

**Scholen en Burgerschaps-
educatie.**
**De totstandkoming van de vraag
tot ondersteuning binnen scholen.**

Scholen en Burgerschaps- educatie.

De totstandkoming van de vraag tot ondersteuning binnen scholen.

Dimokritos Kavadias

Universiteit Antwerpen
Onderzoeksgroep SeP "School & Politiek"
Faculteit PSW
Sint-Jacobsstraat 2
B-2000 Antwerpen

Britt Dehertogh

Artesis Hogeschool Antwerpen
Onderzoeksgroep "Kronos"
Opleiding Sociaal Werk
Kasteelstraat 17
B- 2000 Antwerpen

COLOFON

Scholen en Burgerschapseducatie. De totstandkoming van de vraag tot ondersteuning binnen scholen.

Een uitgave van de Koning Boudewijnstichting,
Brederodestraat 21 te 1000 Brussel

AUTEURS

Dimokritos Kavadias, Universiteit Antwerpen
Britt Dehertogh, Artesis Hogeschool Antwerpen

COÖRDINATIE VOOR DE KONING BOUDEWIJNSTICHTING

Jan Blondeel, Opdrachthouder
Greet Massart, Assistente

GRAFISCH CONCEPT VORMGEVING PRINT ON DEMAND

PuPiL
Jean-Pierre Marsily
Manufast-ABP vzw, een bedrijf voor aangepaste arbeid

Deze uitgave kan gratis worden gedownload van onze website www.kbs-frb.be
Een afdruk van deze elektronische uitgave kan (gratis) besteld worden:
on line via www.kbs-frb.be, per e-mail naar publi@kbs-frb.be of telefonisch
bij het contactcentrum van de Koning Boudewijnstichting, tel +32-70-233-728,
fax +32-70-233-727

WETTELIJK DEPOT: ISBN-13: EAN: BESTELNUMMER:

D/2892/2010/13
978-90-5130-698-9
9789051306989
2.011

September 2010

Met de steun van de Nationale Loterij

VOORWOORD

In Vlaanderen zijn er vele organisaties die vormingsprogramma's en sensibiliserings-activiteiten rond het brede begrip "burgerschapsvorming" ontwikkelen en aanbieden. Ze richten hun aanbod ondermeer naar scholen, die op hun beurt van het aanbod gebruik maken om allerhande lessen zoals maatschappelijke vorming, zedenleer, godsdienst, geschiedenis en/of schoolprojecten... mee inhoud te geven.

Het educatief team van het BELvuefonds is een van deze 'aanbieders' en richt zich uitdrukkelijk op het sensibiliseren van jongeren voor de waarden van onze democratie en het belang van politiek. Al meer dan vijf jaar biedt BELvue, democratie en geschiedenis dagprogramma's voor schoolgroepen waarin politiek en onze democratische instellingen centraal staan. Daarnaast biedt het BELvuemuseum over de recente geschiedenis van ons land, veel kansen om historisch bewustzijn te koppelen aan een kritisch inzicht in de actualiteit. 'BELvue, democratie en geschiedenis' is een initiatief van de Koning Boudewijnstichting. De educatieve werking van het BELvue wordt ondersteund door de Vlaamse minister van Onderwijs.

Binnen dezelfde ondersteuning moet het 'Traject Actief Burgerschap' gesitueerd worden. Op vraag van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, bracht de Koning Boudewijnstichting een twintigtal organisaties bijeen die vormingsprogramma's aanbieden aan scholen, rond het brede begrip "burgerschapsvorming". Met deze groep worden in een aantal werkbijeenkomsten afspraken gemaakt rond een betere afstemming van het gezamenlijk aanbod op de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs. In mei 2011 mondt dit uit in een Forum 'Actief Burgerschap en Onderwijs' i.s.m. het Vlaams parlement.

Ter voorbereiding van dit Traject en mede op vraag van het ministerie van Onderwijs en Vorming werd aan professor Kavadias van de Universiteit Antwerpen gevraagd na te gaan hoe in scholen de vraag tot ondersteuning inzake burgerschapseducatie tot stand komt en op welke manier scholen een beroep doen op dit externe aanbod. De resultaten van dit onderzoek zijn verzameld in dit rapport.

Het rapport start met een interessante 'prelude' over burgerzin op school. In een kort historisch overzicht wordt voor de voorbije twee eeuwen nagegaan hoe scholen burgerschapseducatie percipieerden en al dan niet integreerden in het school- en lesgebeuren. Aansluitend belicht het rapport een waaier aan betekenissen en invullingen die scholen vandaag hanteren wanneer ze 'opvoeden tot burgerzin'.

Het centrale deel rapporteert over de voorwaarden en behoeften die een rol spelen bij het tot stand komen van een aanbod inzake burgerschapseducatie. Dit leidt ondermeer tot een typologie van scholen op basis van visie en gebruikte strategieën.

Concluderend geeft het rapport aan hoe scholen het externe aanbod beoordelen en wat mogelijke noden en behoeften zijn.

De Stichting wenst alle scholen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek te danken, alsook de twee auteurs van dit rapport, Dimokritos Kavadias en Britt Dehertogh.

Burgerschapseducatie is en blijft een belangrijke opdracht voor de scholen. Hoe scholen daar werk van maken en wat externe aanbieders daartoe kunnen bijdragen, staat te lezen in dit rapport. Mag het inspiratie bieden aan allen die in de scholen kinderen en jongeren willen vormen tot verantwoordelijke, actieve en kritische burgers.

Koning Boudewijnstichting
September 2010

INHOUD

Voorwoord	3
Woord vooraf van de auteurs	7
Samenvatting	9
Synthèse	11
1. Inleiding	13
2. Opvoeden tot burgerzin in Vlaanderen: een beknopt overzicht	17
1° Burgerzin op school: de prelude	17
2° Burgerzin op school: een hernieuwde belangstelling voor waardevorming en burgerzin	19
3° De visie van scholen op opvoeden tot burgerzin voorafgaand aan de implementatie van de VOET (1997)	21
— Visie van directies 1996-1997	21
— Visie van leerkrachten	22
4° Opvoeden tot burgerzin in het Vlaams curriculum van 1996	23
5° Beschrijving van de onderzoeksmethode	25
— Startpunt: onderzoek naar vredeseducatie in Vlaanderen	25
— Kwalitatieve uitdieping 1: de betekenis van burgerschapsopvoeding	26
— Kwantitatieve bevraging over het aanbod	27
— Kwalitatieve uitdieping 2: validering van het cijfermateriaal	28
— Conceptueel schema	29
3. Visies op de vraag tot burgerschapseducatie	31
1° Aandacht voor opvoeden tot burgerzin op school	31
— Een begrensde onderwijskundig belang?	32
— Betekenis van burgerschapseducatie: de kloof tussen basis en secundair onderwijs	39
2° Voorwaarden om te werken rond burgerschapseducatie	43
— Schoolvisie	44
— Motivatie als voorwaarde	45
— Materiële voorwaarden: tijd en geld	48
— Het belang van coördinatie als voorwaarde	51
— Extern aanbod	52
4. Het proces tot de vorming van de vraag	63
1° Werkingsstrategieën	63
— Strategieën om aan burgerschapseducatie te werken in het basisonderwijs	65
— Strategieën om aan burgerschapseducatie te werken in het secundair onderwijs	70
2° Naar een typologie van scholen op basis van strategieën?	73
3° Het proces van de totstandkoming	76
— De organisatorische aanpak	76
— De startfase: het initiatief en de themakeuze	83
— Evaluatie en registratie	88

4° De hiaten in het externe aanbod	93
— Thematische hiaten?	94
— Hiaten in duurzaamheid	97
— Hiaten in de praktische randvoorwaarden	98
5. Conclusie	101
1° Hoe komt de vraag binnen een school tot stand? Vanuit welke visie komt dit tot stand?.....	102
2° Wat zijn de ervaren behoeften tot ondersteuning inzake burgerschapseducatie op scholen?	103
3° Wat vindt men van de kwaliteit van het gebruikte aanbod? Hoe evalueren scholen het aanbod?.....	104
4° Welke hiaten ervaren de schoolactoren in het bestaande aanbod?	104
5° Welke instrumenten kunnen scholen hanteren om zelf hun behoefte tot ondersteuningsaanbod te identificeren?	105
6. Bibliografie.....	107

WOORD VOORAF VAN DE AUTEURS

Elke vorm van wetenschappelijk onderzoek vormt een dialoog met diverse partners. Het huidige onderzoek in opdracht van de Koning Boudewijnstichting vormt hierop geen uitzondering. Integendeel zelfs. Het onderzoek vormt de neerslag van een dialoog op gelijke voet tussen medewerkers van een Universiteit (Universiteit Antwerpen) en een Hogeschool (Artesis Hogeschool Antwerpen). Universiteiten bezondigen zich wel eens aan een "helikopterzicht", terwijl hogescholen meer dan eens moeite hebben om zich los te maken uit de "praktijk" van de toegepaste opleidingen. Kwatongen zouden het zelfs kunnen hebben over een beperkt "kikvorsperspectief". Toch kunnen beide perspectieven complementair zijn om maatschappelijk relevante problemen in kaart te brengen. Binnen het kader van de academisering van de hogescholen en de integratie van hogescholen en universiteiten werd het daarom ook een uitermate leerrijke ervaring voor beide partners. Ingeborg Hillaert en Ellen Huyge hebben mede door hun inzet en energie dit dialoog vaste vorm gegeven.

Het huidige onderzoek poogt een zicht te krijgen op de manier waarop de vraag tot ondersteuning inzake burgerschapseducatie op scholen vorm krijgt. Daartoe dienden we ook de dialoog aan te gaan met de architecten van de vakoverschrijdende eindtermen. We wensen hierbij expliciet Bart Maes en Lut Creemers van de entiteit Curriculum van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming te bedanken. Daarnaast hebben we ook beroep gedaan op het geduld, het inzicht en de kritische zin van Ann Dejaeghere (Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming), Lief Vandevort (Vandevort consult) en Jan Blondeel (Koning Boudewijnstichting), waarvoor dank.

In derde instantie was dit onderzoek ook een dialoog met de directies, coördinatoren en leerkrachten. Het onderwijsveld is een rijke informatiebron. Daarnaast levert het luisteren naar mensen die in de praktijk staan meestal een meer genuanceerd beeld van die realiteit. We wensen daarom ook expliciet al deze praktijkdeskundigen te danken voor hun tijd, maar ook voor hun inzet. Scholen en leerkrachten worden te pas en te onpas belaagd door onderwijs-onderzoekers. We zijn dan ook al die scholen dankbaar die ons de mogelijkheid hebben geboden om dit noodzakelijke dialoog dat onderzoek is, aan te gaan.

We dragen dit rapport op aan Nola, dochter van beide hoofdauteurs, die als toekomstige burger van deze wereld toekomstige generaties verzorgers en leerkrachten nog hoofdbrekens zal bezorgen.

Dimokritos Kavadias, Universiteit Antwerpen
Britt Dehertogh, Artesis Hogeschool Antwerpen

SAMENVATTING

Burgerschapseducatie maakt integraal deel uit van de opdracht van scholen. We verwachten van het onderwijs dat ze kinderen en jongeren opvoeden tot verantwoordelijke en actieve burgers. In dit onderzoek gaan we na aan welke vormen van ondersteuning scholen behoefte hebben. Hoe komt een vraag tot externe ondersteuning binnen een school tot stand? We wensen hiermee inzicht te krijgen in de mechanismen binnen scholen die een invloed hebben op de visie, de behoefte aan externe ondersteuning, de werkingsstrategieën en de randvoorwaarden. Een online bevraging en interviews met betrokken actoren binnen scholen (lager onderwijs en secundair ASO, TSO en BSO), leverden de nodige gegevens (anno 2009).

Een waaier aan betekenissen en werkingen. Scholen geven in eerste instantie een zeer verschillende invulling aan burgerschapsvorming. Zowel lagere als secundaire scholen besteden aandacht aan het opvoeden tot burgerzin. Echter, de interpersoonlijke component van burgerzin (pesten, norm-besef,...) overschaduwde de maatschappelijke component. Vooral in het lager onderwijs bestaat de tendens om burgerzin te reduceren tot persoonlijke tolerantie en respect voor regels. Het merendeel van de schoolactoren meent bovendien dat burgerschapseducatie geen hoofdtaak is van het onderwijs. De ruimere omgeving van de leerlingen (thuis, vrije tijd) staan volgens hen, eerder dan scholen, in voor het opvoeden tot actieve burgers. Er bestaan echter grote verschillen tussen scholen onderling. Naargelang de aandacht en het belang dat ze hechten aan burgerzin kunnen vier types scholen worden onderscheiden: scholen die doordrongen zijn van burgerschapseducatie (T1), scholen waarbij burgerschapseducatie in balans is met andere vaardigheden en kennis (T2), scholen waar burgerschapseducatie in basisvorm wordt aangeboden (T3) en scholen die burgerschapseducatie niet als een expliciete opdracht bekijken (T4). De meeste scholen in de bevraging behoren tot het tweede en derde type (lagere scholen eerder tot het derde).

Voorwaarden en behoeften: tijd, visie, een gemotiveerd team en coördinatie. De belangrijkste stimulerende voorwaarden in de totstandkoming van een aanbod, zijn zonder meer de motivatie van leerkrachten en directie, de integratie in een schoolvisie en tijd. Een extern aanbod voor de werking blijkt een van de minst belangrijke condities te zijn. Toch blijft de interesse bestaan voor bijkomende ondersteuning via een extern aanbod. Vooral materiaal dat binnen de schoolmuren kan worden gebruikt (lesmateriaal, informatiepakketten, projectmateriaal) en structurerende overzichten zijn gewenst. Vormingen of een aanbod buiten de school hebben minder aantrek. Actieve scholen (T1) zijn echter meer vragende partij voor een eerder inspirerend, dan kant en klaar aanbod, omdat ze graag zelf materiaal ontwikkelen of aanpassen dat aansluit bij hun visie.

Mening over het aanbod. Men is van mening dat het externe aanbod inhoudelijk interessant en up to date is. Voor bepaalde doelgroepen ervaart men echter een lacune. Voornamelijk het aanbod voor de jongste lagere schoolkinderen en BSO-jongeren is beperkt en kampt met een probleem van taalgebruik, visuele aantrekkelijkheid en themakeuze. Het kant en klare aanbod om binnen de school te gebruiken zou mogen uitbreiden. Het voornaamste probleem blijft de fragmentatie van het aanbod. Een betere samenwerking tussen aanbieders en een overzichtelijkheid van het aanbod is gewenst. Verder zou het aanbod aangepast moeten zijn aan de verschillende types scholen. Er is niet één manier om aan burgerschap te werken of één manier van onderwijs aanbieden. Bijgevolg varieert de vraag en zou het aanbod moeten kunnen inspelen op die verschillende behoeften en organisatievormen.

SYNTHÈSE

L'éducation civique fait partie intégrante de la mission des écoles. Nous attendons des enseignants qu'ils éduquent nos enfants à devenir des citoyens responsables et actifs. Dans cette étude, nous examinerons quelles sont les formes d'aide dont les écoles ont besoin et de quelle manière s'effectue une demande d'aide extérieure au sein d'une école. Nous souhaitons ainsi comprendre les mécanismes qui s'opèrent au sein des écoles et qui ont une influence sur la vision, le besoin d'aide extérieure, les stratégies de fonctionnement et les conditions préalables. Un questionnaire en ligne et des interviews menées auprès d'acteurs concernés au sein des écoles (enseignement primaire et secondaire général, technique et professionnel) nous ont livré les informations nécessaires (année 2009).

Une multitude de significations et de fonctionnements

L'interprétation donnée à la formation civique varie très fortement selon les écoles. Tant les écoles primaires que secondaires accordent de l'intérêt à l'éducation civique. Cependant, la composante interpersonnelle du sens civique (vexations, sens de la norme, etc.) dépasse la composante sociale. En particulier dans l'enseignement primaire, on note une tendance à réduire le sens civique à la tolérance personnelle et au respect des règles. La majorité des acteurs des écoles sont en outre d'avis que l'éducation à la citoyenneté ne constitue pas la tâche principale de l'enseignement. Selon eux, il incombe davantage à l'entourage élargi dans lequel vivent les élèves (le foyer, les loisirs) qu'aux écoles d'éduquer les jeunes à devenir des citoyens actifs. Il existe cependant de grandes divergences entre les écoles. Selon l'intérêt et l'importance qu'elles accordent au sens civique, on distingue quatre types d'écoles: les écoles qui sont très concernées par l'éducation civique (T1), les écoles où l'éducation civique est intégrée dans d'autres aptitudes et connaissances (T2), les écoles où l'éducation civique est dispensée de manière basique (T3) et les écoles qui ne considèrent pas l'éducation civique comme une mission explicite (T4). La plupart des écoles qui ont participé à cette enquête font partie du deuxième et troisième type (les écoles primaires plutôt au troisième).

Conditions et besoins: temps, vision, motivation et coordination

Les principales mesures incitatives pour la mise en pratique d'une offre sont clairement la motivation des enseignants et de la direction, l'intégration dans la vision de l'école et le temps. Une proposition externe de fonctionnement se révèle être une des conditions de moindre importance. Pourtant, l'intérêt pour un appui supplémentaire par le biais d'une offre externe subsiste. Les souhaits s'orientent surtout vers le matériel pouvant être utilisé au sein des écoles (matériel didactique, dossiers d'information, matériel de projection) et les aperçus structurels. Les formations ou les propositions en dehors des écoles suscitent moins d'intérêt. Les écoles actives (T1) sont néanmoins plus

avides de propositions inspirantes que de propositions toutes faites car elles préfèrent développer ou adapter le matériel correspondant à leur vision.

Opinion concernant l'offre

On estime que sur le fond, l'offre externe est plus intéressante et actuelle. Pour certains groupes cibles, il existe néanmoins une lacune. C'est essentiellement l'offre destinée aux plus jeunes enfants des écoles primaires et aux jeunes de l'enseignement secondaire professionnel qui est limitée et doit faire face à des problèmes d'utilisation de la langue, d'attraction visuelle et de choix thématiques. Les propositions toutes faites destinées à être utilisées au sein des écoles pourraient être étendues. Le problème majeur reste la fragmentation de l'offre. Une meilleure collaboration entre les fournisseurs et une clarté de l'offre est souhaitable. En outre, l'offre devrait être adaptée aux différents types d'écoles. Il existe diverses manières d'opérer au niveau de la citoyenneté et de l'enseigner. Par conséquent, la demande est variable et l'offre devrait pouvoir répondre à ces différents besoins et formes d'organisations.

1. INLEIDING

Een samenleving tracht zichzelf vorm te geven via het onderwijs dat ze inricht voor haar jongeren. Een school wil bijgevolg meer doen dan het louter aanleren van de vakken die tot het kerncurriculum worden gerekend. Er wordt van scholen ook verwacht dat ze leerlingen opvoeden (Knoers 1995; Pesschar & Wesselingh 1995; Elchardus, Kavadias & Siongers 1999). Hoewel dat opvoeden in de jaren 1970 en '80 niet expliciet tot de kerntaken van de scholen werd gerekend staat het al geruim een decennium terug in de onderwijskundige belangstelling. De hoofdvakken uit het curriculum krijgen gezelschap van 'burgerschapsvorming', 'persoonlijkheidsvorming', 'sociale vorming' of 'persoonlijke en sociale ontwikkeling' (Elchardus, Kavadias & Siongers 1998; Siongers 2001; Kavadias 2004).

Deze toenemende interesse is overigens geen unicum voor Vlaanderen; haast overal gaat men na hoe scholen via een meer algemeen opvoedende taak het maatschappelijk vertrouwen en gemeenschapszin kunnen aanscherpen (Galston 2004; Niemi & Junn 1998; Elchardus et al. 2008). Hier ten lande introduceerde men op een voorzichtige manier dergelijke onderwerpen in het formele curriculum van het secundair onderwijs, via de vakoverschrijdende eindtermen vanaf 1997. Aan de hand van deze minimale leerdoelen beoogt men adolescenten gevoelig te maken voor hygiëne, milieu, mensenrechten, democratie en participatie, en permanente bijscholing (Siongers 2001; Elchardus et al. 2008). Ook binnen het basisonderwijs wordt de nodige aandacht besteed aan burgerschapseducatie binnen de domeinen "Mens" en "Maatschappij" van het leergebied "Wereldoriëntatie" (MVG 2001).

De concrete wijze waarop het opvoeden tot burgerzin binnen een school vorm krijgt wordt echter overgelaten aan de school. Recent onderzoek heeft uitgewezen dat scholen in de praktijk voornamelijk werken met de leerplannen die door de onderwijskoepels worden aangeleverd (Aelterman 2005; Elchardus et al. 2008). Dit is echter geen juridische verplichting en elke school bepaalt uiteindelijk zelf hoe ze hiermee omgaat. Het huidige onderzoek wil meer zicht krijgen op de *vraagzijde* van burgerschapseducatie binnen het Vlaams Onderwijs. "Burgerschap" is echter een zeer breed begrip. Derhalve beperken we dit concept voor deze opdracht tot de invulling die het anno 2009 kreeg binnen de Vlaamse onderwijscontext.

Onder de noemer burgerschap vallen in de vakoverschrijdende eindtermen opvoeden tot burgerzin en wereldoriëntatie "maatschappij":

- sociaal-economische verschijnselen (arbeid, welvaart, handel, vrije tijd,...)
- sociaal-culturele verschijnselen (gezinsvorming, multiculturele samenleving, zorg voor anderen, omgaan met verschillen,...)

- democratische vormen van bestuur
- media
- mensenrechten
- actief burgerschap en besluitvorming
- maatschappelijke dienstverlening
- mondiale vorming / wereldburgerschap

Scholen worden geacht te werken aan deze minimumdoelen inzake kennis, vaardigheden, maar ook attitudes. Deze eindtermen leiden niet onmiddellijk tot een resultaatsverbintenis van de scholen. Het zijn eerder stimulansen tot een inspanningsverplichting. Dit betekent concreet dat van scholen wordt verwacht dat ze niet worden geëvalueerd op bereikte doelen, maar dat zij zich inspannen om deze doelen na te streven. Naar kwaliteitscontrole toe betekent dit dat scholen bij een doorlichting moeten kunnen aantonen dat ze actief werken rond deze eindtermen (Van Petegem & Imbrecht 2005; Verhoeven & Elchardus 2000). Scholen moeten voor de inspectie de inspanningen kenbaar en zichtbaar maken. Er worden echter geen "harde" kwantitatieve normen gehanteerd om deze inspanningen te evalueren (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007).

Het recente grondige onderzoek naar de relevantie en haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in Vlaanderen, van Elchardus, Op de Beeck, Duquet en Roggemans (2008), wijst er op dat de beschikbaarheid van didactisch materiaal ondersteunend kan werken in het nastreven van de VOET. De aanwezigheid van geschikt didactisch materiaal zou het werken rond deze eindtermen vlotter doen verlopen. Daarbij werd de idee geopperd van een internetforum waarop scholen ideeën en voorbeelden zouden kunnen uitwisselen (Elchardus et al. 2008). Anderzijds laat een recente omvangrijke inventaris van mogelijke projecten omtrent geweldloosheid, verdraagzaamheid en democratische attitudes, zien dat er op dit ogenblik een ruim aanbod bestaat aan projecten, ondersteuning en didactisch materiaal (Kavadias, Stouthuysen & De Maeyer 2008).

Ondanks het bestaan van verschillende inventarissen van aanbieders en on-line databanken, vinden niet alle onderwijsactoren even gemakkelijk hun weg naar de ondersteuning die ze denken nodig te hebben. Het huidige onderzoek zal zich niet richten op de aanbodzijde van het verhaal. We hebben niet de ambitie de kwaliteit van het aanbod in kaart te brengen, noch een staalkaart te bieden van wat er allemaal wordt georganiseerd van mogelijke ondersteuning voor scholen. Ook zal niet dieper worden ingegaan op de projecten die scholen organiseren of de diverse manieren waarop ze aan de VOET-en in concreto werken. Wel willen we ingaan op de manier waarop de vraagzijde gestructureerd is. We willen meer bepaald zicht krijgen op de manieren waarop leraren of directies komen tot een bepaalde vraag tot ondersteuning binnen scholen.

De vragen die we met dit huidige project stapsgewijs willen beantwoorden zijn derhalve:

- 1° Wat zijn de ervaren behoeften tot ondersteuning inzake burgerschapseducatie op scholen?
- 2° Hoe komt de vraag binnen een school tot stand? Vanuit welke visie komt dit tot stand?
- 3° Welke hiaten ervaren de schoolactoren in het bestaande aanbod?
- 4° Wat vindt men van de kwaliteit van het gebruikte aanbod? Hoe evalueren scholen het aanbod?
- 5° Welke instrumenten kunnen scholen hanteren om zelf hun behoefte tot ondersteuningsaanbod te identificeren?

In de volgende sectie (hoofdstuk 2) behandelen we de context waarbinnen het huidige onderzoek plaatsvindt, alsook de gehanteerde methode. We synthetiseren hierbij de belangrijkste bevindingen van het bestaand Vlaams onderzoek naar het werken rond opvoeden tot burgerzin. In een derde sectie bieden we een kort methodologisch overzicht van de instrumenten die we hanteren. Om onze vragen te beantwoorden berusten we op een combinatie van open interviews en een on-line bevraging van belanghebbende leerkrachten. Vervolgens behandelen we in hoofdstuk 3 de bestaande visies op de vraag tot burgerschapseducatie binnen scholen. We proberen na te gaan wat de aandacht is voor burgerschapseducatie op school en welke de ondersteunende voorwaarden zijn.

Het proces van de vorming van de vraag tot ondersteuning binnen scholen wordt gereconstrueerd in hoofdstuk 4. Hoe wordt een thema gekozen? Wie neemt hierbij het initiatief? En worden deze initiatieven geëvalueerd. Deze vragen geven ook rechtstreeks zicht op de ervaren hiaten binnen het bestaande aanbod.

De vakoverschrijdende eindtermen zijn geen statisch gegeven. Vanaf het schooljaar 2010-2011 zullen geactualiseerde VOET-en worden geïntroduceerd in het Vlaams secundair onderwijs (Vlaams Ministerie voor Onderwijs & Vorming, 2010). Hoewel het huidige onderzoek gebaseerd is op een bevraging van leerkrachten en scholen vooraleer de nieuwe VOET-en bekend werden gemaakt, blijft de oorspronkelijke vraagstelling –hoe komt de vraag binnen scholen tot stand– relevant. Ook blijven de conclusies gelden voor een context waarin het werken aan burgerzin integraal deel uitmaakt van het vakoverschrijdend werken aan diversiteit, verdraagzaamheid, kritische zin en actief burgerschap.

2. OPVOEDEN TOT BURGERZIN IN VLAANDEREN: EEN BEKNOPT OVERZICHT

1° Burgerzin op school: de prelude

De aandacht die expliciet gaat naar "opvoeden tot burgerzin" in het secundair onderwijs of naar aanverwante thema's in het basisonderwijs sinds de invoering van de eindtermen, is geen volledig nieuw gegeven. Scholen hebben immers sinds het ontstaan van de moderne natiestaten vanaf de 18^{de} eeuw een sociale en zelfs politieke rol gespeeld (Bendix 1969; Parsons 1971). Het behoren tot die nieuwe gemeenschap, *Burgerschap*, was van meet af aan een centraal idee in het politieke leven van de nieuwe naties.

