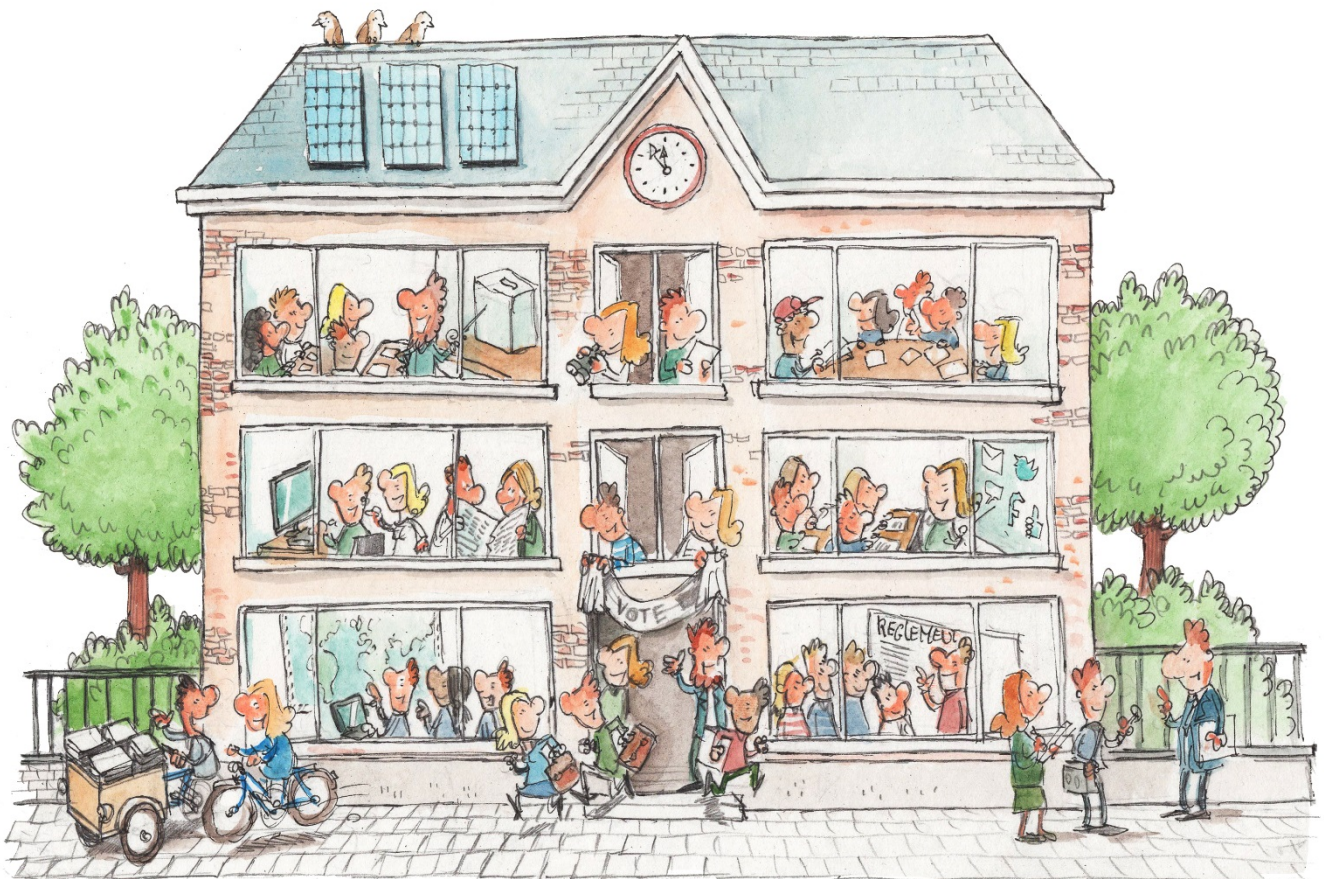


ICCS 2016 Rapport Vlaanderen

EEN ONDERZOEK NAAR BURGERSCHAPSEDUCATIE IN VLAANDEREN

Eindrapport november 2017



Auteurs: Dorien Sampermans, Lies Maurissen, Greet Louw, Marc Hooghe en Ellen Claes
Promotoren: Marc Hooghe en Ellen Claes
Eindredactie: Greet Louw

Wettelijk depot: D/2017/2785/2

© KU Leuven, Centrum voor Politicologie, Parkstraat, 45, B-3000 Leuven

Ontwerp afbeelding op de titelpagina: Joris Snaet

Het materiaal uit dit rapport mag overgenomen worden mits correcte bronvermelding.

Inhoudstafel

| | |
|--|-----|
| Lijst van figuren | v |
| Lijst van tabellen | vii |
| Executive Summary | ix |
| 1. Algemene inleiding | 1 |
| 1.1 Wat is burgerschapseducatie?..... | 1 |
| 1.2 Burgerschapseducatie in Vlaamse scholen..... | 5 |
| 1.3 Vlaanderen in internationaal perspectief..... | 6 |
| 1.4 Vergelijking Vlaanderen 2009-2016..... | 6 |
| 1.5 Vergelijking ICCS 2016 en het Peilingsonderzoek..... | 6 |
| 1.6 Recente ontwikkelingen en uitdagingen opgenomen in ICCS 2016 | 7 |
| 1.7 Onderzoeksvragen ICCS 2016 | 9 |
| 1.8 Structuur en inhoud van het Vlaams rapport..... | 11 |
| 1.9 Steekproef en onderzoeksinstrumenten | 14 |
| 2. Politieke kennis van jongeren..... | 17 |
| 2.1 Het belang van politieke kennis..... | 17 |
| 2.2 Het meten van politieke kennis | 18 |
| 2.3 Vlaamse jongeren in internationaal perspectief | 21 |
| 2.4 Verschillen tussen jongens en meisjes | 25 |
| 2.5 A-stroom versus B-stroom | 26 |
| 2.6 De invloed van migratieachtergrond..... | 28 |
| 2.7 Besluit | 30 |
| 3. Sociale media: kansen en ongelijkheid..... | 33 |
| 3.1 Het gebruik van ICT in de klas..... | 33 |
| 3.2 Randvoorwaarden | 35 |
| 3.3 De rol van sociale media | 36 |
| 3.4 Resultaten..... | 37 |
| 3.5 Belangrijkste achtergrondkenmerken en hun invloed op politiek internetgebruik | 44 |
| 3.6 Besluit | 45 |
| 4. Democratische cultuur | 47 |
| 4.1 Democratische vaardigheden en houdingen op school | 47 |
| 4.2 De ontwikkeling van democratische vaardigheden en attitudes..... | 48 |

| | | |
|------|--|-----|
| 4.3 | De school als democratische oefenplaats | 49 |
| 4.4 | Attitudes ten opzichte van ‘goed burgerschap’ | 50 |
| 4.5 | Burgerschapsattitudes | 51 |
| 4.6 | Wat beïnvloedt burgerschapsidealen? | 54 |
| 4.7 | Houdingen ten opzichte van democratie | 58 |
| 4.8 | Vertrouwen in de instellingen | 60 |
| 4.9 | Wat beïnvloedt vertrouwen? | 65 |
| 4.10 | Politieke participatie | 67 |
| 4.11 | Wat beïnvloedt participatie? | 69 |
| 4.12 | Besluit | 71 |
| 5. | Duurzame ontwikkeling | 73 |
| 5.1 | Duurzame ontwikkeling op school | 73 |
| 5.2 | Resultaten | 75 |
| 5.3 | Besluit | 88 |
| 6. | Tolerantie en diversiteit | 91 |
| 6.1 | Politieke tolerantie | 91 |
| 6.2 | Gendergelijkheid | 92 |
| 6.3 | Resultaten | 93 |
| 6.4 | Besluit | 107 |
| 7. | Leerkrachten en burgerschapseducatie | 109 |
| 7.1 | Het belang van leerkrachten voor burgerschapseducatie | 109 |
| 7.2 | Steekproef leerkrachten | 110 |
| 7.3 | Resultaten | 111 |
| 7.4 | Besluit | 120 |
| 8. | De school | 123 |
| 8.1 | De steekproef | 123 |
| 8.2 | Burgerschap op school | 126 |
| 8.3 | Nadruk op een democratische schoolcultuur | 129 |
| 8.4 | De invloed van formele schoolstructuren op burgerschap op school | 139 |
| 8.5 | Besluit | 141 |
| 9. | Welbevinden op school | 143 |
| 9.1 | Vormen van pestgedrag gerapporteerd door leerlingen | 143 |
| 9.2 | Pesten gerapporteerd door directeurs en leerkrachten | 146 |

| | |
|---|-----|
| 9.3 Antipestactiviteiten op school..... | 150 |
| 9.4 Verschillen en verklarende factoren voor pestgedrag in Vlaanderen | 153 |
| 9.5 Besluit | 157 |
| 10. Vergelijking ICCS 2016 en ICCS 2009 | 159 |
| 10.1 Waarom vergelijken we?..... | 159 |
| 10.2 Politieke kennis..... | 160 |
| 10.3 Politiek vertrouwen | 162 |
| 10.4 Deelname aan verkiezingen | 163 |
| 10.5 Participatie op school | 164 |
| 10.6 Tolerantie tegenover immigranten | 165 |
| 10.7 Besluit | 167 |
| 11. Vergelijking ICCS 2016 en het Peilingsonderzoek | 169 |
| 11.1 Inleiding bij de vergelijking..... | 169 |
| 11.2 Peiling burgerzin en burgerschapseducatie | 170 |
| 11.3 Instrumenten en schalen..... | 171 |
| 11.4 Databestand en analyses..... | 172 |
| 11.5 Resultaten..... | 173 |
| 11.6 Besluit | 187 |
| 12. Algemeen besluit..... | 191 |
| Referenties | 200 |

Lijst van figuren

| | |
|---|-----|
| Figuur 2.1 Percentage leerlingen volgens niveau van bekwaamheid | 24 |
| Figuur 3.1 Vertrouwen van leerkrachten in het aanleren van verantwoord internetgebruik.... | 37 |
| Figuur 3.2 Politiek internetgebruik door leerlingen in internationaal perspectief..... | 38 |
| Figuur 3.3 Verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft politiek internetgebruik in internationaal perspectief..... | 40 |
| Figuur 3.4 Politiek internetgebruik volgens A/B-stroom | 41 |
| Figuur 3.5 Vertrouwen in sociale media volgens A/B-stroom | 41 |
| Figuur 3.6 Politiek internetgebruik volgens migratieachtergrond..... | 42 |
| Figuur 3.7 Vertrouwen in sociale media volgens migratieachtergrond..... | 42 |
| Figuur 3.8 Gebruik sociale media volgens thuistaal..... | 43 |
| Figuur 3.9 Vertrouwen in sociale media volgens thuistaal | 43 |
| Figuur 4.1 Conventioneel burgerschap in internationaal perspectief | 52 |
| Figuur 4.2 Sociaal burgerschap in internationaal perspectief | 53 |
| Figuur 4.3 Moreel burgerschap in internationaal perspectief | 54 |
| Figuur 4.4 Politieke zelfredzaamheid en conventioneel burgerschap in internationaal perspectief | 56 |
| Figuur 4.5 Attitudes van Vlaamse jongeren ten opzichte van (on)democratische principes | 59 |
| Figuur 4.6 Vertrouwen in nationale regering, nationaal parlement en de rechtbanken (2009- 2016) | 62 |
| Figuur 4.7 Vertrouwen in politieke partijen, mensen in het algemeen, de media en sociale media (2009-2016)..... | 63 |
| Figuur 4.8 Evolutie van het politiek vertrouwen Vlaamse jongeren, 2009-2016 | 64 |
| Figuur 4.9 Evolutie van het politiek vertrouwen van Vlaamse jongeren (2009-2016) volgens A/B-stroom..... | 65 |
| Figuur 5.1 Milieuvriendelijke praktijken in de scholen in internationaal perspectief | 76 |
| Figuur 5.2 Formele burgerschapseducatie in internationaal perspectief..... | 78 |
| Figuur 5.3 Burgerschapsnormen: activiteiten om het milieu te beschermen in internationaal perspectief | 81 |
| Figuur 5.4 Burgerschapsnormen: bescherming van natuurlijke grondstoffen in internationaal perspectief | 82 |
| Figuur 5.5 Politieke participatie: het kopen van bepaalde producten ter ondersteuning van sociale rechtvaardigheid in internationaal perspectief | 87 |
| Figuur 5.6 Politieke participatie: zich inspannen om het milieu te beschermen in internationaal perspectief | 88 |
| Figuur 6.1 Gelijke rechten voor immigranten (Europese bevraging)..... | 94 |
| Figuur 6.2 Gelijke rechten voor alle etnische groepen in internationaal perspectief | 100 |
| Figuur 6.3 Gendergelijkheid in internationaal perspectief | 104 |
| Figuur 7.1 Deelname van leerkrachten aan activiteiten op school..... | 112 |
| Figuur 7.2 Rapportering leerkrachten over problemen onder de leerlingen | 114 |
| Figuur 7.3 Percepties van leerkrachten over gedrag en welbevinden van leerlingen..... | 115 |

| | |
|--|-----|
| Figuur 7.4 Rapportering van leerkrachten over deelname aan burgerschapsactiviteiten gedurende het voorbije jaar | 116 |
| Figuur 7.5 Belangrijkste doelen van burgerschapseducatie volgens leerkrachten in vergelijking met het internationale gemiddelde | 118 |
| Figuur 7.6 Deelname aan opleidingen gerelateerd aan burgerschapseducatie vergeleken met het internationale gemiddelde | 120 |
| Figuur 8.1 Steekproef per schoolgrootte: Vlaanderen in vergelijking met andere landen (%) | 124 |
| Figuur 8.2 Steekproef: verdeling op basis van bovenbouw in de bevroegde scholen (%)..... | 125 |
| Figuur 8.3 Aantal welvarende en kansarme jongeren: Vlaanderen in vergelijking met andere landen..... | 126 |
| Figuur 8.4 De organisatie van burgerschapseducatie: Vlaanderen in vergelijking met andere landen..... | 128 |
| Figuur 8.5 Doelen van burgerschapseducatie: Vlaanderen in vergelijking met andere landen | 129 |
| Figuur 8.6 Perceptie van directeurs over leerlingenparticipatie: Vlaanderen in vergelijking met andere landen | 131 |
| Figuur 8.7 Participatiekansen volgens directeurs en leerkrachten: Vlaanderen vergeleken met het gemiddelde | 132 |
| Figuur 8.8 Betrokkenheid schoolgemeenschap in internationaal perspectief (Schoolvragenlijst) | 136 |
| Figuur 8.9 Verbondenheid van leerlingen met de school in internationaal perspectief (Schoolvragenlijst)..... | 138 |
| Figuur 8.10 Verbondenheid van leerkrachten met de school in internationaal perspectief (Schoolvragenlijst)..... | 139 |
| Figuur 8.11 Participatief schoolklimaat per bovenbouwstructuur (Schoolvragenlijst) | 140 |
| Figuur 8.12 Participatief schoolklimaat per bovenbouwstructuur (Leerlingenvragenlijst) | 141 |
| Figuur 9.1 Rapportering pestgedrag in internationaal perspectief | 145 |
| Figuur 9.2 Rapportering directeurs over pestgedrag in internationaal perspectief..... | 147 |
| Figuur 9.3 Rapportering directeurs over de frequentie van pestgedrag op school in vergelijking met het internationale gemiddelde | 148 |
| Figuur 9.4 Rapportering leerkrachten over pestgedrag op school in vergelijking met het internationale gemiddelde..... | 150 |
| Figuur 9.5 Verschilscores antipestactiviteiten op school in internationaal perspectief..... | 151 |
| Figuur 9.6 Acties ondernomen in scholen om pestgedrag tegen te gaan in vergelijking met het internationale gemiddelde..... | 153 |
| Figuur 9.7 Opsplitsing rekening houdend met aanwezige richtingen in de bovenbouw van de scholen | 154 |
| Figuur 10.1 Vergelijking politieke kennis 2009-2016 | 161 |
| Figuur 10.2 Vergelijking politiek vertrouwen 2009-2016..... | 162 |
| Figuur 10.3 Vergelijking electorale participatie 2009-2016..... | 163 |
| Figuur 10.4 Vergelijking participatie op school 2009-2016..... | 164 |
| Figuur 10.5 Vergelijking gelijke rechten voor immigranten 2009 – 2016 (Europese bevraging) | 166 |

Figuur 11.1 Percentage leerlingen per onderwijsvorm dat (redelijk) veel vertrouwen heeft in sociale media..... 182

Lijst van tabellen

| | | |
|------------|---|-----|
| Tabel 1.1 | Overzicht landen opgenomen in de datasets..... | 13 |
| Tabel 2.1 | Internationale rangschikking voor de kennisschaal | 22 |
| Tabel 2.2 | Internationale vergelijking kennisscores jongens en meisjes. | 26 |
| Tabel 2.3 | Gemiddelde scores A-stroom versus B-stroom..... | 27 |
| Tabel 2.4 | Effect studierichting op politieke kennis..... | 28 |
| Tabel 2.5 | Gemiddelde scores leerlingen met en zonder migratieachtergrond | 29 |
| Tabel 2.6 | Wat beïnvloedt politieke kennis?..... | 30 |
| Tabel 3.1 | Wat beïnvloedt politiek internetgebruik? | 45 |
| Tabel 4.1 | Wat beïnvloedt burgerschapsidealen?..... | 57 |
| Tabel 4.2 | Beïnvloeding van politiek vertrouwen | 66 |
| Tabel 4.3 | Internationale rangschikking voor de participatieschalen | 69 |
| Tabel 4.4 | Beïnvloeding politieke participatie tijdens verkiezingen..... | 70 |
| Tabel 5.1 | Milieuvriendelijke praktijken in de scholen..... | 77 |
| Tabel 5.2 | Thema's van formele burgerschapseducatie in de scholen | 79 |
| Tabel 5.3 | Globale problemen beschouwd als bedreiging voor de toekomst van de wereld in internationaal perspectief..... | 83 |
| Tabel 5.4 | Stellingen rond ethisch consumeren in Europees perspectief..... | 85 |
| Tabel 6.1 | Stellingen rond gelijke rechten voor immigranten (Europese bevraging) | 95 |
| Tabel 6.2 | Wat beïnvloedt attitudes t.o.v. gelijke rechten voor immigranten?..... | 97 |
| Tabel 6.3 | Stellingen rond gelijke rechten voor alle etnische groepen..... | 101 |
| Tabel 6.4 | Wat beïnvloedt attitudes t.o.v. gelijke rechten voor alle etnische groepen? | 102 |
| Tabel 6.5 | Percentage leerlingen dat akkoord gaat met positief geformuleerde stellingen rond gendergelijkheid..... | 104 |
| Tabel 6.6 | Percentage leerlingen dat niet akkoord gaat met negatief geformuleerde stellingen rond gendergelijkheid | 105 |
| Tabel 6.7 | Wat beïnvloedt attitudes t.o.v. gendergelijkheid?..... | 106 |
| Tabel 8.1 | Percepties van leerlingen over participatie op school | 134 |
| Tabel 9.1 | Percentages rapportering pestvormen in internationaal perspectief | 146 |
| Tabel 9.2 | Gemiddelde scores rapportering pesten door meisjes en jongens | 154 |
| Tabel 9.3 | Gemiddelde scores per studierichting en schoolkernmerken | 154 |
| Tabel 9.4 | Gemiddelde scores met en zonder migratieachtergrond | 155 |
| Tabel 11.1 | Resultaten multilevelanalyse voor politieke kennis..... | 175 |
| Tabel 11.2 | Resultaten multilevelanalyse voor conventioneel burgerschap | 177 |
| Tabel 11.3 | Resultaten multilevelanalyse voor sociaal burgerschap | 179 |
| Tabel 11.4 | Resultaten multilevelanalyse voor politiek vertrouwen | 181 |
| Tabel 11.5 | Resultaten multilevelanalyse voor politiek internetgebruik | 184 |
| Tabel 11.6 | Resultaten multilevelanalyse voor verwachte participatie tijdens verkiezingen.... | 186 |

Executive Summary

De ICCS 2016 studie. In het voorjaar van 2016 nam de Vlaamse Gemeenschap deel aan de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). In totaal werden hierbij 162 scholen, 2.931 leerlingen, 2.021 leerkrachten en 149 directieleden betrokken. ICCS-Vlaanderen biedt daardoor een representatief beeld van het tweede jaar secundair onderwijs in Vlaanderen (veertienjarige leerlingen). Doordat het Vlaamse onderzoek beantwoordt aan de internationale kwaliteitscriteria is het methodologisch correct de Vlaamse gegevens te vergelijken met de 24 landen die hebben deelgenomen aan ICCS-2016. Doordat zowel het onderzoeksdesign, als veel elementen uit de vragenlijst identiek zijn met het onderzoek in 2009, kunnen we tevens nagaan hoe de situatie evolueerde sinds de vorige editie van ICCS in 2009. Binnen ICCS hanteert men een brede definitie van burgerschap en burgerschapseducatie. Het onderzoek peilt daardoor niet alleen naar politieke kennis, maar ook naar democratisch engagement, betrokkenheid, tolerantie en aandacht voor duurzame ontwikkeling.

De resultaten voor burgerschapskennis, -vaardigheden en -attitudes. Uit de vergelijking blijkt dat de politieke kennis van de Vlaamse leerlingen significant gestegen is sinds 2009, en meisjes en jongens behalen een vergelijkbare score. Zowel binnen de A-stroom als binnen de B-stroom zien we een stijging van het niveau van politieke kennis, maar het resultaat hiervan is dat de kloof tussen beide richtingen even groot blijft als in 2009. Ook inzake andere indicatoren zien we telkens opnieuw een hardnekkig en structureel verschil tussen de A-stroom en de B-stroom. Deze ongelijkheid blijft bovendien bestaan wanneer we controleren voor de invloed van achtergrondkenmerken zoals de thuistaal of de sociaal-economische achtergrond van jongeren.

Wanneer we kijken naar burgerschapsvaardigheden van jongeren, zoals het voornemen later te gaan stemmen of het deelnemen aan activiteiten om mensen in de lokale gemeenschap te helpen, zien we dat Vlaanderen ver onder het internationaal gemiddelde blijft. Vlaamse jongeren hanteren vaker dan gemiddeld een eerder passieve invulling van het concept burgerschap, waarbij de nadruk in mindere mate ligt op hun eigen betrokkenheid en activiteit. Ook wanneer we kijken naar de antwoorden van directeurs en leerkrachten zien we dat aandacht voor het actieve participatieve aspect van burgerschapseducatie op scholen zeer beperkt blijft. Vlaamse leerkrachten vinden participatie en engagement minder belangrijk als doelstellingen van burgerschapseducatie. Parallel hieraan zien we dat Vlaamse leerlingen rapporteren dat ze erg weinig kansen krijgen om te participeren op school. Enkel in Nederland en Estland krijgen jongeren nog minder participatiekansen. Dit kan mede verklaren waarom Vlaamse jongeren hun eigen toekomstig stemgedrag zo laag inschatten. Vlaanderen staat dan ook op de derde laatste plaats voor dit onderdeel. Dit doet vermoeden dat participatie op school inderdaad kan bijdragen tot toekomstige participatie. De cijfers kunnen erop

wijzen dat de Vlaamse scholen slechts in zeer beperkte mate functioneren als een echte schoolgemeenschap, waarbij iedereen zich betrokken voelt.

Naast het stimuleren van kennis en vaardigheden, maakt ook het bevorderen van democratische attitudes deel uit van burgerschapseducatie. De Vlaamse resultaten wijzen op een lichte vooruitgang wat betreft politieke attitudes, en de bijzonder slechte scores van 2009 worden niet meer herhaald. Vlaanderen schuift daardoor op naar een middenpositie in Europa, maar de resultaten blijven nog ver achter die van de Europese ‘top’-landen, die we vooral in Scandinavië vinden. Het vertrouwen in de politieke instellingen is in Vlaanderen wel veel sterker gestegen dan in de rest van Europa, wat mede kan verklaard worden door de specifieke economische en politieke omstandigheden in 2009.

Een vergelijkbare positieve trend zien we ook voor de tolerantie ten opzichte van immigranten. In 2009 bleken de Vlaamse leerlingen de minst tolerante van heel Europa. Ook dat is nu veranderd, en Vlaanderen scoort nu net iets lager dan gemiddeld. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het politieke en media-discours omtrent vluchtelingen in deze periode minder hard was in België dan in sommige andere landen. Toch is het opvallend dat Vlaamse jongeren wel positief staan ten opzichte van politieke rechten voor immigranten, maar toch eerder negatief blijven ten opzichte van culturele diversiteit, of ten opzichte van het gebruik van de taal van het land van oorsprong. Toekomstig onderzoek zal hier moeten uitwijzen of de positieve trend die we waarnemen tussen 2009 en 2016 zich in de toekomst zal verderzetten.

Mogelijke verklaringen voor de Vlaamse resultaten. In vergelijking met 2009 zijn er dus duidelijk een aantal positieve ontwikkelingen binnen het Vlaams onderwijs, maar de vooruitgang blijft eerder bescheiden. Er is geen enkele indicator waar Vlaanderen het veel beter doet dan de andere Europese landen. Zeker voor wat schoolbetrokkenheid betreft, blijft Vlaanderen bijzonder laag scoren. Zowel leerlingen als leerkrachten geven aan dat ze slechts sporadisch betrokken worden bij het bepalen van het schoolbeleid, en we vinden geen aanwijzingen dat de Vlaamse scholen veel belang zouden hechten aan het vormen van een hechte schoolgemeenschap. Nochtans is dat belangrijk, omdat de theoretische literatuur er juist van uitgaat dat de school een oefenplaats moet vormen voor democratisch burgerschap. Wanneer jongeren hier op een positieve manier betrokken worden, kan dit hun toekomstig engagement in de maatschappij stimuleren. Enkele voorbeelden hiervan zijn de betrokkenheid van leerlingen, leerkrachten en ouders op school, het welbevinden van jongeren op school en concrete engagerende initiatieven op school rond sociale thema’s zoals ethisch consumeren. Bij ieder van deze punten kunnen we vaststellen dat Vlaanderen ambitieuzer kan zijn. Wanneer we bijvoorbeeld kijken naar concrete participatiemogelijkheden op school, krijgen Vlaamse jongeren minder kansen dan gemiddeld: slechts twee van de vierentwintig landen scoren nog lager dan Vlaanderen. Het meest opvallende verschil zien we in de leerkrachtenvragenlijst en de schoolvragenlijst. In deze vragenlijsten werd gevraagd hoe vaak leerlingen, leraren en ouders betrokken worden bij de regelgeving op school en hoe vaak ouders geïnformeerd worden over wat er gebeurt op school. In deze rapportering zien we dat Vlaanderen het

allerlaagst scoort van alle landen. Wanneer we naar echte en diepgaande betrokkenheid kijken, zoals de betrokken zijn bij het opstellen van het schoolreglement, dan zien we dat Vlaamse jongeren erg weinig inspraak krijgen. Het ontbreekt in Vlaanderen met andere woorden aan een verankering van burgerschap in het DNA van de school. Wanneer scholen bestaande initiatieven weten te integreren en wanneer er wordt ingezet op burgerschapseducatie die samen met jongeren en ouders wordt vormgegeven op school, zal dit jongeren waarschijnlijk wel aanzetten tot meer actief burgerschap.

Besluit

Een aandachtspunt voor Vlaamse scholen ligt bij een ambitieuzere aanpak van burgerschapseducatie op school. De klemtoon mag niet enkel liggen bij kennisoverdracht of concrete en eenmalige burgerschapsinitiatieven. Naast deze initiatieven is er ook nood aan een verankering van burgerschap in het DNA van de school. Deze verankering zou zich moeten weerspiegelen in een grotere mate van betrokkenheid van leerlingen, leerkrachten en ouders bij de school en omgekeerd van de school op de maatschappij, zodat er sprake is van een echte schoolgemeenschap. Toekomstig onderzoek zal moeten uitwijzen of de positieve trend die we waarnemen tussen 2009 en 2016 zich ook verderzet.

1. Algemene inleiding*

Het Centrum voor Politicologie van de KU Leuven voerde in opdracht van het departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Gemeenschap de studie ICCS Vlaanderen 2016 uit. De officiële titel van de studie luidt voluit "International Civic and Citizenship Education Study 2016"; in het Nederlands vertalen we dat als "Internationale studie naar burgerzin en burgerschapseducatie". De bedoeling van het onderzoek is om na te gaan op welke wijze veertienjarige jongeren worden voorbereid om hun rol als burger in de maatschappij op te nemen.

ICCS 2016 wordt gecoördineerd door de IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) en het onderzoek is gebaseerd op een samenwerking met de Australian Council for Educational Research (ACER) en het Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) aan de Roma Tre University. Deze instellingen zijn gespecialiseerd in het ontwikkelen en analyseren van de specifieke meetinstrumenten. Met ICCS 2016 is de IEA aan haar vierde onderzoek rond burgerschapseducatie toe, na ICCS 2009, CIVED 1999, en een allereerste studie uit 1971.

Het volledige ICCS-onderzoek bestaat uit meerdere fasen en neemt meerdere jaren in beslag. Het ging van start met een pilootstudie in het voorjaar van 2014, werd gevolgd door een vooronderzoek in 20 scholen in het najaar van 2014 en sloot af met het hoofdonderzoek in het voorjaar van 2016. Voor het hoofdonderzoek werden, vanaf 2015, de scholen uit de steekproef gecontacteerd. Ook werden de verschillende instrumenten vertaald en werd het online bevragingssysteem aangemaakt. De dataverzameling van het hoofdonderzoek vond in 162 scholen plaats van februari tot april 2016. Gedurende al deze tijd werkte de IEA nauw samen met nationale coördinatoren en nationale onderzoeksteams van de deelnemend landen.

1.1 Wat is burgerschapseducatie?

In dit inleidend hoofdstuk definiëren we burgerschapseducatie, bespreken we het belang van de scholen binnen het politieke socialisatieproces van jongeren, geven we een overzicht van recente maatschappelijke ontwikkelingen, en bespreken we de doelstellingen van het onderzoek. Daarbij aansluitend lichten we de Vlaamse steekproef toe en schetsen we een beeld van hoe burgerschapseducatie in Vlaanderen vorm krijgt. We eindigen met een overzicht van de opbouw van het rapport ICCS Vlaanderen, waarin de klemtoon uiteraard op de Vlaamse resultaten ligt. Waar dit mogelijk en relevant is,

* Maurissen L., Sampermans, D., Louw, G. Hooghe, M., & Claes, E. (2017). Algemene inleiding. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 1-15). Leuven: Centrum voor Politicologie.

worden deze resultaten vergeleken met de internationale resultaten en met de resultaten van het vorige ICCS-onderzoek in 2009. Hiernaast wordt er ook vergeleken met de resultaten van de Vlaamse peiling burgerzin en burgerschapseducatie, een peilingsonderzoek dat in 2016 met gelijkaardige schalen aan de slag is gegaan bij achttienjarigen. Voor de volledige internationale resultaten verwijzen we graag naar het Internationaal rapport ICCS 2016 van de IEA (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, & Friedman, 2017) en naar het Europese rapport (Losito et al., 2017). Dit wordt eveneens gepubliceerd in november 2017 en wordt gevolgd door een technisch rapport in het voorjaar van 2018 (Schulz et al., 2018). Dit technisch rapport kan internationale onderzoekers begeleiden bij analyses en rapportering van de data van dit onderzoek.

Een sterke democratische samenleving vereist dat burgers actief betrokken zijn bij het politieke en maatschappelijke gebeuren, dat ze op de hoogte zijn van algemene politieke en maatschappelijke gebeurtenissen en van tijd tot tijd zelf actief zijn, bijvoorbeeld door te gaan stemmen of via andere vormen van politieke participatie (Hahn, 1998). Een sterke democratie impliceert een grote mate van betrokkenheid van de burgers (Barber, 1984). Deze betrokkenheid komt er echter niet vanzelf, en burgers moeten ook leren hoe ze zich als actieve burgers kunnen gedragen en hoe ze invloed kunnen uitoefenen op de manier waarop hun samenleving wordt bestuurd. Dit actieve burgerschap is enkel mogelijk indien burgers over de nodige kennis, vaardigheden, attitudes beschikken.

Om betrokken te zijn bij de samenleving is het noodzakelijk dat burgers beschikken over kennis van die maatschappij: zonder een minimumniveau van politieke kennis is het immers zo goed als onmogelijk te weten op welke manier men invloed kan uitoefenen op de politieke besluitvorming. Milner (2002) heeft het in dit verband over politieke geletterdheid: burgers die inzicht hebben in het politieke systeem, zijn ook in staat hun belangen op een adequate manier te verdedigen. Milner gaat bovendien uit van de stelling dat burgers met politieke kennis meer zullen participeren in de maatschappij en vaker gaan stemmen bij verkiezingen. Kennis is daarom niet alleen een belangrijk onderdeel van burgerschap, maar het vormt ook een stimulans tot actief burgerschap.

Betrokkenheid bij de samenleving is ook ingebed in normen en attitudes. Met normen bedoelen we in dit specifieke geval de ideaalbeelden die mensen bezitten over goed burgerschap in een democratische samenleving. Attitudes gaan samen met deze normen en ze vertolken specifieke basishoudingen binnen een democratie, zoals politiek vertrouwen, politieke tolerantie en een positief politiek zelfbeeld. Zonder deze houdingen kan er van een echte democratie nauwelijks sprake zijn. Burgers hebben immers een zekere mate van vertrouwen nodig in de vertegenwoordigers van het volk en in de politieke instellingen die het beleid en de samenleving sturen. Daarnaast moet er respect zijn voor diversiteit en gelijkheid voor alle groepen die deel uitmaken van de samenleving. Ook moeten burgers geloven in de kracht van hun eigen mogelijkheden om een rol te spelen binnen een democratie, zowel in groep als individueel. Als ze niet geloven in deze mogelijkheid, dan zal de bereidheid om zelf actief te worden veel lager liggen.

Tenslotte uit burgerschap zich ook in gedrag. Politieke participatie is buitengewoon belangrijk voor een democratie. Zonder betrokkenheid en deelname van burgers verliest het politieke systeem aan legitimiteit (Norris, 2011). Participatie vereist echter de aanwezigheid van specifieke hulpbronnen, zoals tijd en geld (Verba, Schlozman, & Brady, 1995). Deze middelen zijn echter niet gelijk verdeeld over de bevolking en daardoor is het voor bepaalde mensen ook minder gemakkelijk om te participeren dan voor anderen. Onderzoek toont ook aan dat politieke participatie een gewoonte is: eens je participeert, is de kans groter dat je dit gedrag herhaalt in de toekomst. Daarom is het belangrijk dit gedrag voldoende te stimuleren.

Kort samengevat komt het hierop neer dat democratisch burgerschap kennis, vaardigheden, attitudes en gedrag omvat. Al deze elementen krijgen al vroeg in het leven van jongeren vorm. We spreken dan over politieke socialisatie en het vormen van een politieke identiteit in de vormende jaren, ongeveer tussen veertien en vijfentwintig jaar. In deze periode zijn adolescenten en jongvolwassenen erg beïnvloedbaar door hun omgeving. Belangrijke socialisatieagenten zijn de familie, vrienden, de school en de media. In de literatuur worden vooral de ouders gezien als primaire socialisatiebron. Wat de ouders denken over politieke thema's, hoe vaak erover gepraat wordt en of zij politiek actief zijn, heeft een invloed op de attitudes en het gedrag van jongeren. Deze beïnvloeding heeft daarenboven een blijvend effect gedurende hun verdere leven. Internationaal onderzoek toont bovendien aan dat attitudes behoorlijk stabiel blijven doorheen het leven. De adolescentie is duidelijk een cruciale periode voor het vormen van een politieke identiteit.

Een andere belangrijke socialisatieagent is de school. Jongeren spenderen een aanzienlijk deel van hun jeugd op school, ongeacht hun achtergrond. De school heeft naast kennisoverdracht ook een maatschappelijke en sociale rol te vervullen, zeker binnen democratische samenlevingen. Reeds in het begin van de twintigste eeuw rapporteerde pedagogisch filosoof Dewey (1916) over het potentieel van de school als democratische leeromgeving. De school is immers een samenleving op zich, waar leerlingen met elkaar en met leerkrachten volgens bepaalde normen, waarden en afspraken leven (Flanagan, 2013). Door herhaaldelijke succesvolle ervaringen kunnen leerlingen op school zelf ervaren wat het betekent om in een democratie te leven. De school is zo een plaats waar leerlingen kunnen leren hoe ze een actieve, betrokken en verantwoordelijke burger kunnen zijn. Ondanks deze reeds lang gekende inzichten duurde het tot het begin van deze eeuw voor er opnieuw aandacht uitging naar de sociale context van burgerschapseducatie. Tot dan besteedde men vooral aandacht aan het evalueren van kennis en prestaties van de leerlingen. Een hoger niveau van kennis leidde echter niet automatisch tot een sterkere mate van politieke betrokkenheid bij de leerlingen (Flanagan & Levine, 2010). De sociale context van een school kreeg recent dan ook meer aandacht binnen het onderzoeksdomein (Shernoff, 2013).

Burgerschapseducatie kunnen we dan als volgt definiëren:

Burgerschapseducatie omvat zowel het bijbrengen van kennis met betrekking tot sociale, politieke en burgerlijke instellingen en de rechten en plichten van een burger, als het aanleren van bepaalde democratische vaardigheden, zoals kritisch denken en het leren respectvol argumenteren in een discussie. Daarnaast stimuleert burgerschapseducatie de vorming van democratische attitudes zoals politiek vertrouwen, politieke tolerantie en een politiek zelfbeeld. Ook omvat burgerschapseducatie het bevorderen van duurzame ontwikkeling, het leren participeren aan het schoolleven en de lokale gemeenschap. Burgerschapseducatie is dus gericht op het stimuleren van actief en betrokken burgerschap.

Binnen het ICCS 2016 onderzoek gaat burgerschapseducatie niet enkel over de schoolse kennis die tijdens de lessen aan leerlingen wordt aangeboden. De beoogde resultaten van burgerschapseducatie zijn veel ruimer en omvatten zowel cognitieve als affectieve en gedragsmatige aspecten. Er zijn immers veel factoren binnen de leeromgeving van de school die een invloed hebben op de manier waarop leerlingen hun kennis ontwikkelen en waarop ze hun attitudes en gedrag baseren (Amna, Ekström, Kerr, & Stattin 2009). De ICCS-onderzoeken plaatsen de leerling centraal binnen burgerschapseducatie. Het is immers de leerling die als individu beïnvloed wordt door socialisatieagenten in wisselende leeromgevingen (Torney-Purta et al., 2001). Dit weerspiegelt de visie dat leren over de maatschappij en burgerschap niet beperkt blijft tot onderricht op school, maar het resultaat is van een hele reeks processen in verschillende omgevingen. Burgerschapseducatie wil jongeren mee voorbereiden om hun rol als actieve en betrokken burger op te nemen. De school kan hierbij helpen door leerlingen voldoende politieke kennis aan te leren die hen in staat stelt om te redeneren over politieke meningen en gebeurtenissen rondom hen.

Daarnaast kunnen scholen leerlingen voor het eerst laten ervaren wat het betekent om in een democratie te leven. Dit doen scholen door zelf democratisch te zijn, door leerlingen inspraak te geven en hen het gevoel te geven dat er ook daadwerkelijk naar hen geluisterd wordt. Scholen dragen ook bij aan burgerschapseducatie door actieve leermethoden, zoals discussies in de klas over politieke en sociale thema's of door projectwerking. Zo leren jongeren respectvol om te gaan met andere meningen en diversiteit. Bovendien versterken al deze leermethoden elkaar. Via discussies of projecten leren leerlingen ook inhoudelijk bij over bepaalde onderwerpen en deze kennis stelt hen in staat om hun eigen mening te onderbouwen met argumenten. Door actief deel te nemen aan de inspraakmogelijkheden binnen de school zullen jongeren zowel hun kennis verbreden als vaardigheden aanleren die ze later als volwassenen kunnen gebruiken om te participeren aan het publieke leven. De kracht van burgerschapseducatie zit precies in de wisselwerking tussen al die verschillende leermethoden. Het is dan ook die benadering die we met ICCS 2016 onderzoeken.

1.2 Burgerschapseducatie in Vlaamse scholen

Burgerschapseducatie in Vlaanderen maakt deel uit van de vakoverschrijdende eindtermen die voor het eerst werden geïntroduceerd in 1997. Deze eindtermen zijn minimumdoelen met betrekking tot kennis, vaardigheden en attitudes die niet specifiek tot een vakgebied behoren, maar in diverse vakken, projecten en activiteiten kunnen worden nagestreefd. Voor deze eindtermen geldt er geen resultaatsverbintenis, maar een inspanningsverplichting. De school moet kunnen aantonen dat ze via een eigen pedagogisch project aan deze eindtermen werkt. Voor burgerschapseducatie betekent dit inspanningen leveren om te werken rond thema's zoals duurzame ontwikkeling, gelijkwaardigheid, stereotypering, solidariteit, besluitvorming en participatie.

De vakoverschrijdende eindtermen werden na 10 jaar geëvalueerd en geactualiseerd. Vanaf 1 september 2010 zijn de vernieuwde eindtermen van toepassing. Met de vernieuwing werd meer haalbaarheid en duidelijkheid van de eindtermen nagestreefd en de scholen kregen meer autonomie om deze zelf in te vullen. De vernieuwde vakoverschrijdende eindtermen zijn inhoudelijk onderverdeeld in zeven contexten. Voor burgerschapseducatie zijn voornamelijk deze contexten van belang:

- context 4: omgeving en duurzame ontwikkeling
- context 5: politiek-juridische samenleving
- context 6: socio-economische samenleving
- context 7: socioculturele samenleving

Vooraf context 5, de politiek-juridische samenleving, is belangrijk in het kader van burgerschapseducatie. Deze context omvat vier inhoudelijke thema's die zeer sterk verbonden zijn met de definitie van burgerschapseducatie: actief burgerschap, mensenrechten en fundamentele vrijheden, de werking van de democratie, en een internationale en Europese dimensie. Maar ook de andere contexten bevatten elementen die relevant zijn voor burgerschapseducatie, zoals het complex begrip van duurzaamheidsvraagstukken (context 4), welvaart en armoede (context 6) en respect voor diversiteit en samenleven met anderen (context 7).

Voor de eerste graad is er nog een bijkomende vakoverschrijdende eindterm, ICT. Deze beschrijft specifiek welke inspanningen een school moeten leveren tijdens de eerste twee jaren van het secundair onderwijs op gebied van computervaardigheden, met als doel ongelijke kansen op het vlak van ICT-vaardigheden in te dijen. Ook voor burgerschapseducatie is deze vakoverschrijdende eindterm relevant, aangezien kritisch omgaan met digitale informatie en het veilig leren gebruiken van sociale media hier deel van uitmaken. Jongeren komen immers ook online in aanraking met heel wat politieke meningen en informatie.

1.3 Vlaanderen in internationaal perspectief

Door het internationale karakter van de ICCS-studie zijn we in staat om burgerschapseducatie in Vlaanderen te vergelijken met burgerschapseducatie in andere landen. Dat is nuttig omdat we daarbij niet alleen onderzoeken wat Vlaamse jongeren weten en denken over politieke thema's, maar ook hoe jongeren in Vlaanderen het doen in vergelijking met leeftijdsgenoten in andere landen en onderwijssystemen.

ICCS 2016 wil een antwoord geven op voortdurende en nieuwe uitdagingen waarmee het opvoeden van jongeren tot actieve en betrokken burgers gepaard gaat, zoals het toenemend gebruik van sociale media, de groeiende bezorgdheid over globale dreigingen en duurzame ontwikkeling. ICCS 2016 erkent hierbij de grote rol van scholen in het bevorderen van democratische houdingen bij jongeren. Door in deze studie al deze elementen op te nemen in een uitgebreide bevraging van leerlingen, leerkrachten en scholen verkrijgen we recente en kwaliteitsvolle data die de burgerzin van jongeren weergeven: politieke kennis, vaardigheden, attitudes en gedrag.

Het ICCS-onderzoek verzamelt bovendien bijkomende informatie over de achtergrond van veertienjarigen, zoals de samenstelling en de sociaal-economische status van het gezin en de immigratieachtergrond. Daarnaast bevat het onderzoek ook veel informatie over de school en de manier waarop burgerschapseducatie vorm krijgt binnen die omgeving. Scholen hebben immers een ruimere maatschappelijke opdracht dan het overbrengen van kennis.

1.4 Vergelijking Vlaanderen 2009-2016

Dankzij de deelname van Vlaanderen aan de vorige ICCS-studie is het mogelijk om de resultaten van ICCS 2016 te vergelijken met die van 2009. Een groot aantal vragen komt immers in beide studies voor. De vergelijking van 2009 en 2016 biedt een bijkomend voordeel voor Vlaanderen omdat er in 2010 een verandering is doorgevoerd in het vakoverschrijdend curriculum. We kunnen namelijk nagaan of de geleverde inspanningen van het beleid ook zichtbaar zijn in de resultaten.

1.5 Vergelijking ICCS 2016 en het Peilingsonderzoek

In maart 2016 vond ook de peiling burgerzin en burgerschapseducatie plaats in het laatste jaar van de derde graad van het secundair onderwijs (aso, bso, tso en kso). In een peilingsonderzoek staat de vraag centraal of de leerlingen de (vakoverschrijdende) eindtermen beheersen. De resultaten van dit peilingsonderzoek zijn beschikbaar sinds juni 2017 (AHOVOKS, 2017). Door de onderzoeken op elkaar af te stemmen zijn er in het peilingsonderzoek een aantal cognitieve items en vragen uit de vragenlijsten van ICCS 2016 opgenomen. Deze aanpak biedt ons de kans om de resultaten van beide studies te

vergelijken en om de verschillen en gelijkenissen tussen beide leeftijdsgroepen (eerste graad en derde graad) inzake burgerschap in kaart te brengen.

1.6 Recente ontwikkelingen en uitdagingen opgenomen in ICCS 2016

Het afgelopen decennium vonden er ingrijpende veranderingen in de samenleving plaats. Deze veranderingen brengen globale en democratische uitdagingen met zich mee en zijn nauw verwant met burgerschap. Hieronder bespreken we enkele van deze recente ontwikkelingen en hun relatie tot burgerschapseducatie.

Een eerste uitdaging zijn de gevolgen van de financiële crisis van 2008. De wereldwijde recessie die volgde op de financiële crisis had een duidelijke impact op de samenleving. Het belang van de economie voor politieke stabiliteit en sociale cohesie werd hierdoor nogmaals duidelijk (Chossudovsky & Marschall, 2010; Grant & Wilson, 2012; Shahin, Woodward, & Terzis, 2012). In de zwaarst getroffen landen, zoals Portugal en Griekenland, groeide de ontevredenheid over het economische en sociale beleid. Door de crisis nam de werkloosheid sterk toe en ontstonden er protestbewegingen en populistische partijen. Intussen is in een aantal landen de economische en politieke situatie verbeterd, terwijl andere landen nog steeds met ernstige problemen geconfronteerd worden (Kennedy, 2012). Binnen ICCS meten we tevredenheid en vertrouwen in politieke instellingen en deelname van jongeren aan bijvoorbeeld protestacties. Deze attitudes en gedrag kunnen mogelijk beïnvloed zijn door de gevolgen van de financiële crisis.

Een ander element dat steeds belangrijker wordt, is duurzame ontwikkeling. Dat is niet meer weg te denken van de politieke, sociale en economische agenda. Onder duurzame ontwikkeling verstaan we een ontwikkeling die tegemoet komt aan de noden van het heden, zonder de mogelijkheden van toekomstige generaties om in hun behoeften te voorzien in het gedrang te brengen (United Nations, 1987). De samenleving wordt zich steeds meer bewust van de gevolgen van menselijke activiteiten op de natuur. Jongeren van vandaag zijn de burgers van morgen en de manier waarop zij kijken naar het gebruik van natuurlijke bronnen en duurzame consumptie is van cruciaal belang voor de toekomst. Ook binnen burgerschapseducatie wint duurzame ontwikkeling aan belang want verantwoordelijk burgerschap houdt immers ook in dat je zorg draagt voor het milieu (Huckle, 2008). Een duurzame wereld zonder actieve betrokkenheid van haar burgers binnen een democratisch systeem is volgens velen ondenkbaar (Wals & Jickling, 2009; Gadotti, 2010). Agenda 21, de uitkomst van de VN-conferentie inzake Milieu en Ontwikkeling in Rio de Janeiro in 1992, zette het thema 'educatie voor duurzame ontwikkeling' voor het eerst nadrukkelijk op de kaart (UNCED, 1992). Ook meer recente klimaatconferenties, zoals Kopenhagen 2009, Lima 2014 en Parijs 2015 benadrukken het belang van zorg voor het milieu als onderdeel van verantwoord burgerschap. Dit beïnvloedt de ontwikkeling van leerplannen over burgerschapseducatie (Lotz-Sisitka, Fien, & Ketlhoilwe, 2013).

Er is ook een toenemende bezorgdheid over hoe scholen het vreedzaam samenleven tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten kunnen bevorderen. Onderwerpen zoals misbruik en pestgedrag zijn belangrijke aandachtspunten in discussies over scholen en leeromgevingen. Ook de groeiende diversiteit op scholen kan een uitdaging vormen. Als leerlingen zich veilig voelen op school en er respect wordt opgebracht voor bestaande verschillen, dan komt dat hun vorming tot betrokken en actieve burgers ten goede. De school is immers een heterogene gemeenschap, waar iedereen zichzelf moet kunnen zijn. Dit kan een ernstige uitdaging vormen in zeer diverse gemeenschappen. De school kan hier slim op inspelen, onder meer door burgerschapseducatie een volwaardige plaats te geven. In veel landen omvatten de doelstellingen van burgerschapseducatie elementen die de betrokkenheid van leerlingen bij de schoolgemeenschap bevorderen en waarbij vreedzaam samenleven en probleemoplossend denken aangemoedigd worden (Johnson & Johnson, 1996; Mickelson & Nkomo, 2012). Specifiek in Europa zijn deze vragen de laatste vijf jaar zeer relevant in onze samenleving door het opvangen van nieuwkomers uit conflictgebieden zoals Afrika.

Ook de technologische ontwikkeling heeft niet stil gestaan. Door de steeds toenemende digitalisering zijn sociale media niet meer weg te denken uit de leefwereld van jongeren. Sociale media worden gebruikt voor het onderhouden van sociale contacten en voor het delen van informatie met anderen. Sociale media speelden ook een belangrijke rol bij protestacties, zoals de Arabische lente of acties tegen besparingsmaatregelen. De exponentiële groei van het aanbod zorgt voor mogelijkheden, maar ook voor risico's. Zo is er bij onderzoekers een duidelijke bezorgdheid over de kwaliteit van de informatie en de risico's op sociaal en commercieel vlak (Livingstone & Haddon, 2009; Simons, Meeus, & T'Sas, 2017). Er bestaat ook een maatschappelijke bezorgdheid over de vraag of jongeren verantwoord kunnen omgaan met deze nieuwe media. Jongeren kritisch en op een verantwoorde wijze leren gebruik maken van sociale media wordt steeds meer als een taak van het onderwijs gezien.

Het belang van onderzoek naar burgerzin en participatie blijft recent ook erg belangrijk. Het begrip democratie is namelijk intrinsiek verbonden met het concept (actief) burgerschap. Democratische processen zijn immers afhankelijk van een geïnformeerd en actief betrokken publiek. Heel wat landen zijn bezorgd over de toestand van de democratie en de steun vanuit de bevolking. Sommige auteurs stellen dat politieke participatie en democratische houdingen sterk achteruitgaan, zeker bij jongere generaties (Dalton, 2002; Putnam, 2000). Een meer optimistische visie stelt dat er eerder andere vormen van participatie opduiken, die aan populariteit winnen bij jongere bevolkingsgroepen, zoals ethisch consumeren en activisme (Marien et al, 2010). Het onderwijs wordt gezien als een belangrijk instrument om democratisch burgerschap in al zijn facetten te versterken bij jongeren.

Verder heeft de globalisering van onze economie en samenleving aan het concept burgerschap een bredere invulling gegeven. Burgerschap slaat niet enkel en alleen meer op de rol van de burger in de natiestaat, maar ook op hoe burgers in de wereld staan en de invloed van ons gedrag op die wereld rondom ons. Binnen de visie van

wereldburgerschap vervagen de nationale grenzen, mede onder invloed van migratiestromen, waardoor we in aanraking komen met andere ervaringen van over de grenzen heen (Brodie, 2004; O'Sullivan & Pashby, 2008; Reid, Gill, & Sears, 2010; Schattle, 2012; Torres, 2002). Zo komen thema's als mensenrechten en respect voor culturele verschillen meer in het centrum van het debat over burgerschapseducatie te staan.

Op basis van bovenstaande ontwikkelingen en uitdagingen werd het ICCS 2016 onderzoek inhoudelijk uitgebreid ten opzichte van ICCS 2009. Met deze aanpak wordt een breder conceptueel kader gecreëerd dat ook in de toekomst zal toelaten om bijkomende aspecten op te nemen. ICCS behoudt dus een sterke basis van gegevens die relevant blijven doorheen de tijd, maar biedt ook flexibiliteit om het onderzoek uit te breiden met het oog op nieuwe ontwikkelingen. Zo blijft het mogelijk om trends doorheen de tijd te bestuderen, terwijl er voldoende ruimte gelaten wordt voor recente inzichten. Op deze visie zullen ook de toekomstige ICCS-onderzoeken gebaseerd zijn. In ICCS 2016 werden drie nieuwe gebieden opgenomen: milieu en duurzaamheid, sociale interactie op school en sociale media. Daarnaast worden economisch bewustzijn van burgers en de rol van ethiek in burgerschapseducatie meer benadrukt dan in ICCS 2009.

Aangezien de doelgroep van de studie bestaat uit veertienjarige leerlingen, is het belangrijk dat de bevraging nauw aansluit bij hun leefwereld. Uit de resultaten van ICCS 2009 stelde de IEA bepaalde beperkingen vast over de mate waarin kennis, percepties en gedrag konden geëvalueerd worden. Voor het ontwikkelen van de nieuwe instrumenten werd daarom meer rekening gehouden met de leefwereld van de jongeren van vandaag. Zo zijn veertienjarigen minder geneigd om op een conventionele wijze politiek actief te zijn, zoals lid zijn van een politieke partij of meewerken aan een politieke campagne. De nadruk in ICCS 2016 ligt dan ook meer op participatiemogelijkheden die dicht bij de levenssfeer van jongeren liggen, zoals activisme, zowel offline in hun nabije omgeving als online via het delen van boodschappen op sociale media.

1.7 Onderzoeksvragen ICCS 2016

De belangrijkste onderzoeksvragen voor ICCS 2016 omvatten: de kennis van leerlingen over burgerschap, hun ingesteldheid om zich te engageren, hun attitudes verbonden aan burgerschap en de context waarbinnen burgerschapseducatie op school vorm krijgt. We bespreken hieronder deze onderzoeksvragen, onderverdeeld in meer specifieke deelvragen.

Onderzoeksvraag 1: Op welke manier krijgt burgerschapseducatie vorm in de deelnemende landen?

Deze onderzoeksvraag gaat over de nationale context van burgerschapseducatie en omvat de volgende deelvragen:

- a) Wat zijn de doelstellingen en de onderliggende principes van burgerschapseducatie in elk deelnemend land?
- b) Welke leermethoden voor burgerschapseducatie worden gebruikt in de deelnemende landen?
- c) Welke veranderingen en/of ontwikkelingen kunnen we in dit leergebied observeren sinds 2009?

Onderzoeksvraag 2: Wat is de omvang en de spreiding van de politieke kennis van jongeren binnen een land en tussen de deelnemende landen?

Deze onderzoeksvraag heeft als doel een antwoord te geven op de volgende specifieke deelvragen:

- a) In welke mate is burgerschapskennis te verklaren door eigenschappen en achtergrondvariabelen van leerlingen?
- b) Welke kenmerken van de schoolcontext verklaren burgerschapskennis bij leerlingen?
- c) Welke wijzigingen in burgerschapskennis zijn er sinds 2009?
- d) Welke gelijkenissen en verschillen zien we tussen leerlingen van de eerste en de derde graad? (Vlaamse toevoeging)

Onderzoeksvraag 3: In welke mate zijn leerlingen betrokken in verschillende domeinen van de samenleving en met welke factoren hangt dit samen, zowel binnen een land als tussen de deelnemende landen?

Deze onderzoeksvraag is verbonden aan indicatoren van betrokkenheid van leerlingen en omvatten de volgende specifieke onderzoeksvragen:

- a) In welke mate zijn leerlingen betrokken bij activiteiten gelinkt aan burgerschap, zowel binnen als buiten de school?
- b) Wat denken leerlingen over hun eigen capaciteiten om zich te engageren en hoe belangrijk vinden ze burgerschapsparticipatie?
- c) Wat verwachten leerlingen van hun politieke participatie als volwassen burgers?
- d) Welke wijzigingen zijn er sinds 2009 bij leerlingen op gebied van maatschappelijke betrokkenheid?

Onderzoeksvraag 4: Welke houdingen hebben leerlingen in de deelnemende landen tegenover belangrijke burgerschapskwesties in een moderne samenleving en welke factoren beïnvloeden deze attitudes?

Deze onderzoeksvraag is gerelateerd aan de verschillende attitudemetingen bij leerlingen en omvatten volgende specifieke onderzoeksvragen:

- a) Welke houding hebben leerlingen tegenover de civiele en maatschappelijke instellingen?

- b) Wat denken leerlingen over het belang van de verschillende principes die aan de grondslag liggen van een democratische samenleving?
- c) Hoe nemen leerlingen hun eigen gemeenschap waar?
- d) Welke veranderingen in de attitudes van leerlingen zien we ten opzichte van 2009?
- e) Welke gelijkenissen en verschillen zien we tussen leerlingen van de eerste en de derde graad? (Vlaamse toevoeging)

Onderzoeksvraag 5: Hoe organiseren scholen in de deelnemende landen burgerschapseducatie en wat is de invloed van deze aanpak op de resultaten van leerlingen?

Deze onderzoeksvraag heeft betrekking op de manier waarop scholen binnen hun gemeenschap burgerschapseducatie een plaats geven en omvat deze specifieke onderzoeksvragen:

- a) Wat is de algemene aanpak van burgerschapseducatie, zowel binnen het curriculum als via andere leermethoden?
- b) In welke mate passen scholen in de deelnemende landen participatieve processen toe die maatschappelijk engagement in de hand werken?
- c) In welke mate is er interactie tussen scholen en gemeenschappen om het maatschappelijk engagement van leerlingen te bevorderen?
- d) Hoe evalueren scholen en leerkrachten de rol van burgerschapseducatie in de deelnemende landen?

Het internationale rapport van ICCS 2016 is gestructureerd volgens deze onderzoeksvragen en thema's. In dit rapport plaatsen we deze thema's in de Vlaamse context.

1.8 Structuur en inhoud van het Vlaams rapport

In dit rapport worden de resultaten van het ICCS-onderzoek in Vlaanderen op een thematische manier gepresenteerd. De uitgebreide bevraging stelt ons in staat om zowel over de leerlingen, leerkrachten als scholen uitspraken te doen. We gebruiken dus de gegevens van alle instrumenten die deel uitmaken van het onderzoek. Daarbij geven we steeds aan uit welke vragenlijst de gegevens komen en welke vragen, schalen en items hiervoor gebruikt worden. We bespreken de internationale resultaten, maar leggen steeds de klemtoon op Vlaanderen. Voor de meer algemene internationale informatie verwijzen we graag naar het internationale rapport (Schulz et al., 2017). Daarnaast bekijken we ook de evolutie sinds 2009 voor de onderdelen die in beide ICCS-bevragingen aan bod komen. Tenslotte vergelijken we de resultaten van ICCS 2016 met het Peilingsonderzoek burgerschapseducatie 2016. Deze bevraging bij achttienjarigen stelt ons in staat de verschillen en overeenkomsten tussen beide leeftijdsgroepen te bekijken.

De thema's die aan bod komen in de hoofdstukken zijn:

- Politieke kennis
- Sociale media
- Democratische cultuur
- Duurzame ontwikkeling
- Tolerantie en diversiteit
- Leerkrachten
- De school
- Welbevinden op school
- Vergelijking 2009-2016
- Vergelijking ICCS-peilingsonderzoek

Aan het ICCS 2016-onderzoek namen 24 landen deel: België (Vlaanderen), Bulgarije, Chili, Taiwan, Colombia, Kroatië, Denemarken, Dominicaanse Republiek, Estland, Finland, Duitsland (de deelstaat Noordrijn-Westfalen), Hong Kong, Italië, Zuid-Korea, Letland, Litouwen, Malta, Mexico, Nederland, Noorwegen, Peru, Rusland, Slovenië en Zweden.

Niet alle landen slaagden erin om de strenge kwaliteitsvoorwaarden inzake participatie van de IEA te behalen. Als internationaal erkende onderzoeksorganisatie, legt de IEA strenge eisen op aan de deelnemende landen om de hoge kwaliteit van de verzamelde data te bewaken. Aan elk land wordt een deelnamestatus toegekend op basis van de responsgraad. Vlaanderen behaalt een zeer goede score en wordt voor alle analyses opgenomen in het internationale rapport van de IEA. Zowel voor de leerlingen, de leerkrachten als de scholen wordt de steekproef en de responsgraad als representatief beschouwd. Dit is echter niet voor alle landen het geval. Daarom zijn enkele landen uit de analyses weggelaten omdat zij de resultaten zouden vertekenen (Tabel 1.1).

Tabel 1.1 Overzicht landen opgenomen in de datasets

| <i>Land</i> | <i>Leerlingen</i> | <i>Leerkrachten</i> | <i>Scholen</i> |
|---------------------------------|-------------------|---------------------|----------------|
| België (Vlaanderen) | X | X | X |
| Bulgarije | X | X | X |
| Chili | X | X | X |
| Colombia | X | X | X |
| Denemarken | X | - | X |
| Dominicaanse Republiek | X | X | X |
| Duitsland (Noordrijn-Westfalen) | - | - | - |
| Estland | X | - | X |
| Finland | X | X | X |
| Hong Kong | - | - | - |
| Italië | X | X | X |
| Kroatië | X | X | X |
| Letland | X | X | X |
| Litouwen | X | X | X |
| Malta | X | X | X |
| Mexico | X | X | X |
| Nederland | X | - | X |
| Noorwegen | X | X | X |
| Peru | X | X | X |
| Rusland | X | - | X |
| Slovenië | X | X | X |
| Taiwan | X | X | X |
| Zuid-Korea | - | - | - |
| Zweden | X | X | X |
| Aantal landen in dataset | 21 | 17 | 21 |

Noot: De landen met een “-” behaalden niet de vereiste responsgraad om opgenomen te worden in de internationale analyses.

Voor de resultaten gebaseerd op de data van de leerlingen werden Duitsland (Noordrijn-Westfalen), Hong Kong en Zuid-Korea niet opgenomen in de analyse omdat zij de norm voor participatiegraad niet behaalden. Dit komt erop neer dat we voor de leerlingen de resultaten van 21 landen met elkaar vergelijken. Daarnaast dienen we ook op te merken dat in Noorwegen leerlingen van een hoger jaar werden bevraagd (overeenkomstig met het derde jaar secundair onderwijs in Vlaanderen).

Wat betreft de leerkrachtenvragenlijst vormt de responsgraad in een groter aantal deelnemende landen een probleem. De volgende landen worden niet opgenomen in de analyses op basis van de data verzameld bij leerkrachten: Denemarken, Duitsland (Noordrijn-Westfalen), Estland, Hong Kong, Nederland, Rusland en Zuid-Korea. Voor de schoolvragenlijst, afgenomen bij de directies van de deelnemende scholen, worden drie landen uitgesloten uit de internationale analyses: Duitsland (Noordrijn-Westfalen), Hong Kong en Zuid-Korea.

1.9 Steekproef en onderzoeksinstrumenten

De doelpopulatie van alle ICCS-onderzoeken bestaat uit leerlingen van gemiddeld 14 jaar. Op internationaal vlak is dit meestal het achtste jaar van hun schoolloopbaan (Grade 8 volgens het Amerikaans systeem). In Vlaanderen komt dat overeen met het tweede jaar secundair onderwijs. In elk deelnemend land wordt een representatieve steekproef genomen van minstens 150 scholen. In elke deelnemende school wordt een volledige klas geselecteerd en alle leerlingen van deze klas nemen deel. In Vlaanderen hebben we in totaal 162 scholen bevestigd en 2931 leerlingen.

De doelpopulatie van leerkrachten bestaat uit alle leerkrachten van de deelnemende school die lesgeven aan de leerlingen van het tweede jaar secundair. Bovendien moeten ze in dienst zijn sinds het begin van het schooljaar en actief zijn tijdens de periode van de bevestiging (februari–april 2016). In elke deelnemende school werden uit deze lijst op willekeurige wijze 15 leerkrachten geselecteerd. In Vlaanderen hebben we in totaal 2021 leerkrachten bevestigd. We onderscheidden tijdens de bevestiging leerkrachten die vakken gerelateerd aan burgerschapseducatie onderwijzen en legden hen een aantal bijkomende vragen voor. Ten slotte werden ook alle schooldirecties aangeschreven en verzamelden we 149 ingevulde schoolvragenlijsten.

De regionale module bestaat uit een bijkomend instrument dat regio-specifieke aspecten van burgerschapseducatie in kaart brengt. ICCS 2016 heeft een regionaal instrument voor Europa en één voor Latijns-Amerika. De regionale vragenlijsten gaan over onderwerpen die niet aan bod komen in de internationale vragenlijsten maar wel bijzonder relevant zijn voor landen in deze geografische regio's.

De volgende instrumenten maken deel uit van het ICCS 2016 onderzoek in Vlaanderen:

Een leerlingenkennistest: deze bestaat uit items die de kennis van leerlingen meten over burgerschap en hun bekwaamheid om deze kennis toe te passen, te analyseren en erover te redeneren.

Een leerlingenvragenlijst: deze bestaat uit items die de achtergrondvariabelen en percepties van leerlingen meten.

Een Europese leerlingenvragenlijst: deze wordt enkel afgenomen in de Europese landen en bestaat uit vragen die relevant zijn voor burgerschap in Europa maar niet aan bod komen in de leerlingenvragenlijst.

Een leerkrachtenvragenlijst: voor geselecteerde leerkrachten die lesgeven aan het tweede jaar secundair onderwijs. In deze vragenlijst wordt informatie verzameld over de achtergrondvariabelen van de leerkrachten en hun percepties van factoren die te maken hebben met de context van burgerschapseducatie in hun school. In Vlaanderen werd deze vragenlijst online afgenomen.

Een schoolvragenlijst: voor een directielid van de deelnemende scholen. Deze vragenlijst meet de schooleigenschappen en de variabelen gerelateerd aan burgerschapseducatie op niveau van de school. In Vlaanderen werd deze vragenlijst online afgenomen.

Een nationale contextvragenlijst: deze wordt online ingevuld door de nationale onderzoekscoördinator en verzamelt data over de structuur van de onderwijssystemen, de plaats van burgerschapseducatie in het curriculum en recente ontwikkelingen op dit vlak. De antwoorden helpen om de nationale context van burgerschapseducatie te omschrijven.

In de volgende hoofdstukken staat de Vlaamse steekproef centraal. We plaatsen Vlaamse data in perspectief door deze te vergelijken met resultaten van de studie ICCS 2009, en met resultaten van het Peilingsonderzoek in het zesde jaar secundair onderwijs. Naast deze vergelijkingen leggen we de nadruk op inhoudelijke thema's en bekijken we zowel resultaten uit de school-, leraar-, als leerlingenbevraging.

2. Politieke kennis van jongeren*

Politieke kennis speelt een centrale rol binnen burgerschapseducatie. Onderzoek ondersteunt de stelling dat politieke kennis invloed heeft op de politieke vaardigheden en attitudes van toekomstige burgers. Vanuit deze rol en vanuit de educatieve achtergrond van scholen wordt er traditioneel veel aandacht besteed aan het overbrengen van politieke kennis op school. Ook in Vlaanderen merken we dat het onderwijs vooral gericht is op een traditionele invulling van burgerschapseducatie. Vlaanderen behaalt een score die hoger is dan het internationale gemiddelde op de politieke kennisschaal. Een positieve bevinding is dat Vlaanderen nu hoger staat in de internationale ranking ten opzichte van 2009. Maar deze vooruitgang kan niet over de hele lijn doorgetrokken worden. Niet alle Vlaamse jongeren gaan erop vooruit. De politieke kennis van leerlingen uit het beroepsvoorbereidend onderwijs blijft beduidend lager. Ook op vlak van migratieachtergrond zien we een significante kenniskloof.

2.1 Het belang van politieke kennis

Politieke kennis is noodzakelijk om op een actieve en geëngageerde wijze te kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven. Burgers die op de hoogte zijn van democratische processen, economische en sociale problemen en de actuele thema's die de politieke arena beheersen, zijn beter in staat om hun belangen te verdedigen dan burgers die deze kennis niet bezitten. Burgers met minder politieke kennis zullen hun meningen en verwachtingen minder gemakkelijk kunnen overbrengen naar de politieke instellingen. Als er systematische ongelijkheden aanwezig zijn in het niveau van politieke kennis, dan kan dit als gevolg hebben dat de ene groep beter haar politieke belangen kan verdedigen dan een andere groep binnen de bevolking (Delli Carpini & Keeter, 1996). Uit onderzoek blijkt herhaaldelijk dat politieke kennis ongelijk verdeeld is binnen een bevolking. Deze verschillen zijn al aanwezig op jonge leeftijd, en ze zijn zowel toe te schrijven aan persoonlijke kenmerken als aan contextuele factoren. Jongens hebben bijvoorbeeld over het algemeen meer politieke kennis dan meisjes en ook de sociaal-economische achtergrond van het gezin beïnvloedt het kennisniveau van jongeren. Daarnaast spelen ook scholen een belangrijke rol: meer burgerschapseducatie op school leidt tot meer politieke kennis (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001). We verwachten met andere woorden dat in scholen waar burgerschapseducatie slechts

* Sampermans, D., & Maurissen L. (2017). Politieke kennis van jongeren. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 17-31). Leuven: Centrum voor Politicologie.

bepikt wordt aangeboden, de leerlingen reeds op jonge leeftijd een kennisachterstand oplopen, met als risico dat deze ongelijkheid ook later in het leven wordt verdergezet.

Scholen worden beschouwd als een plaats waar toekomstige democratische burgers gevormd worden en ze vormen zo een cruciale link tussen burgers en de overheid. Binnen de literatuur vinden we echter verschillende standpunten terug over de manier waarop scholen die functie moeten of kunnen opnemen. Onderzoek toont aan dat meer jaren scholing zorgt voor meer politieke kennis, en een degelijke algemene opleiding vormt dus een goede basis voor democratisch burgerschap. Als we deze logica volgen, dan kunnen we ervan uitgaan dat wie hogeschoold is, bijna automatisch meer politieke kennis zal verwerven, ongeacht de precieze leerinhoud. Andere auteurs besteden echter meer aandacht aan formele burgerschapseducatie, en aan de vraag of louter kennisoverdracht over politieke thema's leidt tot meer politieke kennis. Deze ogenschijnlijke evidente vraag kreeg gedurende lange tijd niet zo veel onderzoeks aandacht, mede door een studie uit de jaren '60 van de vorige eeuw. Deze studie kwam tot de vaststelling dat meer lessen over het politieke systeem geen invloed hadden op de politieke kennis van adolescenten (Langton & Jennings, 1968). Vanaf de jaren '90 vonden enkele studies echter voldoende bewijs om het tegendeel aan te tonen: lessen over politiek bevorderen wel degelijk de politieke kennis van jongeren (Niemi & Junn, 1998). Deze studies vormen nog steeds de basis van het huidige onderzoek dat burgerschapseducatie in ruimere zin onderzoekt. Sinds de studie van Niemi en Junn zien we in de internationale literatuur dan ook een toenemende aandacht voor deze onderzoeksvraag.

Burgerschapseducatie in ruime zin omvat alle inspanningen die een school kan leveren om bij te dragen aan het opvoeden van volwaardige burgers (Trafford, 2008). Naast lessen over politiek via het curriculum, kan dit ook gaan over projectwerking, discussies in de klas over politieke en sociale thema's of vrijwilligerswerk in de nabije of ruime omgeving van de school. Onderzoek toonde aan dat elk van deze inspanningen een positieve invloed kan uitoefenen op de politieke kennis van leerlingen.

Gezien het belang van politieke kennis bespreken we in dit hoofdstuk hoe het gesteld is met de politieke kennis van Vlaamse jongeren, en hoe zij zich verhouden ten opzichte van hun leeftijdsgenoten in andere landen. Daarnaast gaan we na of er verschillen opduiken al naargelang achtergrondkenmerken van de leerlingen. We bekijken daarbij de relatie tussen politieke kennis en gender, migratieachtergrond en het opleidingsniveau van de ouders.

2.2 Het meten van politieke kennis

2.2.1 Doelstelling van de kennistest

De mate waarin jongeren over politieke kennis beschikken vormt één van de belangrijkste onderzoeksvragen waar we een antwoord op willen formuleren. In het onderzoek gaan we na of bepaalde kenmerken van leerlingen een invloed uitoefenen op het niveau van

politieke kennis. Deze karakteristieken worden bevraagd via een achtergrondvragenlijst bij de leerlingen of een vragenlijst die de schooldirecteur beantwoordde. De belangrijkste centrale bron van informatie om politieke kennis te meten binnen de ICCS-bevraging is de kennistest die werd voorgelegd aan de leerlingen. Deze vragenlijst bevat een dertigtal vragen waarin gepeild wordt naar twee cognitieve aspecten van burgerschapseducatie verdeeld over vier inhoudelijke thema's. De cognitieve aspecten zijn enerzijds de feitelijke kennis over politieke thema's en anderzijds het vermogen van leerlingen om deze kennis te verwerken en toe te passen. Het is dus belangrijk op te merken dat 'kennis' in de ICCS-vragenlijst niet alleen geoperationaliseerd wordt als de reproductie van feitelijke kennis, maar dat er ook gepeild wordt naar de vaardigheid om deze informatie zelf te verwerken. De vier inhoudelijke thema's zijn: het maatschappelijk systeem en organisaties, burgerschapsprincipes, burgerschapsparticipatie en burgerschapsidentiteit. Hieronder lichten we de aspecten en thema's toe.

De kennistest peilt enerzijds naar wat leerlingen weten, en anderzijds naar hun bekwaamheid om deze kennis te verwerken en toe te passen in alledaagse situaties. De cognitieve domeinen die onderzocht worden zijn dus "kennen" en "toepassen". Onderstaande vraag is een voorbeeld van een toepassing op het concept vrije meningsuiting. Deze vraag peilt niet rechtstreeks naar de feitelijke kennis van leerlingen over dit concept, maar wel naar de vraag of ze hun kennis op een logische manier kunnen toepassen. Dit voorbeeld toont hoe filmmakers met vrije meningsuiting geconfronteerd kunnen worden en meet hoe goed leerlingen dit begrijpen.

Wat is de **beste** reden om tegen filmcensuur te zijn?

- Regeringen weten niet genoeg over films.
- Regeringen zouden hun tijd aan belangrijkere zaken moeten besteden.
- Filmcensuur is schadelijk voor de filmindustrie.
- Filmmakers zouden hun ideeën vrij moeten kunnen uiten.

Door het meten van zowel de feitelijke kennis van jongeren alsook van hun bekwaamheid om die kennis toe te passen, bekomen we een betrouwbare meting die ons toelaat om kennisniveaus te vergelijken. We verwachten immers dat jongeren met een goede politieke kennis deze ook kunnen toepassen: kennis alleen is niet voldoende voor actief burgerschap. Burgerschapseducatie op school beoogt dat de leerlingen in staat zijn om hun rol als burger volwaardig op te nemen, en dus ook hun kennis kunnen toepassen.

De vier inhoudelijke domeinen omvatten nagenoeg alle aspecten die deel uitmaken van een democratisch systeem en de positie van burgers binnen dat systeem. Een eerste thema gaat over de maatschappij en de daarbij horende instellingen, organisaties en systemen, zoals het middenveld, het parlement, het juridisch systeem, culturele organisaties, ngo's, scholen en media. Elke organisatie die een plaats heeft binnen de formele of informele relaties tussen burgers en de overheid behoort hiertoe. Een tweede thema peilt naar kennis over democratische principes zoals gelijkheid, vrijheid en de rechtstaat. Kennis over burgerschapsparticipatie vormt het derde thema. Hieronder

vallen alle vormen van participatie op elk niveau van de samenleving, gaande van het trachten te beïnvloeden van het beleid van de overheid, het deelnemen aan publieke debatten via sociale media, tot het zich engageren voor vrijwilligerswerk in de directe omgeving. Het vierde en laatste thema omvat het beeld dat jongeren hebben van zichzelf als burgers en de verbondenheid die ze voelen met de maatschappij waarin ze leven. Binnen elk van deze thema's bevatten de instrumenten vragen die peilen naar de twee bovenvermelde cognitieve domeinen: de kennis die leerlingen hebben over het onderwerp en of ze in staat zijn om deze kennis te verwerken en toe te passen in concrete situaties.

Overzicht van inhoudelijke domeinen:

1. De maatschappij en haar instellingen, organisaties en systemen
2. Kennis over democratische principes zoals gelijkheid, vrijheid en de rechtstaat
3. Vormen van burgerschapsparticipatie
4. Eigen identiteit en verbondenheid met maatschappij

De specifieke vragen zijn niet verbonden met concrete situaties in een land of gemeenschap. De vragen gaan over de werking van een democratie en de algemene principes waarop die steunt. Dit zorgt ervoor dat dezelfde vragen in alle deelnemende landen gesteld kunnen worden. Deze inclusieve aanpak stelt het ICCS-onderzoek in staat om vergelijkende resultaten weer te geven tussen leerlingen binnen een land en tussen leerlingen van verschillende landen. Een risico van dergelijke aanpak is evenwel dat de vragen vrij abstract blijven, vandaar dat er bij het opstellen van de vragenlijst over gewaakt werd dat de vragen verstaanbaar waren en aansloten bij de leefwereld van de jongeren.

2.2.2 Het instrument: de kennistest

De kennistest is de eerste vragenlijst die de deelnemende leerlingen invulden. Ze kregen 45 minuten tijd om ongeveer 30 vragen te beantwoorden. In totaal waren er acht verschillende vragensets, samengesteld volgens een roterend schema waarin 11 clusters of 88 vragen verdeeld werden. De toewijzing van een bepaald boekje aan een bepaalde leerling gebeurde op willekeurige en evenredige basis. Dit design maakt het mogelijk om een groot aantal vragen op te nemen, veel meer dan door één enkele leerling zou kunnen ingevuld worden en dit zonder de tijdsduur van de afname onnodig te verlengen. Tegelijk kan de validiteit van de vragen voldoende onderbouwd worden doordat we voor elke vraag voldoende respondenten hebben.

De vragen in de testboekjes bestaan voor 90% uit meerkeuzevragen met vier antwoord-opties, waarvan slechts één het correcte antwoord is. De overige vragen zijn open vragen waarbij de leerlingen een kort antwoord moeten formuleren. De open vragen worden

gecodeerd volgens een antwoordsleutel die in elk land op dezelfde wijze wordt toegepast, en op die manier internationale vergelijkbaarheid garandeert.

Alle antwoorden van leerlingen werden vervolgens geschaald volgens 'item response theory' (IRT). Een hoger cijfer betekent dat de leerling een meer complex kennisniveau heeft over de inhoudelijke thema's (maatschappelijk systeem en organisaties, burgerschapsprincipes, burgerschapsparticipatie en burgerschapsidentiteit) en in staat is om deze kennis toe te passen.

2.3 Vlaamse jongeren in internationaal perspectief

We bespreken hier de score van de Vlaamse jongeren in vergelijking met de scores behaald door de leerlingen in de andere deelnemende landen. Dit stelt ons in staat om na te gaan wat de relatieve positie van Vlaanderen in een internationaal perspectief is. Onderstaande tabel vergelijkt de gemiddelde scores behaald in elk land.