De invoering van formele rechten en plichten in dergelijke naties vormden een historisch keerpunt (Bendix 1969). Iedere "burger" was immers gelijk voor de wet. Deze nieuwe conceptie van gemeenschap was gebaseerd op een aantal vooronderstellingen, waaronder het geloof in de inherente *gelijkwaardigheid* van alle mensen. Het gevolg is dan ook dat iedereen formeel zowel gelijke rechten krijgt om deel te kunnen nemen aan het politieke debat (politiek burgerschap), als over een aantal vrijheden beschikt teneinde van de rechten te kunnen genieten (civielrechtelijk burgerschap). Gradueel groeide tevens het besef dat burgers over een aantal sociale randvoorwaarden dienden te beschikken om te kunnen genieten van deze formele rechten (sociaal burgerschap). Het recht op een elementaire vorming via basisonderwijs kan als een dergelijke sociale noodzakelijke voorwaarde worden beschouwd (Bendix 1969; Marshall 1977). Dit had tot gevolg dat alle moderne staten trachtten te voorzien in veralgemeend onderwijs voor alle kinderen op hun grondgebied (Boli 1989; Rupp 1992).

Daarnaast streefden de beheerders van het nieuwe onderwijs er op de een of andere manier naar de band tussen kind en samenleving (lees "de natie") te verstevigen. Typerend voor deze houding is het citaat van Van Nerum, een 19^{de} eeuwse directeur van de modelschool te Gent:

"Nous avons décrété une nationalité belge, mais une déclaration, un décret ne suffisent pas; il faut savoir la créer, l'établir, cette nationalité inscrite dans nos lois; il faut savoir l'implanter solidement dans le sol de la patrie (...). Quelle est la fin qu'on poursuit? De former une génération morale et religieuse, attachée au sol sacré de la patrie et capable d'apprécier nos institutions modernes." (Van Nerum, 1839:2-3)

Onderwijs werd in nieuwe staten zoals het jonge België, gezien als het middel bij uitstek om mensen te vormen in een specifieke geest. De taak van het onderwijs was "morele" mensen te vormen die loyaal zijn ten aanzien van het vaderland en die tevens in staat zijn de "moderne instellingen te appreciëren" (Van Nerum 1839). Het onderwijs blijkt vanaf het prille begin derhalve heel expliciet als een politiek instrument te worden gezien (Archer 1979; De Swaan 1989; Boli 1989; Rupp 1992; Rokkan 1999; Kavadias 2004).

Dergelijke woorden klinken achteraf beschouwd op z'n minst hoogdravend, aangezien het nastreven van burgerzin binnen scholen, in de jaren '80 van de 20^{ste} eeuw als verdacht werd beschouwd. Hoewel historici de exacte geschiedenis van dat proces nog moeten reconstrueren, heeft het er alle schijn van dat burgerschap werd beperkt in de curricula in de Belgische scholen. Streven naar "waardevorming" binnen de schoolcontext onderging een gelijkaardig lot en werd veelal expliciet beperkt tot het reservaat van de "levensbeschouwelijke vakken" binnen het schoolse curriculum (Elchardus 1994; Mortier 1993; Elchardus, Kavadias & Siongers 1998). De *core business* van het onderwijs werd binnen deze context bij de kennisactiviteiten gelegd en niet bij de morele of politieke 'randactiviteiten' (Dodde 1992). Symptomatisch hiervoor zijn de standpunten van Harris en Hoyle (1990): waardevorming en de aandacht voor hoe men een goed burger kan zijn, leidt in de praktijk tot indoctrinatie via de school (Harris & Hoyle 1990: 22). Dergelijke ongenueanceerde standpunten werden trouwens ook al aangevoerd bij het maatschappelijk debat dat voorafging aan de invoering van de eindtermen opvoeden tot burgerzin in het Vlaams onderwijs (DVO 1994). De meeste geventileerde tegenkantingen komen erop neer dat:

- opvoeden tot burgerzin steeds een vorm van propaganda is;
- het nastreven van politieke of burgerschapswaarden altijd behoudsgezind is: het bevestigt steeds een heersende consensus en verdoezelt verschillen en onenigheid.

Het lijkt erop alsof de angst voor totalitaire doembeelden een tegenreactie op gang heeft gebracht (cf. Litt 1963). Nochtans leek men voorbij te gaan aan de vaststelling dat elke vorm van scholing steeds ook de overdracht van impliciete boodschappen, en zelfs waarden inhield (Klaassen 1996a). Ook kan men zich de vraag stellen of het nu werkelijk zo bedreigend of nefast is, indien een gemeenschap zou streven naar een minimale consensus (Rawls 1996).

2° Burgerzin op school: een hernieuwde belangstelling voor waardevorming en burgerzin

Overheden willen erover waken dat een aantal noodzakelijk geachte 'basisattitudes' ook door de scholen worden aangebracht. Het onderwijs tracht bij te dragen tot de vorming van 'moderne' burgers. Het richtsnoer hiervoor wordt gevormd door het beeld van hoe een ideaal volwassen lid van de gemeenschap er *zou moeten* uitzien. Dergelijke mensbeelden impliceren ook specifieke verwachtingen over de vorm die de verhouding tussen een subject en de politieke gemeenschap moet aannemen. Kortom, onderwijs tracht bij te dragen tot hetgeen doorgaans onder de noemer 'burgerschap' (*citizenship*) wordt geplaatst (Bendix 1969; Crick 2000). Het beeld van de ideale burger staat uiteraard in functie van de rol die politieke regimes toedelen aan de leden van een gemeenschap.

Deze rol kreeg in Europa in de 19^{de} eeuw bijvoorbeeld een veel passievere invulling dan in de periode na de tweede wereldoorlog. Terwijl 'participatie' vandaag de status van axioma krijgt in het benaderen van leerlingen (De Groof 2003), kan er in het pedagogisch denken vóór het aantreden van de *alternatieve* pedagogische stromingen in de eerste helft van de 20^{ste} eeuw zelfs geen spoor worden teruggevonden over inspraak van leerlingen (Depaepe 1999).

De evoluties in onze samenleving, zoals de ontwikkeling naar een kennismaatschappij, maar ook het toenemend wantrouwen bij burgers en de afname van sociale cohesie hebben er echter toe bijgedragen dat gemeenschapszin en participatie opnieuw in de kijker kwamen te staan (Elchardus, Kavadias & Siongers 1998; Siongers 2001). Men kan daarom vanaf het einde van de jaren 1980, begin jaren 1990 spreken van een "herontdekken" van het belang van waarden, waardevorming en burgerschapsopvoeding in het onderwijs (Klaassen 1996a; Bîrzea et al. 2002).

Onderzoek over het *hidden curriculum* had aangetoond dat "neutraal", in de zin van volledig waarde vrij onderwijs niet bestaat. De manier waarop leerkrachten onderwijs geven, de manier waarop de communicatie tussen leerling en leerkracht plaatsgrijpt, de aard van de relaties tussen de leerkrachten en de directie, de verschillende schoolrituelen... zijn allemaal waardevormend (Jackson, Boostrom & Hansen 1993; Klaassen 1992; Klaassen 1996b; Brint, Contreras & Matthews 2002). Het is bijgevolg zinledig te kiezen tussen waardevorming en de afwezigheid ervan. De enige keuze betreft het alternatief tussen bewuste en onbewuste waardevorming. Het hernieuwde debat over de plaats van waarden en burgerzin in het curriculum ging bijgevolg niet zozeer over het al dan niet invoeren van specifieke waarden op school, maar sloeg eerder op de groeiende behoefte deze bewust te maken.

Naast deze meer pragmatische redenen, kunnen we ons afvragen of het streven naar consensus binnen een politieke gemeenschap een irrealistische veronderstelling is (Klaassen 1996b). We leven immers in samenlevingen die een minimum aan spelregels omvatten over hetgeen als "normale interactie" kan worden beschouwd. Dergelijke regels maken deel uit van de manier waarop men de wereld ziet, ervaart en uiteindelijk begrijpt. John Rawls introduceert hiervoor de term '*overlapping consensus*'. De samenleving mag dan al bestaan uit verschillende groepen, elk met eigen culturen en kenmerkende waarde. Dit neemt niet weg dat de interactie in de publieke ruimte wordt beheerst door gedeelde handelingsverwachtingen. Zonder deze minimale gedeelde visies kan er geen sprake zijn van een 'res publica' (Rawls 1996)¹.

1 We laten hier in het midden of deze gedeelde opvattingen moeten handelen over inhoudelijke (substantieve) kwesties, dan wel over de (procedurele) manieren waarop met conflict moeten worden omgegaan.

Met de introductie van de vakoverschrijdende eindtermen wenste de overheid ondermeer waardevorming en burgerschapsvorming expliciet op de curriculaire agenda te plaatsen. Men streefde heel expliciet naar het aanbieden van een brede en evenwichtige basisvorming voor alle leerlingen, door naast de vakken aandacht te schenken aan de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid, het bijbrengen van 'burgerzin' en van bredere sociale vaardigheden (Siongers 2001; Elchardus et al. 2008). Daarbij werd getracht de valkuil van 'essentiële waarden' te vermijden. Elke samenleving kent immers verschillende opvattingen over de rol die de burger in wezen zou moeten spelen. Burgerschapsopvoeding zou bijgevolg rekening moeten houden met die verschillende opvattingen, zonder een van deze visies op te dringen.

Dit had tot gevolg dat de VOET-en stapsgewijs en voorzichtig werden ingevoerd: er werd gestreefd naar een minimale basis, die niet als dwingend zou worden ervaren door de diverse betrokken maatschappelijke actoren. Onderzoek van Siongers wees uit dat er een dergelijke *overlapping consensus* aanwezig was voor wat de vakoverschrijdende eindtermen 'opvoeden tot burgerzin' betrof (Siongers 2001).

3° De visie van scholen op opvoeden tot burgerzin voorafgaand aan de implementatie van de VOET (1997)

We gaan in hoofdstuk 3 de opvattingen over "opvoeden tot burgerzin" bespreken van directies en leerkrachten die anno 2009 werden bevraagd. In deze contextschets willen we echter nog stilstaan bij de heersende opvattingen bij directies en leerkrachten uit het secundair onderwijs in het schooljaar 1996-1997, het schooljaar dat de vakoverschrijdende eindtermen werden ingevoerd voor de eerste graad van het secundair onderwijs. In datzelfde jaar werd een grootschalig steekproefonderzoek uitgevoerd naar waardevorming in het Vlaams onderwijs in 63 scholen. In elke geselecteerde school werden alle leerlingen van het laatste jaar secundair onderwijs (6^{de} jaar) bevraagd (n=4763), tezamen met gemiddeld 10 leerkrachten per school (n=673). Daarnaast werden alle directies en een selectie van een tot twee leerkrachten per school via een open vragenlijst geïnterviewd (Elchardus, Kavadias & Siongers 1998; Kavadias 2004). In die open interviews werd gepeild naar de opvattingen van directies en leerkrachten over opvoeden tot burgerzin en politiek (Kavadias 2004). We geven hieronder een synthese van de belangrijkste bevindingen van de gemeenschappelijke noemer in de visie van zowel directies, als leerkrachten op burgerschapsopvoeding. Deze opvattingen kunnen als ijkpunt dienen om de resultaten van 2009 mee te vergelijken.

— Visie van directies 1996-1997

In het waardeonderzoek van 1996-1997 werden de directeurs bevraagd aan de hand van een semigestructureerde vragenlijst. In het open gedeelte werd getracht te peilen naar de mate waarin de directie een visie had op waardevorming en op vakoverschrijdende eindtermen zoals opvoeden tot burgerzin. Teleurstellend, maar ook interessant aan deze oefening was dat van de 63 directies er slechts 15 meer uitleg verschaften. Dit impliceert dat niet minder dan 75% van de toenmalige directies geen helder beeld had van wat burgerschapseducatie inhield of zich er niet expliciet over wilde uitspreken.

Uit de antwoorden van deze interviews bleek immers dat politiek amper aangeraakt werd. Slechts drie directies gebruikten de term 'burgerschap' in hun uiteenzetting van hun visie op de taken van het onderwijs. De term 'politiek' werd slechts eenmaal in de mond genomen. De enige verwijzingen naar burgerschap werden daarenboven in restrictieve termen geformuleerd. Zo stelde een van de weinige directeurs die het over burgerschap en burgerzin had:

"Laat ons zeggen dat we daar proberen goed functionerende wereldburgers van te maken, die moeten beseffen dat er in de samenleving hiërarchie is, dat er regelgeving is, dat er wetgeving is." (directeur school 7, interview 24/10/1996)

Of nog:

"We proberen er serieuze burgers van te maken, als ik het zo mag zeggen (gelach). Dat is in feite de kern van de zaak. Dat ze weten wat mag en niet mag." (directeur school 13, interview 7/1/1997).

Anno 1996 leken volgzzaamheid en normbesef de enige relevante criteria. De visie op politiek en burgerschap die eruit naar voren kwam, leek bijgevolg vrij beperkt te zijn. Indien we ze zouden toetsen aan werken over democratie en burgerschap (Almond 1989; Lipset 1981), dan zou deze conceptie eerder aan de autoritaire, dan aan de democratische pool kunnen worden geplaatst.

Directies meden *en public* vertogen met een politieke bijklank en wanneer ze dat niet deden hanteerden ze opvattingen over burgerschap die vooral de schoolwerking en klasbeheersing moesten vergemakkelijken (volgzaamheid, regels, orde). Opvallend was bijgevolg het ontbreken van een manifeste visie op politieke opvoeding. Als burgerschap op de voorgrond kwam, was het vooral in passieve (volgzame) termen.

— Visie van leerkrachten

In hetzelfde onderzoek uit 1996 werden net als bij de directieleden open interviews afgenomen van een à twee leraren per school. De keuze van deze leraren was niet aselekt. In de meeste gevallen werd geopteerd voor leraren met reeds een aantal jaren ervaring op die school, die daarenboven nauw contact hadden met de leerlingen, en die daarenboven beroepshalve bezig waren met burgerschapsvorming (leraren levensbeschouwelijke vakken) of diegenen die in werkgroepen zaten rond deze thema's.

Het open gedeelte van deze interviews was bedoeld om na te gaan hoe de verhoudingen op school lagen, maar ook hoe leraren waardevorming zelf invulden, hoe ze burgerschap zagen of wat hun visie was op politiek of de plaats van politiek in het curriculum. Zo'n 59 van deze interviews waren uiteindelijk bruikbaar voor analyse.

Net zoals bij de directieleden kwam burgerzin of politiek nauwelijks ter sprake. Burgerzin kwam al niet zo vaak spontaan ter sprake (ook niet in het kader van vragen over de vakoverschrijdende eindtermen). Als er expliciet naar werd gepeild vulde slechts een enkele leraar burgerzin in als het opvoeden van kinderen tot geïnformeerde en kritische burgers. In de meeste gevallen kwamen expliciete politieke thema's niet aan bod. Centraal in het denken over burgerzin stonden vooral de termen 'tolerantie' en 'respect':

"... de belangrijkste waarde is samenleven met anderen,..., want dat is uiteindelijk het enige dat we hier lopen te doen tussen geboorte en dood... verdraagzaamheid en verantwoordelijkheidszin horen ook thuis in het rijtje..." (leraar geschiedenis-esthetica in ASO & TSO-richting, School 38 [school Vrij Onderwijs, provincie Oost-Vlaanderen] - 26/11/1996).

We dienen echter op te merken dat 'respect' een dubbelzinnige term is. Respect verwijst in eerste instantie naar respect opbrengen ten aanzien van andere medeleerlingen of voor andere culturen. Maar de term wordt ook gebruikt in disciplinerende zin: leerlingen moeten respect leren opbrengen voor de leraar, voor hun materiaal en vooral voor de regels. Respect vormt als het ware een dubbele code: het komt zowel voor in de context van verdraagzaamheid, als in de context van orde en stiptheid. Het verwijst zowel naar een gezagsgetrouwheid, als naar een progressief-maatschappelijke component.

"...er worden zeker eisen gesteld op het vlak van attitudes... de leerlingen moeten beleefd zijn, verantwoordelijkheidszin hebben, orde hebben, stipt zijn, wederzijds respect hebben, respect hebben voor gebouwen en elkaars materiaal, de leerkrachten aanspreken met meneer en mevrouw,... moeten stil zijn wanneer gevraagd, de leerkracht informeren na een ziekteperiode van de leerling,... een goede werkhouding,..." (leraar geschiedenis in ASO-richting, School 19 [school Vrij Onderwijs, provincie West-Vlaanderen] - 30/01/1997).

Noties over politiek, partijpolitiek, politieke democratie, democratie en burgerzin bleken in 1996-1997 onderontwikkeld (of onuitgesproken?) te zijn. Dit kan het gevolg zijn van het delicate evenwicht dat leraren moeten kunnen bewaren in hun werkomgeving. Immers, de contradictie in onze scholen tussen enerzijds voorbereiden op de samenleving waarin leerlingen volwaardig dienen te functioneren (dus politiek op school) en ander-

zijds het bewaren van de vrede met de andere schoolactoren en de wijdere sociale context (neutraliteit) kan voor vele leraren de vorm aannemen van dansen op de slappe koord. In de meeste van deze gevallen wordt geopteerd voor de meest veilige oplossing, namelijk neutraliteit.

4° Opvoeden tot burgerzin in het Vlaams curriculum van 1996

“Opvoeden tot burgerzin” werd uiteindelijk een van de vakoverschrijdende thema’s die vanaf het schooljaar 1997-1998 werden ingevoerd in de eerste graad van het secundair onderwijs. Deze VOET-en werden pas vijf jaar later, vanaf 2001-2002, gradueel in de tweede en vervolgens derde graad van het secundair onderwijs geïntroduceerd.

De kern van de eindterm “Opvoeden tot burgerzin” bestaat eruit dat men heel expliciet kinderen en jongeren wil vormen tot actieve burgers die op een constructieve en kritische wijze deelnemen aan het maatschappelijk leven (DVO 1998). Om te kunnen deelnemen dienen toekomstige burgers niet alleen iets te weten over politieke instellingen (kennis), maar dienen ze ook bewust te zijn van maatschappelijke kwesties (houding en vaardigheid) en constructief deelnemen aan de samenleving (vaardigheid). Naast het bijbrengen van feitelijke kennis en inzicht omtrent de economische, sociale en culturele realiteit, de mechanismen die deze realiteit bepalen, en de politieke mechanismen die deze context vorm geven, is het de expliciete bedoeling om toekomstige burgers gevoelig te maken voor democratische waarden (DVO 1998; MVG 2001; MVG 2002)

Hoewel deze VOET-en (“minimumdoelstellingen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie”) veel weg hebben van een top-down aanpak van overheid naar scholen toe, beschikken scholen in Vlaanderen over een grote vrijheid deze eindtermen zelf in te vullen. Ze dienen immers aan te tonen dat ze actief werken aan de eindtermen, zonder enige resultaatsverbintenis. De overheid tracht hier ondersteunend en niet dirigerend op te treden (Verhoeven 2001).

Toch zien we in de praktijk dat slechts een minderheid van de scholen en leerkrachten deze eindtermen volledig autonoom invullen (Aelterman 2005). De eindtermen worden door de onderwijskoepels immers verwerkt in de eigen leerplannen (Aelterman 2005). Uit een bevraging van 949 leerkrachten uit het secundair onderwijs in 2008 door de vakgroep Sociologie van de VUB, bleek **dat** 78% van de leerkrachten in een school uit het vrij gesubsidieerd onderwijs en het gemeenschapsonderwijs zich te houden aan een leerplan van de koepel waarin de vakoverschrijdende eindtermen in waren verwerkt (Elchardus et al. 2008). Voor het officieel gesubsidieerd onderwijs bedroeg dit percentage overigens 71%. Hoewel de scholen beschikken over een ruime pedagogische vrijheid in het nastreven van opvoeden tot burgerzin, laten ze zich dus veelal leiden door het materiaal dat door de intermediaire organisaties (pedagogische begeleidingsdiensten van de koepels) wordt opgesteld.

Dit neemt niet weg dat directies en leerkrachten een eigen visie kunnen hebben op wat een goed burger is en hoe aan burgerschapsopvoeding kan worden gewerkt. Deze eigen visie is vaak bepalend voor de gestalte die burgerschapseducatie op de school krijgt, alsook voor de aandacht die er aan wordt besteed. Opvoeden tot burgerzin krijgt immers pas in de klaspraktijk concreet gestalte doorheen de handelingen van leerkrachten (Elchardus et al. 2008).

Scholen, directies en leerkrachten, kunnen zelf materiaal ontwikkelen, maar kunnen ook een beroep doen op een ruim aanbod van externe organisaties. Deze organisaties kunnen zowel thematische expertise aanleve-

ren, maar ook aangepaste methodieken aanreiken om inzicht in sociaal-politieke materies bij te brengen of de gevoeligheid voor democratische waarden aan te scherpen. Daarnaast kunnen een aantal projecten of werkingen van deze organisaties als voorbeeld dienen om zelf materiaal uit te werken binnen de school, zonder daarom beroep te doen op de vereniging zelf. Recent onderzoek heeft immers aangetoond dat scholen slechts in beperkte mate steunen op dat extern aanbod. Toch blijft tegelijkertijd de vraag binnen scholen bestaan voor meer of voor een aangepaste ondersteuning (Elchardus et al. 2008; Kavadias, Stouthuysen & De Maeyer 2008).

We dienen hier echter op te merken dat dit de situatie tot en met het schooljaar 2009-2010 betreft. Vanaf het schooljaar 2010-2011 worden deze vakoverschrijdende eindtermen immers aangepast. Deze actualisering houdt in dat scholen over het algemeen meer autonomie krijgen. Het aantal vakoverschrijdende eindtermen wordt beperkt. Daarnaast dienen de meeste VOET-en niet meer graadgebonden te worden aangeboden. Ook worden de eindtermen inhoudelijk aangepast aan de huidige Vlaamse, Europese en mondiale ontwikkelingen (Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming, 2010). Deze aanpassingen verleent dus meer autonomie aan het onderwijsveld waardoor de hoofdvraag van het huidige onderzoek –hoe de vraag binnen scholen tot stand komt– des te relevanter is.

5° Beschrijving van de onderzoeksmethode

Binnen het huidige onderzoek willen we in eerste instantie zicht krijgen op de totstandkoming van ondersteuning van het opvoeden tot burgerschap binnen lagere en secundaire scholen. De vragers van ondersteuning kunnen zowel leden van het directieteam zijn, als ook coördinatoren binnen het lerarenteam of individuele leraren. We gebruiken hiertoe diverse gegevensbronnen en verwerkingsmethoden (Creswell 2005). We starten met kwantitatieve gegevens die in 2008 verzameld werden binnen het kader van een onderzoek naar vredesopvoeding in Vlaanderen en diepen dat uit met verdere kwalitatieve interviews. Op basis van de extra informatie bekomen uit deze interviews werd een nieuwe on-line bevraging opgestart in 2009 en opgevolgd door open interviews om de resultaten uit deze webenquête te duiden.

—Startpunt: onderzoek naar vredeseducatie in Vlaanderen

We vertrekken van de gegevens verzameld binnen het onderzoek naar vredesopvoeding in Vlaanderen. Voor dat onderzoek werd een representatieve steekproef van 263 basisscholen en 271 secundaire scholen on-line bevraagd.

Tabel 1. Bevraagde steekproef 2008 VVI naar soort inrichtende macht en niveau – aantallen (n=534)

	1 BaO	2 SO	Totaal
1 Gemeenschapsonderwijs	30	55	85
2 Vrij gesubsidieerd onderwijs	164	179	343
3 Officieel Gesubsidieerd Onderwijs	69	37	106
	263	271	534

In eerste instantie werden deze gegevens verzameld om een antwoord te bieden op de vraag wat scholen organiseerden binnen het kader van vredeseducatie. Daarnaast omvatte deze vragenlijst informatie over gevolgde nascholing van leerkrachten inzake democratische attitudes, verdraagzaamheid, conflicthantering, en aanverwante thema's (Kavadias, Stouthuysen & De Maeyer 2008). In diezelfde enquête werd gepeild naar de mogelijke effecten van nascholing, van projecten, en vooral ook naar wie de initiatiefnemers waren van projecten.

Het soort acties of projecten dat werd opgelijst hield verband met:

- *geweldloosheid* op school of in de maatschappij meer algemeen (bv. een geweldloze omgang tussen mensen, geweld op school, pesten met geweld, geweldloos oplossen van conflicten, gevolgen van oorlogsgeweld,...),
- *verdraagzaamheid* (bv. pesten omwille van persoonlijke (uiterlijke) kenmerken (huidskleur, geloofsovertuiging, ras, geslacht, voorkeur,...), interculturele verdraagzaamheid, discriminatie en ethnocentrisme,...), en,
- het aanleren van *democratische attitudes* (bv. projecten die handelen over burgerzin, burgerplicht, consensusvorming, hoffelijk discussiëren, mensenrechten, de strijd om natuurlijke grondstoffen/rijkdommen, de kloof tussen arm/rijk, noord-zuid verhoudingen, ontwikkelingshulp, ethisch consumeren,...).

Dat onderzoek genereerde in eerste instantie een lijst van het bestaand aanbod (organisaties en projecten), alsook een eerste zicht op de mate waarin dat aanbod wordt gebruikt door scholen uit het basis- en secundair onderwijs.

Dit recente onderzoek kan als basis dienen om de vragen omtrent burgerschapseducatie te beantwoorden. In eerste instantie geven de resultaten van de enquête reeds een inschatting van de bestaande initiatieven, voor zover ze door de scholen gekend zijn. In het verdere verloop van de tekst verwijzen we naar dit onderzoek als "onderzoek 1".

— Kwalitatieve uitdieping 1: de betekenis van burgerschapsopvoeding

Op basis van de gegevens uit het onderzoek naar vredesopvoeding werden 10 scholen geselecteerd, naargelang het gerapporteerde aantal activiteiten omtrent burgerschapseducatie. Het was bij aanvang de bedoeling 5 scholen te selecteren die relatief weinig aandacht besteden aan dergelijke activiteiten en 5 scholen die er zeer veel aandacht aan besteden. We hebben onze oorspronkelijke opzet aangepast in de loop van het onderzoek, aangezien er geen enkele school heeft deelgenomen aan de kwalitatieve bevraging die weinig deed rond burgerschapseducatie.

Uiteindelijk werden 6 scholen bevraagd met een "gewone" activiteitsgraad inzake opvoeden tot burgerzin, waarvan 4 basisscholen en 2 secundaire scholen. Daarnaast werden 5 scholen bevraagd (2 basis en 3 secundair) met een relatief hoge activiteitsgraad inzake werking en projecten omtrent burgerschapsopvoeding.

Tabel 2. Steekproef Kwalitatief vooronderzoek volgens activiteitsgraad op het vlak van "opvoeden tot burgerzin" – aantallen (n=11)

	1 BaO	2 SO	Totaal
Gewone activiteit	4	2	6
Hoge activiteit	2	3	5
	6	5	11

Binnen elke school werden gemiddeld 2 schoolactoren (directies / pedagogische directie, VOET-coördinatoren, betrokken leraren) bevraagd op basis van semigestructureerde interviews. Op basis van in het totaal 22 diepte-interviews zullen 2 relevante vragen worden beantwoord:

- Waarom zeggen scholen voor bepaalde onderwerpen geen ondersteuning te vinden? Hebben scholen nood aan meer ondersteuning, een andere vorm van ondersteuning? Heeft het te maken met de wijze waarop over de ondersteuning wordt gecommuniceerd? Vanuit welke behoeften en met welke verwachtingen stellen scholen ondersteuningsvragen?
- Wat is voor scholen kwaliteitsvolle ondersteuning? Waarom?

— Kwantitatieve bevraging over het aanbod

De resultaten uit deze kwalitatieve fase werden als insteek gebruikt om een nieuwe representatieve on-line bevraging te plannen over de vraag tot ondersteuning omtrent burgerschapseducatie². Aangezien het quasi onmogelijk is alle basis en secundaire scholen te bevragen werd oorspronkelijk een steekproef van 80 basis en 80 secundaire scholen vooropgesteld. Deze fase liep in het voorjaar 2009, maar heeft niet de verwachte respons gehaald. De on-line vragenlijst werd tezamen met een derde oproep tot deelname opnieuw opengesteld in het najaar van 2009. Uiteindelijk hebben slechts 63 scholen secundair onderwijs en 25 scholen basisonderwijs deelgenomen aan de on-line bevraging.

Tabel 3. Bevroegde steekproef 2009 naar soort inrichtende macht en niveau – aantallen (n=88)

	1 BaO	2 SO	Totaal
1 Gemeenschapsonderwijs	3	12	15
2 Vrij gesubsidieerd onderwijs	17	41	58
3 Officieel Gesubsidieerd Onderwijs	5	10	15
	25	63	88

Hoewel de vooropgestelde aantallen niet werden gehaald is de verdeling over de netten in beide niveaus in verhouding tot de populatieaantallen. Een gereede angst bij dergelijke onderzoeken betreft de mogelijke zelfselectie van scholen. Uit een populatie van meer dan 2000 scholen is het best mogelijk, zelfs bij een aselechte steekproef dat enkel de meest actieve of geïnteresseerde schooldirecties of leerkrachten zullen antwoorden. Uit de antwoordpatronen omtrent de activiteitsgraad (zie later) blijkt echter dat we het volledige spectrum (weinig actief – uitermate actief) bestrijken.

Voorts blijken de antwoorden uit de kwalitatieve voor- en na-onderzoeken de bevindingen uit dit kwantitatieve luik zeker te bevestigen.

Deze vragenlijst peilde in essentie naar:

- de aanwezigheid van werking omtrent burgerschapseducatie, (hoe werken ze aan burgerschapseducatie?, welke projecten kennen ze?, welke projecten hebben de afgelopen 2 jaren binnen de scholen gelopen?)
- de ervaren nood aan ondersteuning inzake burgerschapseducatie
- de evaluatie van het aanbod
- initiatiefnemers inzake het werken rond burgerzin

Op basis van deze on-line bevraging werd gepeild naar de ervaren behoefte tot ondersteuning inzake burgerschapseducatie op scholen, en naar de ervaren hiaten in het bestaande aanbod. Aangezien dit de 2^{de} on-line enquête is die we gebruiken om onze onderzoeksvragen te beantwoorden, refereren we verder in de tekst naar "onderzoek 2" wanneer we naar dit onderzoek verwijzen.

² De vragenlijst werd on-line ontwikkeld door Waveknight bvba en on-line geplaatst op de website <http://www.burgerschapseducatie.be/>

— Kwalitatieve uitdieping 2: validering van het cijfermateriaal

De on-line bevraging van onderzoek 2 heeft cijfermateriaal opgeleverd over de ervaren hiaten, maar deze cijfers dienen verder te worden geïnterpreteerd. Hoe verloopt de vraag tot ondersteuning in de praktijk, gegeven het feit dat we weten dat sommige scholen op dat vlak actief zijn, terwijl andere scholen eerder afwachtend optreden. Ook vermoeden we dat gestructureerde vragenlijsten gemakkelijk sociaal-wenselijke antwoorden uitlokken: werken aan burgerschapsopvoeding is immers de maatschappelijke norm (Knowles & Condon 1999). Een diepgaandere bevraging kan de aanwezigheid van mogelijke wenselijke antwoorden opsporen en relativeren.

We zagen in de loop van ons onderzoek ook dat lagere scholen in veel mindere mate bezig zijn met burgerschapsopvoeding. Daarom werd in een derde fase via interviews van 10 scholen, bij de betrokken leerkrachten gepeild naar mogelijke motivaties om activiteiten te ontplooien inzake burgerschapsopvoeding, naar de voorwaarden om succesvol te kunnen werken rond burgerschapsopvoeding, naar de redenen om al dan niet in te gaan op een extern aanbod, maar vooral ook naar de betekenis van burgerschapseducatie in het lager onderwijs³.

Tabel 4. Steekproef Kwalitatief na-onderzoek - aantallen (n=10)

	1 BaO	2 SO	Totaal
Gewone activiteit	4	2	6
Hoge activiteit	1	3	4
	5	5	10

Aanvankelijk was het ook hier de bedoeling om een onderscheid aan te brengen tussen scholen die “gewoon” of “middelmatic” presteren en scholen die hoger dan gemiddeld presteren, inzake burgerschapsopvoeding. Aangezien het echter achteraf bekeken moeilijk was dit onderscheid in de praktijk aan te brengen hebben we dat volledig laten vallen. Kwantitatieve indicatoren in de on-line vragenlijsten in onderzoek 1 en onderzoek 2 bleken geen goede voorspellers voor de daadwerkelijke energie die scholen investeren in het werken rond burgerschap.

³ Aanvankelijk werd geopteerd voor focus-groupsgesprekken, maar gegeven de opgelopen achterstand werd geopteerd voor gefocuste interviews bij individuele deelnemers. Deze hebben als voordeel dat er gerichter kan worden gepeild naar pijnpunten of werkwijzen, zonder de organisatie van een groepsgesprek.

— Conceptueel schema

Deze verschillende informatiebronnen werden in het rapport tezelfdertijd aangewend om de gestelde vragen te beantwoorden. De kwalitatieve informatie werd gegroepeerd door gebruik te maken van een eenvoudig schema om actoren en mogelijke problemen te onderscheiden. Om de werking rond burgerschapsopvoeding binnen scholen te kunnen kaderen werken we voort met een conceptueel schema dat werd ontwikkeld om politieke socialisatie en burgerschapsopvoeding in kaart te brengen (Kavadias 2004). Dit model brengt de belangrijkste actoren en hun onderlinge relaties in kaart (zie afbeelding 1).

In de eerste plaats vormt de Vlaamse overheid een belangrijke ondersteunende actor. Overheden structureren het onderwijsveld en financieren, in meer of mindere mate, scholen. In ruil vragen ze in meer of mindere mate controle over wat zich binnen de klasmuren afspeelt. Op die manier bepalen ze ook wat mag of wat niet kan op school.

Voor wat betreft burgerschapseducatie treedt de overheid vooral ondersteunend op. De controle over het nastreven van de VOET-en is vrij beperkt in verhouding tot de controle op andere eindtermen. Wel heeft de overheid met de invoering van de VOET "opvoeden tot burgerschap" de minimale krijtlijnen uitgetekend om te werken aan burgerzin: ze dienen immers aan te tonen dat ze zich inspannen om jongeren de nodige kennis, vaardigheden en attitudes bij te brengen.

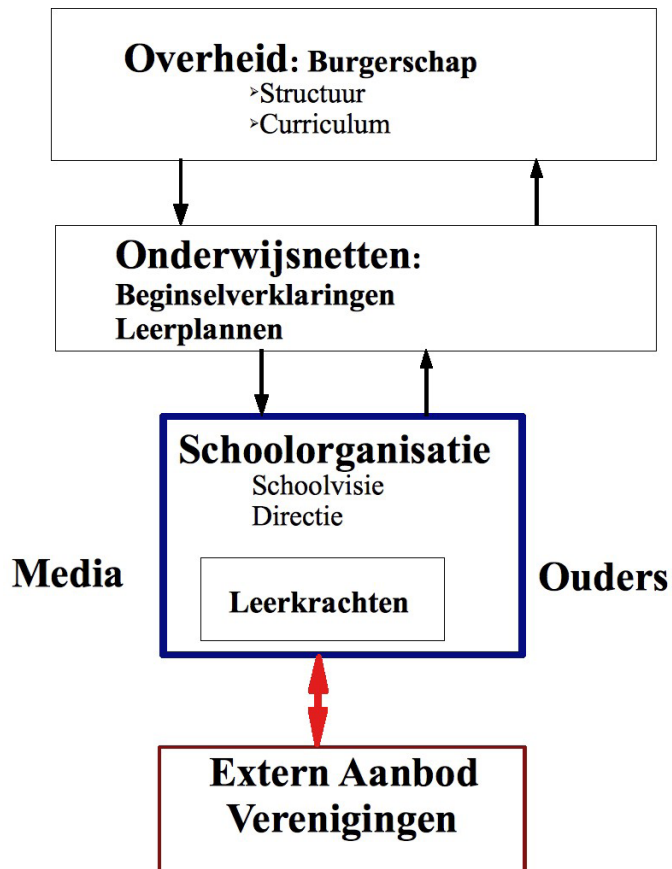
Op een laagste niveau vinden we de individuele school. Binnen die school komen op dagelijkse basis leraren en leerlingen met elkaar in contact. De eigenlijke overdracht van kennis, vaardigheden, houdingen vindt tussen mensen plaats. Het is op dit niveau dat het eigenlijke 'opvoeden tot burgerzin' plaatsvindt. Binnen die organisatie is de leerkracht uitermate cruciaal. Onderzoek bij leerkrachten heeft immers ten overvloede aangetoond dat zij in hogere mate beantwoorden aan het burgerschapsideaal van onze democratische samenleving (Kavadias 2004; Elchardus et al., 2009; Kavadias & Siongers 2009).

De directie kan echter ook een sturende rol spelen, via het formuleren van een schoolvisie (Elchardus et al. 2008) of het nemen van initiatieven tot nascholing of projectwerking (Kavadias, Stouthuysen & De Maeyer 2008).

Tussen beide niveaus bevinden zich koepelorganisaties van scholen, de onderwijsnetten. Zij behartigen de belangen van publiek of privaat –vrij– onderwijs. Deze organisaties vertalen in de Vlaamse context ook de vereisten van bovenaf naar de individuele scholen toe in leerplannen (Aelterman 2005), maar voeren ook druk uit op die overkoepelende overheid (Kavadias 2004).

Naast deze belangrijke actoren, bestaat de omgeving van scholen echter ook uit ouders, verenigingen die werken rond burgerschapsthema's maar ook de media. Ouders worden als belangrijke partners in het opvoedingsproces vermeld door de scholen (Elchardus, Kavadias & Siongers 2008). Deze ouders koesteren bepaalde wensen, maar hebben ook vragen en bedenkingen bij schoolactiviteiten die het vakgebonden karakter overstijgen.

Schema 1. Conceptueel model



Cruciaal in het aanbod zijn uiteraard de vele verenigingen die werken rond thema's die verwant zijn aan democratisch burgerschap. Deze verenigingen hebben zeer vaak een eigen expertisedomein ontwikkeld en hebben een gevarieerd aanbod aan methodieken. Ten slotte dienen we ons ook bewust te zijn van de massamedia in die omgeving. De school is een organisatie die haar eigenheid wenst te bewaren ten opzichte van die omgeving, maar is net als alle organisaties onderhevig aan maatschappelijke vragen die via de media worden gesteld aan die organisatie.

Dit schema heeft enkel een heuristische waarde en wordt als bril en oogkleppen gebruikt om de antwoorden van de actoren, in dit geval leerkrachten en directies uit het basis en secundair onderwijs, te duiden.

3. VISIES OP DE VRAAG TOT BURGERSCHAPS- EDUCATIE

1° Aandacht voor opvoeden tot burgerzin op school

Een goede indicator om te peilen naar de aandacht of het belang dat scholen hechten aan een thema of problematiek, is in eerste instantie de schoolvisie op dat thema. Onderzoek naar effectieve vormen van onderwijsorganisaties leert ons dat de visie van directies of een uitgewerkte schoolvisie belangrijk kunnen zijn voor de werking van de school als organisatie (Harber & Meighan 1989; Van Vooren & Mahieu 1991). Bij het vervullen van zijn professionele rol, laat de individuele leraar zich zowel leiden door eigen opvattingen en waarden, als door hetgeen de samenleving, de beroepsgroep (bijvoorbeeld belichaamd in deontologische richtlijnen), maar vooral ook de school van hem of haar verwachten binnen die context. Het proces van visievorming binnen een school is bijgevolg belangrijk om de neuzen in dezelfde richting te zetten (Mahieu 1993b). In dat proces zal een inspirerend directeur of een hecht schoolteam ervoor zorgen dat de visie door de gehele school wordt overgenomen (Marx & Satter 1994; Buelens & Devos 1992). Een dergelijke schoolvisie werkt tevens socialiserend voor nieuwe leerkrachten: het vormt een blauwdruk van de verwachtingen binnen een school (Imants 2002; Kelchtermans & Ballet 2002; Kavadias 2004). Dit kan er voor zorgen dat opvoeden tot burgerzin aandacht krijgt binnen de school, of dat bestaande praktijken, werkingen of projecten, structureel verankerd worden binnen de schoolorganisatie. De aanwezigheid van een schoolvisie omtrent de betekenis van burgerschap en de rol die de school kan spelen in het opvoeden tot democratisch burgerschap is bijgevolg een belangrijke indicator voor de aandacht die men er aan besteedt.

Op het ogenblik dat de vakoverschrijdende eindtermen ruim een decennium geleden werden ingevoerd, was de maatschappelijke vraag tot opvoeden tot burgerzin zeer hoog. Tezelfdertijd bleken directies en leerkrachten een relatief eng beeld en een beperkte aandacht te hebben voor opvoeden tot burgerzin via het onderwijs (Kavadias 2004). Men zou kunnen stellen dat er een vrij grote discrepantie bestond tussen het maatschappelijk belang dat burgers en middenveldorganisaties hechtten aan burgerschaps-opvoeding en het onderwijskundig belang dat hieraan binnen scholen werd gehecht.

Hieronder gaan we in eerste instantie na of de discrepantie tussen de maatschappelijke en de onderwijskundige relevantie nog steeds aanwezig is. Daarnaast peilen we naar mogelijke verschillen in invulling volgens het onderwijsniveau. De vakoverschrijdende eindtermen opvoeden tot burgerzin zijn immers slechts omschreven voor het secundair onderwijs. In het basisonderwijs valt burgerschapseducatie onder "wereldoriëntatie".

— Een begreemd onderwijskundig belang?

Uit het recente evaluatieonderzoek (Elchardus e.a., 2008) blijkt dat het maatschappelijk belang van opvoeden tot burgerzin in het secundair onderwijs zeer hoog wordt ingeschat. Dit is niet enkel het geval bij zogenaamde "stakeholders" (middenveldorganisaties die zich bezig houden met burgerschap). Ook meer dan 80% van directies en leraars geeft aan dat dit een belangrijk thema is in de samenleving. Het onderwijskundig belang, of het al dan niet een taak is voor de school, wordt echter door een kleinere groep aangegeven. Ongeveer twee derde van de geënquêteerde directies en leerkrachten duidt burgerschapseducatie aan als een belangrijke taak voor de school. Ze zijn het er mee eens dat burgerschap noodzakelijk is in de samenleving, maar voor het gegeven dat de school dit mee moet stimuleren en ontwikkelen bleek de consensus minder eenduidig en overtuigend te zijn. Opvoeden tot burgerzin is een thema dat meer door de ouders of de maatschappelijke omgeving zou moeten worden ingevuld.

In onze eigen kwantitatieve bevraging van 2009 (onderzoek 2) werd in algemene termen gepeild naar de aanwezigheid van een binnen de organisatie gedeelde visie op burgerschap en opvoeden tot burgerzin. Daarnaast peilden we in het kwalitatief gedeelte naar de inhoud van die visie.

Tabel 5. Schoolvisie op burgerschapseducatie 2009 (n=88)

	Kolom
Burgerschapseducatie is gestoeld op een geheel eigen en afzonderlijke visie van de school	3,0%
De visie van de school op burgerschapseducatie zit vervat in het pedagogisch project	68,7%
De school heeft geen echte visie op burgerschapseducatie, maar werkt er in de praktijk wel aan	22,4%
De school heeft geen visie op burgerschapseducatie, en werkt er in de praktijk niet aan	6,0%
	(n=88)

Uit deze ruwe indicator blijkt reeds dat slechts een minderheid van de scholen geen visie zou hebben op burgerschapseducatie. Twee derde van de scholen stelt dat er een visie bestaat, maar dat die in hoofdzaak voortvloeit uit het pedagogisch project van de school. Een uitsplitsing van de antwoorden volgens het onderwijsniveau geeft echter al een scherper beeld van de bestaande verschillen in opvattingen over burgerschapseducatie.

Tabel 6. Verdeling van de organisatie van werking rond burgerschapsthema's naar onderwijsniveau - kolompercentages(n=534)

	1 BaO	2 SO
Burgerschapseducatie is gestoeld op een geheel eigen en afzonderlijke visie van de school	0%	3,8%
De visie van de school op burgerschapseducatie zit vervat in het pedagogisch project	64,30%	69,8%
De school heeft geen echte visie op burgerschapseducatie, maar werkt er in de praktijk wel aan	14,30%	24,5%
De school heeft geen visie op burgerschapseducatie, en werkt er in de praktijk niet aan	21,40%	1,9%
	100%	100%
	(n=25)	(n=63)

Slechts 2% van de scholen uit het secundair onderwijs stelt niet aan burgerschapseducatie te werken, terwijl dat percentage voor het basisonderwijs 21% betreft. We hebben getracht dit verschil te begrijpen via de kwalitatieve interviews.

Uit alle basisscholen, behalve één, kwam het signaal dat burgerschapseducatie (evenwel nadat de interviewer hen op de link met het domein maatschappij binnen het leergebied wereldoriëntatie had gewezen) een belangrijk onderwijskundig thema is om aan te werken vanuit de school, maar steeds als een *gedeelde verantwoordelijkheid* met ouders en middenveld. Aangezien het gevaar bij dit soort vraagstelling bestaat dat de geïnterviewde een sociaal wenselijk antwoord geeft, in de richting van een groot onderwijskundig belang omdat het in de leerplannen vervat zit, werd door de interviewer benadrukt dat het gesprek volledig anoniem is en dat er geen enkele controlerende of evaluerende doelstelling aan verbonden is. Hiermee werd beoogd de geïnterviewde zo vrij mogelijk te laten spreken over het belang dat in de school wordt gehecht aan burgerschapseducatie.

I: Vindt u het een taak van de school om hier aan te werken?

G: Ja, zeker en vast. Maar niet alleen van de school, want die taak wordt vaak naar de scholen doorverwezen en ik vind het ook wel belangrijk dat de ouders daar in eerste instantie mee bezig zijn. Het is dus een taak van beide en niet van de school alleen.

(leerkracht, basis, OGO, interview 17)

G: Je gaat sowieso andere invalshoeken hebben. Om een voorbeeld te schetsen, de ouders kunnen bepaalde accenten leggen, maar dat kunnen niet dezelfde accenten zijn die in een jeugdbeweging kunnen gelegd worden als samen in een groep op kamp gaan bijvoorbeeld, want ja dat kind is alleen en kan zich niet spiegelen aan leeftijdsgenoten. Dat kan op de school of jeugdbeweging dan weer wel. Ik denk dat het telkens van iedereen moet komen en dat je niet zomaar kunt zeggen 'ik schrijf het af op hem of het is zijn schuld.

(leerkracht, basis, OGO, interview 6b)

De gedeelde verantwoordelijkheid met ouders en andere maatschappelijke actoren, blijkt het werken aan burgerschaps-educatie te bemoeilijken in zowel het basis als in het secundair onderwijs.

Het introduceren en aanleren van kennis wordt als een zuivere schoolse opdracht aanzien. Willen we houdingen zoals 'burgerschap' aanleren, dan schat men de rol van ouders en van andere externen, even belangrijk zoniet belangrijker in, dan die van de school. Het is net die gedeelde opdracht, waarbij er een wederzijdse beïnvloeding is, dat het werken aan burgerschapseducatie ingewikkelder maakt volgens de geïnterviewden. De meesten beamen volmondig dat het onderwijsveld met het opvoeden tot burgerzin vanaf jonge leeftijd bezig moet zijn, maar ze ervaren ook een zware beperking in hun taak door de wederzijdse beïnvloeding. Houdingen bijbrengen kan slechts binnen strikte grenzen of mogelijkheden die leerlingen vanuit de thuissituatie of vanuit de maatschappelijke realiteit meekrijgen wanneer ze de school binnenstappen.

Deze vaststelling zou kunnen doen vermoeden dat scholen deze ouders als 'hulpbron' inschakelen om aan de attitudes van hun leerlingen te werken. Dit vormt echter de uitzondering: slechts twee scholen trachten actief samen te werken met ouders rond de houdingen van hun leerlingen. Een Don Bosco school (secundair) en een Freinetschool (lager) trachten door een actieve samenwerking met de ouderraad de werking te verbeteren, maar ook hier botsen ze op beperkingen. Een ouderraad bestaat immers uit de meest gemotiveerde ouders en biedt geen representatief staal van de ouderbevolking van hun leerlingen. Andere scholen spreken wel eens netwerken van de ouders aan om sprekers uit te nodigen of projecten op te zetten. Ouders zijn echter in die zin slechts een informatiekanal en geen partner om aan burgerschapseducatie te werken. Dit wijst op een inherente spanning bij de onderwijsactoren als het over de rol van de ouders gaat: **men erkent het belang van de ouders, maar de meesten zijn niet geneigd ze als volwaardige partner of ondersteuner te betrekken bij het schoolgebeuren.**

De relatie tussen de school en de ouders is op z'n minst dubbelzinnig te noemen: de ouders zijn de eerste aanspreekpunten bij problemen, maar worden zelden preventief betrokken bij het opvoedingsproces.

Een aantal scholen geeft hier echter gegronde redenen voor. Scholen die kampen met een stedelijke problematiek van een hoog aantal GOK-leerlingen verwijzen expliciet naar de noodzakelijke rol die ze als onder-

wijnsinstelling moeten en willen vervullen om burgerschap bij te brengen. Hun leerlingen zouden immers op het thuisfront of in de vrije tijd minder in contact komen met burgerschap in de breedste zin van het woord. Ouders laten participeren aan het onderwijsproces lijkt voor hen een onmogelijke piste te zijn: het zou de taak alleen maar compliceren en de last verhogen.

G: Ik denk dat de school daar een heel belangrijke rol in te spelen heeft, maar we kunnen dat natuurlijk niet alleen. Je hebt de basis van thuis sowieso nodig om verder te kunnen bouwen. We merken ook wel vaak bij kinderen waar het op dat vlak wat ontbreekt in de opvoeding, is het moeilijk hun dat bij te brengen, omdat ze het thuis soms ook anders ervaren. Maar dan denken wij ook als school: als wij het niet doen, of het hen niet leren, gaan ze het ook nergens te horen krijgen. Het beste zou zijn dat dit alles in samenwerking met alle partijen gebeurt. Maar de school heeft alleszins een heel belangrijke rol hierin te spelen, en we steken daar ook heel veel tijd in. Soms heb je het gevoel dat je meer tijd steekt in die opvoedkundige zaken dan in het lesgeven bij wijze van spreken. (directie, basis, VO, interview 2a)

G: Aangezien wij met een heel speciaal publiek werken, krijgen die kinderen thuis een volledig andere opvoeding. Vooral Marokkaanse opvoeding, omdat 85% van onze kinderen Marokkaans is, islamitisch is. Als zij een inburgering of een burgerschapbesef moeten krijgen, moet dat vanuit de school komen. Dus wij hebben hier in het Brusselse een heel grote verantwoordelijkheid op dat gebied. Wij zouden heel graag hebben dat dat van de ouders uit komt, maar omdat zij over het algemeen uit een vrij laag sociaal milieu komen, hebben zij daar problemen mee. En hun aanpassingsproblemen zijn veel groter dan dat wij vermoeden. Zij leven ook in getto's, waardoor zij zich ook veel minder inburgeren en dat die burgerschap rekening, laat ons zeggen, heel klein is.

I: Dus het is eigenlijk een noodzaak?

G: Het is een noodzaak, als wij willen dat de kinderen zich aanpassen en enig besef hebben, moet dat hier op school gebeuren.

I: En burgerschapseducatie op scholen die voor de meerderheid bestaan uit autochtonen, gelooft u daar ook in?

G: Ja, ik vind dat dat een samenwerking moet zijn tussen ouders en de school. We hebben ieder ons deel dat we kunnen inbrengen. Omdat we hier met groepen werken en thuis werk je uiteindelijk met een gezin. De kinderen moeten geconfronteerd worden met verschillende visies. Thuis hebben ze de visie van hun ouders, op school die van hun juffen en meesters. Dan kunnen zij een eigen opinie daarover vormen. Waar sta ik nu achter, welke visie vind ik de waardevolste? Of een combinatie maken van beide. (leerkracht, basis, VO, interview 5b)

In de school waar vermeld werd dat burgerschapseducatie geen belangrijk werkpunt is om op te nemen, heerste er een vrij grote onduidelijkheid over de invulling van het thema, ook na bijkomende uitleg van de interviewer. De aandacht gaat in deze school bijna volledig naar *sociale vaardigheden, welbevinden en gelijke kansen*.

I: En als u de term burgerschapseducatie hoorde, waar dacht u dan spontaan aan?

G: Ik dacht eerder dat het ging over integratie van de ouders binnen de school.

I: Van de ouders?

G: Ja. Maar dat is het dus niet?

I: Wat bedoelt u juist met integratie van de ouders?

G: Dat de ouders meer betrokken werden met het gebeuren op de school.

I: En bijvoorbeeld een goede burger. Wat verstaat u daaronder?

G: Dat is een heel goede vraag. Ik hou vooral van communiceren. Dat je niet met iets blijft zitten, alles zeggen op een redelijke manier, luisteren naar elkaar, en voor de rest gewoon beleefd en vriendelijk zijn.

I: Vindt u dat scholen zich moeten bezig houden met burgerschapseducatie?

G: Eigenlijk niet. Het zou grotendeels bij de ouders moeten liggen, maar we merken wel dat het ook iets is dat de school op zich moet nemen.

I: En vindt u dat terecht?

G: Jammer. Ik vind het jammer. Omdat ik vind dat kinderen dat van thuis uit moeten meekrijgen, die normen en die waarden. En de school moet er mee in helpen, maar soms is het echt sleutelen van bij het begin. (GOK-leerkracht, basis, OGO, interview 4)

Vanuit deze optiek bekeken bestaat er een zekere volgtijdelijkheid in de vorming van attituden en vaardigheden van leerlingen: ze dienen eerst aan sociale vaardigheden, welbevinden en gelijke kansen te werken, vooraleer er kan worden gedacht aan het werken aan ruimere burgerschapsattituden en -vaardigheden.

In het secundair onderwijs was er geen enkele geïnterviewde die geen notie had van (een onderdeel van) burgerschapseducatie of die het niet als een voorname taak van het onderwijs omschreef. Waar in het basis-onderwijs vooral de focus lag op sociale vaardigheden en op het individu in groepscontext met het oog op samenwerking, wordt in het secundair veeleer verwezen naar de maatschappelijke positie en naar democratische waarden.

I: Ik zou nu willen toespitsen op de burgerschapseducatie, wat houdt dat voor u persoonlijk in?

G: Burgerschapseducatie heeft voor mij alles te maken met wat we aan waarden en normen kunnen meegeven aan de leerlingen om ze in de maatschappij voort te bewegen. Dan denk je natuurlijk aan alles wat met democratie te maken heeft, politiek, maar dat kan evengoed zijn rijbewijs halen op school of hoe gedraag je je met je fiets in het verkeer, hoffelijkheid enz. Dat is voor mij de ruime betekenis in de zin.

I: Wat beschouwt u dan als een goede burger?

G: Een goede burger is, voor mij, iemand die zich kan gedragen in een maatschappij, maar daarom ze niet slaafs volgt. Die nogal altijd wel kritisch naar de dingen kan aankijken en desnoods aan een aantal dingen een meerwaarde kan bieden, maar nog altijd zijn weg moet vinden in die maatschappij en weten waar hij zijn informatie moet halen. Dat zijn ook dingen die we moeten meegeven.

I: Dat is nu uw persoonlijke visie en wordt die ook gedeeld met de school? Wat is nu de visie van de school?