Tabel 2.1 Internationale rangschikking voor de kennisschaal

| | <i>Gemiddelde kennis</i> | <i>Standaard afwijking</i> | <i>Aantal jaar scholing</i> | <i>Gemiddelde leeftijd</i> |
|------------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Denemarken | 586,25 ▲ | 92,32 | 8,00 | 14,91 |
| Taiwan | 581,15 ▲ | 89,33 | 8,00 | 14,12 |
| Zweden | 579,24 ▲ | 101,65 | 8,00 | 14,70 |
| Finland | 576,65 ▲ | 82,79 | 8,00 | 14,80 |
| Noorwegen | 563,66 ▲ | 92,03 | 9,00 | 14,65 |
| Estland | 546,42 ▲ | 79,68 | 8,00 | 14,91 |
| Rusland | 544,68 ▲ | 81,88 | 8,00 | 14,81 |
| Vlaanderen | 537,23 ▲ | 81,42 | 8,00 | 13,92 |
| Slovenië | 532,10 ▲ | 79,57 | 8,00 | 13,81 |
| Kroatië | 531,21 ▲ | 75,90 | 8,00 | 14,59 |
| Italië | 524,43 | 85,37 | 8,00 | 13,83 |
| Nederland | 522,87 | 91,45 | 8,00 | 14,02 |
| Gemiddelde | 518,67 | 88,75 | 8,00 | 14,36 |
| Litouwen | 517,76 | 80,87 | 8,00 | 14,68 |
| Letland | 492,15 ▼ | 80,46 | 8,00 | 14,84 |
| Malta | 491,22 ▼ | 103,24 | 9,00 | 13,83 |
| Bulgarije | 485,13 ▼ | 107,95 | 8,00 | 14,74 |
| Chili | 482,45 ▼ | 94,66 | 8,00 | 14,19 |
| Colombia | 482,11 ▼ | 83,41 | 8,00 | 14,64 |
| Mexico | 467,04 ▼ | 84,01 | 8,00 | 14,06 |
| Peru | 437,71 ▼ | 92,39 | 8,00 | 14,04 |
| Dominicaanse Republiek | 381,36 ▼ | 81,05 | 8,00 | 14,23 |

Noot: Score per land op de kennistest afgenomen bij de leerlingen, gerangschikt van hoog naar laag. Het internationale gemiddelde is aangegeven in het grijs. Vlaanderen bevindt zich op de achtste positie.

▲ score significant hoger dan het internationale gemiddelde ($p < 0,05$)

▼ score significant lager dan het internationale gemiddelde ($p < 0,05$)

Vlaanderen behaalt een gemiddelde score van 537 op de kennisschaal. Vlaamse leerlingen scoren daarmee significant hoger dan het internationale gemiddelde van 519 en net iets hoger dan het Europees gemiddelde van 535. In Tabel 2.1 worden de Vlaamse scores en die van andere landen vergeleken met het internationale gemiddelde. De scores van Vlaamse jongeren liggen op hetzelfde niveau als die van Estland, Rusland, Slovenië en Kroatië. Ook deze landen hebben gemiddelde scores die significant boven het internationale gemiddelde liggen. De hoogste kennisscores worden behaald in Taiwan en in de Scandinavische landen: Noorwegen, Zweden, Finland en Denemarken. De landen die opvallend lager scoren zijn de Latijns-Amerikaanse landen Peru, Mexico, Colombia en de Dominicaanse Republiek.

In bovenstaande tabel is ook de spreidingsmaat binnen een land weergegeven, met name de standaardafwijking. Hoe hoger de standaardafwijking, hoe groter de verschillen binnen een land. De standaardafwijking in Vlaanderen is 81,41. Dit is een van de laagste standaardafwijkingen binnen het ICCS-onderzoek en dat betekent dat de kennisscores van de Vlaamse leerlingen minder van elkaar verschillen dan de kennisscores van de leerlingen in andere landen. Wanneer we dit vergelijken met bijvoorbeeld Noorwegen, Zweden en Denemarken zien we veel grotere verschillen binnen de nationale grenzen, Zweden: 101,65; Denemarken: 92,32; Noorwegen: 92,03.

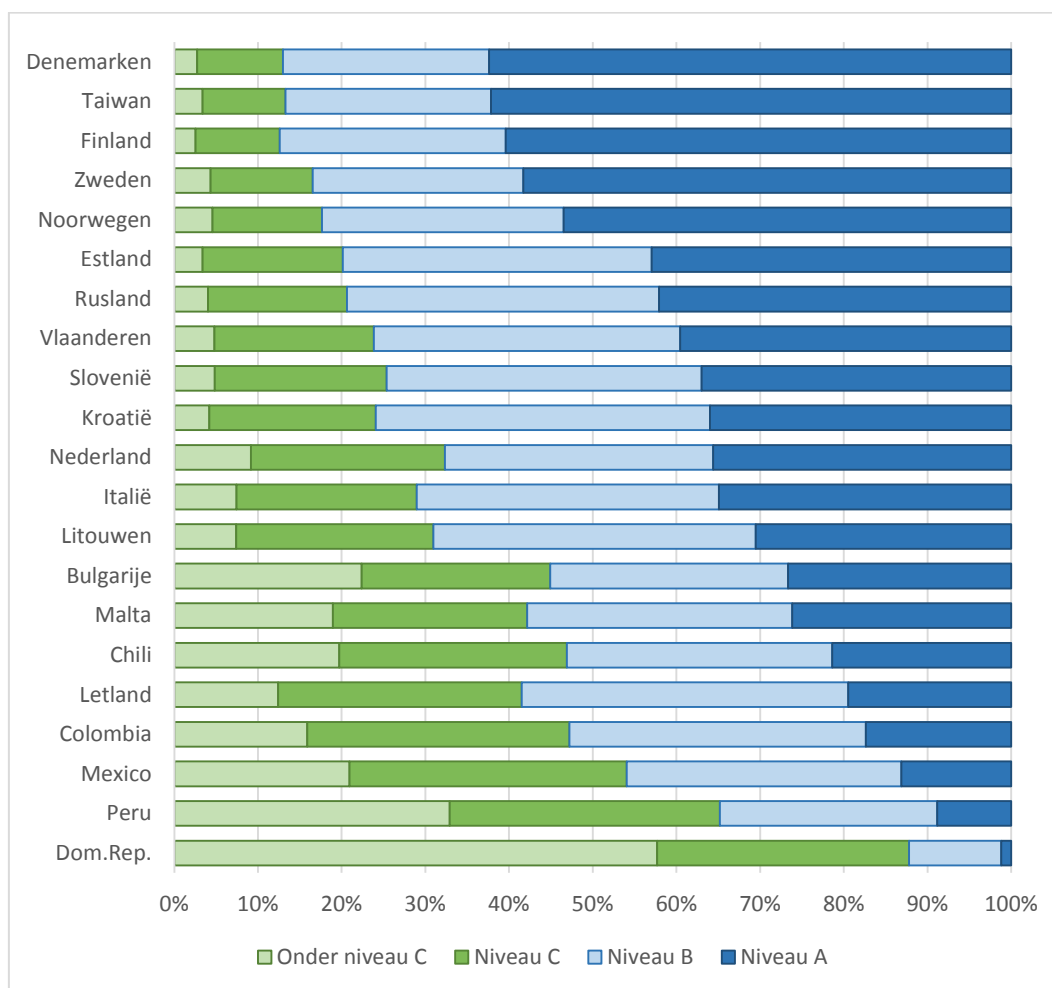
De gemiddelde leeftijd die wordt weergegeven in Tabel 1.1 toont ook aan dat de Vlaamse jongeren bijna een half jaar jonger zijn dan het internationale gemiddelde. Zo zijn Vlaamse jongeren gemiddeld 13,92 jaar oud, terwijl ze in Denemarken één jaar ouder zijn als ze in hun achtste jaar scholing zitten (tweede jaar secundair onderwijs). Omdat oudere leerlingen meer kennis en ervaring kunnen hebben, kan dit de internationale kennisvergelijking vertekenen. Deense jongeren kunnen bijvoorbeeld een hoger kennisniveau hebben dan Vlaamse jongeren, net omdat ze een jaar ouder zijn. Mede gelet op die jonge leeftijd doen de Vlaamse jongeren het dus goed in internationaal vergelijkend perspectief.

Op basis van de afgenomen test wordt een schaal gemaakt die de kennis van de leerlingen weergeeft in drie verschillende bekwaamheidsniveaus. De omschrijving van deze niveaus is hiërarchisch opgebouwd naargelang de kennis diepgaander is en de denkprocessen complexer zijn. Een hoger niveau op deze schaal komt overeen met een toenemende complexiteit van de cognitieve processen die de leerlingen beheersen. Meer concreet evolueert deze schaal van het louter in staat zijn om met concrete, vertrouwde en mechanische elementen van burgerzin en burgerschap om te gaan tot het begrijpen van het ruimer politieke klimaat en de institutionele processen die vormgeven aan de samenleving.

De schaal van politieke kennis/bekwaamheid in drie hiërarchische niveaus:

| | |
|----------|--|
| Niveau A | Leerlingen die niveau A bereiken, tonen eerder een holistische kijk op burgerschap. Ze kunnen het beleid beoordelen vanuit een bepaalde invalshoek en ze kunnen standpunten innemen en deze verantwoorden. Ze beseffen dat actief burgerschap een middel is om een bepaald doel te bereiken. |
| Niveau B | Leerlingen die niveau B bereiken, kunnen aantonen dat ze de belangrijkste maatschappelijke instellingen, systemen en concepten kennen. Ze begrijpen bovendien de werkingsmechanismen van deze instellingen. Ze kunnen verbanden zien tussen politieke processen en hun eigen leven. |
| Niveau C | Leerlingen die niveau C bereiken kennen de fundamentele principes en brede concepten van burgerschap. Ze zijn vertrouwd met de grote lijnen van burgerschap en zijn over het algemeen in staat om binnen een vertrouwde context nauwkeurig te bepalen wat eerlijk en oneerlijk is. |

Figuur 2.1 Percentage leerlingen volgens niveau van bekwaamheid



Noot: Verdeling van de leerlingen in vier verschillende kennisniveaus.

Figuur 2.1 geeft voor alle deelnemende landen het percentage van de leerlingen weer volgens het behaalde kennisniveau. De hoogst scorende landen zijn de Scandinavische landen en Taiwan waar meer dan tachtig procent van de leerlingen minstens niveau B bereikt en zestig procent van de jongeren niveau A. In Vlaanderen zien we, voor wat de hoogst scorende leerlingen betreft, dat meer dan 70 procent van de jongeren niveau B of hoger behaalt en bijna veertig procent van de jongeren niveau A. Jongeren die in deze twee hoogste categorieën scoren, hebben inzicht in politieke principes en kunnen hun functie in de maatschappij uitleggen. Jongeren in niveau B begrijpen bijvoorbeeld het belang van de grondwet voor een maatschappij. Ze begrijpen waarom het voor een maatschappij belangrijk is dat iedereen gaat stemmen en dat alle burgers vertegenwoordigd worden. Jongeren in niveau A kunnen bovendien politieke processen beoordelen en uitleggen. Ze begrijpen bijvoorbeeld het principe van scheiding der machten, ze kunnen dit proces beoordelen en uitleggen waarom dit belangrijk is.

Voor wat betreft de leerlingen die eerder laag scoren, in niveau C of lager, zien we in Figuur 2.1 dat deze groep in Vlaanderen relatief klein is. In vergelijking met de Scandinavische landen is het aandeel lager scorende jongeren evenwel iets groter. In

vergelijking met de Latijns-Amerikaanse landen daarentegen, is de groep laag scorende jongeren in Vlaanderen dan weer kleiner. Typisch voor jongeren die niveau C niet behalen, is dat ze een beperkte kennis van politiek hebben. Ze weten bijvoorbeeld dat het leger belangrijk is voor defensie, maar ze relateren deze politieke instellingen niet aan hun maatschappelijk belang voor de ruime samenleving. Leerlingen in niveau C zullen wel een verband kunnen leggen tussen deze instellingen of principes en hun eigen leefwereld. Ze begrijpen bijvoorbeeld dat ze door hun stemrecht de vrijheid krijgen om hun eigen politieke mening uit te drukken.

2.4 Verschillen tussen jongens en meisjes

Als we kijken naar gender en politiek zien we dat mannen traditioneel vaker vertegenwoordigd zijn in politieke instellingen. Deze sterkere vertegenwoordiging hangt samen met nog enkele andere verschillen in het politiek profiel van mannen en vrouwen. Voorgaand onderzoek toont aan dat vrouwen ook minder gebruik maken van formele participatiemogelijkheden en gemiddeld een lager niveau van algemene politieke kennis hebben (Niemi & Junn, 1998). Deze verschillende profielen worden vaak omschreven als een politieke gender gap en deze ongelijkheid druist in tegen de democratische verwachtingen waar wordt gestreefd naar een gelijke vertegenwoordiging.

Hoewel eerder onderzoek spreekt over een algemene gender gap (Torney-Purta et al., 2001), toont recent onderzoek aan dat kennisverschillen vaak minder groot zijn bij jongeren of jongadolescenten (Fraile, 2014). Net zoals politieke attitudes en vaardigheden zich ontwikkelen tijdens de jongadolescentie, groeit ook de politieke kennis van jongeren het sterkst tijdens deze periode (Flanagan, 2013). Omdat scholen net in deze periode een belangrijke rol spelen in het leven van jongeren, kunnen zij als een optimale leeromgeving gezien worden om alle jongeren evenveel kennis bij te brengen. Scholen kunnen dus proberen om de gekende verschillen tussen jongeren te beperken. Net die mogelijkheid maakt de analyse van politieke kennisverschillen bij veertienjarigen bijzonder interessant.

Uit de resultaten van de kennistest blijkt dat er geen genderverschillen zijn in Vlaanderen: Vlaamse jongens en meisjes behalen gemiddeld dezelfde score op deze test. Resultaten van een t-test tonen duidelijk aan dat er geen verschil is in het niveau van politieke kennis tussen veertienjarige meisjes (536,76) en jongens (537,73), $t(2929) = 0,97$, $p=0,44$. Dit is een opvallend positieve bevinding in vergelijking met de studie van Niemi en Junn (1998) die erop wijst dat vrouwen een lagere politieke kennis zouden hebben. Recenter onderzoek toont aan dat dit kennisverschil leeftijdsgebonden kan zijn en dat kennisgelijkheid aan een onderwijseffect kan toegeschreven worden (Fraile, 2014). Dit is echter een gelijkheid die niet in alle contexten behouden blijft (Marta Fraile & Gomez, 2017). Het blijft dus een opportuniteit voor onderwijsinstellingen om inspanningen te blijven leveren die de politieke kenniskloof tussen jongens en meisjes kunnen dichten.

Tabel 2.2 Internationale vergelijking kennisscores jongens en meisjes.

| | <i>Meisjes</i> | <i>Jongens</i> | <i>Vershil</i> | |
|-------------------|----------------|----------------|----------------|------|
| Malta | 510,84 | 472,64 | -38,20 | ** |
| Bulgarije | 505,15 | 467,96 | -37,19 | ** |
| Zweden | 597,72 | 562,19 | -35,53 | ** |
| Slovenië | 550,25 | 515,22 | -35,03 | ** |
| Taiwan | 598,61 | 564,25 | -34,36 | ** |
| Noorwegen | 580,64 | 547,02 | -33,62 | ** |
| Estland | 563,23 | 529,92 | -33,31 | ** |
| Finland | 593,75 | 561,22 | -32,53 | ** |
| Letland | 506,63 | 476,34 | -30,29 | ** |
| Dom. Rep. | 395,68 | 366,73 | -28,95 | ** |
| Litouwen | 531,82 | 503,51 | -28,32 | ** |
| Kroatië | 544,14 | 518,05 | -26,09 | ** |
| Chili | 494,40 | 470,80 | -23,60 | ** |
| Denemarken | 597,33 | 574,72 | -22,62 | ** |
| Mexico | 477,83 | 456,43 | -21,40 | ** |
| Italië | 534,66 | 514,93 | -19,73 | * |
| Rusland | 552,01 | 537,54 | -14,47 | * |
| Nederland | 529,50 | 516,09 | -13,41 | * |
| Colombia | 486,12 | 477,58 | -8,54 | * |
| Peru | 441,00 | 434,68 | -6,32 | n.s. |
| Vlaanderen | 536,76 | 537,73 | -0,97 | n.s. |

Noot: Gemiddelde score op kennistest per land voor jongens en meisjes. Significantie: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$, n.s.= niet significant

Enkel in Vlaanderen en Peru zijn de verschillen tussen jongens en meisjes niet significant. In de meeste landen zijn er kleine tot ietwat grotere verschillen te zien waarbij meisjes hoger kennisscores behalen dan jongens.

2.5 A-stroom versus B-stroom

Een belangrijke taak van scholen is het overbrengen van kennis. Bovendien moeten scholen leerlingen ook helpen opgroeien tot volwaardige burgers, met voldoende kennis over de maatschappij waarin ze leven en over de plaats die ze in de maatschappij kunnen innemen. In Vlaanderen is deze rol in het leerplan vastgelegd in vakoverschrijdende eindtermen. De omschrijving van deze eindtermen is identiek voor alle onderwijsniveaus. Toch kunnen we op het vlak van kennis een verschillende output verwachten omdat er in het beroepsvoorbereidend onderwijs bijvoorbeeld minder nadruk ligt op kennisverwerving. Gelijkaardige verschillen worden besproken in het schoolhoofdstuk van dit rapport onder punt 8.7: 'De invloed van formele schoolstructuren op burgerschap

op school.' In dit hoofdstuk wordt bijvoorbeeld omschreven dat B-stroom leerlingen veel minder vaak betrokken zijn bij regelgeving op school.

Vandaar dat het interessant is om de resultaten van de Vlaamse A-stroom en B-stroomleerlingen te vergelijken. De bevraagde leerlingen zijn een goede weerspiegeling van de Vlaamse schoolpopulatie. 10 procent van de leerlingen uit het ICCS-onderzoek volgt beroepsvoorbereidend onderwijs (13 procent in de populatie). Tabel 2.3 geeft verschillende kennisscores weer van leerlingen uit de A-stroom en de B-stroom. A-stroom leerlingen behalen een gemiddelde score van 549,97 op de kennistest, tegenover een gemiddelde score van 448,02 voor de B-stroom leerlingen. Dit is een significant verschil $t(2903) = 101,95, p < 0,001$.

Tabel 2.3 Gemiddelde scores A-stroom versus B-stroom

| | <i>n</i> | <i>Gemiddelde score</i> | <i>Standaard-deviatie</i> |
|----------|----------|-------------------------|---------------------------|
| A-stroom | 2622 | 549,97 | 74,94 |
| B-stroom | 289 | 448,02 | 66,77 |

Noot: Gemiddelde score op de kennistest, ICCS Vlaanderen 2016.

We kunnen nog een kanttekening maken door apart naar de resultaten van leerlingen uit het Buitengewoon Secundair Onderwijs (BUSO) te kijken. In de Vlaamse dataset werden 20 leerlingen uit het BUSO bevraagd. Het gemiddelde kennisniveau van deze leerlingen (575,42) verschilt niet significant van het gemiddelde kennisniveau van de A-stroom leerlingen (549,97), $t(2642) = 25,45, p = 0,15$. Deze resultaten kunnen we echter niet veralgemenen omdat er slechts een beperkt aantal BUSO-leerlingen bevraagd werd.

Omdat specifieke en van elkaar verschillende kenmerken kunnen worden toegewezen aan de A-stroom en B-stroom populatie voegen we enkele extra analyses toe aan het rapport. Eerder onderzoek verwijst vaak naar een oververtegenwoordiging van leerlingen met een lagere sociale achtergrond of een migratieachtergrond in het beroepsvoorbereidend onderwijs. Ouders met een lagere sociale achtergrond of een migratieachtergrond missen soms de nodige bagage om hun kinderen te stimuleren in hun studiekeuze. Een duidelijk voorbeeld hiervan is de thuistaal. Omdat gemigreerde ouders vaak een andere taal spreken dan de taal op school, kunnen ze het schoolwerk van hun kinderen minder eenvoudig opvolgen en is het moeilijker om ouderlijk advies te geven op dat vlak. Dat zou ertoe kunnen leiden dat deze jongeren sneller in een beroepsvoorbereidende richting terechtkomen. Omdat thuistaal en de sociaal-economische achtergrond (SES) een rechtstreeks effect kunnen hebben op het politieke kennisniveau van jongeren, voegen we een extra analyse toe die rekening houdt met deze kenmerken.

De sociaal-economische status wordt berekend aan de hand van het beroep van de ouders. In de leerlingenvragenlijst werden de leerlingen gevraagd om het beroep van beide ouders te beschrijven. De resultaten werden gecodeerd volgens de ISCO-codering van de Internationale Arbeidsorganisatie. Hieraan werd vervolgens een code toegekend volgens de *International Socioeconomic Index of Occupational Status* (ISEI). Deze schaal

loopt van 0 tot 100, waarbij een hogere score een beroep weerspiegelt met een hogere SES. In onderstaande analyse wordt de hoogst gerapporteerde score van beide ouders gebruikt.

Tabel 2.4 Effect studierichting op politieke kennis

| | <i>Model I</i> <i>R²= 0,17</i> | <i>Model II</i> <i>R²= 0,19</i> | <i>Model III</i> <i>R²= 0,24</i> |
|--------------------------|--|---|--|
| | Standaardcoëfficiënt (s.e.) | Standaardcoëfficiënt (s.e.) | Standaardcoëfficiënt (s.e.) |
| Stroom (B-stroom=1) | -0,42 (0,04) *** | -0,22 (0,03)** | -0,30 (0,04)** |
| Thuismaal (Andere= 1) | | -0,35 (0,04)** | -0,18 (0,03)* |
| SES | | | 0,23 (0,02)** |

Noot: Lineaire regressieanalyse op basis van Vlaamse ICCS 2016 data inclusief toegekende gewichten op individueel niveau (n=2786). Resultaten effect studierichting op politieke kennis onder controle van sociaal-economische status en thuismaal. Weergave van gestandaardiseerde coëfficiënten en hun gestandaardiseerde afwijking. Significante waardes: *p <0,05, **p<0,01, ***p<0,001 en niet significante waardes (n.s).

Deze tabel toont opnieuw dat de studierichting een sterke invloed heeft op het kennisniveau van jongeren (Model I). Jongeren die een A-stroom richting volgen scoren significant hoger op de kennistest. Hoewel de thuismaal (Model II) en sociaal-economische achtergrond (Model III) een significante invloed hebben op de politieke kennis van jongeren, blijft de studierichting de belangrijkste voorspellende factor in dit model.

2.6 De invloed van migratieachtergrond

De thuisomgeving kan erg stimulerend zijn voor het ontwikkelen van kennis en democratische attitudes, of net het tegendeel teweegbrengen. Ook het toekomstbeeld dat jongeren van zichzelf hebben kan zowel positief als negatief beïnvloed worden door de thuisomgeving. Dit alles heeft op zijn beurt een effect op hoe jongeren zichzelf zien als burgers en in welke mate zij betrokken willen zijn tot de maatschappij.

Onderzoek toonde reeds aan dat de migratieachtergrond een invloed uitoefent op zowel de algemene resultaten die jongeren op school behalen (OECD, 2016), als op de politieke kennis van jongeren (Lin, 2014). Leerlingen met een migratieachtergrond scoren gemiddeld lager. Dit verschil wordt toegeschreven aan een beperkte kennis van de instructietaal, zowel van de kinderen als van de ouders, en door het minder vertrouwd zijn met de bestaande culturele normen en waarden in de samenleving waarin ze terecht komen. Immigratieachtergrond wordt ook gekoppeld aan een lagere sociaal-economische status, een factor die vaak op negatieve wijze gelinkt wordt aan prestaties op school (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010).

We gaan daarom na of we ook in Vlaanderen een negatieve relatie kunnen vaststellen tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond op vlak van politieke kennis. Jongeren werd gevraagd of zij, of (een van) hun ouders in het buitenland geboren werden. Aan de hand van deze gegevens kunnen we het percentage studenten met een migratieachtergrond bepalen: 85,7% van de respondenten heeft geen migratieachtergrond, 6,9% zijn eerste generatie leerlingen en 6,0% zijn tweede generatie leerlingen. In de analyse worden beide groepen leerlingen met een buitenlandse herkomst samengenomen, zodat we een groep leerlingen hebben zonder migratieachtergrond en een groep met een migratieachtergrond.

Een vergelijking tussen de gemiddelde scores van beide groepen toont aan dat leerlingen met een migratieachtergrond significant lager scoren dan leerlingen zonder migratieachtergrond.

Tabel 2.5 Gemiddelde scores leerlingen met en zonder migratieachtergrond

| | <i>n</i> | <i>Gemiddelde score</i> | <i>Standaard-deviatie</i> |
|---------------------------------------|----------|-------------------------|---------------------------|
| Leerlingen zonder migratieachtergrond | 2437 | 547,95 | 77,83 |
| Leerlingen met migratieachtergrond | 406 | 488,59 | 78,13 |

Noot: De resultaten van een t-test tonen aan dat het gemiddelde verschil tussen beide groepen van 59,36 punten significant is, $t(2841) = 59,36$, $p < 0,001$. De spreiding van de resultaten binnen beide groepen is gelijklopend.

Onderzoek leert ons dat een migratiestatus verband houdt met sociaal-economische status (SES). Mensen met een buitenlandse herkomst leven gemiddeld in gezinnen met een ongunstigere sociaal-economische thuissituatie. Ook de taal die thuis gesproken wordt, kan eventueel als een verklaring gezien worden voor het prestatieverschil tussen beide groepen. Voor leerlingen die thuis een andere taal spreken dan op school is het moeilijker om hetzelfde kennisniveau te verwerven dan voor leerlingen die thuis met beide ouders Nederlands spreken. SES en thuistaal mogen echter niet zomaar als een verklaring gebruikt worden om het verschil in prestaties aan te tonen. Om de relatie tussen deze factoren en politieke kennis nader te bekijken, voeren we een regressieanalyse uit. In onderstaande tabel testen we het effect van het behoren tot de groep leerlingen met een migratieachtergrond op politieke kennis, onder controle van SES en thuistaal.

Tabel 2.6 Wat beïnvloedt politieke kennis?

| | <i>Model I</i> <i>R²=0,07</i> | <i>Model II</i> <i>R²=0,16</i> |
|----------------------------|---|--|
| | Standaardcoëfficiënt (s.e.) | Standaardcoëfficiënt (s.e.) |
| Migratieachtergrond (ja=1) | -0,27 (-0,03) ** | -0,07 (0,03) n.s. |
| SES | | 0,29 (0,02)* |
| Thuis taal (Ander=1) | | -0,17 (0,04)** |

Noot: Lineaire regressieanalyse op basis van Vlaamse ICCS 2016 data inclusief toegekende gewichten op individueel niveau (n=2843). Weergave van gestandaardiseerde coëfficiënten en hun gestandaardiseerde afwijking. Significante waardes: *p <0,05, **p<0,01; ***p<0,001 en niet significante waardes (n.s).

De resultaten in Tabel 2.6 tonen aan dat de invloed van migratiestatus op politieke kennis significant is (Model I), zoals reeds duidelijk werd uit bovenstaande t-test. In Model II zien we echter dat de impact van migratieachtergrond aanzienlijk kleiner wordt als we controleren voor SES en thuistaal. De invloed van migratieachtergrond is zelfs niet meer significant (n.s.) in dit model. Thuis een andere taal spreken dan de instructietaal op school en uit een gezin komen met een lagere sociaal economische achtergrond verklaren dus gedeeltelijk het effect van migratieachtergrond op politieke kennis. Het verschil tussen jongeren uit een gezin waarvan (een van) beide ouders een migratieachtergrond heeft, en jongeren waarvan beide ouders in ons land geboren werden, heeft dus vooral te maken met het feit dat deze jongeren opgroeien in gezinnen met een lagere sociaal-economische achtergrond of dat zij thuis een andere taal spreken dan op school.

2.7 Besluit

Vlaamse veertienjarigen hebben over het algemeen een goede kennis over politiek en maatschappij. Ook in vergelijking met andere landen scoren ze goed, namelijk net iets hoger dan het internationale gemiddelde. In de Scandinavische landen scoren de jongeren nog een stuk beter op de algemene kennistest. De laagste scores worden behaald door de jongeren uit Latijns-Amerikaanse landen. Het is duidelijk dat in deze landen jongeren een beperkte kennis over politiek hebben en dat slechts weinig jongeren in staat zijn om politieke processen te beoordelen. De meeste Vlaamse jongeren kunnen wel politieke processen beoordelen en hun functie in de maatschappij uitleggen. Vlaamse jongeren hebben dus een degelijke kennis van politiek. Naast deze vrij positieve bevinding bij de algemene Vlaamse scores, leverden verdere en meer specifieke analyses van de data interessante bevindingen op.

Wanneer we kijken naar jongens en meisjes, zien we geen verschil wat betreft de kennisscores. Omdat vergelijkbaar onderzoek telkens wijst op een discrepantie van de kennisscores bij oudere adolescenten, betekent dit dat de school moet meewerken aan het bewaken van deze gendergelijkheid. De grote verschillen situeren zich vooral tussen

onderwijsrichtingen. Hoewel in de vakoverschrijdende eindtermen dezelfde inspanningen verwacht worden op vlak van burgerschapseducatie in de A-stroom als in de B-stroom, zien we duidelijke verschillen tussen deze groepen. Leerlingen uit het beroepsvoorbereidend onderwijs hebben beduidend lagere kennisniveaus dan leerlingen uit de A-stroom. We kunnen vermoeden dat dit verschil verklaard kan worden door de meer kennisgeoriënteerde aanpak in het algemeen vormend onderwijs.

Ook op vlak van migratieachtergrond zien we een belangrijke kenniskloof tussen jongeren met of zonder migratieachtergrond. De analyse toont aan dat dit verschil ten dele kan verklaard worden door een lagere sociaal-economische achtergrond en het thuis spreken van een andere taal dan het Nederlands. De school zou een belangrijke rol kunnen spelen in het bijspijkeren van het kennisniveau van deze jongeren.

Recent onderzoek richt zich steeds vaker op het zoeken van mogelijkheden om dit type kloof te dichten. Hierbij wordt vaak benadrukt dat burgerschapseducatie een gunstige invloed kan hebben op benadeelde jongeren (Campbell & Niemi, 2016). Scholen zijn in staat om gendergelijkheid op vlak van politieke kennis te ondersteunen, maar in een aantal gevallen is een extra inspanning nodig om de kloof te dichten. Zo menen we dat er nood is aan meer burgerschapseducatie in het beroepsvoorbereidend onderwijs en dat er meer aandacht moet besteed worden aan initiatieven die bijvoorbeeld leerlingen met een migratieachtergrond kunnen motiveren.

3. Sociale media: kansen en ongelijkheid*

Sociale media spelen een belangrijke rol in het leven van jongeren, en het Vlaams onderwijs wil hen dan ook de vaardigheden bijbrengen om hiermee op een verantwoorde en kritische wijze om te gaan. Uit de cijfers blijkt dat leerkrachten zich in het algemeen goed voorbereid voelen om les te geven over verantwoord internetgebruik. Het merendeel van de leerkrachten gebruikt ook ICT-apparatuur, zoals een desktop of laptop, tijdens de lessen. Als we kijken naar het gedrag van leerlingen zien we dat het internet relatief weinig gebruikt wordt om politieke informatie uit te wisselen. Leerlingen met een migratieachtergrond staan positiever tegenover sociale media dan anderen. Leerlingen uit de B-stroom gebruiken sociale media even vaak voor politieke doeleinden als leerlingen uit de A-stroom als we controleren voor politieke kennis en politieke interesse, maar ze hebben een groter vertrouwen in sociale media en in de informatie die hen bereikt via deze kanalen. De vraag stelt zich dan ook of deze jongeren wel voldoende kritisch (kunnen) omgaan met die informatie.

3.1 Het gebruik van ICT in de klas

Jongeren komen in hun dagelijks leven meer dan ooit in aanraking met digitale media. Het surfen naar websites, blogs en socialenetwerksites brengt hen in contact met een overvloed aan informatie. Digitale media worden gebruikt voor het onderhouden van sociale contacten en voor het delen van informatie met anderen. De exponentiële groei van het aanbod zorgt voor mogelijkheden, maar ook voor risico's. Zo is er bij onderzoekers een duidelijke bezorgdheid over de kwaliteit van de informatie en de risico's op sociaal en commercieel vlak (Livingstone & Haddon, 2009; Simons, Meeus, & T'Sas, 2017). Er bestaat ook een maatschappelijke bezorgdheid over de vraag of jongeren verantwoord kunnen omgaan met deze digitale media. Zo hebben veel adolescenten het moeilijk om precies af te bakenen hoeveel informatie uit de privésfeer ze kunnen delen met anderen, en hoe ze dat precies moeten doen. Er is ook heel wat onderzoek waaruit blijkt dat jongeren hun Facebookpagina vooral gebruiken om positieve informatie te verspreiden, waardoor hun werkelijke ervaringen vaker als negatief worden ervaren (Frison & Eggermont, 2016).

* Maurissen L. (2017). Sociale media: kansen en ongelijkheid. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 33-46). Leuven: Centrum voor Politicologie.

Ook voor wat betreft de politieke houdingen van jongeren heeft het internet grote gevolgen. Sommige auteurs hebben een bijzonder optimistische visie over de gevolgen van het internet en sociale media. Zij wijzen erop dat vooral jongere leeftijdsgroepen media zullen gebruiken om politieke informatie op te zoeken, en die informatie ook te delen met anderen. Er zijn inderdaad heel wat gevallen bekend waarbij bijvoorbeeld Facebook werd gebruikt om te mobiliseren voor een politieke actie of een demonstratie. Het 'liken' van een bepaalde boodschap kan ook beschouwd worden als een manier om een politieke opvatting duidelijk te maken aan de vriendenkring. Andere auteurs zijn echter veel kritischer. Zij wijzen erop dat men op sociale media vooral informatie zal zien die werd geselecteerd door gelijkgezinden. Het risico is dan ook groot dat iedereen zich terugtrekt in een eigen klein netwerk, waardoor men niet langer geconfronteerd wordt met een veelheid van meningen en opvattingen. Vooral in de Verenigde Staten is dit fenomeen reeds uitvoerig onderzocht (Lelkes, Sood, & Iyengar, 2017). Als mensen voortdurend informatie ontvangen die hen versterkt in hun reeds bestaande opvattingen, dan is het risico groot dat ze negatieve gevoelens zullen ontwikkelen tegen personen en groepen die het niet met hen eens zijn. Die polarisering kan zelfs zover gaan dat informatie die hen toch nog bereikt via de algemene media, wordt afgedaan als ongeloofwaardig 'fake news'. Vlaanderen heeft uiteraard een heel andere politieke cultuur dan de Verenigde Staten, en de Amerikaanse onderzoeksresultaten mogen zeker niet zomaar overgezet worden naar de Vlaamse context. Toch lijkt het relevant om ook hier, en dan specifiek bij jongeren, na te gaan hoe zij omgaan met politieke informatie die gedeeld wordt via sociale media. Leren omgaan met digitale media en erop kunnen reflecteren sluit naadloos aan bij vele vakoverschrijdende en vakspecifieke doelen met betrekking tot het kritisch omgaan met bronnen. Dit kritisch inzicht is een vaardigheid die in een steeds complexer wordende samenleving als een belangrijke competentie voor de 21^{ste} eeuw geldt (Ananiadu & Magdolean, 2009).

Gelet op deze nieuwe uitdagingen, beschouwt het Vlaams onderwijssysteem het als een van haar taken om jongeren te leren op een kritische en verantwoorde wijze om te gaan met digitale media. Een bijkomende uitdaging is ook om een mogelijke nieuwe bron van ongelijkheid tegen te gaan. Niet iedereen heeft immers evenveel toegang tot ICT en niet elke jongere krijgt thuis voldoende begeleiding inzake het verantwoord gebruik ervan. Voldoende begeleiding op school in het verwerven van de nodige competenties voor een verantwoorde omgang met digitale media biedt een unieke mogelijkheid om deze ongelijkheid tegen te gaan (Departement Onderwijs en Vorming, 2017).

In de einddoelstellingen van de eerste graad van het secundair onderwijs is het verantwoord omgaan met ICT opgenomen als een van de vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Het onderwijs probeert zo aan leerlingen de nodige competenties aan te leren om ook buiten de schoolomgeving ICT te gebruiken om bepaalde taken efficiënt uit te voeren. Het gaat onder meer over het opzoeken, verwerken en bewaren van informatie, ICT gebruiken als communicatiemiddel en het veilig en verantwoord gebruik hiervan (Departement onderwijs en vorming, 2017). Ook het verantwoord gebruik van privacy instellingen en het herkennen van ongewenst

gedrag op het internet is belangrijk. Scholen en leerkrachten kunnen zo een rol spelen in het verantwoord mediagebruik van jongeren en dit maakt deel uit van het versterken van ‘digitale media-geletterdheid’. Deze term omvat de vaardigheden om informatie op te zoeken, te analyseren en hier kritisch over te reflecteren. Zowel de consumptie als de creatie van media worden beoogd, met de nadruk op een aangename ervaring van de gebruiker en een actieve participatie aan de samenleving (Simons, Meeus, & T’Sas, 2017; Kahne, Lee, & Feezell, 2012).

3.2 Randvoorwaarden

Als we willen dat scholen bijdragen aan het versterken van ‘digitale media-geletterdheid’, dan moeten ze hiervoor uiteraard ook over de nodige middelen beschikken. Daarbij denken we zowel aan de noodzakelijke infrastructuur, als aan degelijk opgeleide leerkrachten.

Een eerste, relatief evidente voorwaarde om op school te leren hoe je informatie online kan opzoeken, verwerken en hier verantwoord mee om te gaan, is het ter beschikking stellen van de nodige apparatuur aan de leerlingen en het benutten van deze mogelijkheden door de leerkrachten in hun lessen. De ICCS 2016 bevraging ging na hoe vaak ICT-materiaal wordt gebruikt in de Vlaamse scholen. De resultaten tonen dat vier van de vijf leerkrachten in sommige of in alle lessen gebruik maken van desktopcomputers. Slechts in één procent van de scholen worden geen desktopcomputers ter beschikking gesteld aan de leerlingen. Draagbare pc’s worden door 42 procent van de leerkrachten op regelmatige basis gebruikt. Interactieve whiteboards worden door een derde en tablets door een vierde van de leerkrachten gebruikt. E-readers zijn momenteel niet populair, minder dan één procent van de leerkrachten gaat hiermee aan de slag tijdens de lessen. Algemeen kunnen we stellen dat binnen de schoolomgeving media-apparatuur voorhanden is, en deze ook gebruikt wordt door leerkrachten bij het geven van hun lessen.

Naast het ter beschikking stellen van voldoende ICT-materiaal en bijhorende software, moeten leerkrachten voldoende opgeleid worden om leerlingen aan te leren hoe ze moeten omgaan met de mogelijkheden en risico’s verbonden aan mediagebruik. Aangezien ICT deel uitmaakt van de vakoverschrijdende leerdoelstellingen en eindtermen is het van groot belang dat alle leerkrachten hier aandacht aan besteden, bijvoorbeeld wanneer ze zelf gebruik maken van een mediabron, of wanneer ze leerlingen de opdracht geven online informatie op te zoeken. In dit hoofdstuk bespreken we in welke mate leerkrachten zich voorbereid voelen voor het onderwijzen van verantwoord internetgebruik (Hoofdstuk 3). Het volgen van opleidingen of trainingen door leerkrachten wordt behandeld in Hoofdstuk 7.

3.3 De rol van sociale media

Als we spreken over mediagebruik bij jongeren, dan nemen sociale media een belangrijke plaats in, zeker in het kader van politiek engagement. Met sociale media bedoelen we alle netwerksites, zoals Facebook, Twitter en YouTube, maar ook alle zogenaamde ‘shared content sites’, zoals blogs en discussieforums, waarop sociale interactie plaatsvindt en waar teksten, foto’s of videofragmenten gedeeld worden met andere gebruikers. Sociale media spelen een belangrijke rol bij het opzetten van protestacties, denk bijvoorbeeld aan de ‘Arabische lente’ en de diverse protesten van de ‘Occupy-beweging’ tegen sociale en economische ongelijkheid. Op die manier kan politieke betrokkenheid via sociale media een katalysator zijn voor sociale verandering (Vissers & Stolle, 2014). Onderzoek naar de invloed van sociale media op politieke waarden en gedragingen van jongeren is nog beperkt. Een aantal bestaande onderzoeken kijkt enkel naar het algemeen gebruik van socialenetsites, met inbegrip van gebruik voor ontspanning. Ook wordt meestal slechts één netwerksite onder de loep genomen, zoals bijvoorbeeld Facebook. Jongeren gebruiken echter een divers aanbod aan online netwerken; onderzoek beperken tot één site kan de resultaten vertekenen. De bestaande studies tonen wel aan dat politieke betrokkenheid online een positief effect kan hebben op de mate waarin jongeren offline politiek participeren. Drie mechanismen die politieke betrokkenheid stimuleren kunnen deze samenhang verklaren. Ten eerste wordt informatie over politieke en sociale onderwerpen gedeeld binnen het netwerk. Dit stimuleert de politieke interesse van de lezer en kan zo een effect hebben op zijn of haar gedrag (Teocharis & Quintelier, 2016). Ten tweede zien jongeren dat hun vrienden bepaald gedrag vertonen via deze sites, waardoor sociale druk ontstaat om hier ook aan deel te nemen (Bond et al., 2012). Een derde mechanisme bestaat uit het stimuleren van discussies onder de leden van het netwerk. Zelfs wanneer nieuwe sociale media worden gebruikt voor niet-politieke doeleinden, komen gebruikers nog altijd politieke informatie tegen. Dit stimuleert het geven van je mening over een onderwerp en faciliteert zo een online discussie (Wojcieszak & Mutz, 2009; Kahne, Middaugh, Lee, & Feezell, 2011). De verwachtingen binnen deze literatuur zijn dan ook dat naarmate jongeren actiever zijn op sociale media, ze ook sterker maatschappelijk betrokken zijn.

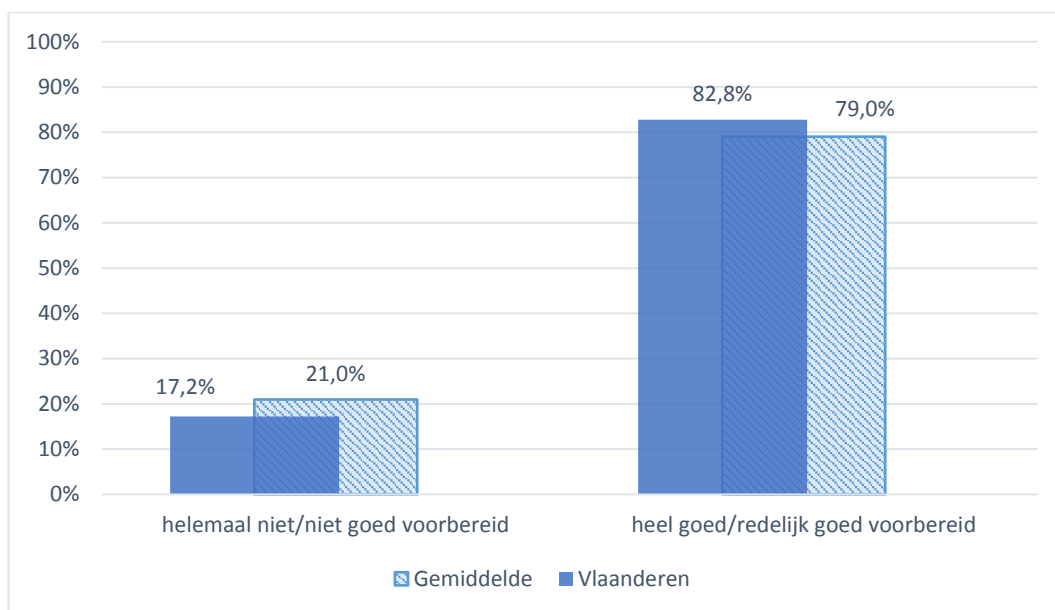
De kans dat jongeren online met politieke en sociale thema’s in aanraking komen is groter dan bij eerdere generaties. Onderzoek wijst uit dat jongeren meer informatie over politieke campagnes online halen, dan door het lezen van kranten of het kijken naar het journaal. Voor oudere leeftijdsgroepen is dit net omgekeerd (Kohut, 2008). Het bestuderen van het online gedrag van jongeren is dus niet alleen relevant omdat zij een cruciale leeftijd hebben voor de ontwikkelen van een politieke identiteit in het algemeen, maar ook specifiek omdat deze leeftijdsgroep net veel meer gebruik maakt van internet en nieuwe sociale media. Het politieke engagement van jongeren zou dus mogelijk onderschat worden als deze vorm van betrokkenheid niet mee in rekening genomen wordt. In de literatuur bestaat er dan ook een levendige discussie over de vraag of deze vormen van engagement inderdaad kunnen beschouwd worden als een nieuwe vorm van politieke betrokkenheid.

3.4 Resultaten

3.4.1 Vlaanderen in internationaal perspectief

Een belangrijke uitdaging voor het onderwijzen van ICT-vaardigheden is dat de leerkrachten zelf van een eerdere generatie komen, en dus in hun eigen opleiding allicht minder vaardigheden hebben verworven over deze vorm van technologie. Aan de leerkrachten werd daarom gevraagd of ze zich goed voorbereid voelen voor het onderwijzen van verantwoord internetgebruik (bijv. privacy, betrouwbaarheid van bronnen en sociale media). Van de Vlaamse leerkrachten geeft 83 procent aan redelijk goed of heel goed voorbereid te zijn om deze onderwerpen aan jongeren aan te leren (Figuur 3.1). Dit is ongeveer evenveel als het internationale gemiddelde, dat op 79 procent ligt (het verschil is statistisch niet significant). Van de deelnemende Europese landen blijkt Italië de laagste score te behalen. Slechts 72 procent van de Italiaanse leerkrachten voelt zich bekwaam om les te geven over verantwoord mediagebruik. In Noorwegen en Zweden is het vertrouwen van de leerkrachten het hoogst: negen op tien leerkrachten geven aan redelijk goed of heel goed voorbereid te zijn om hierover les te geven. Vlaanderen is dus duidelijk een middenmoter: onze leerkrachten scoren ongeveer even goed als het ICCS-gemiddelde. In hoofdstuk zeven worden de voorbereiding en bijscholing van leerkrachten besproken, ook met betrekking tot verantwoord internetgebruik (Hoofdstuk 7). Slechts 56% van de leerkrachten geeft aan een opleiding of training te hebben gevolgd rond verantwoord internetgebruik. Dat is significant lager dan het internationale gemiddelde dat ligt op 61%.

Figuur 3.1 Vertrouwen van leerkrachten in het aanleren van verantwoord internetgebruik

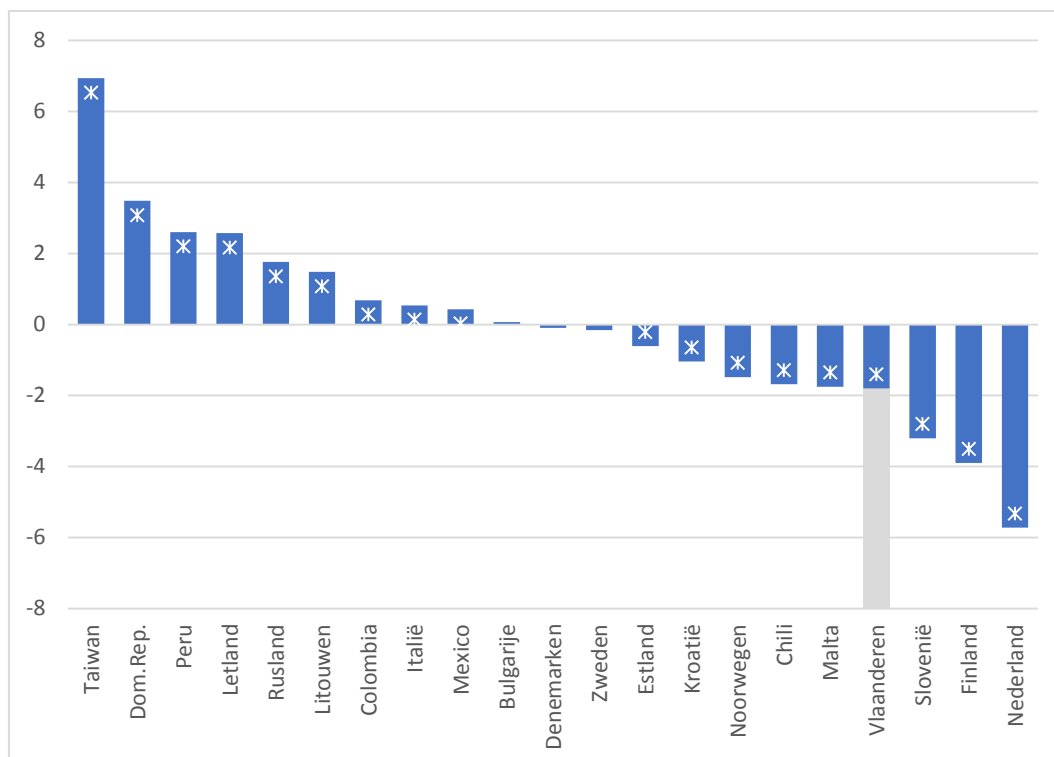


Noot: Percentage leerkrachten dat aangeeft helemaal niet/niet goed versus heel goed/redelijke goed voorbereid te zijn om verantwoord internetgebruik aan te leren aan hun leerlingen. Het verschil met het internationale gemiddelde is niet significant.

Vervolgens bekijken we de resultaten bij de leerlingen zelf. Ondanks alle grote verwachtingen, zien we dat in de praktijk jongeren het internet helemaal niet zo vaak gebruiken om politieke informatie op te zoeken, en daarover met anderen te communiceren. Slechts 23 procent van de Vlaamse leerlingen gebruikt internet minstens één keer per week om informatie over politieke en sociale thema's op te zoeken, maar amper 5 procent van de leerlingen post zelf een bericht of een foto online over dergelijke onderwerpen, en 6 procent deelt of reageert op een bericht van andere leden binnen hun netwerk. Internationaal liggen deze cijfers iets hoger, respectievelijk op 31 procent, 9 procent en 10 procent. De conclusie is dan ook dat Vlaamse jongeren duidelijk minder vaak het internet gebruiken voor politieke informatie en politieke discussies dan het internationale gemiddelde.

Dat lage internetgebruik in Vlaanderen blijkt ook als we deze drie items (politieke informatie opzoeken, zelf informatie posten, en reageren op informatie) samenvoegen tot één schaal: politiek internetgebruik. De drie items hangen nauw met elkaar samen met een Cronbach's alfa van 0,66. Dat betekent concreet dat wie één van deze drie activiteiten rapporteert, ook vaker dan gemiddeld aan de andere activiteiten deelneemt. De schaal vormt een betrouwbaar instrument om een internationale vergelijking te maken (Figuur 3.2).

Figuur 3.2 Politiek internetgebruik door leerlingen in internationaal perspectief



Noot: Verschilscore t.o.v. het gemiddelde per land op de schaal 'politiek internetgebruik' (IRT-schaal). De significante verschillen zijn aangeduid met een sterretje.

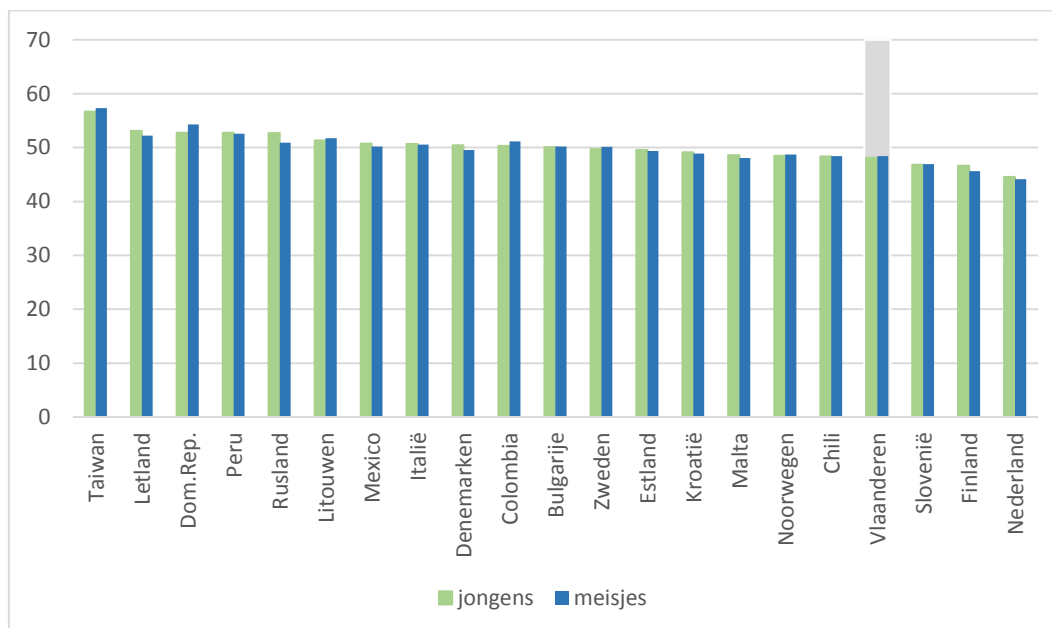
Vlaanderen scoort 48,26 op de schaal politiek internetgebruik. Dit is significant lager dan de internationaal gemiddelde score. Van de deelnemende Europese landen scoren ook

Kroatië, Estland, Malta en Noorwegen significant lager dan gemiddeld. Finland, Nederland en Slovenië zitten zelfs meer dan 10 procent onder het gemiddelde. Italië, Letland en Litouwen scoren dan weer significant hoger dan het gemiddelde. Voor Bulgarije, Denemarken en Zweden is het verschil niet significant. Opvallend is dat enkele Latijns-Amerikaanse landen aanzienlijk hoog scoren, zoals Colombia, Mexico, Peru en de Dominicaanse Republiek. Ook in Rusland worden sociale media meer gebruikt voor het opzoeken en delen van politieke informatie dan in de meeste Europese landen. Vlaanderen volgt dus het patroon van meer gevestigde democratieën, zoals Finland en Nederland. In deze landen is er dus blijkbaar minder animo om het internet te gebruiken voor het opzoeken van politieke informatie. Dat hoeft op zich geen negatieve vaststelling te zijn: men kan er immers van uitgaan dat in die landen jongeren over voldoende andere middelen beschikken om informatie te verzamelen, zodat ze in mindere mate de behoefte voelen het internet daarvoor te gebruiken.

3.4.2 Verschillen tussen jongens en meisjes

Het traditionele beeld is dat vooral jongens sneller zullen overstappen naar nieuwe communicatiemediën dan meisjes, wat zou passen in het algemene patroon dat jongens zich iets vaker aangetrokken voelen tot technische kennis. Daarom bekijken we ook of er een geslachtsverschil is inzake het politiek gebruik van internet. In Figuur 3.3 staan de verschillende scores voor jongens en meisjes voor wat betreft hun politieke betrokkenheid op sociale media. Hieruit kunnen we afleiden dat de resultaten tussen landen onderling erg uiteenlopen. In twaalf deelnemende landen scoren jongens hoger dan meisjes, in de andere negen landen ligt de score van de meisjes juist hoger. De verscheidenheid is echter gering, waardoor we kunnen besluiten dat er geen grote verschillen zijn tussen de geslachten wat betreft het gebruik van sociale media voor politieke doeleinden, ook niet in Vlaanderen. Enkel in Denemarken, Finland, Malta en Rusland scoren jongens significant beter, daar waar meisjes significant beter scoren in Taiwan, Colombia en de Dominicaanse Republiek. In Vlaanderen vinden we dus dat meisjes en jongens in gelijke mate het internet gebruiken om politieke informatie op te zoeken en te delen.

Figuur 3.3 Verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft politiek internetgebruik in internationaal perspectief



Noot: Score op de schaal ‘politiek internetgebruik’ (IRT-schaal) per land voor jongens en meisjes. De verschillen tussen jongens en meisjes zijn significant in volgende landen: Taiwan, de Dominicaanse Republiek, Rusland, Denemarken, Colombia, Malta en Finland.

3.4.3 A-stroom versus B-stroom

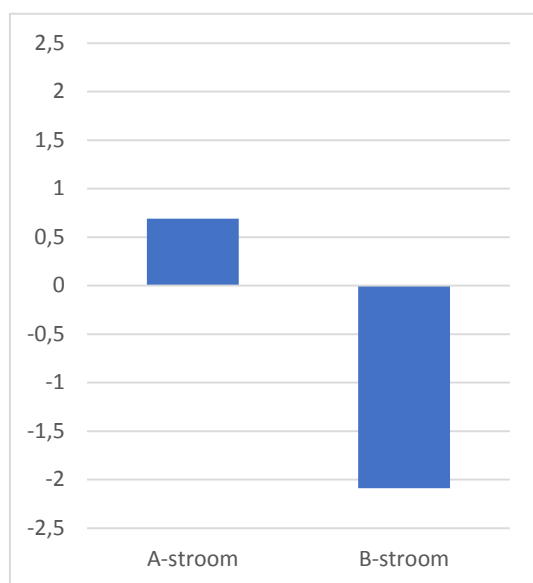
Ongelijkheid kan ook optreden op basis van de onderwijsvorm van de leerlingen, en de bezorgdheid dat leerlingen uit de A-stroom in het algemeen meer kansen krijgen dan leerlingen uit de B-stroom. Uit de cijfers blijkt echter dat we voor politiek internetgebruik net het omgekeerde beeld zien. Leerlingen uit de B-stroom halen een gemiddelde score van 50,69 op de schaal voor politiek internetgebruik, en voor leerlingen uit de A-stroom is dit 47,91 (Figuur 3.4). Dit verschil is statistisch significant. Ook leerlingen in het laatste jaar van het bso onderwijs in Vlaanderen geven aan het internet meer te gebruiken om politieke boodschappen te delen dan leerlingen uit het aso (Hoofdstuk 11).

Het verschil tussen de A- en de B-stroom gaat echter nog een stuk verder. In het ICCS-onderzoek werd niet alleen gevraagd naar de mate van gebruik van sociale media, maar er werd ook gevraagd of jongeren vertrouwen hebben in sociale media. We bekijken dit bij veertienjarigen omdat we uit onderzoek bij leerlingen uit de derde graad leren dat jongeren uit het bso sociale media veel meer vertrouwen dan hun leeftijdsgenoten uit aso richtingen (Ameel et al., 2016). We gaan daarom na of dit verschil ook reeds bestaat in de eerste graad, tussen leerlingen van de B-stroom en de A-stroom.

Vertrouwen in sociale media maakt deel uit van een ruimere vraag die aan leerlingen gesteld werd over de mate van vertrouwen in een lijst van vijftien groepen, instellingen en informatiebronnen uit onze samenleving. Hieruit wordt onder meer de schaal ‘vertrouwen in politieke instellingen’ gestedilleerd, kijkend naar het vertrouwen van

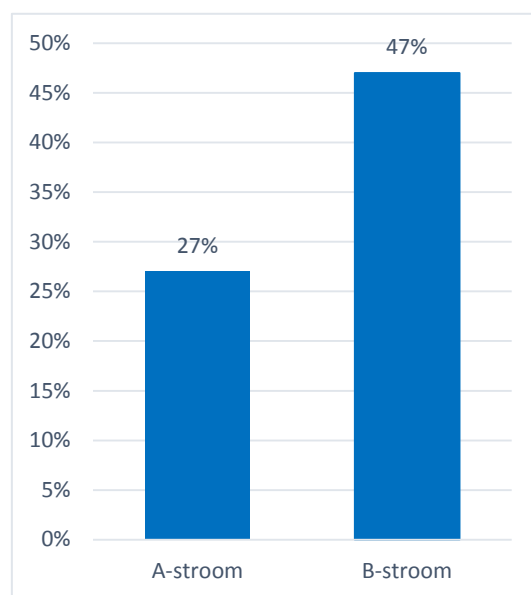
leerlingen in de regering, lokale besturen, rechtbanken, de politie, politieke partijen en het federale parlement. Deze politieke houding is belangrijk voor de stabiliteit van een democratie. Hier zien we dat er geen verschil is tussen de resultaten voor leerlingen uit de A-stroom en B-stroom (Hoofdstuk 4). Als we echter het vertrouwen van jongeren in sociale media bekijken, zien we dat 47 procent van de jongeren uit de B-stroom vertrouwen hebben in sociale media, ten opzichte van slechts 27 procent van de jongeren uit de A-stroom. Met andere woorden: de leerlingen uit de B-stroom gebruiken sociale media niet alleen op een meer intensieve manier, maar ze hebben duidelijk ook meer vertrouwen in de informatie die hen zo bereikt (Figuur 3.4 en 3.5). Dit is belangrijk, omdat een van de doelstellingen van het Vlaams onderwijs juist is dat leerlingen in staat moeten zijn op een kritische manier om te gaan met informatie via de sociale media. Die informatie wordt immers al 'gefilterd', aangezien ze vooral een netwerk zullen vormen met personen die dezelfde achtergrondkenmerken hebben. We kunnen niet stellen dat leerlingen uit de B-stroom 'te veel' vertrouwen zouden hebben in de sociale media, maar dit kan wel een aandachtspunt vormen. Uit Amerikaans onderzoek blijkt immers dat als men te veel belang gaat hechten aan informatie die wordt verspreid via de sociale media, dit kan leiden tot diverse vormen van polarisering, of zelfs tot een zich afwenden van de samenleving in het algemeen.

Figuur 3.4 Politiek internetgebruik volgens A/B-stroom



Noot: Verschil in scores voor A- en B-stroom op de schaal 'politiek internetgebruik' (IRT-schaal). Het verschil is significant ($p < 0,05$).

Figuur 3.5 Vertrouwen in sociale media volgens A/B-stroom

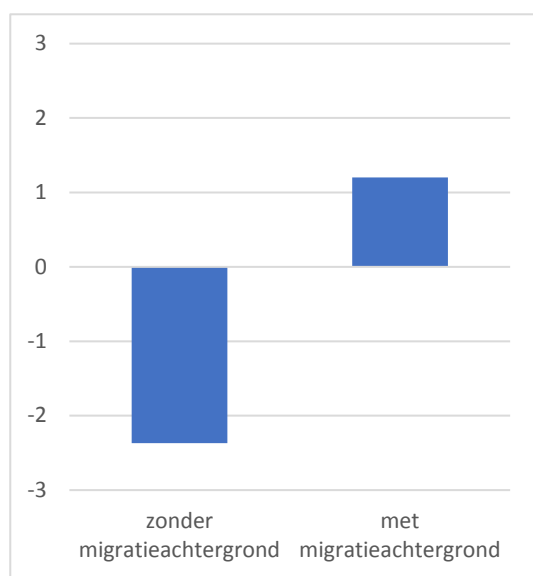


Noot: Percentage leerlingen uit de A- en B-stroom dat aangeeft veel of redelijk veel vertrouwen te hebben in sociale media. Het verschil is significant ($p < 0,05$).

3.4.5 De invloed van migratieachtergrond

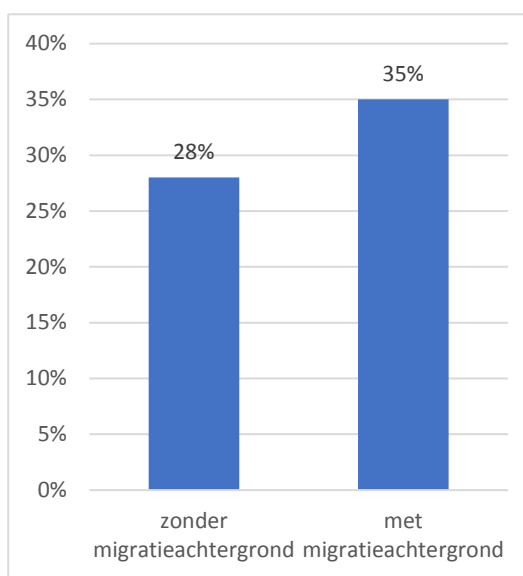
Net zoals in het hoofdstuk over politieke kennis, gaan we na of leerlingen met een migratieachtergrond ander gedrag vertonen inzake het politiek gebruik van sociale media dan leerlingen zonder een migratieachtergrond. Ook hier zien we significante verschillen tussen beide groepen. Eerste of tweede generatie migranten behalen een gemiddelde score van 51,2, terwijl jongeren zonder migratieachtergrond significant lager scoren: 47,6 (Figuur 3.6).

Figuur 3.6 Politiek internetgebruik volgens migratieachtergrond



Noot: Verschilsscores op de schaal 'politiek internetgebruik' voor jongeren met een migratieachtergrond en jongeren zonder een migratieachtergrond (IRT-schaal). Het verschil is significant ($p < 0,05$).

Figuur 3.7 Vertrouwen in sociale media volgens migratieachtergrond

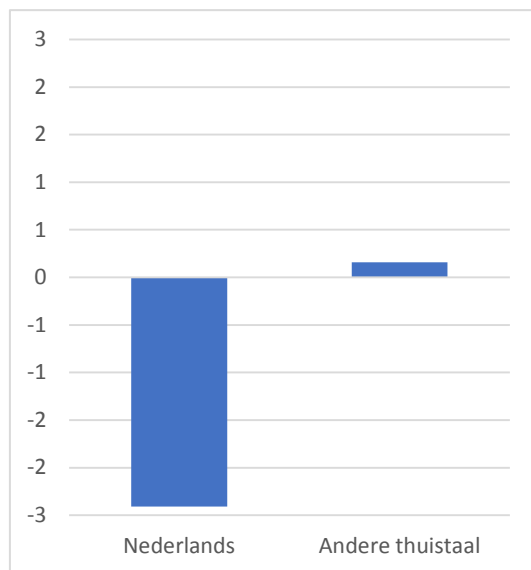


Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft veel of redelijk veel vertrouwen te hebben in sociale media al naargelang migratieachtergrond. Het verschil is significant ($p < 0,05$).

We zien ook hier dat het vertrouwen in sociale media verschilt tussen beide groepen. Jongeren met een migratieachtergrond gebruiken sociale media niet alleen meer voor politieke doeleinden, ze hebben ook meer vertrouwen in de informatie die ze online lezen (Figuur 3.7).

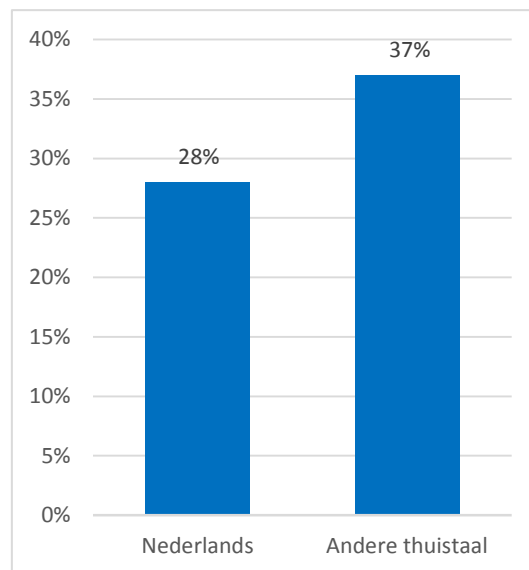
Eenzelfde patroon zien we bij het opsplitsen van de scores volgens de thuistaal van de jongeren. Jongeren die thuis voornamelijk Nederlands spreken scoren gemiddeld 47,59 ten opzichte van een score van 50,16 voor jongeren die thuis een andere taal spreken. Ook dit verschil is significant (Figuur 3.8).

Figuur 3.8 Gebruik sociale media volgens thuistaal



Noot: Verschijscores op de schaal 'politek internetgebruik' al naargelang de thuistaal (IRT-schaal). Het verschil is significant ($p < 0,05$).

Figuur 3.9 Vertrouwen in sociale media volgens thuistaal



Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft veel of redelijk veel vertrouwen te hebben in sociale media al naargelang de thuistaal. Het verschil is significant ($p < 0,05$).

Gelijklopend met bovenstaande resultaten zien we ook hier dat het vertrouwen in sociale media verschilt tussen beide groepen (Figuur 3.9). Jongeren die thuis een andere taal dan Nederlands spreken hebben meer vertrouwen in sociale media.

Aangezien migratieachtergrond sterk samenhangt met sociaal-economische status, controleren we of het verschil tussen beide groepen ook effectief gelinkt kan worden aan de buitenlandse herkomst van leerlingen. Een verklaring voor de verschillen tussen beide groepen kan immers ook te wijten zijn aan een nadelige of voordelige sociaal-economische thuissituatie. We berekenen daarom de gemiddelde scores van beide groepen tweemaal. Eén keer zonder rekening te houden met de sociaal-economische status van het gezin, en één keer met controle voor deze thuissituatie.

In dit geval blijkt echter dat de behaalde scores nauwelijks verschillen. Zonder rekening te houden met de status van het gezin, behalen autochtone leerlingen 47,59, en leerlingen met een migratieachtergrond 51,19. Wanneer we rekening houden met de sociaal-economische achtergrond, wijzigen deze scores naar 47,62 en 51,19. De sociaal-economische situatie van het gezin verklaart het verschil in politieke betrokkenheid op sociale media tussen beide groepen dus niet: de migratieachtergrond blijkt een doorslaggevende factor te zijn.

3.5 Belangrijkste achtergrondkenmerken en hun invloed op politiek internetgebruik

Achtergrondkenmerken kunnen elkaar echter ook beïnvloeden en zijn vaak met elkaar verbonden. We bekijken daarom ook alle achtergrondkenmerken samen en evalueren hun invloed op politiek internetgebruik. Op die manier controleren we of het effect van een bepaald achtergrondkenmerk behouden blijft als we rekening houden met andere kenmerken. In Tabel 3.1 zijn de resultaten voor een regressieanalyse weergegeven. In Model I nemen we de achtergrond kenmerken van de leerlingen op. Daaruit kunnen we besluiten dat migratieachtergrond en stroom een rol spelen. Jongeren met een migratieachtergrond en jongeren uit de B-stroom zijn meer betrokken op sociale media voor politieke doeleinden dan jongeren van autochtone afkomst en jongeren uit de A-stroom. We zien ook dat het effect van thuistaal wegvalt als we het samen met migratieachtergrond opnemen in de analyse. De nationale oorsprong van het gezin speelt dus een belangrijkere rol dan of er al dan niet Nederlands gesproken wordt thuis. De sociaal-economische situatie van het gezin heeft geen significant effect op politiek internetgebruik.

In Model II houden we rekening met de politieke interesse van jongeren en hun niveau van politieke kennis. Beide elementen worden gerelateerd aan politieke activiteiten, zowel online als offline. We zien dat beide een effect hebben op politiek internetgebruik. Jongeren die aangeven meer interesse in politieke en sociale thema's te hebben, zullen internet meer gebruiken voor politieke doeleinden dan leerlingen die aangeven weinig politieke interesse te hebben. Daarentegen neemt het politiek internet gebruik van leerlingen af naarmate de politieke kennis stijgt. Dit effect is zwakker, maar blijft significant. Dit kan erop wijzen dat leerlingen met een grotere mate van politieke kennis hun informatie uit andere bronnen halen dan leerlingen met een lagere politieke kennis. Het effect van migratieachtergrond blijft behouden, ook als we controleren voor politieke interesse en politieke kennis. Het effect van stroom valt echter weg in Model II. Het verschil in politiek internetgebruik tussen jongeren uit de B-stroom en A-stroom ligt dus waarschijnlijk aan het verschil in politieke kennis en interesse die deze twee groepen van jongeren hebben. We kunnen besluiten dat migratieachtergrond het belangrijkste achtergrond kenmerk is van jongeren als we spreken over politiek internetgebruik.

Tabel 3.1 Wat beïnvloedt politiek internetgebruik?

| | <i>Model I</i> <i>R²=0,03</i> | <i>Model II</i> <i>R²=0,10</i> |
|----------------------------|---|--|
| | Standaardcoëfficiënt (s.e.) | Standaardcoëfficiënt (s.e.) |
| Politieke interesse | | 0,29 (0,02)*** |
| Politieke kennis | | -0,10 (0,03)*** |
| Stroom (B-stroom=1) | 0,07 (0,03)* | 0,04 (0,03) |
| Geslacht (meisje=1) | -0,01 (0,03) | -0,02 (0,03) |
| SES | 0,03 (0,02) | 0,02 (0,02) |
| Migratieachtergrond (ja=1) | 0,11 (0,02)*** | 0,08 (0,03)*** |
| Thuis taal (andere=1) | 0,05 (0,03) | 0,00 (0,03) |

Noot: Lineaire regressieanalyse op basis van Vlaamse ICCS 2016 data inclusief toegekende gewichten op individueel niveau (n=2648). Weergave van gestandaardiseerde coëfficiënten en hun gestandaardiseerde afwijking. Significante waarden: *p <0,05, **p<0,01, ***p<0,001.

3.6 Besluit

Jongeren spenderen veel meer tijd online dan oudere generaties. Bovendien halen ze meer informatie over politieke thema's via het internet dan via de traditionele kanalen zoals televisie en kranten (Kohut, 2008). Onderzoek naar politieke betrokkenheid van jongeren moet dus rekening houden met de activiteiten van jongeren op het internet, en specifiek op nieuwe sociale media. Indien dit niet gebeurt, onderschatten we wellicht de politieke betrokkenheid van deze leeftijdsgroep, die zich nu eenmaal op een andere wijze uit dan oudere leeftijdsgroepen. Ook scholen zijn zich hiervan bewust. In de einddoelstellingen en eindtermen van het secundair onderwijs is ICT een vakoverschrijdend thema. Scholen en leerkrachten worden verondersteld jongeren aan te leren hoe ze gebruik kunnen maken van internet om efficiënt informatie op te zoeken, te verwerken en hierover kritisch te reflecteren. Het verantwoord omgaan met de beschikbare informatie en mogelijkheden die internet biedt, is een belangrijk aandachtspunt. De resultaten van het ICCS 2016 onderzoek tonen aan dat de meeste scholen het nodige materiaal ter beschikking stellen van leerkrachten en leerlingen. Leerkrachten gebruiken deze ook in hun lessen. Vier van de vijf leerkrachten voelen zich bekwaam om verantwoord mediagebruik aan te leren aan hun leerlingen. Dit is een positief resultaat dat overeenkomt met de resultaten in andere landen. Of deze leerkrachten ook effectief bekwaam zijn om hierover les te geven, kunnen we niet uit dit onderzoek afleiden. Onderzoek naar mediawijsheid en het bekwaamheidsniveau van leerkrachten kan hierover meer duidelijkheid geven.

Jongeren gebruiken nieuwe sociale media in het algemeen minder dan verwacht voor politieke doeleinden. De score van Vlaanderen bevindt zich onder het internationale

gemiddelde, net zoals in een aantal andere Europese landen. Als we kijken naar mogelijke bronnen van ongelijkheid in online politieke betrokkenheid, zien we dat er geen verschil is tussen jongens en meisjes; beide geslachten behalen in de meeste deelnemende landen een gelijkaardige score. Er is wel een significant verschil vast te stellen tussen het politiek gebruik van sociale media door jongeren van de A-stroom en de B-stroom. Dit effect verdwijnt echter als we controleren voor politieke kennis en politieke interesse. We zien wel dat jongeren uit de B-stroom een groter vertrouwen hebben in sociale media. Aangezien de scholen de opdracht hebben leerlingen verantwoord te leren omgaan met informatie die ze online vinden, en hier kritisch over te reflecteren, moet er zeker voldoende aandacht naar deze thema's uitgaan in de B-stroom. Blijkbaar zijn het juist deze jongeren die minder kritisch staan ten opzichte van de informatie die hen via het internet bereikt. Dit vormt dan ook een belangrijke uitdaging voor het onderwijs.

Het onderzoek toont aan dat jongeren met een migratieachtergrond sociale media meer gebruiken voor politieke doeleinden dan jongeren zonder migratieachtergrond. Wanneer we controleren voor de sociaal-economische status van het gezin en de thuistaal van de leerlingen, zien we dat dit nauwelijks iets van de verschillen tussen beide groepen verklaart. Daaruit zouden we kunnen besluiten dat de gevonden verschillen tussen beide groepen wellicht te wijten zijn aan de migratieachtergrond van de leerlingen, en niet aan de daarmee samenhangende status of taal van het gezin. Ook dit is een belangrijke vaststelling: voor leerlingen zonder migratie-achtergrond bestaan er meer dan voldoende andere informatiekanalen om politieke informatie te verwerven. Zij vinden immers gemakkelijk kranten en tijdschriften over hun land en in hun thuistaal, en ook via televisie of radio verwerven ze informatie. Voor leerlingen met een migratie-achtergrond kan dat allemaal minder evident zijn. Voor deze groepen kan het internet een alternatief communicatiekanaal zijn, dat hen in contact brengt met andere informatie en eventueel ook in een andere taal. Verder onderzoek zal moeten nagaan wat de mogelijke gevolgen zijn van dit waargenomen verschil en welke soort informatie er hier dan precies wordt uitgewisseld. Aan de ene kant is het uiteraard positief dat deze groepen op die manier toch meer politieke informatie verwerven. Aan de andere kant is er uiteraard ook een zeker risico dat deze groepen, juist doordat ze deelnemen aan een alternatief communicatiecircuit, voor een stuk de aansluiting met de Vlaamse samenleving zullen blijven missen. Op basis van de ICCS-resultaten kunnen we voorlopig geen uitspraken doen over de vraag welk van deze twee scenario's het meest waarschijnlijk is.

4. Democratische cultuur*

Jongeren nemen een belangrijke plaats in de maatschappij in. Op hun veertiende komen ze nog niet zo vaak in contact met politieke instellingen, maar dat belet hen niet om zich al een beeld te vormen van hun toekomstige rol in de maatschappij. Veertienjarigen blijken reeds goed te weten welk soort burgerschap ze belangrijk vinden. Ze hechten belang aan informele vormen van engagement, maar zijn minder enthousiast om te gaan stemmen. In vergelijking met 2009 is het politiek vertrouwen van de Vlaamse jongeren opvallend sterk gestegen. Die stijging doet zich in de meeste ICCS-landen voor, maar is meer uitgesproken in Vlaanderen. Wanneer scholen een democratische cultuur willen stimuleren, is het vooral belangrijk dat ze de politieke interesse en politieke zelfredzaamheid van jongeren stimuleren.

4.1 Democratische vaardigheden en houdingen op school

Onderwijssystemen zijn erop gericht kennis, vaardigheden en attitudes over te brengen, en dat is zeker ook het geval voor burgerschapseducatie. In de vakoverschrijdende eindtermen staan daarom naast kennis ook democratische vaardigheden en houdingen centraal. Voorbeelden daarvan zijn empathie, kritisch denken, respect en zelfredzaamheid. Deze houdingen worden geconcretiseerd in contexten en ze zijn verbonden met het maatschappelijke en politieke veld. In dit rapport zijn vooral vier contexten belangrijk: omgeving en duurzame ontwikkeling, de politiek-juridische samenleving, de socio-economische samenleving en de socioculturele samenleving. Zo omschrijft een eindterm voor de politiek-juridische context bijvoorbeeld dat jongeren moeten kunnen aangeven hoe ze kunnen deelnemen aan besluitvorming in de samenleving. In de socio-economische context omschrijft een eindterm dat leerlingen zich moeten kunnen inzetten voor de verbetering van de welvaart in de samenleving, en in de socioculturele context, ten slotte, wordt bijvoorbeeld verwacht dat leerlingen het belang van solidariteit kunnen illustreren (Departement onderwijs en vorming, 2017). Samen omvatten deze contexten wat we in dit rapport definiëren als burgerschapseducatie in de ruime zin, met naast aandacht voor kennisoverdracht, ook een sterke focus op vaardigheden en attitudes (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016).