G: Dat is een beetje een wisselwerking met ons pedagogisch project. In ons pedagogisch project zijn we heel duidelijk dat we een gemeenschapsschool waar dat termen zoals pluralisme, eerbied, respect, kritische omgang enz. natuurlijk het uitgangspunt zijn. Wij proberen dat zeker gestalte te geven. (directie, secundair ASO, GO, interview 10a)

Bovendien leggen drie geïnterviewde directies of coördinatoren een verband met de schoolvisie of het pedagogisch project, terwijl dit in het basisonderwijs nooit werd gedaan (de bevroagde Freinetschool vormde hierop een uitzondering). Scholen uit het vrij onderwijs met een uitgesproken pedagogisch project en uit het gemeenschapsonderwijs verwezen naar hun opvoedingsvisie om burgerschapseducatie in te plaatsen en om het belang ervan aan te tonen in de school.

G: We zien de voet'en in feite in het kader van ons eigen opvoedingsproject. We hebben een link gelegd tussen de voet'en en ons eigen Ignatiaanse project. We zien dan dat die voet'en heel gemakkelijk in te passen zijn aan ons project. We hebben ons project niet aangepast, we hebben de voet'en daarin geplaatst. En dat lukt heel goed.

(voet-coördinator en adjunct directeur, secundair ASO, VO, interview 9a)

I: Aan het onthaal hangt een soort wereldkaart rond waarden en normen. Vanwaar komt dat?

Dat is de wandkaart van ons pedagogisch project. Ons salesiaans project is zeer ruim uitgeschreven, het is een boekje. Om de 10 à 15 jaar wordt het vernieuwd, omdat de tijden veranderen. De kern van het verhaal van Don Bosco kunnen we wel behouden, maar het moet elke keer vertaald worden naar de periode van nu. En de kaart die er hangt is één van de uitwerkingen van ons pedagogisch project, een soort visuele stimulans om eraan te werken.[...] Misschien ben ik misvormd, maar ik bekijk dit eigenlijk vanuit 'Salesiaans' oogpunt. Don Bosco is onze leidsman, zal ik maar zeggen, en die had zich ook al voorgenomen om zijn leerlingen/jongeren tot 'goede burgers' op te leiden. Goede christenen en goede burgers. Maar omdat je het over burgerzin hebt, zal ik het alleen over burgers hebben. Zijn doel was eigenlijk jongeren goed op te leiden zodanig dat ze in de maatschappij goed konden functioneren. Elementen als eerlijkheid, respect voor elkaar en voor materiaal, verantwoordelijkheidszin, staan daar centraal. En op die verantwoordelijkheid proberen we de jongeren te appelleren.[...] Als we creatief nadenken zijn we wel altijd bezig met burgerschapseducatie. Zo gaan leerlingen en leerkrachten na schooltijd ook samen voetballen. Maar het ligt niet in onze manier van doen om te werken met een aanstijpt met wat we allemaal nog moeten doen, we doen het gewoon. Maar daarom is het wel goed dat je die voet'en hebt. Je kunt die dan eens als bril opzetten om te controleren of we echt wel doen wat we denken dat we doen. Ik zie het als bril om te na te gaan of het wel lukt.

(graadcoördinator, secundair BSO en TSO, VO, interview 11c)

G: Dat is een beetje een wisselwerking met ons pedagogisch project. In ons pedagogisch project zijn we heel duidelijk dat we een gemeenschapsschool waar dat termen zoals pluralisme, eerbied, respect, kritische omgang enz. natuurlijk het uitgangspunt zijn. Wij proberen dat zeker gestalte te geven.[...] Dat is dan eigenlijk op dat moment in het opvoedingsproject van de school ook ingepast. Dus we zijn dan meteen gestart met een aantal Europese projecten ook op school.

(ex-adjunct directeur, secundair ASO, GO, interview 10b)

De eensgezindheid over de inhoud en het belang van burgerschapseducatie is aanzienlijk groter in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs, zowel voor ASO, als voor TSO en BSO. Ook de parate kennis over de vakoverschrijdende eindtermen is relatief groot in het secundair.

I: Vind u dat een belangrijke taak voor de school?

G: Uiteraard, de maatschappij stopt niet aan de schooldeur. Ik heb het moeilijk, om niet te zeggen ik heb een hekel aan leerkrachten die een vak geven en daarrond bestaat niets. Alles komt mee de school binnen.

I: U vindt dat de school daarop moet ingaan.

G: De school moet daarop ingaan. Ik heb het er wel moeilijk mee dat er meer en meer taken naar scholen worden toegeschoven. Ik word een beetje woest wanneer ik politici voorstellen hoor opperen om scholen tot zes uur 's avonds te laten lopen. Ik vind dit bijzonder pijnlijk. Als school moet je verantwoordelijkheid opnemen, maar we moeten zeker ouders ook die verantwoordelijkheid laten opnemen. Als ouders het daar moeilijk mee hebben, moet daar ondersteuning voor komen. Dat mag niet onttrokken worden aan ouders om dan op de scholen af te schuiven.

(directie, secundair BSO en TSO, OGO, interview 7a)

Kortom, in tegenstelling tot een decennium geleden beschikken de directeurs en de betrokken leerkrachten over een bereidheid en een openheid om te werken aan burgerschapseducatie. Dit geldt vooral in het secundair onderwijs. In het basisonderwijs lijkt het thema minder sterk aanwezig te zijn.

— Betekenis van burgerschapseducatie: de kloof tussen basis en secundair onderwijs

De omschrijving van burgerschapseducatie neemt zeer diverse vormen aan. De grootste kloof treffen we aan tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Het mag duidelijk zijn dat de term 'burgerschapseducatie' als dusdanig gekend is in het secundair, maar niet in het basisonderwijs. Uit de reactie van diverse bevrageden in het basisonderwijs bleek vooral verbazing, wanneer we peilden naar de visie of zelfs de betekenis van burgerschapseducatie. De meeste geïnterviewden konden de term niet onmiddellijk omschrijven als een aandachtsveld van de school.

I: Bent u vertrouwd met deze term?

G: Voor ons klinkt dat heel vreemd in de oren.

I: En waar denkt u spontaan aan als u de term hoort?

G: Aan één of ander democratisch principe, maar ik meen te weten dat het eigenlijk gaat over sociaal vaardig zijn en dergelijke dingen. Een aantal principes waarop de samenleving gebaseerd is. Dat alles vlot verloopt.

(directie, basis, VO, interview1a)

G: Oei, dat is moeilijk. Ik denk dat men met deze term over het algemeen niet vertrouwd is.

I: Hoe denkt u dat dit komt?

G: We gebruiken hier andere termen en ik denk dat veel mensen de link niet leggen.

I: Hoe zou u het dan eerder omschrijven? Of waar denkt u dan aan bij burgerschapseducatie?

G: Mens.

(directie, basis, OGO, interview 18)

Slechts één van de geïnterviewden uit het basisonderwijs, met name van een Freinetschool, kon **vavang** van het gesprek relatief accuraat aangeven wat burgerschapseducatie in het onderwijs inhoudt, met zowel accenten op het lokale, als op het supralokale (nationaal – internationaal) karakter van burgerschap.

G: Kort gezegd, lijkt mij dat de bedoeling is dat we kinderen uit de basisschool, alé gelijk welke school, opvoeden zodanig dat ze op een normale en deftige manier kunnen meedraaien in de maatschappij later, dus als burger in de maatschappij. En dat we hen ook wijzen op een aantal gevaren en waar we hen proberen voor te wapenen die ze kunnen voorkomen in de maatschappij, zoals racisme, misleidende reclame, heel ruim eigenlijk. Het is niet enkel dat ze op de goeden moeten stemmen bij wijze van spreken, maar ik wil zeggen: burgerzin, politiek het is meer dan dat. Dat is een beetje wat ik daaronder versta. Maar dat kan zowel voor zichzelf zijn, dus naar toekomst toe, als individu kunnen meedraaien in de maatschappij, maar ook bijvoorbeeld in beperkte groep op hun later werk dat ze met hun collega's kunnen samenwerken als in een buurt met hun burens of waar ze wonen kunnen samenwerken of verdraagzaam kunnen samenleven op z'n minst. Maar nog ruimer, binnen de provincie, binnen het land, binnen Europa, binnen de wereld. Niet te bekrompen zijn binnen België naar andere mensen toe die een andere ingesteldheid hebben of andere overtuigingen hebben, zowel naar het cliché Afrika, het arme Afrika. Dat ze daar niet kijken naar 'Afrika is het arme Afrika', maar eerder als een andere manier van leven.

(leerkracht, basis, OGO, interview 3b)

Burgerschapseducatie wordt voor het lager onderwijs meestal gepositioneerd binnen de leergebiedoverschrijdende eindterm *sociale vaardigheden*, met een specifieke focus op het *welzijn* van de leerlingen, op *onderlinge contacten* tussen leerlingen (onder andere in de vorm van pestgedrag en tolerantie), op *normbesef* en op *sociaal emotionele problemen*.

In een beperkt aantal gesprekken werd een verband gelegd met wereldoriëntatie, maar dan voornamelijk met het domein 'mens' en in veel mindere mate met het maatschappelijk domein van burgerschapseducatie. Een goede burger is voor de meeste bevraagden in het lager onderwijs iemand die respect opbrengt voor een medemens (in de eerste plaats de concrete medeleerling), die kan samenwerken en die het belang van regels erkent en ze naleeft. Het gaat met andere woorden vaak over het aanleren van omgangsregels tussen leerlingen of normbesef in de onmiddellijke schoolomgeving, om ze daarna in het latere leven in een maatschappelijke context te kunnen gebruiken.

G: Is dat niet met elkaar leren omgaan en de regels respecteren als je samen in een school bent, want in een school ben je samen met heel veel mensen, heel veel kinderen. Dat je onder elkaar een goede samenwerking en verstandhouding hebt. Zoals in een samenleving burgers met elkaar omgaan, met regels voor in het dagelijkse leven.

(leerkracht, basis, VO, interview 2b)

G: Als ik die term hoor, dan denk ik aan één van de doelen die in onze schoolvisie verwerkt zitten: het kind opvoeden tot rechtvaardige burger. Klaar maken voor secundair onderwijs maar ook voor het latere leven en het beroepsleven. Niet alleen op cognitief vlak maar ook op sociaal vlak.[...] De visie zegt: wij voeden een kind op in al zijn aspecten, zowel qua motorische vaardigheden als cognitieve vaardigheden, maar vooral ook op sociaal vlak. Het sociale vlak is ook één van onze gok-pijlers, sociaal-emotionele vorming. Wij zijn een school met zoveel nationaliteiten, in de Brusselse hoofdstad. We zitten kort op elkaar, we hebben weinig ruimte, een kleine speelplaats. Je moet heel veel van elkaar kunnen verdragen. Er moet tolerantie zijn.

(directie, basis, VO, interview 5a).

In een basisschool uit het vrij onderwijs werd hier zeer expliciet dienstbaarheid aan toegevoegd. Burgerschap heeft vanuit dit opvoedingsproject betrekking op vrijgevigheid en dienstbaarheid naar anderen en naar de samenleving in haar geheel toe.

G: Volgens mij is dat niet zo duidelijk afgelijnd, maar in een katholiek opvoedingsproject dat wij als school huldigen, zit dat eigenlijk mee in verweven. [...] Maar wat het nu precies gedetailleerd inhoudt: je inzetten, je naaste volgen of je ogen, oren en gevoel gebruiken als er iets gebeurt met iemand die naast je staat. Want wat is de burger, diegene die naast je staat hé. Dan ingrijpen wanneer het nodig is, dat is voor een stukje aangeboren. [...] Wat is burgerzin he, civisme, ik denk dat dat de essentie, back to basic is. De ander hoger achten dan uzelf. En meer bekommerd zijn om het goed en welbevinden van de ander dan van uzelf. Natuurlijk zijn kinderen vrij egoïstisch. Elke mens wordt geborgen met de vuistjes dicht, dus possessief. Aan ons om te leren hoe je de vuistjes openmaakt en oblatief wordt. Oblatief is "Wat kan ik voor u doen?", dienstbaar zijn.

(directie, basis, VO, interview 6b)

Sociale vaardigheden kwamen met andere woorden het vaakst aan bod in de omschrijving. Toch werd in de loop van het gesprek duidelijk dat het voor sommige basisscholen eerder een probleem van formulering en begripsbeheersing betreft, dan van een gebrek aan onderwijskundige belangstelling voor de thematiek. Later

in deze bijdrage zal aangetoond worden dat verschillende basisscholen uit het kwalitatief luik wel degelijk bezig zijn met burgerschapseducatie, maar dat het hen ontbreekt aan een helder begrippenkader en aan ervaring om over leergebieden en vakoverschrijdende leergebieden te communiceren naar externen toe.

Vergelijken we de interviews uit lagere scholen met deze uit de secundaire scholen, dan valt vooral het verschil op in de wijze waarop er gepraat en nagedacht wordt over de thematiek. De geïnterviewden werkzaam in het basisonderwijs antwoorden meestal minder gestructureerd en minder vanuit de leerplannen, dan de bevroegden in het secundair. Lagere scholen hanteerden in het interview doorgaans het begrippenkader waarmee ze de thematiek aankaarten bij de leerlingen (bijvoorbeeld 'pesten' en 'vrede en oorlog') of ze verwezen veel sneller naar concrete voorbeelden in de school op vragen die eerder peilden naar een schoolvisie omtrent burgerschapsopvoeding of wereldoriëntatie.

Samenvattend kunnen we stellen dat op beide niveaus aandacht gaat naar het opvoeden tot burgerzin, hoewel het duidelijk is dat in het lager onderwijs burgerschapseducatie veel minder gekend is dan in het secundair onderwijs. Er is wel degelijk een gevoeligheid voor het thema in het lager onderwijs, maar niet zozeer onder die noemer en vooral toegespitst op interpersoonlijke aspecten van burgerschap zoals tolerantie en respect. Hetzelfde fenomeen werd vastgesteld zowel in het Vlaams onderzoek naar vredesopvoeding (Kavadias, Stouthuysen & De Maeyer 2008) als in internationaal onderzoek naar burgerschap in de concrete klaspraktijk (Brint, Contreras & Matthews 2001): de interpersoonlijke thema's zijn in veel hogere mate terug te vinden in het basisonderwijs.

Daarenboven neigt de visie van het merendeel van de bevroegde leerkrachten en directies in het basisonderwijs naar een beperkte of zelfs restrictieve opvatting over burgerschap. Het gaat dan om een opvatting die de praktische klaswerking bevordert, maar niet per se democratisch is, net zoals we die een decennium geleden ook terugvonden in het secundair onderwijs.

2° Voorwaarden om te werken rond burgerschapseducatie

Vooraleer het proces van de totstandkoming van de vraag kan worden geschetst dienen we meer te weten over welke voorwaarden als stimulerend, dan wel als belemmerend worden ervaren door de schoolactoren. In de vragenlijst werd de vraag gesteld naar de voorwaarden die het werken rond opvoeden tot burgerzin succesvol maken.

Tabel 7. Voorwaarden om succesvol te werken aan burgerschapseducatie – frequentieverdelingen (rijpercentages, n=88)

	-	+/-	+
Gemotiveerd leerkrachtenteam	0	0	100
Gemotiveerde directie	0	1,6	98,4
Tijd voor de werking	0	9,7	90,3
Schoolvisie rond burgerschapseducatie	1,6	8,1	90,3
Gemotiveerde leerlingen	3,1	18,8	78,1
Een coördinerende verantwoordelijke	6,5	14,5	79
Budget voor de werking	18	16,4	65,6
Gemotiveerde ouders	9,7	33,9	56,5
Registratiesysteem voor de hele werking	8,2	34,4	57,4
Extern aanbod	6,3	41,3	52,4
Andere	27,3	54,5	18,2

- : helemaal niet belangrijk & niet belangrijk
 +/- : matig belang
 + : belangrijk & heel belangrijk

Tabel 7 herneemt de evaluatie tijdens onderzoek 2 van 10 voorwaarden die werden opgenoemd tijdens het kwalitatief vooronderzoek. Het zou gaan om condities die bijdragen tot het succes van burgerschapseducatie en die het werken rond burgerschap zouden vergemakkelijken. **Bij het overlopen van de voorwaarden, bestaat er een algemeen consensus dat de motivatie van het lerarenteam en de directie cruciaal zijn voor het welslagen van elke vorm van educatie binnen de school.** Daarnaast geven 9 op de 10 respondenten aan dat zowel tijd voor de werking als de aanwezigheid van een schoolvisie omtrent burgerschapseducatie uitermate belangrijk zijn.

Nog steeds belangrijk, hoewel veel minder dan de vorige voorwaarden, zijn de motivatie van de leerlingen, alsook de aanwezigheid van een coördinerend verantwoordelijke en de aanwezigheid van geld. Terwijl de motivatie van de ouders, de aanwezigheid van een registratiesysteem, alsook het extern aanbod de hekkensluiters zijn.

Deze voorwaarden kunnen echter sterk verschillen naar onderwijsniveau. Het overzicht van de percentages respondenten die de condities belangrijk of heel belangrijk vinden per onderwijsniveau geven aan dat er systematische verschillen bestaan voor 3 van de 10 bevraagde condities.

Tabel 8. Voorwaarden om succesvol te werken aan burgerschapseducatie per onderwijsniveau - rijpercentages van categorieën belangrijk en heel belangrijk (n=88)

	BaO +	SO +	Sig.
Gemotiveerd leerkrachtenteam	100	100	
Gemotiveerde directie	100	98	
Tijd voor de werking	84,6	91,8	
Schoolvisie rond burgerschapseducatie	100	88	*
Gemotiveerde leerlingen	84,6	76,5	
Een coördinerende verantwoordelijke	69,2	81,6	
Budget voor de werking	66,7	65,3	
Gemotiveerde ouders	76,9	51	*
Registratiesysteem voor de hele werking	66,7	55,1	
Extern aanbod	58,3	51	
Andere	100	10	*

- : helemaal niet belangrijk & niet belangrijk
 +/- : matig belang
 + : belangrijk & heel belangrijk

In het overlopen van deze condities kunnen we vijf soorten condities onderscheiden, namelijk schoolvisie, motivatie (motivatie van leraars, directies, schoolvisie, leerlingen en ouders), materiële voorwaarden (tijd en geld), coördinatie (coördinerend verantwoordelijk en registratiesysteem) en ten slotte het extern aanbod. We behandelen achtereenvolgens deze condities.

—Schoolvisie

In het basisonderwijs blijkt een duidelijke schoolvisie rond burgerschap door meer mensen dan in het secundair belangrijk te worden geacht. Dit is een opvallend gegeven aangezien we uit voorgaande resultaten weten dat basisscholen minder vaak burgerschap in een schoolvisie hebben uitgewerkt. Hier merken we een belangrijke discrepantie tussen de reële situatie en de noden en voorwaarden die men aangeeft om rond burgerzin te werken.

Een van de basisscholen uit het kwalitatieve luik geeft weer hoe burgerschap in de schoolvisie doorheen de tijd is ingeslopen. De aanleiding ertoe was een radicale wijziging in de sociale en culturele achtergrond van de leerlingenpopulatie van de school.

I: Hoe is die visie binnen de school tot stand gekomen?

D: 25 jaar geleden was dit een elitaire blanke school,[...], daar moest de elite naartoe. Dat is veranderd met één of twee allochtone kinderen, doordat de buurt veranderd is. Tot wat we nu zijn, een volledig zwarte school, volledig allochtoon. Ik heb nog één Belgisch kindje in de kleuterklas, een blank Belgisch kindje uit een Nederlandstalig gezin. Dat betekent hier in de buurt: 60% van de schoolbevolking is Marokkaans, islam-kinderen. Zij hebben het heel moeilijk binnen hun cultuur, ouders komen daarvoor uit, om andere mensen te aanvaarden.

Hoe schrijf je je schoolvisie? Vanuit problemen en vanuit de evaluatie van vorige schooljaren. Dan wordt er elke keer in september herschreven. Wat zijn onze werkpunten? Wat is onze top 10 voor dit jaar? Vanuit wat we vorig jaar gezien hebben. En elke keer staat dat weer op nummer 1. (directie, basis, VO, interview 5a)

In scholen waar burgerzin een plaats heeft gekregen in de schoolvisie, blijkt de activiteitsgraad om eraan te werken aanzienlijk hoger te liggen (zie ook de typologie van werkingsstrategieën in hoofdstuk 4).

— Motivatie als voorwaarde

Willen we aan burgerschap werken dan dient er bij verschillende actoren voldoende motivatie aanwezig te zijn. De motivatie bij leerkrachten en directie blijkt zowel in het basis als in het secundair onderwijs de belangrijkste voorwaarde te zijn. Ontbreekt het aan motivatie bij hen, dan is de kans zeer klein dat burgerschapseducatie concrete vormen aanneemt. In de kwalitatieve interviews werd de samenwerking binnen het team en het vertrouwen dat de directie in het team stelt meermaals aangehaald als een noodzaak. Toch merkten we ook bij verschillende bevraagden een realisme in hun houding als het gaat over de motivatie van alle leerkrachten. Ze zijn er zich van bewust dat niet iedereen even enthousiast is om er aan te werken.

G: Maar ik zoek eigenlijk al jaren naar compagnons die mee de kar willen trekken, maar die zijn zeer moeilijk te vinden. Leraars zijn zodanig overbevraagd en ik vind dus niemand die er ook nog andere zaken bij wil nemen. Leraren zien vakoverschrijdende eindtermen toch wel als een last. (leraar, secundair TSO, OGO, interview 13)

De meeste scholen die een dergelijk motivatieprobleem aanhaalden bij de leerkrachten nemen echter geen maatregelen om die situatie te wijzigen. Doorgaans worden de leerkrachten die niet wensen te participeren met rust gelaten. Men berust in de situatie dat slechts een deel van het personeel gemotiveerd is om aan burgerschap (of aan vakoverschrijdende eindtermen) te werken.

Een beperkt aantal scholen tracht echter oplossingen uit te werken. Men beschouwt een lage motivatie immers als een probleem voor de algemene schoolwerking, waar niet aan voorbij kan worden gegaan. Leerkrachten die hun job terugbrengen tot lesgeven, worden minder gewaardeerd door de actieve voortrekkers op het vlak

van vakoverschrijdende projecten. Een enge invulling van het lerarenberoep wordt door deze personen als contra-productief beschouwd voor de gehele schooleffectiviteit. Een eerste mogelijke oplossing om leerkrachten te motiveren is hen blijven proberen te overtuigen van de zin van dergelijke acties.

I: Wordt dat door veel leraren ondersteund?

G: We hebben in dit team een heleboel collega's die dit ondersteunen en zoals in elk team hebben we ook mensen die dit idee absoluut niks vinden. Wij hebben hier ook leerkrachten die komen om les te geven en niet meer dan dat.

I: Wat doet u dan met die leerkrachten?

G: Er zijn een aantal dingen die we kunnen verplichten, bijvoorbeeld dat uitstappenformulier. Maar laat ons wel wezen, als daar een aantal zaken op worden genoteerd, dat brengt geen ander besef met zich mee. Het enige dat we kunnen doen, maar dat is werk van heel lange adem, is blijven proberen te overtuigen waarom dit heel erg nodig is. Waarom het niet anders kan dat we zus en zo doen.

I: Waarom denkt u dat die leerkrachten daar weigerachtig tegenover staan?

G: Leraren worden voor veel gevraagd, maar ik denk dat ook leraren aan wie heel veel gevraagd wordt, wanneer ze hier het nut van inzien, dit er heel graag bijnemen. En niet erbij nemen, dit is een evidentie voor hen. Dat is de job. [...] Alles staat en valt met het lerarenkorps. [...] Er zijn leraren die in mijn utopia een prominente plaats verdienen, er zijn leraren die nog op de trein moeten stappen. We zullen die trein wel eens regelmatig laten passeren.

(adjunct-directeur, secundair TSO-BSO, OGO, interview 7a)

In sommige scholen behoort het motiveren van leerkrachten tot de taak van de coördinator. Het blijft de verantwoordelijkheid van de individuele leerkracht of deze zich al dan niet wil inspannen, maar de coördinator tracht iedereen zoveel mogelijk te "activeren" door de leerkracht aan te spreken op zijn of haar waarden.

G: Ik ga nooit mensen verplichten. Bij de jezuïeten wordt je aangesproken om iets te doen, je gaat daar op in of niet. Als je er nooit op ingaat, moet je wel wat uitleg komen geven. Maar in sommige periodes van je leven heb je soms minder tijd, als je juist kinderen hebt gekregen bijvoorbeeld. Daar wordt rekening mee gehouden. [...] En er gaat ook veel inspanning naar de weerstand bij leerkrachten af te zwakken. Het is niet gemakkelijk. Leerkrachten hebben hun leerplannen, een jaarplan, enzovoort. Het vraagt veel voorbereiding, met mensen erover praten. Maar in de zeven jaar dat ik dit nu doe merk ik wel dat mensen er meer open voor staan om die voet'en in de lessen te implementeren. Maar het is niet evident hoor.

(adjunct-directeur en voet-coördinator, secundair ASO, VO, interview 9a)

Verplichten om mee te werken is de tweede optie om leerkrachten aan de slag te krijgen.

G: Sowieso steunt de directie dat volledig.

I: In welke vorm?

G: Mensen en lessen vrijmaken daarvoor, ons zeggen wat het budget is. En sommige leerkrachten hebben ook geen zin in al het extra werk dat er komt kijken bij een project, en daar bots je dan wel op.

I: En hoe pak je dat dan aan?

G: Een stuk wordt dat verplicht vanuit de directie om het toch te doen, dus daar is de directie ook ondersteunend in.

(studiemeester, secundair TSO-BSO, VO, interview 11b)

Maar externe druk heeft ook duidelijk een keerzijde. Door alles te verplichten en centraal te sturen, wordt de kans op eigen creatieve initiatieven beperkter.

G: Wij hebben ervoor gekozen op een bepaald moment om het vanuit het directieteam en de graadcoördinatie op te leggen aan de leerkrachten, omdat we vanuit een schoolbeleid misschien het meest geplaagd zijn om alles te overzien, wat voor een leerkracht niet altijd even simpel is. Wat is het effect dat je dan op een bepaald moment krijgt? Dat iedereen een afwachtende houding begint te hebben en gewoon wacht totdat er een project wordt aangereikt vanuit de directie om daarop in te pikken of verplicht te worden van daarop in te pikken. Terwijl het misschien meer vanuit de basis moet komen. Dat is nu de oefening: Hoe moeten we het nu verder coördineren? Moet het vanuit de basis groeien? Moeten wij het gaan opleggen? Of zijn het twee dingen die naar elkaar moeten toegroeien? Maar dat is eigenlijk een oefening waar we nog altijd niet volledig uit zijn. (directie, secundair ASO, GO, interview 10a)

In een van de scholen lag het probleem op zowel het niveau van de directie als bij collega's. Wat gebeurt er als een of slechts enkele leerkrachten erg gemotiveerd zijn, maar worden ingeperkt door het schoolbeleid? In de betreffende school werden alleszins vele initiatieven opgezet, maar door het gebrek aan een echt draagvlak werden ze bijna nooit verankerd of verbreed voor alle leerlingen of was de impact op de vorming van leerlingen ernstig in vraag te stellen.