In hoofdstuk 2 van dit rapport bespreken we het belang van kennis om actieve en geïnformeerde burgers te vormen. Leerlingen met een betere kennis van de

* Sampermans, D. (2017). Democratische cultuur: burgerschapsidealen en houdingen ten opzichte van democratie. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 47-72). Leuven: Centrum voor Politicologie.

maatschappij, kunnen beter functioneren in die samenleving. In dit hoofdstuk staan we stil bij vaardigheden, attitudes en gedrag van de Vlaamse jongeren en plaatsen we deze in een internationaal perspectief. We vragen ons af hoe jongeren hun eigen toekomstige participatie inschatten en we bespreken hun houding ten opzichte van maatschappelijke instellingen en een goed werkende democratie. Ook bespreken we hoe de vaardigheden en attitudes van Vlaamse jongeren verschillen afhankelijk van persoonsgebonden kenmerken zoals geslacht en sociaal-economische achtergrond, of schoolkenmerken, zoals de onderwijsvorm. Meer concrete attitudes zoals gendergelijkheid, tolerantie of houdingen van jongeren ten opzichte van duurzaamheid worden in hoofdstukken 5 en 6 besproken.

4.2 De ontwikkeling van democratische vaardigheden en attitudes

De democratische vaardigheden en attitudes van veertienjarigen vormen een belangrijk onderzoeksonderwerp omdat het net in de periode van de jongadolescentie is dat deze attitudes zich vormen en kristalliseren. Ook al zijn jongeren nog niet stemgerechtigd wanneer ze veertien zijn, toch zijn de tienerjaren een belangrijke periode omdat ervaringen uit deze periode een invloed hebben op hun latere participatie in de maatschappij. Flanagan (2013) omschrijft deze periode van jong-adolescentie als ‘de periode van maximale verandering’ omdat jongeren net tijdens deze leeftijdsfase hun handelingscontext verruimen en een bredere blik op de maatschappij ontwikkelen. Tegelijkertijd gaan ze op zoek naar hun eigen positie in die maatschappij en reflecteren ze over hun eigen participatiemogelijkheden. Ervaringen die jongeren opdoen op school, binnen het verenigingsleven of thuis liggen automatisch aan de basis van de toekomstige, maatschappelijke identiteit die jongeren zichzelf aanmeten in deze periode.

Ook binnen de Vlaamse context werd al meermaals aangetoond dat het bijzonder relevant is om democratische attitudes en vaardigheden van deze leeftijdscategorie te bestuderen. Zo bevraagt de JOP-monitor (Jeugdonderzoeksplatform) systematisch jongeren vanaf veertien jaar (Bradt, Pleysier, Put, Siongers, & Spruyt, 2014) en richtte het uitvoerige Vlaamse jeugdonderzoek in 2012 zich op veertienjarigen om hun politieke en sociale overtuigingen te meten. Uit het Vlaamse ICCS 2009 onderzoek waar zowel veertien- als zestienjarigen bevraagd werden, komt ook duidelijk naar voren dat vaardigheden en democratische waarden tussen deze twee leeftijdsgroep maar heel licht, of zelfs niet, van elkaar verschillen (Franck, Elchardus, & Kavadias, 2009). Dit bevestigt dat attitudes van jongeren reeds vroeg gevormd worden en dat de jongadolescentie de ideale periode is om de ontwikkeling van burgerschapsattitudes te onderzoeken.

4.3 De school als democratische oefenplaats

Jongeren zijn ‘burgers in wording’ en ze leren over democratie vanuit hun nabije omgeving. Omdat ouders het dichtst bij hen staan, leren jongeren veel van hun rechtstreekse familie: ze participeren vaak op een vergelijkbare wijze, of ze dragen dezelfde politieke voorkeur weg als hun ouders (Boonen, 2016). Toch worden tradities en burgerschapsidealen niet enkel overgedragen binnen het gezin. Ook vrienden, de school, het verenigingsleven en media kunnen een belangrijke invloed uitoefenen op hoe jongeren opgroeien tot actieve burgers. Door die rol binnen de sociale ontwikkeling van jongeren worden deze actoren omschreven als socialisatie-agenten.

Shernoff stelt dat de rol van ouders binnen dit geheel van socialisatie-agenten verzwakt is in de hedendaagse maatschappij, omdat jongeren zich nu meer oriënteren op hun leeftijdsgenoten en op een commerciële jeugdcultuur. Hij schuift de school naar voor als de ‘optimale leeromgeving’ om jongeren te engageren (Shernoff, 2013, p. 32). In deze optimale leeromgeving heeft de leerkracht aandacht voor nieuwe participatievormen en digitale of mondiale ontwikkelingen die jongeren interesseren. Jongeren worden geprikkeld en gemotiveerd in de schoolomgeving en maken zo kennis met de bredere, democratische maatschappij. Typische voorbeelden op school om bezig te zijn met burgerschapseducatie situeren zich op het domein van milieu en duurzaamheid. Zorg voor het milieu is een belangrijke bekommernis voor de jongeren van vandaag. Oudere generaties bekommeren zich soms minder om dit thema. Ook op dat vlak biedt de school een ideale omgeving om over dit onderwerp te reflecteren en daarom is milieubeleid en duurzaamheid verankerd in het schoolbeleid.

Gezinnen situeren zich vaak in één specifiek cultureel milieu, en de school biedt daarom een unieke kans om een ruimere interactiecontext te vormen. De leerkrachten, leerlingen en het andere schoolpersoneel vormen per definitie een diverse sociale omgeving. Leerlingen komen op school in contact met attitudes die vaak verschillen van hun eigen houding. Ook zijn er meer regels en afspraken nodig, vergelijkbaar met de regels die er zijn in een democratische samenleving. Een goed functionerende school kan daarom gezien worden als een soort van mini-maatschappij. En het is in deze maatschappij dat jongeren ervaringen opdoen en kunnen leren over politiek en maatschappij (Dewey, 1913).

In de school als mini-maatschappij leren jongeren over de maatschappij en vanuit die ervaring meten ze zich een beeld aan over die maatschappij. Tegelijkertijd vormen jongeren zich een beeld van hun eigen, toekomstige participatie en de ideale burgerparticipatie in een democratie. Op school wordt dus niet enkel politieke feitenkennis overgebracht. De school tekent ook op attitudeel vlak de krijtlijnen van hun toekomstig burgerschap. Deze verschillende visies over burgerschap worden burgerschapsconcepten genoemd naar analogie met de theorie van Dalton (Dalton, 2008; Dalton & Welzel, 2014)

In dit hoofdstuk bespreken we eerst de burgerschapsconcepten die jongeren hanteren als ze zich hun eigen toekomstige participatie voorstellen. Door de IEA worden er drie vormen omschreven die kenmerkend zijn voor participatie, namelijk 1) conventioneel burgerschap, 2) sociaal burgerschap en 3) moreel burgerschap. Verderop in het hoofdstuk omschrijven we welke klemtonen de Vlaamse jongeren typeren. Daarnaast kijken we ook hoe jongeren denken over de democratie en de maatschappij en onderzoeken we hun attitudes ten opzichte van de maatschappij.

4.4 Attitudes ten opzichte van 'goed burgerschap'

Het onderzoek naar goed burgerschap kent een lange traditie. Een eerste meting die aangaf welk gedrag jongeren belangrijk vinden als toekomstig en goed burger, werd al in de vroegere ICCS-cycli opgenomen. Er zijn twee studies die als voorlopers van de ICCS-studies gezien worden; deze werden uitgevoerd in 1971 en 1991 (Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999). In deze studies werden er voor het eerst items getest die samen één schaal 'goed burgerschap' representeerden. In 2009 werd de meting aangepast en werden twaalf items opgenomen. Met deze twaalf items konden niet één maar twee soorten burgerschap gemeten worden. De eerste vorm van burgerschap is *conventioneel burgerschap*. Dit concept meet of jongeren het belangrijk vinden om zich als goed burger in te zetten voor, of gebruik te maken van formeel ingerichte politieke instellingen. De tweede vorm van burgerschap is *sociaal burgerschap*. In deze variant van burgerschap vertonen jongeren een grotere interesse voor de maatschappij in bredere zin en zijn ze bereid om deel te nemen aan niet of minder geïnstitutionaliseerde activiteiten om hun omgeving te verbeteren (Schulz, Ainley, Fraillon, & Friedman, 2011; Torney-Purta et al., 2001). Door de groeiende interesse in actief versus passief burgerschap zijn er in de huidige ICCS-cyclus van 2016 enkele items toegevoegd aan de bevraging die passieve vormen van burgerschap meten. Dit zijn items zoals het naleven van de wet of respect hebben voor verschillende meningen. Deze items situeren zich vooral binnen de eigen leefsfeer en vormen samen het concept *moreel burgerschap*. Wanneer we de drie burgerschapsconcepten samen bekijken, sluiten we dichterbij het kader van actief versus passief burgerschap (Kennedy, 2006).

Zeventien items zijn samen opgenomen in één overkoepelende vraag. Een factoranalyse met varimax rotatie leert ons dat de zeventien items samen inderdaad tot drie concepten herleid kunnen worden. Wanneer we vervolgens de betrouwbaarheid van deze drie sub-schalen bekijken, zien we telkens een hoog betrouwbaarheidsniveau. De Cronbach's alpha-waarde van de conventioneel burgerschapschaal is 0,73. De Cronbach's alpha-waarde van sociaal burgerschap is 0,78. De Cronbach's alpha van de moreel burgerschapschaal is 0,79. Deze Cronbach's alpha waarden duiden op sterke, betrouwbare sub-schalen. Op de volgende pagina staat een overzicht van de drie burgerschapsschalen die we verder bespreken.

Vraag: Hoe belangrijk zijn de volgende zaken om een goed volwassen burger te zijn?

Antwoordopties: zeer belangrijk/eerder belangrijk/niet zo belangrijk/helemaal niet belangrijk

Conventioneel burgerschap

- Stemmen bij alle nationale (federale) verkiezingen
- Lid worden van een politieke partij
- Leren over de geschiedenis van een land
- Het volgen van politieke onderwerpen in de krant, op de radio, op de televisie of via internet
- respect tonen voor vertegenwoordigers van de overheid
- politieke discussies voeren

Sociaal burgerschap

- Deelnemen aan vreedzame (of geweldloze) protesten tegen wetten die als onrechtvaardig worden beschouwd
- Deelnemen aan activiteiten om mensen in de lokale gemeenschap te helpen
- Deelnemen aan activiteiten die de mensenrechten bevorderen
- Deelnemen aan activiteiten om het milieu te beschermen

Moreel burgerschap

- Hard werken
- De wet altijd naleven
- Zich inzetten voor het economische welzijn van zijn of haar familie
- Zich persoonlijk inzetten voor de bescherming van natuurlijke grondstoffen (bijv. door zuinig met water om te gaan, of afvalproducten te recycleren)
- Het recht van anderen om een andere mening te hebben respecteren
- Steun geven aan mensen die het slechter hebben dan jij
- Deelnemen aan activiteiten om mensen in minder ontwikkelde landen te helpen

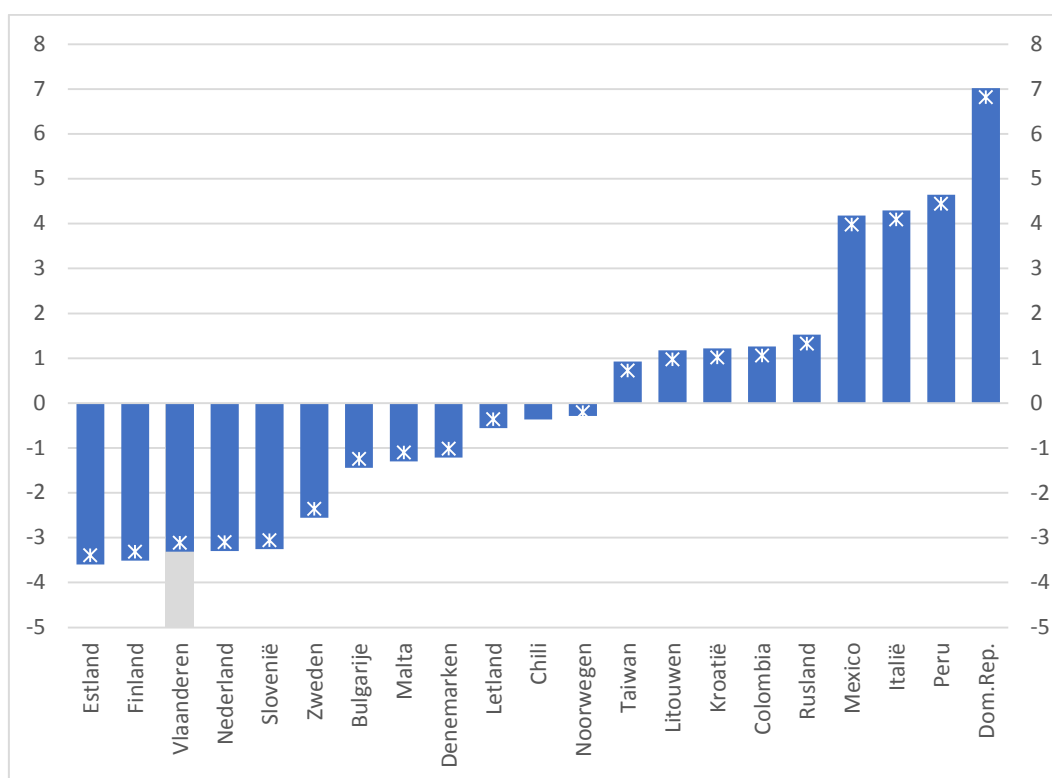
4.5 Burgerschapsattitudes

Eerst bekijken we hoeveel belang de respondenten hechten aan conventioneel burgerschap. De gevestigde democratische landen scoren laag op conventioneel burgerschap. Dat is duidelijk zichtbaar in Figuur 4.1. Deze figuur toont hoeveel landen afwijken van het internationale gemiddelde. Landen met negatieve scores, scoren lager dan het internationale gemiddelde. Aan de hand van een asterisk wordt weergegeven welke landen significant verschillen van dit internationale gemiddelde. Vlaanderen en andere gevestigde democratieën bevinden zich links van het internationale gemiddelde. Dit wil zeggen dat jongeren uit deze landen gemiddeld minder belang hechten aan traditionele participatievormen zoals gaan stemmen, politieke discussies voeren of lid zijn van een politieke partij. In landen met een langere democratische traditie, wordt het blijkbaar niet meer zo belangrijk gevonden actief deel te nemen aan deze meer traditionele en conventionele vormen van politiek bedrijven. Toch kan dit bepaalde risico's inhouden

voor een democratie. Wanneer veel mensen gaan stemmen, betekent dit ook dat de regeringsbeslissingen volgend op die kiesperiode meer gedragen worden door de bevolking. Dit werkt ook het vertrouwen van de bevolking in de regering in de hand. Wanneer echter weinig mensen gaan stemmen, kan dit de legitimiteit van een democratie ondermijnen (Hooghe & Stiers, 2016).

Op internationaal niveau situeren de Vlaamse jongeren zich helemaal links in Figuur 4.1. Dat wil zeggen dat Vlaamse jongeren relatief weinig belang hechten aan conventionele burgerschapswaarden en het als toekomstig burger niet belangrijk vinden dat ze gaan stemmen of deelnemen aan andere traditionele participatievormen. We zien dat van alle deelnemende landen, enkel Finland en Estland lager scoren op de schaal van het conventioneel burgerschap. Net zoals de Nederlandse jongeren hechten Vlaamse jongeren weinig belang aan traditionele participatievormen.

Figuur 4.1 Conventioneel burgerschap in internationaal perspectief

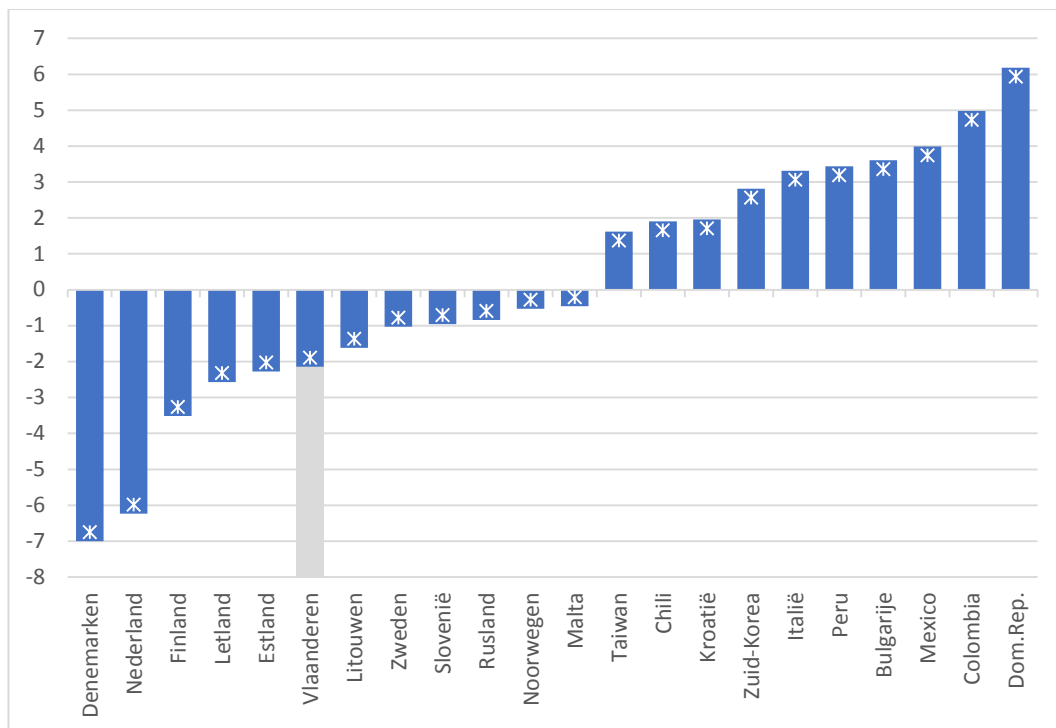


Noot: Verschilscores op de schaal conventioneel burgerschap (IRT-schaal), data uit leerlingenvragenlijst (n=91415). Scores die significant verschillen van het internationale gemiddelde worden weergegeven met een sterretje, $p < 0,05$.

Wanneer we kijken naar de sociale burgerschapsidealen in vergelijking met de conventionele burgerschapsidealen zien we ietwat hogere gemiddelde scores bij de Vlaamse jongeren. Figuur 4.2 toont duidelijk dat Vlaamse jongeren dichter aansluiten bij het internationale gemiddelde wat betreft sociaal burgerschap. Toch zijn de Vlaamse sociaal burgerschap-scores nog steeds lager dan de gemiddelde internationale scores bij dit burgerschapsideaal. Vlaamse jongeren vinden het vandaag belangrijker om op te komen voor mensenrechten, voor hun gemeenschap en voor het milieu maar scoren nog

steeds lager dan het internationale gemiddelde. Vooral in de Latijns-Amerikaanse landen vinden jongeren het belangrijker dat ze zich als toekomstige burger kunnen inzetten voor hun omgeving en mensenrechten. Noord-Europese landen en Nederland scoren net zoals Vlaanderen laag op deze sociaal burgerschapschaal.

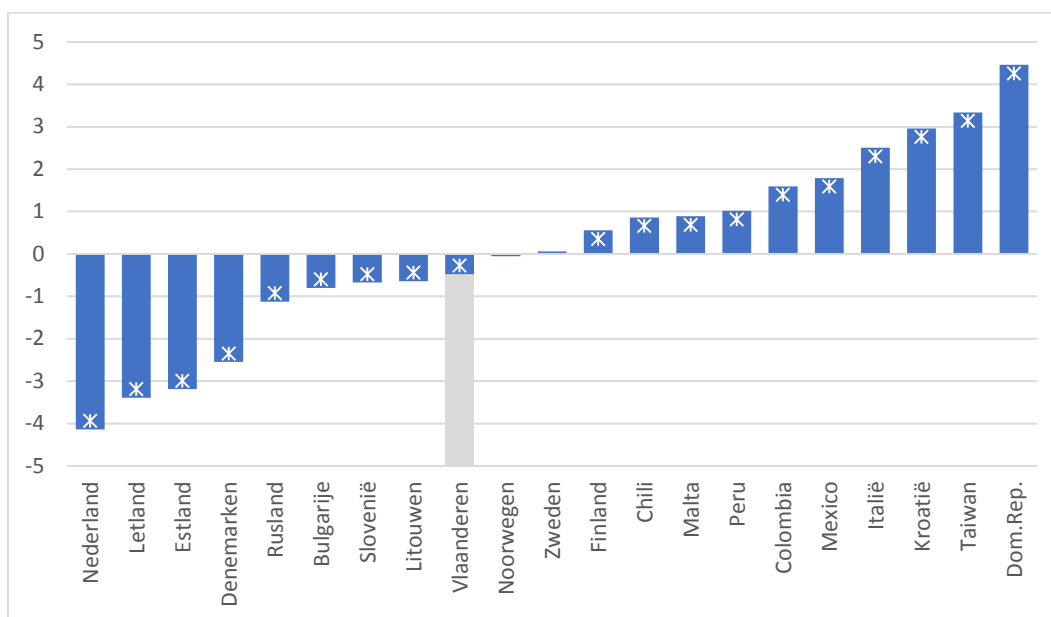
Figuur 4.2 Sociaal burgerschap in internationaal perspectief



Noot: Verschilsscores op de schaal sociaal burgerschap (IRT-schaal), data uit leerlingenvragenlijst (n=91074). Scores die significant verschillen van het internationale gemiddelde worden weergegeven met een sterretje, $p < 0,05$.

Wanneer we kijken naar moreel burgerschap zien we dat Vlaamse jongeren net niet aansluiten bij de gemiddelde score. Figuur 4.3 toont dat enkel de Noorse en Zweedse jongeren niet verschillen van het internationale gemiddelde op deze schaal. Vlaamse jongeren geven, in tegenstelling tot bijvoorbeeld Nederlandse jongeren, vaker aan dat ze zich persoonlijk willen inzetten voor hun omgeving. Ook geven ze vaker aan dat ze het belangrijk vinden dat goede burgers hard werken en de regels respecteren van de maatschappij. Maar het zijn de jongeren uit Finland, Italië en de Latijns-Amerikaanse landen die dit burgerschapsideaal het belangrijkste vinden in vergelijking met het internationale gemiddelde en de Vlaamse jongeren.

Figuur 4.3 Moreel burgerschap in internationaal perspectief



Noot: Verschilscores op de schaal moreel burgerschap (IRT-schaal), data uit leerlingenvragenlijst (n=91415). Scores die significant verschillen van het internationale gemiddelde worden weergegeven met een sterretje, $p < 0,05$.

Moreel burgerschap werd voor het eerst gemeten in 2016. Als we kijken naar conventioneel en sociaal burgerschap zien we dat Vlaamse jongeren in 2016 meer belang hechten aan deze burgerschapsidealen in vergelijking met de eerdere meting in 2009. Die stijgende trend kan echter ook internationaal waargenomen worden.

4.6 Wat beïnvloedt burgerschapsidealen?

Wanneer we zien dat jongeren verschillende burgerschapsconcepten ondersteunen en dat het belang dat gehecht wordt aan die concepten sterk verschilt, is het interessant om na te gaan hoe we die verschillen kunnen verklaren. Een belangrijke determinant is het gevoel van politieke zelfredzaamheid of *political efficacy*. Daarmee bedoelt men dat burgers het gevoel kunnen hebben dat ze ook daadwerkelijk een verschil kunnen maken in het politiek gebeuren. De zelfredzaamheidschaal die we gebruiken meet bijvoorbeeld hoe leerlingen inschatten dat ze zelf politieke of sociale activiteiten kunnen uitvoeren. Leerlingen kunnen dan antwoorden met ‘heel goed’, ‘redelijk goed’, ‘niet zo goed’ of ‘helemaal niet zo goed’ op een schaal met zeven items. Dit zijn items zoals: kandidaat zijn bij schoolverkiezingen, een televisiedebat volgen over een omstreden kwestie of een spreekbeurt houden in de klas over een sociale of politieke kwestie. Een overzicht van de items die politieke zelfredzaamheid meten wordt in het kader weergegeven.

Vraag: Hoe goed denk je dat je de volgende activiteiten zou doen?

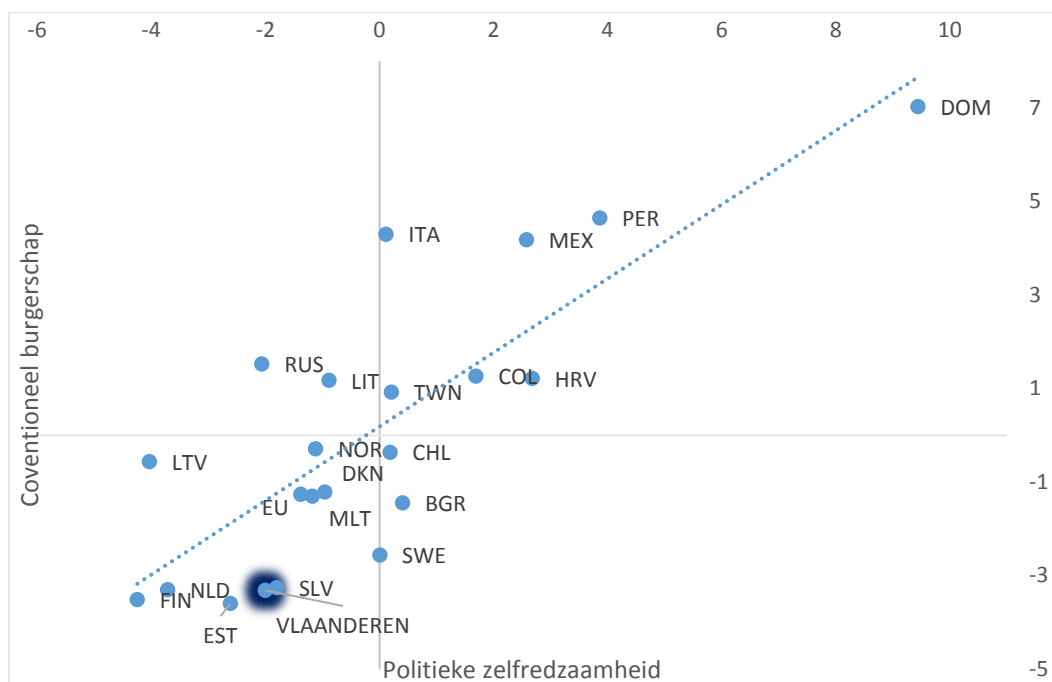
Antwoordopties: Heel goed/ Redelijk goed/ Niet zo goed/ Helemaal niet goed.

- Een krantenartikel over een conflict tussen landen bespreken.
- Jouw mening verdedigen over een omstreden (of veelbesproken) politieke of sociale kwestie.
- Kandidaat zijn bij een schoolverkiezing.
- Een groep leerlingen bijeenbrengen om veranderingen op school te verwezenlijken.
- Een televisiedebat volgen over een omstreden (of veelbesproken) kwestie.
- Een brief schrijven naar een krant om je mening te geven over een actuele kwestie.
- Een spreekbeurt houden in je klas over een sociale of politieke kwestie.

Wanneer we vragen naar de burgerschapsconcepten van jongeren en dit zien als hun visie over hun toekomstige participatie als goede burger, kunnen we dit in verband brengen met de theorie van Bandura (1997). Bandura omschrijft namelijk hoe de ontwikkeling van zelfredzaamheid centraal staat in de participatie van jongeren. Hoe hoger de zelfredzaamheid van jongeren, hoe groter hun efficiëntie en toekomstig succes. Onderzoekers die zich richten op politieke participatie bevestigen dan ook dat politieke zelfredzaamheid een facilitator is van politieke participatie (Solhaug, 2006). In een Noorse studie omschrijft Solhaug (2006) dat politieke zelfredzaamheid zelfs een belangrijkere facilitator is dan politieke kennis. Omwille van deze parallel tussen politieke zelfredzaamheid en politieke participatie verwachten we een gelijklopende verdeling van politieke zelfredzaamheid over de landen heen.

Figuur 4.4 toont de verschillen voor zelfredzaamheid en conventioneel burgerschap ten opzichte van het internationale gemiddelde. Hierdoor zien we dat Finland, Estland, Letland, Nederland en Vlaanderen laag scoren op een meting van politieke zelfredzaamheid. Dit zijn landen die ook telkens lager dan gemiddeld scoorden op de conventioneel burgerschapschaal. Daardoor bevinden deze landen zich in het linker kwadrant onderaan. Daartegenover scoren de Latijns-Amerikaanse landen vaker hoger op de zelfredzaamheidschaal en de conventioneel burgerschapschaal. Peru, Mexico en Dominicaanse Republiek situeren zich bovenaan in het rechter kwadrant. Op landenniveau kunnen we dus zeggen dat politieke zelfredzaamheid en burgerschapsidealen duidelijk positief met elkaar correleren, de gemiddelde lijn geeft duidelijk een stijgende trend weer. We kunnen dus concluderen dat in landen waar jongeren een hogere inschatting maken van hun eigen politieke zelfredzaamheid, zij ook een hogere inschatting zullen maken van hun eigen toekomstige deelname in politieke activiteiten.

Figuur 4.4 Politieke zelfredzaamheid en conventioneel burgerschap in internationaal perspectief



Noot: Verschilsscores op de schaal politieke zelfredzaamheid (IRT-schaal) en conventioneel burgerschap (IRT-schaal), data uit leerlingenvragenlijst (n=90270).

Ook wanneer we inzoomen op de Vlaamse cijfers kunnen we ons afvragen wat de voorkeur voor bepaalde burgerschapsidealen beïnvloedt. In onderstaand deel bespreken we wat jongeren ertoe aanzet om belang te hechten aan conventioneel burgerschap of aan sociaal burgerschap. Door middel van een lineaire regressieanalyse, weergegeven in Tabel 4.1, bekijken we de invloed van politieke zelfredzaamheid op burgerschapsidealen maar bovendien controleren we tegelijkertijd voor de mogelijk invloed van andere achtergrondkenmerken. In een eerste stap nemen we de studierichting van jongeren in rekening door te kijken of de jongeren in de A-stroom of de B-stroom zitten. Ook gaan we na we of het geslacht van de jongeren een invloed heeft op hun steun voor burgerschapsidealen. In een tweede stap nemen we de sociaal-economische achtergrond (SES) van de jongeren in rekening door het beroep van de ouder met de hoogste sociaal-economische status te meten. De migratie-achtergrond meten we op twee manieren. Enerzijds meten we of de jongeren of hun ouders geboren zijn in een ander land dan België. Anderzijds meten we of de jongeren thuis een andere taal spreken dan de taal van de testafname, namelijk Nederlands. In een laatste stap bekijken we of de politieke kennis van jongeren invloed kan hebben op hun voorkeur van burgerschapsidealen.

Tabel 4.1 Wat beïnvloedt burgerschapsidealen?

| | <i>Conventioneel burgerschap</i> <i>R²=0,15</i> | | <i>Sociaal burgerschap</i> <i>R²=0,07</i> | |
|------------------------------|---|------|---|------|
| | Standaardcoëfficiënt (s.e.) | | Standaardcoëfficiënt (s.e.) | |
| Politieke zelfredzaamheid | 0,34 (0,03) | *** | 0,25 (0,03) | *** |
| Stroom (B-stroom=1) | -0,04 (0,06) | n.s. | -0,03 (0,04) | n.s. |
| Geslacht (meisje=1) | 0,04 (0,02) | * | 0,03 (0,02) | n.s. |
| SES | 0,00 (0,02) | n.s. | 0,04 (0,03) | n.s. |
| Immigratieachtergrond (ja=1) | 0,09 (0,03) | * | 0,04 (0,02) | n.s. |
| Thuistaal (andere=1) | -0,05 (0,02) | n.s. | -0,01 (0,02) | n.s. |
| Politieke kennis | -0,05 (0,02) | * | 0,02 (0,02) | n.s. |

Noot: Lineaire regressieanalyse op basis van Vlaamse ICCS 2016 data inclusief toegekende gewichten op individueel niveau (n=2647). Weergave van gestandaardiseerde coëfficiënten en hun gestandaardiseerde afwijking. Significante waarden: *p<0,05, **p<0,01; ***p<0,001; niet significante waarden worden aangegeven met n.s.

In Tabel 4.1 wordt de relatie van indicatoren op conventioneel en sociaal burgerschap getoond. Deze relatie wordt uitgedrukt in gestandaardiseerde coëfficiënten en hun standaard afwijking (s.e.). Significante waarden worden in de tabel weergegeven met een asterisk. Politieke zelfredzaamheid toont telkens de grootste coëfficiëntwaarde, wat aangeeft dat deze indicator de sterkste relatie heeft op de burgerschapsidealen. Wat betreft sociaal burgerschap is politieke zelfredzaamheid zelfs de enige coëfficiënt met een significante relatie.

Wanneer we kijken naar conventioneel burgerschap zien we dat meerdere indicatoren een significante invloed hebben en dus gerelateerd zijn aan deze vorm van burgerschap. We kunnen hier ook vijftien procent van de totale variantie verklaren. Hoe sterker de politieke zelfredzaamheid, hoe meer belang jongeren hechten aan traditionele vormen van burgerschap. Ook meisjes en jongeren met een migratieachtergrond hechten meer belang aan conventioneel burgerschap en er is een kleine negatieve relatie tussen conventioneel burgerschap en politieke kennis. Hoe minder politieke kennis jongeren hebben, hoe meer ze conventionele participatievormen linken aan goed burgerschap. Deze lineaire regressie toont dat burgerschapsidealen sterk gelinkt zijn aan politieke zelfredzaamheid.

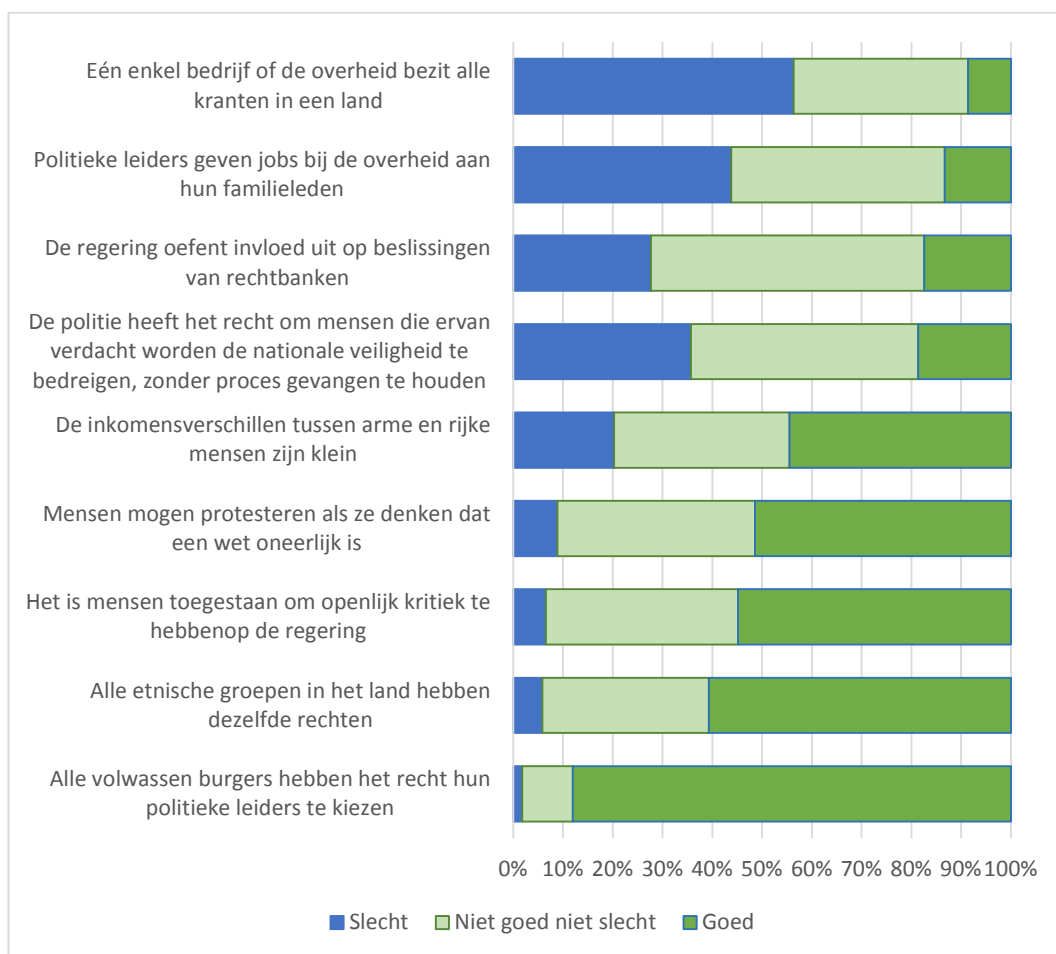
Wat betreft sociaal burgerschap kunnen we minder indicatoren verbinden met dit burgerschapsconcept. Enkel politieke zelfredzaamheid heeft een positieve relatie met dit burgerschapsideaal. Hoe sterker de politieke zelfredzaamheid van jongeren, hoe meer belang ze hechten aan vormen van sociaal burgerschap als goede burger. In dit tweede model van Tabel 4.1 zien we ook dat we minder variantie kunnen verklaren op het niveau van sociaal burgerschap, slechts zeven procent van de totale variantie.

Met betrekking tot deze regressiemodellen in Tabel 4.1 moeten we echter ook enkele opmerkingen maken. Ten eerste kunnen we niet spreken over causale relaties. Om meer te weten over hoe deze indicatoren invloed uitoefenen op de burgerschapsidealen is verder onderzoek nodig. Daarnaast hebben ook andere indicatoren een invloed op burgerschapsidealen, want een groot deel van de variantie binnen de burgerschapsidealen kunnen we niet verklaren door toevoeging van de zeven indicatoren in Tabel 4.1. De verklaarde variantie van sociaal burgerschap is slechts zeven procent, de verklaarde variantie van conventioneel burgerschap is vijftien procent.

4.7 Houdingen ten opzichte van democratie

Wanneer jongeren tijdens de adolescentie zich een beeld beginnen te vormen over politiek en de maatschappij voegen zij ook betekenis toe aan het begrip democratie. De ICCS bevraging peilt dan ook naar het inzicht van jongeren in het begrip democratie. Dat gebeurt door concrete democratische of ondemocratische situaties aan de jongeren voor te leggen zoals bijvoorbeeld: ‘De regering oefent invloed uit op beslissingen van rechtbanken’. Bij elk van deze stellingen kunnen jongeren dan aangeven of dit ‘goed is voor de democratie’, ‘niet goed en niet slecht voor de democratie’ of ‘slecht voor de democratie’ is. De eerste vier voorbeelden in de Figuur 4.5 zijn ondemocratische situaties, de laatste vijf voorbeelden zijn democratische voorbeelden. Bij de democratische voorbeelden is het telkens de middelste categorie ‘niet goed en niet slecht voor de democratie’ die het meest aangeduid wordt door de Vlaamse jongeren. Enkel bij de eerste stelling, die een monopoliesituatie omschrijft waar één enkel bedrijf alle kranten bezit, duiden jongeren meestal aan dat dit slecht is voor de democratie. De scheiding der machten, en de bescherming van de rechtstaat worden dus slechts door een minderheid van de jongeren gezien als een fundamenteel onderdeel van een democratische politieke ordening.

Figuur 4.5 Attitudes van Vlaamse jongeren ten opzichte van (on)democratische principes



Noot: Data uit leerlingenvragenlijst (n=90709).

De laatste vijf stellingen omschrijven situaties die jongeren meestal goed vinden voor de democratie. Hier zie je dat jongeren duidelijker antwoorden dat een situatie goed is voor een democratie en minder vaak de middelste categorie kiezen. De antwoorden vertonen een positieve trend en bepaalde begrippen worden zonder meer met een goede democratie geassocieerd. Zo duiden vrijwel alle jongeren bijvoorbeeld algemeen stemrecht aan als 'goed voor de democratie'. Meer dan 60 procent van de Vlaamse jongeren geeft aan dat het goed is voor de democratie dat alle etnische groepen in een land dezelfde rechten hebben. Hoe tolerantie-attitudes van Vlaamse jongeren in internationaal perspectief geïnterpreteerd kunnen worden, kan nagelezen worden in hoofdstuk 6 over tolerantie en diversiteit.

Bovenstaande grafiek toont aan dat veertienjarigen zich een beeld beginnen te vormen over politieke en maatschappelijke thema's. De meeste jongeren geven een concrete invulling aan een begrip als democratie en vormen hier een mening over.

4.8 Vertrouwen in de instellingen

We bespraken in dit hoofdstuk al dat jongeren een duidelijk beeld hebben van hoe ze als toekomstig burger aan de maatschappij zullen participeren en hoe ze zich een eerste opinie vormen over de maatschappij en wat goed is voor de democratie. Hiermee samengaand verwachten we dat jongeren reeds een bepaald niveau van vertrouwen hebben in de gevestigde maatschappelijke instellingen. Hieronder bespreken we waarom vertrouwen een belangrijke politieke attitude is en hoe het gesteld is met het vertrouwen van Vlaamse jongeren. We bestuderen ook welke factoren het niveau van vertrouwen beïnvloeden.

Vertrouwen is belangrijk voor de stabiliteit van een democratisch politiek systeem (Almond & Verba, 1963). Om acties te kunnen ondernemen heeft een regering de steun nodig van haar bevolking. Wantrouwen van de burgers kan het politieke bestel doen wankelen. Recent onderzoek over politiek vertrouwen in België wijst er bijvoorbeeld op dat wantrouwige burgers minder zullen participeren en sneller hun steun zullen geven aan populistische partijen. Dit soort passiviteit en polarisering ondermijnt volgens dat onderzoek het gezag en de slagkracht van een regering (Marien, 2012; Huyse, 2017).

Aansluitend bij het onderzoek van Marien over het vertrouwen van de algemene Vlaamse bevolking, kunnen we binnen de ICCS-studie kijken naar het vertrouwen in de instellingen bij veertienjarigen. Dit vertrouwen wordt gemeten door aan de jongeren een lijst van vijftien instellingen voor te leggen en bij iedere maatschappelijke instelling te vragen of ze deze instelling 'helemaal', 'redelijk veel', 'een beetje' of 'helemaal niet' vertrouwen. Hieronder geven we een overzicht van politieke instellingen opgenomen in de leerlingenvragenlijst om het politieke vertrouwen van jongeren te meten.

Vraag: In welke mate vertrouw je de volgende groepen, instellingen of informatiebronnen?

Antwoordopties: Helemaal/ Redelijk veel / Een beetje / Helemaal niet

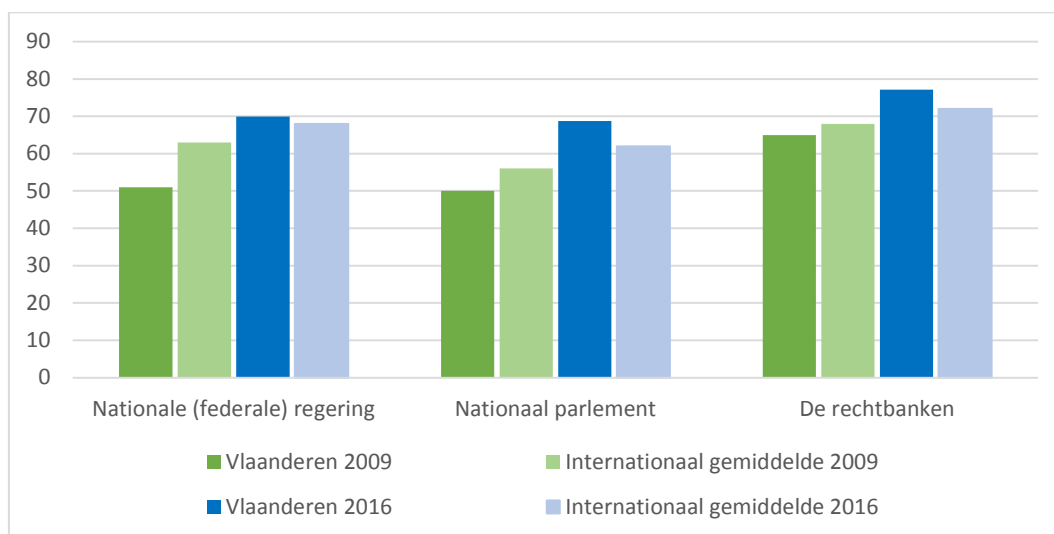
- De federale (nationale) regering van België
- Het gemeente- of stadsbestuur van je gemeente of stad
- De rechtbanken
- De politie
- Politieke partijen
- Het Federaal (Belgisch) Parlement
- De media (televisie, kranten, radio)
- Sociale media (bijv. Twitter, blogs, YouTube)
- Het leger
- De scholen
- De Verenigde Naties
- Mensen in het algemeen
- Het Vlaams Parlement
- De Europese Commissie
- Het Europees Parlement

Figuur 4.6 en 4.7 geven het percentage Vlaamse jongeren weer en hun vertrouwen in specifieke politieke en sociale instellingen. Vertrouwen is hier een samenvoeging van ‘helemaal’ en ‘redelijk veel’ vertrouwen. Het huidige Vlaamse gemiddelde wordt vergeleken met het gemiddelde internationale vertrouwen in deze instellingen en ook met het vertrouwen van de Vlaamse leerlingen in 2009. Figuur 4.6 toont het vertrouwen in drie aparte politieke instellingen waar jongeren op internationaal niveau gemiddeld het meest vertrouwen in hebben (de nationale (federale) regering, het nationaal parlement en de rechtbanken). Het hoogste vertrouwensniveau vinden we bij de rechtbanken, waar 77 procent van de leerlingen zegt vertrouwen te hebben in deze instelling. Dit is een duidelijke stijging ten opzichte van 2009, toen dit nog 65 procent was. Ook het vertrouwen in de nationale (federale) regering gaat er sterk op vooruit: van 51 naar 70 procent.

Deze figuur bevat een aantal opmerkelijke elementen. Aan de ene kant hebben Vlaamse jongeren tegenwoordig gemiddeld méér vertrouwen in politieke instellingen dan hun leeftijdsgenoten in andere landen. Men kan dus niet langer stellen dat het politiek vertrouwen van de Vlaamse jongeren bijzonder problematisch is, indien men het vergelijkt met de internationale scores. Aan de andere kant vertonen deze Vlaamse jongeren ook een veel hoger gemiddeld vertrouwen in instellingen dan hun leeftijdsgenoten zeven jaar eerder, in het vorige ICCS-onderzoek. Opmerkelijk is dat deze stijging aanwezig is bij alle politieke instellingen, terwijl het vertrouwen in anderen of in de media helemaal niet zo’n stijgende trend vertoont. De politiek heeft de afgelopen zeven jaar dus duidelijk een flinke *remonte* gemaakt in het vertrouwen van de Vlaamse jongeren. We komen straks nog terug op mogelijke verklaringen voor deze opvallende trend.

Dit hoge vertrouwensniveau van jongeren in 2016 kan verklaard worden door zowel de internationale als de Vlaamse context. Internationaal wordt het lage vertrouwensniveau in 2009 vaak toegeschreven aan de economische crisis (Muro & Vidal, 2017). Ook op Belgisch en Vlaams niveau was 2007 getekend door een politieke crisis startend bij de moeizame regeringsvorming in 2007, en ook kort na de regeringsvorming in 2008 bleek de toenmalige regering-Leterme niet echt stabiel. Dat wordt bevestigd door data uit de Belgian Political Panel Survey (2006-2011) (BPPS). Marien (2017) bewijst aan de hand van deze data dat het Vlaamse vertrouwen in politieke instellingen tijdens deze onstabiele periode bijzonder laag was.

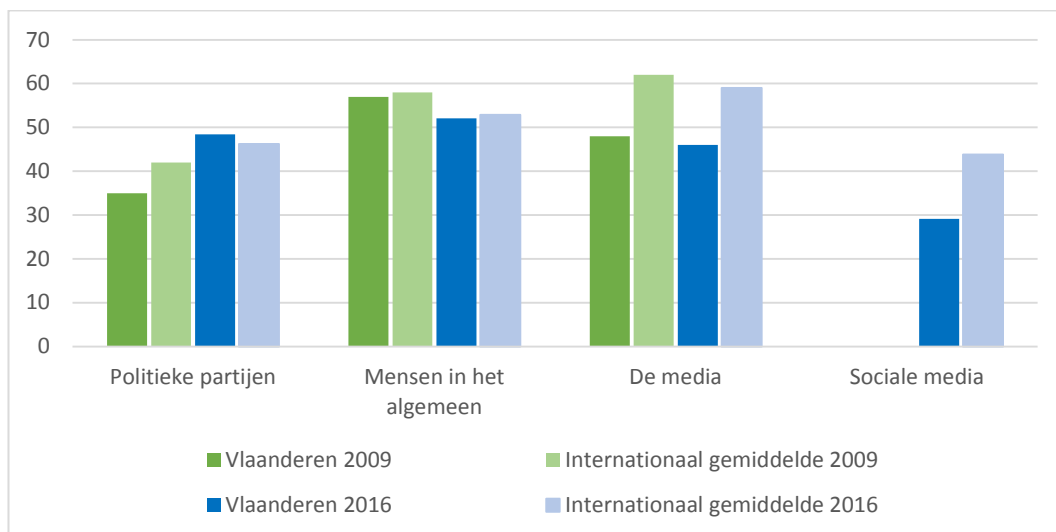
Figuur 4.6 Vertrouwen in nationale regering, nationaal parlement en de rechtbanken (2009-2016)



Noot: Data uit leerlingenvragenlijst (n=90270). De Vlaamse gemiddelde score (%) in 2016 is telkens significant hoger dan de score van het internationale gemiddelde in 2016 ($p < 0,05$).

Uit Figuur 4.7 blijkt dat het vertrouwensniveau in Vlaanderen vooral geassocieerd wordt met politieke instellingen. Het vertrouwen in mensen is bij de Vlaamse jongeren in het algemeen hoger dan het internationale gemiddelde voor dit item. Wanneer we de scores van 2009 vergelijken met die van 2016, stellen we vast dat de stijging in het vertrouwen zich vooral situeert bij een groter vertrouwen in de politieke partijen. Aan de andere kant zien we dat het vertrouwen in de medemensen en de media licht gedaald is. Voor meer informatie over hoe jongeren omgaan met de sociale media en hun politiek internetgebruik, verwijzen we naar hoofdstuk 3.

Figuur 4.7 Vertrouwen in politieke partijen, mensen in het algemeen, de media en sociale media (2009-2016)

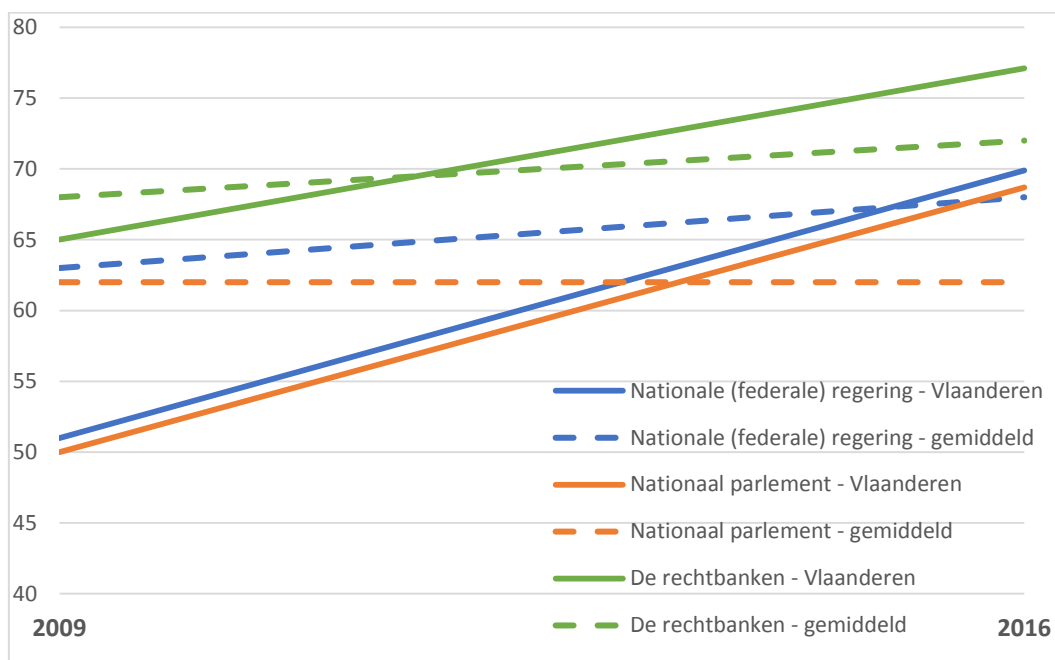


Noot: Data uit leerlingenvragenlijst (n=90270). In 2016 verschilt de Vlaamse gemiddelde score (%) significant ($p < 0,05$) van het internationale gemiddelde voor alle items behalve voor het item 'mensen in het algemeen'.

Over het algemeen zien we dat, in vergelijking met 2009, de Vlaamse jongeren blijken te geven van veel meer vertrouwen in de politieke instellingen. Dat is een opvallende vaststelling, omdat we in de internationale literatuur juist een toenemende bezorgdheid opmerken over het vertrouwen van de populatie in de legitimiteit van democratische systemen. Als we de resultaten van de meting van vertrouwen bij veertienjarigen bekijken, zien we eigenlijk net een tegenovergestelde trend.

Figuur 4.8 toont zowel voor de partijen, de regering als het parlement telkens een licht opwaartse trend voor het totaal van de ICCS-landen (de drie onderbroken lijnen). Als we enkel Vlaanderen bekijken (volle lijnen), dan valt op dat de trend veel sterker is in deze regio. De manier waarop het Belgisch politiek systeem tegenwoordig functioneert, heeft dus, in vergelijking met de situatie in 2009, een relatief sterk positief effect gehad op de mate van politiek vertrouwen onder de jongeren in Vlaanderen.

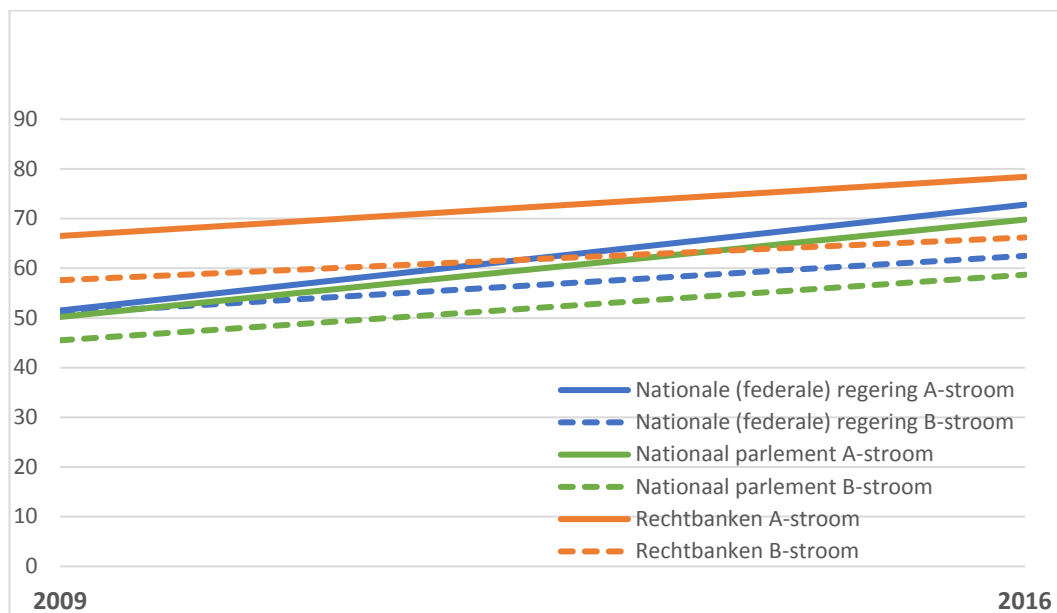
Figuur 4.8 Evolutie van het politiek vertrouwen Vlaamse jongeren, 2009-2016



Noot: Data uit leerlingenvragenlijst (n=90270).

Dit positieve effect is echter niet even groot bij alle leerlingen. Het vertrouwen van leerlingen uit de A-stroom richtingen is sterker gegroeid dan het vertrouwen van leerlingen uit de B-stroom richtingen. Figuur 4.9 toont grotere verschillen bij A-stroom leerlingen (volle lijnen) wanneer we de resultaten van 2009 en 2016 vergelijken. Het vertrouwen van leerlingen uit B-stroom richtingen steeg minder sterk; de onderbroken lijnen zijn minder steil. Dit zou kunnen betekenen dat het negatieve effect van de communicatie tijdens de politieke crisis sterker is blijven hangen bij jongeren uit de B-stroom richtingen. Daar waar het vertrouwen van A-stroom leerlingen sterk steeg in 2016, steeg het vertrouwen van B-stroom leerlingen maar matig.

Figuur 4.9 Evolutie van het politiek vertrouwen van Vlaamse jongeren (2009-2016) volgens A/B-stroom



Noot: Data uit leerlingenvragenlijst (n=90270).

In hoofdstuk 10 gebruiken we een vertrouwensschaal, die het vertrouwen in specifieke instituties samen neemt, om verder in te gaan op de verschuivingen tussen 2009 en 2016.

4.9 Wat beïnvloedt vertrouwen?

Het vertrouwen in de politieke instellingen is dus duidelijk gestegen onder de Vlaamse jongeren. Daarom is het des te belangrijker dat we dit vertrouwensniveau ook kunnen verklaren. We meten het vertrouwen in politieke instellingen door een schaal te construeren die de som weergeeft van het vertrouwen in vijf verschillende instellingen: de nationale regering, de gemeenten, de rechtbanken, de politieke partijen en het nationaal parlement. De Cronbach's alpha waarde van deze schaal is 0,85.

We voeren een regressieanalyse uit waarbij we kijken naar de invloed van enkele achtergrondkenmerken: geslacht, studierichting, sociaal-economische achtergrond, thuistaal en migratieachtergrond. Wanneer we de invloed van deze achtergrondkenmerken bekijken in een eerste model (Model I) in Tabel 4.2, kunnen we een algemene conclusie formuleren: we zien geen verschillende vertrouwensniveaus op basis van achtergrondkenmerken. De verklaarde variantie (R^2) is nul. Dit wil zeggen dat we op basis van achtergrondkenmerken van de jongeren geen enkele voorspelling kunnen maken over hun vertrouwen in politieke partijen. Er zijn nog niet veel verschillen tussen veertienjarige leerlingen wat er ook op kan wijzen dat attitudes zoals vertrouwen op deze leeftijd nog in ontwikkeling zijn. Het valt op dat deze vaststelling niet overeenkomt met de conclusie van de Belgian Political Panel Survey (2006-2011) (BPPS), waar één van de conclusies was dat het politieke vertrouwen van zestienjarigen al stabiel is (Marien, 2017).

Het is wel zo dat de ICCS respondenten twee jaar jonger zijn. Wanneer we kijken naar de geconstrueerde vertrouwensschaal bij veertienjarigen in de ICCS-studie, zien we dat meer dan vijftig procent van de Vlaamse jongeren een score heeft die erg dicht bij het Vlaamse gemiddelde aanleunt. Waarschijnlijk wijst dit erop dat de ontwikkeling van vertrouwens-attitudes start rond de leeftijd van veertien jaar. In de BPPS studie, bij zestienjarigen, zijn de attitudes al verder ontwikkeld en is er wel een duidelijke beïnvloeding van achtergrondkenmerken op politiek vertrouwen zichtbaar.

Dit verklaart ook waarom veertienjarigen een boeiende leeftijdsgroep vormen om te bestuderen. Als we onderzoeken welke elementen het groeiproces en vertrouwen van toekomstige burgers beïnvloeden, zien we enkele opvallende relaties. In Model II van Tabel 4.2 houden we rekening met de politieke zelfredzaamheid en politieke interesse van jongeren. Deze twee elementen zijn significant gerelateerd aan het vertrouwen in politieke instellingen. Hoe hoger de politieke zelfredzaamheid van jongeren, hoe hoger hun vertrouwen in politieke instellingen. Hoe hoger hun interesse in politiek, hoe hoger hun vertrouwen in politieke instellingen.

Tabel 4.2 Beïnvloeding van politiek vertrouwen

| <i>Vertrouwen in politieke instellingen</i> | <i>Model I Beïnvloeding achtergrondkenmerken</i> | | <i>Model II Beïnvloeding interesse en zelfredzaamheid</i> | |
|---|--|------|---|------|
| | <i>R²=0,00</i> | | <i>R²=0,04</i> | |
| | <i>Standaardcoëfficiënt (s.e.)</i> | | <i>Standaardcoëfficiënt (s.e.)</i> | |
| Politieke zelfredzaamheid | - | | 0,16 (0,03) | *** |
| Politieke interesse | - | | 0,09 (0,02) | *** |
| Studierichting | -0,01 (0,02) | n.s. | 0,01 (0,02) | n.s. |
| Geslacht | -0,01 (0,02) | n.s. | 0,01 (0,02) | n.s. |
| SES | 0,02 (0,02) | n.s. | 0,03 (0,02) | n.s. |
| Land van herkomst | 0,00 (0,05) | n.s. | -0,02 (0,04) | n.s. |
| Thuis taal | 0,02 (0,03) | n.s. | 0,00 (0,03) | n.s. |
| Politieke kennis | 0,05 (0,03) | n.s. | 0,03 (0,03) | n.s. |

Noot: Lineaire regressieanalyse op basis van Vlaamse ICCS 2016 data inclusief toegekende gewichten op individueel niveau (n=2647). Weergave van gestandaardiseerde coëfficiënten en hun gestandaardiseerde afwijking. Significante waarden: *p <0,05, **p<0,01; ***p<0,001. Niet significante waarden worden aangegeven met n.s.

De verklaarde variantie (R²) van het tweede model is nog steeds laag. Door toevoeging van de metingen politieke interesse en politieke zelfredzaamheid, kunnen we slechts vier procent variantie verklaren van het vertrouwensniveau van jongeren. Toch is dit een interessante bevinding. Model I en Model II tonen aan dat het politieke groeiproces van jongeren in eerste instantie geprikkeld kan worden door het aanwakkeren van de

interesse in politiek en door een eerste positieve ervaring met politieke principes. Dit zijn factoren die de school kan aanreiken en zoals Model I aangeeft, starten alle jongeren op dezelfde lijn. De achtergrondkenmerken die het niveau van vertrouwen nadelig kunnen beïnvloeden, spelen nu nog geen rol van betekenis

4.10 Politieke participatie

De burgerschapsidealen, politieke attitudes en politieke vaardigheden zijn elk bouwstenen voor uiteindelijke participatie. De burgerschapsidealen beïnvloeden hoe jongeren zullen participeren. Iemand die veel belang hecht aan conventioneel burgerschap zal gemakkelijker participeren tijdens verkiezingen. Jongeren die een hogere politieke zelfredzaamheid hebben, zullen vaker participeren.

In dit deel bespreken we drie vormen van participatie. Participatie tijdens verkiezingen, politieke participatie en participatie op school. De eerste twee vormen zijn een rapportering van toekomstige formele participatie. We meten de verwachte participatie tijdens verkiezingen aan de hand van items die peilen naar stemgedrag en geïnformeerd stemgedrag. Politieke participatie meten we aan de hand van items die peilen naar mogelijk toekomstig kandidaatschap voor verkiezingen, lidmaatschap van partijen of vakbonden. De derde vorm van participatie meet de actuele participatie van jongeren op school. Deze participatievorm omvat items die peilen naar deelname aan schoolverkiezingen of deelname aan activiteiten op school. Alle drie deze participatievormen kunnen gemeten worden in één schaal met een voldoende sterke betrouwbaarheid. De Cronbach's alpha waarde voor participatie tijdens verkiezingen is 0,84, deze voor de politieke participatieschaal is 0,86 en de schaal die participatie op school meet heeft een Cronbach's alpha waarde van 0,69. Een overzicht van deze drie schalen wordt hieronder weergegeven.

Vraag: Wat denk je dat je zelf zult doen wanneer je volwassen bent.

Antwoordopties: ik zal dit zeker doen/ik zal dit waarschijnlijk doen/ik zal dit waarschijnlijk niet doen/ik zal dit zeker niet doen

Participatie tijdens verkiezingen

- Stemmen bij gemeenteraadsverkiezingen
- Stemmen bij de federale (nationale) verkiezingen
- Informatie opzoeken over de kandidaten voordat je gaat stemmen bij een verkiezing

Politieke participatie

- Een kandidaat of partij helpen tijdens een verkiezingscampagne
- Lid worden van een politieke partij
- Lid worden van een vakbond
- Je kandidaat stellen voor gemeenteraadsverkiezingen

Vraag: Heb je op school ooit aan één van de volgende activiteiten deelgenomen?

Antwoordopties: Ja, hier heb ik aan deelgenomen in de laatste 12 maanden/Ja, hier heb ik aan deelgenomen maar meer dan één jaar geleden/Nee, hier heb ik nooit eerder aan deelgenomen

Participatie op school

- Actief deelnemen aan een debat of discussie
- Stemmen voor klasafgevaardigden of de leerlingenraad
- Meebeslissen over hoe zaken op school geregeld worden
- Deelnemen aan discussies tijdens leerlingenbijeenkomsten
- Je kandidaat stellen als klasafgevaardigde of als lid van de leerlingenraad
- Deelname aan een activiteit om de school milieuvriendelijker te maken (bijv. door zuiniger om te gaan met water of door te recycleren)

In Tabel 4.3 bekijken we de gemiddelde scores op de participatieschalen hierboven besproken. We maken een rangschikking van de gemiddelde scores waarbij hoger scorende landen bovenaan staan en lager scorende landen onderaan. Vlaanderen heeft telkens erg lage scores in deze tabel. Gemiddeld scoren enkel Nederland en Estland lager op de gemiddelde participatie tijdens verkiezingen. Op de politieke participatieschaal scoort Vlaanderen het allerlaagst. Deze participatiescores lopen parallel met participatie op school. Ook bij deze vorm van participatie scoren Vlaamse leerlingen gemiddeld veel lager dan het gemiddelde. Enkel in Nederland en Estland rapporteren jongeren dat ze minder participeren op school.

Tabel 4.3 Internationale rangschikking voor de participatieschalen

| Participatie tijdens verkiezingen | | | Politieke participatie | | | Participatie op school | | |
|-----------------------------------|------------|-------------------|------------------------|------------|-------------------|------------------------|------------|-------------------|
| | Gemiddelde | Standaarddeviatie | | Gemiddelde | Standaarddeviatie | | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
| PER | 56,87▲ | 9,15 | DOM | 61,00▲ | 10,87 | DOM | 54,66▲ | 11,11 |
| NOR | 56,66▲ | 10,62 | PER | 56,73▲ | 10,57 | NOR | 53,54▲ | 9,48 |
| ITA | 56,44▲ | 9,72 | MEX | 55,38▲ | 11,90 | PER | 52,26▲ | 9,66 |
| SWE | 55,24▲ | 9,90 | COL | 53,15▲ | 11,24 | COL | 52,20▲ | 9,21 |
| COL | 55,22▲ | 10,20 | LIT | 51,33▲ | 10,03 | SWE | 52,00▲ | 9,48 |
| DOM | 55,15▲ | 10,21 | DNK | 50,35▲ | 8,01 | MEX | 50,95▲ | 10,30 |
| TWN | 54,88▲ | 9,71 | ITA | 50,31 | 9,72 | CHL | 50,91 | 10,40 |
| DNK | 54,33▲ | 9,50 | Gemid. | 50,19 | 10,50 | RUS | 50,28 | 10,29 |
| MEX | 54,29▲ | 10,63 | HRV | 49,94 | 10,60 | HRV | 50,14 | 8,29 |
| LIT | 54,01▲ | 10,17 | RUS | 49,79 | 11,71 | LIT | 49,90 | 10,25 |
| HRV | 52,91▲ | 10,10 | SWE | 49,52 | 9,57 | MLT | 49,60 | 10,64 |
| Gemid. | 52,76 | 10,55 | TWN | 49,29▼ | 9,85 | Gemid. | 49,32 | 10,28 |
| RUS | 52,27 | 10,63 | MLT | 49,46▼ | 10,10 | DNK | 48,88▲ | 9,47 |
| FIN | 52,16▼ | 9,92 | LET | 49,25▼ | 10,28 | SLV | 48,81▼ | 9,95 |
| CHL | 51,64▼ | 12,67 | CHL | 49,19▼ | | TWN | 48,68▲ | 11,06 |
| MLT | 51,41▼ | 11,04 | BUL | 49,16▼ | | BUL | 48,55▼ | 11,18 |
| SLV | 51,08▼ | 11,57 | SLV | 48,42▼ | 8,08 | FIN | 47,51▼ | 9,08 |
| BUL | 50,95▼ | 11,65 | FIN | 48,11▼ | 13,01 | LET | 47,22▼ | 10,83 |
| LET | 50,83▼ | 11,06 | NOR | 47,80▼ | 11,91 | ITA | 46,44▼ | 9,59 |
| BEL (FL) | 49,67▼ | 10,08 | EST | 47,75▼ | 10,14 | BEL (FL) | 46,21▼ | 10,84 |
| EST | 49,18▼ | 10,29 | NDL | 46,88▼ | 9,61 | EST | 46,19▼ | 10,36 |
| NDL | 47,73▼ | 10,72 | BEL (FL) | 45,35▼ | 10,00 | NDL | 41,13▼ | 10,29 |

Noot: Gemiddelde score op participatieschalen, ICCS 2016.

▲ Gemiddelde score significant hoger dan het internationale gemiddelde ($p < 0,05$)

▼ Gemiddelde score significant lager dan het internationale gemiddelde ($p < 0,05$)

4.11 Wat beïnvloedt participatie?

Parallel aan bovenstaande delen waar we de beïnvloeding van politiek vertrouwen en burgerschapsidealen besproken hebben, bekijken we hier de invloed van achtergrondkenmerken op de toekomstige politieke participatie van jongeren tijdens verkiezingen. In het eerste model bekijken we hoe achtergrondkenmerken zoals studierichting, geslacht of migratieachtergrond van de jongeren hun politieke participatie kan beïnvloeden. In het tweede model leggen we de focus opnieuw op de beïnvloeding van politieke interesse en zelfredzaamheid.

In beide modellen zien we een sterke invloed van de geobserveerde variabelen op politieke participatie. De achtergrondkenmerken verklaren dertien procent van de variantie van de politieke participatie van jongeren. In het tweede model zien we dat

interesse en zelfredzaamheid samen nog eens negen procent variantie verklaren. Dit wijst erop dat interesse en zelfredzaamheid van de jongeren belangrijke factoren zijn die participatie kunnen beïnvloeden. Jongeren hebben dus al een duidelijk beeld van hun toekomstige participatie.

Welke factoren het toekomstig participatiebeeld beïnvloeden wordt weergegeven in Tabel 4.4. Er zijn drie achtergrondkenmerken die een invloed hebben op politieke participatie. De sociaal-economische achtergrond heeft een kleine invloed en de thuistaal van jongeren heeft een matige invloed op hun toekomstige participatie. We zien een grote invloed van de politieke kennis van jongeren op hun intentie tot latere participatie. Wanneer we kijken naar interesse en zelfredzaamheid in Model II, zien we dat beide belangrijk zijn. De grootste invloed op participatie tijdens verkiezingen komt van politieke zelfredzaamheid. Hoe meer jongeren aanduiden dat ze zichzelf bijvoorbeeld in staat zien om deel te nemen aan politieke discussies, hoe vaker ze beweren dat ze in de toekomst zullen deelnemen aan verkiezingen.

Tabel 4.4 Beïnvloeding politieke participatie tijdens verkiezingen

| Participatie tijdens verkiezingen | Model I Beïnvloeding achtergrondkenmerken R ² =0,13 | | Model II Beïnvloeding interesse en zelfredzaamheid R ² =0,22 | |
|-----------------------------------|---|------|--|------|
| | Standaardcoëfficiënt (s.e.) | | Standaardcoëfficiënt (s.e.) | |
| Politieke zelfredzaamheid | - | | 0,21 (0,02) | *** |
| Politieke interesse | - | | 0,03 (0,02) | *** |
| Stroom (B-stroom=1) | 0,02 (0,02) | n.s. | 0,02 (0,02) | n.s. |
| Geslacht (meisje=1) | -0,04 (0,02) | n.s. | -0,04 (0,02) | * |
| SES | 0,05 (0,02) | * | 0,18 (0,02) | *** |
| Migratieachtergrond (ja=1) | 0,04 (0,03) | n.s. | 0,00 (0,03) | n.s. |
| Thuistaal (andere=1) | 0,09 (0,02) | *** | 0,05 (0,02) | * |
| Politieke kennis | 0,36 (0,02) | *** | 0,32 (0,02) | *** |

Noot: Lineaire regressieanalyse op basis van Vlaamse ICCS 2016 data inclusief toegekende gewichten op individueel niveau (n=2614). Weergave van gestandaardiseerde coëfficiënten en hun gestandaardiseerde afwijking. Significante waarden: *p <0,05, **p<0,01; ***p<0,001. Niet significante waarden worden weergegeven door n.s.

Politieke zelfredzaamheid en politieke interesse hebben dus een belangrijke invloed op de toekomstige participatie van jongeren tijdens verkiezingen. De bijdrage van deze elementen is supplementair aan andere achtergrondkenmerken. Wanneer scholen de interesse en zelfredzaamheid van jongeren stimuleren, kunnen zij dus een invloed hebben op het toekomstig engagement van jongeren.

In hoofdstuk 10 gaan we deze resultaten vergelijken met de bevindingen uit 2009. We vergelijken de verwachte toekomstige deelname tijdens verkiezingen en de huidige participatie op school in 2009 en 2016. Dat maakt het mogelijk om verschillen over de tijd heen te bekijken.

4.12 Besluit

In dit hoofdstuk werd besproken hoe er zich tijdens de jongadolescentie een democratische cultuur ontwikkelt bij jongeren. Jongeren verbreden tijdens deze periode hun horizon en ze verruimen hun blik naar de bredere maatschappij. Door naar democratische politieke attitudes en gedrag te kijken bij veertienjarigen, krijgen we inzicht in de ontwikkeling van die attitudes en vaardigheden.

Het is duidelijk dat de attitudes en toekomstig gedrag gevormd worden in deze periode. Jongeren vormen hun eigen burgerschapsidealen, zien zichzelf als toekomstig burger en hebben een duidelijk beeld van wat goed is voor een democratie. Enkel op vlak van politiek vertrouwen, zien we dat deze attitude nog in volle ontwikkeling is. Studies die een oudere leeftijdsgroep bestuderen vinden meer diversiteit in politiek vertrouwen. In de ICCS-studie hebben de Vlaamse jongeren een vrij gelijkaardig profiel.

Bijgevolg is het bijzonder leerrijk om de vorming van een democratische cultuur bij veertienjarigen te onderzoeken. Omdat veertienjarigen in volle ontwikkeling zijn, kunnen we in de ICCS-studie observeren hoe politieke attitudes beïnvloed kunnen worden. Net zoals Shernoff (2013) scholen omschrijft als een optimale leeromgeving, kunnen ook wij vaststellen dat scholen een belangrijke rol kunnen spelen in deze ontwikkelingsfase. Scholen zijn bij uitstek een goede socialisatieagent om jongeren politieke kennis bij te brengen. Maar het gaat verder dan de kennis op zich: scholen kunnen jongeren bovendien een eerste democratische ervaring meegeven en hen laten ondervinden hoe ze kunnen bijdragen aan de maatschappij. Het zijn precies deze elementen: politieke kennis, politieke zelfredzaamheid en politieke interesse die binnen de analyses van dit hoofdstuk sterk geassocieerd kunnen worden met andere politieke attitudes.

De internationale vergelijking brengt eveneens enkele opmerkelijke bevindingen aan het licht. De meest interessante vergelijking is deze rond politiek vertrouwen, die een aantal trends bevestigt, namelijk dat Vlaamse jongeren in 2016 een gemiddeld vertrouwensniveau hebben. Vergeleken met de scores in 2009 is het vertrouwen in politieke instellingen gestegen. Dat er een stijging is in vergelijking met 2009 hoeft niet te verwonderen. Immers, in 2009 was er een politieke crisis in de periode van de bevraging en dit had een weerslag op de resultaten: in Vlaanderen lag het vertrouwen toen onder het gemiddelde. In 2016 is de situatie stabiel en zien we dat Vlaanderen qua vertrouwen zelfs hoger scoort dan gemiddeld.

Een andere internationale trend zijn de lagere scores op de conventionele en sociale burgerschapsconcepten en toekomstige participatie van jongeren. Vooral de scores op conventionele burgerschapsidealen en politieke participatie zijn bijzonder laag. Deze

sluiten aan bij bevindingen van eerder onderzoek (Amnå & Ekman, 2013; Hooghe & Oser, 2015) en zijn ook duidelijk terug te vinden in Vlaanderen. Vlaamse jongeren scoren het allerlaagst op politieke participatie, erg laag op de schaal van conventioneel burgerschap, iets minder laag op de schaal van sociaal burgerschap, maar sluiten dichterbij het gemiddelde wanneer we kijken naar moreel burgerschap, een eerder passief burgerschapsideaal. Vlaamse jongeren zijn dus eerder bereid om op een passieve manier te participeren in de maatschappij.

Zowel de internationale vergelijking als de Vlaamse contextanalyses geven een beeld van de manier waarop Vlaamse jongeren burgerschapsattitudes ontwikkelen. Hieruit blijkt eveneens dat Vlaamse jongeren gevoelig zijn voor de context. Een politieke crisis voorafgaand aan de bevraging van 2009 is waarneembaar in de bevindingen en verdwijnt weer in recentere analyses. Maar ook andere elementen spelen een belangrijke rol: wanneer de interesse en politieke zelfredzaamheid van jongeren aangewakkerd kunnen worden, kan dit een invloed hebben op hun democratische attitudes en vaardigheden. Op dit vlak kunnen scholen een belangrijke rol spelen en mee helpen bouwen aan een democratische cultuur.

5. Duurzame ontwikkeling*

De nood aan een meer duurzame ontwikkeling van de maatschappij dringt zich op. Om de toekomst te vrijwaren voor volgende generaties moet dit thema centraal op de agenda staan in het nationale en internationale beleid. Ook een mentaliteitswijziging bij de burgers is echter noodzakelijk. De school kan hier een rol in spelen, om jongeren meer bewust te maken van globale problemen zoals de impact van consumptiegedrag op de wereld rondom hen. We zien dat scholen nu reeds een aantal duurzame praktijken implementeren. Uit de resultaten blijkt ook dat het thema milieu in het curriculum van de scholen verwerkt is, en meer dan andere inhoudelijke thema's aan bod komt als formele burgerschapseducatie. Als we kijken naar duurzame houdingen en gedrag van de leerlingen, merken we echter dat Vlaamse jongeren vaak lager scoren dan het internationale gemiddelde, net zoals enkele andere Europese landen waaronder Nederland, Noorwegen en Denemarken. De spreiding van de scores tussen de landen is tevens erg breed, wat aangeeft dat duurzame ontwikkeling nog niet overal evenveel en op dezelfde wijze ingang vindt. Een toenemende aandacht voor het thema vanuit het beleid en de scholen is daarom aan te raden.

5.1 Duurzame ontwikkeling op school

Het ICCS 2016 onderzoek houdt rekening met een aantal recente ontwikkelingen en uitdagingen. Duurzame ontwikkeling is een van deze uitdagingen. Hieronder verstaan we een ontwikkeling die tegemoetkomt aan de noden van het heden, zonder de mogelijkheden van toekomstige generaties om in hun behoeften te voorzien in het gedrang te brengen (United Nations, 1987). De samenleving wordt zich steeds meer bewust van de impact van menselijke activiteiten op de natuur. Zorg dragen voor de natuur en duurzame ontwikkeling wordt zo één van de kernthema's binnen politieke, sociale en economische debatten. Jongeren van vandaag zijn de burgers van morgen en de manier waarop zij kijken naar het gebruik van natuurlijke hulpbronnen en duurzame consumptie is van cruciaal belang. Ook binnen burgerschapseducatie wint duurzame ontwikkeling aan belang. Verantwoordelijk burgerschap houdt immers ook in dat je zorg draagt voor het milieu (Huckle, 2008). Een duurzame wereld zonder actieve betrokkenheid van haar burgers binnen een democratisch systeem is volgens velen ondenkbaar (Wals & Jickling, 2009; Gadotti, 2010). Dit past ook binnen het concept van wereldburgerschap, een term die niet alleen verwijst naar hoe we als burger deel uitmaken van onze eigen samenleving, maar ook hoe we als mensen in de wereld staan.