G: Soms is het meer de kleinmenselijke kant van de organisatie. We doen bijvoorbeeld mee aan een cultuurwedstrijd, in het kader van kiezen voor ontmoeten en omgaan met verschil. Ik vind dit zeer belangrijk, maar van bovenuit wordt dan top-down gevraagd of we iets kunnen doen om die prijs binnen te halen. Ik vind dat niet de juiste motivatie. Ik wil dat doorbreken. [...] En dan komt er spanning over hoe alles wordt georganiseerd. Dat is niet even gemakkelijk. Voor hen was het gemakkelijker gewoon iets te doen via een kant en klare oplossing, en waarmee de prijs zeker gewonnen wordt. [...] maar pro forma hebben de leerlingen er wel rond gewerkt [...] en dus kunnen we aan nog hoger tonen dat we rond die dingen hebben gewerkt. [...] Ik vind het dan erg voor de leerlingen, die eigenlijk heel veel energie en ideeën hebben, maar soms valt dat tussen de mazen van het net van de strikte structuren op de school en waartoe ze zich verplicht voelt om te doen. [...] Het ook echt menen waar ze voor staan. Het mag niet alleen façade zijn. Bijvoorbeeld rond mensenrechten, het is niet voldoende om de vlag van Amnesty International uit te hangen, er moeten ook echt dingen gedaan worden. Ik heb bijvoorbeeld grotere dromen met de leerlingenraad dan wat er op dit ogenblik al gerealiseerd is. De waarde van de leerlingenraad wordt wel erkend, maar tegelijk zit ze nog teveel in een soort van 'betuttelend ventileren' in de plaats van een echt inspraakorgaan van leerlingen die echt wel mee de school van onderuit kunnen veranderen. Er wordt een beetje lacherig omgegaan met de leerlingenraad door de leraren. Zo van laat ze het nu maar zelf organiseren. Dat vind ik een beetje spijtig. Moesten we het met een aantal leerkrachten het iets meer mogen begeleiden, dan zouden ze sneller kunnen starten, enzovoort. Ik wacht er al jaren op. Ik denk soms dat het lijkt op kwaai wil of onwil van de leerkrachten, dat ze die leerlingen laten knoeien. Er is daar een spanningveld tussen de verwachtingen die ik koester, en de andere leerkrachten en soms ook de directie hier op de school.
(leerkracht, secundair ASO, VO, interview 9b)

Het hebben van een gemotiveerde voortrekker is een duidelijke stimulans om te komen tot initiatieven, maar de aanwezigheid van openheid in de omkaderende structuur lijkt echter belangrijk om de initiatieven tot hun volle recht te laten komen en ze verder te verankeren in de schoolwerking.

— Materiële voorwaarden: tijd en geld

Op het materiële vlak onderscheiden we twee factoren: budget en tijd. Secundaire scholen geven iets vaker dan basisscholen aan dat tijd voor de werking een belangrijke conditie is. Denkelijk heeft dit te maken met de opbouw van het curriculum in vakken, waardoor er voor vakoverschrijdende werkingen expliciet gesleuteld moet worden aan het lesrooster. Voor het basisonderwijs is het vrijmaken van tijd in de klassen iets eenvoudiger. Beide vinden het vrijmaken van tijd voor de werking alleszins een cruciale voorwaarde. Ook in de interviews was dit een argument dat steeds terug naar voren kwam om aan te geven waarom men minder aan burgerzin werkte dan hetgeen men zelf wenselijk achtte.

I: En maakt u soms ook gebruik van externe ondersteuning?

G: Niet bepaald daarrond neen.

I: Waarom niet?

G: Tijd en budget. Vormingsdagen zijn duur en de leerkrachten moeten dan hun leerlingen achterlaten en dat moet allemaal geregeld worden.

(leraar, basis, VO, interview 18)

Ook in een school waar zeer veel aandacht gaat naar burgerzin wordt verwezen naar het gebrek aan tijd om op een grondige wijze projecten op te zetten. In dergelijke scholen is men bijzonder actief in het deelnemen aan het externe aanbod, slaagt men er bijzonder goed in om subsidies aan te trekken en kent men bovendien een erg uitgebreide werking in de school (in lessen, eigen projecten, schoolklimaat,...). Toch zijn ook dergelijke "ideale burgerschapsscholen" vragende partij voor meer ondersteuning in de vorm van vrijgemaakte uren om aan projectwerking te besteden, zodanig dat hun leerkrachten ontlast kunnen worden van de zware taak om alles te combineren.

G: We zijn heel veel bezig met scholierenparlement, Europese projecten, Europese parlementen waar we afgevaardigden naar sturen enz. Niet daarom als vertegenwoordiger, maar we hebben ook altijd een team reporters dat meegaat om langs de andere kant te staan en de verslaggeving te doen. Ook op school hebben wij een goed werkende leerlingenraad. Elke klas heeft zijn vertegenwoordigers daarin. Wij hebben contact nu met een Engelse en Italiaanse school en één van de projecten dat we daarmee doen, het gaat over inclusie en diversiteit, dat is het grote uitgangspunt en het project dat we onder andere gaan doen, is eigenlijk een leerlingenraad voor de eerste graad uitbouwen en ineens met de internationale contacten met Italië en Engeland. [...] Kennis en middelen is het probleem niet en ik zie ook wel dat er een aantal heel jonge mensen ook wat verantwoordelijk direct kunnen opnemen, want het zijn niet altijd de oude rotten in het vak die de kar trekken. Wat wel het frustrerende is, is dat de omkadering die je hebt van lessen op school voor de mensen die met die Europese projecten bezig zijn, dat je die eigenlijk zou moeten kunnen vrijstellen en eigenlijk is de omkadering op dat vlak veel te weinig. Eén à twee lessen kan, maar dat is eigenlijk niet voldoende als je ziet wat de inspanning is dat die mensen daarin steken.

(directie, secundair ASO, GO, interview 10a)

De vraag naar meer tijd gaat dus uit van scholen die actief zijn en die hun inspanningen beloofd willen zien in de vorm van bijkomende personeels-ondersteuning, alsook van scholen die minder aan BSE werken en die het gebrek aan tijd als een belangrijke drempel zien.

Ook de kostprijs en het budget werden als aandachtspunt naar voren geschoven. Toch zien we dat het in mindere mate dan tijd wordt aangeduid als een noodzakelijke voorwaarde. Tussen het secundair en het basisonderwijs kunnen we bovendien geen significante verschillen aantreffen. Diverse scholen maakten tijdens de interviews melding van de kostprijs van het externe aanbod (we komen hier verder nog op terug), maar er werd even vaak gerefereerd naar de grote waaier aan gratis ondersteuning en aan mogelijke subsidiekanalen.

G: In plaats van alles op papier te zetten zou ze [de overheid] ook iets concreet kunnen doen. Als we bijvoorbeeld met onze leerlingen naar Breendonk gaan moeten we daar een bus voor betalen. [...] Ik heb veel liever 50 euro dan 20 kleurenbrochures over allerlei dingen waar je aan kan deelnemen maar waar je toch niet veel mee kan.

(leraar, secundair ASO, VO, interview 15).

G: Er is voldoende ondersteuning en als ik het wil en kan betalen, is er voldoende ondersteuning. [...] Natuurlijk zouden wij meer wensen. Noemt u mij een school die dit niet wil. [...] Er zijn prachtige dingen. Ook aanbod voor leerkrachten tot navorming. Er zijn magnifieke dingen, maar heel vaak kosten die gigantisch veel geld. De school krijgt een som voor navorming, daar hoort heel het pak bij. In het navormingsplan, waar leggen wij prioriteiten om willekeur tegen te gaan, dat is 1. We kunnen dat ook niet doorrekenen, nu niet die navorming, maar één of andere activiteit, aan onze leerlingen, want zij hebben daar geen geld voor. Wij gaan elk schooljaar op zoek naar wat we nog kunnen schrappen om die rekening zo laag mogelijk te houden. Wij kunnen dit niet maken om 50 euro aan te rekenen, hoe magnifiek dat aanbod ook is, hoeveel die gasten er ook van gaan leren. Dat kunnen wij niet maken en dat is aardig frustrerend.

I: En waar legt u dan prioriteiten?

G: Bij voorkeur. Wat hier op school wel heel erg belangrijk is, als het gratis is. Daar zijn we geweldig fan van, om dezelfde reden.

(adjunct-directeur, secundair TSO-BSO, OGO, interview 7a)

Voorname het gebrek aan vervoer en de kostprijs van bussen werd aangehaald als een serieuze beperking op de werking. Het leerlingenvervoer blijkt een belangrijk punt te zijn voor het vrij gesubsidieerd onderwijs, maar ook voor de scholen die ver van steden gelegen zijn. Zowel het aanbod aan initiatieven, als de voersmogelijkheden via het openbaar vervoer zijn in een stad immers vrij groot. Scholen in een stedelijke context ervaren ook beperkingen om langere afstanden te overbruggen, maar zien evenzeer de voordelen van hun ligging in.

Het enige nadeel, de maximum factuur is er gekomen, dat geeft wel beperkingen. Nu, ik ben wel blij dat ze er gekomen is, dat is weer iets anders. Maar dat geeft beperkingen omdat de kinderen ook uitstappen doen, ze blijven niet alleen binnen de vier muren hier in de school. Er zijn ook ouders die dat initiatief nemen van te zeggen van 'ik heb gelezen dat je rond dat project werkt, zou het niet fijn zijn voor uw groep dat je naar daar of naar daar gaat?' Maar wat gebeurt er dan? Dan is het weer verplaatsing, is het soms ook inkom betalen, dus die beperkingen die krijgen we wel nu. Maar dat neemt niet weg dat mijn team van leerkrachten des te meer gemotiveerd zijn om op zoek te gaan naar dingen die gratis zijn.

(directie, basis, OGO, interview 3a)

Op de duur, met de maximumfactuur komen ze er niet. Dat is ook van belang hoor. Spijtig genoeg zullen dat de eerste dingen zijn die wegvallen. Ik heb vanmorgen gehoord dat de boekenbeurs veel minder scholen op bezoek heeft. Omdat zij met die maximumfactuur zitten. Je moet vervoer betalen enzo. [...] Ik moet zeggen, voor ons maakt dat niet zo'n verschil. We zitten met een publiek, waar de meeste mensen 4, 5 of 6 kinderen hebben. Dan moet je geen honderd euro per jaar gaan spenderen aan uitstappen enzovoort, dat moesten wij vroeger ook niet doen. Wij proberen dus zoveel mogelijk gratis dingen, gratis openbaar vervoer,... Dat is spijtig genoeg al een prioriteit als je ergens naartoe gaat: hoe ga je er naartoe?

(directie, basis, VO, interview 5a)

In het verlengde van de problematiek van het vervoer werd in enkele interviews verwezen naar de maximumfactuur als een rem op extra-muros activiteiten. Verschillende respondenten haalden echter ook aan dat de kostprijs van initiatieven bewust zo weinig mogelijk wordt doorgerekend naar de ouders toe. Het invoeren van de maximumfactuur heeft hieraan weinig veranderd. We kunnen ons op basis van deze tegenstrijdige uitlatingen, soms bij dezelfde geïnterviewden, niet uitspreken over de mogelijke rol die de maximumfactuur op zich zou spelen op het afwegen van deelname aan initiatieven. **Wel lijkt voor de meeste directies onder meer door de maximumfactuur, de kostprijs van het leerlingenvervoer zwaarder door te wegen in de afweging van kosten en baten voor het al dan niet deelnemen aan de activiteiten.**

— Het belang van coördinatie als voorwaarde

De aanwezigheid van personen belast met de vakoverschrijdende eindtermen of met het werken rond burgerzin neemt een centrale positie in, in de mogelijke ondersteuning van het werken rond burgerzin. In de enquête van onderzoek 2 in 2009 werd zowel de vraag gesteld naar de aanwezigheid van een centrale figuur die belast is met de vakoverschrijdende eindtermen, als naar de aanwezigheid van een coördinerende functie. Een coördinator wordt hierbij gezien als een persoon die expliciet is belast met het opvolgen van een aantal takenpakketten die buiten de afzonderlijke vakken vallen. **Een coördinator kan informatie verzamelen en verspreiden, ondersteunend optreden inzake logistiek of zelfs projecten beheren. In die hoedanigheid is het een belangrijke middenkaderfunctie binnen een school.**

Tabel 9. Aanwezigheid van verantwoordelijke & aanwezigheid van coördinator volgens onderwijsniveau - kolompercentages(n=88)

	1 BaO	2 SO	Totaal
Aanwezigheid persoon belast met VOET	23,8	58,1	49,4
Aanwezigheid coördinator	14,3	21,0	19,3
	(n=25)	(n=63)	

Uit de overzichtstabel blijkt dat er gemiddeld in 1 op de 2 scholen een persoon aanwezig is, die belast is met de VOET-en. Er zijn echter belangrijke verschillen volgens het onderwijsniveau. In 6 op de 10 secundaire scholen is iemand belast met de VOET, terwijl dit slechts in 24% van de basisscholen het geval blijkt te zijn. In vele gevallen kan dit een gevolg zijn van de schoolomvang. Daarnaast zien we eenzelfde verschil als het gaat over de aanwezigheid van een coördinator. 21% van de secundaire scholen werkt met een dergelijke centrale spelverdeler, terwijl dit voor het basisonderwijs slechts 14 % bedraagt.

Respectievelijk 69% in het basisonderwijs en 82% in het secundair onderwijs vindt de aanwezigheid van een coördinator een voorwaarde om rond burgerschapseducatie te kunnen werken. We zien hier dus een relatief brede kloof tussen het basis en het secundair onderwijs. Waar een coördinerende kracht aanwezig is, wordt het ook in toenemende mate als een voorwaarde gezien. **Scholen die kritisch staan ten opzicht van een coördinerende verantwoordelijke blijken doorgaans ook weinig te werken aan burgerzin.** Het thema is in deze scholen geen prioriteit, dus de functie heeft weinig betekenis voor hen. Men kan zich moeilijk voorstellen welke voordelen dit zou opleveren en men investeert liever op andere domeinen in de leerlingen.

G: Wellicht zou een coördinerend figuur alles gemakkelijker maken maar dan kan je voor alles iemand aanstellen. Ik vind het niet echt nodig, er zijn andere prioriteiten ook.

(leraar, secundair ASO, VO, interview 15)

G: Er bestaat zoveel, moesten we voor alles een verantwoordelijke hebben... dat is niet mogelijk.

I: Nochtans hebben we aanwijzingen dat een coördinerende functie de werking kan stimuleren. Zou u het dan interessant vinden om er iemand op te hebben?

G: (zucht) ... het zou dan ergens moeten gecombineerd worden met een coördinerende taak die al bestaat. Een GOK- of zorgleerkracht is daar wel voor geplaatst.

(directie, basis, VO, interview 19)

Bij de bespreking van organogrammen en het verloop van het proces van de totstandkoming van de vraag en de werking (zie verder) komen we terug op de rol van de coördinator. Belangrijk in het hele verhaal over coördinatoren, of ze al dan niet structureel zijn ingebed via een afzonderlijke taakbelasting en/of vrijstelling van lesuren, is dat ze een informerende en communicerende opdracht opnemen. Zij worden het intern en extern aanspreekpunt rond burgerzin. Scholen krijgen erg veel informatie toegestuurd over het bestaande ondersteunende aanbod. De meeste scholen verwijzen naar de berg post en e-mails die ze hieromtrent krijgen. **Een coördinator beheert in de eerste plaats de informatiestroom en vervult alleen al omwille van die taak een ondersteunende functie.**

— Extern aanbod

De minst belangrijk bevonden voorwaarde in het rijtje is de beschikbaarheid van een extern aanbod. In het basisonderwijs geeft 58% van de respondenten aan dat ze een extern aanbod als voorwaarde zien om rond burgerzin te werken. In het secundair onderwijs ligt dit percentage lager. Daar zegt ongeveer de helft dat externe ondersteuning noodzakelijk is. Indien een extern aanbod zou ontbreken geeft dus de helft van deze groep aan dat ze probleemloos aan burgerschapseducatie zouden kunnen werken. We dienen dit te interpreteren in het licht van de eigen initiatieven die in scholen worden opgezet zonder enige bijkomende hulp.

Deze relatief geringe belangstelling voor het externe aanbod als een noodzakelijke voorwaarde sluit echter niet uit dat ondersteuning wenselijk wordt geacht. Bij een gebrek aan ondersteuning zal een groot deel zelf het ingeslagen pad verder zetten, maar in tabel 10 zien we dat de meesten toch vragende partij zijn voor een extern aanbod om de werking te vereenvoudigen.

Tabel 10. Ervaren behoefte tot externe ondersteuning volgens onderwijsniveau – kolompercentages (n=88)

	BaO	SO	sig
	%	%	
Geen, we kiezen ervoor om er niet rond te werken	7,7%	1,9%	*
Geen, we hebben geen behoefte aan een extern aanbod	15,4%	9,4%	*
We zouden een extern aanbod kunnen gebruiken, we gebruiken het nu nog niet	38,5%	39,6%	
We maken nu reeds gebruik van een extern aanbod en hoeven geen bijkomende ondersteuning	15,4%	17,0%	
We maken nu reeds gebruik van een extern aanbod maar kunnen bijkomende ondersteuning nog gebruiken	23,1%	32,1%	*
We maken nu reeds gebruik van een extern aanbod maar zouden het in de toekomst willen afbouwen	0%	0%	
	(n=21)	(n=58)	

In het basisonderwijs stelt 15,4% dat ze geen externe ondersteuning nodig heeft, ten opzicht van 9,4% in het secundair. Ongeveer 40% van de scholen uit zowel het basis als het secundair geeft echter aan dat ze momenteel geen gebruik maken van een aanbod, terwijl ze er wel interesse voor hebben. Daarenboven zien we dat 23,1% van de basisscholen en 32,1% van de secundaire scholen er nu reeds beroep op doen, maar nog behoefte hebben aan bijkomende steun. In totaal geeft dit een aanzienlijk segment, van ongeveer 60% scholen in het basisonderwijs en 70% scholen in het secundair, dat potentieel meer gebruik **willen** maken van het externe aanbod.

Om een beter zicht te krijgen op wat externe ondersteuning voor hen kan betekenen, vroegen we hen om uit een waslijst van mogelijke ondersteuning aan te geven waar ze het meest behoefte aan hebben. Welk soort externe ondersteuning wensen ze?

Tabel 11. Welk type behoefte tot externe ondersteuning ervaren ze als belangrijk – rijpercentages (n=88)

	-	+-	+
Informatiepakketten per thema	0	8,7	91,3
Lesmateriaal voor burgerzin in de vakken	0	8,7	91,3
Overzicht van bestaande projecten	0	18,2	81,8
Materiaal voor projecten binnen de school rond burgerzin	4,2	16,7	79,2
Per project de opgave van de eindtermen die worden nagestreefd	4,2	20,8	75
Overzicht van organisaties	0	26,1	73,9
Concrete tips tot ontwikkeling van eigen materiaal in de school	4,3	26,1	69,6
Duidelijkheid van verwachtingen van de overheid inzake burgerschapseducatie	8,7	26,1	65,2
Oplijsting van handboeken/informatiebronnen per doelstelling van burgerzin	8,3	29,2	62,5
Projecten buiten de school rond burgerzin	0	47,8	52,2
Vormingsdagen ingericht door centra voor nascholing	4,3	52,2	43,5
Studiedagen met themadeskundigen	13	47,8	39,1

- : helemaal niet belangrijk & niet belangrijk
 +/- : matig belang
 + : belangrijk & heel belangrijk

Materiaal dat toelaat om binnen de les te werken en/of thematische informatie zijn verreweg het meest gewenst. Studiedagen en vormingen blijken voor veel minder respondenten interessant te zijn om opvoeden tot burgerzin op te baseren. Als er een verplaatsing vereist is om naar het aanbod toe te gaan, dan daalt ook de vraag. Scholen zoeken veelal materiaal voor lessen en projecten (lesmateriaal, projectmateriaal en informatiepakketten), alsook overzichten om informatie op te zoeken en te koppelen aan eindtermen. Algemeen prefereert men eerder een aanbod dat naar de school toekomt, boven een waarvoor de leerlingen zich moeten verplaatsen. **Kortom, scholen ervaren het externe aanbod meestal als een “pakket”.**

• **Overzichtelijke structurering van externe ondersteuning en informatie**

Uit de bespreking van de evaluatie van het huidige externe aanbod (zie verder) blijkt dat slechts de helft informatie gemakkelijk op te zoeken vindt. De behoefte aan overzichten om het aanbod op te zoeken treffen we bovendien bij meerdere geïnterviewden aan. **De meesten zijn het er over eens dat er een zeer groot aanbod is, sommigen spreken letterlijk van een overaanbod. Scholen krijgen alleszins voldoende**

impulsen vanuit organisaties en vanuit het aanbod van de overheid om er aan te werken. De kunst bestaat er dan in om de bomen door het bos te blijven zien.

*G: Er is nogal wat op de markt, het is eerder beperken in de keuzes.
(directie, basis, VO, interview1a)*

G: Ik vind dat er een zeer ruim aanbod is, absoluut, misschien is er zelfs iets teveel overkill. Er is heel veel op de markt. Iets te versnipperd misschien, maar als je uw weg een beetje vindt, kan je toch wel regelmatig aan extra financiën geraken.

I: Maar u zegt "iets te versnipperd"?

G: Dat is omdat sommige organisaties niet van elkaar op de hoogte zijn en dat er teveel van hetzelfde is en met heel verspreide subsidiepotjes, dat ik dan denk: 'werk gewoon samen, dan kan je een groter publiek bereiken.

(directie, secundair ASO, GO, interview 10a)

Door de versnippering in het aanbod dient men relatief veel tijd te investeren in het opzoeken of doornemen van informatie, vooraleer men een keuze kan maken. Voor sommige scholen vraagt het filteren van informatie meer energie dan ze zouden steken in het ontwikkelen van eigen materiaal, waardoor er eerder voor dat laatste wordt geopteerd.

In scholen waar iemand verantwoordelijk is voor burgerschapseducatie of voor vak- of leergebiedoverschrijdende werkingen, blijkt het selecteren van informatie vlotter te verlopen. Is er een coördinator, een verantwoordelijke (bijvoorbeeld van een werkgroep) of een erg gedreven leerkracht in de school, dan zal die vaak de opgestuurde informatie bijhouden of zelf op zoek gaan naar bijkomende gegevens. Zij zorgen in de praktijk voor de opvolging van de informatiestroom en het filteren van het aanbod. We verwijzen in deze context zeer duidelijk naar verschillende soorten personen als centrale figuur rond het opvoeden tot burgerschap in een school en niet alleen naar een 'coördinator'. In enkele scholen nemen gedreven leerkrachten dit soort van taken op, naast hun lesopdracht. Ook zij geven aan dat ze veel aandacht hebben voor het in kaart brengen en het op de hoogte blijven van het aanbod. Het is dus geen exclusieve taak voor een coördinator, maar de aanwezigheid werkt alleszins wel stimulerend.

In de bevraging van 2009 (onderzoek 2) werd tevens nagegaan welke kanalen men aanboort om externe informatie te verkrijgen. Men kon meerdere kanalen aanduiden. Opzoekingen via Internet en het zoeken in de informatie die naar de school toe wordt gestuurd, blijken de belangrijkste kanalen te zijn. Bijna de helft van de scholen gaat via deze twee wegen op zoek naar externe informatie. Ook bijscholingen blijken een veelgebruikt kanaal te zijn om over burgerschapseducatie bij te leren.

Tabel 12 Gebruikte informatiekanalen

	%
Algemene zoektermen in een online zoekmachine (vb. Google)	47,0
Organisaties sturen ons zelf de nodige informatie op	47,0
Een infosessie of bijscholing	42,2
Via een nascholingscentrum	26,5
Klasse	25,3
Website Departement onderwijs	24,1
Mond aan mond reclame van andere scholen/andere leraren	22,9
We kennen de (belangrijkste) organisaties en zoeken rechtstreeks binnen hun aanbod (via website, brochures,...)	15,7
Cultuurcel departement onderwijs (CANON)	14,5
Via de pedagogische begeleidingsdienst van het eigen net	2,4
Andere	2,4

Een vijfde van de scholen baseert zich op mond aan mond reclame van andere scholen of andere leraren. Daaruit blijkt dat het netwerk van scholen en contacten tussen collega's van verschillende scholen ook een, zij het informele, manier zijn om elkaar te ondersteunen.

In een van de kwalitatieve interviews werd dit bijvoorbeeld benadrukt als een zeer belangrijke bron omwille van de ervaring die anderen er reeds mee hebben opgedaan. Vanuit een van de scholengroepen kreeg een andere secundaire school alleszins een concrete aanzet om informatie uit te wisselen en om mogelijk samen projecten op te zetten. Dit werd door hen als een zeer belangrijke voorwaarde gezien om vakoverschrijdend te kunnen werken. Beide voorbeelden kwamen uit het secundair onderwijs. Voor het basisonderwijs konden we geen school vinden in alle kwalitatieve interviews die samenwerkte met andere scholen of die deze als een mogelijk praktijkvoorbeeld zagen⁴.

• **Informatiepakketten en lesmateriaal**

Het meest concrete materiaal dat men wenst is een uitgewerkt informatiepakket of lesmateriaal. De vraag naar kant en klaar materiaal is vrij groot in de scholen. Nagenoeg alle scholen gaven aan hier behoefte aan te hebben. Ook in de interviews is dit een steeds terugkerend aandachtspunt.

⁴ We hebben het dan niet over het uitwisselen van leerlingen, maar wel degelijk over het uitwisselen van informatie of het opzetten van een gemeenschappelijk vakoverschrijdende werking inzake opvoeden tot burgerschap.

G: Pakketten ongetwijfeld. Dat zijn uitgewerkte lessen en dat haalt de werkdruk toch een beetje omlaag. Terwijl als je naar zo'n studiedag gaat moet je achteraf ook nog eens alles verwerken en toepassen. (VOET-coördinator, secundair TSO, OGO, interview 13)

G: Met de pakketten zijn de leerkrachten altijd het meeste blij mee. Dat zijn concreet uitgewerkte lessen, eventueel met werkblaadjes en gerichte tips. (zorgcoördinator, basis, VO, interview 21)

Toch zijn er ook scholen die het betreuren dat ze de toestroom aan pakketten verloren zien gaan in de massa aan informatie die ze als school te verwerken krijgen. **Het bestaan van een kwaliteitsvol aanbod wordt in die zin wel erkend en gewaardeerd, maar de manier van bekendmaking lijkt verspilling.** Men hekelt hier dan vooral het automatisch toesturen van volledige pakketten. **Vooraleer scholen concreet materiaal toegestuurd krijgen zouden ze op een eenvormige en eenvoudige wijze geïnformeerd moeten worden over de inhoud van en de werking met het materiaal.** Hoewel het gebruik van folders en brochures een drempel lijkt in te bouwen, ervaren de bevraagde schooldirecties of coördinatoren het als een vereenvoudiging van de informatiestroom. Momenteel verdwijnt een niet onaanzienlijk deel van het concreet materiaal in de papiermand.

G: Er worden zodanig veel kant en klare pakketten naar de scholen opgestuurd en het is soms triestig om te zien hoeveel er in de vuilbak belandt omdat de leerplannen al zodanig vol zitten en de leerkrachten de tijd niet hebben om alles te kunnen verwerken. (directie, secundair, VO, interview 16)

De meeste scholen waarderen echter al het materiaal dat ze in de school krijgen zodat ze zelf minder op zoek moeten gaan. In de meeste kleine scholen bestond de gewoonte om het materiaal tijdens de middagpauze samen door te nemen. Grote scholen gaan vaak gericht om met de ontvangen informatie en richten zich naar bepaalde personen of werkgroepen (of de informatie komt rechtstreeks bij hen terecht).

Opmerkelijk is dat een aantal scholen expliciet niet met kant en klaar materiaal wensen te werken. Zij leggen liever eigen accenten in de werking.