* Maurissen L. (2017). Duurzame ontwikkeling. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 73-90). Leuven: Centrum voor Politicologie.

Jongeren opvoeden tot wereldburgers houdt in dat ze zich bewust worden van de verbanden tussen henzelf en anderen, zowel in hun gekende omgeving als verder weg (Kleur Bekennen, 2017). Duurzame ontwikkeling is daarom onlosmakelijk verboden met het concept van wereldburgerschap.

Het onderwijs besteedt meer aandacht aan het milieu en duurzame ontwikkeling, al dan niet bewust als onderdeel van burgerschapseducatie (Eurydice, 2012; Schulz et al., 2017). Agenda 21, de uitkomst van de VN-conferentie inzake Milieu en Ontwikkeling in Rio de Janeiro in 1992, zette het thema 'educatie voor duurzame ontwikkeling' voor het eerst nadrukkelijk op de kaart (UNCED, 1992). Educatie voor duurzame ontwikkeling zorgt voor een grotere bewustwording van ecologische en ethische problemen en leert de nodige capaciteiten aan om deze problemen efficiënt aan te pakken. Vanaf de start werd gepleit voor een schoolbrede aanpak. Duurzame ontwikkeling moet verweven zijn in het curriculum, maar ook in de eigen werking van de school en in de relatie van de school met de wereld daarbuiten. Enkel op die manier kan er sprake zijn van een voldoende mate van bewustwording die leidt tot de nodige attitude- en gedragsverandering. Educatie voor duurzame ontwikkeling moet dan ook gedragen worden door de gehele school, niet enkel door een leerkracht van een specifiek vak (Henderson & Tilbury, 2004). Dit sluit aan bij de ideeën van Dewey (1916) over het potentieel van het onderwijs in het opvoeden van zelfbewuste en kritische burgers. In zijn belangrijk werk 'democracy and education' legt hij de link tussen leren en ervaren. Een leerproces wordt pas echt fundamenteel en langdurig als het gedragen wordt door herhaalde ervaringen die de leerlingen ondergaan. Het bijbrengen van kennis alleen is dus niet voldoende om gedrag te wijzigen. Jongeren moeten op school de kans krijgen zelf ervaringen op te doen en zullen zo veel diepgaander leren.

Binnen de vakoverschrijdende doelstellingen en eindtermen van het secundair onderwijs handelt context vier, 'omgeving en duurzame ontwikkeling', hierover. Van leerlingen wordt verwacht dat zij participeren aan milieubeleid en -zorg op school en dat ze duurzaamheidsvraagstukken herkennen en inzien dat dit samenhangt met economische, sociale, politieke en ecologische aspecten. Daarnaast moeten leerlingen zich inzetten om op zoek te gaan naar mogelijkheden om zélf duurzamer te leven en dat ook verder binnen hun eigen omgeving te bevorderen. Leerlingen moeten interesse tonen in de natuur en de waarde van natuurbeleving hoog inschatten. Dit hoofdstuk bekijkt daarom hoe duurzaamheid aan bod komt op school, zowel binnen bepaalde vakken als onder de vorm van activiteiten.

Omdat aandacht voor duurzame ontwikkeling niet meer weg te denken is uit onze samenleving, neemt het ICCS 2016 onderzoek duurzaamheid op als een thema dat in tal van democratische houdingen en gedragingen terugkomt. In vergelijking met het onderzoek in 2009 zijn items toegevoegd bij een heel aantal vragen om deze ontwikkeling mee in rekening nemen. Er is geen aparte schaal gemaakt over het algemene belang van duurzaamheid voor jongeren, net omdat duurzaamheid over de gehele lijn van houdingen en gedragingen zijn ingang vindt. Zo is ethisch consumeren, het kopen of niet kopen van producten of diensten voor politieke of ethische redenen (Stolle, Hooghe, &

Micheletti, 2005), een gangbare vorm van politieke participatie geworden, zeker bij jongere leeftijdsgroepen (Marien et al., 2010). Het is dan ook opgenomen als item in de vraag naar politieke participatie. We lichten in dit hoofdstuk een aantal specifieke items toe die verband houden met duurzame ontwikkeling.

5.2 Resultaten

We evalueren eerst in welke mate duurzame ontwikkeling aan bod komt in scholen en hoe vaak leerlingen de kans krijgen om zelf actief deel te nemen en ervaringen op te doen rond dit thema. Daarna bekijken we hoe het gesteld is met houdingen en gedragingen van leerlingen ten opzichte van het milieu en duurzaamheid.

5.2.1 Activiteiten op school rond duurzame ontwikkeling

Educatie voor duurzame ontwikkeling is een taak van de school als gemeenschap. Het zou zijn ingang moeten vinden in de werking van de school, in de activiteiten georganiseerd door de school en binnen het curriculum van verscheidene vakken (Henderson & Tilbury, 2004). Aangezien we weten dat leerervaringen dieper worden bij actiegerichte leermomenten, wordt er in ICCS 2016 aan de schooldirecteurs gevraagd in welke mate de school een ‘duurzame school’ is waar leerlingen nauw betrokken zijn bij het duurzaamheidsbeleid.

Om te evalueren in welke mate de scholen zelf duurzaam zijn, peilt ICCS 2016 bij de directies in de schoolvragenlijst naar het sorteren van afval, het beperken van afval, het kopen van milieuvriendelijke producten, energiebesparende maatregelen die scholen nemen en de aanwezigheid van posters om milieuvriendelijke gedrag bij de leerlingen aan te moedigen.

Vraag: In welke mate worden de volgende maatregelen in deze school in praktijk gebracht?

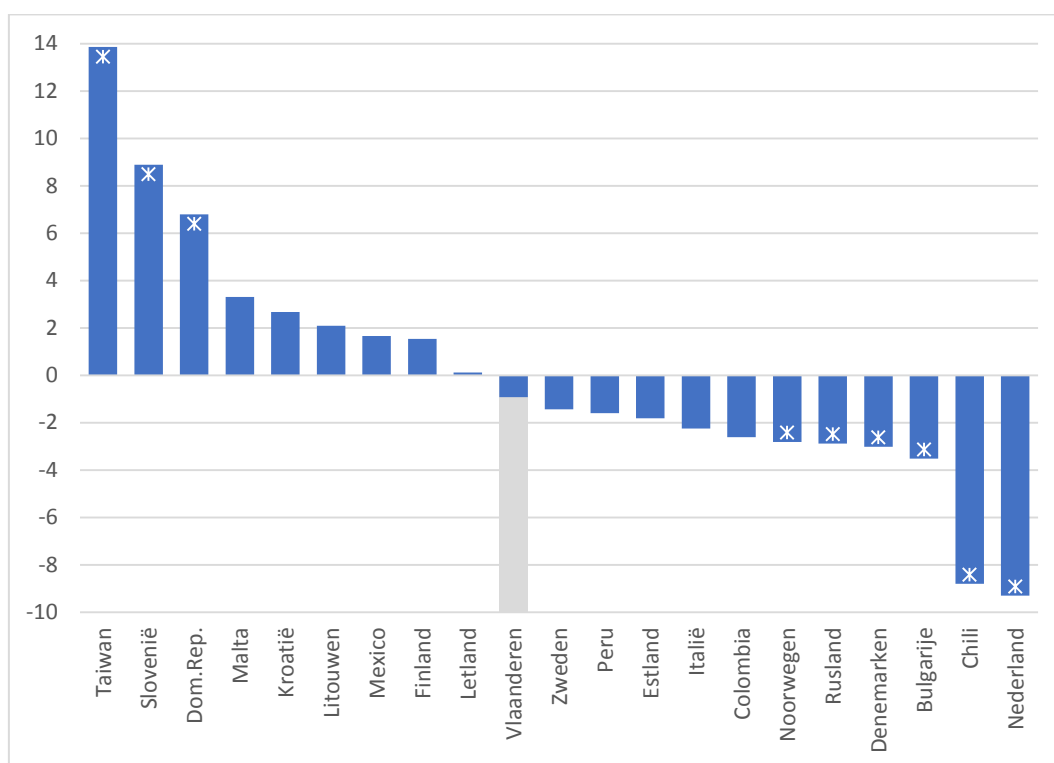
Antwoordopties: In sterke mate / In redelijke mate / In beperkte mate / Helemaal niet

- Afvalscheiding
- Afvalbeperking (bijv. door het aanmoedigen van afvalvrije lunches en door het gebruik van plastic wegwerpartikelen te beperken)
- Het kopen van milieuvriendelijke producten (bijv. kringlooppapier om te printen, afbreekbare schoonmaakmiddelen, afbreekbaar bestek en borden)
- Energiebesparende maatregelen
- Posters ter aanmoediging van milieuvriendelijk gedrag bij leerlingen

Op deze schaal leunt de score van Vlaanderen zeer dicht aan bij het internationale gemiddelde, net zoals een aantal andere Europese landen zoals Zweden, Malta, Letland, Litouwen, Estland, Italië, Finland en Kroatië. Landen die significant beter scoren dan het

gemiddelde zijn: Slovenië, Taiwan en de Dominicaanse Republiek. Bulgarije, Chili, Rusland, Denemarken, Nederland en Noorwegen behalen een score die significant slechter is dan de gemiddelde score. Er zijn dus toch wel grote verschillen tussen landen over de mate waarin duurzaamheid in de praktijk gebracht wordt binnen scholen. Opvallend is wel dat enkele landen die in het algemeen goede milieuprestaties leveren, zoals de Scandinavische landen, relatief slecht scoren op deze schaal.

Figuur 5.1 Milieuvriendelijke praktijken in de scholen in internationaal perspectief



Noot: Verschilscore t.o.v. het gemiddelde per land op de schaal 'milieuvriendelijke praktijken in de scholen' (IRT-schaal). De significante verschillen zijn aangeduid met een sterretje.

Als we kijken naar de items afzonderlijk, dan zien we in Vlaanderen dat vooral het sorteren van afval een veelvoorkomende praktijk is; in maar liefst 95 procent van de scholen wordt het afval gesorteerd. Het internationale gemiddelde is hier 74 procent, we scoren dus meer dan 20 procent beter. Voor afvalreductie, de aankoop van milieuvriendelijke producten en energiebesparende maatregelen leunen we dan weer aan bij het internationale gemiddelde. Posters ter aanmoediging van milieuvriendelijke gedrag bij de leerlingen worden op school echter minder vaak opgehangen. Slechts 61 procent van de scholen geven aan dit te doen, terwijl het internationale gemiddelde ligt op 74 procent.

Tabel 5.1 Milieuvriendelijke praktijken in de scholen

| | Vlaanderen | Gemiddeld |
|--|------------|-----------|
| Sorteren van afval | 95%▲ | 74% |
| Energiebesparende maatregelen | 77% | 81% |
| Beperken van afval | 71% | 67% |
| Het kopen van milieuvriendelijke producten | 61% | 60% |
| Posters ter aanmoediging van milieuvriendelijk gedrag bij leerlingen | 61%▼ | 74% |

Noot: Percentage scholen dat aangeeft in sterke mate/in redelijk mate deze activiteiten in de praktijk te brengen. De significante resultaten zijn aangeduid met een ▲ (= significant hoger dan de gemiddelde score) of een ▼ (= significant lager dan de gemiddelde score).

We kunnen hieruit besluiten dat Vlaanderen in het algemeen niet afwijkt van het internationale gemiddelde wat betreft milieuvriendelijke praktijken op school. Enige verbetering is mogelijk wanneer we kijken naar het gebruik van posters om gewenst gedrag bij de leerlingen aan te moedigen en bij de aankoop van milieuvriendelijke producten zoals gerecycleerd papier en afbreekbare schoonmaakproducten. Slechts zes op de tien scholen passen deze praktijken toe.

Naast de algemene organisatie van de school zelf, kunnen leerlingen ook betrokken worden in specifieke activiteiten die georganiseerd worden rond duurzaamheid, zoals acties om energie of water te besparen of om meer te gaan recycleren. Volgens resultaten van de schoolvragenlijst hebben twee derde van de leerlingen van het tweede jaar tijdens het schooljaar van de bevraging deelgenomen aan een dergelijke activiteit. Dit verschilt niet significant van het internationale gemiddelde dat op 61 procent ligt.

5.2.2 Duurzaamheidsthema's in het curriculum

Naast actieve leerstrategieën, is het natuurlijk ook wenselijk dat de leerlingen enige kennis opdoen over duurzame ontwikkeling en hoe zij hieraan kunnen bijdragen. Dit maakt deel uit van meer formele burgerschapseducatie op school, naast meer traditionele thema's zoals rechten en plichten van burgers en de werking van de democratie. Studies wijzen uit dat een basisniveau aan kennis nodig is om doelgericht handelen mogelijk te maken (Kolmuss & Agyeman, 2002).

De schaal 'formele burgerschapseducatie' is een nieuwe schaal in het ICCS 2016 onderzoek en is erg handig voor landen waarin er geen specifiek vak is voor burgerschapseducatie, zoals in Vlaanderen. Op die manier kan het vakoverschrijdende aspect van burgerschapseducatie aan bod komen. De vraag peilt naar hoeveel leerlingen op school geleerd hebben over onderwerpen zoals het stemmen bij lokale en nationale verkiezingen, het invoeren en wijzigen van wetten, het beschermen van het milieu, het oplossen van lokale problemen, het beschermen van burgerrechten, de politiek van andere landen en de werking van de economie. De items van deze schaal hangen sterk

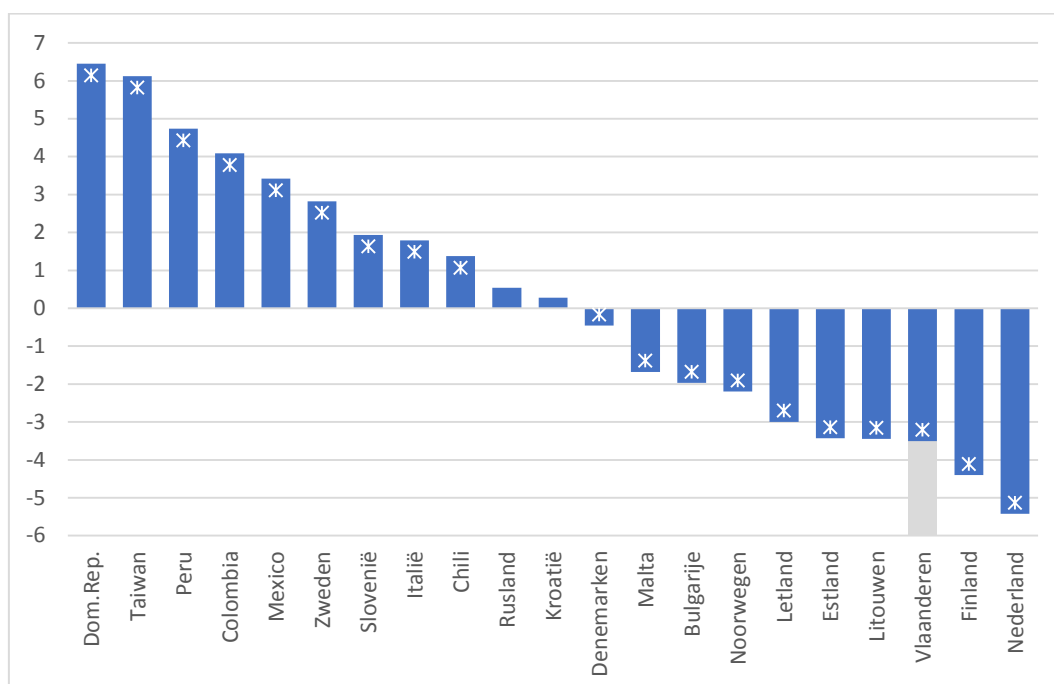
samen (Cronbach's alpha= 0,81). Dit wil zeggen dat wanneer leerlingen aangeven over één van deze thema's te leren op school, ze ook vaker aangeven dat ze over de andere thema's leren.

Vraag: Hoeveel heb je op school over de volgende onderwerpen geleerd?

Antwoordopties: Veel/Een beetje/Weinig/Niets

- Hoe burgers in lokale of nationale verkiezingen hun stem kunnen uitbrengen
- Hoe wetten worden ingevoerd en worden veranderd in België
- Hoe je het milieu kunt beschermen (bijv. door besparing op energie of door te recyclen)
- Hoe je kunt bijdragen aan het oplossen van problemen in de lokale gemeenschap
- Hoe burgerrechten worden beschermd in België
- Politieke kwesties en gebeurtenissen in andere landen
- Hoe de economie werkt

Figuur 5.2 Formele burgerschapseducatie in internationaal perspectief



Noot: Verschilscore per land t.o.v. het gemiddelde op de schaal 'formele burgerschapseducatie' (IRT-schaal). De significante verschillen zijn aangeduid met een sterretje.

We zien in Figuur 5.2 dat opvallend veel landen significant verschillen met de internationale score, wat erop wijst dat er een grote variatie is tussen landen in de mate waarin leerlingen aangeven dat ze op school geleerd hebben over burgerschapsthema's. Vlaanderen scoort significant slechter dan gemiddeld, met een score van 46,32. Dat is zelfs meer dan 10 procent lager dan het internationale gemiddelde. Finland, Estland, Letland, Litouwen en Nederland hebben een vergelijkbare lage score. Bulgarije, Denemarken, Malta en Noorwegen behalen een iets hogere score, maar bevinden zich nog steeds significant onder het gemiddelde. Van de Europese landen scoren enkel Italië,

Slovenië en Zweden significant beter. Geen enkel Europees land bevindt zich in de groep die meer dan 10% boven het internationale gemiddelde scoort. Hiertoe behoren: Taiwan, Colombia, Dominicaanse Republiek, Mexico en Peru.

De lage score van Vlaanderen kan enerzijds liggen aan het feit dat burgerschapseducatie deel uitmaakt van de vakoverschrijdende eindtermen en daardoor erg verschilt van school tot school. Wanneer deze thema's gebundeld zijn in een daartoe voorbestemd vak, gekoppeld aan een resultaatsverbintenis, zullen wellicht meer van deze thema's op regelmatige wijze aan bod komen. Anderzijds bestaat burgerschapseducatie uit een heel pakket aan acties die een school kan ondernemen, zoals meer actieve leerstrategieën. Deze lagere score op de schaal formele burgerschapseducatie geeft enkel aan dat het minder aan bod komt in de lessen. Het zegt niets over de vele andere manieren waarop jongeren burgerschapseducatie aangeboden krijgen binnen de omgeving van de school. Toch toont de lage score aan dat Vlaamse jongeren, veel minder dan hun leeftijdsgenoten in andere landen, aangeven dat ze ook daadwerkelijk iets hebben geleerd over deze nochtans essentiële onderwerpen.

Wanneer we de items apart bekijken, dan zien we dat de Vlaamse jongeren wel beter scoren op thema's verbonden aan het milieu en de economie. Over de meer traditionele burgerschapsthema's daarentegen, scoort Vlaanderen significant lager dan het gemiddelde.

Tabel 5.2 Thema's van formele burgerschapseducatie in de scholen

| | Vlaanderen | Gemiddeld |
|---|------------|-----------|
| Hoe je het milieu kunt beschermen | 85% ▲ | 81% |
| Hoe de economie werkt | 66% ▲ | 57% |
| Hoe burgers in lokale of nationale verkiezingen hun stem kunnen uitbrengen | 50% ▼ | 64% |
| Politieke kwesties en gebeurtenissen in andere landen | 50% ▼ | 52% |
| Hoe wetten worden ingevoerd en worden veranderd in België | 41% ▼ | 59% |
| Hoe je kunt bijdragen aan het oplossen van problemen in de lokale gemeenschap | 39% ▼ | 55% |
| Hoe burgerrechten worden beschermd in België | 36% ▼ | 61% |

Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft veel/een beetje te leren over deze onderwerpen op school. De significante resultaten zijn aangeduid met een ▲ (= significant hoger dan de gemiddelde score) of een ▼ (= significant lager dan de gemiddelde score).

Internationaal zien we dat vooral politieke kwesties in andere landen, hoe de economie werkt en hoe burgers kunnen bijdragen aan het oplossen van problemen in de gemeenschap relatief weinig voorkomen. Minder dan zes op tien leerlingen geven aan hier regelmatig iets over te leren. Hoe je het milieu kan beschermen komt dan weer opvallend vaak voor. Acht op tien leerlingen geven aan hierover te leren op school.

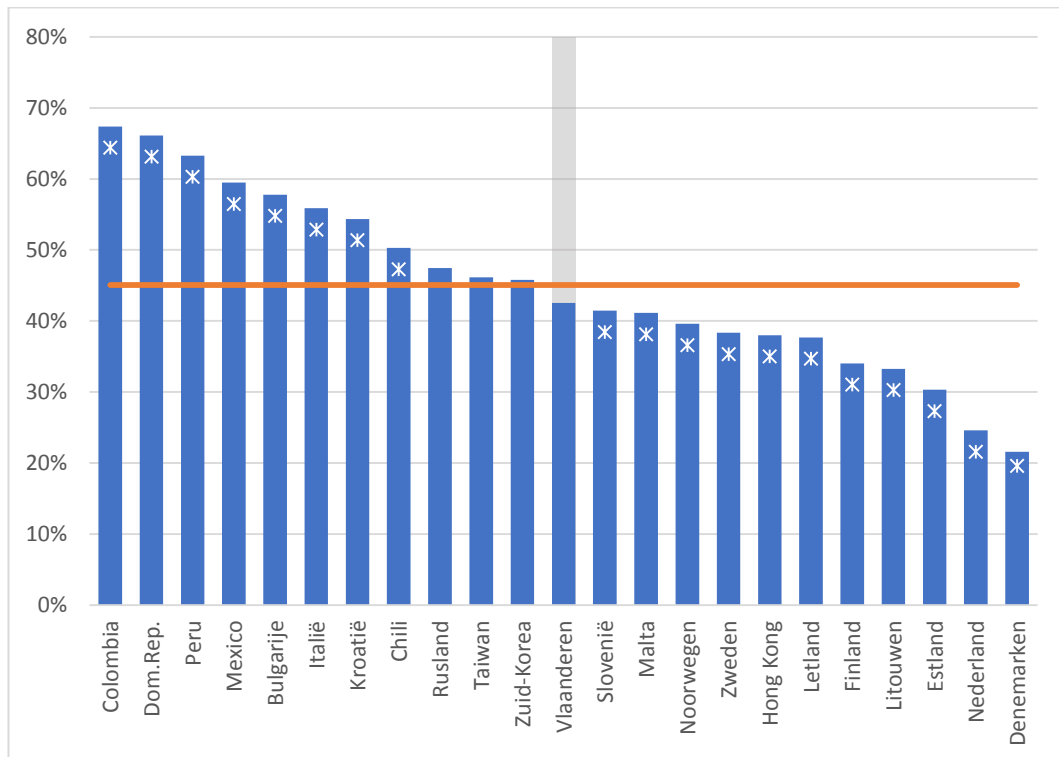
Leerlingen uit Denemarken, Estland, Nederland, Noorwegen en Slovenië scoren hier significant slechter op.

5.2.3 Houdingen van jongeren ten opzichte van duurzame ontwikkeling

In dit onderdeel bekijken we hoe belangrijk duurzame ontwikkeling is voor veertienjarigen. Politieke socialisatietheorie leert ons dat alles wat er in de omgeving van jongeren gebeurt een blijvende invloed heeft op de attitudes en het gedrag van jongeren, niet alleen nu maar ook als volwassen burgers. Hoe jongeren van vandaag denken over duurzaamheid is dus belangrijk voor de toekomst. We bekijken daarom hoe belangrijk jongeren duurzaamheid vinden als onderdeel van goed burgerschap. We bekijken hoe belangrijk jongeren het vinden om deel te nemen aan activiteiten om het milieu te beschermen en zich persoonlijk in te zetten voor de bescherming van natuurlijke hulpbronnen als volwassen burger. Beide aspecten vallen onder de zogenaamde burgerschapsnormen, opgedeeld in conventioneel burgerschap en sociaal burgerschap en moreel burgerschap, zoals besproken wordt in hoofdstuk 3. Hier lichten we de elementen over duurzame ontwikkeling uit de desbetreffende schalen toe.

Leerlingen werden gevraagd aan te duiden hoe belangrijk ze een reeks van 17 activiteiten vinden om een goede volwassen burger te zijn. Een van deze activiteiten is het deelnemen aan activiteiten om het milieu te beschermen. Dit valt onder de schaal sociaal burgerschap. In onderstaande figuur wordt weergegeven hoeveel procent van de leerlingen deze activiteit als 'zeer belangrijk' acht om een goede volwassen burger te zijn. In Vlaanderen vindt 42 procent van de jongeren dat het zeer belangrijk is om aan dergelijke activiteiten deel te nemen. Dit is ongeveer evenveel als het internationale gemiddelde. De spreiding van de resultaten voor dit item is zeer breed, gaande van 67 procent in Colombia tot slechts 21 procent in Denemarken. Het zijn voornamelijk de Europese landen die slecht scoren, met Nederland, Denemarken, Finland, Estland en Litouwen zelfs meer dan 10 procent van het gemiddelde verwijderd. De Zuid- en Midden-Amerikaanse landen, Colombia, Chili, Peru, Mexico en de Dominicaanse Republiek scoren dan weer opvallend hoger. Vlaanderen bevindt zich dus rond het internationale gemiddelde.

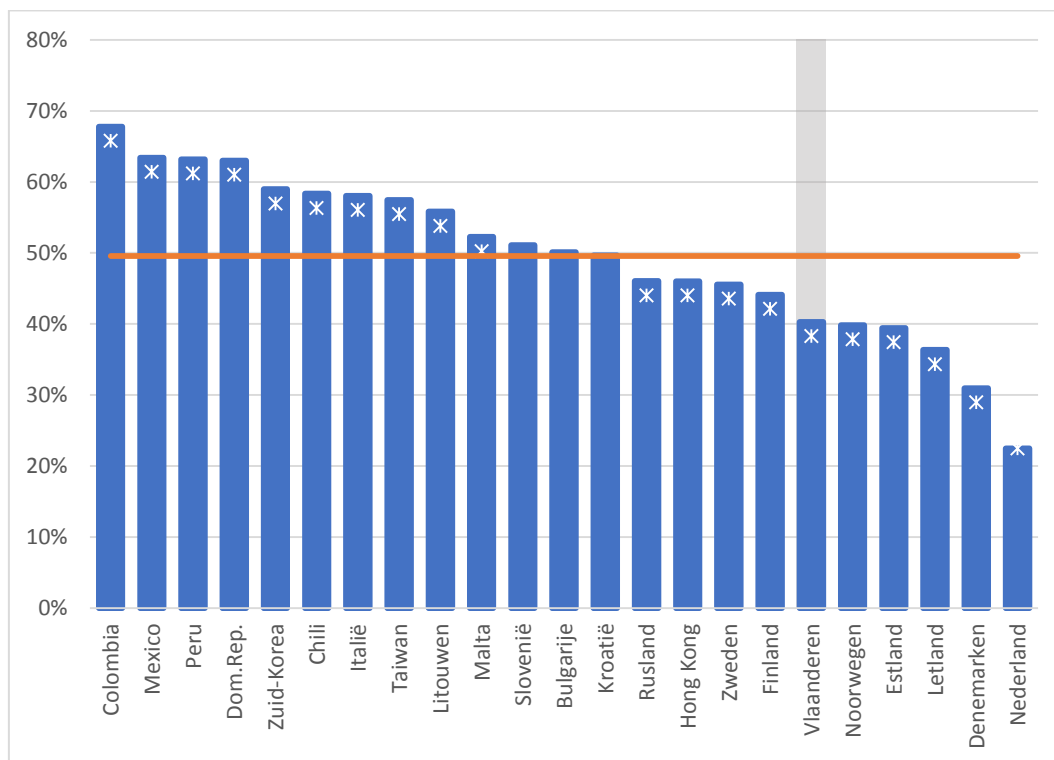
Figuur 5.3 Burgerschapsnormen: activiteiten om het milieu te beschermen in internationaal perspectief



Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft dat het belangrijk is voor een goede volwassen burger om deel te nemen aan activiteiten om het milieu te beschermen. Landen met een sterretje in de balk behalen een score die significant verschilt van het gemiddelde (i.e. aangeduid met de oranje lijn).

Vervolgens kijken we naar hoeveel procent van de leerlingen het belangrijk vindt om zich persoonlijk in te zetten voor de bescherming van natuurlijke hulpbronnen en grondstoffen, bijvoorbeeld door zuinig met water om te gaan of door afvalproducten te recyclen. Dit maakt deel uit van moreel burgerschap en is een meer passieve vorm van burgerschap, verbonden aan deugdelijk en verantwoordelijk gedrag van een burger. Zich inspannen om natuurlijke grondstoffen te beschermen in zijn of haar persoonlijk leven is laagdrempeliger dan deelnemen aan activiteiten om het milieu te beschermen. We zien echter dat minder jongeren dit zien als het gedrag van een goede volwassen burger. Van de Vlaamse jongeren geeft 40 procent aan dit zeer belangrijk te vinden. Dit is significant minder dan het internationale gemiddelde van 49 procent. Ook hier is de spreiding erg breed, gaande van 67 procent in Colombia tot 22 procent in Nederland. Gelijkaardig aan de resultaten voor activiteiten gericht op het milieu, zien we dat een heel aantal Europese landen significant lager scoren dan het internationale gemiddelde met betrekking tot het item ‘zich persoonlijk inzetten voor de bescherming van het milieu’. Estland, Finland, Noorwegen en Zweden scoren significant lager dan het gemiddelde. Denemarken, Nederland en Litouwen scoren zelfs meer dan 10 procent lager. De score van Bulgarije, Slovenië en Kroatië is vergelijkbaar met het gemiddelde. Italië, Litouwen en Malta scoren significant beter dan het gemiddelde.

Figuur 5.4 Burgerschapsnormen: bescherming van natuurlijke grondstoffen in internationaal perspectief



Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft dat het belangrijk is voor een goede volwassen burger om zich persoonlijk in te zetten voor de bescherming van natuurlijke grondstoffen. Landen met een sterretje in de balk behalen een score die significant verschilt van het gemiddelde (i.e. aangeduid met de oranje lijn).

Uit bovenstaande resultaten leren we dat 42 procent van de jongeren het zeer belangrijk acht om deel te nemen aan activiteiten om het milieu te beschermen en 40 procent van de Vlaamse jongeren vindt dat zich persoonlijk inzetten voor het milieu erbij hoort als je een goede burger wil zijn. Deze vragen peilen echter enkel naar burgerschapsnormen, wat verwijst naar wat veertienjarigen verstaan onder ‘een goede volwassen burger’.

We bekijken ook in welke mate ze klimaatverandering en andere daarmee samenhangende duurzaamheidsproblemen als een bedreiging voor de toekomst van de wereld zien. Indien ze dit niet als een grote bedreiging ervaren, zullen ze ook minder geneigd zijn hun gedrag aan te passen. Verantwoordelijk burgerschap houdt immers ook in dat burgers zich bewust zijn van de impact die zichzelf en de samenleving hebben op de natuur. Onderzoek toont aan dat jongeren zich steeds meer bedreigd voelen door globale problemen, zoals overbevolking, klimaatverandering en oorlog. Het opnemen van globale problemen in de vorming van jongeren tot goede burgers wordt daarom steeds meer als noodzakelijk beschouwd. Het verbreedt het perspectief van jongeren voorbij de nationale grenzen (UNESCO, 2015).

De leerlingen werden daarom gevraagd in te schatten in welke mate een reeks van 13 kwesties een bedreiging vormen voor de toekomst van de wereld, zoals terrorisme, overbevolking en werkloosheid. Ook een aantal items over duurzame ontwikkeling zijn

opgenomen: klimaatverandering, vervuiling, energie-, voedsel- en watertekorten. In onderstaande tabel (Tabel 5.3) staan de items over duurzaamheid gerangschikt. Ze worden tevens vergeleken met het internationale gemiddelde.

Tabel 5.3 Globale problemen beschouwd als bedreiging voor de toekomst van de wereld in internationaal perspectief

| | Vlaanderen | Gemiddeld |
|--------------------|------------|-----------|
| Vervuiling | 79%▲ | 76% |
| Klimaatverandering | 72%▲ | 55% |
| Watertekorten | 59%▼ | 65% |
| Voedseltekorten | 63% | 62% |
| Energietekorten | 39%▼ | 43% |

Noot: Percentage leerlingen die aangeeft een probleem in sterke mate te beschouwen als een bedreiging voor de toekomst van de wereld. De significante resultaten zijn aangeduid met een ▲ (= significant hoger dan de gemiddelde score) of een ▼ (= significant lager dan de gemiddelde score).

Het probleem dat als grootste bedreiging wordt gezien voor de wereld, niet alleen door Vlaamse leerlingen, maar ook door de respondenten van alle andere deelnemende landen, is vervuiling. 79 procent van de leerlingen in Vlaanderen ziet dit in sterke mate als een bedreiging. Dit is significant meer dan het internationale gemiddelde. Dit is zelfs meer dan terrorisme, dat internationaal gezien op de tweede plaats staat met 66 procent, ten opzichte van 63 procent in Vlaanderen. Klimaatverandering in het algemeen wordt door 72 procent van de Vlaamse jongeren gezien als een bedreiging. Dit is zelfs meer dan 10 procent meer dan het internationale gemiddelde. Vlaamse jongeren zijn er zich dus van bewust dat klimaatverandering een probleem is dat de toekomst van de wereld bedreigt. Als we inzoomen op de verschillende tekorten (water, voedsel en energie), die samenhangen met klimaatverandering, dan zien we dat jongeren watertekorten als het meest bedreigend ervaren, gevolgd door voedsel- en energietekorten. Voor voedsel- en watertekorten is het verschil significant met het gemiddelde. Slechts vier van de tien jongeren beschouwt energietekorten als een belangrijke bedreiging. Dat is relatief weinig ten opzichte van de andere resultaten. Vlaamse jongeren lijken zich in sterke mate bewust van de klimaatverandering, maar de hiermee gepaard gaande tekorten voelen ze minder aan als een bedreiging. We bevelen dan ook aan dat deze meer specifieke thema's sterker benadrukt worden binnen burgerschapseducatie in Vlaanderen. Dit zorgt ervoor dat klimaatverandering en de gevolgen hiervan meer tastbaar worden, wat op zijn beurt kan aanzetten tot een grotere bewustwording en gedragsverandering.

5.2.4 Ethisch consumeren

Een van de manieren waarop individuele burgers invloed kunnen uitoefenen en politiek kunnen participeren is ethisch consumeren. Dit omvat het kopen of net niet kopen van bepaalde producten om ethische redenen, zowel uit sociale en democratische

overwegingen, als uit zorg voor het milieu. Het gaat dus om meer dan alleen de impact van een product op het milieu, maar om een consument die bewust nadenkt over wat hij of zij koopt en de invloed daarvan op de samenleving. Dat valt samen met de doelstellingen van burgerschapseducatie en wereldburgerschap: zich bewust worden van de eigen positie en invloed op de wereld rondom ons.

Ethisch consumeren is een vorm van politieke participatie; een wijze waarop burgers actief kunnen deelnemen aan de samenleving en zo invloed proberen uit te oefenen op het beleid van de overheid (Verba et al, 2002). Deze beïnvloeding kan zowel op directe wijze gebeuren, door de beïnvloeding van de creatie of implementatie van wetgeving, als op indirecte wijze door het beïnvloeden van beleidsverantwoordelijken of door de publieke aandacht op een probleem te vestigen (Van Deth, 2014). Traditionele vormen van politieke participatie, zoals lid worden van een politieke partij, gaan stemmen, of meewerken aan een campagne, zijn minder populair dan vroeger, zeker bij jongere generaties. Zij voelen zich meer aangetrokken tot nieuwere vormen van participatie, zoals diverse vormen van activisme en ethisch consumeren. Deze mogelijkheden om een politieke mening te uiten en het beleid te sturen zijn minder institutioneel en vergen een minder langdurig engagement dan de meer traditionele vormen van politieke actie. Deze vormen van actie zijn in lijn met postmaterialistische waarden, die sterk overeenkomen met het waardepatroon van jonge generaties (Marien et al, 2010).

Ondanks het feit dat in het geval van ethisch consumeren de band met de politieke arena eerder beperkt is, wordt dit toch beschouwd als een vorm van politieke participatie als het koopgedrag van de consument gestuurd wordt door principes van rechtvaardigheid, duurzaamheid of andere niet-economische overwegingen die het welbevinden van de maatschappij ondersteunen. Via ons koopgedrag kunnen burgers immers een politieke boodschap uitdragen die het koopgedrag van anderen in dezelfde richting probeert te duwen (Van Deth, 2014). Concreet gaat het over boycotts, dit is het bewust afwijzen van producten of diensten komende van bedrijven omwille van ecologische of sociale redenen, of buycots, het bewust wel kopen van producten en diensten die in lijn zijn met bepaalde ecologische of morele overtuigingen.

Omdat jongeren, en zeker veertienjarigen, slechts een beperkt budget hebben waarover ze zelf beschikken, peilt onderzoek meestal niet naar de mate waarin zij zelf ethisch consument zijn. Veel van het koopgedrag wordt immers sterk bepaald door de ouders en het gezin waarin ze leven. Daarom bekijken we in welke mate jongeren akkoord gaan met een aantal stellingen rond ethisch consumeren.

Vraag: In hoeverre ga je akkoord of niet akkoord met de volgende stellingen over ethisch consumeren?

Antwoordopties: Helemaal akkoord / Akkoord / Niet akkoord / Helemaal niet akkoord

- Mensen zouden geen producten mogen kopen uit niet-democratische landen.
- Mensen zouden geen producten mogen kopen van bedrijven die gebruik maken van kinderarbeid.
- Mensen zouden geen producten mogen kopen als de productie een schadelijk effect heeft op het milieu.
- Mensen zouden geen producten mogen kopen van bedrijven die de sociale rechten van hun werknemers schenden.
- Mensen moeten alleen producten kopen die later kunnen worden gerecycleerd.
- Mensen zouden groene producten moeten kopen ook al zijn ze duurder.

De vragen over ethisch consumeren komen uit de Europese vragenlijst. Deze items blijken echter niet in alle Europese landen een schaal te vormen. Dit wil zeggen dat het antwoord van een leerling op één item geen goede voorspeller is van de antwoorden op de andere items. ‘Mensen zouden geen producten mogen kopen uit niet-democratische landen’ blijkt zo een item met onvoldoende samenhang met de andere items. Maar zelfs als dit item uit de lijst geschrapt wordt, dan zien we dat we niet kunnen spreken van een coherente schaal, noch voor de internationale dataset in zijn geheel, noch voor een groot aantal landen apart. We bespreken daarom de items apart, om een idee te krijgen hoeveel leerlingen in Vlaanderen akkoord gaan met de stellingen rond ethisch consumeren en we vergelijken dit met de internationaal gemiddelde score.

Tabel 5.4 Stellingen rond ethisch consumeren in Europees perspectief

| | Vlaanderen | Gemiddelde |
|--|------------|------------|
| Mensen zouden geen producten mogen kopen van bedrijven die gebruik maken van kinderarbeid. | 83% ▲ | 79% |
| Mensen zouden geen producten mogen kopen van bedrijven die de sociale rechten van hun werknemers schenden. | 79% ▼ | 84% |
| Mensen zouden geen producten mogen kopen als de productie een schadelijk effect heeft op het milieu. | 76% ▼ | 83% |
| Mensen moeten alleen producten kopen die later kunnen worden gerecycleerd. | 58% | 62% |
| Mensen zouden groene producten moeten kopen ook al zijn ze duurder. | 55% ▼ | 66% |
| Mensen zouden geen producten mogen kopen uit niet-democratische landen. | 20% ▼ | 34% |

Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft helemaal akkoord of akkoord te gaan met stellingen rond ethisch consumeren. De significante resultaten zijn aangeduid met een ▲ (= significant hoger dan de gemiddelde score) of een ▼ (= significant lager dan de gemiddelde score).

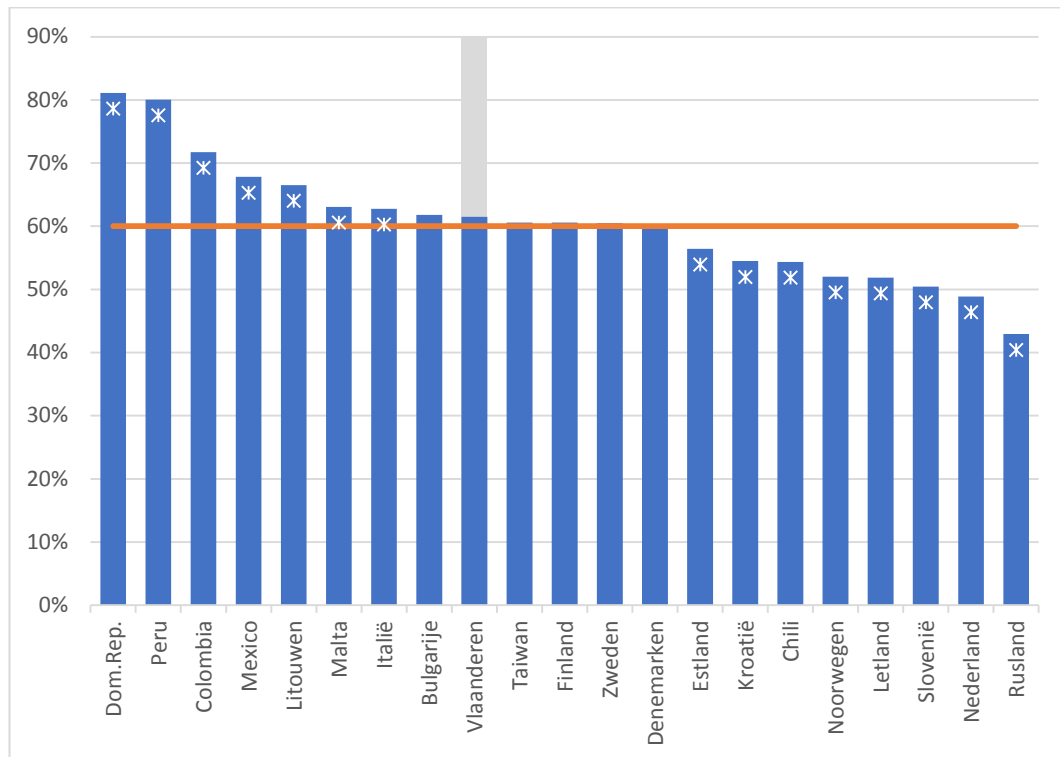
Maar liefst 83 procent van de Vlaamse leerlingen vindt dat mensen geen producten zouden mogen kopen van bedrijven die gebruik maken van kinderarbeid. Dit is significant meer dan het Europese gemiddelde. Dit is duidelijk een thema dat de aandacht trekt van veertienjarigen, en dit valt waarschijnlijk te verklaren door het feit dat ze zelf nog als kinderen of adolescenten beschouwd worden. Dit verkleint de afstand met het probleem, zeker in vergelijking met andere problemen die zich meer buiten hun leefwereld afspelen. Zo vindt slechts één op de vijf leerlingen dat producten uit niet-democratische landen gekocht mogen worden, een probleem waarvan de impact wellicht moeilijker in te schatten is voor veertienjarigen.

Als we kijken naar producten die een schadelijk effect hebben op het milieu of waarvan de productie de sociale rechten van werknemers schendt, dan zien we dat respectievelijk 76 procent en 79 procent van de leerlingen vindt dat deze producten niet gekocht mogen worden. Beide scores zijn significant lager dan het Europese gemiddelde. 58 procent van de leerlingen vindt dat mensen enkel producten mogen kopen die gerecycleerd kunnen worden, een score die niet significant verschilt van de gemiddelde score. Slechts 55 procent van de Vlaamse jongeren vindt dat mensen alleen groene producten moeten kopen, ook als ze duurder zijn, een score die meer dan 10 procent onder de gemiddelde score ligt.

We kijken echter ook naar welk gedrag ze zelf denken te vertonen als ze volwassen burgers zijn. Dit is in zeker mate speculatief, omdat veertienjarigen een voorspelling doen over gedragingen die zich in de toekomst zullen afspelen. Onderzoek wees echter uit dat dergelijke vragen een goede voorspeller zijn voor het werkelijke gedrag eenmaal ze volwassen zijn (Chan, Ou, & Reynolds, 2014).

De vraag of ze zullen kiezen voor het kopen van bepaalde producten ter ondersteuning van sociale rechtvaardigheid, wordt door 62 procent van de Vlaamse leerlingen positief beantwoord. Dit verschilt niet significant van het gemiddelde dat op 60 procent ligt. Van de Europese landen scoren enkel Italië, Malta en Litouwen significant beter. Estland, Kroatië, Noorwegen, Letland, Slovenië en Nederland scoren significant slechter. Het verschil tussen Vlaanderen en Nederland bedraagt hier meer dan 10 procent.

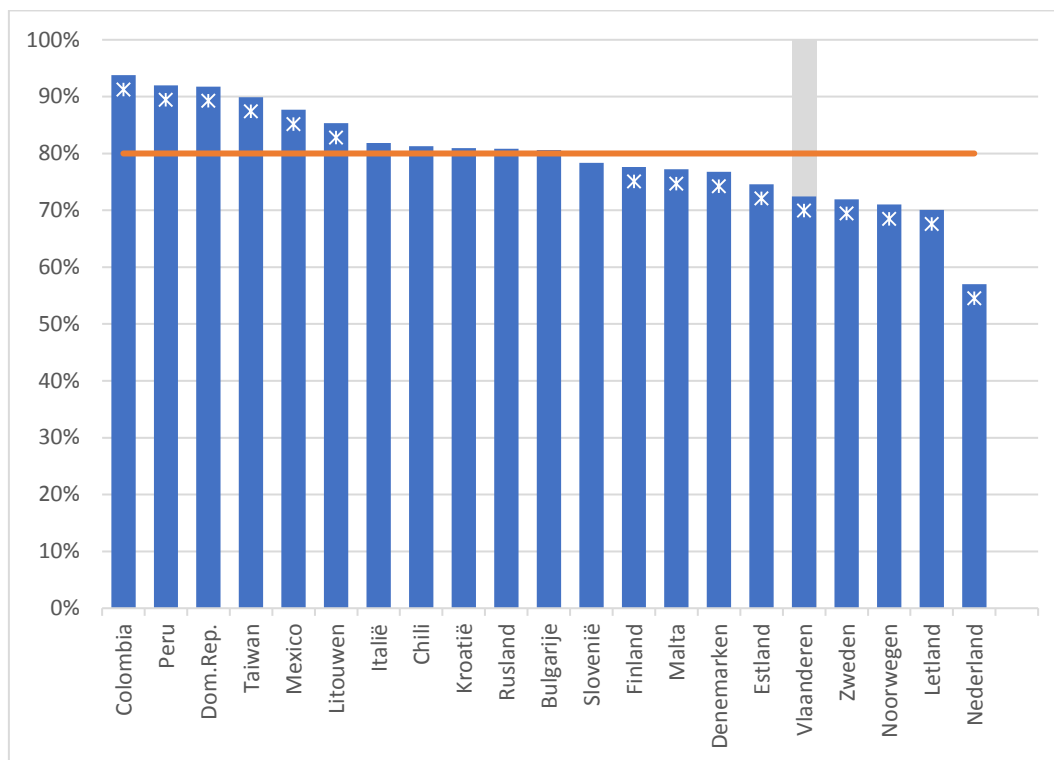
Figuur 5.5 Politieke participatie: het kopen van bepaalde producten ter ondersteuning van sociale rechtvaardigheid in internationaal perspectief



Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft deze activiteit zeker of waarschijnlijk te zullen doen in de toekomst. Landen met een kruisje in de balk behalen een score die significant verschilt van het gemiddelde (i.e. aangeduid met de oranje lijn).

ICCS 2016 peilde ook naar hoeveel leerlingen zich denken in te spannen om het milieu te beschermen eens ze volwassen zijn, bijvoorbeeld door zuinig om te gaan met water. Over alle deelnemende landen heen zegt maar liefst 80 procent van de leerlingen dit te zullen doen. De score in Vlaanderen ligt significant lager, met 72 procent van de leerlingen die hierop een positief antwoord geeft. Litouwen is het enige Europese land waar leerlingen significant hoger scores. In Nederland is de score opnieuw zeer laag, met slechts 57 procent van de leerlingen die aangeeft later zelf een inspanning te leveren om het milieu te beschermen.

Figuur 5.6 Politieke participatie: zich inspinnen om het milieu te beschermen in internationaal perspectief



Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft deze activiteit zeker of waarschijnlijk te zullen doen in de toekomst. Landen met een sterretje in de balk behalen een score die significant verschilt van het gemiddelde (i.e. aangeduid met de oranje lijn).

5.3 Besluit

Actief, verantwoordelijk burgerschap houdt ook zorg in voor het leefmilieu. Duurzame ontwikkeling maakt dus integraal deel uit van burgerschapseducatie en de doelstellingen die hiermee verbonden zijn. Het thema is dan ook verweven in tal van democratische houdingen en gedragingen waarnaar gepeild wordt in het ICCS-onderzoek. Een belangrijke verantwoordelijkheid voor het opvoeden tot burgerzin ligt bij de school. Dit geldt ook voor duurzame ontwikkeling. Het thema zit vervat in de vakoverschrijdende doelstellingen en eindtermen van het secundair onderwijs, in de context ‘omgeving en duurzame ontwikkeling’. Aan het einde van de eerste graad wordt van leerlingen verwacht dat ze de complexiteit van bepaalde ecologische problemen kunnen vatten. Volgens de leer van Dewey (1916) wordt een leerproces bevorderd als leerlingen herhaaldelijk ervaringen ondergaan, waardoor ze een beter begrip krijgen van maatschappelijke problemen en de gevolgen daarvan. Hierop voortbouwend is het dan ook aan te raden dat duurzame ontwikkeling wordt opgenomen in zowel de werking van de school, als in het curriculum. Een schoolbrede aanpak met betrokkenheid van de leerlingen is te verkiezen boven inspanningen van individuele leerkrachten.

De resultaten tonen aan dat Vlaamse scholen duurzaamheid opnemen in de werking van de school. Vooral het sorteren van afval wordt in de meeste scholen toegepast. Enkel wat betreft het gebruik van posters om duurzaam gedrag aan te moedigen scoort Vlaanderen onder het internationale gemiddelde. Ook het aankopen van milieuvriendelijke producten is zowel in Vlaanderen als internationaal slechts in zes op de tien scholen een gangbare praktijk. Hier zou in de toekomst nog meer aandacht voor kunnen zijn, zodat deze producten hun ingang vinden in het dagelijks leven van leerlingen. Wat betreft het inbouwen van duurzaamheidscriteria bij het uitbesteden van onder meer het onderhoud van de gebouwen heeft het onderwijs in Vlaanderen dan ook nog een hele weg te gaan. In het algemeen scoort Vlaanderen significant lager dan het internationale gemiddelde wat betreft burgerschapsthema's opgenomen in het curriculum. Samen met andere Europese landen, zoals de Scandinavische landen en Nederland, komen leerlingen tijdens de lessen maar weinig in aanraking met thema's zoals burgerrechten en hoe ze zich kunnen inzetten om problemen in de lokale gemeenschap op te lossen. Positieve uitschieters zijn in dit geval milieuthema's; 85 procent van de leerlingen geeft aan hierover te leren, en dat is significant meer dan het internationale gemiddelde.

Het ICCS-onderzoek bekijkt burgerschapswaarden, dit is hoe leerlingen het gedrag van een goede volwassene burger inschatten. We zien dat 40 procent van de leerlingen vindt dat het erg belangrijk is dat burgers deelnemen aan activiteiten om het milieu te beschermen. Dit leunt aan bij het internationale gemiddelde en is in vergelijking met een groot aantal Europese landen een relatief goede score. Persoonlijk inspanningen leveren om natuurlijke hulpbronnen te beschermen behaalt dan weer een significant lagere score in Vlaanderen vergeleken met het gemiddelde, net zoals in vele andere Europese landen. Dit is een opmerkelijk resultaat. Vlaamse jongeren vinden dus net zoals hun Europese collega's dat het zich persoonlijk inzetten om bijvoorbeeld minder water te verbruiken in mindere mate tot de verantwoordelijkheden van een goede volwassene burger behoort. Dit wil niet zeggen dat ze zich hier niet voor willen inspannen, maar wel dat ze het verband niet leggen met goed burgerschap. We zien immers dat leerlingen vervuiling en klimaatverandering als een probleem zien dat de wereld bedreigt. Maar als we kijken naar specifieke tekorten van natuurlijke bronnen zoals water en energie, dan hinken de Vlaamse leerlingen achterop. Dit kan erop wijzen dat ondanks het feit dat ze de ernst van dergelijke globale problemen kunnen inschatten, ze de gevolgen ervan en de rol die ze zelf hierin kunnen spelen onderschatten. Meer gerichte aandacht binnen de schoolbrede aanpak voor duurzame ontwikkeling kan hier een positief effect op hebben.

De resultaten voor ethische consumptie, het kopen of niet kopen van bepaalde producten om ethische redenen, zowel uit sociale en democratische overwegingen als omwille van duurzame ontwikkeling en het milieu, tonen aan dat Vlaamse jongeren een gemiddelde score behalen voor het bewust kopen van bepaalde producten ter ondersteuning van sociale rechtvaardigheid. Een significant lagere score werd gevonden voor het zich persoonlijk inzetten om het milieu te beschermen. Ook al antwoordt 72 procent van de Vlaamse leerlingen hier positief op, ligt dit resultaat beduidend lager dan het internationale gemiddelde, dat 80 procent bedraagt. Ook enkele andere Europese landen,

zoals Denemarken, Noorwegen, Zweden en Nederland scoren hier opvallend laag. Vlaamse leerlingen gaan er tevens minder vaak mee akkoord dat mensen hun koopgedrag moeten afstemmen op basis van de impact van consumptiegoederen op het milieu en op de sociale rechten van werknemers. Algemeen besluiten we dat ondanks het feit dat leerlingen duurzame ontwikkeling als belangrijk inschatten, ze slechts in beperkte mate bereid zijn om hun eigen gedrag hierop af te stemmen.

6. Tolerantie en diversiteit*

Alle groepen in de samenleving moeten kunnen genieten van gelijke rechten. Dat is een voorwaarde om van een echte democratie te kunnen spreken. Dit is echter niet evident, en gelijke rechten staan ook in moderne democratieën onder druk. We meten daarom hoe jongeren staan ten opzichte van drie vormen van tolerantie: gelijke rechten voor immigranten (Europees gemeten), gelijke rechten voor alle etnische groepen (internationaal gemeten) en gendergelijkheid (internationaal gemeten). De resultaten tonen dat zowel voor immigranten als voor etnische groepen, de score van Vlaanderen onder het gemiddelde ligt. Bij gelijke rechten voor immigranten blijken vooral stellingen over culturele aspecten een probleem te zijn voor jongeren, zoals het spreken van de eigen taal of het behouden van de eigen gewoonten. Bij etnische groepen behaalt de stelling over het aanmoedigen van leden van alle groepen om zich kandidaat te stellen voor politieke functies een opvallend lage score. Jongeren zijn dus nog vaak van mening dat politiek eerder is weggelegd voor leden van de meerderheidsgroep. Inzake gendergelijkheid scoren Vlaamse jongeren wel erg hoog.

6.1 Politieke tolerantie

Tolerantie kunnen we omschrijven als verdraagzaamheid tonen tegenover iets dat je afkeurt, om zo beter met anderen te kunnen samenleven (Gibson, 2011). Het vormt de basis van een vreedevolle samenleving, wat meteen ook de sociale relevantie van het begrip tolerantie duidelijk maakt. Zonder tolerantie zouden verschillende groepen in de samenleving steeds met elkaar in conflict gaan. Politieke tolerantie slaat op het toelaten van ideeën of belangen waarmee je het oneens bent en het geven van gelijke rechten aan mensen die niet tot dezelfde groep behoren (Sullivan, Piereson, & Marcus, 1979). Dit is een fundamentele democratische attitude (Hahn, 1998). Zonder tolerantie kunnen niet alle groepen in de samenleving hun belangen op gelijke wijze verdedigen en is er van een echte democratie geen sprake (Hess, 2009). Het is dus een fundamentele, maar volgens sommige auteurs ook een gebrekkige attitude: het omvat zowel een element van afkeuring als van aanvaarding (van Doorn, 2014). Tolerantie houdt immers in dat je het als burger oneens kan zijn met een mening omwille van politieke, religieuze, culturele of sociale overtuigingen, maar dat je wel toelaat dat mensen deze mening uiten en dat je hen dezelfde rechten geeft. Tolerantie is een relevant begrip ten opzichte van allerlei groepen in de samenleving, zoals etnische minderheden, holebi's, immigranten, communisten of extreemrechtse groeperingen.

* Maurissen L. (2017). Tolerantie en diversiteit. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 91-108). Leuven: Centrum voor Politicologie.

Uit onderzoek blijkt dat intolerantie, of het niet geven van gelijke rechten aan alle bevolkingsgroepen, vaak zijn oorsprong vindt in vooroordelen. Toch benadrukken we het belangrijke verschil tussen beide. Tolerantie gaat over het geven van gelijke rechten, ongeacht of je het eens bent met de mening of het gedrag van een persoon of groep. Vooroordelen zijn (meestal) negatieve meningen over een persoon of groep die niet gebaseerd zijn op daadwerkelijke ervaringen (Allport, 1954). In de praktijk leiden vooroordelen vaak tot praktijken van discriminatie.

De politieke socialisatietheorie leert ons dat de ontwikkeling van politieke attitudes wordt beïnvloed door diverse agenten in de samenleving, zoals ouders, scholen, de media en vrienden. Dat is ook het geval voor tolerantie. Het maakt dan ook deel uit van vele onderzoeken, met als onderzoeksvraag wat het tolerantieniveau van burgers beïnvloedt. De zogenaamde vormende jaren tijdens de adolescentie zijn een cruciale periode. Alles wat jongeren dan ervaren en leren heeft een langdurig effect tijdens de rest van hun leven. Omdat vreedzaam samenleven een blijvende uitdaging is voor veel democratieën, is tolerantie een belangrijke resultaat van het socialisatieproces (Gniewosz & Noack, 2008; Sherrod, Flanagan, & Youniss, 2002). Westerse democratieën kennen momenteel een nieuwe migratiegolf. Dit verhoogt de diversiteit in de samenleving en kan het aanvaarden van nieuwe burgers in de samenleving bemoeilijken (Freitag & Rapp, 2015). Respect voor verschillen tussen burgers is daarom een noodzakelijke democratische houding die het vreedzaam samenleven en de integratie van de nieuwe burgers mogelijk maakt. We bekijken in dit hoofdstuk dan ook hoe het gesteld is met tolerantie tegenover immigranten en etnische minderheden. Scholen kunnen hieraan bijdragen door leerlingen te leren omgaan met verschillen en respect voor elkaar te bevorderen. Binnen de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen is er aandacht voor tolerantie in de context ‘politiek-juridische samenleving’, als het gaat over de rechten van burgers, en de context ‘socioculturele samenleving’, waar respect voor verschillen tussen mensen, solidariteit en verdraagzaamheid wordt benadrukt.

6.2 Gendergelijkheid

Naast politieke tolerantie ten opzichte van migranten en etnische groepen, bespreken we in dit hoofdstuk ook gendergelijkheid. Gelijkheid voor alle groepen in de samenleving, ook tussen mannen en vrouwen, is een belangrijk attitude binnen een democratie (Hahn, 1998). Doorheen de 20^{ste} eeuw hebben vrouwen heel wat rechten verworven die hen op gelijke voet met mannen moeten brengen. Toch zijn er nog steeds verschillen tussen de economische en sociale situatie van vrouwen en mannen. Vrouwen bekleden minder vaak belangrijke posities en ze verdienen minder voor gelijk werk. Vrouwen maken meer gebruik van sociale verlofsystemen zoals ouderschapsverlof. Ze hebben ook vaker een deeltijdse job dan mannen. Dit heeft een invloed op hun carrièremogelijkheden en het pensioen dat ze later zullen ontvangen.

Aangezien de periode van jongadolescentie zo belangrijk is voor het vormen van een politieke identiteit, is dit ook een cruciale periode voor de attitude gendergelijkheid. De familie wordt traditioneel gezien als de primaire socialisatieagent (Jennings & Niemi,

1968). Onderzoek toont aan dat de beroepsstatus van de moeder erg belangrijk is. Als een moeder een succesvolle loopbaan heeft, zal haar dochter minder makkelijk traditionele genderrollen aannemen en meer streven naar gelijkheid (Fulcher, 2011). De ouders hebben een voorbeeldfunctie: als ouders gelijkheid nastreven binnen het gezin, zullen de kinderen meer geneigd zijn om dezelfde attitude te ontwikkelen.

Er is wel een verschil tussen jongens en meisjes. Jongens zijn meer geneigd een traditioneel rolpatroon te volgen, terwijl meisjes tijdens de adolescentie meer gelijkheid nastreven (Hahn, 2003). De rol van de school als socialisatieagent bestaat erin om te compenseren voor ongelijkheden die jongeren meebrengen naar de school, en dus gelijke kansen na te streven. Zo kan de school ook bijdragen om het verschil tussen jongens en meisjes inzake gendergelijkheid te verkleinen. Als binnen de school de politieke participatie van vrouwen positieve aandacht krijgt en er in de klas openlijk gediscussieerd wordt over politieke en sociale zaken (Barber & Torney-Purta, 2009), dan wordt het verschil tussen jongens en meisjes inzake gendergelijkheid kleiner. Ook een respectvolle relatie tussen leerlingen en leerkrachten blijkt hetzelfde compenserende effect te hebben. Het verschil in attitudes ten opzichte van gendergelijkheid tussen jongens en meisjes wordt kleiner als leerlingen hun leerkrachten als zorgend ervaren en ze het gevoel hebben dat iedereen op gelijke voet wordt behandeld (Sampermans & Claes, 2018).

6.3 Resultaten

6.3.1 Gelijke rechten voor immigranten

We bekijken eerst de tolerantie van jongeren ten opzichte van immigranten in Europees perspectief. De leerlingen krijgen vijf stellingen over de rechten van immigranten. De antwoorden geven aan in welke mate ze het eens of oneens zijn met het geven van dezelfde rechten aan immigranten als zij zelf hebben, zoals het recht op onderwijs of stemrecht. Deze schaal maakt deel uit van de Europese vragenlijst, omdat immigratie vooral voor de Europese landen een uitdaging vormt. Volgens cijfers van Eurostat zijn in 2015 4,7 miljoen mensen geëmigreerd naar één van de Europese lidstaten. Naar schatting zijn 2,7 miljoen daarvan afkomstig van buiten de EU (Eurostat, 2017). Cijfers van de Europese Commissie tonen aan dat veel burgers immigratie als een van de belangrijkste problemen op Europees niveau aanduiden. Vooral inwoners van arme landen buiten de EU worden door de burgers als een mogelijke bedreiging ervaren (Heath, & Richards, 2016).

Deze specifieke meetschaal werd enkel opgenomen in de Europese landen, en niet in de overige landen die deelnamen aan het ICCS-onderzoek. Voor deze attitude kunnen we dus enkel binnen Europa vergelijken. In de Europese vragenlijst gaven de leerlingen een antwoord op vijf stellingen rond de rechten van immigranten.

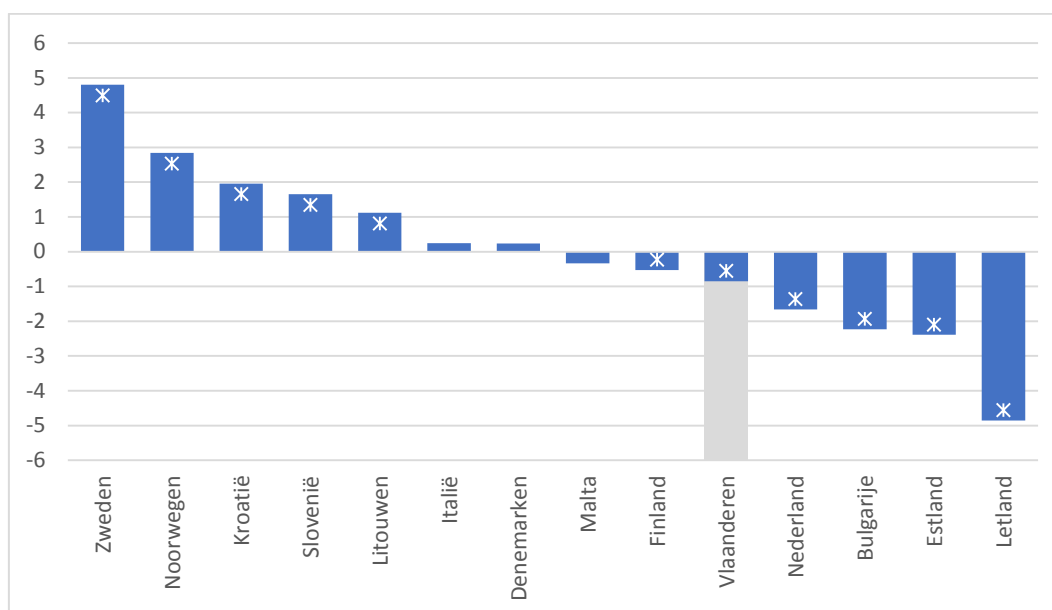
Vraag: In welke mate ga je akkoord of niet akkoord met de volgende stellingen over immigranten?

Antwoordopties: helemaal akkoord/akkoord/niet akkoord/helemaal niet akkoord

- Immigranten zouden de mogelijkheid moeten hebben om hun eigen taal te blijven spreken.
- Kinderen van immigranten zouden dezelfde onderwijskansen moeten hebben als de andere kinderen in het land.
- Immigranten die al een jaar in een land wonen, zouden de mogelijkheid moeten hebben om te stemmen bij verkiezingen.
- Immigranten zouden de mogelijkheid moeten hebben om hun eigen gewoonten en leefstijl verder te zetten.
- Immigranten zouden dezelfde rechten moeten hebben als alle anderen in het land.

Deze items hangen sterk samen: de schaal heeft een Cronbach's alpha van 0,81.

Figuur 6.1 Gelijke rechten voor immigranten (Europese bevraging)



Noot: Verschilscore t.o.v. het gemiddelde per land op de schaal 'gelijke rechten voor immigranten' uit de Europese leerlingenvragenlijst (IRT-schaal). De significante verschillen zijn aangeduid met een sterretje.

De resultaten, weergegeven in Figuur 6.1, tonen een gemiddelde score van 48,31 op de Europese schaal gelijke rechten voor immigranten. Vlaanderen scoort significant lager dan het gemiddelde, met een score van 47,46. Ook Letland, Estland, Bulgarije, Nederland en Finland scoren significant lager. Hogere scores worden behaald door Litouwen, Slovenië, Kroatië, Noorwegen en Zweden. Als we dit vergelijken met de resultaten van de ICCS-bevraging in 2009 zien we dat in het algemeen de scores van de landen gedaald zijn. Dit is opmerkelijk, want voor de meeste schalen zien we immers een stijging ten opzichte van 2009. Tegen deze trend in, scoort Vlaanderen wel hoger dan in 2009. Toen behaalden

Vlaamse jongeren nog de laagste score van alle landen. Nu scoren we 1,6 punten hoger op de schaal, en zijn we relatief gezien gestegen naar de 5^e laatste plaats. In hoofdstuk 10 gaan we verder in op deze vergelijking over de tijd heen.

Ondanks het positieve nieuws van de absolute en relatieve stijging, kan Vlaanderen nog veel vooruitgang boeken wat betreft de mening van jongeren ten aanzien van gelijke rechten voor immigranten. We bekijken de items apart in Tabel 6.1, zodat we zien op welke items Vlaamse jongeren hoger of lager scoren dan het gemiddelde in Europa.

Tabel 6.1 Stellingen rond gelijke rechten voor immigranten (Europese bevraging)

| | Vlaanderen | Gemiddelde |
|---|------------|------------|
| Immigranten zouden de mogelijkheid moeten hebben om hun eigen taal te blijven spreken. | 58% ▼ | 68% |
| Kinderen van immigranten zouden dezelfde onderwijskansen moeten hebben als de andere kinderen in het land. | 94% ▲ | 93% |
| Immigranten die al een jaar in een land wonen, zouden de mogelijkheid moeten hebben om te stemmen bij verkiezingen. | 77% ▲ | 75% |
| Immigranten zouden de mogelijkheid moeten hebben om hun eigen gewoonten en leefstijl verder te zetten. | 66% ▼ | 73% |
| Immigranten zouden dezelfde rechten moeten hebben als alle anderen in het land. | 88% | 88% |

Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft (helemaal) akkoord te gaan met stellingen rond gelijke rechten voor immigranten. De significante resultaten zijn aangeduid met een ▲ (= significant hoger dan de gemiddelde score) of een ▼ (= significant lager dan de gemiddelde score).

De resultaten van de stellingen apart tonen dat Vlaamse jongeren voornamelijk laag scoren op twee van de vijf stellingen: slechts 58% van de leerlingen vindt dat immigranten hun eigen taal moeten kunnen blijven spreken, en 66% gaat ermee akkoord dat immigranten de mogelijkheid moeten hebben om hun eigen gewoonten en levensstijl verder te zetten. Deze stellingen gaan over culturele aspecten en vormen voor Vlaamse leerlingen een uitdaging. De scores liggen voor beide stellingen ver onder het gemiddelde van de Europese landen.

Bijna alle jongeren gaan ermee akkoord dat kinderen van immigranten dezelfde onderwijskansen moeten krijgen als de andere kinderen in het land. Deze score is ook significant hoger dan het gemiddelde. Hetzelfde zien we bij de mogelijkheid voor immigranten om te stemmen bij verkiezingen. Ook hier ligt de Vlaamse score hoger dan het gemiddelde. Drie op vier leerlingen gaan hiermee akkoord. Op de algemene stelling dat immigranten dezelfde rechten moeten hebben als alle anderen in het land, behaalt Vlaanderen dezelfde score als het gemiddelde.

De lage score van Vlaanderen op de schaal gelijke rechten voor immigranten is dus toe te schrijven aan de stellingen over het spreken van de eigen taal en het behouden van de

eigen gewoonten en levensstijl. Rechten verbonden aan culturele aspecten lijken dus een grotere bedreiging voor Vlaamse jongeren dan rechten verbonden aan civiele vrijheden, zoals het recht op onderwijs of stemrecht. Die meer negatieve visie op culturele diversiteit verklaart waarom de Vlaamse jongeren in het algemeen minder tolerant zijn dan hun leeftijdsgenoten in andere landen. Op het juridische niveau is er dus weinig steun voor discriminatie onder Vlaamse jongeren, maar ze zijn vooral bijzonder terughoudend op het vlak van de culturele diversiteit.

Aan de hand van een regressieanalyse gaan we dieper in op verschillen tussen leerlingen in hun score op deze schaal. We gaan ervan uit dat jongeren die zelf een migratieachtergrond hebben, positiever staan ten opzichte van gelijke rechten voor immigranten, gezien hun persoonlijke ervaringen. Onderzoek toont ook aan dat meisjes gemiddeld hoger scoren dan jongens op deze schaal (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001), ondanks het feit dat we bij volwassenen meestal het omgekeerde gender-effect zien. Daarnaast controleren we voor de sociaal-economische status van het gezin, aangezien onderzoek dit vaak in verband brengt met politieke attitudes. We bekijken ook of er een verschil is tussen leerlingen uit de A-stroom en B-stroom.

We nemen politieke kennis en politieke interesse op in de analyse. Mensen met meer politieke kennis voelen zich minder bedreigd door immigranten en zijn vaker voorstander van gelijke rechten voor nieuwkomers (Galston, 2001; Isac et al., 2012). Ook van burgers met meer politieke interesse verwachten we tolerantere houdingen. Daarnaast zijn er ook een aantal elementen binnen de school die leerlingen toleranter kunnen maken voor immigranten. Onderzoek toont aan dat als leerlingen het gevoel hebben dat politieke thema's openlijk besproken kunnen worden in de klas, dan leren ze respect opbrengen voor diversiteit en voor het hebben van verschillende meningen (Torney-Purta, Wilkenfeld, & Barber, 2008). Een gelijkaardig positief resultaat wordt gevonden voor leerlingen die van mening zijn dat de leerkrachten een goede relatie met leerlingen hebben en wanneer leerlingen het gevoel krijgen dat hun participatie op school positieve resultaten met zich meebrengt (Maurissen, Barber, & Claes, 2017).

Tabel 6.2 Wat beïnvloedt attitudes t.o.v. gelijke rechten voor immigranten?

| | <i>Model I</i> <i>R²= 0,07</i> | <i>Model II</i> <i>R²= 0,08</i> | <i>Model III</i> <i>R²= 0,12</i> |
|-----------------------------------|--|---|--|
| | Standaard- coëfficiënt (s.e.) | Standaard- coëfficiënt (s.e.) | Standaard- coëfficiënt (s.e.) |
| Stroom (B-stroom=1) | -0,02 (0,04) | 0,02 (0,04) | 0,02 (0,03) |
| Geslacht (meisje=1) | 0,10 (0,02)*** | 0,09 (0,02)*** | 0,08 (0,02)*** |
| SES | 0,02 (0,02) | -0,02 (0,02) | -0,01 (0,02) |
| Immigratie- achtergrond (ja=1) | 0,15 (0,03)*** | 0,15 (0,03)*** | 0,15 (0,03)*** |
| Thuis taal (andere=1) | 0,13 (0,02)*** | 0,14 (0,02)*** | 0,14 (0,02)*** |
| Politieke interesse | | 0,04 (0,02) | 0,01 (0,02) |
| Politieke kennis | | 0,12 (0,02)*** | 0,08 (0,03) *** |
| Discussies in de klas | | | 0,04 (0,02) |
| Relatie leerling- leerkracht | | | 0,13 (0,02)*** |
| Waarde participatie op school | | | 0,11 (0,02)*** |

Noot: Lineaire regressieanalyse op basis van Vlaamse ICCS 2016 data inclusief toegekende gewichten op individueel niveau (n=2623). Weergave van gestandaardiseerde coëfficiënten en hun gestandaardiseerde afwijking. Significante waardes: *p <0,05, **p<0,01; ***p<0,001.

De resultaten in Tabel 6.2 bevestigen onze verwachtingen grotendeels. In Model I zien we dat geslacht, migratieachtergrond en thuistaal een positief effect hebben. Meisjes behalen een hogere score op de schaal gelijke rechten voor immigranten. Zowel jongeren met een migratieachtergrond als jongeren die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken, behalen een hogere score. Beide effecten vinden we onder controle van elkaar. Een leerling die zowel een migratieachtergrond heeft als thuis een andere taal spreekt scoort dus het hoogst. Stroom en sociaal-economische status van het gezin hebben geen significant effect.

In Model II voegen we politieke kennis en politieke interesse toe. Politieke kennis heeft een significant effect, in overeenstemming met eerdere onderzoeken. Jongeren met meer politieke kennis zijn toleranter ten aanzien van gelijke rechten voor immigranten. We vinden geen gelijkaardig resultaat voor politieke interesse. In Model III voegen we een aantal percepties van de leerlingen over de school toe. We bekijken de invloed van het discussieklimaat, gemeten aan de hand van een schaal die peilt hoe vaak de volgende situaties zich voordoen tijdens de lessen: leerkrachten moedigen leerlingen aan om een eigen mening te vormen, leerkrachten moedigen leerlingen aan om hun eigen mening te verkondigen, leerlingen stellen zelf actuele gebeurtenissen voor om over te discussiëren, leerlingen geven openlijk hun mening in de klas, zelfs als die verschilt van andere leerlingen, leerkrachten moedigen leerlingen aan om over onderwerpen te praten met

mensen die een andere mening hebben en leerkrachten bespreken verschillende kanten van de onderwerpen die ze in de klas uitleggen.

We zien dat discussies over politieke en sociale thema's in de klas geen significant effect hebben op tolerantie. Dit is in strijd met resultaten van internationaal onderzoek, maar in overeenstemming met onderzoek in Vlaanderen (Maurissen et al., 2017). Internationaal vergelijkend onderzoek zegt dat frequente discussies in de klas de leerlingen in staat stellen om kennis te maken met diverse meningen en dat resulteert in tolerantere houdingen. Het is dus erg waarschijnlijk dat dit afwezige effect typerend is voor Vlaanderen. Dit kan te wijten zijn aan het soort discussies, en hun context. De data van ICCS geven geen beeld van de kwaliteit van de gevoerde gesprekken of de rol van de leerkracht als moderator. Aangezien internationaal onderzoek een groot potentieel ziet in de kracht van discussies om tolerantie te bevorderen, is verder onderzoek in Vlaanderen nodig om te bekijken waarom discussies niet de gewenste effecten bereiken bij Vlaamse jongeren.

We bekijken ook de invloed van de relaties tussen leerkrachten en leerlingen. Dat meten we aan de hand van vijf items die samen een schaal vormen: de meeste leerkrachten behandelen mij op een eerlijke manier, leerlingen kunnen goed opschieten met de meeste leerkrachten, de meeste leerkrachten zijn geïnteresseerd in het welzijn van de leerlingen, de meeste van mijn leerkrachten luisteren echt naar wat ik te zeggen heb en ik krijg extra hulp van mijn leerkrachten als ik die nodig heb. We zien dat leerlingen die een positieve perceptie hebben van hun relaties met de leerkrachten een betere score behalen op de schaal gelijke rechten voor immigranten.

Hetzelfde resultaat zien we wanneer leerlingen vinden dat zij een betekenisvolle invloed kunnen uitoefenen op de werking van de school als ze samenwerken. Dit meten we aan de hand van vijf stellingen: scholen kunnen beter worden als leerlingen mee mogen praten over hoe de school bestuurd wordt, er kunnen veel positieve veranderingen in de school plaatsvinden als leerlingen met elkaar samenwerken, het bijeenbrengen van leerlingen om hun mening te geven, kan problemen op school helpen oplossen, als leerlingen samen handelen in plaats van alleen kunnen zij meer invloed uitoefenen op wat er op scholen gebeurt, je stem uitbrengen bij verkiezingen voor de leerlingenraad kan een verschil maken in wat er op scholen gebeurt. Een hogere score op deze schaal betekent dat leerlingen vaker van mening zijn dat ze een betekenisvolle invloed kunnen uitoefenen op de werking van de school door hun krachten te bundelen.

Als scholen tolerante houdingen bij jongeren willen bevorderen, kunnen zij dit dus ook onrechtstreeks beïnvloeden via de schoolcontext. Leerlingen die zich respectvol en op gelijke wijze behandeld voelen door leerkrachten en leerlingen die overtuigd zijn dat wanneer leerlingen samenwerken de school aandacht zal hebben voor hun vragen of verzuchtingen, zijn toleranter dan jongeren die deze percepties niet delen. Een aanbeveling volgend uit deze resultaten is dat scholen actief inzetten op deze factoren, aangezien dit het tolerantieniveau van jongeren positief kan beïnvloeden. Een inspanning

van één leerkracht is in dit geval niet voldoende. Deze percepties worden immers door de context van de school in zijn geheel beïnvloed.

6.3.2 Gelijke rechten voor alle etnische groepen

Internationaal bekijken we ook de houdingen van leerlingen ten opzichte van gelijke rechten voor alle etnische groepen. Ondanks dat discriminatie op basis van afkomst of huidskleur in strijd is met de mensenrechtenverdragen, toont onderzoek aan dat discriminatie nog steeds veelvoorkomend is (Europese Commissie, 2012). Als we meer tolerantie nastreven, en gelijke rechten voor alle groepen van de maatschappij willen bevorderen, dan is het heel interessant om op te volgen in welke mate jongeren deze houdingen nastreven en hoe ze evolueren doorheen de tijd.

In de internationale leerlingenvragenlijst gaven de leerlingen een antwoord op vijf stellingen rond gelijke rechten voor alle etnische groepen.

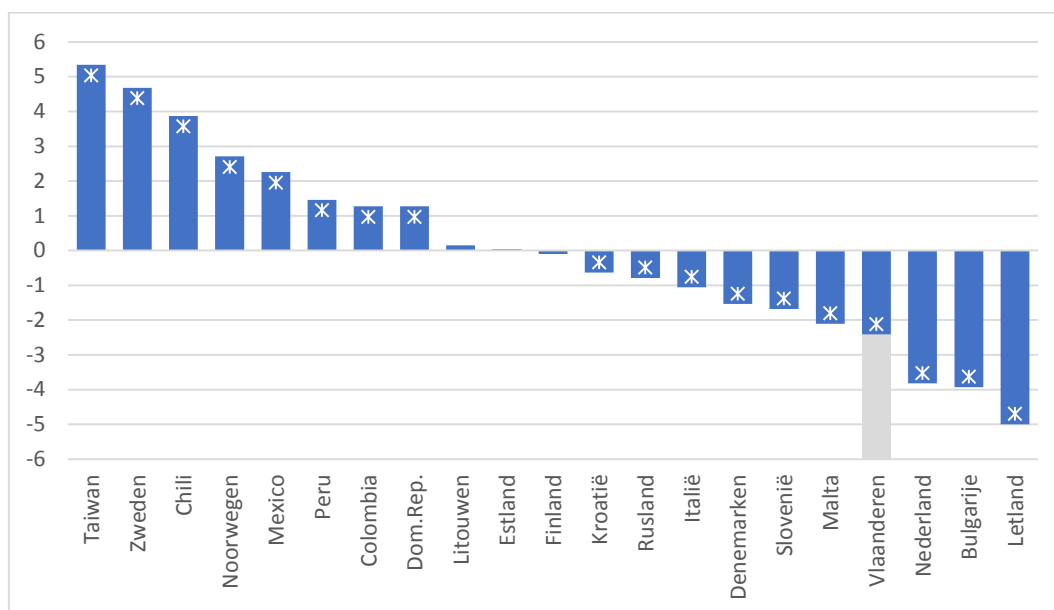
Vraag: In welke mate ga je akkoord of niet akkoord met volgende stellingen?

Antwoordopties: helemaal akkoord/akkoord/niet akkoord/helemaal niet akkoord

- In België zouden alle etnische groepen gelijke kansen moeten hebben om een goede opleiding te volgen.
- In België zouden alle etnische groepen gelijke kansen moeten hebben om een goede job te krijgen.
- Scholen zouden leerlingen moeten leren om mensen van alle etnische groepen te respecteren.
- Mensen van alle etnische groepen zouden aangemoedigd moeten worden om zich kandidaat te stellen voor een politieke functie.
- Mensen van alle etnische groepen zouden dezelfde rechten en plichten moeten hebben.

Deze items hangen sterk samen, de schaal heeft een Cronbach's alpha van 0,83.

Figuur 6.2 Gelijke rechten voor alle etnische groepen in internationaal perspectief



Noot: Verschilscore t.o.v. het gemiddelde per land op de schaal 'gelijke rechten voor alle etnische groepen' (IRT-schaal). De significante verschillen zijn aangeduid met een sterretje.

Figuur 6.2 geeft de internationale resultaten weer voor de schaal gelijke rechten voor alle etnische groepen. De gemiddelde score op de schaal bedraagt 52,71. Het resultaat van Vlaanderen, 50,30, is significant lager dan het gemiddelde. Vlaanderen behaalt zelfs de 4^e laagste score. Enkel Letland, Bulgarije en Nederland scoren nog lager. Van de Europese landen scoren Zweden en Noorwegen opvallend goed. Ook de Latijns-Amerikaanse landen behalen een score die significant hoger is dan het gemiddelde. Deze jongeren zijn dus een pak toleranter tegenover gelijke rechten voor alle etnische groepen dan jongeren in veel Europese landen. In absolute termen zijn de scores in alle landen erop vooruitgegaan ten opzichte van de resultaten in 2009, met uitzondering van Bulgarije. Meer jongeren geven dus aan een tolerante houding te hebben. Relatief gezien is de positie van Vlaanderen ongewijzigd. Van de landen die deelnamen aan zowel de 2009 als de 2016 bevraging, blijft Vlaanderen op de 4^e laatste plaats staan. Enkele landen kenden wel een opmerkelijke verbetering. Jongeren in Noorwegen en Zweden scoren nog beter dan voordien. Maar ook in Malta en Finland, landen die in 2009 een van de laagste scores behaalden, zien we nu dat jongeren een sprong voorwaarts maken en dicht bij het gemiddelde aanleunen. We besluiten hieruit dat jongeren in Vlaanderen, in overeenstemming met de internationale trend, een tolerantere houding aannemen ten opzichte van gelijke rechten voor alle etnische groepen. Relatief gezien is de positie van Vlaanderen echter gelijk gebleven, er is dus zeker nog ruimte voor verbetering: Vlaanderen blijft relatief gezien bijzonder laag scoren.

We bekijken in Tabel 6.3 de items apart en evalueren zo het percentage leerlingen dat akkoord of helemaal akkoord gaat met de stellingen over gelijke rechten voor alle etnische groepen.

Tabel 6.3 Stellingen rond gelijke rechten voor alle etnische groepen

| | Vlaanderen | Gemiddelde |
|---|------------|------------|
| In België zouden alle etnische groepen gelijke kansen moeten hebben om een goede opleiding te volgen. | 97% | 96% |
| In België zouden alle etnische groepen gelijke kansen moeten hebben om een goede job te krijgen. | 96% ▲ | 94% |
| Scholen zouden leerlingen moeten leren om mensen van alle etnische groepen te respecteren. | 93% | 93% |
| Mensen van alle etnische groepen zouden aangemoedigd moeten worden om zich kandidaat te stellen voor een politieke functie. | 64% ▼ | 76% |
| Mensen van alle etnische groepen zouden dezelfde rechten en plichten moeten hebben. | 93% | 93% |

Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft (helemaal) akkoord te gaan met stellingen rond gelijke rechten voor alle etnische groepen. De significante resultaten zijn aangeduid met een ▲ (= significant hoger dan de gemiddelde score) of een ▼ (= significant lager dan de gemiddelde score).

Algemeen kunnen we vaststellen dat een grote meerderheid van de jongeren akkoord of helemaal akkoord gaat met stellingen rond gelijke rechten voor alle etnische groepen. Deze cijfers liggen zowel in Vlaanderen als internationaal hoger dan bij de Europese stellingen rond gelijke rechten voor immigranten. We kunnen de resultaten echter niet zomaar vergelijken omdat andere stellingen aan de leerlingen voorgelegd worden. De stellingen rond de rechten van etnische groepen gaan meer over gelijke sociale rechten, zoals een degelijke opleiding en een goede job. Hier zijn meer dan negen op tien leerlingen het mee eens. Ook zijn maar liefst 93% van de leerlingen van mening dat scholen de taak hebben om respect voor diversiteit aan te leren. Dit is een duidelijke boodschap van jongeren naar het onderwijs toe.

De lagere score van Vlaanderen op de schaal gelijke rechten voor alle etnische groepen kunnen we vooral associëren met stelling dat mensen van alle etnische groepen aangemoedigd moeten worden om zich kandidaat te stellen voor een politieke functie. Slechts 64 procent van de leerlingen gaat akkoord met deze stelling. Dit is 12 procent onder het gemiddelde. Zowel in Vlaanderen als in andere landen zien we dat zich kandidaat stellen voor een politiek mandaat, een traditionele vorm van politieke participatie, nog sterk samenhangt met lid zijn van de meerderheidsgroep. Onderzoek toont aan dat leden van etnische minderheidsgroepen minder politiek actief zijn, inclusief het bekleden van een politieke functie (Bird, 2005; Celis & Erzeel, 2013). Uit de ICCS 2016 bevraging blijkt dus dat jongeren de mening delen dat politieke mandaten eerder weggelegd zijn voor leden van de meerderheidsgroep, ook in Vlaanderen. Het is echter net door politieke vertegenwoordiging dat minderheidsgroepen in staat zijn hun belangen

beter te verdedigen en zo bestaande ongelijkheden weg te werken. Dit is dus een belangrijk aandachtspunt, ook in het onderwijs.

Tabel 6.4 Wat beïnvloedt attitudes t.o.v. gelijke rechten voor alle etnische groepen?

| | <i>Model I</i> <i>R²= 0,02</i> | <i>Model II</i> <i>R²= 0,06</i> | <i>Model III</i> <i>R²= 0,14</i> |
|----------------------------------|--|---|--|
| | Standaard- coëfficiënt (s.e.) | Standaard- coëfficiënt (s.e.) | Standaard- coëfficiënt (s.e.) |
| Stroom (B-stroom=1) | -0,02 (0,04) | 0,05 (0,04) | 0,05 (0,04) |
| Geslacht (meisje=1) | 0,07 (0,02)*** | 0,05 (0,02)** | 0,04 (0,02)* |
| SES | 0,08 (0,02)*** | 0,02 (0,02) | 0,03 (0,02) |
| Immigratieachtergrond (ja=1) | 0,10 (0,04)** | 0,10 (0,03)** | 0,09 (0,03)** |
| Thuis taal (andere =1) | 0,00 (0,03) | 0,03 (0,03) | 0,02 (0,03) |
| Politieke interesse | | 0,07 (0,02)** | 0,02 (0,02) |
| Politieke kennis | | 0,22 (0,03)*** | 0,18 (0,03)*** |
| Discussies klas | | | 0,03 (0,02) |
| Relatie leerling- leerkracht | | | 0,10 (0,02)*** |
| Waarde participatie op school | | | 0,23 (0,02)*** |

Noot: Lineaire regressieanalyse op basis van Vlaamse ICCS 2016 data inclusief toegekende gewichten op individueel niveau (n=2623). Weergave van gestandaardiseerde coëfficiënten en hun gestandaardiseerde afwijking. Significante waarden: *p < 0,05, **p < 0,01; ***p < 0,001.

Net zoals bij de Europese schaal gelijke rechten voor immigranten, gaan we ook voor deze schaal aan de hand van een regressieanalyse na welke factoren een invloed hebben op de mening van jongeren (Tabel 6.4). In Model I zien we dat geslacht en migratieachtergrond een positief effect hebben. Meisjes en jongeren met een migratieachtergrond zijn toleranter. Thuis taal heeft deze keer geen significante invloed op de score die jongeren behalen. Het is dus niet de taal die jongeren spreken die hen al dan niet toleranter maakt, maar het hebben van een immigratie-achtergrond. In tegenstelling tot de tolerantieschaal voor immigranten, heeft de sociaal-economische status van het gezin een significante invloed in Model I. Dit effect verdwijnt echter als we politieke kennis opnemen. Het initiële effect wordt dus gedreven door de samenhang tussen sociaal-economische status en politieke kennis. Jongeren met meer politieke kennis zijn toleranter ten opzichte van gelijke rechten voor alle etnische groepen.

In Model III voegen we een aantal percepties van de leerlingen over de school toe. We zien dat leerlingen die een positieve perceptie hebben over hun relaties met de leerkrachten een betere score behalen op de schaal gelijke rechten voor alle etnische groepen. Een nog sterker effect zien we wanneer leerlingen vinden dat zij een goede invloed kunnen uitoefenen op de werking van de school door hun krachten te bundelen.

Leerlingen die zich respectvol en op gelijke wijze behandeld voelen door leerkrachten, en leerlingen die overtuigd zijn dat wanneer leerlingen samenwerken de school aandacht zal hebben voor hun vragen of verzuchtingen, zijn toleranter ten opzichte van gelijke rechten voor alle etnische groepen dan jongeren die deze percepties niet delen. Discussies over politieke en sociale thema's in de klas hebben ook hier geen significant effect.

6.3.3 Gendergelijkheid

De attitude van jongeren ten aanzien van gelijkheid tussen mannen en vrouwen wordt internationaal gemeten aan de hand van zes stellingen. Drie daarvan zijn positief geformuleerd, de andere drie negatief. Bij het maken van de schaal zijn de negatieve items omgekeerd, zodat een hogere score op de schaal gelijk staat aan een positievere houding ten opzichte van gendergelijkheid.

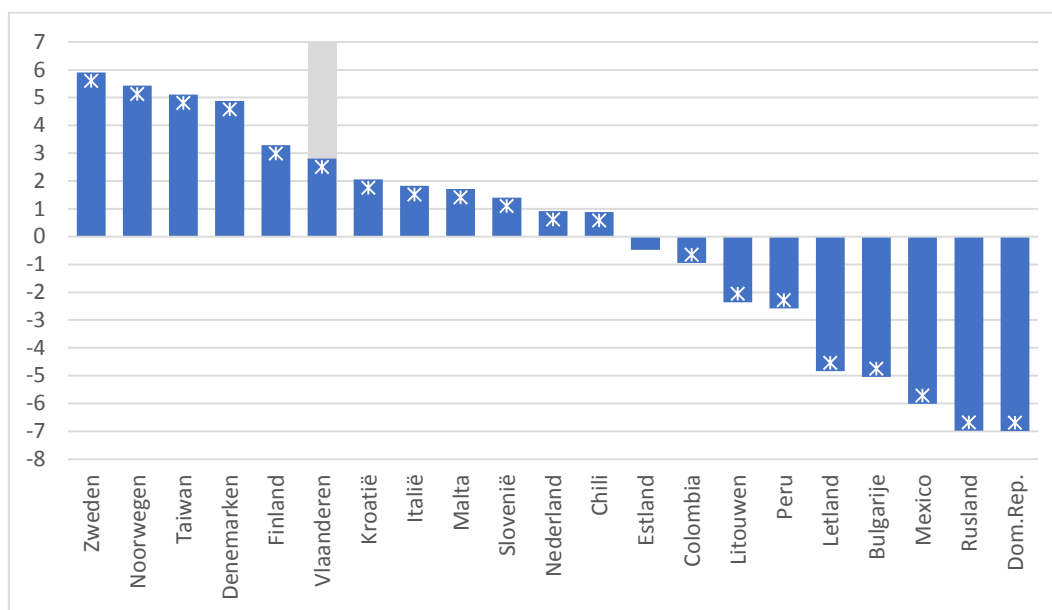
Vraag: In welke mate ga je akkoord of niet akkoord met de volgende stellingen?

Antwoordopties: helemaal akkoord/akkoord/niet akkoord/helemaal niet akkoord

- Mannen en vrouwen zouden gelijke kansen moeten hebben om deel te nemen aan de regering.
- Mannen en vrouwen zouden in elk opzicht dezelfde rechten moeten hebben.
- Vrouwen zouden zich niet met politiek mogen bezighouden.
- Wanneer er niet veel jobs beschikbaar zijn, zouden mannen meer echt moeten hebben op een job dan vrouwen.
- Mannen en vrouwen zouden evenveel betaald moeten worden wanneer zij dezelfde job doen.
- Mannen zijn meer geschikt om politiek leider te zijn dan vrouwen.

De interne consistentie van de schaal is goed, met een Cronbach's alpha van 0,78.

Figuur 6.3 Gendergelijkheid in internationaal perspectief



Noot: Verschilscore t.o.v. het gemiddelde per land op de schaal ‘gendergelijkheid’ uit de Europese vragenlijst (IRT-schaal). De significante verschillen zijn aangeduid met een sterretje.

Figuur 6.3 geeft de internationale resultaten weer voor de schaal gendergelijkheid. Vlaanderen behaalt een score van 54,09, dat is significant meer dan het gemiddelde dat op 50,82 ligt. Vlaamse jongeren hebben een positievere houding ten opzichte van gendergelijkheid. De hoogste scores worden behaald in de Scandinavische landen en Taiwan. Van de Europese landen scoren enkel Bulgarije en Litouwen significant lager dan het gemiddelde. Als we de scores vergelijken met de resultaten van 2009 zien we dat in het algemeen alle landen erop vooruit zijn gegaan. De sprong gemaakt door Vlaanderen is erg groot, met 1,9 punten verschil.

We bekijken de antwoorden van de leerlingen op de stellingen apart en kijken eerst naar de positief geformuleerde stellingen. In Tabel 6.5 zien we hoeveel percent van de Vlaamse jongeren akkoord of helemaal akkoord gaat met drie stellingen rond gendergelijkheid.

Tabel 6.5 Percentage leerlingen dat akkoord gaat met positief geformuleerde stellingen rond gendergelijkheid

| | Vlaanderen | Gemiddelde |
|---|------------|------------|
| Mannen en vrouwen zouden gelijke kansen moeten hebben om deel te nemen aan de regering. | 99% ▲ | 97% |
| Mannen en vrouwen zouden in elk opzicht dezelfde rechten moeten hebben. | 96% ▲ | 94% |
| Mannen en vrouwen zouden evenveel betaald moeten worden wanneer zij dezelfde job doen. | 95% ▲ | 92% |

Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft (helemaal) akkoord te gaan met stellingen rond gendergelijkheid. De significante resultaten zijn aangeduid met een ▲ (= significant hoger dan de gemiddelde score) of een ▼ (= significant lager dan de gemiddelde score).

In het algemeen zijn jongeren zowel in Vlaanderen als internationaal het eens met deze stellingen rond gendergelijkheid. Maar liefst 99% van de Vlaamse leerlingen vindt dat mannen en vrouwen gelijke kansen moeten hebben om deel te nemen aan de regering. Ook gaan jongeren bijna allemaal akkoord met de stelling rond gelijk loon voor gelijk werk, ongeacht het geslacht. Met de algemene stelling, dat mannen en vrouwen in elk opzicht dezelfde rechten moeten hebben, zijn ook 96% van de Vlaamse jongeren het eens.

In Tabel 6.6 geven we het percentage studenten weer dat niet akkoord of helemaal niet akkoord gaat met de negatief geformuleerde stellingen. Ook hier zien we goede resultaten. Vlaanderen scoort op alle items significant hoger dan het reeds hoge gemiddelde. 93% van de leerlingen is het niet eens met de stelling dat vrouwen zich niet met politiek mogen bezighouden, 84% vindt dat vrouwen even geschikt zijn als mannen om politiek leider te zijn en 88% is het niet eens met de idee dat als er een te kort aan jobs is, mannen voorrang moeten krijgen.

Tabel 6.6 Percentage leerlingen dat niet akkoord gaat met negatief geformuleerde stellingen rond gendergelijkheid

| | Vlaanderen | Gemiddelde |
|--|------------|------------|
| Vrouwen zouden zich niet met politiek mogen bezighouden. | 93%▲ | 85% |
| Wanneer er niet veel jobs beschikbaar zijn, zouden mannen meer recht moeten hebben op een job dan vrouwen. | 88%▲ | 78% |
| Mannen zijn meer geschikt om politiek leider te zijn dan vrouwen. | 84%▲ | 77% |
| De belangrijkste taak van vrouwen zou het opvoeden van kinderen moeten zijn. | 64%▲ | 55% |

Noot: Percentage leerlingen dat aangeeft (helemaal) niet akkoord te gaan met stellingen rond gendergelijkheid. De significante resultaten zijn aangeduid met een ▲ (= significant hoger dan de gemiddelde score) of een ▼ (= significant lager dan de gemiddelde score).

Naast de drie items die deel uitmaken van de schaal gendergelijkheid, voegen we nog een extra stelling toe: de belangrijkste taak van vrouwen zou het opvoeden van kinderen moeten zijn. Deze stelling maakt geen deel uit van de schaal gendergelijkheid omdat de antwoorden op dit item de antwoorden op de andere items niet in voldoende mate voorspelt. De samenhang tussen deze stelling en de andere zes stellingen is dus te laag. Toch is het zeer interessant dit item erbij te betrekken. We zien immers dat 64% van de Vlaamse leerlingen het niet eens is met deze stelling. Dat is significant meer dan het internationale gemiddelde, dat ligt op 55%. Maar het cijfer toont ook aan dat een veel minder groot aandeel van de jongeren tegen deze stelling ingaat dan wanneer we hen de algemene vraag stellen of mannen en vrouwen in elk opzicht gelijk moeten zijn. Aangezien we weten dat vrouwen op de arbeidsmarkt nog steeds geen gelijke behandeling ervaren, is het zeker relevant te weten hoe jongeren over de taak van de moeder thuis denken. Ouders zijn een rolmodel voor hun kinderen. Als zij thuis ervaren dat de moeder de zorg voor het huishouden en de kinderen op zich neemt, en dat dit ten koste van haar carrière

gaat, is het niet verwonderlijk dat dit een invloed heeft op hoe haar kinderen denken over rolpatronen. Natuurlijk is nog steeds 64% van de jongeren het oneens met de stelling, dat is op zich veel. Maar deze score is toch aanzienlijk lager dan de resultaten van de andere stellingen.

Net zoals bij de schalen over tolerantie tegenover immigranten en gelijke rechten voor alle etnische groepen, gaan we ook hier dieper in op de mogelijke oorzaken van de houding van jongeren ten opzichte van gendergelijkheid. We proberen zo te verklaren waarom bepaalde jongeren deze visies ondersteunen of net niet.

Tabel 6.7 Wat beïnvloedt attitudes t.o.v. gendergelijkheid?

| | <i>Model I</i> <i>R²= 0,14</i> | <i>Model II</i> <i>R²= 0,26</i> | <i>Model III</i> <i>R²= 0,29</i> |
|-------------------------------|--|---|--|
| | Standaardcoëfficiënt (s.e.) | Standaardcoëfficiënt (s.e.) | Standaardcoëfficiënt (s.e.) |
| Stroom (B-stroom=1) | -0,19 (0,03)*** | -0,07 (0,02)** | -0,07 (0,02)** |
| Geslacht (meisje=1) | 0,28 (0,02)*** | 0,25 (0,02)*** | 0,24 (0,02)*** |
| SES | 0,10 (0,02)*** | 0,00 (0,02) | 0,01 (0,02) |
| Immigratie-achtergrond (ja=1) | -0,03 (0,02) | -0,01 (0,03) | -0,02 (0,02) |
| Thuis taal (ander taal=1) | -0,10 (0,05)* | -0,04 (0,05) | -0,05 (0,04) |
| Politieke interesse | | 0,01 (0,02) | -0,03 (0,02) |
| Politieke kennis | | 0,40 (0,02)*** | 0,37 (0,02)*** |
| Discussies klas | | | 0,03 (0,02) |
| Relatie leerling-leerkracht | | | 0,09 (0,03)*** |
| Waarde participatie op school | | | 0,12 (0,02)*** |

Noot: Lineaire regressieanalyse op basis van Vlaamse ICCS 2016 data inclusief toegekende gewichten op individueel niveau (n=2629). Weergave van gestandaardiseerde coëfficiënten en hun gestandaardiseerde afwijking. Significante waarden: *p <0,05, **p<0,01; ***p<0,001.

De resultaten van Model I laten zien dat stroom een negatief effect heeft op gendergelijkheid. Jongeren uit de B-stroom zijn minder voorstander van gendergelijkheid dan jongeren uit de A-stroom. Zoals verwacht scoren meisjes hoger op de schaal dan jongens. We zien ook dat zowel de sociaal-economische status als de thuistaal een effect heeft op gendergelijkheid. We zien echter in Model II dat deze effecten wegvallen als we politieke kennis mee in rekening nemen. Aangezien we weten dat beide kenmerken, thuistaal en sociaal-economische status, samenhangen met politieke kennis, kunnen we besluiten dat de effecten in Model I gedreven worden door politieke kennis. Een lager

niveau van kennis zorgt ervoor dat jongeren negatiever staan ten opzichte van gendergelijkheid.

In Model III voegen we de percepties van de jongeren over de school toe. We zien dat de perceptie van leerlingen over het openlijk discussiëren van politieke en sociale thema's in de klas geen effect heeft. Een goede relatie tussen leerlingen en leerkrachten heeft ook hier een positief effect, net als bij de schalen over immigranten en etnische groepen. Ook de mate waarin leerlingen het gevoel hebben dat hun participatie op school wordt gewaardeerd, heeft opnieuw een positief effect op gendergelijkheid.

6.4 Besluit

Tolerantie is het geven van gelijke rechten aan anderen, ook al ben je het misschien niet eens met een mening of het gedrag van een persoon of groep. Gelijke rechten voor alle groepen zijn een belangrijke voorwaarde om van een democratie te kunnen spreken. Het is echter geen evidentie dat iedereen hiermee akkoord gaat. Het is een politieke attitude die burgers tijdens hun leven aanleren. Een cruciale periode hiervoor is de adolescentie, wanneer jongeren hun politieke identiteit vormen. Uit de resultaten van de ICCS 2016 bevraging aan de leerlingen kunnen we afleiden dat Vlaamse jongeren nog steeds significant onder het gemiddelde scoren als we kijken naar gelijke rechten voor immigranten en gelijke rechten voor alle etnische groepen. Tegenover de resultaten van 2009 zien we bij de rechten voor immigranten een lichte stijging voor Vlaanderen, maar het stimuleren van positieve houdingen ten opzichte van tolerantie moet een aandachtspunt blijven want Vlaanderen blijft hier duidelijk onder het Europese gemiddelde. Dit is niet alleen in Vlaanderen zo, maar in veel Europese landen. We zien immers dat de algemene score ten opzichte van 2009 internationaal een daling kent. Enkel in Noorwegen, Zweden en Vlaanderen gaat de score erop vooruit.

Ten opzichte van immigranten blijken vooral de stellingen over culturele aspecten een probleem voor Vlaamse jongeren. Ze tonen opvallend minder tolerantie tegenover het spreken van de eigen taal en het behouden van de eigen gewoonten. Bij gelijke rechten voor alle etnische groepen zien we dat de lage score van Vlaanderen te wijten is aan het gebrek aan steun voor politieke functies voor leden uit etnische minderheidsgroepen. Jongeren vinden nog te weinig dat zij aangemoedigd moeten worden om zich kandidaat te stellen voor een politieke functie. Aangezien leden van etnische minderheden reeds ondervertegenwoordigd zijn in dergelijke functies, is het belangrijk hieraan aandacht te besteden. Politieke vertegenwoordiging is immers de enige manier om te verzekeren dat de stem van minderheidsgroepen voldoende aanwezig is in de politieke arena.

Gezien de huidige migratiestromen naar Europese landen is het belangrijk om de evolutie van deze attitudes te bewaken. Als jongeren vandaag een negatieve houding ontwikkelen, dan zal dat een blijvend effect hebben in de toekomst. Scholen moeten hier dus actief op inzetten. De resultaten tonen aan dat scholen dit kunnen doen door enerzijds een goede en respectvolle relatie tussen leerkrachten en leerlingen te bevorderen, en anderzijds

door leerlingen het gevoel te geven dat hun deelname aan het schoolbeleid belangrijk is en tot goede resultaten kan leiden. Effecten van discussies over politieke en sociale thema's vinden we in Vlaanderen niet. Dit is enigszins opmerkelijk aangezien internationaal onderzoek het verband tussen beide meermaals heeft aangetoond. Bijkomend onderzoek is nodig om te bepalen of dit al dan niet ligt aan de kwaliteit van de discussies in de klas.

Op de schaal gendergelijkheid scoren Vlaamse jongeren significant beter dan het internationale gemiddelde. Zowel in Vlaanderen als in andere landen kunnen we vaststellen dat jongeren gendergelijkheid in grote mate steunen. De enige kanttekening die we hierbij maken is dat bijna 4 op de 10 jongeren van mening is dat de belangrijkste taak van de vrouw het opvoeden van de kinderen is. Gelijke rechten tussen mannen en vrouwen zijn er in de voorbije decennia op vooruit gegaan, maar we zien toch dat enkele hardnekkige ongelijkheden blijven bestaan, zowel op de arbeidsmarkt als thuis. Als jongeren van mening zijn dat de taak van de opvoeding vooral bij de vrouw ligt, dan verdient dit extra aandacht in de toekomst. Ook hier kan de school een rol spelen door een respectvolle omgeving aan te bieden en samenwerking tussen studenten aan te moedigen om het schoolbeleid beter te maken. Ook het stimuleren van politieke kennis kan hier een belangrijke factor zijn. Meer kennis leidt tot meer steun voor gendergelijkheid.

7. Leerkrachten en burgerschapseducatie*

Leerkrachten in Vlaanderen zijn over het algemeen zeer positief over het democratische potentieel van de scholen waar ze werken: ze rapporteren weinig ernstige problemen bij hun leerlingen, ze geven aan in een veilige context te werken en ze weten elkaar te vinden en te ondersteunen als collega's, vooral als het om het begeleiden van de leerprocessen bij leerlingen gaat. Op basis van de leerkrachtenbevraging kwamen ook nog wel aandachtspunten aan het licht met betrekking tot het schoolklimaat, de invulling van burgerschapseducatie en de voorbereiding en coaching die de leerkrachten ontvangen met betrekking tot opvoeden tot burgerzin.

Wat het schoolklimaat betreft, kunnen scholen nog sterker inzetten op het bouwen aan een hechte schoolgemeenschap. Hierbij blijft een goede preventie van pestgedrag en een doordachte aanpak van pesten noodzakelijk. Qua burgerschapseducatie geven leerkrachten aan dat scholen vooral inzetten op de culturele en fysieke gezondheid van leerlingen. Het werkelijk inzetten op het oefenen om een actieve democratische burger te worden, verdwijnt vaak op de achtergrond. We zien ook internationaal dat Vlaanderen op deze aspecten achterop hinkt.

Het meest opvallende resultaat zien we echter in de beschrijving van de opleiding die leerkrachten genoten hebben - of op het moment van de bevraging volgen - met betrekking tot burgerschapseducatie. Voor deze aspecten blijken leerkrachten in Vlaanderen minder deel te nemen aan opleidingen met betrekking tot burgerschapseducatie in vergelijking met hun internationale collega's en dit vormt dan ook een belangrijk aandachtspunt.

7.1 Het belang van leerkrachten voor burgerschapseducatie

Uit vele studies rond burgerschapseducatie blijkt dat de leerkracht een belangrijke rol kan spelen in het overbrengen van burgerschapsinhouden, vaardigheden en attitudes (Torney-Purta, 2001; Campbell, 2008). In deze studies wordt veel gewerkt met de percepties die jongeren hebben van hun leerkracht en wordt de evaluatie door de leerkracht zelf, over de schoolcontext en over de lespraktijk met betrekking tot burgerschapseducatie, niet mee bestudeerd. Nochtans is het cruciaal om ook de percepties van leerkrachten mee te nemen in het onderzoek naar burgerschapseducatie.

* Claes E. (2017). Leerkrachten en burgerschapseducatie. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 109-121). Leuven: Centrum voor Politicologie.

Daar zijn verschillende redenen voor. Ten eerste speelt burgerschapseducatie van jongeren op school zich niet af in een vacuüm. De context die de school schept is mee bepalend voor de effectiviteit van de burgerschapseducatie. Om die context zo goed mogelijk in kaart te brengen, is het belangrijk de visie van de verschillende groepen die met elkaar interageren (leerlingen, leerkrachten en directeurs) mee op te nemen. Hoe meer de verschillende percepties overeenkomen, met hoe meer zekerheid we iets kunnen zeggen over de invloed van de schoolcontext. Ten tweede – en dit is specifiek voor Vlaanderen - is er niet één vak verbonden aan burgerschapseducatie. Burgerschapseducatie behoort tot het vakoverschrijdende curriculum van een school. Voor iedere leerkracht wil het dus zeggen dat burgerschapseducatie tot zijn/haar takenpakket behoort. Maar of alle leerkrachten dat zelf ook zo zien, weten we niet. Kijken leerkrachten in Vlaanderen anders naar burgerschapseducatie dan leerkrachten uit andere deelnemende ICCS-landen? Ten derde is er weinig geweten over hoe leerkrachten burgerschapseducatie vormgeven en of ze voor deze rol, naar hun eigen inschatting, voldoende zijn voorbereid binnen hun initiële leerkrachtenopleiding of door het volgen van bijscholingen. Om op deze vragen een antwoord te kunnen formuleren werd er in de ICCS-studie een specifieke vragenlijst voor leerkrachten ontwikkeld.

7.2 Steekproef leerkrachten

Net als bij de steekproef voor de leerlingen, die we in de rest van dit rapport uitvoerig beschrijven, is er bij de steekproef van de leerkrachten met een gestratificeerde logica gewerkt die grotendeels wordt opgebouwd rond de selectie van de school. Enkel leerkrachten die lesgeven in het tweede jaar van het secundair onderwijs in de geselecteerde 162 scholen van de bevraging komen in aanmerking. Van die groep leerkrachten maakten we een selectie van ongeveer vijftien leerkrachten per school. Zij geven dus niet noodzakelijk les aan de leerlingen die werden bevraged via de leerlingenvragenlijst. De bevraging van de leerkrachten dient dan ook vooral om de context van de school in het algemeen en het tweede jaar secundair onderwijs in het bijzonder beter te leren kennen.

Qua responsgraad op de vragenlijst slagen we erin om 89 procent van de geselecteerde leerkrachten de vragenlijst te laten invullen. Dit resultaat maakt dat we hun antwoorden ook internationaal kunnen vergelijken, aangezien een minimale responsegraad van 75 procent geldt voor een internationale vergelijking binnen deze studie. Vlaanderen beantwoordt dus ruimschoots aan de internationale kwaliteitscriteria. In dit hoofdstuk kunnen we niet vergelijken met de resultaten van ICCS Vlaanderen 2009, omdat de responsgraad onder leerkrachten toen te laag was.

Uiteindelijk hebben we binnen de ICCS 2016 studie tweeduizend eenentwintig (N=2021) leerkrachten bevraged, 67 procent hiervan zijn vrouwen. Deze verdeling ligt in dezelfde lijn als de verdeling in de populatie waar 64 procent van alle leerkrachten in het secundair onderwijs vrouwelijk zijn (Vlaams onderwijs in cijfers 2015-2016, <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/vlaams-onderwijs-in-cijfers-2015->

2016). De gemiddelde leeftijd van het sample is veertig jaar. Achtendertig procent van de steekproef geeft aan een vak te geven dat inhoudelijk aansluit bij burgerschapseducatie, zoals Sociaal-economische initiatie (SEI), geschiedenis, Nederlands, aardrijkskunde, godsdienst of levensbeschouwing en Project Algemene Vakken (PAV).

De steekproef waar we in dit hoofdstuk mee gaan werken, geeft ons met andere woorden een goed beeld van wat leerkrachten die lesgeven in het tweede leerjaar van de eerste graad van het secundair onderwijs denken en doen met betrekking tot burgerschapseducatie.

7.3 Resultaten

7.3.1 Leerkrachten over het burgerschapspotentieel van de school

Een eeuw geleden al geeft John Dewey in zijn werk over de democratie en het onderwijs (Dewey, 1916) aan dat burgerschapseducatie op school veel verder kan en moet gaan dan louter lesgeven over wat een democratie is. Goede burgerschapseducatie omvat in zijn ogen niet alleen lessen ‘over’ burgerschap, zoals lessen over de geschiedenis van de democratie, lessen over de staatsvorming of lessen over tolerantie naar anderen toe. Het omvat ook het beleven van burgerschapseducatie in de kleine beschermende democratische context die de school is. Scholen zouden dus ideale oefentuinen kunnen zijn voor democratisch handelen en denken. En alle actoren op school, zowel leerlingen, leerkrachten, directie, poetspersoneel, administratieve medewerkers en zo verder, maken deel uit van dit project.

In Vlaanderen sluit de vakoverschrijdende aanpak van burgerschapseducatie op dit moment nauw aan bij wat Dewey voor ogen had toen hij de rol van de leerkracht in die democratische school beschreef¹. Ook leerkrachten die vakinhoudelijk niet geschoold zijn om les te geven over democratie, dragen bij aan het democratische potentieel van een school door bijvoorbeeld leerlingen de mogelijkheid te bieden mee vorm te geven aan de afspraken binnen een vak of door problemen ook van een andere perspectief te belichten.

In de volgende paragrafen bekijken we wat de leerkrachten van het tweede jaar secundair onderwijs gemiddeld aangeven over dit democratische klimaat op school.

7.3.1.1. Percepties over andere leerkrachten en leerkrachtenparticipatie

Eerst en vooral spitsen we ons toe op wat leerkrachten over andere leerkrachten zeggen in verband met de samenwerking op school. In scholen waar leerkrachten goed

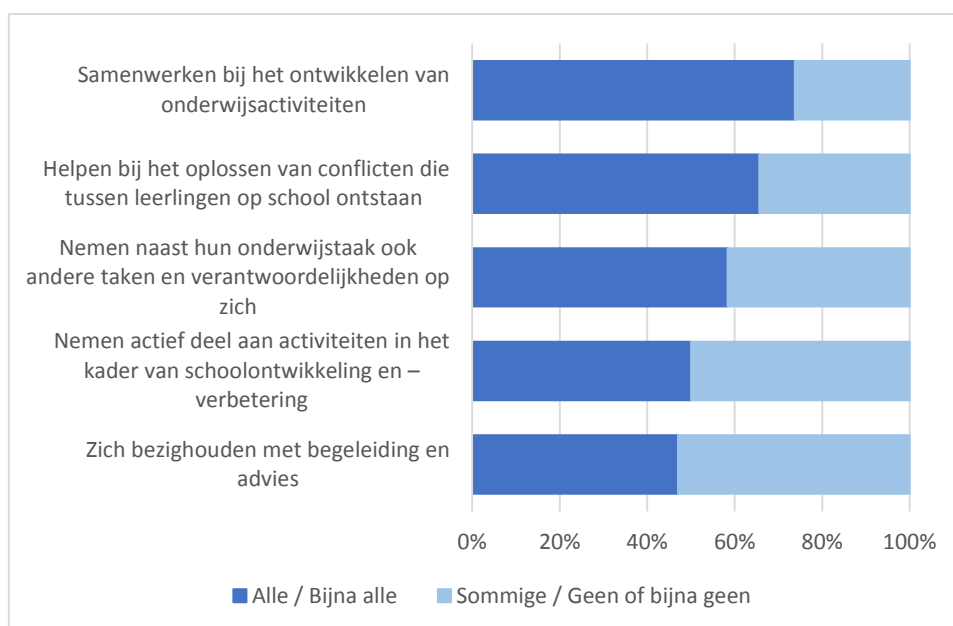
¹ In het schoolhoofdstuk (Hoofdstuk 8) wordt de organisatie van burgerschapseducatie in Vlaanderen besproken en gaan we ook in op welke leraren hiervoor verantwoordelijk zijn.

samenwerken, zal het makkelijker zijn om het socialisatiepotentieel van de school te benutten.

Wanneer er specifiek gevraagd wordt of leerkrachten op school samenwerken met elkaar wat lesgeven betreft, geeft bij benadering 74 procent aan dat dit het geval is voor alle of de meeste van de leerkrachten die op school werkzaam zijn. Op zich is dit hoge percentage goed nieuws: leerkrachten werken samen rond hun kerntaak. Aan de andere kant kunnen we dit resultaat in Vlaanderen ook verwachten, aangezien in vele scholen het werken in vakwerkgroepen en het participeren in klassenraden op zich al een organisatorisch gegeven is en samenwerking met andere woorden in de organisatiestructuur van een school wordt ingebed. Het feit dat 1 op 4 leerkrachten aangeeft dat deze samenwerking en het opnemen van extra taken slechts voor sommige of bijna geen leerkrachten geldt, stemt tot nadenken.

Wanneer we in Figuur 7.1. kijken naar de taken die meer met de basiscompetentie van de leerkracht als opvoeder te maken hebben, zoals het mee helpen in het oplossen van conflicten of bijdragen aan de meer zorggerichte begeleiding, zien we een ander beeld. Bij het oplossen van conflicten ligt de score zo'n tien procent lager dan bij de vraag over samenwerken. Bij het opnemen van extra verantwoordelijkheden, ligt dit zo'n 15 procent lager. Bij de vraag die peilt naar zorg daalt dit naar minder dan de helft van de leerkrachten. Natuurlijk zijn er in de laatste jaren verschillende leerkrachten aangesteld in het onderwijs die zich specifiek richten op zorgtaken. Toch is dit lage percentage misschien wel iets om mee in het achterhoofd te houden bij het herwerken van de zorgondersteuning op scholen binnen het kader van het M-decreet. Leerkrachten geven op dit moment aan dat de meeste van hun collega's deze taken in verband met begeleiding en advies niet extra opnemen. Een verschuiving in die taken zal dus voor de gemiddelde leerkracht in het tweede jaar extra werk betekenen. Ook het meedenken over het beleid doet de helft van de leerkrachten minder vaak.

Figuur 7.1 Deelname van leerkrachten aan activiteiten op school



Noot: Resultaten uit de leerkrachtenbevraging. Percentage leerkrachten dat aangeeft dat collega's zich in het huidige schooljaar hebben bezig gehouden met burgerschapsactiviteiten.

Niet enkel de manier waarop leerkrachten samenwerken, maar ook de manier waarop leerlingen en leraren samenleven op school, draagt bij aan de vormgeving van het schoolklimaat of de schoolcultuur. In de volgende paragraaf gaan we dieper in op hoe leerkrachten deze cultuur percipiëren. Meer specifiek kijken we naar hun percepties over onder andere problemen als spijbelen, pesten en drugsmisbruik.

7.3.1.2 Percepties van leerkrachten over problemen op school

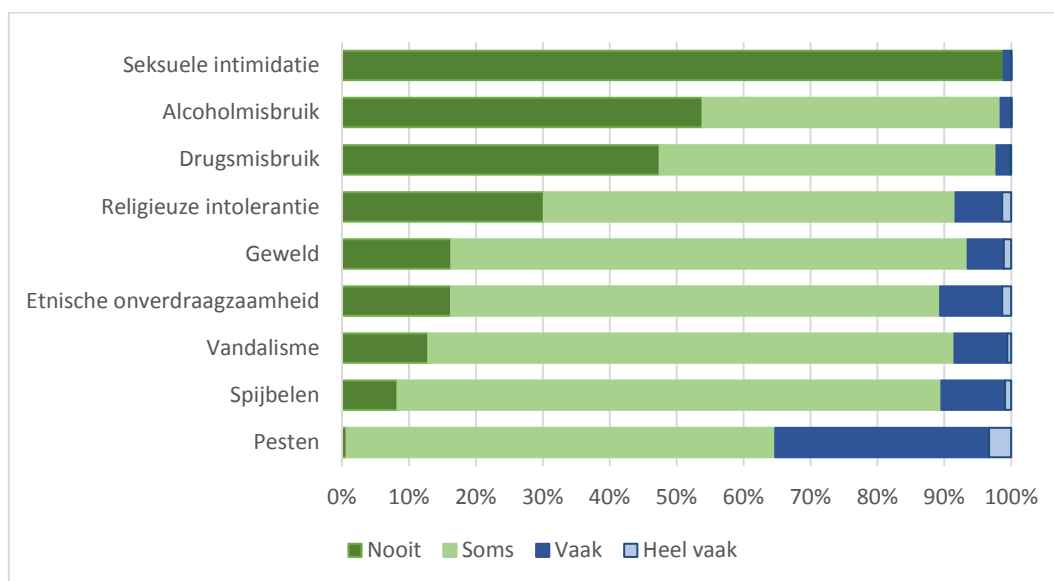
Om van een school een echte democratische proeftuin te kunnen maken, is het natuurlijk belangrijk dat de omgeving waarin leerlingen kunnen oefenen veilig genoeg is (Hess, 2009; Maurissen, Barber, & Claes, 2017). Vandaar dat er in de ICCS-vragenlijst voor de leerkrachten ook een reeks vragen opgenomen wordt die peilt naar hun inschatting van problemen op school onder leerlingen. Zo wordt er bijvoorbeeld gevraagd naar de aanwezigheid van etnische onverdraagzaamheid en religieuze intolerantie, het voorkomen van spijbelgedrag en vandalisme op school.

Uit de beschrijvende analyses in Figuur 7.2 valt op dat leerkrachten in Vlaanderen weinig of geen weet hebben van ernstige problemen op school zoals seksuele intimidatie, drugs- en/of alcoholmisbruik. Ook over geweld, religieuze intolerantie en etnische onverdraagzaamheid, vandalisme en spijbelen zegt meer dan negentig procent van de leerkrachten dat ze nooit of soms voorkomen op school.

Dit ligt duidelijk anders bij pesten. Alle preventiecampagnes tegen pesten ten spijt, geeft nog 35 procent van de leerkrachten aan dat er op school vaak tot heel vaak gepest wordt. We zien dit resultaat ook terugkomen in de bevraging van de schooldirecteurs (zie Hoofdstuk 8). Preventie tegen en omgaan met pesten op school, blijft met andere woorden een aandachtspunt in het Vlaams onderwijs.

Algemeen kunnen we wel stellen dat het streefdoel nog altijd blijft om zo weinig mogelijk van deze problemen te hebben op school. Het feit dat ongeveer tien procent van de leraren aangeeft dat er vaak tot heel vaak gespijbeld wordt en dat leerlingen etnisch onverdraagzaam zijn ten opzichte van elkaar op school valt zeker te betreuren. Ook pesten op school blijft in de Vlaamse context een sterke bedreiging voor een veilig schoolklimaat (zie Hoofdstuk 9).

Figuur 7.2 Rapportering leerkrachten over problemen onder de leerlingen

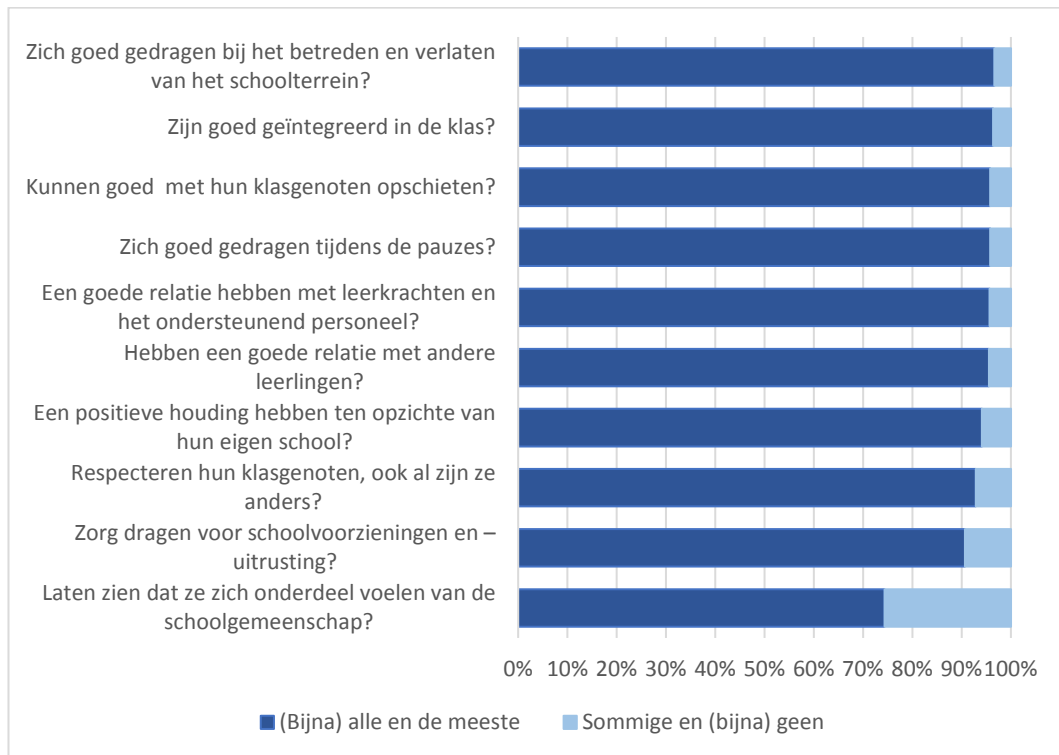


Noot: Resultaten uit de leerkrachtenbevraging. Percentage leerkrachten dat aangeeft dat problemen nooit/soms/vaak/heel vaak voorkomen onder leerlingen op school.

7.3.1.3. Percepties van leerkrachten over het gedrag en welbevinden van de leerlingen op school

Naast de algemene peiling naar problemen op school, hebben de leerkrachten ook vragen beantwoord die specifiek naar leerlingengedrag verwijzen. Er werd hen onder andere gevraagd hoe goed leerlingen zich gedragen wanneer ze de school binnenkomen en of jongeren respect hebben voor elkaar en voor het leerkrachtenkorps en het andere personeel op school. In Figuur 7.3 zien we de beschrijvende weergave van deze bevraging. Ze toont een positief beeld. Enkel de inschatting van de leerkrachten in verband met het zich thuis voelen van leerlingen op school scoort lager. Op zich is er hier dus nog ruimte voor verbetering mogelijk in het secundair onderwijs. Scholen zouden meer kunnen inzetten op het werkelijk bouwen aan een gemeenschap waar idealiter alle jongeren een plaats kunnen hebben. Dit is een doelstelling die natuurlijk naar een hoger niveau van de democratie kan worden getild. In een ideale democratie heeft elke burger een plaats en voelt hij zich deel van het geheel. Goede burgerschapseducatie zou dus net aan dit gemeenschapsgevoel kunnen werken. Maar wat is goede burgerschapseducatie en wat gebeurt er al op scholen op dit moment? Dit bekijken we in de volgende paragraaf.

Figuur 7.3 Percepties van leerkrachten over gedrag en welbevinden van leerlingen



Noot: Resultaten uit de leerkrachtenbevraging. Percentage leerkrachten dat aangeeft dat bijna alle en de meeste of sommige en (bijna) geen van de leerlingen de gedragingen stellen.

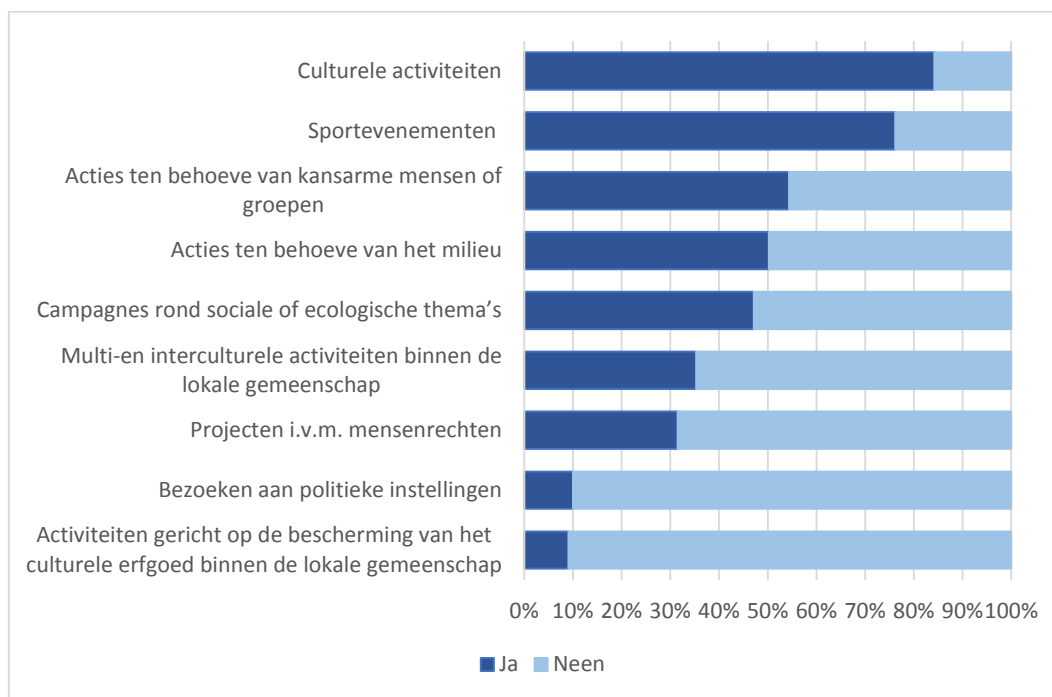
7.3.3.4 Percepties van leerkrachten over burgerschapseducatie op hun school

Wanneer we aan leerkrachten vragen of ze dit schooljaar met hun klassen uit het tweede jaar hebben deelgenomen aan burgerschapsactiviteiten, zien we dat de activiteiten die worden georganiseerd op school zich vooral richten op cultuur en sport. Ook het sociale aspect van burgerschapseducatie komt volgens de leerkrachten in de steekproef in iets meer dan de helft van de scholen aan bod onder de vorm van inzetten op duurzaamheid en activiteiten organiseren voor mensen die het moeilijker hebben.

In Figuur 7.4 zien we dat leerkrachten in het algemeen aangeven dat er veel minder wordt ingezet op de zaken die we vandaag heel specifiek van goede actieve burgers in een democratie verwachten: acties ten behoeve van kansarme mensen en groepen; participatie in de samenleving; zelf bewust zijn van verbeterpunten in die samenleving en daar ook naar handelen door campagnes te voeren; het kennen en het bewaken van mensenrechten; het kennen van politieke instellingen en wat ze voor een burger betekenen,... Burgerschapsactiviteiten op school zouden volgens de vakoverschrijdende eindtermen verder moeten gaan dan enkel cultuur en sport. Leerlingen zouden volgens die eindtermen bijvoorbeeld het belang en dynamisch karakter van mensenrechten moeten kunnen aantonen en het belang van internationale organisaties en instellingen moeten kunnen aantonen. Met activiteiten die het mogelijk maken om aan deze doelstellingen te werken, komen de leerlingen in het tweede jaar volgens de leerkrachten veel minder in contact. Dat is opvallend omdat deze activiteiten toch meer als de kern van burgerschapsactiviteiten worden beschouwd, dan bijvoorbeeld het beoefenen van sport

(Flanagan & Levine, 2010). Jongeren kunnen met andere woorden nog meer betrokken worden op democratisch samenleven. Scholen hebben op dit vlak dus zeker groeipotentieel.

Figuur 7.4 Rapportering van leerkrachten over deelname aan burgerschapsactiviteiten gedurende het voorbije jaar



Noot: Resultaten uit de leerkrachtenbevraging. Percentage leerkrachten dat aangeeft dit schooljaar al dan niet deelgenomen te hebben aan burgerschapsactiviteiten met de klassen van het tweede jaar secundair onderwijs.

Ook wanneer we leerkrachten specifiek vragen naar wat burgerschap voor hen betekent, krijgen we dit beeld te zien. Figuur 7.5 geeft een overzicht. Door 62 procent van de Vlaamse leerkrachten wordt aangegeven dat de belangrijkste doelstelling van burgerschapseducatie is om het kritische denkvermogen te stimuleren. Zestig procent geeft aan dat burgerschapseducatie dient om jongeren vaardigheden met betrekking tot conflictresolutie bij te brengen. Ook respect voor het milieu (52%) en het verdedigen van de eigen mening (42%) worden als belangrijke doelstellingen van burgerschapsonderwijs aangeduid. Veel minder goed scoren het bijbrengen van kennis over burgerrechten en – plichten (27%), het promoten van de participatie van studenten op school (22%), het bijbrengen van kennis over sociale en politieke instellingen (19%), het promoten van effectieve strategieën om racisme te verminderen (16%), het promoten van de participatie van jongeren in de lokale gemeenschap (15%) en tot slot het voorbereiden op toekomstige politieke participatie (2%).

Opvallend voor burgerschapseducatie in Vlaanderen is de mindere aandacht voor de kennis over instellingen en rechten en plichten en het participatieve. Nochtans is het net dit wat er van een actieve kritische burger wordt verwacht binnen huidige sterke democratieën en zien we die focus ook duidelijk terugkomen binnen het nu bestaande vakoverschrijdende curriculum (Departement Onderwijs en Vorming, 2017). Ook

internationaal blijkt de focus van leerkrachten in Vlaanderen met betrekking tot burgerzin anders dan in de rest van de bevroagde landen. We bespreken deze verschillen in de volgende paragraaf.

7.3.2 Percepties van leerkrachten over burgerschapseducatie

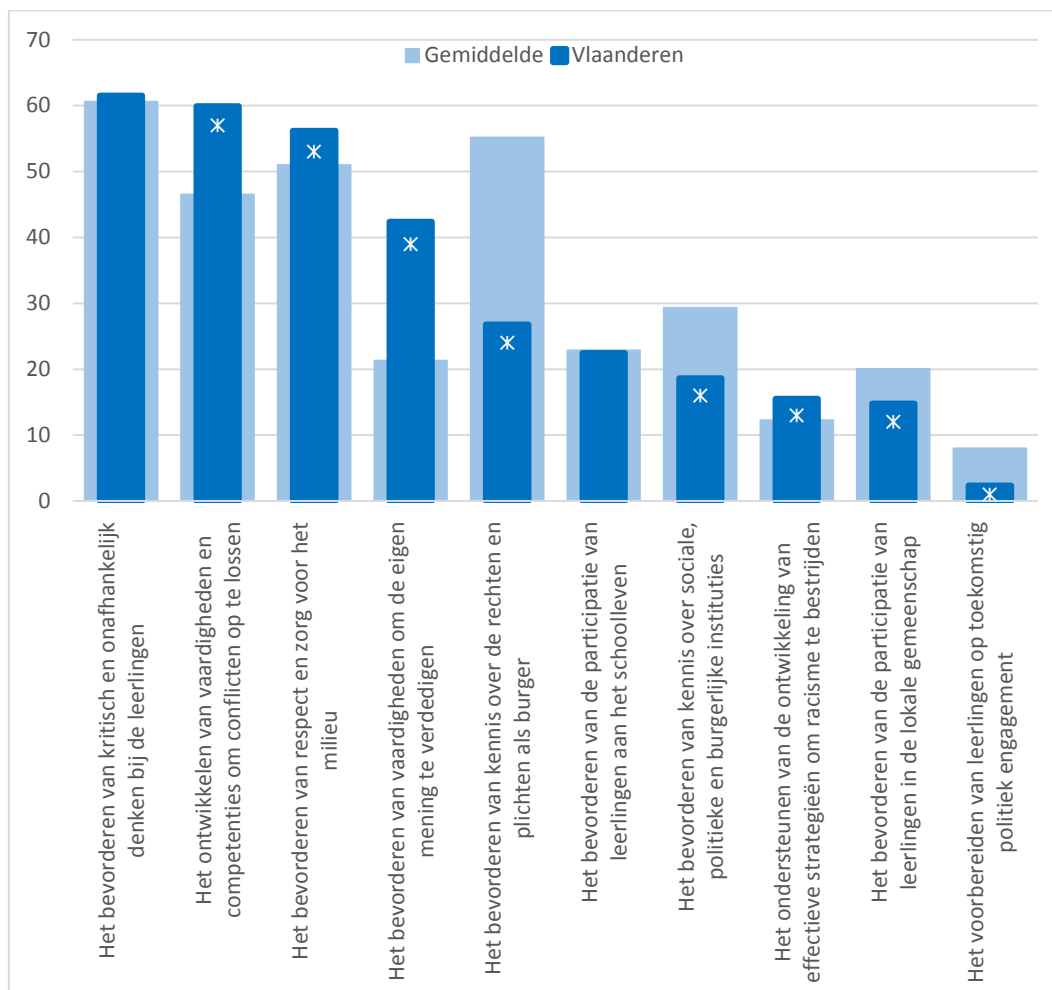
Wanneer we de scores die de leerkrachten geven aan de doelen van burgerschapseducatie internationaal gaan kaderen, is het ook voor de meer participatieve doelen dat Vlaamse leerkrachten naar beneden afwijken van het internationale gemiddelde. Vooral met betrekking tot doelen als het bevorderen van kennis van politieke en sociale instellingen en het bevorderen van kennis over de rechten en plichten als burger is dit verschil groot, respectievelijk elf en dertig procent. Een positief verschil zien we in het inzetten op de vaardigheid om de eigen mening te verdedigen (+22%) en het inzetten op de ontwikkeling van vaardigheden met betrekking tot conflictresolutie (+14%).

Vraag: Wat beschouwt u als de belangrijkste doelen van burgerschapseducatie op school?

Geef de drie doelen die volgens u het belangrijkste zijn door drie hokjes aan te kruisen.

- Het bevorderen van kennis over sociale, politieke en burgerlijke instituties.
- Het bevorderen van respect en zorg voor het milieu.
- Het bevorderen van vaardigheden om de eigen mening te verdedigen.
- Het ontwikkelen van vaardigheden en competenties om conflicten op te lossen.
- Het bevorderen van kennis over de rechten en plichten als burger.
- Het bevorderen van de participatie van leerlingen in de lokale gemeenschap.
- Het bevorderen van kritisch en onafhankelijk denken bij de leerlingen.
- Het bevorderen van de participatie van leerlingen aan het schoolleven.
- Het ondersteunen van de ontwikkeling van effectieve strategieën om racisme te bestrijden.
- Het voorbereiden van leerlingen op toekomstig politiek engagement.

Figuur 7.5 Belangrijkste doelen van burgerschapseducatie volgens leerkrachten in vergelijking met het internationale gemiddelde



Noot: Resultaten uit de leerkrachtenbevraging. Percentage Vlaamse leerkrachten volgens de drie belangrijkste doelen van burgerschapseducatie tegenover het internationale gemiddelde. De significante resultaten zijn aangeduid met een sterretje.

7.3.3 Voorbereiding en bijscholing van leerkrachten met betrekking tot burgerschapseducatie

Aangezien burgerschapseducatie in Vlaanderen een vakoverschrijdend gegeven is, verwachten we dat leerkrachten voldoende voorbereid zijn in hun vooropleiding of de nodige bijscholingen volgen om hiermee binnen hun vak aan de slag te gaan. In de ICCS 2016 studie werd er aan leerkrachten rechtstreeks gevraagd naar die vooropleiding en naar de extra bijscholingen die ze op dit vlak volgden.

Op basis van onze steekproef kunnen we stellen dat 37 procent van de leerkrachten aangeeft een vak te geven dat gerelateerd kan worden aan burgerschapseducatie. In vakken als SEI, godsdienst/zedenleer, levensbeschouwing, geschiedenis, MAVO, PAV, aardrijkskunde en Nederlands zou er meer dan in andere vakken plaats zijn voor burgerschap. Deze leerkrachten zouden in het bijzonder moeten aangeven om geschoold

te zijn of zich bij te scholen in burgerschapseducatie. Dit blijkt echter niet het geval. In Figuur 7.6 werden enkel de leerkrachten opgenomen die aangeven om een vak te geven dat gerelateerd kan worden met burgerschapseducatie. Op alle vlakken geven Vlaamse leerkrachten aan minder te participeren in burgerschapstrainingen dan gemiddeld. Opvallend is ook dat nieuwere democratieën het hier vaak beter doen. De gedetailleerde resultaten van elk land zijn terug te vinden in Tabel 2.12 van het internationaal rapport ICCS 2016 (Schulz et al, 2017).

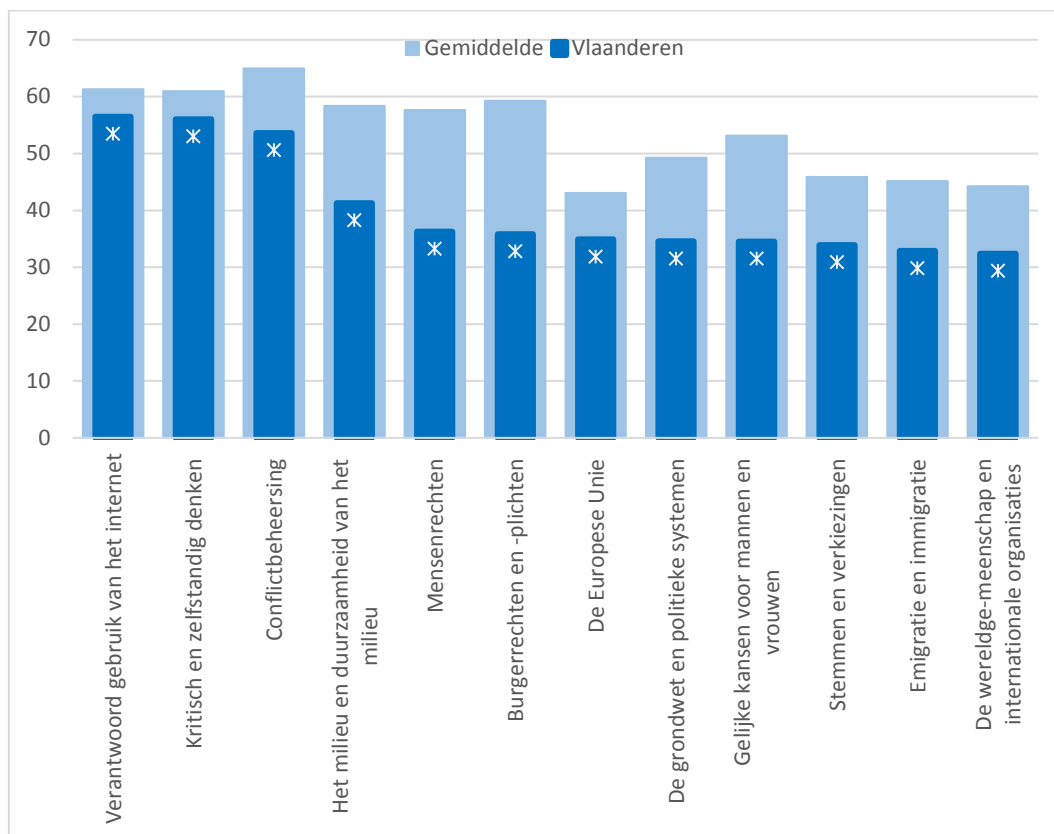
Hoewel we in Vlaanderen al vanaf de jaren 90 eindtermen hebben rond burgerschapseducatie, blijkt uit deze figuur dat er nog te weinig werk van wordt gemaakt op het niveau van de lerarenopleidingen om ook rond de kern van burgerschapseducatie (kennis van instellingen, focus op participatie,...) aan de slag te gaan. Hier ligt dus het nodige groeipotentieel zeker ook binnen die opleidingen die op dit moment een grotere affiniteit hebben met einddoelen met betrekking tot burgerschap.

Vraag: Hebt u deelgenomen aan een opleiding over volgende onderwerpen?

Ja, tijdens de lerarenopleiding / Ja, tijdens nascholing / Ja, zowel tijdens de lerarenopleiding als tijdens nascholing / Nee

- Mensenrechten
- Stemmen en verkiezingen
- De wereldgemeenschap en internationale organisaties
- Het milieu en duurzaamheid van het milieu
- Emigratie en immigratie
- Gelijke kansen voor mannen en vrouwen
- Burgerrechten en -plichten
- De grondwet en politieke systemen
- Verantwoord gebruik van het internet (bijv. privacy, betrouwbaarheid van bronnen, sociale media)
- Kritisch en zelfstandig denken
- Conflictbeheersing
- De Europese Unie

Figuur 7.6 Deelname aan opleidingen gerelateerd aan burgerschapseducatie vergeleken met het internationale gemiddelde



Noot: Resultaten uit de leerkrachtenbevraging. Percentage leerkrachten dat aangeeft aan een opleiding met betrekking tot burgerschapsthema's te hebben deelgenomen in vergelijking met het internationale gemiddelde. Alle resultaten zijn significant.

7.4 Besluit

De bevraging van leerkrachten in Vlaanderen in de scholen die deelnamen aan het ICCS-onderzoek, toont aan dat over het algemeen leerkrachten aangeven dat het klimaat op school in hun ogen goed is en dus dat aan de voorwaarde om aan burgerschapseducatie te doen voldaan is. Een veilig schoolklimaat is dan ook een ideale basis voor het oefenen in democratie. Toch blijkt ook uit deze bevraging dat pesten op school volgens leerkrachten een aandachtspunt blijft. Wanneer 35 procent van de leerkrachten aangeeft dat er vaak tot heel vaak wordt gepest op hun school, vallen heel wat jongeren uit de boot wanneer het gaat om het aan de slag gaan met democratie binnen de 'veilige' muren van de school.

Wat tevens opvalt uit deze bevraging is dat de focus van het burgerschapsonderwijs volgens leerkrachten in Vlaanderen meer ligt op de socio-emotionele, culturele en fysieke ontwikkeling, dan op de politiek-sociologische. Heel concreet wil dit zeggen dat er op school wel aandacht wordt besteed aan het uitdrukken van de eigen mening en dat er aandacht uitgaat naar culturele activiteiten en sport, maar dat de aandacht voor hoe een democratie werkt en hoe jongeren en jongvolwassenen hieraan kunnen/moeten

bijdragen, ontbreekt. Het leren over democratie door het in al zijn aspecten te beleven op school, lijkt in Vlaanderen niet ingebed te zijn. Dit gegeven maakt wel dat het onderwijs op dit vlak groeipotentieel heeft.

8. De school*

Scholen spelen een belangrijke rol in het stimuleren van burgerzin en burgerschap. Door hun context en structuur zijn ze een optimale maatschappelijke leeromgeving voor jongeren (Shernoff, 2013). Via specifieke lessen leren jongeren over de grondwet of mensenrechten, projecten op school tonen hoe de democratie werkt of leren jongeren het belang van mensenrechten in te zien. Dit zijn enkele voorbeelden van formele educatieve manieren om burgerschap op school aan bod te laten komen. Maar leerlingen leren ook op een indirecte manier op school, want de school is tegelijkertijd ook een sociale omgeving, een context die ruimer is dan de thuisomgeving. Op school bouwen leerlingen sociale relaties met medeleerlingen, met leerkrachten en het schoolpersoneel. Deze diverse, sociale context, brengt leerlingen in contact met diverse meningen die kunnen verschillen van hun eigen mening. De indrukken en ervaringen die ze opdoen zijn ruimer dan deze uit de eigen thuisomgeving. Het is dit soort verruiming, samen met concrete lessen of projecten, die van de school een belangrijke socialisatieagent maken. Naast ouders, vrienden, het verenigingsleven en media, leren jongeren op school belangrijke zaken over de maatschappij. In dit hoofdstuk bespreken we hoe formele structuren en de participatieve schoolcultuur gerelateerd zijn aan burgerschap en burgerzin.

8.1 De steekproef

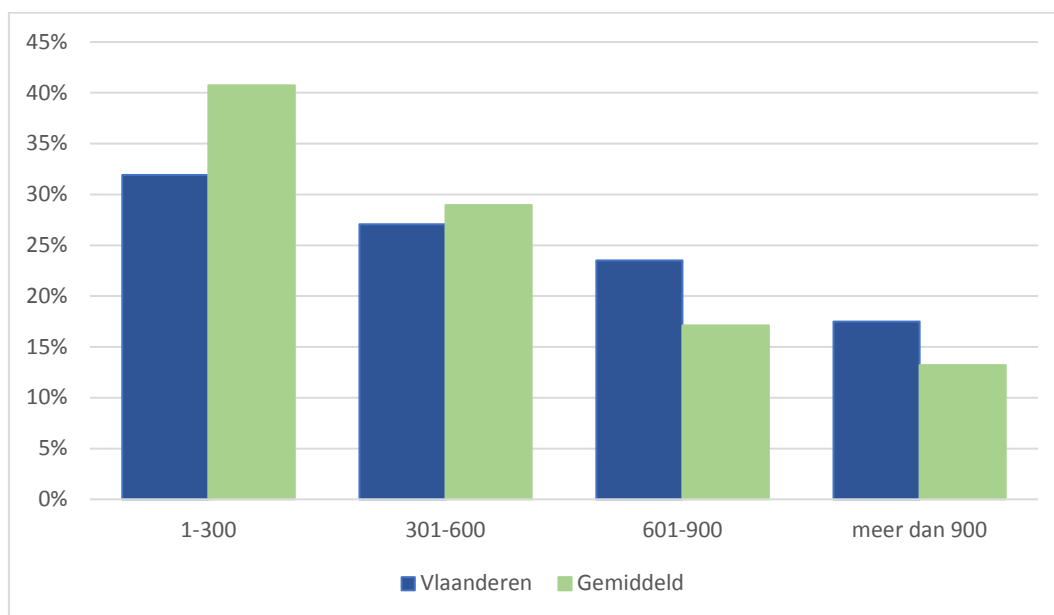
Om inzichten over het belang van de schoolcontext voor het burgerschapsvormend proces te bespreken, maken we niet enkel gebruik van leerlingendata. We gebruiken ook data op schoolniveau. We vroegen in elk van de 162 scholen naast de leerlingen en leerkrachten ook een directeur of graadverantwoordelijke om een schoolvragenlijst te beantwoorden. Met antwoorden uit deze bevraging kunnen we de context waarbinnen burgerschapseducatie plaatsvindt in beeld brengen. 149 schooldirecteuren of graadverantwoordelijken beantwoordden deze contextvragenlijst. Dankzij deze responsgraad van 92 percent voldoet de Vlaamse schoolvragenlijst ruim aan de internationale responsvoorwaarden en kunnen we een internationale vergelijking op schoolniveau maken.

Hieronder bespreken we enkele structurele kenmerken van de steekproef. We kijken naar de grootte van de school, de onderwijsvormen en kansarmoede in de Vlaamse scholen. Vlaanderen heeft meer kleine scholen dan grote scholen. 31 procent van de Vlaamse scholen heeft minder dan 300 leerlingen. Toch telt Vlaanderen hiermee minder kleine

* Sampermans D. (2017). De school. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 123-142). Leuven: Centrum voor Politicologie.

scholen wanneer we dit in internationaal perspectief bekijken. Figuur 8.1 toont ook dat Vlaanderen in verhouding tot de andere landen meer grote scholen heeft.

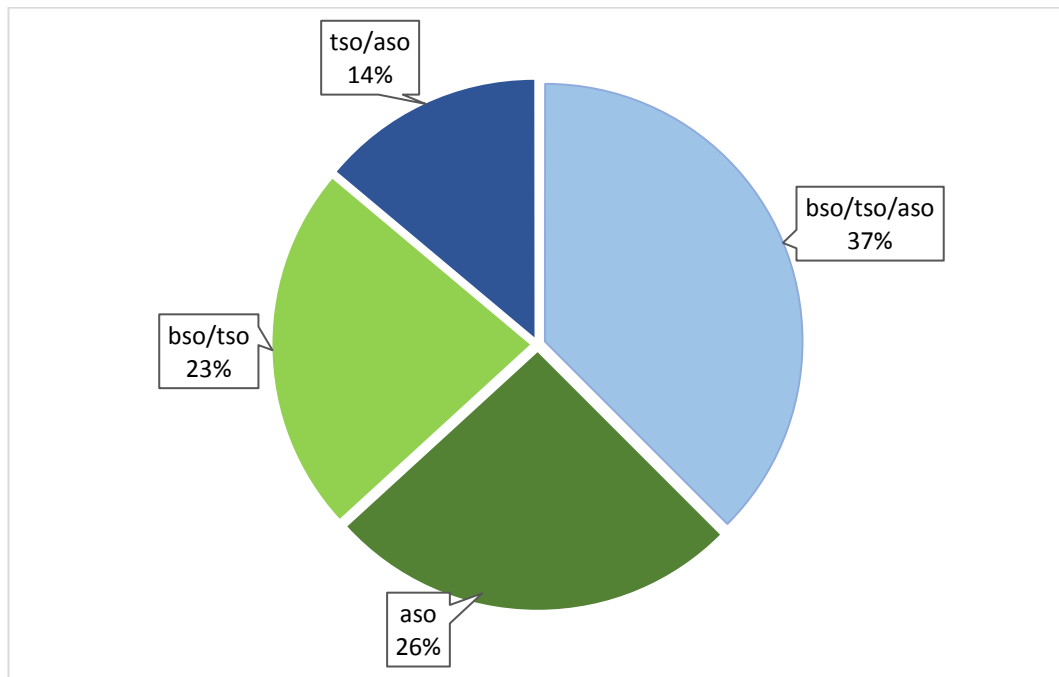
Figuur 8.1 Steekproef per schoolgrootte: Vlaanderen in vergelijking met andere landen (%)



Noot: Data uit de schoolvragenlijst (n=142), procentuele weergave per categorie.

In Vlaanderen kunnen jongeren uit de eerste graad van het secundair onderwijs kiezen voor beroepsvoorbereidend onderwijs (B-stroom) of algemeen onderwijs (A-stroom). In dit onderzoek kijken we systematisch naar verschillen tussen deze twee onderwijsvormen. Verder zullen we in dit hoofdstuk ook een ander onderscheid binnenbrengen, dat gebaseerd is op de bovenbouw van de school. Sommige scholen zijn namelijk volledig gespecialiseerd in het aanbieden van beroepsvoorbereidend en technisch onderwijs (=BT scholen), ook in de tweede of derde graad. Andere scholen bieden een breed waaier studiemogelijkheden aan en kunnen gezien worden als scholen met een breed onderwijsaanbod (=ATB scholen). Ook al blijven de differentiatiemogelijkheden in de eerste graad beperkt, dan nog weten we dat die schoolkenmerken ook een structurele invloed kunnen hebben op het gehele schoolklimaat. Figuur 8.2 toont een verdeling van deze kenmerken binnen de Vlaamse scholen.

Figuur 8.2 Steekproef: verdeling op basis van bovenbouw in de bevroagde scholen (%)

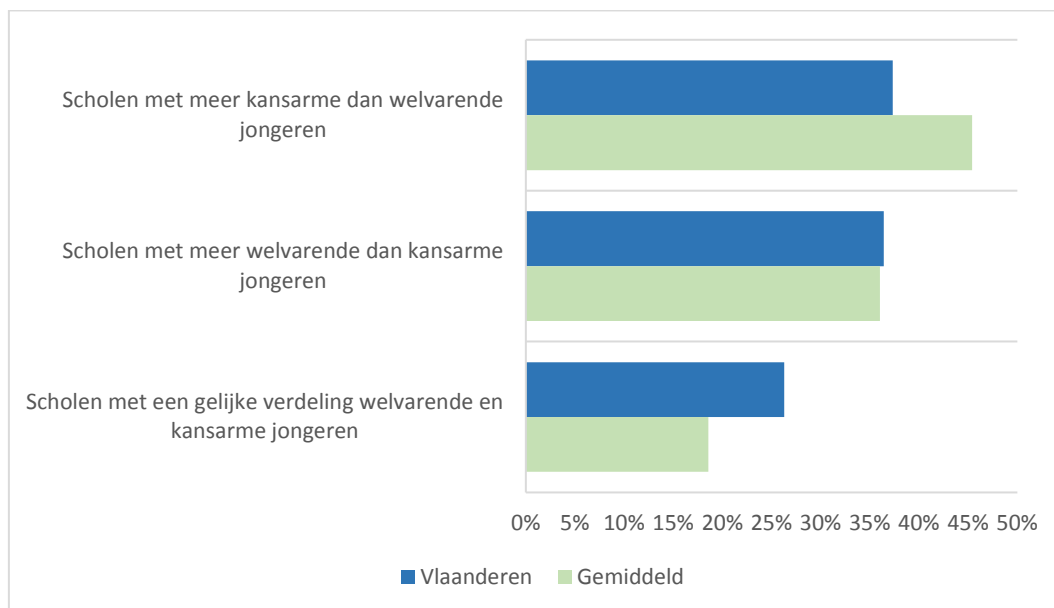


Noot: Data uit de schoolvragenlijst (n=160).

De Vlaamse scholen in onze steekproef zijn vergelijkbaar met de internationale verdeling wat betreft sociaal-economische achtergrond. Wanneer we directeurs vragen wat de sociaal-economische achtergrond is van de jongeren in school, zien we dat 37 procent van de directeurs zegt dat er meer kansarme leerlingen zijn in de school dan leerlingen uit een welvarend milieu. Een ongeveer even grote groep directeurs zegt echter juist meer welvarende leerlingen aan te trekken binnen de school.

In Figuur 8.3 plaatsen we de gerapporteerde kansarmoedecijfers tegenover de antwoorden van de andere landen. Het valt daarbij op dat er, in vergelijking met het internationale gemiddelde, in Vlaanderen relatief minder scholen zijn met een oververtegenwoordiging van kansarme leerlingen

Figuur 8.3 Aantal welvarende en kansarme jongeren: Vlaanderen in vergelijking met andere landen



Noot: Data uit de schoolvragenlijst (n=143), procentuele weergave per categorie.