G: Burgerschapseducatie via kant en klare pakketjes, zo denken wij er niet over. Als minister van onderwijs zou ik dit misschien wel doen, maar ik denk dat hij dit al doet. We vragen ons eerst af wat we eigenlijk willen van onze jongens. Ik bekijk die voet'en ook altijd als een soort bril die je opzet. We zijn een beroeps en technische school, dus dat primeert in onze opleiding, maar uiteraard willen we ook breder gaan en ook opvoeden en die voet'en hebben daar vaak mee te maken, ook naar het verdere leven van onze jongens toe. Dat zijn dingen die we vaak inherent gewoon doen en die voet'en gebruik ik meestal gewoon als bril om eens te kijken of we wel goed bezig zijn en doen we al die dingen wel. En ja, ik moet toegeven, we doen het niet allemaal. Maar ik denk geen enkele school, en we kunnen alleen maar proberen zoveel mogelijk van die dingen wel te doen. Ik denk dat je nooit genoeg doet. Dat is een beetje het probleem met al die vakoverschrijdende eindtermen. Ze zijn zo ruim, en allemaal ook zo belangrijk dat je er effectief ook aan moet werken, maar er bestaat geen pasklare cursus of pasklare items voor waar je zomaar meteen mee aan de slag kunt.

(graadcoördinator, secundair TSO-BSO, VO, interview 11c)

We treffen deze houding voornamelijk aan in zeer actieve scholen die aandacht hebben voor burgerzin in hun schoolvisie (scholen die in sectie 4 worden omschreven als scholen van het type 1).

• **Projectmateriaal in de school**

Na de informatiepakketten en het lesmateriaal vormt de aanwezigheid van projectmateriaal in de school de grootste behoefte. Bijna 8 op de 10 respondenten in de webenquête van 2009 geeft aan ondersteuning in de vorm van projectmateriaal te kunnen gebruiken. Ook met deze behoefte bevinden we ons binnen de schoolmuren. **De vraag tot ondersteuning 'in de school' is beduidend hoger dan voor ondersteuning waarvoor men het schoolterrein dient te verlaten.** Uit de kwalitatieve interviews bleek dat projectmateriaal zelden wordt gebruikt zonder het zelf nog eens aan te passen. Projecten worden vaak zelf uitgewerkt en opgezet op basis van eerder verzamelde informatie (pakket van een organisatie, educatief materiaal,...).

Scholen grijpen gemakkelijk terug naar extern materiaal bij de organisatie van projectdagen of -weken. Voornamelijk het aanbod van 'Kleur Bekennen' is zeer gekend en wordt gewaardeerd, maar doorgaans blijft de eigen inbreng van de leerkracht(en) nog groot. Bij het optekenen van behoeften van scholen in verband met het externe aanbod werd daarom **in hoofdzaak melding gemaakt van de nood aan meer educatief materiaal 'op maat'** zoals koffers voor projecten. Ook dit sluit aan bij de vraag voor een meer ontwikkeld kant en klaar aanbod.

Begeleide activiteiten in de school dragen minder de voorkeur weg. Dit is niet onmiddellijk te herleiden tot een gebrek aan professionaliteit of inzet vanwege de organisator, maar wel vaak omwille van de kostprijs van dergelijke activiteiten. Men zal eerder beroep doen op een spreker die via het netwerk van de school gratis aangesproken kan worden (via ouders, leerkrachten, alumniwerking,...) om het fundament van een project te ondersteunen dan een extern aanbod te betalen (hoewel via *Kleur Bekennen* bijvoorbeeld wel subsidies kunnen worden verkregen).

Bij de bespreking van de hiaten in het externe aanbod behandelen we verder de behoefte aan projectmateriaal voor scholen op het vlak van duurzaamheid, looptijd en aanpassing aan het leerlingenpubliek.

• **Nascholing**

De behoefte aan bijscholing of vorming is in vergelijking met concreet materiaal zoals pakketten en lesmateriaal vrij laag. 43,5 % van de bevroagden heeft nood aan vormingsdagen van centra voor nascholing en 39,1% denkt ondersteuning van studiedagen met themadeskundigen te kunnen gebruiken. In de kwalitatieve interviews kregen we enkele redenen die de kloof tussen de vraag naar het eerder kant en klare en het eerder inspirerende kunnen verklaren.

Een eerste argument is dat **bijscholing een hap uit de werktijd nemen**. De klas moet kunnen worden opgevangen of de continuïteit in de lesopdrachten dient te worden verzekerd. Bij de materiële voorwaarden stipten we dit probleem reeds aan, hoewel het deels ook te maken heeft met het feit dat leraars liever geen bijscholing volgen op 'naschoolse' uren.

*G: Ik moet zeggen dat dit wel weinig wordt gedaan, voor ons eigen vak moeten we al twee verplichte bijscholing doen en als je dan ook nog eens naar bijscholing moet gaan voor burgerschapseducatie wordt dat allemaal te veel. Ik zou dat wel graag doen hoor, daar niet van. Maar door tijdsgebrek gaat dat niet en dat vind ik wel jammer. Bij die informatieve pakketten moeten we de school niet verlaten. Wat wel goed zou zijn is dat er iemand bij ons onder de middag of zo uitleg zou komen geven, zodat we de school niet moeten verlaten. Zo ga je ook meer mensen aanspreken. Want nu mogen wij niet met te veel mensen een studiedag volgen. We moeten die informatie aan elkaar doorgeven.
(leraar, 1ste graad secundair, VO, interview 12)*

*G: Wat betreft nascholing is het echt heel moeilijk, want dan moeten er leerkrachten klasvrij worden gemaakt en dat is altijd een hele organisatie. En buiten de schooluren is het moeilijk om mensen te mobiliseren voor nascholing, want die gebeuren op woensdagnamiddag en zaterdag. Het zou dus wel leuk zijn moesten we van de overheid op dat vlak meer steun krijgen om klassen over te nemen.
(beleidsmedewerker, basis, GO, interview 20)*

Ten tweede konden we opmerken dat **sommige bevroagden het nut van een bijscholing rond thema's die met burgerzin te maken hebben niet inzien**. Zij concentreren hun energie liever op vakgebonden nascholingen of eventueel op een ander prioritair thema in de school.

Een derde argument om eerder voor concreet kant-en-klaar materiaal te opteren is dat **veel nascholingen niet onmiddellijk inzetbaar zijn**. Leerkrachten dienen een bijkomende inspanning te leveren om het te kunnen vertalen naar de praktijk.

*G: Er komt heel veel op scholen af en leerkrachten als ze op nascholing gaan, dan hebben ze het gevoel dat ze veel uitleg hebben gekregen en een heel theoretische benadering, maar ze hebben nogal eens graag concreet materiaal waarmee ze aan de slag kunnen gaan. En dat hebben ze dikwijls niet via een nascholing. Die zijn vaak te theoretisch.
(directie, basis, VO, interview 19)*

Bij de bespreking van het initiatief of de aanleiding tot het werken rond burgerzin gaan we verder in op het belang van nascholing in het proces. Ook zullen we het contrast tussen de vraag naar kant en klaar materiaal en een eerder flexibel of inspirerend aanbod terug belichten wanneer we het proces van het werken aan burgerschapseducatie verder bespreken (zie hoofdstuk 4-3°).

• **Aanbod op verplaatsing**

Het aanbod op verplaatsing is het minst gegeerd. Slechts iets meer dan de helft van de scholen zou er meer beroep op willen doen. In de bevraging van 2009 legden we de optie voor of ze behoefte hebben aan 'projecten buiten de school' (zie Tabel 11). Dit sluit bezoeken aan historische sites, musea of organisaties uit als ze geen enkele vorm van projectwerking aanbieden. Een gegidst bezoek aan een museum met een focus op kennisoverdracht valt bijvoorbeeld niet onder deze noemer, een project in het Vlaams parlement dan weer wel. Wanneer we de cijfers vanuit die optiek bekijken, dan kunnen we stellen dat de 52% die er wel behoefte aan heeft, toch een aanzienlijke groep te noemen is. Zij staan er alleszins open voor om extern deel te nemen aan een project rond burgerzin.

In de kwalitatieve interviews wordt vastgesteld dat ASO scholen meer gebruik maken van een aanbod rond burgerschapseducatie op verplaatsing. TSO en BSO lijken zich meer intern te organiseren en creëren vaker een aanbod op maat voor hun studenten door zelf projecten en activiteiten uit te denken. Hiervoor worden twee redenen aangehaald: het taalgebruik en het thema. Een aantal respondenten acht het taalgebruik te abstract, te moeilijk, voor hun leerlingen.

*G: Ik vind soms wel dat de terminologie die gebruikt wordt best wel moeilijk, van een te hoog niveau.
(leraar, secundair TSO-BSO, VO, interview 12)*

*G: Op het eerste morgenwoordje in het begin van het jaar leggen we de structuur van de school uit. Maar op politiek niveau stel ik me toch vragen. Het is voor de eerste graad. Wat hebben onze leerlingen eraan om te weten dat wij zoveel ministers hebben, dat we verkiezingen hebben, enzovoort. Die zijn daar absoluut niet mee bezig. Ze weten dat België uit Vlaanderen en Wallonië bestaat, met daar ergens tussen Brussel.[...] die mannen spelen playstation en pockemonspelletjes. [...] Ik vind een groot verschil tussen ASO en BSO. En zelfs voor TSO vind ik dit al moeilijk.
(studiemeester 1ste graad, secundair BSO en TSO, VO, interview 11a)*

Daarnaast heeft men vaak bedenkingen bij de behandelde thematieken (zoals bijvoorbeeld 'democratie'). Deze zouden minder in het interesseveld liggen van hun leerlingen. Het lijkt volgens deze respondenten derhalve niet zinvol de leerlingen mee te nemen naar een extern activerend aanbod.

Ook de kostprijs wordt soms aangehaald als een argument om niet te participeren, hoewel verschillende initiatieven een laag prijskaartje hebben of zelfs gratis zijn. Sommige scholen die te kampen hebben met een kwetsbaar publiek (en dit zijn in grotere mate TSO en BSO scholen), willen omwille van de vervoerskost liever geen gebruik maken van het externe aanbod.

In de bevraging van 2008 bleek ook dat het in verhouding eerder ASO scholen zijn die beroep doen op een extern aanbod, zij het dat het in dit geval gaat over alle mogelijke initiatieven binnen en buiten de school.

Tabel 13 Gebruik van extern aanbod volgens onderwijsvorm (enkel secundair onderwijs, met uitzondering van GSO, KSO en BuSO) – kolompercentages (n=177)

	ASO	TSO/BSO	Algemeen
Het werd volledig aangeboden, uitgewerkt en georganiseerd door externe organisatie	9,4	4,4	7,3
Het was geïnspireerd op bestaande informatie of gebaseerd op bestaand didactisch materiaal van één of andere organisatie.	35,8	31,1	33,9
Er werd geen gebruik gemaakt van bestaand didactisch materiaal. Het project is ontstaan op eigen initiatief. Ook de verdere uitwerking en organisatie werd binnen de school zelf verzorgd.	54,7	64,4	58,8
	100,0	100,0	100,0
	(n=53)	(n=90)	(n=177)

Een aanpassing van het aanbod aan de leerlingenpopulatie blijkt alleszins een voorwaarde te zijn om aan het aanbod deel te nemen. Een ander belangrijk gegeven bij het externe aanbod is dat men volledig afhankelijk is van de betreffende organisatie. Men kan zelf nog weinig aanpassen aan het materiaal dat wordt aangeboden.

Ingaan op extern activerend aanbod kan gezien worden als een relatief eenvoudige oplossing om te werken aan burgerzin. De gevraagde investering is niet onoverkomelijk. Men dient immers slechts te reserveren en vervoer te regelen. Anderzijds geeft men daardoor wel de controle van het leerproces ten dele uit handen. Bij educatieve pakketten of zelfs bij lesmateriaal bestaat nog steeds de mogelijkheid om het op een eenvoudige wijze naar de hand te zetten, door bijvoorbeeld een segment niet aan te bieden. Die controle over het hele proces, zowel op vlak van inhoud als de aanpak, schrikt sommige scholen af waardoor ze minder geneigd zijn om het aanbod uit te proberen. Het lijkt alsof ze het risico niet willen lopen dat het minder interessant is voor hun publiek.

4. HET PROCES TOT DE VORMING VAN DE VRAAG

1° Werkingsstrategieën

Scholen kunnen op verschillende manieren elementen van democratisch burgerschap aan bod laten komen bij hun leerlingen. Bepaalde elementen van democratie kunnen zowel binnen vakken als geschiedenis of Nederlands worden behandeld, als buiten de vakken doorheen het werken aan een gezamenlijk project, zoals een verkiezingssimulatie. Ze kunnen elementen van tolerantie aanbrengen in de levensbeschouwelijke vakken, maar kunnen hen ook laten deelnemen aan een inleefatelier waarin kinderen en leerkrachten leren omgaan met de diversiteit en spanningen van een multiculturele samenleving (Peters & Clark 1987; Reese 2001; Kavadias, Stouthuysen & De Maeyer 2008).

Op basis van de bevraging van 534 scholen in 2008 (onderzoek 1), kan worden gereconstrueerd hoeveel basis en secundaire scholen systematisch aandacht hebben besteed aan werken rond tolerantie, democratie of geweldloosheid, buiten of over de lessen heen. Hieruit blijkt overduidelijk dat secundaire scholen gemakkelijker met projectwerking aan de slag gaan.

Tabel 14. Verdeling van de organisatie van werking rond burgerschapsthema's naar onderwijsniveau - kolompercentages(n=534)

	1 BaO	2 SO	Totaal
Geen Werking	38,3	20,0	29,0
Projectwerking	61,7	80,0	71,0
	100%	100%	100%
	(n=263)	(n=271)	

De gegevens van onderzoek 2 (van 2009) laten bovendien zien dat er voornamelijk binnen de lessen wordt gewerkt aan opvoeden tot burgerzin (Tabel 15). Het werken met projecten komt ook vrij vaak voor, maar kent minder succes dan de vakgebonden werking.

Tabel 15. Het hanteren van diverse manieren van werken - rijpercentages(n=88)

	1 Ja	2 Nee
In vakken, al dan niet vakoverschrijdend	53,7%	46,3%
Losse projecten/initiatieven buiten de vakken	37,3%	62,7%
Duurzame projecten/initiatieven buiten de vakken	47,0%	53,0%

In de vragenlijst peilden we naar de mate waarin scholen met 'duurzame' projecten aan de slag zouden zijn. Het gaat dan om projecten die gespreid worden in de tijd, verankerd zouden zijn in de schoolwerking en jaarlijks of tweejaarlijks zouden terugkeren. In bijna een op de twee scholen zou men met duurzame projecten werken. Deze zouden zelfs vaker worden opgezet dan losse kortlopende projecten (47% tegenover 37%). Vergelijken we deze rapportering met de kwalitatieve interviews, dan krijgen we toch een ander perspectief op de interpretatie van 'duurzaamheid'.

Een bepaalde projectwerking kan dan soms jaarlijks worden herhaald, maar blijkt bij navraag toch minder verregaand of verankerd te zijn dan de scholen aanvankelijk hebben aangegeven in de kwantitatieve enquêtes. Bovendien verstaat men onder "duurzaamheid", zo kunnen we afleiden uit de interviews, niet steeds hetzelfde: 'het naleven van schoolregels' en 'het aanleren van respect voor elkaar' zijn voor vele scholen ook manieren van duurzaam werken aan burgerzin (op lange termijn). Dat zijn op zich erg waardevolle houdingen, maar ze zijn erg gericht op wat we eerder klasbeheersing en de interpersoonlijke component van burgerzin hebben genoemd. Deze laatste component valt eerder onder de noemer van de sociale vaardigheden, dan onder burgerzin zoals die in de eindtermen is opgenomen. We staan hiermee immers mijlenver af van het opvoeden tot een kritische, democratisch ingestelde jongvolwassene.

Los van de manieren waarop, geven alle bevroagde scholen uit de verschillende interviewrondes aan dat ze rond burgerschapseducatie werken. Zelfs een school voor wie burgerschapseducatie ideaal gezien geen aandachtspunt zou moeten of mogen zijn, geeft aan dat ze er in de praktijk wel aan werkt. Uit het overzicht van de mogelijke manieren waarop men in de school aan burgerschapseducatie werkt, stellen we echter vast dat er zeer grote verschillen bestaan in de intensiteit waarmee men er zich op toelegt. Voor sommige scholen is opvoeden tot burgerzin een prioriteit waardoor ze een waaier aan methodieken combineren. Anderen houden zich enkel aan de minimale verwachtingen vanuit de eindtermen.

Wanneer we thematisch alle projecten en initiatieven uitzuiveren die daadwerkelijk betrekking hebben op opvoeden tot burgerzin (en niet op sociale vaardigheden) dan zien we dat er al heel wat minder aandacht gaat naar burgerschapseducatie dan scholen zelf aangeven.

De helft van de basisscholen is actief tot zeer actief op het domein van burgerschapseducatie. De andere helft verwacht burgerschapseducatie met de aspecten van sociale vaardigheden of legt bewust daarop de klemtoon in de schoolwerking. De scholen die de klemtoon leggen op sociale vaardigheden kiezen vaak bewust voor een beperkte inspanning op het vlak van burgerschapseducatie. Belangrijk om hierbij te vermelden is dat geen enkele bevroagde basisschool elementen van burgerschap op een 'klassieke'

kennisreproducerende wijze aanbrengt. Alle scholen uit de steekproef vertoonden een openheid voor projectwerking en hadden ook aandacht voor attitudes en vaardigheden. Hun 'surplusenergie' wordt echter meestal opgebruikt aan het bijbrengen van sociale vaardigheden in plaats van aan burgerschapseducatie buiten de verplichte lessen wereldoriëntatie.

Voor het secundair onderwijs sluiten de bevindingen aan bij de omschrijving van burgerschapsopvoeding in de school. In het vorige deel zagen we reeds dat secundaire scholen doorgaans veel beter op de hoogte zijn van de inhoud van burgerschapsopvoeding dan lagere scholen. Ook bij de concrete uitwerking keert dit contrast terug. **Over de drie onderwijsvormen heen (ASO, TSO en BSO) was er geen enkele school die burgerschapseducatie niet in de praktijk bracht. Er zijn uiteraard gradaties in de mate waarin met de leerlingen wordt gewerkt, maar de verschillen tussen scholen zijn veel minder scherp aanwezig dan in het basisonderwijs.**

De wijze waarop scholen aan burgerschapseducatie werken kan ingedeeld worden in 9 strategieën, die op sommige vlakken een verschillende invulling krijgen in het basis en het secundair onderwijs. Strategieën zijn alle vormen van initiatief of aanpak die gehanteerd worden in de school om burgerschapvorming bij leerlingen te stimuleren. Ze zijn niet strikt gescheiden van elkaar, sommige initiatieven kunnen immers overlappen. In onderstaande tabellen worden per strategie die we in het onderwijsveld hebben aangetroffen een omschrijving en een voorbeeld gegeven. Er wordt ook telkens bij vermeld of de scholen gebruik hebben gemaakt van een extern aanbod om de strategie te ondersteunen. De laatste kolom geeft aan of (sommige) scholen hierbij externe bronnen hebben geraadpleegd of gebruikt om er (deels) aan te werken. Het geeft geen representatief beeld van het gebruik van externe bronnen, maar wel een indicatie voor de relatie tussen de respectievelijke strategie en de traditie in scholen om beroep te doen op externe bronnen voor die strategie.

— Strategieën om aan burgerschapseducatie te werken in het basisonderwijs

Voor het basisonderwijs onderscheiden we volgende strategieën: het projectmatig werken aan een thema voor een korte of langere duur, de zichtbaarheid van burgerschap in de infrastructuur, de vorming via lessen, het schoolklimaat en de participatiegraad van leerlingen aan het schoolgebeuren, vormen van dienstbaarheid waarbij leerlingen zich inspannen voor een sociaal doel, uitwisselingen, lezingen of gastlessen, uitstappen en deelname aan schoolwedstrijden die op burgerschap (of een subthema zoals tolerantie) focussen. Voor alle strategieën behalve het schoolklimaat en de schoolinfrastructuur werd er gebruik gemaakt van een vorm van externe ondersteuning. Dergelijke ondersteuning kan de vorm aannemen van een informatiepakket, een actie van een organisatie, een spel, een gespecialiseerd aanbod op verplaatsing, een bezoek aan een museum, enzovoort.

De waaier aan soorten externe ondersteuning is vrij groot. Doorgaans doet men beroep op een of andere vorm van ondersteuning, zij het zeer summier in sommige gevallen (zoals bijvoorbeeld eenvoudigweg informatie van een website halen). Zij richten zich alleszins op externe bronnen om aan burgerschapvorming te doen, maar dan wel in de breedste betekenis van het woord, namelijk als 'bronmateriaal'. Opvallend is dus dat er in geen enkele geïnterviewde school gebruik wordt gemaakt van een externe bron om aan het schoolklimaat (regels, democratische deelname) te werken.

Het aanbod in de lessen en de aandacht voor normbesef zijn zonder twijfel de meest gehanteerde strategieën in het basisonderwijs. Aangezien burgerschapseducatie in vele scholen een lagere prioriteit krijgt dan leergebiedoverschrijdende sociale vaardigheden, wordt het projectmatig werken eerder op thema's rond sociale vaardigheden gericht. In alle basisscholen wordt er projectmatig gewerkt. Geen enkele school beperkt zich tot vorming via lessen, maar de klemtoon ligt in hoofdzaak duidelijk niet op burgerschapsvorming als er projecten worden opgestart. Toch troffen we ook twee basisscholen aan die een projectwerking rond burgerschap hadden opgestart. Een van de twee scholen had van burgerschapsvorming een prioriteit gemaakt door enkele principes rond diversiteit en het belang van democratie en inspraak te verankeren in de schoolvisie. Zij is bijvoorbeeld betrokken in het Comenius-programma⁵, nam deel aan wedstrijden rond burgerschap, nodigt gastsprekers uit, gaat op bezoek naar het justitiepaleis en laat leerlingen actief nadenken over maatschappelijke thema's via wekelijkse ateliers (samenwerking tussen leerlingen van verschillende leerjaren). Een groot deel van de strategieën in de tabel zijn aldus afkomstig van deze school. Zij opteert heel expliciet voor een jaarwerking rond burgerschap waarbij op verschillende momenten burgerschap aan bod komt (ze doet dit trouwens ook voor sociale vaardigheden). Bij de bespreking van de behoeften aan een extern aanbod zal blijken dat zij vooral voorstander zijn van ondersteuning die een duurzame werking mogelijk maakt (en dus geen kortlopend projectmateriaal).

In de helft van de scholen is een leerlingenraad of een ander participatieorgaan met leerlingen in het basisonderwijs actief. Voor de scholen is dit een vorm van burgerschap, aangezien de leerlingen een vertegenwoordigende functie opnemen in een 'adviesorgaan' in de school en daarmee met de spelregels van democratisch bestuur in contact komen. Het decreet op leerlingenparticipatie heeft hier duidelijk de rol van katalysator gespeeld⁶. Een aantal bevroagden maakte hier echter de kanttekening bij dat leerlingenraden vaak sterk gestuurd moeten worden door volwassenen (leerkrachten, zorgcoördinatoren, ouders,...). Bovendien lijkt de leerlingenraad soms op een uitlaatklep voor kleine ontevredenheden over bijvoorbeeld schoolmaaltijden of frisdrankautomaten op de speelplaats en is het slechts voor enkele leerlingen die participeren een experimenteer-omgeving aangezien het merendeel niet deelneemt of zelfs niet weet dat er een leerlingenraad bestaat op de school.

De Freinetschool in de steekproef wordt gekenmerkt door een gelaagde structuur van participatie. In de klassen worden alle leerlingen betrokken bij het schoolse gebeuren via de 'klasraad' (een vorm van groeps-gesprek), op schoolniveau vertegenwoordigen enkele leerlingen hun klassen in de schoolraad en vanuit de school wordt er geparticipeerd aan de kindergemeenteraad (op gemeentelijk niveau).

De scholen die initieel werden geselecteerd met een hoge activiteitsgraad blijken het grootste spectrum aan strategieën te hanteren. Zij trachten op zeer diverse wijzen aan burgerschapsvorming te werken bij hun leerlingen door creatief om te springen met alle beschikbare middelen. Het betreft scholen die algemeen genomen geregeld leergebiedoverschrijdend werken en die experimenteren met diverse didactische werkvormen die het "klassieke" ex cathedra lesgeven doorbreken.

5 Het Comenius-programma is een zogenaamd sectoraal programma van de Europese Unie dat betrekking heeft op het kleuteronderwijs en het onderwijs tot en met de tweede cyclus van het middelbaar onderwijs. Het programma heeft twee hoofddoelstellingen: het wil de culturele diversiteit in Europa leren waarderen bij jongeren en leerkrachten en vaardigheden en competenties stimuleren die bijdragen tot de persoonlijke ontwikkeling, het toekomstige werk en een actief burgerschap bij jongeren.

6 Secundaire scholen moeten immers steeds een leerlingenraad oprichten, tenzij ze de leerlingen via een ander kanaal betrekken bij het schoolbeleid (en dit expliciet in het schoolreglement is opgenomen). Ze dienen steeds een leerlingenraad op te richten als 10% van de leerlingen er om vraagt. In het basisonderwijs geldt dezelfde verplichting als 10% van de 10 tot 13-jarige leerlingen erom vraagt (Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse overheid 02 april 2004 – B.S.06/08/2004)

Het is echter geenszins zo dat basisscholen die zich beperken tot vorming via lessen, enkel op een klassieke wijze leerstof overdragen. Een leerkracht van het 6^{de} jaar liet de leerlingen bijvoorbeeld in lessen WO een verkiezing simuleren, door partijen te laten oprichten en een stemronde te houden, inclusief het aanmaken van promotiemateriaal, het formuleren van partijstandpunten en het debatteren over de 'politieke keuzes'.

Tabel 16. Strategieën om aan burgerschapseducatie te werken in het basisonderwijs

Strategie	Omschrijving	Voorbeeld	Externe bron?
Projectwerking			
Jaarproject	Een jaar lang wordt rond een BS-thema gewerkt op verschillende tijdstippen en op verschillende manieren, waarbij er lessen en les- en/of jaaroverschrijdende integratiemomenten zijn voorzien om het thema uit te diepen.	Jaarproject mensenrechten voor de hele school (alle jaren) met diverse projectdagen en lessen.	Ja
Weekproject	Een week lang staan de activiteiten en lessen in teken van een BS-thema.	Vredesweek	Ja
Kort project (1 tot enkele dagen)	Een dag of enkele dagen lang staan de activiteiten en lessen in teken van een BS-thema.	Projectdag rond een educatief spel van Unicef	Ja
Infrastructuur			
Aankleding/inrichting	Via tekeningen, posters, muurschilderingen,... wordt gewezen op BS thema's	Posters in gangen en klassen rond een maandelijks werkpunt	Neen
Lessen			
Kennisoverdracht WO & levensbeschouwing	In lessen wordt kennis over BS overgebracht.	Les over verkiezingen	Ja
Activerende methoden in WO en levensbeschouwing	Aan de hand van bijvoorbeeld een spel of een actieve groepsopdracht worden leerlingen in concrete situaties gebracht die verwant zijn aan burgerschapseducatie.	Leerlingenverkiezing opzetten (partijen oprichten, standpunten uitwerken, affiches maken, stemronde,...)	Ja
Schoolklimaat/inspraak			
Leerlingenraad	De leerlingenraad is een democratisch schoolorgaan waar enkele leerlingen in zetelen.	Leerlingenraad	Neen
Bespreikbaarheid van schoolregels/afspraken	Democratische beslissingsprocessen worden overgedragen op leerlingen in een democratisch schoolklimaat door beslissingen in overleg te nemen.	Leerlingen krijgen bij problemen (vb. wederkerend grensoverschrijdend gedrag van enkelen) de kans om samen een oplossing uit te denken en voor en nadelen te overwegen.	Neen
Klasraad	Groepsgesprek	In de klas wordt dagelijks/wekelijks een praatronde gehouden over een thema.	Neen
Nieuwsronde	BS-thema's uit de actualiteit worden wekelijks besproken in een groepsgesprek.	In de klas wordt dagelijks/wekelijks een praatronde gehouden over een thema dat hen uit de actualiteit is bijgebleven.	Neen
Normbesef	Schoolregels zijn een voorbeeld van samenlevingsregels en ze dienen nageleefd en bewaakt te worden.	Attitudekaartjes	Neen

Vervolg Tabel 16. Strategieën om aan burgerschapseducatie te werken in het basisonderwijs

Strategie	Omschrijving	Voorbeeld	Externe bron?
Dienstbaarheid			
Inzameling	Via een verkoop of een actie wordt sponsoring voor een extern project gezocht.	Solidariteitsactie voor een school in Afrika	Ja
Vrijwilligerswerk/ Ondersteuningsactie	Leerlingen werken tijdelijk mee aan een actie van een organisatie	Schrijf ze vrij (Amnesty International)	Ja
Uitstap of bezoek			
Historische site, monument, museum, instelling...	Uitstap	Breendonk	Ja
BSE aanbod voor scholen op verplaatsing	Deelname aan een aanbod specifiek rond BSE voor scholen.	Theaterstuk rond mensenrechten	Ja
Wedstrijden			
Wedstrijden voor burgerschap	Wedstrijden om met de school of klas een project rond burgerschap in te dienen	Wedstrijd van de gemeente rond burgerschap	Ja
Uitwisseling			
Uitwisselingsproject met een andere school	Uitwisseling om bij te dragen aan diversiteit en nationaal/internationaal burgerschap	Comenius programma	Ja
Lezingen voor leerlingen			
Gastspreekers	Ervaringsdeskundigen, vertegenwoordigers van organisaties, oud-leerlingen,... komen op uitnodiging hun verhaal doen	Lezing over de Holocaust	Ja

— Strategieën om aan burgerschapseducatie te werken in het secundair onderwijs

In het secundair onderwijs treffen we een gelijkaardige indeling in strategieën aan. Vooral klasgebonden praatrondes of groepsgesprekken verdwijnen uit het beeld en deze worden vervangen door meer en grotere vakoverschrijdende projecten. In grote lijnen houdt de indeling van strategieën in het basisonderwijs ook stand in het secundair.