In dit hoofdstuk zullen we waar mogelijk verbanden leggen of een vergelijking maken met de leerlingen- of leerkrachtenbevraging. Daar waar dezelfde sets van vragen aan bod komen en deze schalen geconstrueerd zijn, kan het interessant zijn om de antwoorden van leerlingen, leerkrachten en directeurs met elkaar te vergelijken. Vervolgens bekijken we ook de Vlaamse resultaten in een internationaal perspectief. Op niveau van de schoolvragenlijst kunnen we vervolgens een vergelijking maken met twintig andere landen. Zuid-Korea, Hong Kong en Duitsland werden uitgesloten in deze vergelijking omdat ze niet voldeden aan de sampling voorwaarden.

8.2 Burgerschap op school

Sommige landen leggen duidelijke regels vast omtrent de inrichting van een vak burgerschapseducatie. Andere landen adviseren een implementatie van burgerschapsthema's in bestaande vakken en laten meer vrijheid aan de scholen. In nog andere landen of regio's zoals Vlaanderen maakt burgerschapseducatie deel uit van de vakoverschrijdende eindtermen. Vlaamse scholen hebben een inspanningsverplichting om burgerschap op school te voorzien, maar kunnen zelf beslissen hoe ze burgerschapseducatie vorm geven om de eindtermen te bereiken. Door dit soort vrijheid binnen landen en internationale beleidsverschillen kunnen we vele verschillen waarnemen wat de implementatie van burgerschapseducatie betreft. In wat hieronder volgt bespreken we de verschillende visies op burgerschapseducatie die directeurs rapporteren.

8.2.1 Praktische implementatie burgerschap

In de schoolvragenlijst vragen we hoe scholen burgerschapseducatie inrichten op school. Vlaanderen is hierbij één van de weinige landen uit de internationale steekproef waar burgerschapseducatie niet als een apart vak onderwezen kan worden waar deze antwoordoptie dan ook niet voorgelegd werd in de schoolbevraging. Hieronder geven we een overzicht van de vragen over het inrichten van burgerschapseducatie zoals bevroegd bij directeurs in de schoolvragenlijst:

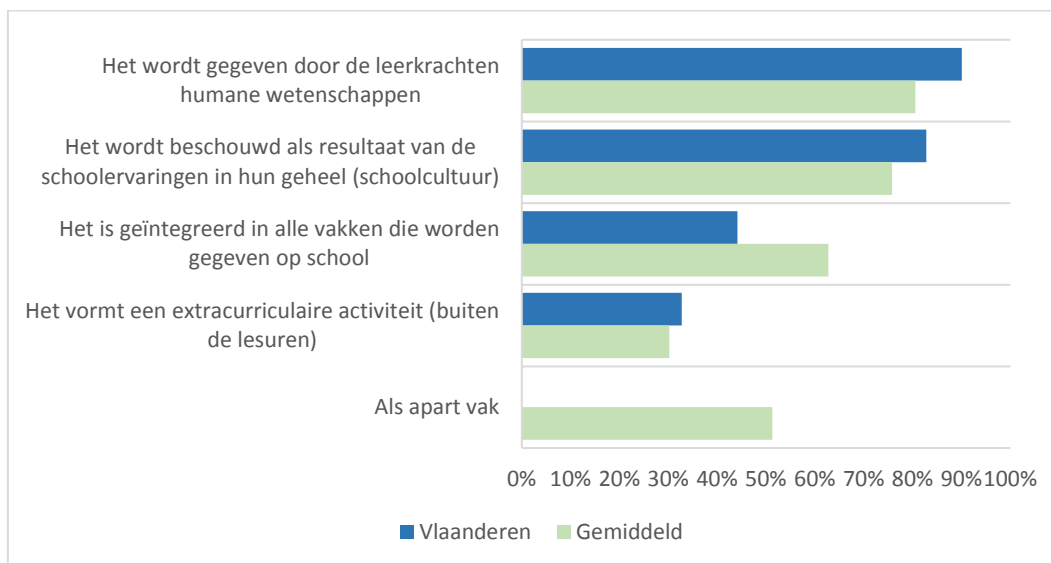
Vraag: Hoe wordt burgerschapseducatie op deze school onderwezen in het tweede jaar?

Antwoordopties: Ja/nee.

- Het wordt gegeven door de leerkrachten humane wetenschappen (bijv. geschiedenis, MAVO (maatschappelijke vorming), SEI (Sociaal-economische initiatie), PAV (Project Algemene Vakken), enz.).
- Het is geïntegreerd in alle vakken die worden gegeven op school.
- Het vormt een extra-curriculaire activiteit (buiten de lessen).
- Het wordt beschouwd als resultaat van de schoolervaringen in hun geheel (schoolcultuur).
- Het wordt in vakoverschrijdende activiteiten of projecten gegeven.

Figuur 8.4 toont percentages die aangeven hoe vaak directeurs in Vlaanderen en internationaal aangeven dat burgerschapseducatie op een specifieke manier wordt ingericht. In dit overzicht zien we dat Vlaamse directeurs een andere klemtoon leggen dan de internationale directeurs. Directeurs van Vlaamse scholen zien leerkrachten humane wetenschappen vaker als verantwoordelijk voor het inrichten van burgerschap activiteiten en plaatsen vaker een gedeelde verantwoordelijkheid bij de gehele schoolcultuur. Meer dan tachtig procent van de Vlaamse directeurs duidt aan dat er een belangrijke rol voor leerkrachten humane wetenschappen is vastgelegd en dat de gehele schoolcultuur van belang is. Volgens de bevraging verwijst slechts 33 procent van de Vlaamse directeurs burgerschapseducatie als deel van de extra-curriculaire activiteiten op school, het wordt vaker geïntegreerd in alle vakken of als onderdeel van de schoolcultuur. Meestal wordt burgerschapseducatie gezien als een verantwoordelijkheid van leerkrachten humane wetenschappen. Ook internationaal wordt burgerschapseducatie meestal geplaatst binnen de schoolcultuur of gezien als onderdeel van alle vakken. In tegenstelling tot de Vlaamse context wordt burgerschapseducatie internationaal wel vrij vaak geïmplementeerd in een daarvoor voorzien apart vak. Een opvallend verschil is dat op internationaal niveau directeurs vaker verantwoordelijkheid leggen bij alle leerkrachten. Zij verwachten bijvoorbeeld dat ook wiskundeleerkrachten burgerschap kunnen overbrengen op jongeren.

Figuur 8.4 De organisatie van burgerschapseducatie: Vlaanderen in vergelijking met andere landen



Noot: Data uit de schoolbevraging (n=3510), procentuele weergave per categorie. In Vlaanderen wordt burgerschapseducatie niet als een apart vak aangeboden deze optie werd daarom niet aangeboden als antwoordmogelijkheid.

8.2.2 Doelen burgerschapseducatie

In de schoolvragenlijst peilden we ook naar wat directeurs beschouwen als de belangrijkste doelstellingen van burgerschapseducatie. Directeurs konden de voor hen drie belangrijkste doelen aanduiden uit een lijst van tien voorbeelden.

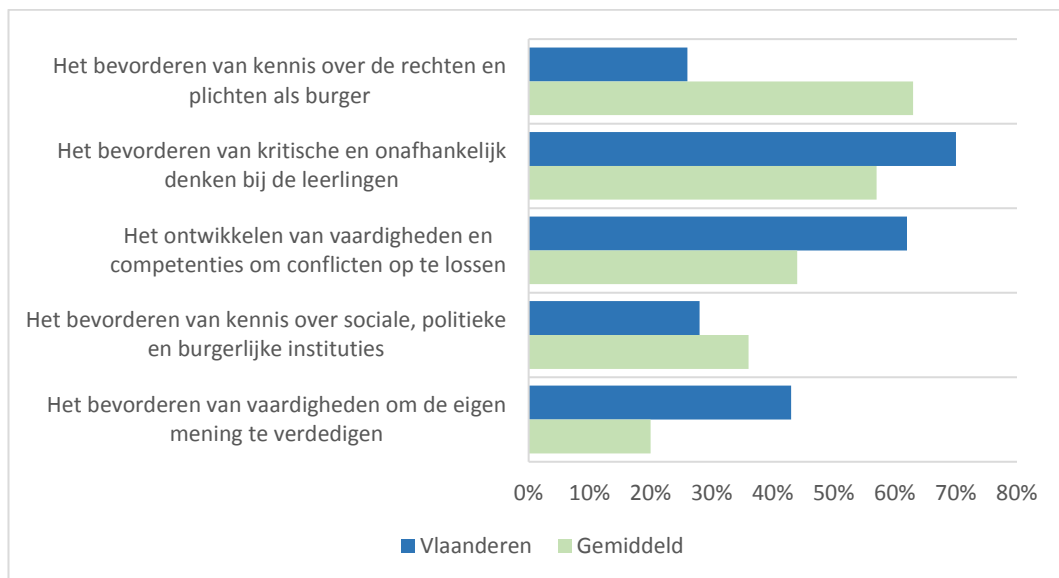
Vraag: Geef de drie doelen die volgens u het belangrijkste zijn door drie hokjes aan te kruisen.

- Het bevorderen van kennis over sociale, politieke en burgerlijke instituties.
- Het bevorderen van respect en zorg voor het milieu.
- Het bevorderen van vaardigheden om de eigen mening te verdedigen.
- Het ontwikkelen van vaardigheden en competenties om conflicten op te lossen.
- Het bevorderen van kennis over de rechten en plichten als burger.
- Het bevorderen van de participatie van leerlingen in de lokale gemeenschap.
- Het bevorderen van kritisch en onafhankelijk denken bij de leerlingen.
- Het bevorderen van de participatie van leerlingen aan het schoolleven.
- Het ondersteunen van de ontwikkeling van effectieve strategieën om racisme te bestrijden.
- Het voorbereiden van leerlingen op toekomstig politiek engagement.

Figuur 8.5 geeft een overzicht van de doelstellingen die Vlaamse schooldirecteurs belangrijk vinden in vergelijking met het internationale gemiddelde. Vlaamse directeurs duiden vaker aan dat kritische competenties belangrijk zijn. ‘Het bevorderen van

vaardigheden om de eigen mening te verdedigen’, ‘het ontwikkelen van vaardigheden en competenties om conflicten op te lossen’ en ‘het bevorderen van kritisch en onafhankelijk denken bij de leerlingen’ zijn voorbeelden die Vlaamse directeurs tien tot bijna dertig procent vaker aanduiden dan hun internationale collega’s. Daartegenover geven directeurs minder vaak aan dat kennis belangrijk is. Doelen zoals ‘het bevorderen van kennis over sociale, politieke en burgerlijke instituties’ en ‘het bevorderen van kennis over de rechten en plichten als burgers’ worden tien tot meer dan dertig procent minder vaak aangeduid.

Figuur 8.5 Doelen van burgerschapseducatie: Vlaanderen in vergelijking met andere landen



Noot: Resultaten uit de schoolvragenlijst (n=3610), procentuele weergave per categorie.

Het feit dat Vlaamse directeurs meer belang hechten aan kritisch burgerschap en minder belang aan kennis, kan in verband gebracht worden met het feit dat burgerschapseducatie in Vlaanderen geen eigen ruimte in het schoolcurriculum heeft. In een daartoe ingericht vak kan namelijk meer nadruk gelegd worden op kennisoverdracht en worden vaker handboeken gebruikt. In projecten daarentegen ligt de nadruk vaker op het overbrengen van vaardigheden en competenties. Daarnaast vinden de hoge Vlaamse scores op kritische competenties hun basis in de Vlaamse vakspecifieke en vakoverschrijdende eindtermen rond kritisch inzicht. Dat we die klemtoon ook terugvinden in de resultaten van onze bevraging, wijst erop dat de Vlaamse directeurs zich kunnen aansluiten bij het nationaal beleid in Vlaanderen.

8.3 Nadruk op een democratische schoolcultuur

Aangezien burgerschapseducatie vaak gezien wordt als een onderdeel van schoolklimaat, gaan we hier dieper op in. Het belang van een stimulerend schoolklimaat wordt zowel binnen de educatieve literatuur als de socialisatieliteratuur benadrukt. Het schoolklimaat kan bijvoorbeeld bijdragen tot goede schoolresultaten van leerlingen (Haynes, Emmons,

& Ben-Avie, 1997; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011), kan positief gedrag van leerlingen bevorderen (Geller, Voight, Wegman, & Nation, 2013; Klein, Cornell, & Konold, 2012) of hun politieke socialisatie in de maatschappij aanscherpen (Campbell, 2008; Pellerin, 2005). Volgens deze literatuur zouden scholen geen democratische waarden kunnen overdragen aan hun leerlingen als ze zelf die waarden niet toepassen. Jongeren leren namelijk niet enkel uit boeken, maar ook uit de schoolcultuur en sociale ervaringen op school. Dit ervaringsgericht leren, kunnen we associëren met de theorie van Dewey (1913) en Flanagan (2013), die de school omschrijven als een mini-maatschappij of een oefenplaats waar jongeren leren hoe ze zich later in de maatschappij kunnen gedragen.

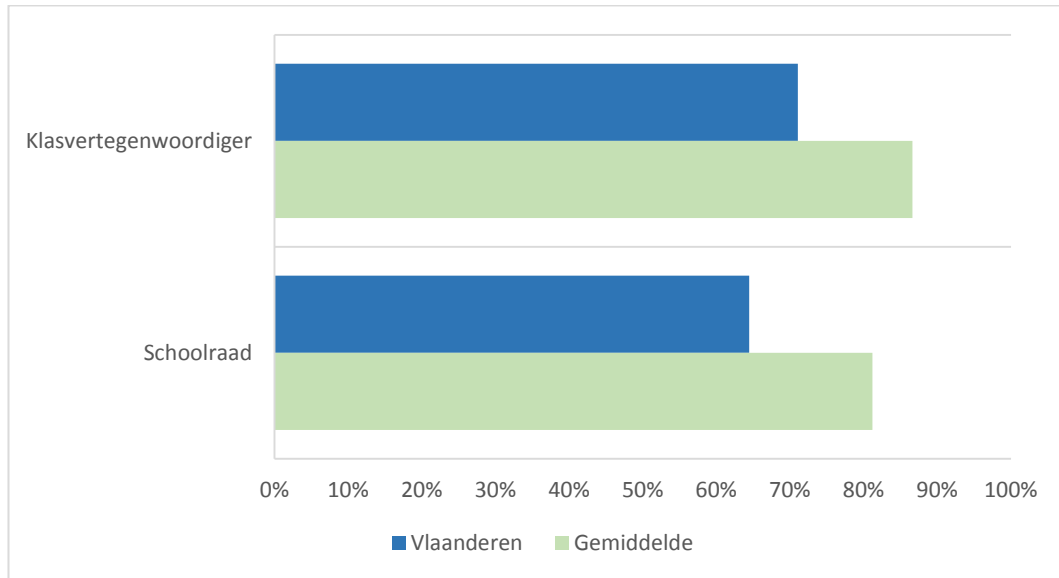
In tegenstelling tot de gezinscontext komen jongeren tijdens hun ervaringen op school in contact met veel meer en diverse meningen en opinies. Jongeren bouwen op school nieuwe relaties op met leerkrachten, vrienden en schoolpersoneel. En binnen die relaties ontdekken en ontwikkelen leerlingen nieuwe perspectieven en meningen met betrekking tot de maatschappij. In die zin lijkt de schoolcontext op de ruimere maatschappij. Er zijn regels en afspraken nodig die leerkrachten en leerlingen helpen om op een harmonische manier samen te leven. Betrokkenheid, participatie en de aard van relaties die jongeren opbouwen op school, maken dan integraal deel uit van het schoolklimaat (Sampermans, 2017). In dit deel bespreken we deze elementen van dit schoolklimaat en komen betrokkenheid op school, relaties en verbondenheid van leerkrachten en leerlingen en participatiemogelijkheden van leerlingen aan bod. In een laatste aansluitend deel van dit hoofdstuk bespreken we de relatie tussen schoolstructuren en burgerschap op school.

8.3.1 Participatie op school

Onze bevraging meet verschillende soorten en vormen van participatie: participatie op school, participatie in de maatschappij en toekomstige politieke participatie. In dit deel kijken we naar betrokkenheid en participatie van jongeren op school zoals gerapporteerd door directeurs. Dewey (1913) stelt namelijk dat participatie van jongeren op school belangrijk is en invloed kan hebben op de latere betrokkenheid van jongeren in de maatschappij.

Wanneer we kijken naar de antwoorden van de directeuren op vragen over participatie, valt het op dat Vlaamse directeuren slechts in beperkte mate rapporteren dat leerlingen op school deelnemen aan stemactiviteiten. We vroegen aan directeurs hoe vaak leerlingen hun klasvertegenwoordigers of een leerlingenraad verkiezen. Directeurs konden antwoorden op deze vraag met de categorieën: 'alle of bijna alle', 'de meeste', 'sommige', 'geen of bijna geen', of 'niet van toepassing'. In Figuur 8.6 plaatsen we Vlaamse jongeren in internationaal perspectief. De grafiek geeft weer hoe vaak de eerste drie categorieën als antwoord gegeven zijn en toont dat jongeren in Vlaanderen erg weinig stemmen. Slechts 71 procent van de jongeren kiest een klasvertegenwoordiger en 61 procent van de Vlaamse jongeren stemt tijdens verkiezingen voor een schoolraad. Enkel in Nederland, Bulgarije en Italië stemmen jongeren minder vaak.

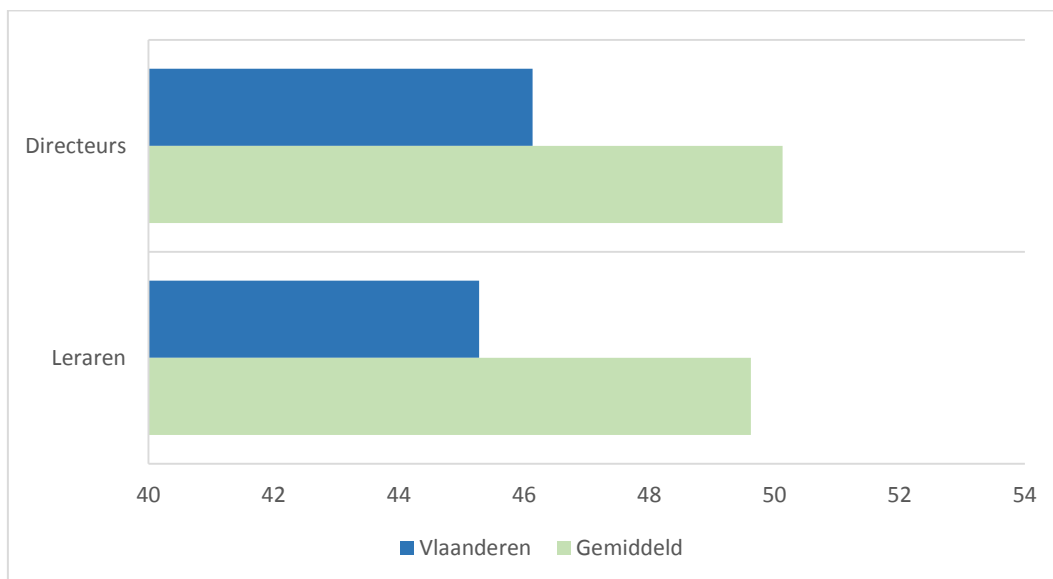
Figuur 8.6 Perceptie van directeurs over leerlingenparticipatie: Vlaanderen in vergelijking met andere landen



Noot: Resultaten uit de schoolvragenlijst (n=3280), procentuele weergave per stemtype. Vlaamse scores van deze items verschillen significant van het internationale gemiddelde $p < 0,05$.

Ook andere participatiekansen komen in Vlaamse scholen niet vaak voor. Deze informatie halen we uit de school en leerkrachtenvragenlijst. In beide vragenlijsten meten we participatiemogelijkheden aan de hand van een lijst met acht concrete activiteiten zoals projecten in verband met mensenrechten, multiculturele activiteiten of een bezoek aan een politieke instelling. Directeurs en leerkrachten kunnen aangeven hoeveel leerlingen tijdens het schooljaar konden deelnemen aan ieder van de activiteiten: ‘alle of bijna alle’, ‘de meeste’, ‘sommige’, ‘geen of bijna geen’ of ‘wordt niet op school aangeboden’. In Figuur 8.7 nemen we deze participatiekansen samen in één schaal. De Cronbach’s alpha waarde van deze schaal in de internationale dataset is 0,74, dit wijst er op dat er samenhang is tussen de acht bevraagde activiteiten. Aan de hand van deze schaal kunnen we dus de antwoorden van leraren en directeurs eenvoudig internationaal vergelijken. Hoe hoger de rapportering, hoe meer participatiekansen de leerkrachten en directeurs aanduiden op school. In Figuur 8.7 zien we dat vergeleken met de internationale gemiddelde rapportering, Vlaamse leerkrachten en directeurs minder vaak aangeven dat jongeren op school de kans krijgen om te participeren.

Figuur 8.7 Participatiekansen volgens directeurs en leerkrachten: Vlaanderen vergeleken met het gemiddelde



Noot: Schaalscores van Vlaanderen en het internationale gemiddelde (IRT-schalen), Resultaten uit de schoolbevraging, (n=3286) en leerkrachtenbevraging (n=8770). De Vlaamse en internationale gemiddeldes zijn significant verschillend $p < 0,05$.

Een gelijkaardig rapportering van een beperkt participatieklimaat vinden we ook wanneer we kijken naar de leerlingenbevraging. De leerlingenvragenlijst omvat meerdere vragen die peilen naar de participatiekansen die jongeren krijgen op school, hun bereidheid tot participatie als ze daartoe de kans krijgen en hun mening over hoe ze aangeboden participatiekansen zouden benutten. Een overzicht van deze vragen wordt hieronder weergegeven.

Vraag: Heb je op school ooit aan één van de volgende activiteiten deelgenomen?

Antwoordopties: Ja, hier heb ik aan deelgenomen in de laatste 12 maanden / Ja, hier heb ik aan deelgenomen, meer dan één jaar geleden / Nee, hier heb ik nooit eerder aan deelgenomen

Actuele participatie op school

- Actief deelnemen aan een debat of discussie
- Stemmen voor klasafgevaardigde of de leerlingenraad
- Meebeslissen over hoe zaken op school geregeld worden
- Deelnemen aan discussies tijdens leerlingenbijeenkomsten
- Je kandidaat stellen als klasafgevaardigde of als lid van de leerlingenraad
- Deelname aan een activiteit om de school milieuvriendelijker te maken (bijv. door zuiniger om te gaan met wat of door te recycleren)
- Vrijwillig deelnemen aan muziek- of toneelactiviteiten op school, buiten de uren

Gepercipieerde zinvolheid participatie op school

Vraag: In welke mate ga je akkoord of niet akkoord met de volgende stellingen over leerlingenparticipatie op school?

Antwoordmogelijkheden: (Helemaal) akkoord / (Helemaal) niet akkoord

- Scholen kunnen beter worden als leerlingen mee mogen praten over hoe de school bestuurd wordt
- Er kunnen veel positieve veranderingen in de school plaatsvinden als leerlingen met elkaar samenwerken
- Het bijeenbrengen van leerlingen om hun mening te geven kan problemen op school helpen oplossen
- Als leerlingen samen handelen in plaats van alleen kunnen zij meer invloed uitoefenen op wat er op scholen gebeurt
- Je stem uitbrengen bij verkiezingen voor de leerlingenraad kan een verschil maken in wat er op scholen gebeurt

Bereidheid tot participatie op school

Vraag: Als je de kans zou krijgen, hoe waarschijnlijk is het dan dat je aan elk van deze activiteiten zou deelnemen?

Antwoordmogelijkheden: Heel waarschijnlijk / eerder waarschijnlijk / niet erg waarschijnlijk / helemaal niet waarschijnlijk

- Je stem uitbrengen in een verkiezing van klasvertegenwoordigers of leerlingenraad
- Je aansluiten bij een groep leerlingen die campagne voert voor een kwestie waar je het mee eens bent
- Kandidaat zijn voor klasvertegenwoordiger, leerlingenraad of schoolraad
- Deelnemen aan discussies tijdens leerlingenbijeenkomsten
- Artikelen schrijven voor een schoolkrant of website

Tabel 8.2 toont een overzicht van leerlingen hun participatie op school, hun bereidheid om te participeren en hun gepercipieerde zinvolheid bij participatie. De participatieschaal geeft een samenvatting van participatiemogelijkheden inclusief het al dan niet stemmen op school of het deelnemen aan discussies of activiteiten op school. Hoe hoger de scores op deze schaal, hoe meer participatiekansen. We zien meteen dat Vlaamse jongeren erg weinig participeren op school. Hiermee sluiten Vlaamse jongeren aan bij de lagere participatieniveaus zoals gerapporteerd door directeurs en leraren.

Tabel 8.1 Percepties van leerlingen over participatie op school

| | <i>Participatie op school</i> | <i>Bereidheid tot participatie op school</i> | <i>Gepercipieerde zinvolheid van leerlingparticipatie</i> |
|------------|-------------------------------|--|---|
| | Gemiddelde (SD) | Gemiddelde (SD) | Gemiddelde (SD) |
| Dom. Rep. | 54,66 (11,11) ▲ | 57,38 (9,47) ▲ | 59,55 (11,57) ▲ |
| Noorwegen | 53,54 (9,48) ▲ | 48,89 (9,13) ▼ | 53,08 (11,52) |
| Peru | 52,26 (9,66) ▲ | 54,59 (8,48) ▲ | 56,33 (11,07) ▲ |
| Colombia | 52,20 (9,21) ▲ | 53,48 (9,48) ▲ | 56,71 (11,05) ▲ |
| Zweden | 52,00 (9,48) ▲ | 46,77 (9,53) ▼ | 50,88 (12,14) ▼ |
| Mexico | 50,95 (10,30) ▲ | 53,75 (9,41) ▲ | 55,70 (11,8) ▲ |
| Chili | 50,91 (10,40) ▲ | 51,25 (11,35) ▲ | 58,08 (13,94) ▲ |
| Rusland | 50,28 (10,29) ▲ | 51,29 (10,31) ▲ | 51,64 (11,85) ▼ |
| Kroatië | 50,14 (8,29) ▲ | 51,64 (9,27) ▲ | 55,43 (11,29) ▲ |
| Litouwen | 49,90 (10,25) ▲ | 51,45 (9,17) ▲ | 50,33 (11,20) ▼ |
| Malta | 49,60 (10,64) | 50,45 (10,36) ▲ | 53,19 (11,88) |
| Gemiddelde | 49,32 (10,28) | 49,88 (9,52) | 53,37 (11,67) |
| Denemarken | 48,88 (9,47) ▼ | 46,83 (8,22) ▼ | 51,16 (10,78) ▼ |
| Slovenië | 48,81 (9,95) ▼ | 48,76 (9,62) ▼ | 52,60 (11,56) ▼ |
| Taiwan | 48,68 (11,06) ▼ | 51,40 (8,21) ▲ | 56,09 (12,74) ▲ |
| Bulgarije | 48,55 (11,18) ▼ | 50,27 (10,11) | 53,18 (12,36) |
| Finland | 47,51 (9,08) ▼ | 46,54 (9,12) ▼ | 52,28 (11,51) ▼ |
| Letland | 47,22 (10,83) ▼ | 48,56 (9,81) ▼ | 51,10 (10,93) ▼ |
| Italië | 46,44 (9,59) ▼ | 51,62 (9,01) ▲ | 53,68 (10,50) |
| Vlaanderen | 46,21 (10,84) ▼ | 45,64 (9,57) ▼ | 51,37 (10,32) ▼ |
| Estland | 46,19 (10,36) ▼ | 47,76 (9,18) ▼ | 53,73 (11,62) |
| Nederland | 41,13 (10,29) ▼ | 43,51 (9,88) ▼ | 49,24 (10,88) ▼ |

Noot: Gemiddelde scores en (standaarddeviatie) bij participatieschalen uit de leerlingenvragenlijst. De significante resultaten zijn aangeduid met een ▲ (= significant hoger dan de gemiddelde score) of een ▼ (= significant lager dan de gemiddelde score).

Parallel met de lage participatieniveaus zien we dat leerlingen in Vlaanderen ook weinig bereidheid tonen om te participeren wanneer we hen vergelijken met jongeren uit andere landen. Vlaamse leerlingen geven aan dat ze niet geneigd zijn om te participeren op school, als ze hiertoe de kans krijgen. In de derde kolom rapporteren we de gepercipieerde zinvolheid van participatie volgens jongeren. Deze gepercipieerde zinvolheid toont in vrijwel alle landen hogere scores in vergelijking met de actuele participatie en bereidheid tot participatie. Ook in Vlaanderen wordt die zinvolheid hoger ingeschat. In deze categorie hebben Vlaamse jongeren daarbovenop ook een score die dichter aansluit bij het internationale gemiddelde en zijn er meer landen die lager scoren op deze schaal dan Vlaanderen. Jongeren definiëren het dus wel als zinvol om te participeren, maar voelen zich niet gemotiveerd om zelf te participeren of worden niet gestimuleerd om te participeren.

Er is dus een duidelijke groeimarge om meer participatiekansen binnen het schoolklimaat aan te bieden. Jongeren geven vaker aan dat ze het zinvol zouden vinden om meer te kunnen participeren. Ze geven nog niet aan dat ze bereid zijn om meer te participeren en krijgen momenteel niet veel mogelijkheden om te participeren. Hoewel zestig tot zeventig procent van de Vlaamse jongeren deelneemt aan verkiezingen op school, zijn er in Vlaanderen minder participatiekansen vergeleken met het internationale gemiddelde en worden jongeren weinig gestimuleerd om te participeren.

8.3.2 Betrokkenheid op school

Naast de concrete participatievormen, kijken we ook naar de algemene betrokkenheid van leerlingen, ouders en leerkrachten op school zoals gerapporteerd door directeurs. De schaal voegt zes metingen samen die peilen naar de betrokkenheid van leerkrachten, niet-onderwijzend personeel, ouders en leerlingen binnen de schoolorganisatie. De Cronbach's alpha waarde van deze schaal in de internationale dataset is 0,74, in de Vlaamse dataset is dit 0,70. Dit wil zeggen dat er een duidelijke samenhang is tussen de verschillende items die betrokkenheid op school meten.

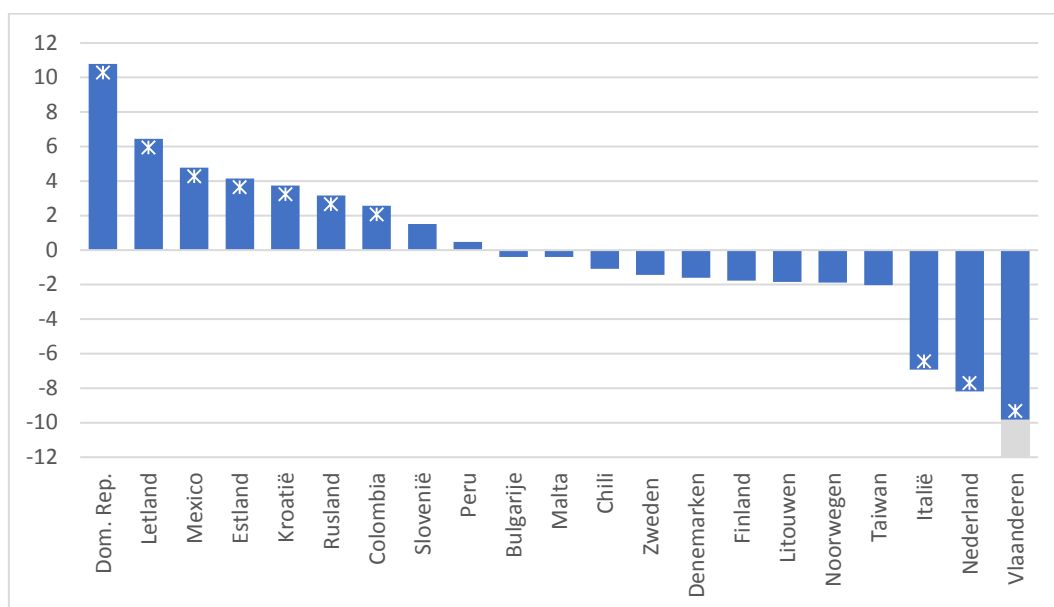
Vraag: In welke mate zijn de volgende uitspraken van toepassing op de huidige situatie in deze school?

Antwoordmogelijkheden: In sterke mate, in redelijke mate, in beperkte mate, helemaal niet.

- Leerkrachten zijn betrokken bij besluitvorming
- Ouders zijn betrokken bij besluitvorming
- Bij besluitvorming wordt rekening gehouden met de mening van leerlingen
- Regels en reglementen worden door leerkrachten, niet-onderwijzend personeel, leerlingen en ouders opgevolgd
- Leerlingen krijgen de gelegenheid om actief deel te nemen aan besluitvorming in de school
- Ouders worden geïnformeerd over de prestaties van de school en van de leerlingen

Figuur 8.8 toont verschillen ten opzichte van het internationale gemiddelde. We zien dat Vlaanderen, met een score van 40,19 sterk verschilt van het internationale gemiddelde (50,01) op het niveau van algemene betrokkenheid en zelfs de laagste scores heeft. Dit wil zeggen dat Vlaanderen in internationaal perspectief nog slechter scoort op de algemene betrokkenheid dan met betrekking tot de concrete participatiemogelijkheden in Figuur 8.7 of concrete mogelijkheden om te gaan stemmen op school zoals weergegeven in Figuur 8.6. Met betrekking tot de mogelijkheid van leerlingen om te stemmen voor klasvertegenwoordigers bijvoorbeeld, zijn er volgens directeurs nog minder mogelijkheden in Italië, Nederland en Bulgarije volgens directeurs. Maar er is geen enkel land waar er zo weinig betrokkenheid van ouders, leerkrachten en leerlingen is als in Vlaanderen.

Figuur 8.8 Betrokkenheid schoolgemeenschap in internationaal perspectief (Schoolvragenlijst)



Noot: Verschilscores t.o.v. het gemiddelde per land op de schaal ‘betrokkenheid’ (IRT-schaal) uit de schoolbevraging (n=1933). De significante verschillen zijn aangeduid met een sterretje.

Als leerkrachten, ouders en directeurs weinig betrokken zijn met de schoolomgeving, is er een beperkt democratisch schoolklimaat en vindt socialisatie er geen voedingsbodemp. Het is belangrijk voor scholen om zowel ouders, leerkrachten als leerlingen te betrekken bij hun visie en hun schoolbeleid. Enkel door betrokkenheid te creëren kan een participatief klimaat gestimuleerd worden.

8.3.3 Relaties en verbondenheid op school

We kunnen de socialisatie op school vergelijken met socialisatie in de thuiscontext (Wentzel, 2002). Uit onderzoek blijkt dat een goede band met de ouders zorgt voor een betere socialisatie. Hoe meer zorgend en responsief de relatie tussen ouders en kind is, hoe beter het socialisatieproces verloopt. Jongeren krijgen binnen dit proces een centrale

plaats en ouders spelen in op de noden die ze opmerken bij de jongeren (Jennings, Stoker, & Bowers, 2009).

Dit soort responsieve en zorgende relaties behoort ook tot de basiscompetenties van leerkrachten. Dankzij een goede relatie met hun leerlingen, kunnen leerkrachten een belangrijke rol spelen in de socialisatie van jongeren (Hamre & Pianta, 2006; Sabol & Pianta, 2012). Een voorwaarde om zulke relaties op te bouwen is een gevoel van verbondenheid met de school. In de schoolvragenlijst wordt dit soort verbondenheid van leerkrachten en leerlingen bevraagd bij directeurs.

Verbondenheid met de school wordt gemeten aan de hand van acht vragen. De acht vragen worden hieronder weergegeven. De eerste vier vragen vormen samen een schaal die de verbondenheid van leerkrachten meet. De Cronbach's alpha waarde van deze schaal is 0,82. De laatste vier vragen meten de verbondenheid van leerlingen met de school. Samen vormen deze vier vragen een schaal met Cronbach's alpha waarde 0,80. Beide zijn dus sterke schalen met een grote samenhang tussen de gemeten items.

Vraag: In hoeverre geven de volgende stellingen volgens u de huidige situatie op uw school weer?

Antwoordmogelijkheden: in sterke mate/ in redelijke mate/ in beperkte mate/ helemaal niet

Schaal verbondenheid van leerkrachten met de school

- Leerkrachten hebben een positieve houding tegenover de school
- Leerkrachten hebben het gevoel dat ze deel uitmaken van de schoolgemeenschap
- Leerkrachten werken met enthousiasme
- Leerkrachten zijn trots op deze school

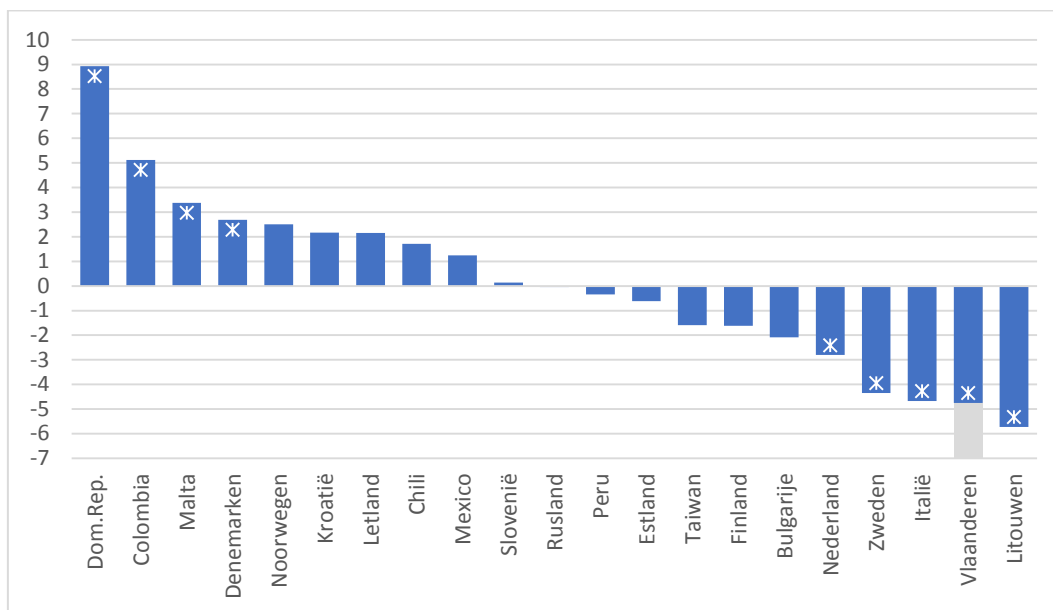
Schaal verbondenheid van leerlingen met de school

- Leerlingen hebben het naar hun zin op school
- Leerlingen zijn actief betrokken bij hun schoolwerk
- Leerlingen zijn trots op deze school
- Leerlingen voelen zich deel van de schoolgemeenschap

In de volgende figuren tonen we de verschilcores van Vlaamse directeurs met het internationale gemiddelde betreffende de verbondenheid van leerlingen (Figuur 8.9) en leerkrachten (Figuur 8.10) met de school.

In Figuur 8.9 zien we dat Vlaamse directeurs de verbondenheid van leerlingen met hun school laag inschatten. De Vlaamse schaalscore is 45,21 en is significant lager dan het gemiddelde 49,96. Enkel in Litouwen schatten directeurs die verbondenheid nog lager in dan in Vlaanderen. Ook in Bulgarije, Zweden en Italië hebben leerlingen een verbondenheid die lager ligt dan het internationale gemiddelde. In Noorwegen en Denemarken en Latijns-Amerikaanse landen zoals Colombia en de Dominicaanse Republiek ligt die verbondenheid van leerlingen hoger dan het internationale gemiddelde volgens directeurs.

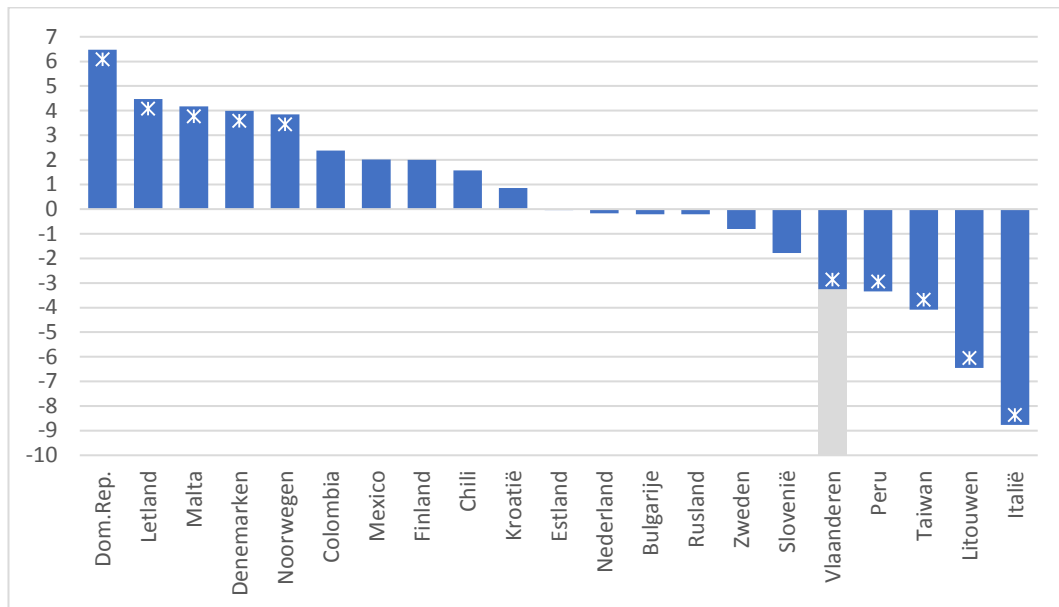
Figuur 8.9 Verbondenheid van leerlingen met de school in internationaal perspectief (Schoolvragenlijst)



Noot: Verschilcores t.o.v. het gemiddelde per land op de schaal 'leerling verbondenheid' (IRT-schaal) uit de schoolvragenlijst (n=3520). De significante resultaten worden aangeduid met een sterretje.

Ook de verbondenheid van Vlaamse leerkrachten (46,63) is lager dan het internationale gemiddelde (49,89) volgens de directeursrapportering. Enkel in Peru, Taiwan, Litouwen en Italië is de verbondenheid van leerkrachten nog beperkter. In de Dominicaanse Republiek, Letland, Malta, Denemarken en Noorwegen is de verbondenheid van leraren hoger dan het internationale gemiddelde volgens directeurs.

Figuur 8.10 Verbondenheid van leerkrachten met de school in internationaal perspectief (Schoolvragenlijst)



Noot: Verschilcores t.o.v. het gemiddelde per land op de schaal 'leerling verbondenheid' (IRT-schaal) uit de schoolvragenlijst (n=3520). De significante resultaten worden aangeduid met een sterretje.

We kunnen constateren dat Vlaamse directeurs denken dat leerkrachten en leerlingen weinig verbondenheid met hun school voelen. Ze voelen weinig trots ten opzichte van hun school en zien zichzelf duidelijk niet als deel van de schoolgemeenschap. Dit kan gezien als een beperkte basis om goede relaties op school op te bouwen. Nochtans zijn goede relaties en verbondenheid binnen de school belangrijke elementen binnen het schoolklimaat. Wanneer scholen dus een goede leeromgeving willen voorzien waar ruimte is voor socialisatie is het belangrijk dat ze aandacht schenken aan het versterken van sociale relaties en verbondenheid op school.

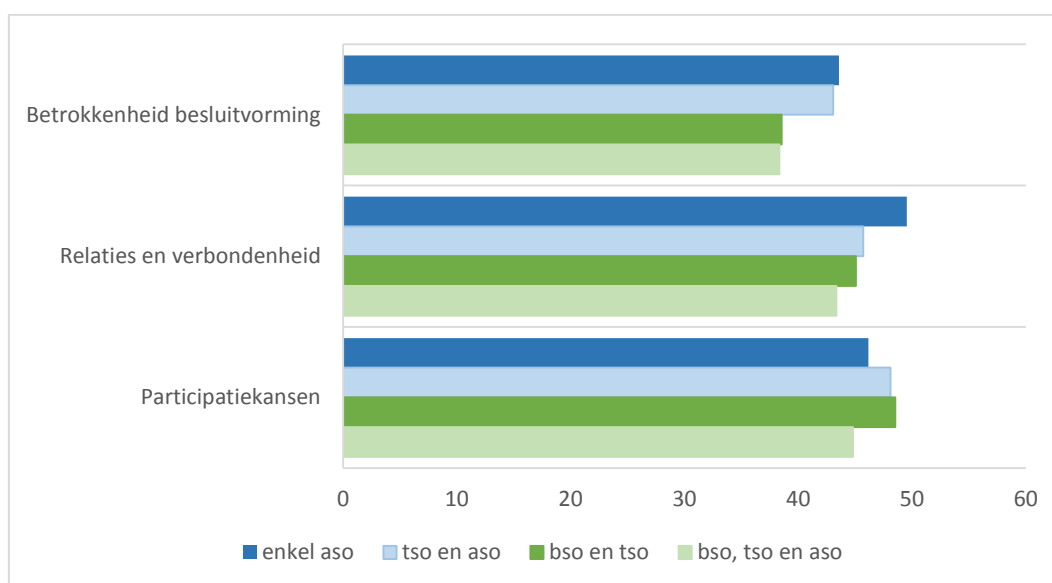
8.4 De invloed van formele schoolstructuren op burgerschap op school

In dit deel bekijken we hoe structurele schoolkenmerken gerelateerd zijn met het participatieve schoolklimaat in Vlaanderen. We bespreken hoe de structuur van de bovenbouw van een school invloed heeft op het aantal participatiekansen en de betrokkenheid van jongeren. We controleerden ook voor een invloed van schoolgrootte, het aantal meisjes of het aantal migranten maar vonden hier geen verschil in participatiekansen. In kleine of grote scholen kregen de jongeren bijvoorbeeld dezelfde participatiekansen.

Figuur 8.11 toont het participatief schoolklimaat (betrokkenheid besluitvorming, relaties en verbondenheid en participatiekansen) zoals gerapporteerd door directeurs per bovenbouwstructuur: scholen waar alle studierichtingen worden aangeboden (= ATB-

scholen), scholen die zich richten op beroepsvoorbereidend onderwijs (=BT-scholen) en scholen die zich richten op aso en/of tso onderwijs (=AT-scholen). Uit de schoolbevraging blijkt dat de algemene betrokkenheid in BT-scholen en in ATB scholen lager is dan in AT-scholen en aso-scholen. Leerkrachten, ouders en leerlingen worden er volgens directeurs minder vaak betrokken bij de besluitvorming. Wanneer we kijken naar de relaties en verbondenheid (positieve houding, enthousiasme en trots) ten opzichte van de school, zien we dat directeurs van BT-scholen en ATB-scholen een lagere verbondenheid van de leerlingen rapporteren in verhouding met directeurs uit een school met een uitsluitend aso georiënteerde bovenbouw. Wat betreft participatiemogelijkheden op school zijn er geen duidelijke verschillen tussen de onderwijsvormen. In BT-scholen lijken er zelfs meer concrete participatieve activiteiten te zijn.

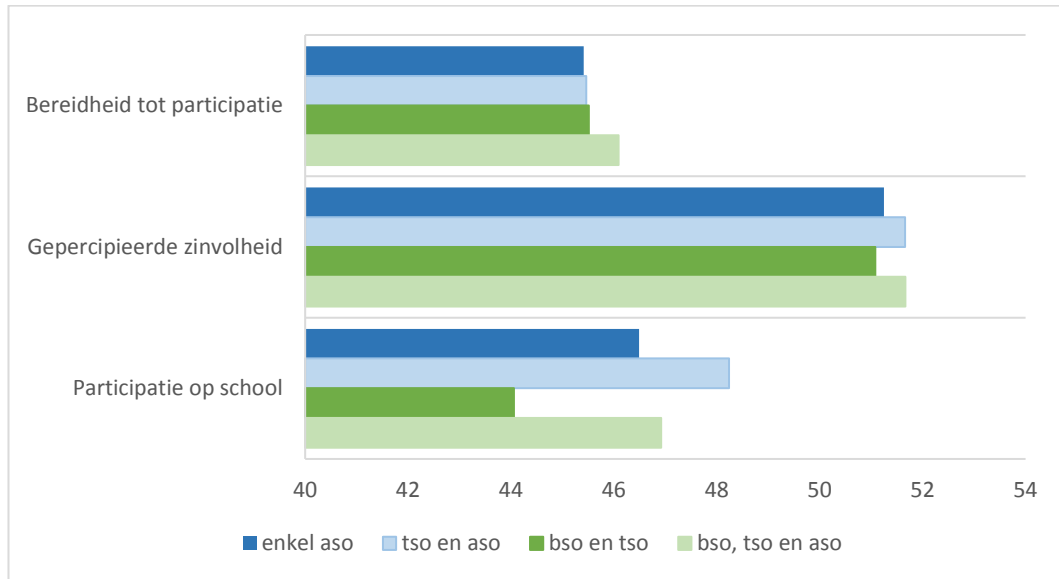
Figuur 8.11 Participatief schoolklimaat per bovenbouwstructuur (Schoolvragenlijst)



Noot: Gemiddelde schaalscores (IRT-schalen), resultaten uit de Vlaamse schoolbevraging (n=142). Scores van BT en BTA-scholen zijn significant lager dan scores van A en AT-scholen voor de drie eerste schalen. Wat betreft de laatste schaal, participatiekansen zijn enkel de scores van BTA-scholen significant lager dan deze van andere scholen ($p < 0,05$).

Een groter verschil tussen aso-scholen en beroepsvoorbereidend onderwijs zien we in Figuur 8.12. Deze figuur toont dezelfde verdeling op het niveau van schoolkenmerken en enkele participatiemetingen op het niveau van de Vlaamse leerlingen. We zien dat Vlaamse leerlingen in dezelfde maten bereid zijn om te participeren en ook de ingeschatte zinvolheid van participatie is vergelijkbaar in ieder van de onderwijsvorm. Er zijn echter duidelijke verschillen tussen de gerapporteerde participatieniveaus op school. Leerlingen uit het beroepsvoorbereidend onderwijs rapporteren beduidend minder dat ze participeren op school. Zowel in AT, ATB en aso-scholen zien we hogere participatie rapporteringen.

Figuur 8.12 Participatief schoolklimaat per bovenbouwstructuur (Leerlingenvragenlijst)



Noot: Gemiddelde schaalscores (IRT-schalen), Vlaamse leerlingenbevraging (n=2856). Scores van ATB-scholen en BT-scholen zijn niet significant verschillend van de andere scores van scholen met betrekking tot de eerst twee schalen. In de participatieschaal zien we geen significante verschillen tussen A-scholen en ATS-scholen, alle andere verschillen zijn significant $p < 0,05$.

Het verschil in gerapporteerde participatie op school van leerlingen staat in contrast met de gerapporteerde participatiekansen door directeurs per onderwijsvorm. Hoewel directeurs uit het beroepsonderwijs vergelijkbare niveaus van participatiekansen en misschien zelfs hogere participatiekansen rapporteren dan directeurs uit de andere onderwijsvormen, zien we beduidend lagere participatierapporteringen van leerlingen zelf.

8.5 Besluit

Wanneer we naar het participatieve schoolklimaat kijken voor alle deelnemende landen, wijkt Vlaanderen af van het internationale gemiddelde. Zowel directeurs, leerkrachten en de jongeren zelf rapporteren dat ze weinig kunnen participeren op school. Jongeren krijgen weinig kansen om deel te nemen aan acties of projecten die betrekking hebben op de maatschappij. Maar ook de betrokkenheid, verbondenheid en relaties op school zijn minder sterk aanwezig in Vlaanderen dan in het participatieve schoolklimaat dat internationaal gerapporteerd wordt.

Wanneer we inzoomen op de Vlaamse context, zien we geen verschillen tussen grote en kleine scholen of tussen scholen met een verschillende sociaal-economische achtergrond. Wel zien we een verschillend participatieklimaat in de verschillende onderwijsstromen. Betrokkenheid en verbondenheid in BT scholen en ATB scholen zijn beperkter dan in AT scholen wanneer we kijken naar de directeursvragenlijsten. Maar het duidelijkste verschil zien we in de antwoorden van de leerlingen. Leerlingen uit BT scholen rapporteren minder participatiekansen dan leerlingen uit andere onderwijstypes. Nochtans zijn deze leerlingen in dezelfde mate bereid om deel te nemen en te participeren op school.

Gezien het beperkte participatieve klimaat in Vlaamse scholen zijn er heel wat mogelijkheden tot verbetering. De resultaten duiden aan dat de stem van Vlaamse jongeren weinig gehoord wordt, dat jongeren weinig participeren in projecten en dat er ook een beperkte algemene betrokkenheid is in Vlaamse scholen. Omdat jongeren het nochtans zinvol vinden om te kunnen participeren op school, kunnen we verwachten dat ze ook effectief meer zullen participeren als ze er vaker de kans toe krijgen. Een positief schoolklimaat kan burgerschap op school stimuleren.

9. Welbevinden op school*

Leerlingen spenderen heel wat tijd op school, en het is dan ook belangrijk dat ze de school ervaren als een veilige omgeving, waarin ze zich gewaardeerd voelen. Daarom dient er voldoende aandacht besteed te worden op het voorkomen en bestrijden van pestgedrag. In dit hoofdstuk beschouwen we pestgedrag als een vorm van agressief gedrag met het opzettelijk doel om iemand te kwetsen. Pesten kan op verschillende manieren gebeuren: fysiek, emotioneel, verbaal of via het internet (Wade & Beran, 2011). Pesten is een belangrijk aandachtspunt binnen scholen omdat uit onderzoek blijkt dat pesterijen grote en blijvende gevolgen kunnen hebben voor jongeren die ermee geconfronteerd worden (Deboutte & Schuermans, 2010). Cyberpesten, of pesten via het internet en de sociale media, is een nieuwe vorm van pesten waar recent veel aandacht naar uitging.

In dit hoofdstuk beginnen we met een bespreking van de verschillende vormen van pesten in Vlaanderen en vergelijken we de resultaten met de internationale bevindingen. We bespreken de percepties van leerlingen over pesten en plaatsen de percepties van leerkrachten en directeurs daartegenover. Daarnaast gaan we kijken naar welke initiatieven genomen worden op school om pestgedrag te voorkomen en vergelijken we de Vlaamse resultaten met de resultaten van andere landen.

Vervolgens gaan we dieper in op de relatie tussen de schoolcontext en pestgedrag. We verwachten namelijk dat de schoolcontext bepalend kan zijn voor sociaal gedrag. De school is immers een sociale context waar regels opgesteld worden om samenleven te bevorderen. Recent onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat goede relaties tussen leerlingen en leerkrachten een compenserende invloed kan hebben op relaties tussen leerlingen onderling en pestgedrag kan verminderen op school (Nieuwboer, 2017). In hoofdstuk 8 werd reeds ingegaan op de kwaliteit van relaties en betrokkenheid in de schoolcontext. In dit hoofdstuk bekijken we hoe dit soort relaties invloed kan hebben op pesten.

9.1 Vormen van pestgedrag gerapporteerd door leerlingen

In ons onderzoek wordt pesten gemeten aan de hand van zes items in de vragenlijst voor de leerlingen die ieder een andere vorm van pestgedrag meten. Bij ieder van deze items wordt gevraagd hoe vaak leerlingen in de afgelopen drie maanden met elk van deze situaties te maken kregen: 'nooit', 'één keer', 'twee tot vier keer', 'vijf keer of 'vaker'. Het gaat om uiteenlopende pestsituaties, van uitgescholden worden tot slachtoffer zijn van fysiek geweld. Ook cyberpesten is een specifieke vorm van pestgedrag dat online

* Sampermans D. (2017). Welbevinden op school. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 143-157). Leuven: Centrum voor Politicologie.

plaatsvindt en waarbij bijvoorbeeld afbeeldingen of beledigende teksten of filmpjes op internet geplaatst worden. Er is een groeiende bezorgdheid over deze vorm van pesten via het internet omdat dit in veel gevallen anoniem gebeurt en omdat de impact ervan op jongeren veel groter kan zijn dan bij andere vormen van pesten. Beelden en pestboodschappen kunnen veel sneller en ruimer verspreid worden via het internet (Symons, Ponnet, Walrave, & Heirman, 2017). Bovendien bevestigt recent onderzoek dat cyberpesten, net zoals andere vormen van pesten, in de hand kan worden gewerkt door de schoolcontext (Heirman et al., 2015). Elementen uit de klassamenstelling of relaties op school kunnen invloed hebben op het de aanwezigheid van pestgedrag.

De items over pesten zoals ze in de leerlingenvragenlijst voorkomen staan hieronder.

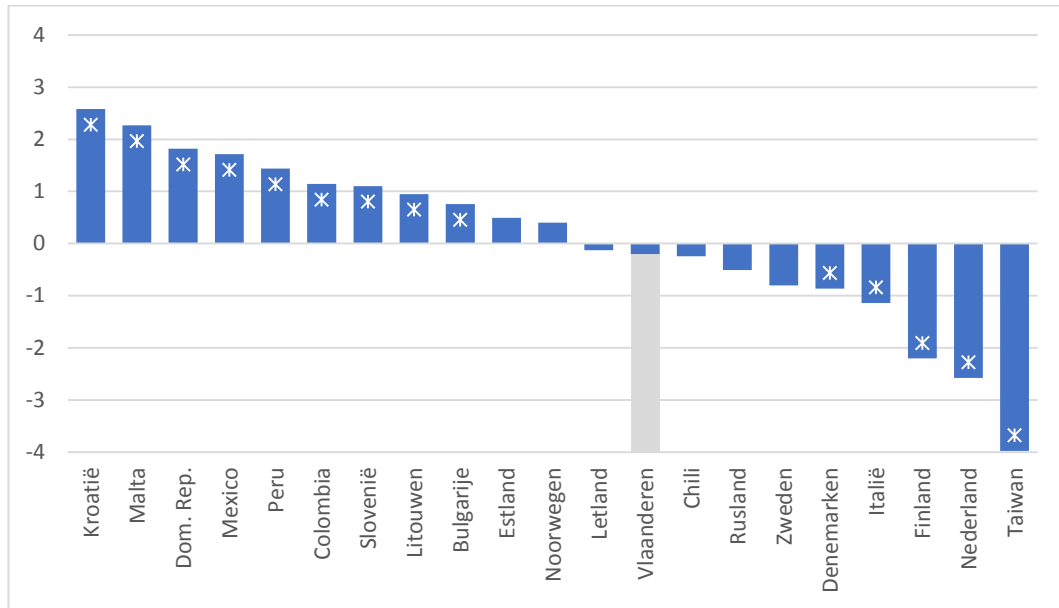
Vraag: Hoe vaak heb je in de afgelopen 3 maanden de volgende situaties op school meegemaakt?

Antwoordopties: Nooit / Eén keer / 2 tot 4 keer / 5 keer of vaker

- Een leerling heeft je met een beledigende bijnaam aangesproken
- Een leerling heeft dingen over je gezegd om je bij anderen belachelijk te maken
- Een leerling heeft gedreigd je pijn te doen
- Je bent door een andere leerling lichamelijk aangevallen
- Een leerling heeft opzettelijk iets van jou stuk gemaakt
- Een leerling heeft beledigende afbeeldingen of tekst over jou op het internet gezet

Wanneer we de frequentie van deze zes vormen van pestgedrag samenvoegen, krijgen we een schaal die algemene pestproporties weergeeft (Cronbach's $\alpha = 0,76$). Hoe hoger de scores op deze schaal, hoe vaker leerlingen gepest worden. In Figuur 9.1 kijken we naar de internationale gemiddelden van deze schaal. Hoe hoger de internationale scores, hoe vaker leerlingen in dat land aangeven dat ze gepest worden. De rapportering van Vlaamse jongeren over pesten verschilt hier niet van het internationale gemiddelde. Andere landen die ook rond dit internationaal gemiddelde scoren en er niet significant van verschillen zijn Letland, Noorwegen, Rusland en Zweden. In de Latijn-Amerikaanse landen, de Dominicaanse Republiek, Peru, Mexico en Colombia rapporteren de jongeren hogere pestniveaus. Dat stemt overeen met de eerdere bevraging in ICCS 2009, toen pestgedrag enkel in de Latijns-Amerikaanse landen werd bevroegd en ook hoge scores werden gerapporteerd (Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). Ook in Zuid-Europese landen als Kroatië, Malta, Slovenië en Bulgarije wordt er meer pestgedrag gerapporteerd dan het internationale gemiddelde. In de Noord Europese landen Zweden, Denemarken en Finland rapporteren de jongeren minder pestgedrag. De laagste schaalcores zien we in Nederland en Taiwan. In deze landen wordt volgens de leerlingen het minst gepest. De algemene conclusie moet dan ook zijn dat wat pestgedrag betreft Vlaanderen het minder goed doet dan vergelijkbare westerse landen.

Figuur 9.1 Rapportering pestgedrag in internationaal perspectief



Noot: Resultaten uit leerlingenbevraging, IRT-schaal rapportering pestgedrag, n= 91614. De significante resultaten zijn aangeduid met een sterretje ($p < 0,05$).

Een meer gedetailleerd beeld krijgen we als we de verschillende vormen van pestgedrag apart beschouwen en vergelijken met het internationale gemiddelde voor elk onderdeel. Tabel 9.1 geeft een overzicht van de verschillende vormen van pestgedrag. In dit overzicht worden de percentages van leerlingen die melden dat ze gepest worden met elkaar vergeleken. De antwoordcategorieën één tot meer dan vijf keer in de afgelopen drie maanden worden hier samen genomen. Gemiddeld zullen meer leerlingen aangeven dat ze met een beledigende naam nageroepen of uitgelachen worden, terwijl dreigen om pijn te doen of daadwerkelijk fysiek geweld minder vaak voorkomen. De lichtere vormen worden internationaal door meer dan vijftig procent van de leerlingen gemeld. De zwaardere vormen van pestgedrag zoals bedreigd worden met fysiek geweld en fysiek pesten worden respectievelijk door 21 procent en bijna 17 procent van de jongeren gemeld. Bovendien maakt twintig procent van de jongeren melding van het vernielen van bezittingen. Cyberpesten komt bij bijna tien procent van de leerlingen voor.

De rapportering van Vlaamse jongeren sluit meestal aan bij het internationale gemiddelde wanneer we kijken naar de verschillende vormen van pestgedrag. Ze rapporteren iets minder vaak dat ze uitgelachen worden door medeleerlingen (58,4%) en rapporteren vooral minder vaak zwaardere vormen van pestgedrag zoals vernieling van eigendommen (14,1%) of cyberpesten (6,4%). Deze vorm van pesten is moeilijk op te merken door scholen en kan verregaande gevolgen hebben voor de slachtoffers (Heirman et al., 2015). Cyberpesten komt het vaakst voor in Malta, Bulgarije, Noorwegen en Litouwen. In Nederland en Vlaanderen komt deze vorm van pestgedrag het minst vaak voor.

Tabel 9.1 Percentages rapportering pestvormen in internationaal perspectief

| | Beledigende naam | Uitlachen | Dreigen pijn te doen | Fysiek pijn doen | Iets stuk maken | Cyberpesten |
|-------------------|------------------|---------------|----------------------|------------------|-----------------|--------------|
| Kroatië | 70,5 ▲ | 63,0 ▲ | 25,0 ▲ | 20,3 ▲ | 23,1 ▲ | 8,66 |
| Peru | 64,4 ▲ | 60,0 ▼ | 20,1 | 20,4 ▲ | 27,3 ▲ | 11,4 ▲ |
| Mexico | 63,3 ▲ | 64,3 ▲ | 19,3 | 20,1 ▲ | 27,6 ▲ | 11,0 ▲ |
| Colombia | 61,3 ▲ | 61,2 ▲ | 14,8 ▼ | 16,9 | 30,6 ▲ | 7,92 ▼ |
| Rusland | 60,6 ▲ | 48,6 ▼ | 21,4 ▲ | 9,0 ▼ | 24,9 ▲ | 13,0 ▲ |
| Letland | 59,9 ▲ | 43,5 ▼ | 23,0 ▲ | 19,0 ▲ | 23,8 ▲ | 9,9 |
| Litouwen | 59,0 ▲ | 66,7 ▲ | 20,6 | 14,4 ▼ | 18,6 | 14,2 ▲ |
| Vlaanderen | 58,4 ▲ | 55,6 ▼ | 21,2 ▲ | 16,8 | 14,1 ▼ | 6,4 ▼ |
| Malta | 58,1 ▲ | 65,3 ▲ | 29,4 ▲ | 24,4 ▲ | 19,6 | 12,6 ▲ |
| Slovenië | 57,7 ▲ | 59,4 ▲ | 19,9 | 16,8 | 27,2 ▲ | 11,0 |
| Noorwegen | 55,7 | 59,3 ▲ | 19,2 | 18,4 ▲ | 19,4 | 12,6 ▲ |
| Estland | 55,4 | 63,8 ▲ | 19,3 | 13,9 ▼ | 16,4 ▼ | 11,0 |
| Gemiddeld | 54,1 | 52,8 | 18,4 | 14,7 | 19,9 | 9,7 |
| Dom. Rep. | 53,7 | 65,9 ▲ | 27,1 ▲ | 27,2 ▲ | 31,2 ▲ | 9,9 |
| Bulgarije | 53,3 | 59,8 ▲ | 20,1 | 17,4 | 17,0 ▼ | 11,6 |
| Chile | 52,2 ▼ | 59,4 ▲ | 16,1 ▼ | 14,8 ▼ | 23,1 ▲ | 9,7 |
| Italië | 52,0 ▼ | 42,2 ▼ | 17,1 ▼ | 11,5 ▼ | 28,8 ▲ | 5,8 ▼ |
| Nederland | 48,2 ▼ | 43,5 ▼ | 13,1 ▼ | 10,7 ▼ | 13,1 ▼ | 6,0 ▼ |
| Zweden | 44,0 ▼ | 53,6 ▲ | 17,1 | 15,1 ▲ | 15,4 ▼ | 8,8 |
| Denemarken | 43,9 ▼ | 60,3 ▲ | 14,3 ▼ | 11,6 ▼ | 13,9 ▼ | 8,8 |
| Finland | 42,1 ▼ | 51,4 ▼ | 15,3 ▼ | 13,9 ▼ | 7,9 ▼ | 7,3 ▼ |
| Taiwan | 35,5 ▼ | 41,9 ▼ | 5,3 ▼ | 11,5 ▼ | 7,8 ▼ | 6,1 ▼ |

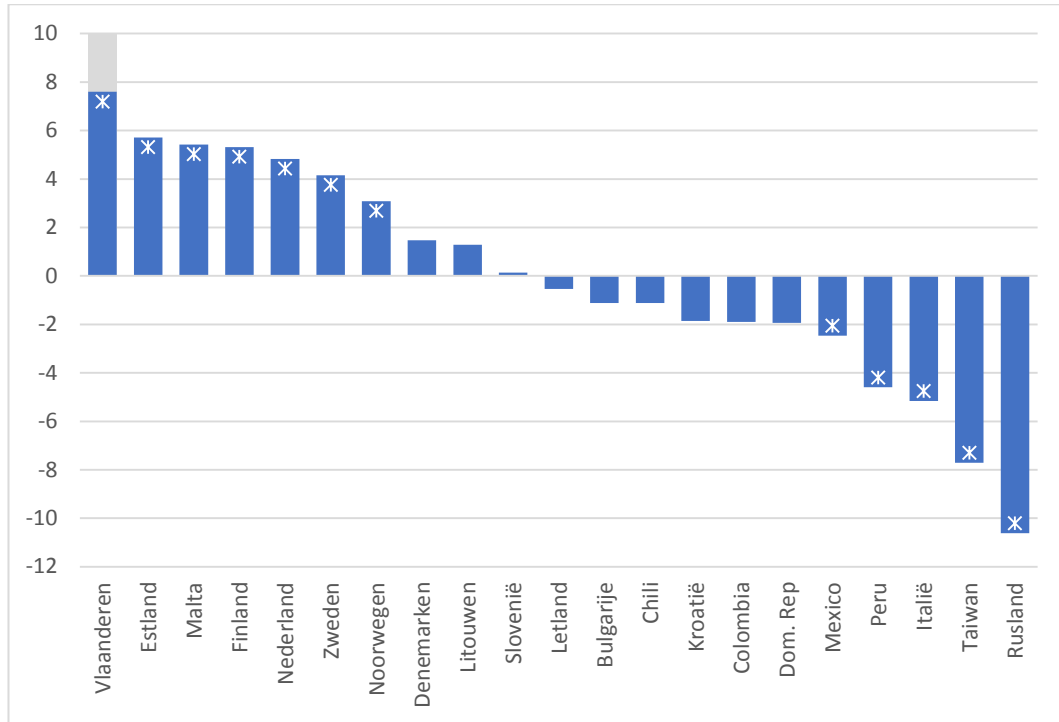
Noot: rapportering uit leerlingenvragenlijst (n= 86243). De significante resultaten zijn aangeduid met een ▲ (= significant hoger dan de gemiddelde score) of een ▼ (= significant lager dan de gemiddelde score) $p < 0,05$.

9.2 Pesten gerapporteerd door directeurs en leerkrachten

Ook aan de directeurs werd gevraagd hoe vaak leerlingen, leerkrachten en ouders rapporteren over pesten (nooit, minder dan één keer per maand, één tot vijf keer per maand of meer dan vijf keer per maand). De rapportering op die verschillende niveaus werd omgerekend tot een algemene schaal (Cronbach's $\alpha = 0,82$). Hoe hoger de scores op deze schaal, hoe vaker leerlingen, leerkrachten en ouders pestgedrag rapporteren aan de directeur op school. In tegenstelling tot de perceptie van leerlingen waar Vlaamse cijfers aansloten bij het gemiddelde, zien we in Figuur 9.2 dat de cijfers voor Vlaanderen

erg hoog liggen; volgens Vlaamse directeurs wordt er heel vaak pestgedrag gerapporteerd. Estland, Finland, Malta en Nederland sluiten aan bij een hogere score op de schaal. Aan de andere zijde van het spectrum zien we de Latijns-Amerikaanse landen, Rusland, Taiwan, Peru en Italië. Deze vertonen veel lagere scores op deze schaal omdat er volgens de schooldirecteurs in deze landen weinig pestgedrag gerapporteerd wordt.

Figuur 9.2 Rapportering directeurs over pestgedrag in internationaal perspectief



Noot: Resultaten uit schoolvragenlijst (n=3288) gebruik makend van IRT-schaal pestrapportering. De significante verschillen zijn aangeduid met een sterretje ($p < 0,05$).

Als we de verschillende vormen van pestgedrag afzonderlijk bekijken, zien we dat in Vlaanderen bijna alle vormen van pesten vaker voorkomen dan het internationale gemiddelde. Zowel ouders als leerlingen rapporteren vaak aan directeurs (Figuur 9.3) en leerkrachten (Figuur 9.4) over pestgedrag op school.

In Figuur 9.3 geven we percentages weer van rapportering over pestgedrag aan directeurs. De categorieën ‘minder dan één keer per maand’, ‘één tot vijf keer per maand’ en ‘meer dan vijf keer per maand’ werden hier samengenomen. In Vlaanderen rapporteert 38 procent van de directeurs dat ouders ‘één tot vijf keer’ of ‘meer dan vijf keer per maand’ pestgedrag komen melden. Internationaal gebeurt dat minder vaak: iets minder dan twaalf procent. De Vlaamse directeurs geven voor bijna elke vorm van pesten een significant hogere frequentie aan. Enkel wanneer het gaat om een rapportering van leerlingen over leerkrachten geven Vlaamse directeurs minder aan dat dit gebeurt in hun school; Deze rapportering werd gemeten met het item ‘een leerling heeft aan de directeur gerapporteerd dat hij of zij door een leerkracht werd gepest’. Minder dan drie procent van de directeurs geven aan dat dit gebeurt. In Nederland gebeurt dit het meest: twintig procent van de Nederlandse directeurs meldt rapporteringen over dit soort pestgedrag

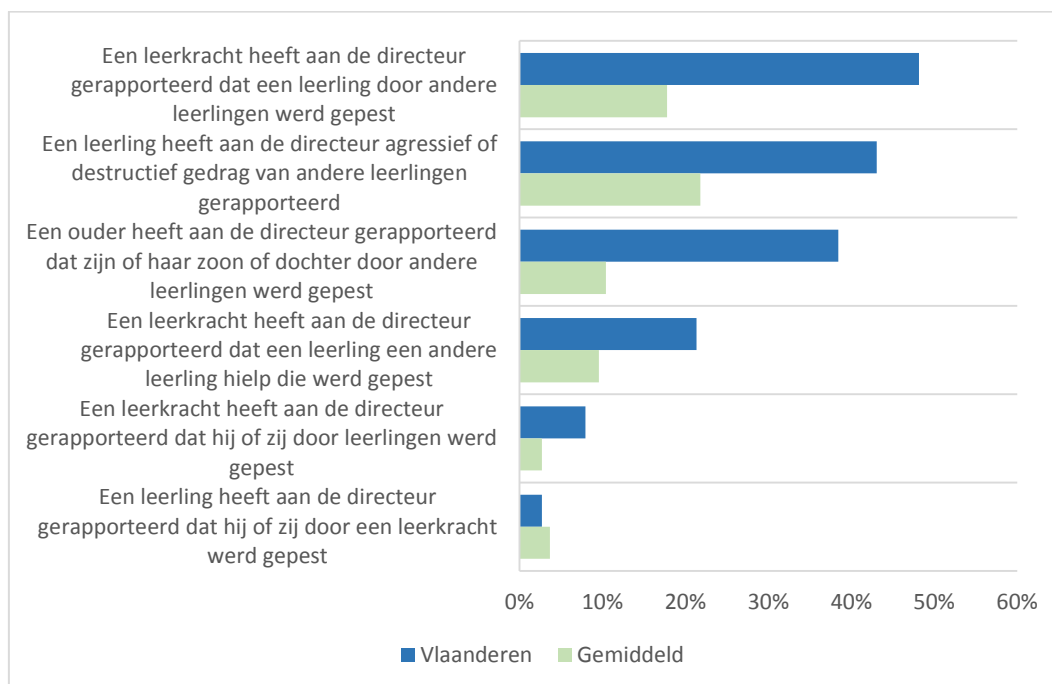
van leerkrachten naar leerlingen. In alle andere landen gebeurt dit zelden of nooit. Leerkrachten worden niet zo vaak gepest door leerlingen. In Vlaanderen wordt dit iets vaker aangegeven dan het internationale gemiddelde, maar dit verschil moet voorzichtig geïnterpreteerd worden want dat verschil is hier niet significant.

Vraag: Hoe vaak hebben elk van de volgende situaties zich dit schooljaar op deze school voorgedaan?

Antwoordmogelijkheden: nooit/ minder dan 1 keer per maand/ 1 tot 5 keer per maand/ meer dan 5 keer per maand.

- Een leerling heeft aan de directeur agressief of destructief gedrag van andere leerlingen gerapporteerd
- Een leerling heeft aan de directeur gerapporteerd dat hij of zij door een leerkracht werd gepest
- Een leerkracht heeft aan de directeur gerapporteerd dat een leerling door andere leerlingen werd gepest
- Een leerkracht heeft aan de directeur gerapporteerd dat een leerling een andere leerling hielp die werd gepest
- Een leerkracht heeft aan de directeur gerapporteerd dat hij of zij door leerlingen werd gepest
- Een ouder heeft aan de directeur gerapporteerd dat zijn of haar zoon of dochter door andere leerlingen werd gepest

Figuur 9.3 Rapportering directeurs over de frequentie van pestgedrag op school in vergelijking met het internationale gemiddelde



Noot: Rapportering uit de schoolbevraging: n_internationaal=3280, n_vlaanderen=149, Enkel de twee laatste items tonen geen significante verschillen ($p < 0,05$).

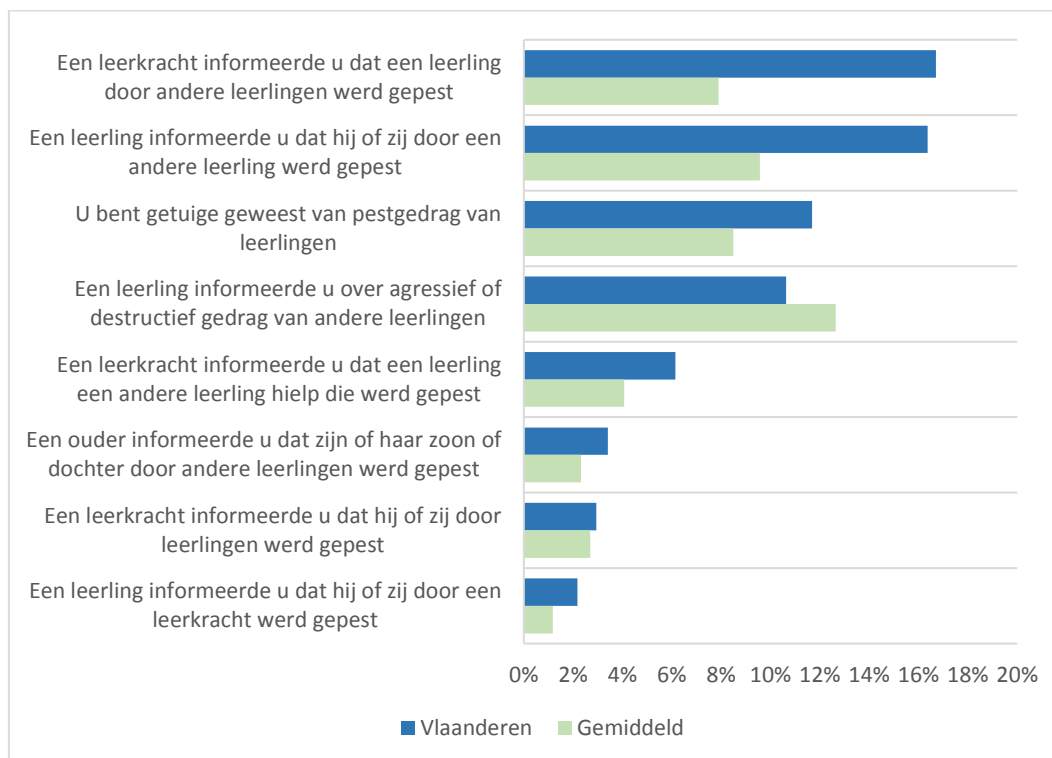
In Figuur 9.4 geven we percentages weer van de rapportering door leerkrachten over pestgedrag. Hier nemen we de categorieën ‘één tot vijf keer per maand’ en ‘meer dan vijf keer per maand’ samen. Over het algemeen liggen de percentages lager dan in de schoolbevraging, met name tussen zeventien en twee procent. Als we deze resultaten in een internationaal perspectief bekijken, zien we eenzelfde discrepantie tussen het Vlaams gemiddelde en het internationale gemiddelde. Vlaamse leerkrachten rapporteren zes tot tien procent vaker dat leerlingen pestgedrag melden, ze merken zelf tot drie procent vaker pestgedrag op en ouders rapporteren volgens hen net iets vaker dat hun zoon of dochter gepest wordt. Vooral de frequentie van leerlingen die aan de leraar komen melden dat ze gepest worden ligt hoger. Enkel de rapportering waarbij leerlingen aan leerkrachten agressief of destructief gedrag van andere leerlingen melden, ligt twee procent lager in Vlaanderen dan het internationale gemiddelde. Internationaal zegt dertien procent van de leerkrachten dat medeleerlingen pestgedrag melden, in Vlaanderen is dat maar elf procent.

Vraag: Hoe vaak hebben elk van de volgende situaties zich dit schooljaar voorgedaan?

Antwoordmogelijkheden: nooit/ minder dan 1 keer per maand/ 1 tot 5 keer per maand/ meer dan 5 keer per maand.