Ook in het secundair onderwijs steunt het werken aan burgerschapsvorming via het schoolklimaat of participatie nooit op externe bronnen. Voor alle andere strategieën lijken scholen zich eerder tot externe bronnen te wenden.

In slechts twee secundaire scholen werd niet vakoverschrijdend aan burgerschapsopvoeding gedaan. Zij verwijzen naar het 'normbesef' en de lessen geschiedenis, levensbeschouwing of Project Algemene Vakken om rond bepaalde thema's te werken. Hoewel PAV vakintegrerend opgevat is, hanteren de betrokkenen er in grote mate een vrij klassieke onderwijsvisie met een focus op kennisoverdracht. Voor drie scholen konden we een zeer hoge activiteitsgraad noteren. Zij combineerden diverse strategieën en probeerden op verschillende momenten in het schooljaar met meerdere klassen projecten op te zetten of de deur uit te gaan voor een bezoek of een specifiek aanbod op verplaatsing. Zo had een van de meest actieve scholen een eigen tentoonstelling in de kelderruimte gecreëerd rond burgerschap die regelmatig werd gebruikt voor lessen en projecten. Op de speelplaats staat tevens een grote wereldkaart geschilderd die jaarlijks gebruikt wordt voor hun 'diversiteitsoefening', een 'muur van cultuur' kleurt de gang en themaprojecten ondersteunen de werking. De ruimtelijke inkleding van deze BSO/TSO school is met andere woorden doordrongen met verwijzingen naar interculturaliteit en burgerschap.

Tabel 17. Strategieën om aan burgerschapseducatie te werken in het secundair onderwijs

Strategie	Omschrijving	Voorbeeld	Externe bron?
Projectwerking			
Jaarproject	Een jaar lang wordt rond een VOET gewerkt op verschillende tijdstippen en op verschillende manieren, waarbij er lessen en les- en/of jaaroverschrijdende integratiemomenten zijn voorzien om het thema uit te diepen.	Europees gesubsidieerd project met diverse projectdagen, uitstappen en lessen.	Ja
Weekproject	Een week lang staan de activiteiten en lessen in teken van een BS-thema.	Mondiale week	Ja
Kort project (1 tot enkele dagen)	Een dag of enkele dagen lang staan de activiteiten en lessen in teken van een BS-thema.	WO2-dagen	Ja
Infrastructuur			
Permanente verankering van project in fysieke schoolomgeving	Een permanent aanwezig aanbod in de school rond BSE	Permanente tentoonstelling in de school over burgerschap waar actief gebruik van wordt gemaakt tijdens lessen en projecten (ook bezocht door andere scholen)	Ja
Aankleding/inrichting	Via tekeningen, posters, muurschilderingen etc. wordt gewezen op BS thema's	Landkaart op de speelplaats waarop jaarlijks een diversiteitsoefening wordt gedaan	Neen
Lessen			
Kennisoverdracht in lessen	In lessen geschiedenis, levensbeschouwing, PAV en humane wetenschappen wordt kennis over BS overgebracht.	Les over oorlogen, racisme,...	Ja
Activerende methoden in lessen	Aan de hand van bijvoorbeeld een spel of een actieve groepsopdracht worden leerlingen in concrete situaties gebracht die verwant zijn aan BSE.	Leerlingenverkiezing	Neen
Schoolklimaat/inspraak			
Leerlingenraad	De leerlingenraad is een democratisch schoolorgaan waar enkele leerlingen in zetelen.	Leerlingenraad	Neen
Bespreikbaarheid van schoolregels/afspraken	Democratische beslissingsprocessen worden overgedragen op leerlingen in een democratisch schoolklimaat door beslissingen in overleg te nemen.	Leerlingen krijgen bij problemen (vb. wederkerend grensoverschrijdend gedrag van enkelen) de kans om samen een oplossing uit te denken en voor en nadelen te overwegen.	Neen
Normbesef	Schoolregels zijn een voorbeeld van samenlevingsregels en ze dienen nageleefd en bewaakt te worden.	Attituderapport, contractwerking	Neen

Vervolg Tabel 17. Strategieën om aan burgerschapseducatie te werken in het secundair onderwijs

Strategie	Omschrijving	Voorbeeld	Externe bron?
Dienstbaarheid			
Inzameling	Via een verkoop of een actie wordt sponsoring voor een extern project gezocht.	Solidariteitstocht	Ja
Vrijwilligerswerk/ ondersteuningsactie	Leerlingen werken tijdelijk mee aan een actie van een organisatie	Sociale stage	Ja
Uitstap of bezoek			
Historische site, monument, museum, instelling,...	Uitstap	Breendonk, Vlaams parlement	Ja
Bestaand BS aanbod voor scholen op verplaatsing	Deelname aan een bestaand aanbod specifiek rond BSE voor scholen.	Kracht van je stem, Globelink, scholierenparlement	Ja
Aanbod op maat	Deelname aan een aanbod dat in samenwerking met een organisatie/instelling voor de school werd gecreëerd	Aangepast museumbezoek met workshop op maat	Ja
Wedstrijden			
Wedstrijden voor burgerschap	Wedstrijden om met de school of klas een project rond burgerschap in te dienen	Wedstrijd rond WO2	Ja
Uitwisseling			
Uitwisselingsproject met een andere school	Uitwisseling om bij te dragen aan diversiteit en nationaal/internationaal burgerschap	Internationale samenwerking tussen enkele klassen rond diversiteit	Ja
Lezingen voor leerlingen			
Gastprekers	Ervaringsdeskundigen, vertegenwoordigers van organisaties, oud-leerlingen,... komen op uitnodiging hun verhaal doen	Vluchtelingenproblematiek	Ja
Politiek debat	Uitnodiging van lokale politici op de school	Debat naar aanleiding van gemeenteraadsverkiezing voor laatstejaars	Ja

Op het secundaire niveau cumuleren de meeste scholen diverse strategieën om te werken aan burgerschapsvorming. Aangezien opvoeden tot burgerzin een expliciet vakoverschrijdend karakter heeft, gaat de voorkeur uit naar schoolprojecten (vb. het mondiale project) in combinatie met bezoeken, en eventueel deelname aan een bestaand aanbod op verplaatsing (vb. *De kracht van je stem*) en vormen van inspraak (leerlingenraad).

2° Naar een typologie van scholen op basis van strategieën?

Scholen kunnen berusten op diverse strategieën, maar kunnen deze op verschillende manieren hanteren of combineren. Als we geïnteresseerd zijn in stimulerende voorwaarden om te werken aan burgerschap loont het om diverse type scholen af te bakenen op basis van hun concrete werking. De hierboven behandelde strategieën om op te voeden tot burgerzin zijn een uitermate geschikt startpunt om het onderscheid aan te brengen tussen diverse soorten scholen. Om deze typologie van scholen op te stellen hebben we ons laten leiden door de interviews en niet door de wetenschappelijke literatuur. We staan stil bij zes kenmerken van de werking aan burgerschap die ons toelaten de typologie te duiden:

1. *Combinatie*: een diversiteit aan strategieën wordt in de school gebruikt, men hanteert verschillende methoden.
2. *Cumulatie*: bij dezelfde leerlingen worden verschillende strategieën gebruikt. Leerlingen komen dus op verschillende manieren in contact met burgerschap.
3. *Verankering in de schoolvisie of het pedagogisch project*: burgerschapsopvoeding heeft een plaats in de visie of missie van de school.
4. *Duurzaamheid*: onder duurzaamheid verstaan we de mate waarin de werking verankerd is op langere termijn. Zijn projecten bijvoorbeeld eenmalig of keren ze jaarlijks terug?
5. *Vrijblijvendheid*: met de 'vrijblijvendheid' of het tegengestelde de 'verplichting' willen we aangeven dat aan de initiatieven van scholen niet steeds door alle leerlingen wordt geparticipeerd. In bepaalde scholen blijft de werking rond burgerschap een vrijblijvend aanbod voor geïnteresseerden op naschoolse momenten.
6. *Onderwijskundig belang*: in welke mate men burgerschapseducatie als een opdracht van de school ziet, in vergelijking tot het maatschappelijk belang dat men hieraan hecht.

Door scholen te vergelijken op basis van deze zes dimensies die betrekking hebben op de plaats van burgerschapseducatie in de school en de wijze waarop er aan wordt gewerkt, kunnen we vier types scholen onderscheiden.

Schema 2. Typologie van scholen op basis van de gehanteerde strategieën

Type 1: Doordrongen van BSE	Type2: BSE 'in balans' met lessen en sociale vaardigheden
Brede waaier aan strategieën	Brede waaier aan strategieën
Duurzaamheid wordt nagestreefd	Duurzaamheid wordt niet expliciet nagestreefd (kan bij succes van een initiatief een gevolg zijn)
Cumulatie van strategieën bij leerlingen (zelfde leerlingen worden op verschillende manieren en diverse momenten gevormd)	
Integraal verwerkt in schoolvisie/pedagogisch project (krijgt specifieke aandacht)	Deels verwerkt in schoolvisie/pedagogisch project (enkele aandachtspunten of inherent aan het nagestreefd waardepatroon)
Groot onderwijskundig belang	Onderwijskundig belang aan verschillende thema's waaronder burgerschap
Gericht op hele leerlingenpopulatie (grotendeels verplicht)	Gericht op hele leerlingenpopulatie (deels verplicht, deels vrijblijvend) of op klassen/jaren
Type 3: BSE in basisvorm	Type 4: BSE, niet voor ons
Enkele strategieën, vooral binnen lessen en een sporadisch project.	In lessen
Duurzaamheid wordt niet expliciet nagestreefd (kan bij succes van een initiatief een gevolg zijn)	Duurzaamheid in lessen
Verwerkt in schoolvisie/pedagogisch project onder 'normbesef'	Verwerkt in schoolvisie/pedagogisch project onder 'normbesef' of helemaal niet aanwezig
Onderwijskundig belang aan andere thema's dan burgerschap	Onderwijskundig belang aan andere thema's dan burgerschap, vooral vanuit verplichting van leerplannen
Gericht op klas/jaar (sterke afbakening van doelgroep)	Gericht op klas/jaar (sterke afbakening van doelgroep)

Het eerste schooltype is 'doordrongen van burgerschapseducatie'. Deze school ademt als het ware opvoeden tot burgerzin uit. Als je het schoolgebouw binnenstapt tref je fysiek een aantal bakens of tekens aan die wijzen op een grote aandacht voor democratisch burgerschap. Scholen die burgerschapseducatie via de schoolinrichting een plaats geven, werken vaak duurzaam, verankeren burgerschap in de pedagogische visie of de schoolvisie, hanteren een waaier aan methoden om dezelfde leerlingen meermaals te vormen (com-

bineren en cumuleren strategieën) en ze laten zoveel mogelijk leerlingen deelnemen. Activiteiten zijn bovendien doorgaans niet geheel vrijblijvend. Het schoolteam verwacht een actieve inspanning van de leerlingen op dit vlak en probeert de leerlingen zo goed mogelijk te motiveren om deel te nemen. De Freinetschool bij de basisscholen kunnen we onder deze noemer plaatsen. In het secundair onderwijs treffen we twee voorbeelden aan van scholen die democratisch burgerschap hoog in hun vaandel dragen.

Het tweede type hecht belang aan burgerschapseducatie als een van de thema's waar vakoverschrijdend aan gewerkt kan worden. Deelthema's van burgerschap zoals vrede en verdraagzaamheid worden uitgewerkt in projectweken of lessen en krijgen als dusdanig bijkomende aandacht.

Hiervoor worden verschillende strategieën gecombineerd en in sommige gevallen gecumuleerd. Kenmerkend voor deze scholen is dat ze de 'balans met andere thema's en met werklast' willen bewaken. Er dient een evenwichtige verhouding te zijn met andere vakoverschrijdende domeinen, of de andere domeinen krijgen een iets grotere prioriteit dan burgerschap. Het is slechts een van de doelen waar ze aan willen werken met hun leerlingen en het krijgt dan ook een afgebakende plaats in het schoolgebeuren. De meeste basis en secundaire scholen kunnen we onder deze noemer plaatsen.

Scholen die burgerschapseducatie in een 'basisvorm' aanbieden beperken zich tot een of twee strategieën zoals lessen of een eenmalig project rond een deelthema. Burgerschapseducatie zit amper verankerd in de werking. Er gaat een veel grotere aandacht naar andere thema's of vakoverschrijdend werken wordt minder geprefereerd. Deze scholen verwezen vooral naar 'normbesef' en naar de sociale vaardigheden bij leerlingen wanneer er werd gevraagd naar een mogelijke verwevenheid met de pedagogische visie. In het basisonderwijs treffen we in dit type scholen aan die bijna exclusief aandacht hebben voor sociale vaardigheden en gelijke onderwijskansen. De lessen wereldoriëntatie en levensbeschouwing worden aangehaald als de belangrijkste momenten waarop burgerschapseducatie vorm krijgt, naast bijvoorbeeld een thematisch project of een solidariteitsactie.

Voorbeelden van het laatste type geven aan dat ze burgerschapseducatie geen echte taak van het onderwijs vinden of dat ze er aan werken omdat het wordt opgelegd. Zij bieden alleen burgerschapsvorming aan via lessen, ze hanteren geen enkele andere strategie om er aan te werken. Burgerschap is allesbehalve prioritair in deze scholen. Binnen deze categorie treffen we slechts enkele scholen aan.

De meeste scholen uit het basis en het secundair onderwijs zijn te situeren binnen type 2 en 3 van de typologie. Basisscholen leunen iets vaker aan bij type 3, secundaire scholen wat meer bij type 2. Zowel de zeer actieven (type 1) als de quasi non-actieven (type 4) lijken minder aanwezig te zijn.

Wanneer een typologie wordt opgesteld, gaat men vaak uit van een normatieve beoordeling. Men zou de neiging hebben om de meest actieve in die zin de "besten" te noemen en de weinig actieven de "slechtsten". We dienen in dit stadium echter dergelijke oordelen te vermijden. **Deze typologie wordt niet gekoppeld aan effectiviteit van de werking. We hebben immers geen 'output' of 'outcome' effectiviteit van de inspanningen omtrent burgerschapseducatie gemeten. Bijgevolg kunnen we ons ook niet uitspreken over welk type het meeste invloed heeft op de leerlingen.** Daarnaast dienen we aan te stippen dat we best heel voorzichtig omspringen met dergelijke oordelen. Al te vaak krijgen we in scholenonderzoek te maken met de aanwezigheid van een aantal externe factoren die bepalend zijn voor de mate waarin scholen actief kunnen zijn (Reynolds & Teddlie 2001). Dergelijke exogene factoren ontsnappen echter vaak aan elke vorm van beheersing, zodat scholen dit zelfs met de beste wil van de wereld, niet zelf in de hand hebben (Marx

& Satter 1994; Van den Broeck, Crevits & Devos 1995). De kans is echter wel groot dat naarmate een school meer aandacht besteedt aan de werking, leerlingen meer gevormd zullen worden op dit vlak (maar daardoor misschien minder beslagen zijn in andere vaardigheden of attitudes in vergelijking tot hun leeftijdsgenoten).

3° Het proces van de totstandkoming

— De organisatorische aanpak

Om een zicht te krijgen op de totstandkoming van een vraag tot ondersteuning binnen een school, dienen we de structuur of het organigram te begrijpen waarbinnen het proces vorm krijgt. Dergelijke schematische weergaven van de actoren en relaties laten ons toe een typologie van organisaties te maken en hun effecten te vergelijken. Voor de bevroegde scholen hebben we telkens de belangrijkste actoren en hun onderlinge verhoudingen in schema's ondergebracht. We hanteren deze schema's om de taakdifferentiatie en machtsverhoudingen tussen de belangrijkste actoren te belichten, het patroon van de informatiedoorstroming te duiden, maar vooral ook om de gevolgen ervan op het werken rond burgerschapseducatie te illustreren (de Caluwé, Marx & Petri 1988; Lammers 1989; Marx & Satter 1994; Mintzberg 2008). Via de organogrammen gaan we in op het volledige proces vanaf het moment van het eerste initiatief tot de uitwerking en een mogelijke evaluatie of verankering van een activiteit (Howlett & Ramesh 2003).

We kunnen 7 grote fasen onderscheiden in deze cyclus:

1. Initiatief: wie of wat is de aanleiding?
2. Uitwerking: planning en uitdenken
3. Beslissing: het nemen van een besluit door de directie of gesteund door de directie
4. Uitvoering: concrete acties
5. Evaluatie: terugblik op het geheel
6. Verankering/aanpassing: duurzaamheid/verbetering
7. Registratie als eindpunt

Naast de zes procesmatige fasen ontwaren we ook nog een zevende fase, met name de fase waarin de eindtermen worden geregistreerd. Deze kan echter bij aanvang of aan het einde van het proces worden georganiseerd.

Aan de hand van de taakverdeling, de verhouding tussen de actoren en de procesfasen zullen we nagaan of scholen eerder 'bottom-up' of 'top-down' gericht zijn. We maken een onderscheid tussen de organogrammen en procesfasen voor het basis en het secundair onderwijs, aangezien beide niveaus sterk verschillen inzake de inbedding van burgerschapseducatie en de mogelijke aanwezigheid van coördinerende actoren. Het belang van deze modellen is om aan te tonen dat er verschillende manieren zijn om initiatieven op te zetten. **In het secundair onderwijs verloopt het proces doorgaans hiërarchischer. De taken zijn daar strakker afgebakend dan in het basisonderwijs en er is meer sturing van bovenaf, niet in het minste omdat men er in hogere mate mee bezig moet zijn.** Het kader dat de overheid heeft geschapen werkt als een conditionerende voorwaarde op dit niveau. De secundaire scholen kennen doorgaans ook een sterker doorgedreven vorm van functionele differentiatie en specialisatie, waardoor ze dus doelgericht hun taken kunnen vervullen.

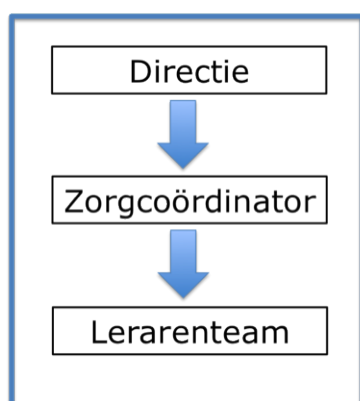
Opvallend is dat we zowel zeer hiërarchische als weinig hiërarchische modellen kunnen aantreffen in de scholen en dat er geen onmiddellijk verband is te leggen met de activiteitsgraad. Scholen met een hiërarchische individuele structuur (zowel in het basis als in het secundair onderwijs, zie onderstaande organogrammen) rapporteren echter een stroeve werking. Een dergelijke organisatiestructuur gaat gepaard met een gebrek aan motivatie bij de leerkrachten en kampt met de visie dat leerkrachten vooral 'op zichzelf' hun lessen moeten geven. **De aanwezigheid van een teamwerking (mogelijk in werkgroepen) oefent bijgevolg een positieve invloed uit op het proces.**

De mate waarin men actief werkt aan burgerschapseducatie heeft echter weinig te maken met de hiërarchische structuur op zich. Zowel bij de strak hiërarchische structuren als bij de losse hiërarchische structuren vinden we voorbeelden van zeer actieve en weinig actieve scholen.

• *Structuren in het basisonderwijs*

In het basisonderwijs bleken volgens de interviews vijf mogelijke structuren achter het proces te schuilen. In een van de modellen (model 3) werden leerlingen expliciet als organiserende actor opgenomen omdat het proces gebaseerd is op een hechte samenwerking tussen leraars en leerlingen. Verder zien we dat drie van de vijf structuren hiërarchisch zijn opgebouwd. De figuur bovenaan (doorgaans de directie) geeft het kader aan waarbinnen gewerkt moet worden. Zij bepaalt of er in werkgroepen wordt gewerkt, geeft informatie door en legt in sommige gevallen inhoudelijke accenten. Model 1 en 4 zijn zuivere 'top down' modellen. Model 5 is eveneens hiërarchisch opgebouwd maar kent een grote beslissingsmacht onder de leraars.

1-Hiërarchische teamstructuur



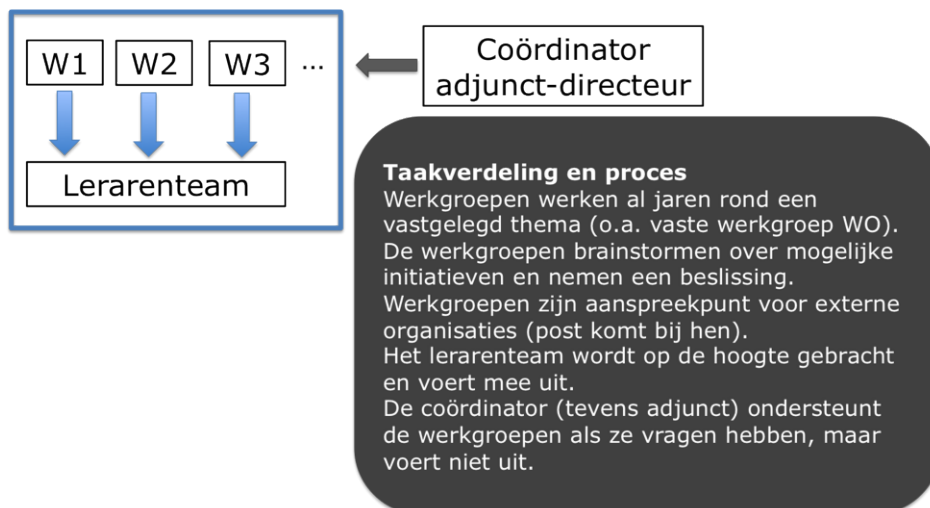
Taakverdeling en proces

Directie geeft sturing aan het proces door aan te geven waar wel en waar niet aan gewerkt kan worden. Ze is het aanspreekpunt voor externe organisaties (post komt bij de directie terecht) en ze legt inhoudelijke accenten. Ze stuurt de coördinator aan.

De zorgcoördinator maakt keuzes en werkt voorbereidend.

Leerkrachtenteam hanteert het voorbereide materiaal en implementeert (iedereen neemt deel).

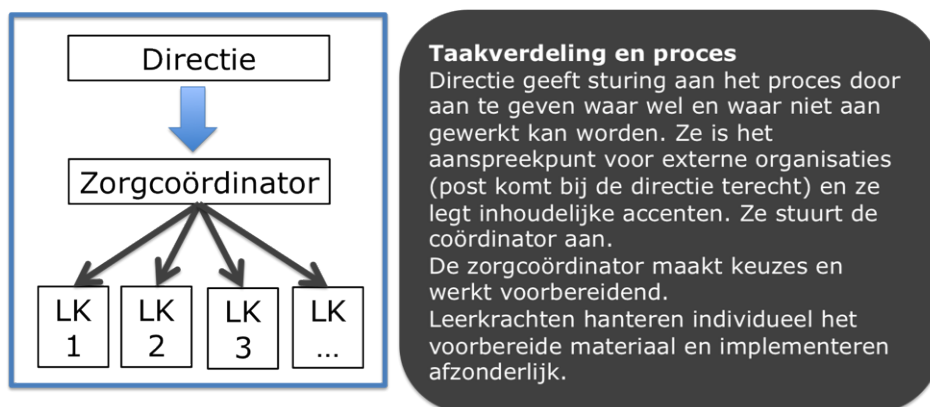
2- Autonome vaste werkgroepen



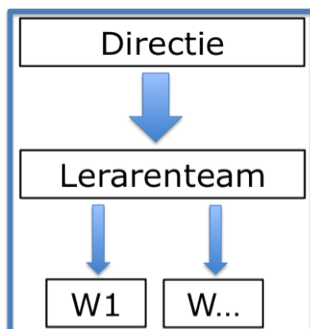
3- Teamgerichte leerlingenparticipatie



4-Hiërarchische individuele structuur



5- Losse werkgroepen

**Taakverdeling en proces**

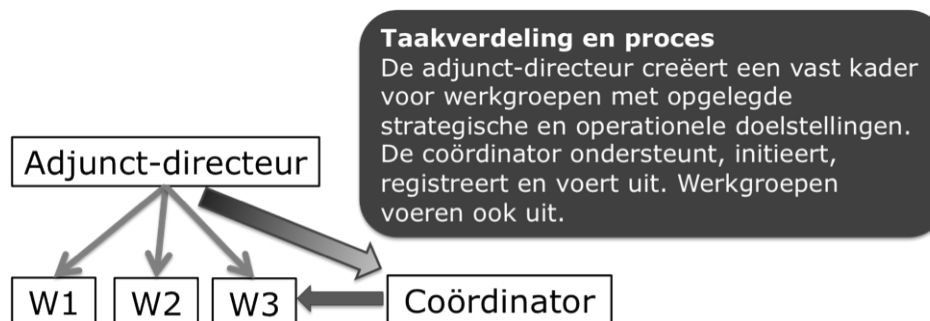
De directie geeft het kader waarin gewerkt kan worden, zet verwachtingen uit en ondersteunt door informatie door te geven (krijgt alle post)

Het volledige lerarenteam beslist met een brainstorm. Per initiatief wordt een werkgroep opgericht die de uitvoering op zich neemt.