- Een leerling informeerde u over agressief of destructief gedrag van andere leerlingen
- Een leerling informeerde u dat hij of zij door een andere leerling werd gepest
- Een leerkracht informeerde u dat een leerling door andere leerlingen werd gepest
- Een leerkracht informeerde u dat een leerling een andere leerling hielp die werd gepest
- Een leerling informeerde u dat hij of zij door een leerkracht werd gepest
- Een ouder informeerde u dat zijn of haar zoon of dochter door andere leerlingen werd gepest
- Een leerkracht informeerde u dat hij of zij door leerlingen werd gepest
- U bent getuige geweest van pestgedrag van leerlingen

Figuur 9.4 Rapportering leerkrachten over pestgedrag op school in vergelijking met het internationale gemiddelde

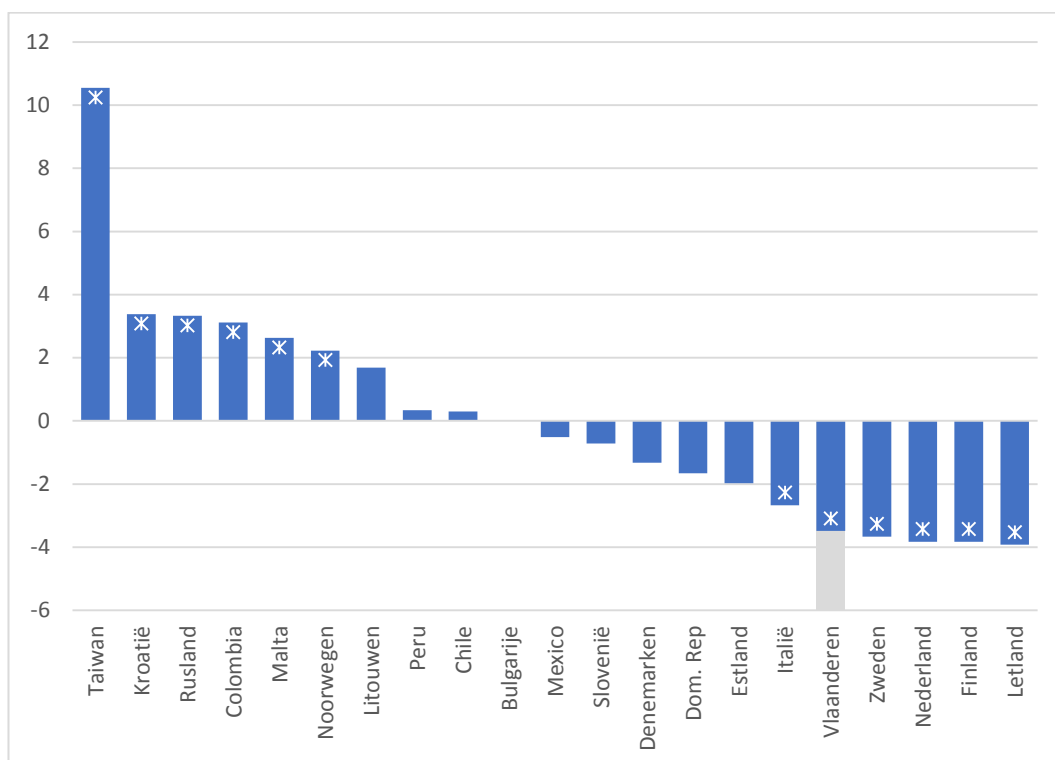


Noot: rapportering uit de leerkrachtenvragenlijst (n=35636). Enkel het voorlaatste item ‘Een leerkracht informeerde u dat hij of zij door leerlingen werd gepest.’ toont geen significant verschil ($p < 0,05$).

9.3 Antipestactiviteiten op school

Volgens Vlaamse schooldirecteuren worden er weinig activiteiten georganiseerd om pesten te voorkomen. Figuur 9.5 toont schaalgemiddeldes opgebouwd uit verschillende antipest-activiteiten (Cronbach’s $\alpha = 0,67$). Directeuren konden met een ja-nee antwoord aangeven of bepaalde activiteiten het afgelopen jaar ondernomen waren met betrekking tot pesten, inclusief cyber-pesting. Dit gaat om uiteenlopende activiteiten, gaande van het inlichten en informeren van ouders, het trainen van leerkrachten en leerlingen, het inrichten van een antipestconferentie met experts op school tot een anoniem rapporteringssysteem en klassikale activiteiten om pesten onder de aandacht te brengen. In Taiwan gebeuren dit soort activiteiten het meest. Daarna volgt een diverse groep landen met Kroatië, Rusland, Colombia, Malta en Noorwegen. Landen die niet van het gemiddelde verschillen zijn Peru, Litouwen, Chili, Bulgarije, Mexico, Slovenië, Denemarken, de Dominicaanse Republiek en Estland. Vlaanderen hoort bij de groep landen waar het minst aantal antipestinitiatieven genomen wordt. In Vlaanderen worden er, net als in Zweden, Nederland, Finland en Italië, slechts een beperkt aantal antipest-activiteiten georganiseerd.

Figuur 9.5 Verschilscores antipestactiviteiten op school in internationaal perspectief



Noot: Resultaten uit schoolvragenlijst (n=3288). De significante verschillen zijn aangeduid met een sterretje ($p < 0,05$).

Hoewel Vlaanderen erg laag scoort op deze schaal en we hieruit kunnen concluderen dat er in Vlaanderen slechts een beperkt antipestbeleid is, geeft een meer gedetailleerde kijk een genuanceerder beeld. Hieruit blijkt namelijk dat dit verschil zich vooral situeert bij specifieke vormen van antipestmaatregelen en dat Vlaanderen niet steeds lager scoort dan het internationale gemiddelde. Dit is zichtbaar in Figuur 9.6. In Vlaanderen zijn de initiatieven gericht tegen pestgedrag vaker gesitueerd op het niveau van de klas. Zo rapporteert bijvoorbeeld 78 procent van de directeurs dat er lessen zijn over cyberpesten en 99 procent rapporteert dat er algemene klasactiviteiten zijn gericht tegen pesten. Bovendien worden er in Vlaanderen vaker experts uitgenodigd om voordrachten te geven over pesten op school. Dit gebeurt in 45 procent van de Vlaamse scholen, tegenover een gemiddelde van 41 procent. Dit verklaart deels waarom de rapportering door leerlingen die eerder besproken werd, toch dicht bij het internationale gemiddelde aansluit.

De lagere score van de rapportering door directeurs is vooral te verklaren door de lagere frequentie van antipestinitiatieven op het niveau van de ouders en de leerkrachten. In Figuur 9.6 zien we dat Vlaanderen inderdaad beduidend minder initiatieven onderneemt op het niveau van ouders en leerkrachten. Vlaamse scholen informeren ouders en leerkrachten beduidend minder vaak over cyberpesten of pesten. Er worden veel minder vaak trainingen ingericht om van leerkrachten antipestexperts te maken en Vlaamse scholen maken ook veel minder vaak gebruik van anonieme rapporteringssystemen. Dit toont aan dat er in de meeste Vlaamse scholen een beperkte verankering van

antipestinitiatieven is in het schoolbeleid. De basisfocus ligt meestal op de leerlingen, terwijl ouders en leerkrachten wat in de kou blijven staan en onvoldoende geïnformeerd en opgeleid worden om pestgedrag op school tegen te gaan.

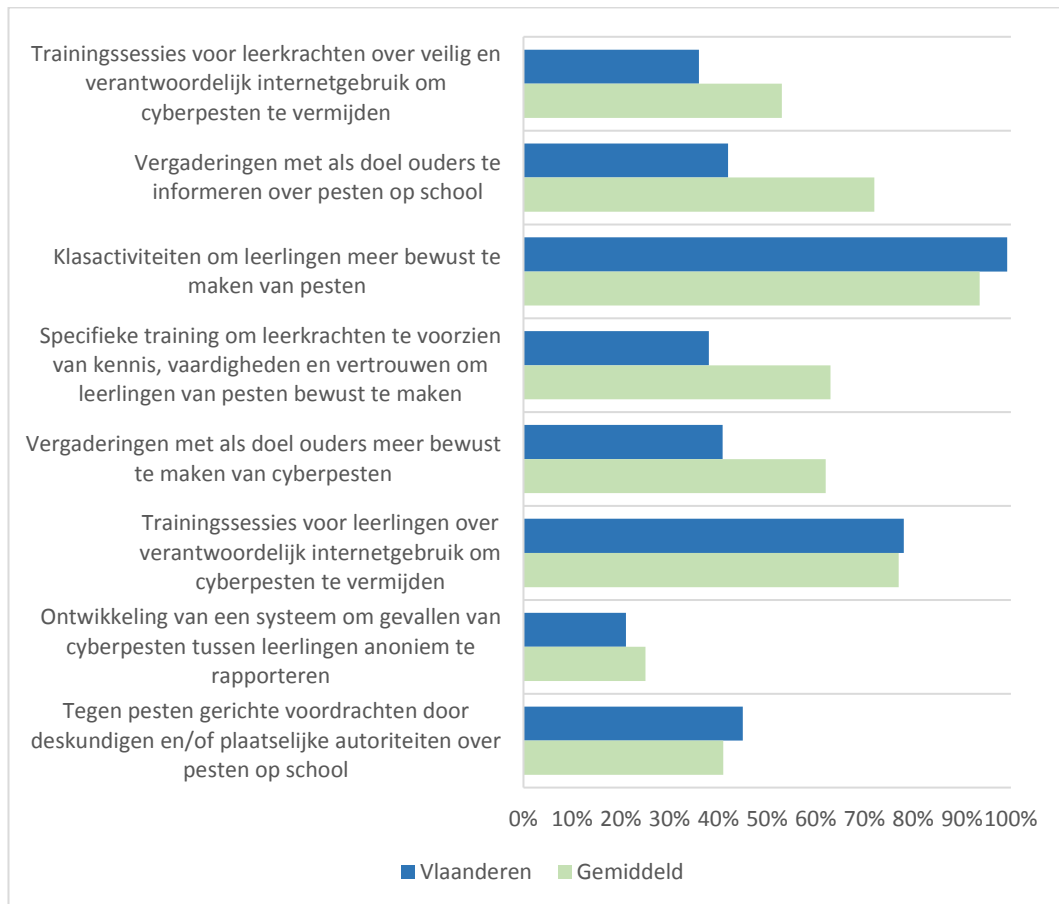
Activiteiten die de school kan ondernemen om pesten tegen te gaan (schoolvragenlijst).

Vraag: Zijn er tijdens dit schooljaar op deze school één of meer van de volgende activiteiten tegen pesten (met inbegrip van cyberpesten) ondernomen?

Antwoorδοpties: Ja/nee

- Vergaderingen met als doel ouders te informeren over pesten op school.
- Specifieke training om leerkrachten te voorzien van kennis, vaardigheden en vertrouwen om leerlingen van pesten bewust te maken.
- Trainingssessies voor leerkrachten over veilig en verantwoordelijk internetgebruik om cyberpesten te vermijden.
- Trainingssessies voor leerlingen over verantwoordelijk internetgebruik om cyberpesten te vermijden.
- Vergaderingen met als doel ouders meer bewust te maken van cyberpesten.
- Ontwikkeling van een systeem om gevallen van cyberpesten tussen leerlingen anoniem te rapporteren.
- Klasactiviteiten om leerlingen meer bewust te maken van pesten.
- Tegen pesten gerichte voordrachten door deskundigen en/of plaatselijke autoriteiten over pesten op school.

Figuur 9.6 Acties ondernomen in scholen om pestgedrag tegen te gaan in vergelijking met het internationale gemiddelde



Noot: Rapportering uit de schoolvragenlijst (n=3286). Percentage van Vlaanderen vergeleken met het internationale gemiddelde. Het verschil in de drie laatste items is niet significant, de andere verschillen zijn wel significant ($p < 0,05$).

9.4 Verschillen en verklarende factoren voor pestgedrag in Vlaanderen

Uit eerder onderzoek bleek dat pestgedrag vaak geassocieerd kan worden met bepaalde individuele achtergrondkenmerken (Hymel & Swearer, 2015; Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst, & Reijneveld, 2011) en schoolkenmerken (Heirman et al., 2015). We controleren de verschillen met een t-test en bekijken vervolgens hoe deze kenmerken samen interageren in een regressieanalyse.

Het is typisch dat jongens meer pestgedrag rapporteren dan meisjes (Hymel & Swearer, 2015). Hier worden vaak psychologische verklaringen voor aangehaald waar we in dit rapport niet dieper op in kunnen gaan. We kunnen wel bevestigen dat dit verschil tussen jongens en meisjes ook terug te vinden is in de Vlaamse dataset. De resultaten van een t-test tonen aan dat jongens ($M=51,57$) gemiddeld vaker rapporteren dat ze gepest worden dan meisjes ($M=47,76$). Dat verschil is significant $t(2925)=3,81$.

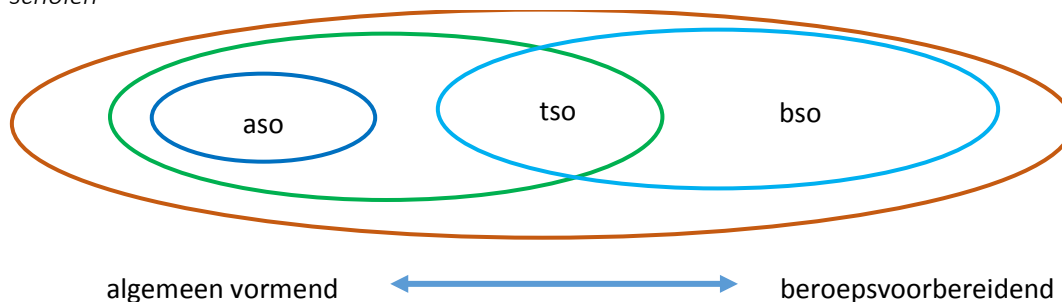
Tabel 9.2 Gemiddelde scores rapportering pesten door meisjes en jongens

| | <i>n</i> | <i>Gemiddelde score</i> | <i>Standaarddeviatie</i> |
|---------|----------|-------------------------|--------------------------|
| Meisjes | 1409 | 51,57 | 0,34 |
| Jongens | 1516 | 47,76 | 0,28 |

Noot: Gemiddelde score op de pestenschaal, ICCS Vlaanderen 2016.

Ook de studierichting blijkt een invloed te hebben op de frequentie van pestgedrag dat gerapporteerd wordt.

Figuur 9.7 Opsplitsing rekening houdend met aanwezige richtingen in de bovenbouw van de scholen



In de eerste graad kunnen jongeren een richting in de A-stroom of B-stroom volgen. Wij delen deze opties verder op afhankelijk van de bovenbouwoptie die in de school aanwezig is. Zo hebben we vier opties: scholen die (1) hoofdzakelijk op beroepsvoorbereidend onderwijs gericht zijn of scholen die (2) gericht zijn op aso, en daartussen (3) gemengde b-,t-,aso scholen of (4) t-aso scholen. In aso-richtingen ($M=48,48$) wordt iets minder pestgedrag gerapporteerd dan gemiddeld in Vlaanderen ($M=49,91$). Dit is een klein maar significant verschil $t(2860)=1,43$. De andere richtingen verschillen niet significant van de gemiddelde pestrapportering. De conclusie blijft echter dat, ongeacht de schoolkenmerken, ongeveer de helft van de leerlingen regelmatig geconfronteerd wordt met pestgedrag.

Tabel 9.3 Gemiddelde scores per studierichting en schoolkernmerken

| | <i>n</i> | <i>Gemiddelde score</i> | <i>Standaarddeviatie</i> |
|----------------|----------|-------------------------|--------------------------|
| bso en/of tso | 608 | 50,86 | 0,58 |
| aso tso en bso | 1.015 | 49,77 | 0,44 |
| aso en tso | 382 | 50,03 | 0,65 |
| aso | 855 | 48,48 | 0,48 |

Noot: Gemiddelde score op de pestenschaal, ICCS Vlaanderen 2016. In aso scholen wordt significant minder gepest dan in de andere schooltypes. De andere verschillen zien niet uitgesproken significant ($p<0,05$)

Naast de studierichting heeft de aanwezigheid van een migratieachtergrond bij jongeren een vergelijkbare invloed op pestrapporteringen. Jongeren met een migratieachtergrond ($M=50,97$) rapporteren vaker dat ze gepest worden dan jongeren zonder een

migratieachtergrond (M=49,44). Hoewel dit verschil eerder klein is, is het wel significant ($t(2840) = 1,35$).

Tabel 9.4 Gemiddelde scores met en zonder migratieachtergrond

| | <i>n</i> | <i>Gemiddelde score</i> | <i>Standaarddeviatie</i> |
|-------------------------------------|----------|-------------------------|--------------------------|
| Jongeren met migratieachtergrond | 405 | 50,97 | 0,47 |
| Jongeren zonder migratieachtergrond | 2435 | 49,44 | 0,28 |

Noot: Gemiddelde score op de schaal over pesten, ICCS Vlaanderen 2016.

De invloeden van migratieachtergrond en studierichting zijn van dezelfde grootte en het is mogelijk te argumenteren dat deze verschillen samenhangen omdat jongeren met een migratieachtergrond die thuis een andere taal spreken veel vaker in het beroepsvoorbereidend onderwijs terecht komen (Broeck, 2014). Het is daarom interessant meerdere achtergrondkenmerken samen in een regressieanalyse te bekijken zodat er ook rekening kan gehouden worden met andere achtergrondkenmerken zoals sociaal-economische achtergrond, het kennisniveau en bepaalde schoolkenmerken. Eerder onderzoek beschreef al dat een lagere sociaal-economische achtergrond een groter risico oplevert om slachtoffer van pestgedrag te zijn (Jansen et al., 2011). Een andere factor die vaak geassocieerd wordt met studierichting is het kennisniveau van jongeren. Ook deze variabele zullen we opnemen in de regressieanalyse. We gebruiken hiervoor de kennisscore die jongeren behalen op de kennistest.

Tot slot nemen we een aantal schoolkenmerken op in de regressieanalyse omdat schoolfactoren pestgedrag kunnen beïnvloeden (Heirman et al., 2015). We kijken naar open klasdiscussies en werkvormen of inhouden rond burgerschapseducatie. De klasdiscussies zijn een participatieve werkvorm in de klas waarbij leerlingen gestimuleerd worden om hun eigen mening te geven over politieke en sociale kwesties. De werkvormen en inhouden meten hoeveel jongeren leren over burgerschapsthema's zoals tolerantie en gelijkheid. We zouden kunnen verwachten dat scholen waar deze thema's aan bod komen, ook een veilig schoolklimaat proberen aan te bieden. Een specifieke schoolfactor waarvan we verwachten dat deze het welbevinden op school kan verbeteren is de aanwezigheid van goede relaties tussen leerkrachten en leerlingen (Nieuwboer, 2017). Positieve relaties tussen leerkrachten en leerlingen kunnen ervoor zorgen ook de verstandhouding tussen leerlingen onderling beter is.

Tabel 9.5 bevestigt grotendeels onze verwachtingen. In het eerste model worden enkel de belangrijkste achtergrondkenmerken toegevoegd. Migratieachtergrond en sociaal-economische status blijken een klein effect te hebben op pestrapporteringen. Jongeren met een migratieachtergrond of een hogere economische status geven aan dat ze iets vaker gepest worden. Geslacht en kennisniveau hebben een groter effect. Meisjes geven minder vaak aan dat ze gepest worden dan jongens. Jongeren met meer politieke en sociale kennis worden eveneens minder vaak gepest.

In Model II van Tabel 9.5 voegen we ook de schoolkenmerken toe. De invloed van achtergrondinvloeden verdwijnt in dit model. Studierichting, migratieachtergrond en sociaal-economische status zijn nu niet meer significant gerelateerd aan het rapporteren van pesten. Meisjes en jongeren met een hoger kennisniveau worden minder gepest. En op vlak van de schoolkenmerken zien we twee extra relaties in het tweede model. Jongeren die een open klasklimaat ervaren, rapporteren vaker dat ze gepest worden. De effectgrootte hiervan is erg klein. In beperkte mate kunnen we daarom concluderen dat discussies in de klasomgeving kunnen zorgen voor een gevoeliger klasklimaat waar pestgedrag misschien vaker kan voorkomen. Dit effect is echter erg klein waardoor conclusies voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden. Een veel grotere invloed zien we bij leraar-leerling relaties. Jongeren die een betere relatie met hun leraar hebben, rapporteren minder vaak dat ze gepest worden. Er is geen invloed van lessen en klasactiviteiten met betrekking tot burgerschap.

Tabel 9.5: Resultaten effect achtergrondkenmerken en schoolinvloed op pestrapportering leerlingen

| | <i>Model I</i> <i>R²= 0,06</i> | <i>Model II</i> <i>R²= 0,12</i> | <i>Model III</i> <i>R²= 0,12</i> |
|--|--|---|--|
| | Standaard- coëfficiënt (s.e.) | Standaard- coëfficiënt (s.e.) | Standaard- coëfficiënt (s.e.) |
| Stroom (B-stroom=1) | 0,01 (0,01) n.s. | 0,02 (0,02) n.s. | 0,02 (0,02) n.s. |
| Migratieachtergrond (ja=1) | 0,04 (0,02) * | 0,02 (0,02) n.s. | 0,19 (0,13) n.s. |
| SES | 0,05 (0,02) * | 0,03 (0,02) n.s. | 0,03 (0,02) n.s. |
| Geslacht (meisje=1) | -0,20 (0,02) *** | -0,19 (0,02) *** | -0,19 (0,02) *** |
| Politieke kennis | -0,13 (0,02) *** | -0,12 (0,02) *** | -0,12 (0,02) *** |
| Open klasklimaat | | 0,07 (0,03) * | 0,07 (0,03) * |
| Leerling-leraar relaties | | -0,24 (0,02) *** | -0,22 (0,02) *** |
| Burgerschap in het lessenpakket | | 0,04 (0,03) n.s. | 0,03 (0,03) n.s. |
| Interactie migratiestatus en leerling-leraar relaties | | | -0,17 (0,13) n.s. |

Noot: Lineaire regressieanalyse op basis van Vlaamse ICCS 2016 data inclusief toegekende gewichten op individueel niveau (n=2753). Weergave van gestandaardiseerde coëfficiënten: *p < 0,05, **p < 0,01; ***p < 0,001 en niet significante waarden (n.s).

Een opmerkelijke bevinding is het feit dat de invloed van achtergrondkenmerken verdwijnt wanneer we leraar-leerling relaties introduceren in Model II. Het feit dat jongeren met een migratie-achtergrond meer pestgedrag rapporteren hangt dus samen met het feit dat ze minder goede relaties hebben met hun leerkrachten. Daarom gaan we in Model III na of leerkrachten met een positieve relatie ervoor kunnen zorgen dat er minder gepest wordt op school. Dat doen we door een interactie-effect tussen migratiestatus en leraar-leerling relaties toe te voegen. Dit interactie-effect is echter niet

significant, zodat er blijkbaar geen compensatie-effect optreedt. Om hier een sluitende uitspraak over te kunnen doen, is verder onderzoek nodig over de relaties tussen leerkrachten en leerlingen met een migratieachtergrond.

9.5 Besluit

We kunnen concluderen dat Vlaamse jongeren regelmatig geconfronteerd worden met pestgedrag. Wanneer we de rapportering van Vlaamse leerlingen over pestgedrag in een internationaal perspectief plaatsen, zien we dat dit aansluit bij het internationale gemiddelde. Wanneer we de rapportering van Vlaamse directeurs en leerkrachten in internationaal perspectief plaatsen, zien we dat deze cijfers veel hoger liggen dan het internationale gemiddelde. Ook al zijn er in de voorbije jaren een aanzienlijk aantal initiatieven geweest om pesten tegen te gaan, blijft er nog ruimte om het antipestbeleid te verbeteren. In de rapportering van Vlaamse directeurs komt duidelijk naar voor dat antipestmaatregelen bijna uitsluitend genomen worden op het niveau van de leerlingen. Er worden klasactiviteiten georganiseerd die leerlingen wijzen op de gevolgen van pesten of die aan jongeren leren hoe ze zich kunnen wapenen tegen pestgedrag. Maar antipestinitiatieven blijven vaak oppervlakkig en binnen de klasmuren en worden onvoldoende verankerd in het schoolbeleid. Ouders en leerkrachten worden te weinig betrokken bij antipestinitiatieven en er is een gebrek aan opleidingen rond specifieke vormen van pesten zoals cyberpesten. In heel wat scholen wordt er wel eens een expert uitgenodigd maar worden er verder geen initiatieven genomen om een blijvende expertise op school op te bouwen. Door deze lacunes aan te pakken en meer aandacht te schenken aan een goede implementatie van antipestinitiatieven in het schoolbeleid, zou dit voor meer slagkracht kunnen zorgen om pestgedrag in Vlaanderen nog beter in te perken.

Tot slot willen we ook de belangrijke positie van de leraar benadrukken, die bevestigd wordt in de concluderende regressieanalyse van dit hoofdstuk (Tabel 9.5). Een goede relatie tussen leerkrachten en leerlingen kan een grote invloed hebben op pesten op school. Dat blijkt uit het feit dat leerlingen die een betere relatie met hun leerkrachten rapporteren, minder vaak melden dat ze gepest worden. Vandaar het belang om elke leraar te betrekken bij antipestinitiatieven en hen trainingen te laten volgen, bijvoorbeeld over cyberpesten.

10. Vergelijking ICCS 2016 en ICCS 2009*

Dit onderzoek is een vervolg op ICCS 2009. In de periode tussen beide onderzoeken zijn er zowel in Vlaanderen als internationaal belangrijke maatschappelijk ontwikkelingen geweest die een invloed kunnen hebben op de houdingen en het gedrag van burgers. De resultaten op beide meetmomenten voor politieke kennis, politiek vertrouwen, deelname aan verkiezingen, participatie op school en tolerantie ten opzichte van immigranten worden vergeleken in dit hoofdstuk voor achttien landen. Deze achttien landen namen deel aan beide onderzoeken en bevatten telkens bruikbare resultaten om een goede vergelijking te maken. We zien dat de score van Vlaanderen op de vijf schalen is gestegen tussen 2009 en 2016. We zien echter dat we voor drie van de vijf schalen, deelname aan verkiezingen, participatie op school en tolerantie tegenover immigranten, nog steeds significant lager dan gemiddeld scoren. Relatief gezien zijn we licht gestegen in de rangschikking, maar Vlaanderen bengelt nog steeds onderaan in de lijst. Enkel voor politieke kennis en politiek vertrouwen scoren we hoger dan de gemiddelde score. Ook zien we een opmerkelijke kloof tussen de resultaten voor leerlingen van de A-stroom en de B-stroom voor politieke kennis, deelname aan verkiezingen en participatie op school.

10.1 Waarom vergelijken we?

Een belangrijke meerwaarde van dit onderzoek is dat het voortbouwt op de resultaten van ICCS 2009. Verschillende vragen en schalen werden letterlijk overgenomen, zodat het methodologisch correct is een vergelijking te maken tussen beide meetmomenten. Dit laat ons toe na te gaan hoe de kennis, de attitudes en het gedrag van Vlaamse jongeren zijn geëvolueerd tijdens de afgelopen zeven jaar. Dat is belangrijk omdat er sinds het vorige ICCS-onderzoek in Vlaanderen initiatieven werden genomen om een nieuwe inhoud te geven aan burgerschapseducatie via de vakoverschrijdende eindtermen. Bovendien zijn er ook heel wat maatschappelijke ontwikkelingen geweest in deze periode, waarvan we kunnen aannemen dat ze een invloed hebben gehad op de waardepatronen van de bevolking in het algemeen, en dus ook op de waardepatronen van jongeren. In totaal namen er 18 vergelijkbare landen deel aan zowel het onderzoek uit 2009, als aan dat van 2016, zodat dit uiteraard onze vergelijkingsbasis vormt om na te gaan of de evolutie in Vlaanderen afwijkt ten opzichte van die in andere onderwijssystemen.

* Maurissen L., & Sampermans, D. (2017). Vergelijking ICCS 2016 en ICCS 2009. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 159-167). Leuven: Centrum voor Politicologie.

Bij het maken van een vergelijking tussen twee onderzoeken is het belangrijk een goede basis te kiezen. Enkel indien de formulering van de vraag en de antwoordmogelijkheden identiek zijn in 2009 en 2016 is het mogelijk beide resultaten te vergelijken. Juist daarom werd ervoor geopteerd om een aantal bestaande vragen uit het 2009 onderzoek letterlijk over te nemen in de 2016 bevraging, tot en met de interpunctie van de zin toe. In dit hoofdstuk gebruiken we dan ook enkel de items die letterlijk werden overgenomen van de bevraging in 2009.

Bovendien moeten we rekening houden met internationale trends. Voor de meeste meetschalen is het internationale gemiddelde geëvolueerd tussen 2009 en 2016. Als we een gelijkaardige trend zien voor de resultaten in Vlaanderen, dan is de logische vraag hoe we dit kunnen verklaren. Volgt Vlaanderen gewoon de internationale trend zodat er wat de evolutie betreft helemaal niets bijzonders is aan de Vlaamse context? Of wijkt de trend in Vlaanderen juist af van wat we internationaal waarnemen? Om die vergelijking mogelijk te maken werken we in dit hoofdstuk enkel met de 18 landen die aan beide bevragingen hebben deelgenomen. We zullen dus ook telkens aangeven op welke plaats Vlaanderen staat binnen deze groep van 18 panellanden. Als Vlaanderen stijgt in de rangschikking, dan mogen we er immers van uitgaan dat het Vlaamse onderwijs het op dat onderdeel beter doet dan de andere deelnemende landen waarvoor een vergelijking mogelijk is. Als Vlaanderen daalt, dan moeten we eerder de omgekeerde conclusie trekken. Aan de hand van deze rangschikking doorheen de tijd, kunnen we dus een antwoord bieden op de vraag of alle inspanningen die sinds 2009 werden gedaan, al dan niet resultaten hebben opgeleverd.

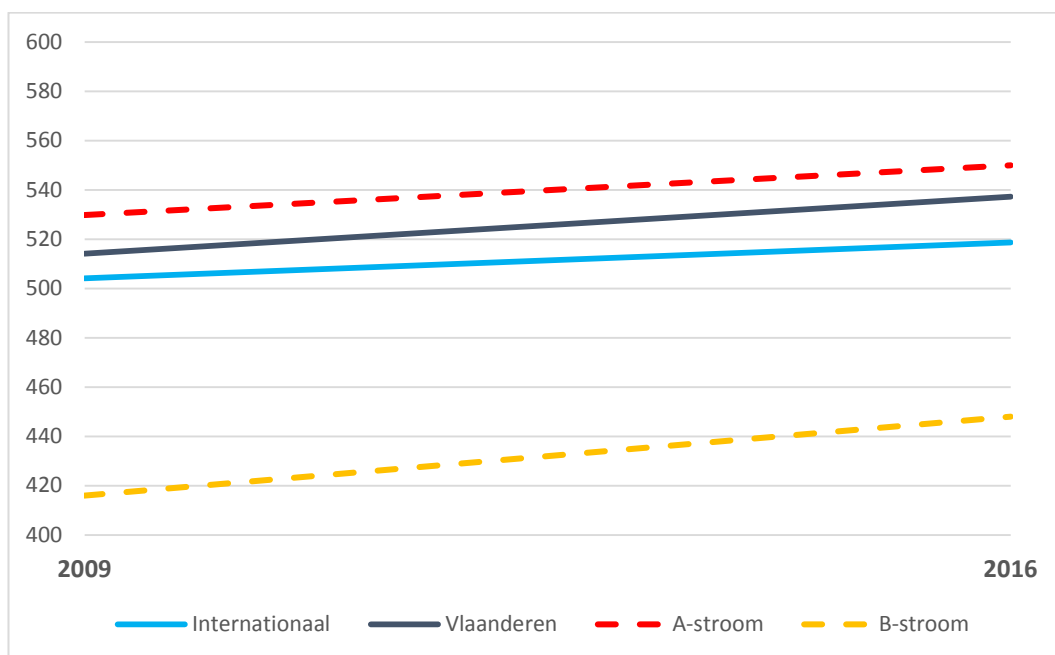
Voorgaande hoofdstukken toonden aan dat er sprake is van een ongelijkheid tussen leerlingen van de A-stroom en de B-stroom. We gaan dan ook na of deze kloof geëvolueerd is in de periode tussen 2009 en 2016.

De panellanden (de landen die zowel in 2009 als in 2016 hebben deelgenomen aan ICCS en vergelijkbaar zijn wat betreft de gekozen schalen) zijn Bulgarije, Chili, Colombia, Denemarken, Dominicaanse Republiek, Estland, Finland, Italië, Letland, Litouwen, Malta, Mexico, Noorwegen, Rusland, Slovenië, Taiwan, Vlaanderen, Zweden.

10.2 Politieke kennis

In hoofdstuk 2 zagen we dat Vlaamse jongeren goed scoren op de kennistest. In vergelijking met andere landen scoort Vlaanderen net boven het gemiddelde in 2016. Er zijn echter grote verschillen tussen de onderwijsrichtingen. Leerlingen uit de B-stroom scoren beduidend lager op de kennisschaal dan leerlingen uit de A-stroom. Vlaanderen scoort dus goed, maar er is sprake van een grote ongelijkheid. We vergelijken de resultaten van 2016 met deze behaald in 2009 in Figuur 10.1, rekening houdend met de stroom.

Figuur 10.1 Vergelijking politieke kennis 2009-2016



Noot: Score op de kennisschaal (IRT-schaal) in 2009 en 2016 gebruik makend van de internationale leerlingenkennistest. Het internationale en Vlaamse gemiddelde worden aangegeven met een volle lijn. De scores voor de A-stroom en B-stroom zijn weergegeven met een onderbroken lijn.

Vlaamse jongeren behalen gemiddeld een hogere score op de kennisschaal dan jongeren uit de andere 18 panellanden. Internationaal gezien kunnen we vaststellen dat de politieke kennis van jongeren gestegen is tussen 2009 en 2016. Voor Vlaanderen zien we zelfs dat deze stijging iets sterker is dan de gemiddelde groei. Ook relatief gezien kunnen we spreken van een stijging. Vlaanderen staat nu op de achtste plaats, in 2009 was dat nog de negende plaats.

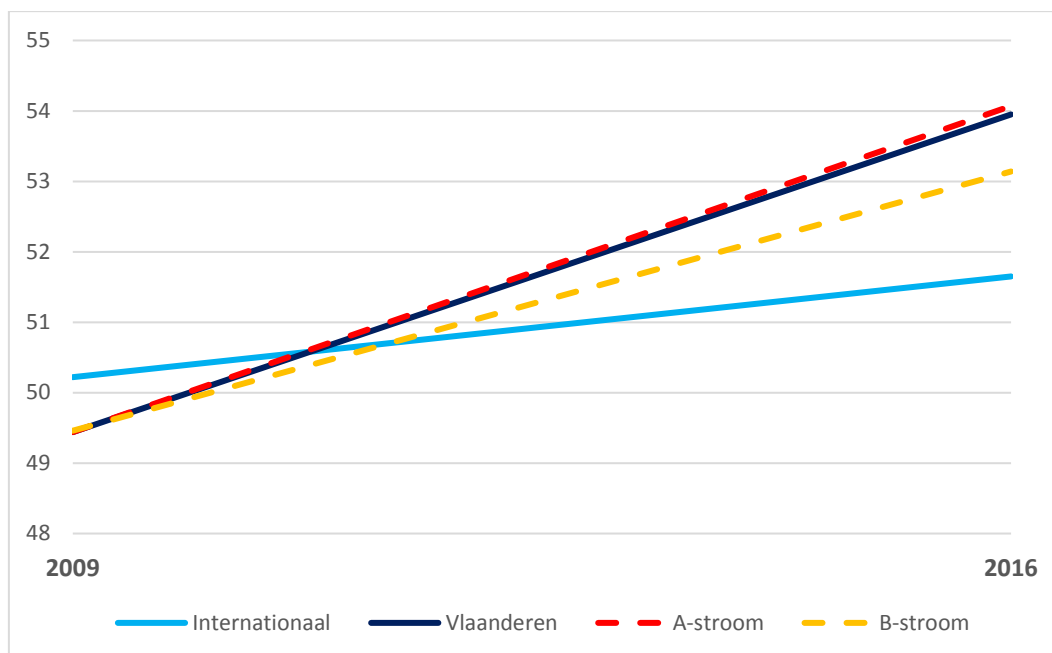
Opmerkelijk is wel het erg grote verschil tussen leerlingen uit de A-stroom en de B-stroom. Jongeren uit de A-stroom behalen een score die het internationale gemiddelde ruim overstijgt. Dit wil zeggen dat de hogere Vlaamse score toe te schrijven is aan deze groep jongeren. Vlaamse jongeren uit de B-stroom hinken echter sterk achterop. Ze scoren aanzienlijk lager dan het internationale gemiddelde. Weliswaar kenden ook zij een stijging ten opzichte van het resultaat behaald in 2009, maar de ongelijkheid tussen deze leerlingen en leerlingen uit de A-stroom blijkt even groot als zeven jaar geleden.

De inspanningen geleverd via de vernieuwde vakoverschrijdende eindtermen hebben de ongelijkheid tussen het kennisniveau van leerlingen dus niet verminderd. Eén van de verklaringen voor deze blijvende kloof is dat leerlingen in Vlaanderen minder mogelijkheden krijgen om kennis over politiek en burgerschap op te doen in de verschillende vakken. We zagen immers in hoofdstuk 6 dat Vlaamse leerlingen een lage score behaalden wat betreft de aanwezigheid van formele burgerschapseducatie. Vooral de traditionele burgerschapsthema's, zoals hoe burgerrechten worden beschermd of hoe wetten ingevoerd worden, komen weinig aan bod in het lessenkamp van Vlaamse jongeren.

10.3 Politiek vertrouwen

Politiek vertrouwen is een fundamentele politieke attitude die belangrijk is voor de stabiliteit van het democratisch politiek systeem. Uit de resultaten van het ICCS 2016 onderzoek blijkt dat Vlaamse jongeren een gemiddeld niveau van politiek vertrouwen hebben. Onderstaande Figuur 10.2 bespreekt de evolutie tussen de resultaten van 2009 en 2016.

Figuur 10.2 Vergelijking politiek vertrouwen 2009-2016



Noot: Score op de schaal politiek vertrouwen (IRT-schaal) in 2009 en 2016 gebruik makend van de internationale leerlingenvragenlijst. Het internationale en Vlaamse gemiddelde worden aangegeven met een volle lijn. De scores voor de A-stroom en B-stroom zijn weergegeven met een onderbroken lijn.

Het politiek vertrouwen van Vlaamse jongeren is sterk gestegen tussen 2009 en 2016. Internationaal zien we ook een stijgende trend, maar deze is veel minder uitgesproken dan de toename in Vlaanderen. Relatief gezien is dit verschil erg sterk, Vlaanderen stijgt van de elfde plaats naar de vijfde plaats van de 18 panellanden. Het politiek vertrouwen is dus bijzonder sterk gestegen in Vlaanderen.

Deze stijgende trend gaat echter ook gepaard met een groeiende ongelijkheid tussen de stromen in Vlaanderen. In 2009 was het verschil in politiek vertrouwen tussen leerlingen in de A-stroom en de B-stroom nog verwaarloosbaar. In 2016 scoren beide groepen leerlingen hoger dan het gemiddelde van de panellanden, maar de kloof tussen beide groepen leerlingen is groter geworden. Het verschil is echter niet significant. Leerlingen uit de B-stroom scoren dus niet significant lager dan leerlingen uit de A-stroom.

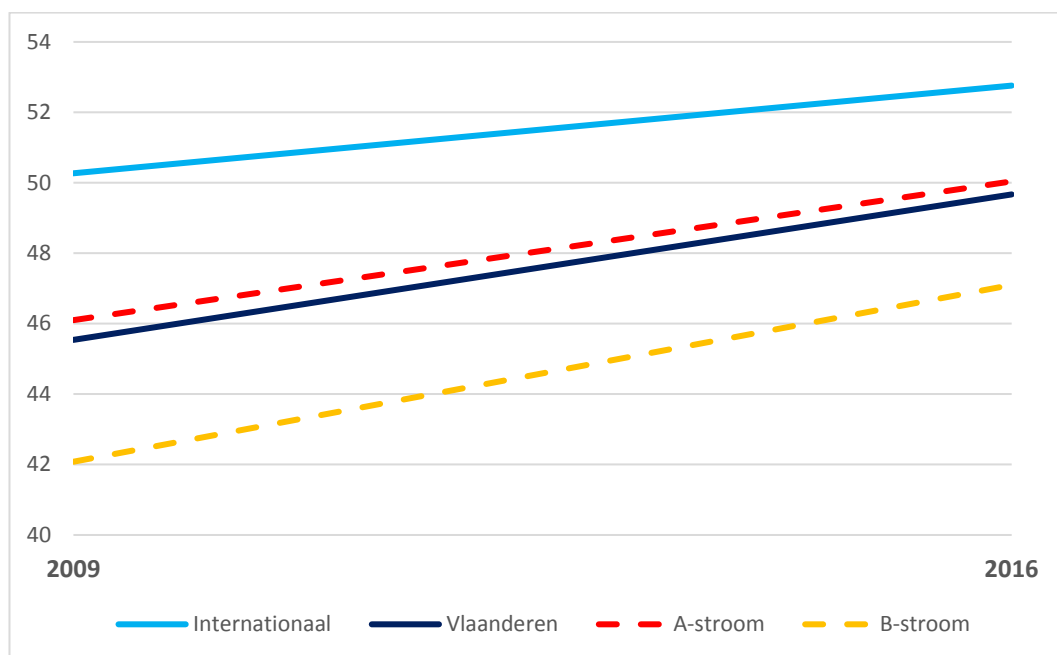
Het grote verschil tussen de score op politiek vertrouwen van Vlaamse jongeren in 2009 en 2016 kan deels verklaard worden door de globale economische crisis in die periode.

Dit had duidelijk zijn weerslag op het politiek vertrouwen van alle jongeren. Maar in Vlaanderen is dit effect nog meer uitgesproken, wellicht door de bijkomende politieke impasse waarin ons land verkeerde in diezelfde periode. In Vlaanderen is zowel de economische als de politieke situatie genormaliseerd. Dit is zichtbaar in de opvallend betere resultaten voor Vlaanderen in 2016.

10.4 Deelname aan verkiezingen

Politieke participatie is één van de bouwstenen van een democratie. Zonder betrokkenheid van haar burgers, kan een democratie niet op voldoende legitimiteit rekenen. Deelname aan verkiezingen is een laagdrempelige vorm van politieke participatie, maar wel uiterst belangrijk. Op die wijze kunnen burgers hun politieke voorkeuren uitdrukken.

Figuur 10.3 Vergelijking electorale participatie 2009-2016



Noot: Score op de schaal electorale participatie (IRT-schaal) in 2009 en 2016 gebruik makend van de internationale leerlingenvragenlijst. Het internationale en Vlaamse gemiddelde worden aangegeven met een volle lijn. De scores voor de A-stroom en B-stroom zijn weergegeven met een onderbroken lijn.

Vlaamse jongeren denken minder te zullen gaan stemmen als ze volwassen zijn dan het internationale gemiddelde. Dat is opmerkelijk, aangezien er in ons land een opkomstplicht bij verkiezingen geldt. Bij de laatste regionale verkiezingen voor de bevraging, in 2014, gingen 92,50 procent van de Vlamingen stemmen. Van de Vlaamse veertienjarigen geven slechts 79,90 procent aan dit waarschijnlijk of zeker te zullen doen in de toekomst, ruim 12 procent minder. Relatief gezien behaalde Vlaanderen zelfs de laagste score van alle panellanden in 2009. In 2016 stijgen we naar de derde laatste plaats. Twee andere

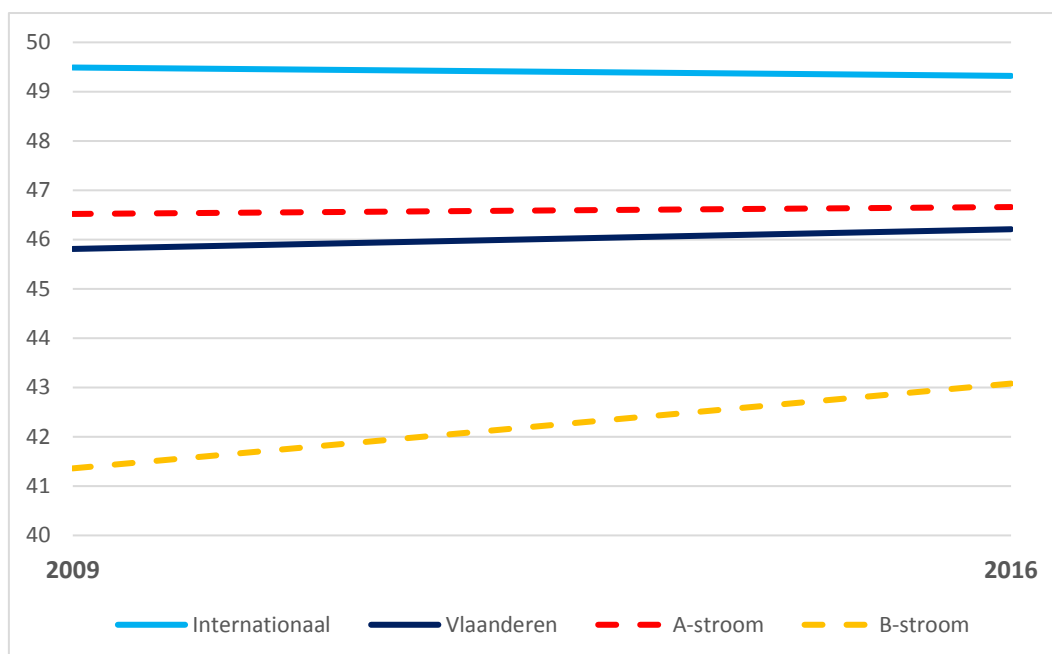
panellanden hebben ook een opkomstplicht, de Dominicaanse Republiek en Mexico. Daar liggen de gemiddelde scores wel hoger dan het internationale gemiddelde. Op basis van deze resultaten kunnen we dus niet besluiten dat de slechte score van Vlaanderen te wijten is aan het verplichte karakter van de opkomstplicht.

Jongeren in Vlaanderen zijn in 2016 meer geneigd om deel te nemen aan verkiezingen dan in 2009. Ze volgen hierbij een internationale trend, al zien we dat de stijging in Vlaanderen groter is dan gemiddeld. De kloof wordt dus iets kleiner. Het verschil tussen de A-stroom en B-stroom is ook hier opvallend. De B-stroom scoort aanzienlijk lager dan het Vlaamse gemiddelde, de A-stroom hoger. De kloof tussen de score van de B-stroom en het internationale gemiddelde is zeer groot, namelijk meer dan 5 punten op de schaal.

10.5 Participatie op school

Het ICCS-onderzoek probeert dicht aan de sluiten bij de leefwereld van jongeren. Daarom wordt niet enkel toekomstige politieke participatie gemeten, maar ook de effectieve participatie van jongeren vandaag op school. Deze vorm van actief deelnemen aan besluitvorming is immers een eerste echte democratische ervaring voor veel jongeren. We bekijken daarom de evolutie van participatie op school tussen 2009 en 2016 in de panellanden.

Figuur 10.4 Vergelijking participatie op school 2009-2016



Noot: Score op de schaal participatie op school (IRT-schaal) in 2009 en 2016 gebruik makend van de Europese leerlingenvragenlijst. Het internationale en Vlaamse gemiddelde worden aangegeven met een volle lijn. De scores voor de A-stroom en B-stroom zijn weergegeven met een onderbroken lijn.

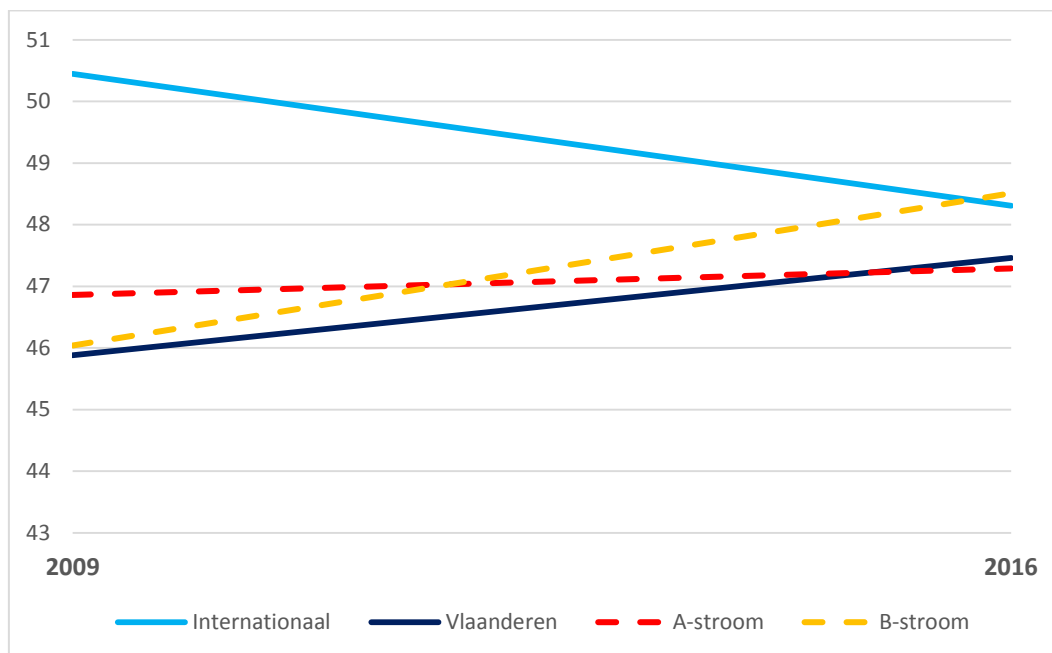
Internationaal zien we een zeer beperkte daling tussen 2009 en 2016 op de schaal participatie op school. Voor Vlaanderen stellen we omgekeerd een beperkte stijging vast. Relatief gezien is deze stijging echter verwaarloosbaar, aangezien we van de laatste plaats in 2009 naar de voorlaatste plaats in 2016 gaan. We kunnen dus besluiten dat Vlaamse jongeren minder dan gemiddeld actief participeren aan het beleid van de school, en dan dit een stabiel kenmerk blijft van de Vlaamse context.

Ook hier zien we een erg duidelijke kloof tussen leerlingen uit beide stromen. Jongeren uit de B-stroom participeren veel minder aan het schoolbeleid dan jongeren uit de A-stroom. Gezien de reeds lage gemiddelde score van Vlaanderen in vergelijking met de andere panellanden, is deze nog lagere score van de B-stroom erg opmerkelijk. De kloof wordt iets kleiner tussen 2009 en 2016, maar is nog steeds erg groot. De ongelijkheid in kansen om vaardigheden voor participatie te leren in de schoolomgeving is dus hardnekkig.

10.6 Tolerantie tegenover immigranten

Politieke tolerantie is het geven van gelijke rechten aan alle groepen die deel uitmaken van de maatschappij, zodat iedereen op gelijke wijze zijn belangen kan verdedigen. Zonder deze gelijke rechten kan er van een volwaardige democratie geen sprake zijn. Tolerantie is een relevant begrip ten opzichte van allerlei groepen in de samenleving. We bekijken hier de tolerantie van jongeren ten opzichte van immigranten, aangezien migratie een uitdaging vormt voor veel Europese landen. Deze vraag maakt deel uit van de regionale module voor Europa, en we vergelijken daarom enkel de 12 Europese panellanden met elkaar.

Figuur 10.5 Vergelijking gelijke rechten voor immigranten 2009 – 2016 (Europese bevraging)



Noot: Score op de schaal gelijke rechten voor immigranten (IRT-schaal) in 2009 en 2016 gebruik makend van de Europese leerlingenvragenlijst (12 panellanden). Het internationale en Vlaamse gemiddelde worden aangegeven met een volle lijn. De scores voor de A-stroom en B-stroom zijn weergegeven met een onderbroken lijn.

Hier zien we een opmerkelijke internationale trend: de gemiddelde score daalt tussen 2009 en 2016, daar waar we meestal een stijging kunnen vaststellen. We kunnen deze evolutie wellicht kaderen in de recente migratiestromen uit conflictgebieden die erg veel aandacht krijgen in de Europese media en de publieke opinie en waarbij vaak een negatief interpretatiekader wordt gehanteerd. Voor Vlaanderen zien we een tegenovergestelde trend. Tussen 2009 en 2016 zijn Vlaamse jongeren toleranter geworden. Vlaanderen scoort echter wel nog onder het Europese gemiddelde, al is de kloof kleiner geworden. Relatief gezien zijn we van de laatste plaats in 2009 gestegen naar de 4^e laatste plaats van de 12 Europese panellanden. Dit blijft uiteraard een tamelijk negatief resultaat, maar in elk geval kan niet meer worden gesteld dat Vlaanderen de regio is met de meest negatieve attitudes tegenover immigranten in geheel Europa.

De kloof tussen de A-stroom en de B-stroom is kleiner in deze schaal dan bij voorgaande vergelijkingen. Daar waar in 2009 jongeren van de B-stroom nog lager scoorden, zien we in 2016 een omgekeerd resultaat. Jongeren uit de B-stroom behalen een hogere score op de schaal gelijke rechten voor immigranten dan jongeren uit de A-stroom. Een belangrijke kanttekening die we hierbij moeten maken is het aantal immigranten dat deel uitmaakt van beide groepen. We zien immers dat het aandeel immigranten erg gestegen is in de B-stroom, van 17,9 procent in 2009 naar 31,7 procent in 2016. In de A-stroom is deze stijging veel beperkter, van 10,30 procent in 2009 naar 12,4 procent in 2016. Aangezien jongeren met een migratieachtergrond uiteraard positiever staan ten opzichte van het geven van

gelijke rechten aan immigranten, kan het stijgende aandeel immigranten in de B-stroom dit verschil voor een stuk verklaren.

10.7 Besluit

In dit hoofdstuk bekijken we voor een aantal schalen wat de evolutie is tussen 2009 en 2016, met een klemtoon op de verschillen tussen de onderwijsstromen. Burgerschapseducatie omvat het bijbrengen van politieke kennis, democratische vaardigheden, democratische attitudes en het bevorderen van politieke participatie. Daarom vergelijken we in dit hoofdstuk de evolutie tussen 2009 en 2016 voor politieke kennis, twee attitudeschalen (politiek vertrouwen en tolerantie tegenover immigranten), en twee participatieschalen, namelijk participatie op school en toekomstige deelname aan verkiezingen.

Voor alle vijf schalen opgenomen in deze vergelijking stellen we vast dat de score van Vlaanderen gestegen is. Dit is echter ook zo voor drie van de vijf gemiddelde scores van de panellanden. De Vlaamse algemene stijging is dus niet zo opmerkelijk. Enkel voor politiek vertrouwen zien we dat de score van Vlaanderen zeer sterk is toegenomen, in tegenstelling tot de gemiddelde score. Dit is waarschijnlijk te wijten aan de zeer lage score van 2009, in een periode waarin zowel een globale economische crisis als een politieke crisis in België het vertrouwen van de bevolking in ons land sterk hebben beïnvloed. Sinds deze periode lijkt het vertrouwen van de jongeren zich echter te hebben hersteld.

Voor zowel politieke kennis als politiek vertrouwen scoren we hoger dan de gemiddelde score van de panellanden. Voor de andere drie schalen, toekomstige deelname aan verkiezingen, participatie op school en tolerantie tegenover immigranten (Europese vergelijking), zien we echter dat Vlaanderen significant onder het gemiddelde scoort. In 2009 behaalde Vlaanderen op de drie schalen de laagste score van de panellanden. Relatief gezien zijn we licht gestegen in de rangschikking, maar Vlaanderen bengelt nog steeds onderaan de lijst zodat er wat dat betreft zeker nog ruimte is voor verdere groei.

Voor de twee attitudeschalen, politiek vertrouwen en tolerantie tegenover immigranten zien we geen significant verschil tussen de onderwijsstromen. Voor de drie andere schalen zien we wel een kloof tussen de A-stroom en de B-stroom: voor politieke kennis, deelname aan verkiezingen en participatie op school. In deze schalen is de kloof zelfs erg uitgesproken. Leerlingen van de B-stroom scoren significant lager dan leerlingen uit de A-stroom. Het verschil wordt doorheen de jaren iets kleiner, maar blijft manifest aanwezig. De inspanningen geleverd door het vernieuwde vakoverschrijdende beleid komen de leerlingen uit de B-stroom slechts in zeer beperkte mate ten goede. Zeker gezien de relatief lage algemene score van Vlaanderen op de twee participatieschalen is het belangrijk dat extra aandacht besteed wordt aan de nog zwakkere positie van leerlingen uit de B-stroom.

11. Vergelijking ICCS 2016 en het Peilingsonderzoek*

In het licht van de toenemende aandacht voor burgerschap en burgerschapsvorming stond in de voorgaande hoofdstukken de vergelijking van Vlaanderen met andere landen (zie Hoofdstukken 2-9) en over jaren heen (zie Hoofdstuk 10) centraal. In dit laatste hoofdstuk willen we aan de vergelijking nog een dimensie toevoegen door de aandacht te richten op de verschillen in burgerschap tussen jongere en oudere leerlingen in het secundair onderwijs. We onderzoeken in welke mate leerlingen in het tweede jaar van de eerste graad en leerlingen in het tweede jaar van de derde graad secundair onderwijs voorbereid zijn om hun rol als burger op te nemen in de maatschappij. Over het algemeen neemt de politieke kennis van leerlingen toe doorheen de jaren. We zien wel dat de kloof tussen de onderwijsvormen al bestaat op veertienjarige leeftijd en toeneemt doorheen de schoolloopbaan. Voor burgerschapsattitudes en het verwachte participatieniveau dat studenten hebben tijdens verkiezingen zien we een gelijkaardige kloof tussen algemeen vormende richtingen en beroepsrichtingen. Dit toont aan dat politieke socialisatie al op vroege leeftijd start. Als scholen de kloof willen verkleinen, moeten inspanningen geleverd worden gedurende de hele schoolloopbaan.

11.1 Inleiding bij de vergelijking

In dit hoofdstuk staat de volgende onderzoeksvraag centraal: Verschillen leerlingen uit het tweede jaar van de eerste graad secundair onderwijs van leerlingen uit het tweede jaar van de derde graad secundair onderwijs van elkaar wat betreft verschillende burgerschapsuitkomsten? Om een vergelijking tussen leerlingen uit het tweede jaar van de eerste graad en het tweede jaar van de derde graad² mogelijk te maken, vergelijken we de data van twee grootschalige onderzoeken naar burgerzin en burgerschapseducatie: de 'International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016' en de 'Peiling burgerzin en burgerschapseducatie' die werd afgenomen in het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs. Beide onderzoeken vonden op hetzelfde moment in maart 2016 plaats, wat ons de kans geeft om op basis van deze gegevens een vergelijking

* Vandenbroeck M. (2017). Vergelijking ICCS 2016 en het Peilingsonderzoek. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 169-189). Leuven, België: KU Leuven: Centrum voor Politicologie.

² In dit hoofdstuk zullen we wanneer we verwijzen naar leerlingen uit het tweede leerjaar van de eerste graad of uit het tweede leerjaar van de derde graad, respectievelijk spreken over leerlingen uit het tweede jaar (of veertienjarigen) en leerlingen uit het zesde jaar (of achttienjarigen).

te maken tussen beide leerlingengroepen. Bovendien zijn er overlappende cognitieve items in de kennistesten en identieke vaardigheids-, participatie- en attitudeschalen opgenomen in de vragenlijsten van beide onderzoeken.

De vergelijking tussen de veertien- en achttienjarigen uit beide studies dient echter met de nodige voorzichtigheid te gebeuren. Omdat er geen sprake is van een panelstudie waarin dezelfde leerlingen gevolgd worden doorheen de tijd, kunnen we geen onderscheid maken tussen ontwikkelingseffecten die te maken hebben met de leeftijd van de jongeren en ontwikkelingseffecten die te maken hebben met de cohorte waarin ze zijn geboren. Met andere woorden: wanneer we bijvoorbeeld vinden dat een veertienjarige aangeeft minder te willen gaan stemmen dan een achttienjarige kan dit te maken hebben met het feit dat de veertienjarige verder van de stemgerechtigde leeftijd staat dan de achttienjarige. Het is anderzijds ook mogelijk dat er een verschil is doorheen de tijd en dat die veertienjarige binnen vier jaar 'gaan stemmen' ook nog steeds als minder belangrijk zal blijven inschatten dan een achttienjarige vandaag. Dit hoofdstuk moet gelezen worden met beide verklaringsmogelijkheden in het achterhoofd.

Een tweede reden tot voorzichtigheid bij de interpretatie van de resultaten is eveneens gelinkt aan het feit dat de studies uit twee verschillende steekproeven bestaan. Om een representatieve steekproef te verkrijgen gebruikten beide studies een gestratificeerde steekproef, wat een sterkte is van beide onderzoeken. De vergelijkende analyses werden uitgevoerd zonder gebruik te maken van gewichten. Vaak worden gewichten toegevoegd aan observaties om zo, ondanks de zorgvuldige steekproeftrekking, een mogelijke onder- of oververtegenwoordiging van bepaalde leerlingengroepen te compenseren. . Voor dit vergelijkend hoofdstuk is het minder evident een optimale toekenning van gewichten te vinden aangezien we de twee steekproeven met elk hun eigen aanpak samen analyseren.

In wat volgt lichten we eerst kort het doel en het opzet van de Peiling burgerzin en burgerschapseducatie toe. Gelijkaardige informatie kwam voor ICCS 2016 in het eerste hoofdstuk van dit rapport uitgebreid aan bod. Daarna bespreken we de gehanteerde instrumenten en schalen die worden vergeleken. Na een toelichting bij de uitgevoerde data-analyses, volgen de eigenlijke resultaten van de vergelijking. We eindigen met een besluit.

11.2 Peiling burgerzin en burgerschapseducatie

Het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (KU Leuven) voert op regelmatige basis en voor verschillende vakgebieden in het basis- en secundair onderwijs peilingen uit om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te evalueren, te bewaken en te verbeteren. Het doel van een onderwijspeiling is telkens tweezijdig, namelijk enerzijds nagaan of leerlingen de desbetreffende eindtermen beheersen en anderzijds nagaan of er systematische prestatieverschillen bestaan tussen scholen, klassen en leerlingen en of deze verschillen samenhangen met bepaalde kenmerken (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017). Concreet voor de Peiling burgerzin en burgerschapseducatie stond de vraag

centraal of leerlingen in het zesde jaar secundair onderwijs (aso, bso, kso en tso) de vakoverschrijdende eindtermen met betrekking tot burgerzin en burgerschapseducatie beheersen.

Voor het peilingsonderzoek werd uit de Vlaamse schoolpopulatie een gestratificeerde steekproef getrokken die representatief is op vlak van onderwijsnet, schooltype en verstedelijkingsgraad. Eerst werden scholen geselecteerd met een derde graad aso, bso, kso en/of tso. Vervolgens werden er per school twee klassen geselecteerd. In totaal namen 166 scholen deel aan deze peiling. In maart 2016 (gelijktijdig met de ICCS-afname) werd bij ruim 4000 leerlingen uit het zesde jaar een kennistest afgenomen, maar ook een leerlingen-, een ouder- en een schoolvragenlijst om andere burgerschapsuitkomsten en achtergrondkenmerken te bevragen (voor meer informatie, zie Ameel et al., 2016).

11.3 Instrumenten en schalen

Voor de vergelijking maken we enkel gebruik van de instrumenten voor de leerlingen, met name de kennistest en de leerlingenvragenlijst. Naast politieke kennis, een noodzakelijke voorwaarde om te kunnen participeren aan de samenleving (zie ook Hoofdstuk 2), selecteerden we bepaalde attitude- en participatieschalen voor de vergelijking tussen veertien- en achttienjarigen in overeenstemming met belangrijke tendensen die in de vorige hoofdstukken aan bod kwamen.

11.3.1 Kennistest

Politieke kennis wordt, net zoals bij ICCS, gemeten aan de hand van een kennistest. Deze test omvat verschillende meerkeuzevragen met vier antwoordopties en een aantal open vragen. De kennistests uit beide onderzoeken bevatten 16 identieke items.

Op basis van Item Respons Theorie (IRT) werd een gemeenschappelijke meetschaal voor beide leerlingengroepen geconstrueerd. Hierbij dienen de 16 overlappende items als ankeritems die het mogelijk maken beide kennistests aan elkaar te koppelen en de scores van alle leerlingen op eenzelfde schaal te vergelijken (Torney-Purta, 2004). De schaal heeft over het tweede en het zesde jaar heen een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10.

11.3.2 Leerlingenvragenlijst

Omdat burgerschap naast kennis ook vaardigheden, attitudes en gedrag omvat, is er net zoals bij ICCS ook een leerlingenvragenlijst afgenomen bij de Peiling burgerzin en burgerschapseducatie. Leerlingen beoordelen stellingen via een 4-punts schaal (nooit/zelden/ soms/ vaak of helemaal niet belangrijk/niet zo belangrijk/eerder belangrijk/zeer

belangrijk). Daarnaast maken ook vragen naar achtergrondkenmerken deel uit van de leerlingenvragenlijst.

In dit vergelijkend hoofdstuk bespreken we vijf gemeenschappelijke schalen uit de leerlingenvragenlijst: conventioneel burgerschap (6 items, zie Hoofdstuk 4) en sociaal burgerschap (4 items, zie Hoofdstuk 4), politiek vertrouwen (6 items)³, politiek internetgebruik (2 items)⁴ en de verwachte participatie tijdens verkiezingen (3 items, zie Hoofdstuk 4). Voor elke schaal wordt de gemiddelde itemscore gerapporteerd.

11.4 Databestand en analyses

Om de vergelijkende analyses uit te voeren werden de databestanden van de kennistests en leerlingenvragenlijsten uit beide onderzoeken samengevoegd om een volledig vergelijkbare dataset te creëren, althans wat de overlappende variabelen en schalen betreft.

Leerlingen uit het buitengewoon onderwijs die deelnamen aan ICCS werden uit dit gekoppelde databestand verwijderd, omdat er geen overeenkomstige vergelijkingsgroep aanwezig is in de steekproef van het peilingsonderzoek.

Het finale databestand waarop de analyses worden uitgevoerd omvat een steekproefomvang van 3138 leerlingen uit 160 scholen voor het tweede jaar (ICCS 2016) en 4111 leerlingen uit 166 scholen voor het zesde jaar (Peiling burgerzin en burgerschapseducatie) ($N_{\text{totaal}} = 7249$).

11.4.1 Multilevelanalyses

Om de burgerschapskennis en -attitudes en verwachte participatie tijdens verkiezingen van leerlingen uit het tweede en het zesde jaar te vergelijken maken we gebruik van multilevelmodellen. We starten telkens met het schatten van de ruwe verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen (leeg model, Model 0), zonder het in rekening brengen van onafhankelijke variabelen (of controlevariabelen). Vervolgens schatten we een model waarin het leerjaar waarin leerlingen zitten, wordt opgenomen (Model 1a). Hieruit kunnen we besluiten trekken inzake de ruwe verschillen tussen beide leeftijdsgroepen. Het volgende model dat we schatten (Model 1b) brengt de ruwe verschillen tussen onderwijsstromen en -vormen binnen en over graden heen in kaart. Tot slot gaan we in

³ De schaal politiek vertrouwen is in dit hoofdstuk iets anders geconstrueerd dan in Hoofdstuk 4. In dit vergelijkend hoofdstuk wordt de schaal geconstrueerd op basis van zes items (in plaats van vijf). De schaal bevat hier dus één item meer, namelijk 'de politie'.

⁴ De schaal politiek internetgebruik is in dit hoofdstuk anders geconstrueerd dan in Hoofdstuk 3 omwille van een lage itemtotaalcorrelatie van het item 'het internet gebruiken om informatie te zoeken over politieke of sociale onderwerpen' in de groep van veertien- en achttienjarigen. In dit hoofdstuk bestaat deze schaal daarom slechts uit twee items, namelijk (1) 'een reactie of foto online plaatsen over een politieke of sociale kwestie' en (2) 'iets wat iemand anders over een politieke of sociale kwestie geplaatst heeft delen of erop reageren'.

een laatste model (Model 2) na of (eventuele) verschillen tussen groepen blijven bestaan wanneer we controleren voor achtergrondkenmerken van de leerling. De verschillende leerlingengroepen in het databestand verschillen immers van elkaar wat betreft bepaalde kenmerken, en deze verschillen zouden kunnen instaan voor een deel van de verschillen in burgerschapsuitkomsten. Daarom worden verschillende leerlingenkenmerken en een compositiekenmerk in het model mee opgenomen: geslacht, thuistaal, aantal boeken thuis, diploma moeder en percentage GOK-leerlingen op school.

11.5 Resultaten

11.5.1 Verschillen in politieke kennis

Tabel 11.1 omvat de resultaten van de multilevelanalyse met politieke kennis als afhankelijke variabele. In Model 1a zien we dat de twee leerjaren significant van elkaar verschillen. Leerlingen in het tweede jaar hebben een gemiddelde score van 45,80 punten. In het zesde jaar scoren leerlingen gemiddeld ongeveer 7 punten hoger. Leerlingen uit het zesde jaar hebben dus meer politieke kennis dan leerlingen uit het tweede jaar.

In Model 1b bekijken we het effect van de verschillende onderwijsvormen op politieke kennis. De resultaten tonen ons een meer gedifferentieerd beeld dan wanneer we enkel de leerjaren met elkaar vergelijken. We zien dat de groei tussen het tweede en het zesde jaar zich voornamelijk situeert in het algemeen vormend onderwijs. Leerlingen uit het zesde jaar aso scoren gemiddeld 13,17 punten hoger dan leerlingen uit het tweede jaar A-stroom. Ook leerlingen uit het zesde jaar tso en kso behalen significant hogere prestaties dan leerlingen uit de A-stroom. Leerlingen uit het tweede jaar B-stroom scoren daarentegen gemiddeld 8,26 punten lager dan leerlingen uit de A-stroom. Ook leerlingen uit het zesde jaar bso scoren nog steeds 3,97 punten lager dan leerlingen uit de A-stroom (en dit terwijl leerlingen uit het zesde jaar aso significant hoger scoren). Reeds in het tweede jaar stellen we dus een significante kloof vast tussen leerlingen in de A-stroom en de B-stroom. Deze kloof blijft ook bestaan in het zesde jaar en wordt zelfs groter. Jongeren uit de B-stroom verwerven, net zoals jongeren uit de A-stroom, meer politieke kennis doorheen hun schoolloopbaan, maar ze blijven algemeen gezien achterop hinken tegenover jongeren uit algemeen vormende onderwijsrichtingen.

In Model 2 controleren we voor achtergrondkenmerken en zien we dat de hierboven beschreven significante verschillen tussen onderwijsvormen blijven bestaan. Deze resultaten met betrekking tot de achtergrondvariabelen⁵ tonen daarnaast ook aan dat alle variabelen significant samenhangen met de politieke kennis van leerlingen. Zo

⁵ De resultaten wat betreft de samenhang van de afhankelijke variabele met de achtergrondkenmerken gelden telkens voor de steekproef van veertien- en achttienjarigen samen (N=7249). Het gaat dus om het gemiddelde effect voor alle leerlingen, zowel van het tweede als van het zesde jaar.

behalen leerlingen die thuis Nederlands spreken significant hogere kennisresultaten, en hoe minder GOK-leerlingen op school, hoe hoger het kennisniveau van leerlingen. Als we kijken naar de culturele en sociaal-economische achtergrond van de leerlingen, zien we respectievelijk dat meer boeken thuis en een moeder met een diploma van het hoger onderwijs ook positief samenhangen met de kennisresultaten van leerlingen. Een laatste bevinding is dat jongens significant hoger scoren op politieke kennis dan meisjes.

Tabel 11.1 Resultaten multilevelanalyse voor politieke kennis

| | Model 0 | | | Model 1a | | | Model 1b | | | Model 2 | | |
|--|---------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|---------|------|------|
| | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN |
| FIXED PART | | | | | | | | | | | | |
| Cons | 49,41 | 0,40 | *** | 45,80 | 0,53 | *** | 46,95 | 0,31 | *** | 45,75 | 0,39 | *** |
| JAAR | | | | | | | | | | | | |
| Tweede jaar | | | | | | | | | | | | |
| Zesde jaar | | | | 6,70 | 0,73 | *** | | | | | | |
| ONDERWIJSVORM | | | | | | | | | | | | |
| Tweede jaar A-stroom (2A) | | | | | | | | | | | | |
| Tweede jaar Beroepsvoorbereidend leerjaar (2BVL) | | | | | | | -8,26 | 0,83 | *** | -5,56 | 0,79 | *** |
| Zesde jaar algemeen secundair onderwijs (6ASO) | | | | | | | 13,17 | 0,51 | *** | 12,59 | 0,44 | *** |
| Zesde jaar beroepssecundair onderwijs (6BSO) | | | | | | | -3,97 | 0,51 | *** | -1,78 | 0,51 | *** |
| Zesde jaar technisch en kunstsecundair onderwijs (6TKSO) | | | | | | | 5,30 | 0,50 | *** | 6,15 | 0,44 | *** |
| GESLACHT | | | | | | | | | | | | |
| Jongen | | | | | | | | | | | | |
| Meisje | | | | | | | | | | -0,91 | 0,20 | *** |
| THUISTAAL | | | | | | | | | | | | |
| Nederlands | | | | | | | | | | | | |
| Andere | | | | | | | | | | -2,97 | 0,31 | *** |
| AANTAL BOEKEN THUIS | | | | | | | | | | | | |
| Geen of zeer weinig (0-10) | | | | | | | | | | | | |
| Een boekenplank (11 tot 25) | | | | | | | | | | 0,46 | 0,30 | |
| Een boekenkast (26 tot 100) | | | | | | | | | | 1,84 | 0,30 | *** |
| Twee boekenkasten (101 tot 200) | | | | | | | | | | 2,88 | 0,36 | *** |
| Drie of meer boekenkasten (meer dan 200) | | | | | | | | | | 3,13 | 0,38 | *** |
| DIPLOMA MOEDER | | | | | | | | | | | | |
| Geen diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | -0,18 | 0,31 | |
| Diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | | | |
| Diploma hoger onderwijs | | | | | | | | | | 0,87 | 0,22 | *** |
| GOK | | | | | | | | | | | | |
| Percentage GOK-leerlingen op school | | | | | | | | | | -5,53 | 0,99 | *** |
| RANDOM PART | | | | | | | | | | | | |
| School | 37,43 | 4,37 | | 28,81 | 3,61 | | 3,58 | 1,10 | | 2,44 | 0,90 | |
| Klas | 15,58 | 2,16 | | 14,11 | 1,99 | | 6,84 | 1,12 | | 4,00 | 0,94 | |
| Student | 49,50 | 0,87 | | 49,53 | 0,87 | | 49,10 | 0,86 | | 47,53 | 0,91 | |

Noot: COEF = coëfficiënt; S.E. = standard error; SIGN = significantieniveau met * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

11.5.2 Verschillen in conventioneel burgerschap

Tabel 11.2 geeft de resultaten van de analyses voor conventioneel burgerschap weer. In Model 1a zien we dat er een significant verschil is tussen beide leerjaren. Leerlingen uit het zesde jaar scoren significant lager op de schaal conventioneel burgerschap dan leerlingen uit het tweede jaar. Dat betekent dat veertienjarigen gemiddeld genomen meer belang hechten aan onder andere gaan stemmen, lid worden van een politieke partij of een politieke discussie voeren dan jongeren in het laatste jaar van het secundair onderwijs.

Model 1b toont tevens aan dat er verschillen bestaan tussen de onderwijsvormen. In het tweede jaar zien we een significant hogere mate van conventioneel burgerschap voor leerlingen uit de B-stroom. Zij scoren 0,12 punten hoger op de schaal dan leerlingen uit de A-stroom. Dit verschil zet zich echter niet verder in de derde graad, aangezien aso hoger scoort dan bso in het zesde jaar. Voor het zesde jaar aso zien we dat conventioneel burgerschap licht maar significant stijgt ten opzichte van de score van de A-stroom in het tweede jaar. Voor leerlingen uit het zesde jaar bso zien we echter dat de score aanzienlijk daalt ten opzichte van leerlingen uit het tweede jaar B-stroom. In het zesde jaar van het secundair onderwijs scoren jongeren uit aso hoger op conventioneel burgerschap dan jongeren uit tso en kso. Deze laatste behalen op hun beurt weer een hogere score dan leerlingen uit het bso. Leerlingen uit het zesde jaar aso verschillen tot slot niet significant van leerlingen uit het tweede jaar B-stroom wat conventioneel burgerschap betreft.

Na controle voor de achtergrondkenmerken van leerlingen zien we in Model 2 dat de significante verschillen tussen onderwijsvormen stabiel blijven. Uit dit model blijkt bovendien dat leerlingen met een andere thuistaal significant meer belang hechten aan conventioneel burgerschap. Ook het aantal boeken thuis hangt positief samen met de score op de schaal. Voor de andere achtergrondkenmerken vinden we geen significante samenhang terug. Dit betekent dat er over het algemeen onder andere geen verschil bestaat tussen jongens en meisjes wat conventioneel burgerschap betreft.

Tabel 11.2 Resultaten multilevelanalyse voor conventioneel burgerschap

| | Model 0 | | | Model 1a | | | Model 1b | | | Model 2 | | |
|--|---------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|---------|------|------|
| | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN |
| FIXED PART | | | | | | | | | | | | |
| Cons | 2,63 | 0,01 | *** | 2,70 | 0,02 | *** | 2,68 | 0,01 | *** | 2,56 | 0,02 | *** |
| JAAR | | | | | | | | | | | | |
| Tweede jaar | | | | | | | | | | | | |
| Zesde jaar | | | | -0,12 | 0,02 | *** | | | | | | |
| ONDERWIJSVORM | | | | | | | | | | | | |
| 2A | | | | | | | | | | | | |
| 2BVL | | | | | | | 0,12 | 0,04 | ** | 0,10 | 0,04 | * |
| 6ASO | | | | | | | 0,07 | 0,02 | ** | 0,07 | 0,02 | *** |
| 6BSO | | | | | | | -0,29 | 0,02 | *** | -0,29 | 0,03 | *** |
| 6TKSO | | | | | | | -0,14 | 0,02 | *** | -0,14 | 0,02 | *** |
| GESLACHT | | | | | | | | | | | | |
| Jongen | | | | | | | | | | | | |
| Meisje | | | | | | | | | | 0,02 | 0,01 | |
| THUISTAAL | | | | | | | | | | | | |
| Nederlands | | | | | | | | | | | | |
| Andere | | | | | | | | | | 0,15 | 0,02 | *** |
| AANTAL BOEKEN THUIS | | | | | | | | | | | | |
| Geen of zeer weinig (0-10) | | | | | | | | | | | | |
| Een boekenplank (11 tot 25) | | | | | | | | | | 0,04 | 0,02 | * |
| Een boekenkast (26 tot 100) | | | | | | | | | | 0,09 | 0,02 | *** |
| Twee boekenkasten (101 tot 200) | | | | | | | | | | 0,15 | 0,02 | *** |
| Drie of meer boekenkasten (meer dan 200) | | | | | | | | | | 0,14 | 0,02 | *** |
| DIPLOMA MOEDER | | | | | | | | | | | | |
| Geen diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | 0,02 | 0,02 | |
| Diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | | | |
| Diploma hoger onderwijs | | | | | | | | | | 0,01 | 0,01 | |
| GOK | | | | | | | | | | | | |
| Percentage GOK-leerlingen op school | | | | | | | | | | 0,07 | 0,05 | |
| RANDOM PART | | | | | | | | | | | | |
| School | 0,02 | 0,00 | | 0,02 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | |
| Klas | 0,01 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | |
| Student | 0,20 | 0,00 | | 0,20 | 0,00 | | 0,20 | 0,00 | | 0,19 | 0,00 | |

Noot: COEF = coëfficiënt; S.E. = standard error; SIGN = significantieniveau met * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

11.5.3 Verschillen in sociaal burgerschap

Tabel 11.3 geeft de resultaten van de analyses voor sociaal burgerschap weer. In Model 1a zien we dat er ook voor sociaal burgerschap een significant verschil bestaat tussen beide leerjaren. Leerlingen uit het zesde jaar scoren significant lager op de schaal sociaal burgerschap dan leerlingen uit het tweede jaar. Dat betekent dat veertienjarigen gemiddeld genomen meer belang hechten aan deelnemen aan onder andere een vreedzaam protest, activiteiten om mensen in de lokale gemeenschap te helpen of om het milieu te beschermen, dan achttienjarigen.

De resultaten in Model 1b geven de verschillen tussen de onderwijsvormen weer. In het tweede jaar zien we geen significant verschil tussen leerlingen uit de A-stroom en de B-stroom. In het tweede jaar vinden alle leerlingen sociaal burgerschap dus even belangrijk, ongeacht de onderwijsvorm. In het zesde jaar zien we echter wel significante verschillen tussen de onderwijsvormen. Leerlingen uit het zesde jaar bso hechten het minste belang aan sociaal burgerschap, gevolgd door leerlingen uit het tso en kso. Leerlingen uit het zesde jaar aso behalen van alle leerlingen in het zesde jaar de hoogste score op sociaal burgerschap. Uit Model 1a bleek dat sociaal burgerschap afneemt naarmate leerlingen ouder zijn. In Model 1b zien we dat deze negatieve trend geldt voor alle onderwijsvormen. Specifiek voor algemeen vormende en beroepsrichtingen zien we dat de lagere scores voor sociaal burgerschap zowel het geval zijn voor leerlingen uit het zesde jaar aso in vergelijking met leerlingen uit de A-stroom, als voor leerlingen uit het zesde jaar bso in vergelijking met leerlingen uit de B-stroom.

Deze significante verschillen tussen de leerjaren en onderwijsvormen in het zesde jaar blijven bestaan na controle voor een aantal achtergrondkenmerken van de leerlingen. In Model 2 zien we dat er voor sociaal burgerschap een significante samenhang is met het geslacht van de leerlingen: meisjes hechten meer belang aan sociaal burgerschap dan jongens. Ook leerlingen die thuis een andere taal spreken dan Nederlands, veel boeken hebben en in een school zitten met een hoger percentage GOK-leerlingen scoren significant hoger op deze schaal.

Tabel 11.3 Resultaten multilevelanalyse voor sociaal burgerschap

| | Model 0 | | | Model 1a | | | Model 1b | | | Model 2 | | |
|--|---------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|---------|------|------|
| | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN |
| FIXED PART | | | | | | | | | | | | |
| Cons | 2,77 | 0,06 | *** | 2,98 | 0,02 | *** | 2,98 | 0,02 | *** | 2,86 | 0,03 | *** |
| JAAR | | | | | | | | | | | | |
| Tweede jaar | | | | | | | | | | | | |
| Zesde jaar | | | | -0,40 | 0,02 | *** | | | | | | |
| ONDERWIJSVORM | | | | | | | | | | | | |
| 2A | | | | | | | | | | | | |
| 2BVL | | | | | | | 0,03 | 0,05 | | -0,00 | 0,05 | |
| 6ASO | | | | | | | -0,32 | 0,03 | *** | -0,32 | 0,03 | *** |
| 6BSO | | | | | | | -0,50 | 0,03 | *** | -0,52 | 0,03 | *** |
| 6TKSO | | | | | | | -0,40 | 0,03 | *** | -0,41 | 0,03 | *** |
| GESLACHT | | | | | | | | | | | | |
| Jongen | | | | | | | | | | | | |
| Meisje | | | | | | | | | | 0,08 | 0,02 | *** |
| THUISTAAL | | | | | | | | | | | | |
| Nederlands | | | | | | | | | | | | |
| Andere | | | | | | | | | | 0,10 | 0,03 | *** |
| AANTAL BOEKEN THUIS | | | | | | | | | | | | |
| Geen of zeer weinig (0-10) | | | | | | | | | | | | |
| Een boekenplank (11 tot 25) | | | | | | | | | | 0,03 | 0,03 | |
| Een boekenkast (26 tot 100) | | | | | | | | | | 0,09 | 0,03 | *** |
| Twee boekenkasten (101 tot 200) | | | | | | | | | | 0,09 | 0,03 | ** |
| Drie of meer boekenkasten (meer dan 200) | | | | | | | | | | 0,14 | 0,03 | *** |
| DIPLOMA MOEDER | | | | | | | | | | | | |
| Geen diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | | | |
| Diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | 0,03 | 0,03 | |
| Diploma hoger onderwijs | | | | | | | | | | -0,01 | 0,02 | |
| GOK | | | | | | | | | | | | |
| Percentage GOK-leerlingen per school | | | | | | | | | | 0,12 | 0,06 | * |
| RANDOM PART | | | | | | | | | | | | |
| School | 0,04 | 0,01 | | 0,01 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | |
| Klas | 0,02 | 0,01 | | 0,01 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | |
| Student | 0,36 | 0,01 | | 0,36 | 0,01 | | 0,36 | 0,01 | | 0,35 | 0,01 | |

Noot: COEF = coëfficiënt; S.E. = standard error; SIGN = significantieniveau met * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

11.5.4 Verschillen in het politiek vertrouwen

Tabel 11.4 omvat de resultaten van de multilevelanalyses voor politiek vertrouwen. In Model 1a zien we dat er een significant verschil is tussen veertien- en achttienjarigen. Het vertrouwen in politieke instellingen ligt lager bij de leerlingen in het zesde jaar. Veertienjarigen hebben dus significant meer vertrouwen in de nationale regering, gemeente- en stadsbesturen, rechtbanken, de politie, politieke partijen en het federaal parlement.

Bovendien zien we in Model 1b dat er ook significante verschillen bestaan tussen de onderwijsvormen in het zesde jaar. In het tweede jaar vinden we daarentegen geen verschil in de mate van politiek vertrouwen tussen leerlingen uit de A-stroom en de B-stroom. Alle onderwijsvormen in het zesde jaar (aso, bso, kso en tso) scoren significant lager op de schaal dan leerlingen uit het tweede jaar. Leerlingen uit het aso hebben het meest vertrouwen in politieke instellingen, gevolgd door leerlingen uit tso en kso. Leerlingen uit het zesde jaar bso behalen de laagste score op politiek vertrouwen.

In Model 2 zien we opnieuw dat de gevonden verschillen in politiek vertrouwen ook significant blijven na controle voor achtergrondkenmerken. We vinden ook voor alle controlevariabelen een significante samenhang, behalve voor thuistaal. Meisjes, leerlingen met veel boeken thuis en leerlingen met een hooggeschoolde moeder hebben significant meer vertrouwen in politieke instellingen. Leerlingen uit scholen met een hoog percentage GOK-leerlingen hebben dan weer significant minder politiek vertrouwen.

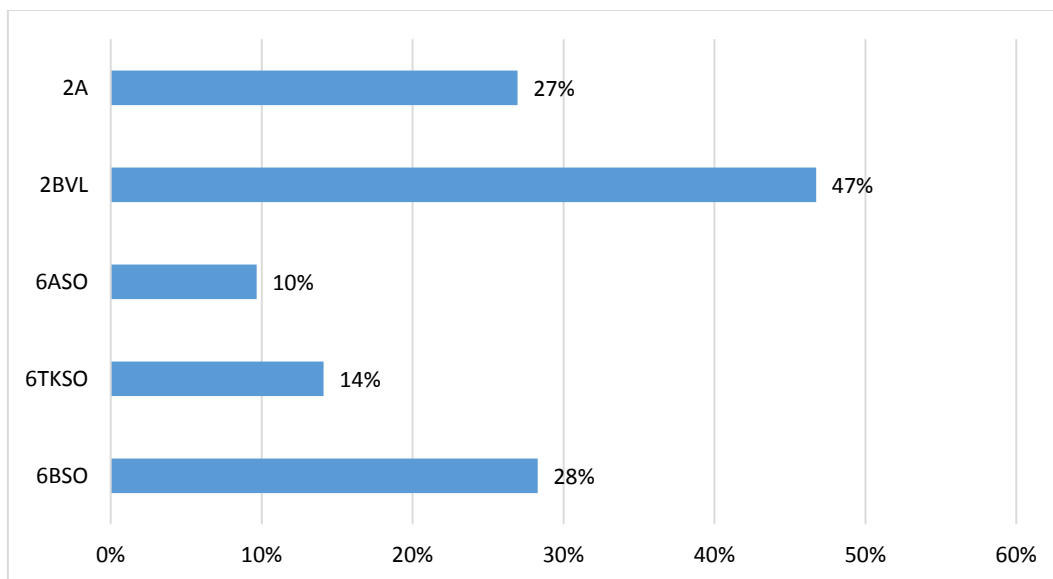
Tabel 11.4 Resultaten multilevelanalyse voor politiek vertrouwen

| | Model 0 | | | Model 1a | | | Model 1b | | | Model 2 | | |
|--|---------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|---------|------|------|
| | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN |
| FIXED PART | | | | | | | | | | | | |
| Cons | 2,72 | 0,01 | *** | 2,88 | 0,02 | *** | 2,89 | 0,02 | *** | 2,79 | 0,02 | *** |
| JAAR | | | | | | | | | | | | |
| Tweede jaar | | | | | | | | | | | | |
| Zesde jaar | | | | -0,31 | 0,02 | *** | | | | | | |
| ONDERWIJSVORM | | | | | | | | | | | | |
| 2A | | | | | | | | | | | | |
| 2BVL | | | | | | | -0,06 | 0,04 | | 0,01 | 0,04 | |
| 6ASO | | | | | | | -0,16 | 0,03 | *** | -0,16 | 0,02 | *** |
| 6BSO | | | | | | | -0,55 | 0,03 | *** | -0,46 | 0,03 | *** |
| 6TKSO | | | | | | | -0,31 | 0,03 | *** | -0,28 | 0,03 | *** |
| GESLACHT | | | | | | | | | | | | |
| Jongen | | | | | | | | | | | | |
| Meisje | | | | | | | | | | 0,06 | 0,01 | *** |
| THUISTAAL | | | | | | | | | | | | |
| Nederlands | | | | | | | | | | | | |
| Andere | | | | | | | | | | -0,02 | 0,02 | |
| AANTAL BOEKEN THUIS | | | | | | | | | | | | |
| Geen of zeer weinig (0-10) | | | | | | | | | | | | |
| Een boekenplank (11 tot 25) | | | | | | | | | | 0,07 | 0,02 | ** |
| Een boekenkast (26 tot 100) | | | | | | | | | | 0,06 | 0,02 | ** |
| Twee boekenkasten (101 tot 200) | | | | | | | | | | 0,07 | 0,03 | ** |
| Drie of meer boekenkasten (meer dan 200) | | | | | | | | | | -0,01 | 0,03 | |
| DIPLOMA MOEDER | | | | | | | | | | | | |
| Geen diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | -0,04 | 0,02 | |
| Diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | | | |
| Diploma hoger onderwijs | | | | | | | | | | 0,05 | 0,02 | ** |
| GOK | | | | | | | | | | | | |
| Percentage GOK-leerlingen op school | | | | | | | | | | -0,17 | 0,06 | ** |
| RANDOM PART | | | | | | | | | | | | |
| School | 0,05 | 0,01 | | 0,02 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | |
| Klas | 0,01 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | |
| Student | 0,26 | 0,01 | | 0,2 | 0,01 | | 0,26 | 0,01 | | 0,25 | 0,01 | |

Noot: COEF = coëfficiënt; S.E. = standard error; SIGN = significantieniveau met * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Naast de schaal politiek vertrouwen peilden ICCS en het Peilingsonderzoek burgerzin en burgerschapseducatie ook naar het vertrouwen van leerlingen in sociale media. We rapporteren de vergelijkende resultaten voor dit item omdat de rol van sociale media binnen actieve participatie van burgers aan belang wint in onderzoek (zie Hoofdstuk 3). Figuur 11.1 toont het percentage leerlingen in de verschillende onderwijsvormen (van het tweede en zesde jaar) dat aangeeft redelijk veel of veel vertrouwen te hebben in sociale media.

Figuur 11.1 Percentage leerlingen per onderwijsvorm dat (redelijk) veel vertrouwen heeft in sociale media.



Resultaten uit multilevelanalyses (hier niet weergegeven) tonen aanvullend op Figuur 11.1 aan dat leerlingen uit het zesde jaar over het algemeen significant minder vertrouwen hebben in sociale media dan leerlingen uit het tweede jaar. Opmerkelijk is dat bijna de helft van de leerlingen uit het tweede jaar B-stroom veel of redelijk veel vertrouwen heeft in sociale media. In de A-stroom is dit slechts 27 procent. Leerlingen uit het zesde jaar aso, tso en kso hebben aanzienlijk minder vertrouwen in sociale media, respectievelijk 10 en 14 procent. Leerlingen uit het zesde jaar bso hebben meer vertrouwen in sociale media dan leerlingen uit de andere onderwijsvormen in het zesde jaar. We kunnen besluiten dat leerlingen uit het zesde jaar globaal genomen minder vertrouwen hebben in sociale media dan leerlingen uit het tweede jaar en dat leerlingen uit de B-stroom en het bso significant meer vertrouwen hebben dan leerlingen uit andere onderwijsvormen (met uitzondering van leerlingen uit de A-stroom voor het verschil met het zesde jaar bso). Deze resultaten blijven ook overeind na controle voor achtergrondkenmerken van leerlingen. Uit deze analyses besluiten we tot slot ook een significante samenhang met het geslacht van leerlingen: meisjes hebben significant minder vertrouwen in sociale media dan jongens.

11.5.5 Verschillen in politiek internetgebruik

Tabel 11.5 geeft de resultaten van de analyses voor politiek internetgebruik weer. Allereerst merken we overkoepelend op dat de mate van betrokkenheid van leerlingen op sociale media over het algemeen erg laag ligt (zie ook Hoofdstuk 3). Jongeren in het algemeen blijken sociale media dus niet zo vaak te gebruiken voor politieke doeleinden. In Model 1a zien we bovendien dat er geen significant verschil is tussen veertien- en achttienjarigen. Leerlingen van het zesde jaar gebruiken sociale media dus niet meer of minder voor politieke doeleinden dan leerlingen uit het tweede jaar.

In Model 1b, waar we de verschillen tussen de onderwijsvormen bekijken, vinden we echter wel significante effecten. Leerlingen uit de B-stroom gebruiken sociale media significant meer voor politieke doeleinden dan leerlingen uit de A-stroom. In het zesde jaar zien we hetzelfde patroon. Leerlingen uit bso scoren hoger, gevolgd door leerlingen uit het tso en kso. Leerlingen uit het aso behalen de laagste score voor politiek internetgebruik, zowel binnen het zesde jaar als over leerjaren heen. Er bestaat geen significant verschil tussen leerlingen uit het tweede jaar A-stroom en leerlingen uit het zesde jaar tso en kso.

Wanneer we in Model 2 verschillende achtergrondkenmerken in rekening brengen, zien we dat de verschillen grotendeels blijven bestaan. Enkel het significante verschil tussen leerlingen uit het tweede jaar A-stroom en het zesde jaar bso verdwijnt. Daarnaast worden de verschillen tussen de onderwijsvormen in het zesde jaar ook kleiner. We vinden een significante samenhang tussen politiek internetgebruik en alle achtergrondkenmerken. Meisjes en leerlingen met een hooggeschoolde moeder scoren significant lager op deze schaal. Zij begeven zich significant minder actief op sociale media voor politieke doeleinden. Anderstalige leerlingen, leerlingen die veel boeken hebben thuis en in scholen zitten met een hoog percentage GOK-leerlingen, vertonen daarentegen significant meer politieke activiteit op sociale media.

Tabel 11.5 Resultaten multilevelanalyse voor politiek internetgebruik

| | Model 0 | | | Model 1a | | | Model 1b | | | Model 2 | | |
|--|---------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|---------|------|------|
| | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN |
| FIXED PART | | | | | | | | | | | | |
| Cons | 1,24 | 0,01 | *** | 1,25 | 0,01 | *** | 1,23 | 0,01 | *** | 1,20 | 0,02 | *** |
| JAAR | | | | | | | | | | | | |
| Tweede jaar | | | | | | | | | | | | |
| Zesde jaar | | | | -0,02 | 0,02 | | | | | | | |
| ONDERWIJSVORM | | | | | | | | | | | | |
| 2A | | | | | | | | | | | | |
| 2BVL | | | | | | | 0,15 | 0,04 | *** | 0,10 | 0,04 | ** |
| 6ASO | | | | | | | -0,06 | 0,02 | * | -0,04 | 0,02 | * |
| 6BSO | | | | | | | 0,08 | 0,02 | ** | -0,00 | 0,02 | |
| 6TKSO | | | | | | | -0,00 | 0,02 | | -0,04 | 0,02 | |
| GESLACHT | | | | | | | | | | | | |
| Jongen | | | | | | | | | | | | |
| Meisje | | | | | | | | | | -0,07 | 0,01 | *** |
| THUISTAAL | | | | | | | | | | | | |
| Nederlands | | | | | | | | | | | | |
| Andere | | | | | | | | | | 0,18 | 0,02 | *** |
| AANTAL BOEKEN THUIS | | | | | | | | | | | | |
| Geen of zeer weinig (0-10) | | | | | | | | | | | | |
| Een boekenplank (11 tot 25) | | | | | | | | | | 0,08 | 0,02 | *** |
| Een boekenkast (26 tot 100) | | | | | | | | | | 0,07 | 0,02 | *** |
| Twee boekenkasten (101 tot 200) | | | | | | | | | | 0,07 | 0,02 | ** |
| Drie of meer boekenkasten (meer dan 200) | | | | | | | | | | 0,10 | 0,03 | *** |
| DIPLOMA MOEDER | | | | | | | | | | | | |
| Geen diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | 0,01 | 0,02 | |
| Diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | | | |
| Diploma hoger onderwijs | | | | | | | | | | -0,05 | 0,01 | *** |
| GOK | | | | | | | | | | | | |
| Percentage GOK-leerlingen op school | | | | | | | | | | 0,20 | 0,05 | *** |
| RANDOM PART | | | | | | | | | | | | |
| School | 0,01 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | |
| Klas | 0,01 | 0,00 | | 0,01 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | |
| Student | 0,26 | 0,01 | | 0,26 | 0,01 | | 0,26 | 0,01 | | 0,22 | 0,00 | |

Noot: COEF = coëfficiënt; S.E. = standard error; SIGN = significantieniveau met * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

11.5.6 Verschillen in intentie tot participatie tijdens verkiezingen

Tabel 11.6 geeft de resultaten van de analyses voor verwachte participatie tijdens verkiezingen weer. In Model 1a zien we dat er geen significantie verschillen zijn tussen het tweede en het zesde jaar wat betreft de intentie om als volwassene te gaan stemmen bij verkiezingen. Op het eerste gezicht rapporteren leerlingen uit het tweede jaar en leerlingen uit het zesde jaar dus eenzelfde stemintentie.

Wanneer we de variabele onderwijsvorm invoeren in Model 1b, zien we daarentegen wel verschillen tussen de onderwijsvormen over jaren heen. In het tweede jaar zien we initieel dat leerlingen uit de B-stroom en leerlingen uit de A-stroom significant van elkaar verschillen. Leerlingen uit de B-stroom tonen minder de intentie om te gaan stemmen wanneer ze volwassen zijn. In het zesde jaar zien we ook significante verschillen tussen leerlingen uit het aso, tso en kso, en bso. Leerlingen uit het bso denken in mindere mate dat ze zullen gaan stemmen bij verkiezingen dan leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs. Leerlingen uit het zesde jaar bso hebben globaal genomen ook de laagste stemintentie, gevolgd door en significant verschillend van leerlingen uit het tweede jaar B-stroom. Leerlingen uit het zesde jaar aso scoren significant hoger op de schaal dan leerlingen uit het tweede jaar A-stroom. Dat wil zeggen dat er voor leerlingen uit de algemeen vormende richtingen, in tegenstelling tot leerlingen uit beroepsrichtingen, wel een stijgende intentie tot participatie tijdens verkiezingen vast te stellen is. Het afwezige effect tussen beide graden in Model 1a is waarschijnlijk te wijten aan het feit dat de significant lagere score van het bso en de significant hogere score van het aso worden samengenomen in dit model.

Het gevonden effect tussen het tweede jaar A-stroom en B-stroom verdwijnt echter in Model 2 waar we controleren voor achtergrondkenmerken van de leerlingen. We besluiten dus dat er geen verschil is tussen de onderwijsvormen in het tweede jaar wanneer de achtergrondkenmerken van de leerlingen mee in rekening worden gebracht. De andere verschillen tussen onderwijsvormen blijven overeind. Tot slot geven we mee dat er geen verschil in stemintentie is tussen jongens en meisjes, of tussen leerlingen die thuis Nederlands of een andere taal spreken. Het aantal boeken thuis en het diploma van de moeder vertonen wel een significante samenhang met stemintentie. Jongeren met meer boeken thuis en jongeren die een hoogopgeleide moeder hebben, geven meer aan te zullen gaan stemmen bij verkiezingen. Meer GOK-leerlingen op school leidt dan weer tot significant lagere stemintenties van de leerlingen.

Tabel 11.6 Resultaten multilevelanalyse voor verwachte participatie tijdens verkiezingen

| | Model 0 | | | Model 1a | | | Model 1b | | | Model 2 | | |
|--|---------|------|------|----------|------|------|----------|-------|------|---------|------|------|
| | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN | COEF | S.E. | SIGN |
| FIXED PART | | | | | | | | | | | | |
| Cons | 3,09 | 0,02 | | 3,06 | 0,02 | | 3,09 | 0,018 | | 2,94 | 0,03 | |
| JAAR | | | | | | | | | | | | |
| Tweede jaar | | | | | | | | | | | | |
| Zesde jaar | | | | 0,05 | 0,03 | | | | | | | |
| ONDERWIJSVORM | | | | | | | | | | | | |
| 2A | | | | | | | | | | | | |
| 2BVL | | | | | | | -0,18 | 0,05 | *** | -0,08 | 0,06 | |
| 6ASO | | | | | | | 0,31 | 0,03 | *** | 0,27 | 0,03 | *** |
| 6BSO | | | | | | | -0,31 | 0,03 | *** | -0,24 | 0,04 | *** |
| 6TKSO | | | | | | | -0,04 | 0,03 | | -0,02 | 0,03 | |
| GESLACHT | | | | | | | | | | | | |
| Jongen | | | | | | | | | | | | |
| Meisje | | | | | | | | | | -0,031 | 0,02 | |
| THUISTAAL | | | | | | | | | | | | |
| Nederlands | | | | | | | | | | | | |
| Andere | | | | | | | | | | 0,02 | 0,03 | |
| AANTAL BOEKEN THUIS | | | | | | | | | | | | |
| Geen of zeer weinig (0-10) | | | | | | | | | | | | |
| Een boekenplank (11 tot 25) | | | | | | | | | | 0,09 | 0,03 | *** |
| Een boekenkast (26 tot 100) | | | | | | | | | | 0,14 | 0,03 | *** |
| Twee boekenkasten (101 tot 200) | | | | | | | | | | 0,22 | 0,03 | *** |
| Drie of meer boekenkasten (meer dan 200) | | | | | | | | | | 0,19 | 0,03 | *** |
| DIPLOMA MOEDER | | | | | | | | | | | | |
| Geen diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | 0,01 | 0,03 | |
| Diploma secundair onderwijs | | | | | | | | | | | | |
| Diploma hoger onderwijs | | | | | | | | | | 0,08 | 0,02 | *** |
| GOK | | | | | | | | | | | | |
| Percentage GOK-leerlingen op school | | | | | | | | | | -0,15 | 0,07 | * |
| RANDOM PART | | | | | | | | | | | | |
| School | 0,05 | 0,01 | | 0,05 | 0,01 | | 0,01 | 0,00 | | 0,013 | 0,00 | |
| Klas | 0,01 | 0,01 | | 0,01 | 0,01 | | 0,01 | 0,00 | | 0,006 | 0,01 | |
| Student | 0,39 | 0,01 | | 0,39 | 0,01 | | 0,39 | 0,01 | | 0,375 | 0,01 | |

Noot: COEF = coëfficiënt; S.E. = standard error; SIGN = significantieniveau met * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

11.6 Besluit

11.6.1 Samenvatting van de resultaten

Verschillen tussen het tweede en het zesde jaar secundair onderwijs

Op het vlak van verschillende burgerschapsuitkomsten zien we duidelijke verschillen tussen leerlingen uit het tweede jaar en leerlingen uit het zesde jaar van het secundair onderwijs. Wat politieke kennis betreft scoren leerlingen uit het zesde jaar significant hoger dan leerlingen uit het tweede jaar. Jongeren blijven dus bijleren over politiek en maatschappij doorheen het secundair onderwijs en dit vormt uiteraard een positieve ontwikkeling.

In tegenstelling tot de stijging op het niveau van politieke kennis, zien we doorgaans een daling bij de attitudeschalen. Zowel wat het belang van conventioneel burgerschap en sociaal burgerschap betreft, als bij politiek vertrouwen en specifiek het vertrouwen in sociale media zien we een lager niveau in de schaalscores van het zesde jaar. Een meer kritische blik van achttienjarigen speelt hoogstwaarschijnlijk een belangrijke rol in het verklaren van het lagere vertrouwensniveau. Voor de verwachte participatie tijdens verkiezingen en politiek internetgebruik vinden we op het eerste gezicht geen significant verschil tussen de leerlingengroepen uit de verschillende leerjaren.

Verschillen tussen onderwijsvormen

Wanneer we meer in detail kijken, zien we ook dat de kennis, het gedrag en de attitudes van leerlingen uit verschillende onderwijsvormen significant van elkaar verschillen. Wat politieke kennis betreft, bestaan er significante verschillen tussen alle onderwijsvormen, ook na controle voor achtergrondkenmerken van leerlingen. Politieke kennis is vanaf de start en doorheen het secundair onderwijs het minst gunstig bij leerlingen uit het beroepsonderwijs vergeleken met leerlingen uit algemeen vormende richtingen. De kenniskloof tussen de onderwijsvormen is bovendien groter in het zesde jaar.

Wat de attitudeschalen betreft, zien we eenzelfde kloof optreden en dan vooral in het zesde jaar waar leerlingen uit bso-richtingen lager scoren. Zowel bij conventioneel burgerschap, sociaal burgerschap, als het politiek vertrouwen stellen leerlingen uit het zesde jaar beroepsonderwijs zich het minst positief op. In het tweede jaar vinden we voor sociaal burgerschap en politiek vertrouwen (nog) geen significante verschillen tussen leerlingen uit de A-stroom en de B-stroom (na controle voor achtergrondkenmerken). We besluiten hier algemeen uit dat leerlingen uit het zesde jaar, en vooral leerlingen uit het bso, lager scoren op de bevroegde attitudes en zich zelfs wat van het politieke veld lijken af te keren.

In het licht van de bovengenoemde resultaten omtrent politiek vertrouwen is het opmerkelijk dat leerlingen uit het zesde jaar bso (na controle voor achtergrondkenmerken) wel een significant hogere mate van vertrouwen in sociale media vertonen

in vergelijking met andere leerlingen uit het zesde jaar. Wanneer we leerlingen uit het tweede jaar opnemen in onze vergelijking zien we dat het vertrouwen van de B-stroom in sociale media nog groter is en dat ze nog hogere niveaus van politiek internetgebruik rapporteren. De combinatie van meer internetgebruik en meer vertrouwen in sociale media is opvallend en houdt eventueel een risico in als de informatie die jongeren op het internet tegenkomen niet met een kritische blik wordt bekeken. Ook inzake privacy moeten leerlingen voldoende op de hoogte zijn van de potentiële gevaren van sociale media.

Wanneer we kijken naar de intentie tot participatie tijdens verkiezingen van jongeren zien we dat er slechts weinig verschillen zijn tussen de leerjaren en de onderwijsvormen. Daar waar we zouden verwachten dat jongeren uit het zesde jaar een hogere intentie tot stemmen zouden rapporteren omdat ze (bijna) de stemgerechtigde leeftijd bereikt hebben, tonen de analyses op het eerste gezicht zelfs geen verschil tussen veertienjarigen en achttienjarigen. Wel zien we dat jongeren uit het zesde jaar bso beduidend minder vaak aangeven te willen gaan stemmen dan andere jongeren. Leerlingen in het zesde jaar aso vertonen daarentegen een significant hogere stemintentie dan leerlingen uit het tweede jaar en leerlingen uit het zesde jaar bso. In Hoofdstuk 4 zagen we al dat de stemintentie van Vlaamse veertienjarigen zeer laag is in vergelijking met andere landen. Dat dit in Vlaanderen op achttienjarige leeftijd globaal genomen niet is toegenomen is dus een opmerkelijke vaststelling.

11.6.2 Globale tendensen

Uit de vergelijking tussen de resultaten van ICCS 2016 en de Peiling burgerzin en burgerschapseducatie komt de kloof tussen de onderwijsvormen op vlak van zowel kennis, attitudes als gedrag duidelijk naar voor. Jongeren uit beroepsrichtingen hebben een lager kennisniveau, en tussen het tweede en het zesde jaar stijgt hun kennis ook in mindere mate dan voor de andere onderwijsvormen, waardoor de kloof tussen beroepsrichtingen en andere richtingen in het zesde jaar nog groter wordt. Inzake burgerschapsattitudes zien we dat jongeren uit het zesde jaar secundair onderwijs lager scoren op conventioneel burgerschap, sociaal burgerschap en politiek vertrouwen dan leerlingen uit het tweede jaar. Ook hier zien we dat de scores van leerlingen uit beroepsrichtingen sterker dalen en dat de kloof tussen onderwijsvormen dus alsmaar groter wordt. Uit deze resultaten blijkt dat leerlingen uit het beroepsonderwijs een potentieel kwetsbare groep vormen wat de ontwikkeling van hun politieke en kritische attitudes en vaardigheden betreft. Het onderwijs dient hiervoor voldoende oog te hebben.

Opvallend is ook dat voor conventioneel burgerschap, politiek internetgebruik en politieke kennis reeds in het tweede jaar significante verschillen optreden tussen onderwijsvormen (dit is niet het geval voor sociaal burgerschap, politiek vertrouwen en verwachte participatie tijdens verkiezingen). Dat wijst erop dat politieke socialisatie al op jonge leeftijd start. Ongelijkheden waarmee jongeren geconfronteerd worden kunnen al

op veertienjarige leeftijd een rol spelen. De kloof kan dan al in de eerste graad zichtbaar zijn, of zich pas later in het secundair onderwijs manifesteren. Als het secundair onderwijs hierop wil inspelen, moeten scholen er gedurende de hele schoolloopbaan van leerlingen aandacht aan besteden.

Tot slot merken we op dat effecten van bepaalde achtergrondkenmerken, waar we in het onderwijs minder vat op kunnen krijgen, blijven bestaan in het onderwijs. Het cultureel kapitaal van leerlingen vertoont een positieve samenhang met alle besproken burgerschapsuitkomsten: hoe meer boeken thuis hoe hoger leerlingen scoren op de kennis-, attituden- en gedagsschalen. Ook het geslacht en de thuistaal hebben een invloed op prestaties: meisjes en anderstalige leerlingen scoren significant lager op kennis, maar hoger op (verschillende) attitudeschalen. Meisjes scoren bovendien ook lager op de schaal politiek internetgebruik. Het diploma van de moeder hangt positief samen met de mate van kennis, politiek vertrouwen en verwachte participatie tijdens verkiezingen, maar negatief met politiek internetgebruik. Ook de schoolcompositie heeft een invloed op de resultaten: hoe hoger het percentage GOK-leerlingen op school hoe lager de kennisscore, politiek vertrouwen en het verwachte participatieniveau tijdens verkiezingen, maar hoe hoger de score op sociaal burgerschap en politiek internetgebruik. We merken uit dit overzicht vooral op dat ook andere potentieel kwetsbare groepen zoals anderstalige leerlingen en leerlingen uit scholen met een hoog percentage GOK-leerlingen significant hoger scoren op politiek internetgebruik. Een focus op en sensibilisering van deze groepen leerlingen (naast leerlingen uit het beroepsonderwijs in het algemeen) voor de gevaren van sociale media is wenselijk.

12. Algemeen besluit*

Als samenleving verwachten we veel van de toekomstige generatie burgers. We willen bijvoorbeeld dat jonge mensen zich betrokken voelen bij het politieke en maatschappelijke gebeuren en daar ook naar handelen, door bijvoorbeeld te gaan stemmen en een actieve rol op te nemen in het verenigingsleven. We wensen ook dat ze duurzaam omgaan met onze planeet en dat ze over voldoende interculturele vaardigheden beschikt om te kunnen functioneren binnen een meer diverse, geglobaliseerde samenleving. Bij elk van die doelstellingen wordt telkens opnieuw naar het onderwijs gekeken. De opdracht van het ICCS-onderzoek was om na te gaan of scholen in Vlaanderen die vele verwachtingen in verband met burgerschapseducatie ook inlossen.

Democratisch burgerschap veronderstelt in elk geval een minimum aan **politieke kennis**. Als burgers niet goed weten hoe de politieke instellingen functioneren, dan kunnen we ook niet verwachten dat ze hun belangen op een doeltreffende manier kunnen verdedigen. Misschien lag de nadruk in het verleden wat te eenzijdig op louter de cognitieve aspecten van burgerschapseducatie, maar in elk geval kunnen we stellen dat een zekere mate van kennis een belangrijke voorwaarde is om van volwaardig burgerschap te kunnen spreken. We kunnen vaststellen dat de Vlaamse leerlingen het goed doen inzake politieke kennis: de resultaten liggen significant boven het gemiddelde van de totale ICCS-steekproef. Hierbij moeten we al meteen opmerken dat de ICCS-bevraging bijzonder veel aandacht besteedt aan de juiste meting van politieke kennis, waarbij ook verschillende dimensies worden opgenomen. Die uitgebreide meting levert een betrouwbaar resultaat op, waarbij Vlaanderen er goed uitkomt. Als we de vergelijking maken met 2009, dan zien we bovendien dat de scores voor Vlaanderen er sterker op vooruitgaan dan de gemiddelde scores van de andere panellanden waarvoor we een vergelijking kunnen maken tussen 2009 en 2016. Het huidige onderzoek laat niet toe deze evolutie toe te schrijven aan specifieke onderwijsinterventies. Wel kunnen we vaststellen dat het Vlaams onderwijs wat dit betreft een aantal belangrijke initiatieven heeft genomen, en al dan niet als resultaat van deze initiatieven, zien we een sterke positieve trend. Vlaanderen bekleedt nu de achtste plaats binnen de ICCS-ranking, en dit is zonder meer een positief resultaat. Tegelijk moet hierbij worden aangestipt dat met name de Scandinavische landen hierin nog veel hoger scores, zodat er wat dat betreft nog steeds een duidelijk groeipotentieel is.

Al even opvallend: we vinden in het rapport dat er in dit verband geen significant onderscheid optreedt tussen meisjes en jongens. Zowat alle onderzoek onder volwassenen dat de afgelopen decennia is verricht, ook in ons eigen land, toont aan dat

* Claes, E., Hooghe, M., Maurissen L., Sampermans, D. & Louw, G. (2017). Besluit. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 191-199). Leuven: Centrum voor Politicologie.

er wel een significant genderverschil optreedt bij de algemene bevolking. Ook in het peilingsonderzoek, dat bij achttienjarigen werd afgenomen, zien we dit traditionele verschil optreden, als zouden jongens meer van politiek afweten dan meisjes. Het mag dus duidelijk zijn dat de gelijke score bij veertienjarige meisjes en jongens, die we in het huidige onderzoek vinden, zeer uitzonderlijk is. Dat is een belangrijk inzicht, omdat we hieruit kunnen afleiden dat het genderverschil blijkbaar pas optreedt in de latere fase van de adolescentie. Op de leeftijd van veertien jaar zien we nog geen verschil tussen meisjes en jongens, maar dit verschil treedt wel op later in de schoolloopbaan. Dat betekent dat we moeten gaan kijken naar wat er precies gebeurt in die specifieke leeftijdsfase. Er bestaat reeds heel wat onderzoek waaruit blijkt dat met name in die leeftijdsfase genderstereotypen terug optreden, en in belangrijke mate het gedrag van adolescenten gaan beïnvloeden. Meisjes interioriseren met name genderstereotype verwachtingen over welk soort activiteiten en cognitieve domeinen beantwoorden aan traditionele rolopvattingen. Over de manier waarop schoolinstellingen die scheef trekking kunnen tegengaan, valt nog heel wat verder onderzoek te verrichten. Vast staat echter dat in de huidige situatie, de Vlaamse onderwijsinstellingen blijkbaar niet in staat zijn om het optreden van hardnekkige genderverschillen tegen te gaan.

Bij politieke kennis worden we echter ook geconfronteerd met een fenomeen dat als een rode draad doorheen heel dit onderzoeksrapport loopt: de structurele en blijvende ongelijkheid tussen leerlingen uit de A-stroom en leerlingen uit de B-stroom. Officieel heet het dat in Vlaanderen de eerste graad vooral een observatiegraad is, waardoor de indeling in richtingen pas in de tweede graad van het secundair optreedt. Toch zien we meteen dat de ongelijkheden in het 2^{de} jaar van het secundair onderwijs reeds bijzonder groot en structureel zijn, en politieke kennis vormt hiervan een duidelijke illustratie. Even zorgwekkend is het feit dat die ongelijkheid blijvend is: zowel bij leerlingen uit de A-stroom, als bij die uit de B-stroom zien we een positieve evolutie inzake het niveau van politieke kennis tussen 2009 en 2016. Doordat beide groepen een vergelijkbare trend kennen, blijft de kloof tussen de A- en de B-stroom dus constant. Kijkend naar de vergelijking met het peilingsonderzoek burgerzin bij 18 jarigen blijft de conclusie over de ongelijkheid tussen de onderwijsvormen overeind. Op 18 jaar bezit een leerling uit het bso minder dan de helft van de kennis over burgerschap dan een leerling uit het aso. Ook bij de vorige editie van het ICCS-onderzoek werd reeds aandacht gevraagd voor de structurele ongelijkheid binnen het Vlaams onderwijs. Zeven jaar later kunnen we niet veel meer doen dan deze boodschap herhalen, en vaststellen dat de kloof tussen beide onderwijsvormen gelijk is gebleven, ondanks alle initiatieven die in dit verband werden genomen. Voor wat ongelijkheid betreft, zien we geen enkele vooruitgang in vergelijking met de situatie in 2009.

Terwijl de Vlaamse leerlingen het zeker niet slecht doen inzake politieke kennis, zien we dat zij geen pioniers zijn inzake het gebruik van **sociale media** voor politieke doeleinden. In de internationale literatuur wordt vaak gesuggereerd dat jongeren tegenwoordig het internet gebruiken, om zowel politieke informatie op te zoeken, als om hun mening te geven over allerlei politieke en maatschappelijke onderwerpen. Dit fenomeen is

inderdaad aanwezig en het mag zeker niet verwaarloosd worden, maar we zien dat Vlaanderen hierin eerder traditioneel blijft. De Vlaamse jongeren gebruiken slechts in een beperkte mate het internet om politiek actief te zijn. Dat kan te maken hebben met de Vlaamse samenleving in het algemeen: de ‘traditionele’ media blijven in Vlaanderen relatief sterk ingeplant en ze bereiken een ruim publiek. Politieke internetfora, of alternatieve nieuwscircuits zijn slechts zwak aanwezig binnen de Vlaamse samenleving. Jongeren blijken hierop geen uitzondering te maken: politiek internetgebruik is niet echt hun belangrijkste prioriteit.

Die vaststelling is belangrijk. In de onderzoeksliteratuur werd de afgelopen jaren herhaaldelijk verwezen naar de diverse risico's die verbonden zijn aan intensief internetgebruik bij jongeren. Vaak wordt daarbij gesteld dat jongeren het internet ook op een meer positieve manier gebruiken, bijvoorbeeld om meer politieke informatie te zoeken, of om zich te uiten over allerlei maatschappelijke en politieke problemen. Daarbij wordt dan vaak verwezen naar enkele opvallende mobilisatiecampagnes, waarbij het internet, of andere vormen van elektronische communicatie een belangrijke rol speelden. Uit de gegevens van dit onderzoek blijkt dat dergelijke spectaculaire voorbeelden zeker niet mogen veralgemeend worden: Vlaamse jongeren zijn niet geneigd om het internet te gebruiken voor politieke mobilisatie. Het optimisme over een nieuwe vorm van politieke en maatschappelijke betrokkenheid, zoals we dat vinden in het werk van Lance Bennett (2012) en andere auteurs, wordt dus niet bevestigd voor de Vlaamse context. Meer traditionele informatie- en mobilisatievormen blijven ook nu nog belangrijk voor de Vlaamse jongeren.

Een algemeen patroon in dit rapport is dat we heel traditionele vormen van ongelijkheid en stratificatie terugvinden. In het algemeen krijgen leerlingen zonder immigratieachtergrond veel meer kansen dan leerlingen met een migratieachtergrond, en meer specifiek voor de eerste graad van het secundair onderwijs, zien we ook meestal dat leerlingen uit de A-stroom maatschappelijk actiever zijn, en over meer politieke vaardigheden beschikken dan leerlingen uit de B-stroom. Het politiek internetgebruik vormt een merkwaardige uitzondering op dit patroon. Leerlingen met een migratieachtergrond zijn immers actiever dan leerlingen zonder die achtergrond, en het vertrouwen in de sociale media als bron van informatie is juist hoger bij leerlingen uit de B-stroom.

Deze fenomenen dienen nader onderzocht te worden. De vraag peilt heel specifiek naar welke kanalen leerlingen met een immigratie-achtergrond gebruiken om zich te informeren over politieke onderwerpen. Geven deze websites wel een betrouwbaar beeld van de huidige politieke ontwikkelingen in onze samenleving? En waarom bereiken de meer traditionele massamedia deze groep onvoldoende? Zeker de openbare omroep heeft de afgelopen jaren een zeer grote inspanning gedaan om een meer divers publiek te bereiken. Andere media lijken daarin echter in mindere mate een beleid te hebben ontwikkeld. Dit alles kan tot gevolg hebben dat met name jongeren met een immigratieachtergrond op zoek gaan naar alternatieve informatiekkanalen om zich te informeren over actuele maatschappelijke problemen. Daarbij blijft het echter zeer de vraag wat de

betrouwbaarheid is van de informatie die op deze manier wordt verspreid. Verder onderzoek is hierover dus noodzakelijk.

We moeten er bovendien rekening mee houden dat dergelijke communicatiekanalen ook een groot effect kunnen hebben. Met name leerlingen uit de B-stroom blijken veel vertrouwen te hebben in de geloofwaardigheid van sociale media. Dat is problematisch, omdat er juist heel veel onderzoek bestaat waaruit blijkt dat deze informatie sterk gefilterd werd, en vaak een zeer eenzijdig en onbetrouwbaar beeld ophangt van de werkelijkheid. Juist omdat mensen de neiging zullen hebben informatie op te zoeken die hen bevestigt in hun opvattingen, kan dit heel verstrekkende gevolgen hebben. Vooral in de Verenigde Staten is er de afgelopen periode een grote bezorgdheid gegroeid over mogelijke polarisering binnen de publieke opinie, als gevolg van gemanipuleerde informatie die wordt verspreid via de sociale media. We kunnen ervan uitgaan dat de situatie in Vlaanderen zeker niet zo extreem is. Het feit dat vooral leerlingen uit de B-stroom, waarvan we al weten dat ze gemiddeld een lager niveau hebben van politieke kennis, meer vertrouwen uitdrukken in de sociale media, is echter een reden tot bezorgdheid. Hoogstwaarschijnlijk is het deze groep die het meest kwetsbaar is voor mogelijke vormen van manipulatie en selectieve informatie, omdat ze over minder vaste referentiekaders beschikken. Het Vlaams onderwijs heeft de afgelopen jaren reeds diverse initiatieven genomen om mediawijsheid onder jongeren te bevorderen. De huidige cijfers suggereren dat hier nog verdere stappen kunnen worden gezet, met name bij leerlingen met een immigratieachtergrond en bij leerlingen uit de B-stroom.

Het doel van burgerschapseducatie blijft erop gericht de vorming van volwaardig burgerschap te stimuleren, ongeacht de vele discussies die er blijven bestaan over **welk soort burgerschap** onze democratie juist nodig heeft. We zien dat de Vlaamse jongeren hierin een wat halfslachtig profiel vertonen. Aan de ene kant zien we een bijzonder sterke positieve trend inzake politiek vertrouwen, maar als het over daadwerkelijke participatie gaat, dan blijven de Vlaamse jongeren toch wat achterop hinken.

Politiek vertrouwen vormt een belangrijk element van politieke legitimiteit: we verwachten dat burgers een basisvertrouwen hebben in de democratische politieke instellingen. Bij de vorige editie van het ICCS-onderzoek, in 2009, was het besluit nog bijzonder zorgwekkend: de Vlaamse jongeren behaalden toen een van de laagste niveaus van het gehele onderzoek. Als we kijken naar het huidige onderzoek, dan zien we een drastische stijging van de vertrouwensniveaus. Ook instellingen als het parlement krijgen nu veel meer vertrouwen dan zeven jaar geleden. We moeten hierbij opmerken dat ook het internationale gemiddelde gedurende deze periode sterk is gestegen, maar Vlaanderen doet het hierin nog altijd een stuk beter. Opnieuw dient hierbij opgemerkt te worden dat we op basis van deze gegevens niet volledig kunnen verklaren waarom deze trends er zijn, of waarom ze zo duidelijk zijn. Uit een vergelijking van het internationale gemiddelde, en de Vlaamse score, kunnen we echter afleiden dat er twee soorten determinanten zijn. Om te beginnen zijn er trends die op een internationaal niveau te situeren vallen, en die het gemiddelde in alle panellanden naar omhoog trekken. We moeten hierbij voor ogen houden dat de globale economie zich in 2009 nog volop in een

crisis bevond, en daarbij was de inschatting duidelijk dat de politieke instellingen niet langer in staat waren ons te beschermen tegen deze economische rampspoed. Dat gevoel lijkt nu minder urgent aanwezig dan in 2009. Dit is een interessante ontwikkeling, omdat een aantal auteurs opperen dat de legitimiteit van de democratie structureel daalt in de westerse wereld. De Amerikaanse presidentsverkiezingen van 2016 worden dan vaak geciteerd als een mogelijk 'bewijs' voor het optreden van deze trend. Om te beginnen moet hierbij echter opgemerkt worden dat ernstig wetenschappelijk onderzoek, zoals de opeenvolgende golven van de European Social Survey, geen enkele aanwijzing laat zien voor een daling van het politiek vertrouwen in Europa. Dit onderzoek bij jongeren wijst zelfs op net de tegenovergestelde trend: het vertrouwen is veel hoger in 2016 dan in 2009 en dit is een algemene trend binnen de landen die hebben deelgenomen aan het ICCS-onderzoek.

Terwijl we internationaal al een positieve trend in politiek vertrouwen zien, is die in Vlaanderen nog veel sterker aanwezig. Ook hier moet benadrukt worden dat Vlaanderen en België zich in 2009 in een fase van politieke instabiliteit bevonden. We kunnen ervan uitgaan dat de opeenvolgende regeringscrisissen, en de media-aandacht voor dit fenomeen, een negatieve invloed hadden op het niveau van politiek vertrouwen. Nu het Belgisch politiek systeem opnieuw relatief stabiel blijkt te functioneren, zien we dat de vertrouwensniveaus zich ook in belangrijke mate hersteld hebben. Daarbij hoeft het niet te verwonderen dat de evoluties bij de veertienjarigen veel meer uitgesproken zijn dan wat we normaliter zien in bevolkingsonderzoek bij volwassenen. Bij volwassenen speelt het gewicht van het verleden altijd nog een rol, en hun vertrouwen kan nog steeds gehypothekerd worden door gebeurtenissen van vijf of tien jaar geleden. Bij veertienjarigen, daarentegen, is dat collectieve geheugen veel minder sterk aanwezig, waardoor hun scores veel sterker, en veel directer reageren op recente gebeurtenissen.

De Vlaamse jongeren hebben dan wel veel vertrouwen in de instellingen, wat betreft het meer actieve burgerschap is de trend minder positief. Het gevoel van politieke doeltreffendheid, of met andere woorden het gevoel dat men zelf een betekenisvolle rol kan spelen binnen het politiek gebeuren, blijft merkwaardig laag. Vlaamse jongeren hebben niet echt het idee dat politici klaar staan om naar hen te luisteren. Ze staan al evenmin te popelen om gebruik te maken van hun kiesrecht: over het algemeen is er niet zo veel waardering voor het feit dat jonge burgers kunnen deelnemen aan verkiezingen. In heel veel landen zien we nu bezorgdheid over het feit dat jongeren minder vaak aan verkiezingen deelnemen dan oudere leeftijdsgroepen. Onderzoek in landen als Canada, de Verenigde Staten en Groot-Brittannië toont telkens opnieuw aan dat de jongste leeftijdsgroep slechts in beperkte mate deelneemt aan verkiezingen, waardoor de verkiezingsresultaten soms ook sterk beïnvloed worden. Ook bij Vlaamse jongeren zien we dat de intentie om te gaan stemmen bijzonder laag ligt. Dit is opmerkelijk, zeker gezien de opkomstplicht bij verkiezingen in ons land. Tussen 2009 en 2016 stegen we van de laatste plaats in de rangschikking naar de derde laatste plaats. Dit is positief, maar het toont nog steeds aan dat Vlaamse jongeren een erg beperkte bereidwilligheid tonen om te gaan stemmen eens ze volwassen zijn. Jongeren zijn niet enthousiast over verkiezingen

en over het zelf deelnemen aan verkiezingen. In de Belgische context lijkt het misschien overbodig om hieraan aandacht te besteden: door de wettelijke opkomstplicht gaat men er al te vaak van uit dat het vanzelf wel goed komt met de deelname aan verkiezingen. De deelname aan verkiezingen blijft echter de meest fundamentele uiting van hoe een democratie hoort te functioneren, en het is belangrijk dat ook de normen en waarden in dit verband aanwezig zijn en een brede mate van maatschappelijke steun ontvangen. Ondanks de wettelijke opkomstplicht in ons land, is het dan ook verkeerd het centrale belang van verkiezingen te verwaarlozen in de burgerschapseducatie: verkiezingen zijn niet zomaar een evidentie. Ook voor het Vlaams onderwijs dient dit een blijvend aandachtspunt te zijn.

De Vlaamse scholen blijken wel degelijk aandacht te besteden aan diverse vormen van duurzame ontwikkeling. Het overgrote deel van de scholen heeft een aantal initiatieven genomen voor het milieubeleid op school, en ook diverse elementen van milieuverontreiniging komen aan bod in het onderwijs. De Vlaamse scholen lijken wat dat betreft dus inderdaad al een aantal belangrijke stappen te hebben gezet. Toch is het relatief opvallend dat Vlaanderen inzake duurzame ontwikkeling maar net gemiddeld scoort in vergelijking met de andere landen die hebben deelgenomen aan het ICCS-onderzoek. Tegelijk weten we dat Vlaanderen een zeer dichtbevolkte regio is, en de economische activiteiten voor een bijzonder zware belasting op het leefmilieu zorgen. Ook de Vlaamse regering wil daarom de komende jaren en decennia tot een aantal structurele ontwikkelingen in het beleid komen, om zo de negatieve impact op het leefmilieu te beperken. Als nu blijkt dat het Vlaams onderwijs in feite niet veel meer dan “gemiddeld” presteert voor het bevorderen van duurzame ontwikkeling, dan is het duidelijk dat hier nog heel wat groeimarge bestaat. De ecologische voetafdruk van de Vlaamse bevolking is nu nog bijzonder groot, zeker in vergelijking met andere landen. Het herstellen van het ecologisch evenwicht zal dan ook een relatief drastische gedragsverandering vergen, en het Vlaams onderwijs levert, al bij al, slechts een beperkte bijdrage aan het tot stand komen van die gedragsverandering.

Er is nog een bijkomend aandachtspunt. Uit de gegevens blijkt dat de Vlaamse scholen het nu reeds bijzonder goed doen inzake de meer ‘technische’ aspecten van de milieuproblematiek, en we kunnen er dan ook van uitgaan dat de leerlingen hierover voldoende informatie krijgen. De gehele literatuur over duurzame ontwikkeling stelt echter terecht dat een dergelijke ecologische omwenteling enkel mogelijk zal zijn, als er ook een structurele verandering komt in de gedragspatronen van de bevolking. De huidige consumptiepatronen van de westerse bevolking zijn op lange termijn immers niet houdbaar. Het Vlaams onderwijs blijft de milieuproblematiek echter vooral behandelen als een eerder technisch probleem, en de nadruk ligt slechts in beperkte mate op de culturele omslag die noodzakelijk zal zijn om duurzame ontwikkeling mogelijk te maken. Die omslag wordt ook onvoldoende voorbereid in het schoolbeleid zelf, waar wel een aantal technische maatregelen worden genomen (bijv. het beperken en/of het sorteren van afval), maar waar dit onvoldoende wordt opgenomen in het algemene schoolbeleid. Gedeeltelijk kan dit te maken hebben met het feit dat de schooldirecties zelf hiervoor niet

de nodige bevoegdheden hebben (bijv. inzake energieverbruik, of isolatie van hun gebouwen). Zoals ook al eerder opgemerkt, zien we hier dat de Vlaamse scholen wel degelijk allerlei initiatieven nemen, maar dat het geheel onvoldoende lijkt ingebed in een structureel beleid, dat ook op langere termijn wordt volgehouden. Hoewel blijkt dat de scholen heel duidelijke en waardevolle initiatieven nemen, lijkt er hier nog ruimte te zijn voor een meer globaal en gestructureerd beleid.

In 2009 zagen we dat Vlaamse jongeren het laagst scoorden van alle toen deelnemende landen op het geven van **gelijke rechten** aan immigranten. In 2016 merken we op dat Vlaanderen het beter doet dan in 2009 voor deze schaal. Dit is een positief resultaat, zeker gezien de maatschappelijke veranderingen die plaatsvonden tussen 2009 en 2016. Door deze stijging ligt het tolerantieniveau van leerlingen in Vlaanderen nu net onder het internationale gemiddelde. Hoewel we dus zeker op de goede weg zijn wat de openheid van jongeren naar andere culturen betreft, is er hier nog veel ruimte voor verdere verbetering. Vooral het openstaan van jonge mensen in Vlaanderen ten opzichte van het behouden van een andere cultuur (bijvoorbeeld in het mogen spreken van de eigen taal of het behouden van eigen gewoontes en levensstijl) is beperkt. Die onverdraagzaamheid ten opzichte van de culturele dimensie van diversiteit dient dan ook een aandachtspunt te blijven voor het Vlaams onderwijs.

Qua gendergelijkheid doet Vlaanderen het wel heel goed. Bijna alle Vlaamse leerlingen vinden dat mannen en vrouwen gelijke kansen moeten hebben om in een regering te zetelen. Wanneer dit idee over gelijkheid zich kan doortrekken naar gelijke participatie van mannen en vrouwen in het politieke domein op latere leeftijd zou dat mooi meegenomen zijn.

Wanneer we specifiek naar de **lerarendata** kijken, zien we dat leraren in Vlaanderen vooral aandacht lijken te geven aan kritisch denken en de algemene opvoeding van leerlingen. Ze blijven met andere woorden dicht bij hun algemene kerntaak die beschreven wordt binnen de basiscompetenties die voorgeschreven worden door het decreet. Wanneer het om echte burgerschapseducatie gaat, en dus om jongeren via de school op te voeden tot burgers die naast kennis van de samenleving ook democratische waarden, vaardigheden en gedrag ontwikkelen, geven de meeste leraren verstek. Hiermee samenhangend geven ze ook aan dat ze zich slechts beperkt bijscholen in deze thema's en dat deze inhoud ook weinig aangereikt werden binnen hun lerarenopleiding. Uit de lerarenbevraging kunnen we dus vooral afleiden dat er nog werk aan de winkel is om burgerschapseducatie beter bekend en gekend te maken bij leraren.

Wanneer we kijken naar de resultaten van de bevraging van **schooldirecteurs**, zien we gelijkaardige resultaten. Vlaamse directieleden geven minder dan hun internationale collega's aan dat de leerlingen en de leraren participeren op school. Het schoolklimaat is dus algemeen minder op participatie gericht dan in andere landen. Leerkrachten, leerlingen en directeurs zijn opvallend minder verbonden met de school als gemeenschap. Om een veilig schoolklimaat te kunnen aanbieden aan jongeren is deze betrokkenheid wel belangrijk. Ook wanneer we kijken naar het welbevinden op school, zien we dat er nog

werk is aan die betrokkenheid en aan het bouwen van een veilige omgeving om te experimenteren met democratie.

Het ontbreken van die veilige omgeving wordt vooral duidelijk wanneer we kijken naar de rapportering van **pesten op school**. Ondanks de herhaalde aandacht voor het probleem op lagere en secundaire scholen en ondanks een expliciet antipestbeleid vanuit de Vlaamse overheid staat Vlaanderen bovenaan de rangschikking van alle landen wanneer het om de rapportering van pesten aan de schooldirecteur gaat. Kijkend naar de antwoorden van de leerlingen op de vragen of ze gepest worden, zien we dat Vlaanderen hier gemiddeld op scoort, wat al evenmin een bijzonder goed resultaat kan worden genoemd.

ICCS Vlaanderen 2016 levert duidelijk een schat aan informatie op over de meest diverse aspecten van burgerschap, en in dit rapport kunnen we slechts zorgen voor een beperkte rapportering van deze informatie. In de komende maanden en jaren kan de dataset dan ook systematisch verder geanalyseerd worden. Bovendien zien we dat ICCS ook steeds waardevoller wordt, doordat we nu ook kunnen vergelijken met de gegevens uit 2009, zodat we kunnen nagaan of de evoluties tussen beide waarnemingspunten al dan niet betekenisvol zijn. Op basis van die panelanalyse kunnen we beter nagaan hoe de attitudes onder de Vlaamse jongeren zijn veranderd, en dit levert essentiële informatie op voor het toekomstige onderwijsbeleid.

Het eindoordeel is onvermijdelijk genuanceerd. Er zitten heel veel positieve elementen in dit rapport, en een aantal van de eerdere, alarmerende diagnoses zijn duidelijk minder relevant voor de hedendaagse situatie. Inzake kennis, politiek vertrouwen, tolerantie naar immigranten en bezorgdheid over het leefmilieu is er een positieve trend in vergelijking met 2009. Soms is die trend niet veel meer dan het volgen van de internationale evolutie, soms zien we ook duidelijk dat Vlaanderen niet langer de slechtste leerling van de klas is. Die positieve trends leiden onvermijdelijk naar nieuwe onderzoeksvragen: waarom doen de Vlaamse leerlingen het op een aantal vlakken duidelijk beter dan in 2009? Het is allicht al te eenvoudig dit helemaal toe te wijzen aan initiatieven die door de schoolstelsel zelf werden genomen. Ook algemene maatschappelijke ontwikkelingen spelen hierbij onvermijdelijk een rol. De precieze bijdrage van beide componenten moet echter nog verder onderzocht worden.

Die positieve trends mogen echter niet leiden tot enige zelfgenoegzaamheid: er zijn nauwelijks indicatoren te verzinnen waarin Vlaanderen uitblinkt. In het beste geval zitten we in de subtop, en voor veel andere indicatoren bekleedt Vlaanderen een middenpositie. De vraag is dan ook hoe ambitieus het Vlaamse onderwijs hierin wil zijn. Op economisch vlak wil Vlaanderen een van de topregio's zijn binnen de Europese Unie. Hebben we dezelfde ambitie op onderwijsvlak? Als dat zo is, dan zal Vlaanderen duidelijk nog een ernstige inspanning moeten doen: we blijven al te vaak steken op een gemiddeld niveau. Dat is misschien al beter dan vroeger, maar het blijft ver onder wat landen als Denemarken, Zweden of Finland, met een vergelijkbaar welvaartsniveau, kunnen verwezenlijken.

Er is wel een element dat bijna letterlijk terugkeert uit vorige rapporteringen: de bezorgdheid omtrent **ongelijkheid**. Hoewel de eerste graad van het secundair onderwijs nog niet opgedeeld is in richtingen, zien we een heel duidelijk onderscheid tussen leerlingen uit de A-stroom en leerlingen uit de B-stroom. Voor heel veel attitudes is dit onderscheid significant, en blijft het ook significant in vergelijking met eerder onderzoek. Dit rapport biedt bovendien weinig aanleiding tot optimisme in verband met de toekomstige ontwikkeling van deze ongelijkheid. Ten eerste blijkt dat de ongelijkheid ook meer dan vroeger is gebetonneerd in etnische achtergrond. Het percentage leerlingen met een immigratieachtergrond in de B-stroom is sterk gestegen ten opzichte van 2009. Meer nog dan in het vorige decennium worden leerlingen met een immigratieachtergrond blijkbaar geselecteerd naar de B-stroom. Daardoor dreigt een cumulatief patroon: deze leerlingen hebben mogelijk al een zekere achterstand omwille van hun culturele achtergrond, en deze achterstand wordt nog versterkt doordat ze systematisch oververtegenwoordigd zijn in deze specifieke onderwijsvorm. De ‘verkleuring’ van de B-stroom dreigt, meer nog dan in het verleden, te zorgen voor permanente ongelijkheden.

De bijkomende analyses laten bovendien zien hoe onderwijs deze ongelijkheid reproduceert en bestendigt. Een vernieuwing in dit rapport was dat we ook konden kijken naar de bovenbouw van de school: welke studierichtingen worden er aangeboden door deze specifieke onderwijsinrichting. Ook dit blijkt reeds een selectiemechanisme. Scholen die in de bovenbouw vooral inzetten op aso-richtingen blijken een ander leerlingenprofiel te hebben dan scholen zich richten op bso en tso. De manier waarop scholen deze cultuur uitbouwen en leerlingen blijkbaar reeds in een vroeg stadium selecteren voor deze richtingen, dient dan ook nader onderzocht te worden.

Ten derde is de vergelijking met de resultaten van het peilingsonderzoek bij achttienjarigen hierin bijzonder relevant. Ons onderzoek beperkt zich tot veertienjarigen, en we observeren hierin ongelijkheid die zich nog in een vroeg stadium bevindt. Bij de achttienjarigen, daarentegen, heeft de selectie zich reeds helemaal voltrokken, en zien we een uitgesproken patroon van ongelijkheid. De leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek ICCS Vlaanderen 2016 zullen in principe in 2020 het secundair onderwijs verlaten. Op basis van deze momentopname kunnen we nu echter al met een grote mate van zekerheid voorspellen wie gedurende het verdere verloop van haar/zijn schoolloopbaan in de buitenbaan zal moeten lopen, en wie wel volop van alle mogelijke kansen kan genieten. Terwijl burgerschapseducatie bij uitstek een domein vormt waarbij de hele samenleving dient te worden betrokken, zien we ook hier een bijzonder hardnekkig patroon van ongelijkheid. Die ongelijkheid vormt dus kennelijk een blijvend kenmerk van het Vlaamse onderwijssysteem.

Referenties

- AHOVOKS. (2017). Peiling burgerzin en burgerschapseducatie in de derde graad secundair onderwijs. Retrieved from http://eindtermen.vlaanderen.be/peilingen/secundair-onderwijs/peilingen/files/burgerzin/Brochure_Burgerzin.pdf
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Ameel, E., Van Nijlen, D., De Meyst, M., Willem, L., Bellon, F., Viaene, L., ... & Janssen, R. (2016). *De constructie van een peilingsinstrument burgerzin en burgerschapseducatie in de derde graad van het secundair onderwijs – aso-tso-kso-bso – Eindrapport*. Leuven: KU Leuven, Steunpunt voor Toetsontwikkeling en Peilingen.
- Amnå, E., & Ekman, J. (2013). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2), 1–21.
- Amnå, E., Ekström, M., Kerr, M., & Stattin, H. (2009). Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 111(1), 27–40.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers, No.41*, OECD Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York (N.Y.): Freeman
- Barber, C., & Torney-Purta, J. (2009). Gender Differences in Political Efficacy and Attitudes toward Women’s Rights as Influenced by National and School Contexts, In: D. Baker and A. Wiseman (Eds.), *Gender, Equality and Education from International and Comparative Perspectives* (pp. 357-394). Bingley: Emerald.
- Barber, B.J. (1984). *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press.
- Bennett, L.W. (2012). The Personalization of Politics. Political Identity, Social Media, and Changing Patterns of Participation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 644, 20-39.
- Bird, K. (2005). The Political Representation of Visible Minorities in Electoral Democracies: A Comparison of France, Denmark, and Canada. *Nationalism and Ethnic Politics*, 11(4), 425–465.
- Bond, R.M., Fariss, C.J., Jones, J.J., et al. (2012). A 61-million-person experiment in social influence and political mobilization. *Nature*, 489: 295–298.
- Boonen, J. (2016). Political equality within the household? The political role and influence of mothers and fathers in a multi-party setting. *International Political Science Review*.
- Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt, B. (2014). Jongeren in cijfers en letters: Bevindingen uit de JOP-monitor 3, Jeugdonderzoekplatform, steunpunt voor Beleidsrelevant Onderzoek van de Vlaamse overheid. Leuven: Acco.
- Brodie, J. (2004) Introduction: globalization and citizenship beyond the national state. *Citizenship Studies*, 8(4), 323–332.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454.

- Campbell, D. E., & Niemi, R. G. (2016). Testing civics: State-level civic education requirements and political knowledge. *American Political Science Review*, 110(3), 495–511.
- Celis, K., & Erzeel, S. (2013). Gender and Ethnicity: Intersectionality and the Politics of Group Representation in the Low Countries. *Representation*, 49(4), 487–499.
- Chan, W. Y., Ou, S. R., & Reynolds, A. J. (2014). Adolescent Civic Engagement and Adult Outcomes: An Examination Among Urban Racial Minorities. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11): 1829–1843.
- Chossudovsky, M., & Marshall, A. (2010). *The global economic crisis: The great depression of the XXI century*. Montreal: Global Research Publishers. Centre for Research on Globalization (CRG).
- Dalton, R. (2002). The decline of party identifications. In R. Dalton & M. Wattenberg (Eds.), *Parties without partisans* (pp. 19–36). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dalton, R. J. (2008). *The good citizen: How a younger generation is reshaping American politics*. Washington: CQ Press.
- Dalton, R. J., & Welzel, C. (eds., 2014). *The Civic Culture Transformed: From Allegiant to Assertive Citizenship*. New York: Cambridge University Press.
- Deboutte, G., & Schuermans, E. (2010). *Leven met een pestverleden*. Averbode: CEGO Publishers.
- Delli Carpini, M. X., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven: Yale University Press.
- Departement Onderwijs en Vorming (2017, 30 mei). Secundair onderwijs - A-stroom - ICT – Uitgangspunten. Geraadpleegd via: <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/eerste-graad/vakoverschrijdend/a-en-B-stroom/ict-A-stroom/uitgangspunten.htm>
- Departement Onderwijs en Vorming (2017, 30 mei). Onderwijs en Vorming-Curriculum-Vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen - Eerste graad - Secundair onderwijs. Geraadpleegd via: <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/vakoverschrijdend/index.htm>
- Dewey, J. (1913). *The school and society* (11th impr.). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Europese Commissie (2012). Discrimination in the EU in 2012. *Report on Eurobarometer 393*. Geraadpleegd via: http://ec.europa.eu/justice/newsroom/discrimination/news/121122_en.htm
- Eurostat (2017). *Migration and migrant population statistics*. Geraadpleegd via: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/migration_and_migrant_population_statistics
- Eurydice. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Geraadpleegd via: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf
- Flanagan, C., & Levine, P. (2010). Civic Engagement and the Transition to Adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 159-179.

- Flanagan, C. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. London: Harvard University Press.
- Fraile, M. (2014). Do Women Know Less About Politics Than Men? The Gender Gap in Political Knowledge in Europe. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 21(2), 261–289.
- Fraile, M., & Gomez, R. (2017). Bridging the enduring gender gap in political interest in Europe: The relevance of promoting gender equality. *European Journal of Political Research*, 56(3), 601–618.
- Franck, E., Elchardus, M., & Kavadias, D. (2009). Burgerschap bij veertienjarigen. Vlaanderen in internationaal perspectief. Vlaams eindrapport van de International Civic and Citizenship education Study. Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel & onderzoeksgroep SeP "School & Politiek", Departement Sociologie, Universiteit Antwerpen, Brussel & Antwerpen - TOR 2010/27
- Freitag, M., & Rapp, C. (2015). The Personal Foundations of Political Tolerance towards immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(3), 351–373.
- Frison, E. & Eggermont, S. (2016). Exploring the relationships between different types of Facebook use, perceived online social support and adolescents' depressed mood. *Social Science Computer Review*, 34 (2), 153-171.
- Fulcher, M. (2011). Individual Differences in Children's Occupational Aspirations as a Function of Parental Traditionality, *Sex Roles*, 64(1), 117–131.
- Gadotti, M. (2010). ESD and Education for All: synergies and potential conflicts. *International Review of Education*, 56(2):221–234.
- Galston, W. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234.
- Geijsel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., & ten Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives: differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 15(6), 711-729.
- Geller, J. D., Voight, A., Wegman, H., & Nation, M. (2013). How do varying types of youth civic engagement relate to perceptions of school climate? *Applied Developmental Science*, 17(3), 135–147. <http://doi.org/10.1080/10888691.2013.804377>
- Gibson, J. L. (2011). Political Intolerance in the Context of Democratic Theory. In R. E. Goodin (Ed.), *The Oxford Handbook of Political Science* (pp. 409–430). Oxford: Oxford University Press.
- Gniewosz, B., & Noack, P. (2008). Classroom climate indicators and attitudes towards foreigners. *Journal of Adolescence*, 31(5), 609–624.
- Grant, W., & Wilson, K. (Eds) (2012). *The Consequences of the Global Financial Crisis: The Rhetoric of Reform and Regulation*. Oxford: Oxford University Press.
- Hahn, C. L. (2003). Democratic Values and Citizen Action: A View from US Ninth Graders. *International Journal of Educational Research*, 3(6), 633–642.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press.

- Hahn, C. L. (1999). Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcome. *Oxford Review of Education*, 25, 231–250.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. (pp. 59–71). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321–329. http://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Heath, A., & Richards, L. (2016). Attitudes towards Immigration and their Antecedents. Top line Results from Round 7 of the European Social Survey. Geraadpleegd via: http://www.europeansocialsurvey.org/docs/findings/ESS7_toplines_issue_7_immigration.pdf.
- Heirman, W., Angelopoulos, S., Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S., & Walrave, M. (2015). Cyberbullying-Entrenched or Cyberbully-Free Classrooms? A Class Network and Class Composition Approach. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(3), 260–277. <http://doi.org/10.1111/jcc4.12111>
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). Whole-school approached in sustainability: An international review of sustainable school programs. Report Prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government. Geraadpleegd via: http://www.peecworks.org/peec/peec_research/S0179AC37-0179AC4B.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Hooghe, M., & Oser, J. (2015). The rise of engaged citizenship: The evolution of citizenship norms among adolescents in 21 countries between 1999 and 2009. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(1), 29–52.
- Hooghe, M. & Stiers, D. (2016). Elections as a democratic linkage mechanism: How elections boost political trust in a proportional system. *Electoral Studies*, 44, 46–55.
- Huckle, J. (2008). Sustainable development. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 342–354). London: SAGE.
- Huyse L. (2017). *Red de verkiezingen: een routeplanner*. Leuven: Centrum voor Politicologie.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.
- Isac, M. M., Maslowski, M., & van der Werf, G. (2012). Native Student Attitudes towards Equal Rights for Immigrants. A Study in 18 European Countries. *Journal of Social Science Education*, 11(1), 7–22.
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 11(1), 440. <http://doi.org/10.1186/1471-2458-11-440>
- Jennings, K. & G. Niemi (1968). The Transmission of Political Values from Parent to Child, *American Political Science Review*, 62(1), 169–84.

- Jennings, K., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across generations: Family transmission reexamined. *The Journal of Politics*, 71(3), 782–799.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996) Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506.
- Kahne, J., Lee, N.-J., & Feezell, J. T. (2012). Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation. *International Journal of Communication*, 6: 1-24.
- Kahne, J., Middaugh, E., Lee, N.-J., & Feezell, J.T. (2011). Youth online activity and exposure to diverse perspectives. *New Media and Society*, 14(3): 492–512.
- Kennedy, K. J. (2012). Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states? *Education Sciences*, 2, 121–135. doi:10.3390/educsci2030121.
- Kennedy, K. J. (2006). *Towards a conceptual framework for understanding active and passive citizenship*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154–169.
- Kleur bekennen. (2017). Jouw Partner in Wereldburgerschapseducatie. Geraadpleegd via: <http://www.kleurbekennen.be/page/wereldburgerschapseducatie-werkt-onderwijsbreed>.
- Kohut, A. (2008). Social networking and online videos take off: Internet's broader role in campaign, 2008. Pew Internet and American Life Project. Geraadpleegd via: <http://www.pewinternet.org/2009/04/15/the-internets-role-in-campaign-2008/>.
- Kolmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3): 239-260.
- Langton, K. P., & Jennings, M. K. (1968). Political socialization and the high school civics curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 62(3), 852–867.
- Lelkes, Y., Sood, G. & Iyengar, S. (2017). The Hostile Audience. The effect of access to broadband internet on partisan affect. *American Journal of Political Science*, 61(1), 5-20.
- Lin, A. R. (2014). Examining students' perception of classroom openness as a predictor of civic knowledge: a cross-national analysis of 38 countries. *Applied Developmental Science*, 18(1), 17-30
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids online: Final Report*. London: London School of Economics and Political Science.
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Schulz, W. (2017). *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Lotz-Sisitka, H., Fien, J., & Ketlhoilwe, M. (2013). Traditions and new niches: An overview of environmental education curriculum and learning research. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 194–205). Washington, DC, USA: American Educational Research Association.

- Marien, S. (2012). Why we should care about a crisis in political trust. In W. Vermeersch (Ed.), *Belgian society and politics 2012. The crisis comes in many guises*. (pp. 142–153). Ghent: Gerrit Kreveld Foundation.
- Marien, S. (2017). Assessing the Role of Television, the Family, and the School in the Development of Political Trust in Adolescence. *Social Science Quarterly*, 11(2), 18.
- Marien, S., Hooghe, M., & Quintelier, E. (2010). Inequalities in non-institutionalized forms of political participation: A multi-level analysis of 25 countries. *Political Studies*, 58(1): 187–213.
- Maurissen, L., Barber, C., & Claes, E. (2017). The relation between deliberation and political tolerance: how the discussion climate and a supportive school environment relate to adolescents' attitudes towards equal rights for immigrants. Gepresenteerd op Midwest Political Science Association. Chicago, 6-9 april 2017.
- Mickelson, R. A., & Nkomo, N. (2012). Integrated schooling, life course outcomes, and social cohesion in multiethnic democratic societies. *Review of Research in Education*, 36(1), 197–238.
- Milner, H. (2002). *Civic literacy: how informed citizens make democracy work*. Hanover: University Press of New England.
- Niemi, R. & Junn J. (1998). *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Nieuwboer, A. (2017). Relaties in de klas : een multi-level onderzoek naar voor- spellers van de leerkracht-leerling relatie en peer relaties op individueel en klasniveau. *Pedagogische Studiën*, 94(1), 1–24.
- Norris, P. (2000). *A virtuous circle: Political communication in postindustrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD.
- O'Sullivan, M. O., & Pashby, K. (Eds.) (2008). *Citizenship education in the era of globalization*. Rotterdam, The Netherlands/Taipei, Chinese Taipei: Sense Publishers.
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283–303.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Quintelier, E. (2013). Engaging Adolescents in Politics. *Youth & Society*, 47(1), pp.51-69.
- Reid, A., Gill, J., & Sears, A. (Eds.) (2010). *Globalisation, the nation-state and the citizen. Dilemmas and directions for civics and citizenship education*. New York: Routledge.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.

- Sampermans D. (2017). Can schools engage students? A multiple perspective, multidimensional school climate research in England and Ireland. Presented at APSA 2017, San Francisco, 31 augustus - 3 september 2017.
- Sampermans D., & Claes E. (2018). Teachers as role models in the political socialization process: How a good student-teacher relationship can compensate for gender differences in students' gender equality attitudes. *Citizenship, Teaching and Learning*, 2018.
- Schattle, H. (2012). *Globalization and citizenship*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Schulz, Ainley, Fraillon, & Friedman. (2011). *ICCS 2009 technical report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. (2017). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework. International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, Amsterdam: SpringerOpen
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report: Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 Technical report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Shahin, J., Woodward, A., & Terzis, G. (2012). *Study on the impact of the crisis on civil society organizations in the EU: Risks and opportunities. Study for the European Economic and Social Committee*. Institute for European Studies, Vrije Universiteit Brussels (IES-VUB), Belgium.
- Shernoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York: Springer.
- Sherrod, L. R., Flanagan, C., & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6(4), 264–272.
- Simons, M., Meeus, W., & T'Sas, J. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1): 99-115.
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and Self-efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: with relevance for educational practice. *Policy Futures in Education*, 4(3), 265–278.

- Stolle, D., Hooghe, M., & Micheletti, M. (2005). Politics in the supermarket: political consumerism as a form of political participation. *International Political Science Review*, 26(3): 245-269.
- Sullivan, J.L., Piereson, J., & Marcus, G. E. (1979). An Alternative Conceptualization of Political Tolerance : Illusory Increases 1950s-1970s, *American Political Science Review*, 73(3), 781–794.
- Symons, K., Ponnet, K., Walrave, M., & Heirman, W. (2017). *Jongeren online! Onderzoeksresultaten 2017*. Brussel. Odisee, kenniscentrum hoger instituut voor gezinswetenschappen.
- Theocharis, Y., & Quintelier, E. (2016). Stimulating citizenship or expanding entertainment? The effect of Facebook on adolescent participation. *New Media and Society*, 18(5): 817-836.
- Torney-Purta, J. (2004). *An overview of secondary analyses of the IEA Civic Education Study, its impact and directions for the future*. Paper presented at the first IEA international research conference, Nicosia, Cyprus.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.-A. (1998). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Delft: Eburon.
- Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B., & Barber, C. (2008). How Adolescents in 27 Countries Understand, Support, and Practice Human Rights. *Journal of Social Issues*, 64(4), 857–80.
- Torres, C. A. (2002). Globalization, education, and citizenship: Solidarity versus markets? *American Educational Research Journal*, 39(2), 363–378.
- Trafford, B. (2008). Democratic schools: Towards a definition. Arthur, J., Davies, I. & Hahn C. (Eds). In: *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 410–423). London: SAGE.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992 (UNCED, 1992):
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- United Nations Sustainable Development. (1992). Agenda 21. Geraadpleegd via:
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
- United Nations. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Geraadpleegd via:
<https://sustainabledevelopment.un.org/milestones/wced>.
- Van den Broeck, W. (2014). *Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs: Onderzoeksrapport op grond van PISA- en TIMSS-studies*. Brussel. HIVA- Onderzoeksinstituut voor arbeid en samenleving.
- van Deth, J. W. (2014). A Conceptual Map of Political Participation. *Acta Politica*, 49(3), 349-367.

- van Doorn, M. (2014). The nature of tolerance and the social circumstances in which it emerges. *Current Sociology Review*, 62(6), 905-927.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vissers, S., & Stolle, D. (2014). The internet and new modes of political participation: online versus offline participation. *Information, Communication and Society*, 17(8): 937-955.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017). *Peilingen – Algemene informatie – Wat en waarom?* Geraadpleegd op <http://eindtermen.vlaanderen.be/peilingen/algemeen/index.htm#wat-peilingen>
- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The New Era of Bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44–61.
- Wals, A., & Jickling, B. (2009). A framework for young people's participation in sustainability. In P. B. Corcoran & P. M. Osano (Eds.), *Young people, education, and sustainable development: Exploring principles, perspectives, and praxis* (pp. 77–84). Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- Wojcieszak, M.E., & Mutz, D.C. (2009). Online groups and political discourse: do online discussion spaces facilitate exposure to political disagreement? *Journal of Communication*, 59(1): 40–56.