- **Structuren in het secundair onderwijs**

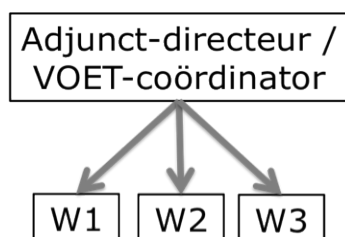
Voor het secundair onderwijs vinden we minder varianten in de structuren. Dat kan deels een gevolg zijn van de schaal, de meer doorgedreven taakverdeling of professionalisering van de organisaties. Drie van de vier structuren zijn vrij sterk hiërarchisch opgebouwd. Een coördinator of verantwoordelijke speelt hierin steeds een omkaderende kracht, al dan niet met een ondersteunende en/of sturende rol. De mate waarin top down wordt gewerkt is echter verschillend volgens de invulling van de hiërarchie. In de eerste structuur heeft de coördinator bijvoorbeeld een ondersteunende rol naar werkgroepen toe in het kader van de doelstellingen die door de directie werden vooropgesteld. De coördinator voert echter zelf het meeste werk uit en kan op een zeer creatieve wijze handelen binnen de organisatorische structuur. In de tweede structuur liggen de meeste procesfasen in handen van de adjunct-directeur/ voet-coördinator, behalve de uitvoering. Het top-down gehalte is al een stuk groter. In de derde structuur kunnen we spreken van een sterke top-down sturing doordat de adjunct het volledige proces bewaakt maar ook alle inhoudelijke keuzes maakt en samenwerking niet stimuleert. Het laatste model is weinig hiërarchisch. Werkgroepen hebben het vertrouwen van de directie en kunnen eigen initiatieven opzetten, waarbij de coördinerende figuren een ondersteunende maar geen sterk sturende rol opnemen.

1- Hiërarchische werkgroepen en coördinator

**Taakverdeling en proces**

De adjunct-directeur creëert een vast kader voor werkgroepen met opgelegde strategische en operationele doelstellingen. De coördinator ondersteunt, initieert, registreert en voert uit. Werkgroepen voeren ook uit.

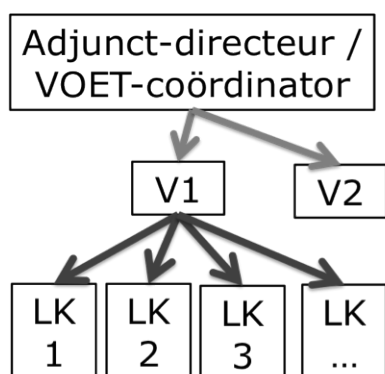
2- Hiërarchische werkgroepen



Taakverdeling en proces

De adjunct-directeur creëert een vast kader, biedt een model aan om binnen te werken, kiest initiatieven, plant, registreert en denkt uit. Werkgroepen voeren uit.

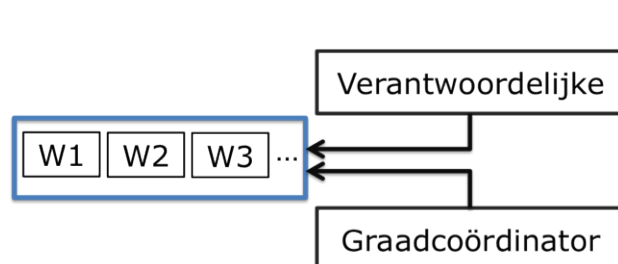
3-Hiërarchische individuele structuur



Taakverdeling en proces

Voet-coördinator (=adjunct) geeft sterke sturing, bepaalt wat er gebeurt (keuzes van bovenaf). Verantwoordelijke voet-leerkrachten (per graad) werken uit. Leerkrachten hanteren individueel het voorbereide materiaal en implementeren afzonderlijk.

4- Werkgroepen



Taakverdeling en proces

Verantwoordelijke en graadcoördinator faciliteren het proces, registreren, moedigen aan, verdelen informatie. Werkgroepen maken keuzes en voeren uit.

• De rol van 'de coördinator'

Uit de organogrammen blijkt dat de aanwezigheid van een coördinerend figuur een sterke invloed kan uitoefenen op het proces. **Waar er een figuur aanwezig is, in de vorm van een VOET-coördinator, een adjunct-directeur, een graadcoördinator of een zorgcoördinator, worden taken gecentraliseerd en wordt er op een meer structurele manier gewerkt aan de vakoverschrijdende thema's.** We vonden in de kwalitatieve interviews twee afwijkingen op deze vaststelling. In de Freinetschool is de activiteitsgraad rond burgerschap vrij hoog, terwijl ze aangeven geen coördinerend figuur te hebben op de school. Doordat er een zeer sterke relatie bestaat tussen de leerkrachten, ze overleggen alles in team, en doordat vakoverschrijdend werken eigen is aan de methodiek is de nood aan een coördinerend figuur klein. De Freinetpedagogie stelt overleg, communicatie en opvoeden tot democratie centraal (Barré, Broersma & Nicolai 2006). De hele

school kan als het ware als een werkgroep rond burgerschap worden opgevat. Een tweede afwijking op de regel betreft een kleine basisschool waar de directie sturend en steunend optreedt. De centrale rol wordt dus ingevuld door de directie en niet door een ander persoon. In dit geval valt de functie van coördinator samen met deze van directie. De aanwezigheid van deze afwijkingen ontkrachten echter geenszins het verband tussen aanwezigheid van coördinatie en burgerschapsopvoeding: ze stellen er de limieten van vast in functie van schaal van de school en breedte van de samenwerking tussen leerkrachten.

We gingen reeds in op de verschillen in aanwezigheid van een verantwoordelijke voor vakoverschrijdend werken in het basis en het secundair onderwijs (zie 'Het belang van coördinatie als voorwaarde', p. 57). In de enquête van onderzoek 2 (2009) gingen we na welke taken de coördinerende figuren in de scholen opnemen, en welke taken volgens de scholen ideaal gezien zouden uitgevoerd worden door deze functie. Op welk vlak zijn ze met andere woorden momenteel werkzaam en waar zouden ze zich, op voorwaarde dat we geen rekening houden met beschikbare tijd, mee moeten inlaten. In de omschrijving van taken wordt verwezen naar de vakoverschrijdende eindtermen. We bedoelen hiermee ook de vakoverschrijdende leergebieden van het lager onderwijs. De percentages staan gesorteerd op de mogelijke taken.

Tabel 18. Huidige & mogelijke taken van VOET verantwoordelijken

	Huidige Taak %	Mogelijke Taak %	Sig
Actieve verspreiding van informatie over de inhoud van de VOET	33,7	41,0	
Evaluatie projecten/initiatieven rond VOET	36,1	39,8	
Overleg organiseren rond VOET	31,3	37,3	
Actieve verspreiding van informatie over het externe aanbod voor de VOET	28,9	36,1	
Aanspreekpunt voor informatie over de inhoud van de VOET	30,1	34,9	
Projecten/initiatieven zelf uitvoeren	31,3	33,7	
Registratie van het werken rond VOET binnen vakken	30,1	32,5	
Registratie van de aparte projecten/initiatieven rond VOET	14,5	31,3	***
Leiding/coördinatie over het werken rond VOET binnen afgebakende vakken	12,0	31,3	***
Leiding/coördinatie projecten/initiatieven	19,3	30,1	***
Contacten leggen en onderhouden met aanbieders van externe ondersteuning	25,3	28,9	
Aanspreekpunt voor informatie over het externe aanbod voor de VOET	25,3	27,7	
Projecten/initiatieven opstarten	19,3	27,7	
Evaluatie van het werken rond VOET binnen afgebakende leergebieden	24,1	24,1	
Motiveren van andere actoren in de school (leraars, directie,...) om rond VOET te werken	15,7	21,7	
Screening van extern aanbod op enkele criteria	7,2	7,2	

Een eerste blik op de tabel leert ons dat het actief verspreiden van informatie over de vakoverschrijdende eindtermen en over een extern aanbod, het evalueren van lopende of bestaande initiatieven in de school en het organiseren van overleg over de vakoverschrijdende eindtermen belangrijk worden beschouwd in het takenpakket. Het registreren, organiseren en leiding geven wordt ook nog door meer dan 30% van de bevroagden opgegeven. Minder belangrijk zijn taken zoals contacten leggen met aanbieders, het optreden als een aanspreekpunt voor het externe aanbod, projecten en initiatieven zelf opstarten, motiverend optreden en het extern aanbod screenen op bruikbaarheid binnen de school.

Grote verschillen tussen de huidige en de wenselijke situatie komen voor op vlak van de registratie van vakoverschrijdende initiatieven en rond het leiding geven en coördineren van projecten of andere werkstrategieën voor de VOET. Op die drie punten is er een vrij grote kloof tussen de huidige situatie en waar men naar toe wil. Momenteel worden deze taken minder uitgevoerd dan wenselijk wordt geacht.

De taken kunnen gegroepeerd worden in drie grote groepen van ondersteuning:

- communicatieve ondersteuning (o.a. informatieverspreiding),
- opvolging (registratie en evaluatie) en
- praktische ondersteuning (leiding, initiatief en zelf mee werken).

We stelden voor elk domein een gecombineerde variabele samen, waaronder alle taken zitten die ertoe behoren. De drie factoren zijn te lezen als bundels van taken die inhoudelijk samen ingedeeld kunnen worden, ze kregen een score toegewezen: een lage score wijst op een lagere frequentie van dat soort taken, terwijl een hogere score op het tegendeel wijst. **De communicatieve taken worden aanzien als de voornaamste ondersteunende activiteiten van de verantwoordelijken voor de vakoverschrijdende leergebieden. De functie van VOET-verantwoordelijke wordt met andere woorden vooral ingevuld als een communicerende en informerende positie.** Dit ligt in de lijn van voorgaande resultaten over het aanbod om vakoverschrijdend te werken. Doordat men het aanbod als onoverzichtelijk **bekijkt**, lijkt het voor de hand te liggen dat de coördinator structuur in de wanorde kan brengen. Hij dient in de eerste plaats als een spelverdeler voor informatie op te treden.

Tabel 19. Huidige en mogelijke taken van vakoverschrijdende verantwoordelijken gemiddelde somscores per niveau

		BaO	SO	Algemeen Gemiddelde
Communicatieve ondersteuning	Huidige Taak	0,95	1,90	1,66
	Mogelijke Taak	1,24	2,23	1,98
Opvolging	Huidige Taak	0,52	1,23	1,05
	Mogelijke Taak	0,62	1,50	1,28
Praktische ondersteuning	Huidige Taak	0,67	1,29	1,13
	Mogelijke Taak	0,81	1,87	1,59

Voor alle taken zien we uiteraard een discrepantie tussen de huidige en een mogelijke (ideale) situatie. Men doet minder dan men graag zou doen. In het basisonderwijs worden communicatieve, opvolgende en praktisch ondersteunende taken systematisch minder opgenomen dan in het secundair onderwijs. Dit hoeft geenszins te verbazen aangezien het secundair onderwijs gekenmerkt wordt door een sterkere aanwezigheid van een middenkader.

— De startfase: het initiatief en de themakeuze

Het huidige onderzoek wil vooral inzicht krijgen in de manier waarop de vraag tot ondersteuning tot stand komt. Hierbij is het aanvangsmoment van het werken rond burgerschapseducatie uitermate cruciaal. Bij aanvang worden reeds een aantal keuzes gemaakt, die het verdere verloop van het proces bepalen. Het is bij aanvang dat al dan niet bewust, de keuze voor een specifieke strategie tot stand komt. Tijdens de startfase oordelen de deelnemers tevens of ze zullen kiezen voor een extern aanbod, en welk aanbod men overweegt. Het is in deze fase dat hun keuze afhangt van mogelijke externe ondersteuning. Onder de startfase vatten we twee aspecten: de eerste initiatiefnemer en de themakeuze. Deze gaan vooraf aan of hebben een invloed op de methodische keuze.

● *Initiatief*

Wie het initiatief neemt voor vakoverschrijdende werkingen is afhankelijk van de structurele aanpak van opvoeden tot burgerzin in de school. De organisatorische aanpak en interne taakdifferentiatie bepaalt in grote mate wie de mogelijkheid heeft om een voorstel te formuleren. In een structurele context waar leerlingen bijvoorbeeld geen enkele vorm van reële inspraak hebben, zal het zeer onwaarschijnlijk zijn dat zij als initiator van een werking optreden.

In onderstaande tabel kunnen we lezen dat werkgroepen het vaakst initiatief nemen voor projecten. De coördinator treedt in 17% van de scholen op als initiatiefnemer. Bij het werken aan burgerschapseducatie in de lessen nemen vakleraars, het team of een werkgroep het voortouw.

Tabel 20. Initiatiefnemers van werken rond burgerschap – kolompercentages (n=88)

	In lessen	Projecten/ initiatieven
Een werkgroep rond burgerschapseducatie of vakoverschrijdende eindtermen	22,7%	48,4%
Persoon/personen die belast is/zijn met de verantwoordelijkheid over de vakoverschrijdende eindtermen	12,1%	17,2%
Directie	9,1%	12,5%
Een of enkele leerkracht(en)	24,2%	14,1%
Het hele leerkrachtenteam	27,3%	7,8%
Andere	4,5%	0,0%

Maken we een onderscheid naar niveau, dan wordt duidelijk dat **in het basisonderwijs vooral werkgroepen initiërend optreden. In het secundair onderwijs speelt de coördinator een belangrijke rol als katalysator.** Ook zien we dat in het basisonderwijs de beslissingen vaker in team worden genomen dan in het secundair. Daar zijn de schaalverschillen tussen beide niveaus wellicht niet vreemd aan.

*G: Bij ons in de lerarenkamer ligt een mededelingenmap en op personeelsvergaderingen vertelt de directie ons wat hij heeft toegestuurd gekregen. En dan is er wel een aanzet om samen na te denken hoe we rond een bepaald onderwerp zouden kunnen werken.
(leraar, basis, OGO, interview 17)*

Tabel 21. Initiatiefnemers van werken rond burgerschap per niveau – kolompercentages (n=88)

	BaO Lessen	Projecten/ initiatieven	SO Lessen	Projecten/ initiatieven
Een werkgroep rond burgerschapseducatie of vakoverschrijdende eindtermen	15,4%	61,5%	24,5%	45,1%
Persoon/personen die belast is/zijn met de verantwoordelijkheid over de vakoverschrijdende eindtermen	7,7%	7,7%	13,2%	19,6%
Directie	0,0%	0,0%	11,3%	15,7%
Een of enkele leerkracht(en)	24,2%	14,1%	24,2%	14,1%
Het hele leerkrachtenteam	46,2%	15,4%	22,6%	5,9%

In een secundaire school werkt de coördinator vooral als 'aanbieder':

G: Ik breng voorstellen aan binnen de school. Ik breng voorstellen aan en zijn er mensen die happen is dat heel goed en als er niemand hapt dan gaat het voorstel niet door. Ik stel dat voor en dan wordt dat op een platform besproken of het doorgaat of niet. Het kan ook groeien vanuit een gemeenschappelijk idee van mensen die voortrekkers zijn, het kan zijn dat ik leraren bevraag over wat ze ervan vinden en of ze zin hebben om mee te doen. Sensibiliseren is belangrijk, maar ik kan niet controleren of opleggen.

I: En af en toe stappen er ook leerkrachten naar u toe met een voorstel?

G: Ja, die vragen dan wat ik er van denk, of het mogelijk is. En of ik er iets rond kan doen. Bijvoorbeeld, wat ik ook doe, er zijn nu nieuwe leerkrachten. De leerkracht diamant is nieuw, en vrijdag heb ik daar een interview mee.

(coördinator, secundair TSO-BSO, OGO, interview 7b)

Een actor die we in de enquêtes niet hadden vernoemd in de lijst van mogelijke initiatiefnemers waaruit scholen konden kiezen om aan te duiden wie meestal het startsein geeft, waren de leerlingen. In een aantal scholen uit de kwalitatieve interviews blijken ideeën van leerlingen echter initiërend te werken.

G: We volgen die op en we hebben daar echt checklisten van. Maar het verschil is dus waar ze eigenlijk in het gewoon onderwijs gaan zeggen 'vandaag gaan we werken daar rond', komt het bij ons vanuit de kinderen. Dat kan heel ver gaan. Met al die items dat je vindt, dat komt er eigenlijk in het midden van het jaar wel een keer uit. Is het niet zo, dan is het de enige moment dat de leerkracht er gaat op inspelen. Een voorbeeld, vorig jaar zijn het verkiezingen geweest, awel dan is het de moment, de leerlingen horen dat dan ook wel, pas en ze zien en horen en op dat moment gaat de leerkracht niet wachten om erop in te spelen. Dat ze dus ook gaan aanhalen van 'jongens wat weten jullie daar nu eigenlijk van?' Bij ons is het heel belangrijk wat dat leeft bij het kind. Daar wordt rond gewerkt.

I: Wie neemt het initiatief om rond burgerschap te werken? Wordt dat ingegeven vanuit de basis?

G: Ja, gedeeltelijk vanuit de kinderen. Als wij ondervinden van, en het is daarom dat die checklisten zo belangrijk zijn, dat item is dit schooljaar nog niet aangebracht, dan gaat de leerkracht een link voor zoeken of ook weer zeggen van 'jongens nu moeten we toch ook dit...'

(directie, basis, OGO, interview 3a)

G: Dus op school hebben we dan die leerlingenraad ingeschakeld met de verkiezingsdag. Dat is zeker een idee dat van de basis gekomen is. We hebben dan twee jaar geleden een project gedaan rond Rwanda, omdat we hier ook een leerling hadden die Rwandese vluchteling was. En hier opgenomen bij een gezin. En die dat jaar terug naar Rwanda ging om zijn echte ouders te zoeken. Die heeft daar dus verslag van uitgebracht en hebben we daar een hele week rond gewerkt met dus filmvertoning en zijn verslag en daar dan in verschillende lessen rond gewerkt. Dus dat is dan een voorbeeld dat we hier op school uitgewerkt hadden, maar dan wel vertrekkend vanuit een concrete situatie. Het jaar voordien hebben we zo gewerkt rond vluchtelingen en een ander project dat we gedaan hebben, het zijnde leerlingen interviews laten afnemen van oma's en opa's die de Tweede Oorlog hadden meegemaakt en dus mondelinge geschiedenis verzameld. Dan hebben we die informatie gebruikt voor een alternatieve stadswandeling uit te bouwen met de leerlingen, waarbij ze dus gidste door Mechelen. De Tweede Wereldoorlog in Mechelen, maar dan op telkens een tiental plaatsen ook gebeurtenissen naspeelden. Dat was zo'n interactieve gidsbeurt dan door Mechelen. Dikwijls is het gebaseerd op wat een leerlingen aanbrengt. Toen had bijvoorbeeld een leerling gezegd: 'Mag mijn opa is niet naar de klas komen, want die heeft toen in de Wereldoorlog die rol gehad en die was bij het verzet en die wil dat nog eens komen vertellen.' En dan is het project zowat uitgebreid.

I: Dus dat kan ook dat eigenlijk de leerlingen zelf...

G: De meeste initiatieven komen dan van de leerlingen, dus Rwanda was ook een initiatief vertrekkend vanuit de leerling en dat we dan hier op school hebben uitgewerkt.

(leraar, secundair ASO, GO, interview10b)

• Themakeuze

Een tweede aandachtspunt bij de start is de themakeuze. **In het basisonderwijs vertrekt men meestal vanuit een concrete aanleiding bij de leerlingen.** Omdat basisscholen eerder bezig zijn met sociale vaardigheden, tolerantie en respect lijkt dit een logische eerste stap. Aandacht voor pestgedrag op school was bijvoorbeeld in vele scholen het vertrekpunt om een schoolbreed project op te zetten.

Tabel 22. Bepaling van themakeuze volgens onderwijsniveau – kolompercentages (n=88)

	Bao	SO	
We vertrekken meestal vanuit concrete aanleidingen bij leerlingen	66,7%	15,1%	*
We vertrekken meestal vanuit de actualiteit	25,0%	20,8%	*
We vertrekken meestal vanuit de afzonderlijke inhoud van enkele vakken of lessen	8,3%	7,5%	
We passen meestal onze werkhema's aan op basis van het externe aanbod aan pakketten en projecten	0,0%	15,1%	*
Werkthema's worden meestal gekozen vanuit het pedagogisch project	0,0%	28,3%	*
Werkthema's worden meestal lukraak gekozen	0,0%	1,9%	
	(n=23)	(n=61)	

Voor het secundair zien we dat bijna 30% van de werkhema's worden geselecteerd op basis van het pedagogisch project, vanuit een democratisch burgerschapsideaal. Op de tweede plaats komen de media en de actualiteit. Elchardus e.a. (2008) toonden aan dat maar liefst 72% van de leraren secundair het belangrijk vindt dat een thema dat in de media centraal staat ook op school wordt behandeld. De media wordt op die manier een vertolker van maatschappelijke relevantie. Als het in de media is geweest heeft het een invloed op de leerlingen en moet er in de school aan gewerkt worden. De druk van de media blijkt dus erg hoog te zijn in de keuze van een onderwerp. **Actuele thema's sluiten nauw aan bij wat er leeft bij leerlingen, maar kennen het gevaar dat ze erg trendgevoelig zijn en dat daardoor een aantal fundamentele aspecten rond burgerzin op de achtergrond geraken.**

Een aspect dat in de vraagstelling in de enquêtes niet werd behandeld, maar dat uit de kwalitatieve interviews wel als belangrijk naar voren kwam, is de mogelijke invloed van nascholing bij leerkrachten. We stelden in het vorige hoofdstuk vast dat het enthousiasme voor ondersteuning onder de vorm van nascholing vrij lauw was. Toch kan nascholing wel degelijk interessant zijn als een school wil werken aan opvoeden tot burgerzin.

De belangrijkste kritiek op nascholing inzake waardevorming of burgerschapseducatie was dat dergelijke vormingsmomenten vooral een algemeen denkkader aanbieden. In die zin zijn ze vooral 'abstract' en reiken ze zelden praktisch toepasbaar materiaal aan. Na een dergelijke nascholing kan men niet meteen aan de slag in de klas. Op termijn kunnen vormingen echter enthousiasmerend werken. In verschillende scholen maakte

men immers melding van de inspiratie die men had opgedaan tijdens een nascholing, die dan later in de school tot een project werd verwerkt.

*G: Het is door bijscholing van een collega door de Bond Zonder Naam. Tien waarden werden naar voren geschoven als belangrijk om mee te geven met de leerlingen, en vorig jaar heeft ze dan met het derde jaar gewerkt rond die waarden. Elke leerling moest één van de waarden kiezen, en aan de hand van een mode-show hebben ze er rond gewerkt. Nu proberen ze dat open te trekken om in elke les meer aandacht te hebben, en de leerlingen concreet op de waarden te wijzen.
(graadcoördinator, secundair ASO, VO, interview 8)*

— Evaluatie en registratie

Tot nu toe hebben we in de organogrammen en het proces gefocust op de initiërende, de beslissende, de uitwerkende en de uitvoerende fase. Twee fasen komen beduidend minder aan bod in de verhalen over burgerschapseducatie die we binnen scholen hebben verzameld: evaluatie en registratie. Evaluatie en registratie werden zowel in het kwalitatieve als in het kwantitatieve luik van het onderzoek bevraagd.

Een eerste vaststelling over zowel de evaluatie van de werking rond burgerzin, als de registratie van acties en initiatieven rond burgerschapseducatie is dat deze zelden systematisch worden doorlopen. De kwantitatieve enquête leverde hierover amper gegevens op aangezien de meeste scholen die niet in de praktijk uitvoeren. We baseren ons op enkele interviews van de schaarse scholen waar men wel aandacht schenkt aan evaluatie en registratie of waar men worstelt met de implementatie ervan.

Hoe kan je nagaan of een initiatief effect heeft gehad? Welke manieren kan een school gebruiken om de werking te evalueren en het effect op de leerlingen na te gaan? Een waarde bijbrengen die te maken heeft met democratie (of democratisch burgerschap) is zoals elke andere vorm van waardevorming een moeilijk proces. Het is niet altijd glashelder wat de uitkomst moet zijn van het opvoedingsproces. Welk tastbaar spoor laat het opvoedingsproces achter? Hoe kunnen verschillen in opvoeding in kaart worden gebracht? De meest zichtbare uitkomsten dienen kennis, vaardigheden, maar bovenal toekomstig gedrag te zijn. De nadruk op attitudes, vaardigheden en kennis gebeurt vanuit de veronderstelling dat deze drie componenten op de een of andere manier het gedrag uiteindelijk wel zullen beïnvloeden. Wie positief staat ten aanzien van verkiezingen zal waarschijnlijk ook een stem uitbrengen als het zover is (Niemi & Junn 1999). Hier zijn onmiddellijk echter een aantal kanttekeningen bij te plaatsen. De relatie tussen attitudes, waarden en gedrag is niet onprobleematisch. Mensen handelen wel eens 'inconsequent': er gaapt niet zelden een kloof tussen hetgeen we denken en hetgeen we doen. De meetbaarheid van het aanleren van houdingen wordt daarom door een aantal geïnterviewde leerkrachten en directies sterk in vraag gesteld.

G: Het komt er op neer, zowel in burgerschap als algemeen sociale vaardigheden, om een houding te veranderen. En dat is heel moeilijk. Ze gaan hun best doen als je kijkt, maar owee om de hoek en straks op straat. Vanuit je gezagspositie als leerkracht of directie, gaat het als je erbij bent, maar dan is het gedrag niet veranderd hé. Dat vind ik heel moeilijk. (directie, basis, VO, interview 5a)

G: Je kunt pas een effect meten als je weet waarvan je vertrokken bent ooit en dat kan ik niet meten, want ik heb de school ook maar geërfd wanneer er al een aantal dingen aan het lopen waren. Er waren heel veel dingen een voorloper daarin. Dus een effect daarvan meten, is ook heel moeilijk dan. Ik zie wel dat het moeilijker en moeilijker wordt om leerlingen te ronselen om aan projecten deel te nemen. De eerste reactie is: 'Moet dat in onze vrije tijd of worden we daar voor een stuk in vrijgesteld tijdens de lesuren?' Ja, dat kan natuurlijk niet, dus dat moet in de vrije tijd en je ziet dat leerlingen met heel veel dingen bezig zijn waardoor ze minder geneigd zijn om in bepaalde dingen in te stappen, dat zie ik wel. En dat is dan eigenlijk een negatieve evolutie in plaats van een positieve. (directie, secundair ASO, GO, interview 10a)

G: Het is niet omdat je voelt dat een project is gelukt dat het daarmee afgelopen is. Je krijgt voortdurend nieuwe leerlingen, en zelfs de leerlingen die het project meemaakten gaan er kort daarna wel nog aan denken, maar dat vervaagt ook. Je moet constant een aantal aandachtspunten hebben, je moet er blijven aan werken. (leraar, basis, VO, interview 1b)

G: Wij hebben daar denk ik heel moeilijk een zicht op. Je weet niet altijd wat de resultaten zijn. De kinderen gaan naar huis, naar de jeugdbeweging of naar een sportclub en gaan ze zich daar beter gedragen in groep omdat wij met WO leren werken in groep? Dat weten wij niet. Gedragen zij zich beter? Daar hebben we eigenlijk niet echt een zicht op. (zorgcoördinator, basis, VO, interview 5b)

• **Kan het werken rond democratisch burgerschap worden geëvalueerd?**

Elke activiteit rond opvoeden tot burgerzin vraagt energie, tijd en soms ook geld. De vraag over de doeltreffendheid en doelmatigheid van dergelijke activiteiten wordt dan ook vroeg of laat gesteld. Dergelijke activiteiten evalueren is echter geen sinecure. Een zuivere vorm van meting zou een voormeting veronderstellen (vooraleer de activiteit heeft plaatsgevonden), tezamen met een nameting onmiddellijk na de activiteit, en ten slotte met een bijkomende meting enkele maanden na de activiteit. Maar daarmee is de kous nog niet af: elke vorm van verandering in houdingen, zou best eens het gevolg kunnen zijn van toevallige invloeden uit de omgeving. Daarom ook dat eenzelfde soort meting bij een controlegroep zou moeten worden uitgevoerd (Shadish, Cook & Campbell 2002). Deze leerlingen zouden niet deelnemen aan de activiteit, maar wel mee worden geëvalueerd ter controle. Onnodig te stellen dat een dergelijke evaluatie loodzwaar is voor elke school.

Op dit ogenblik lijkt het er echter op dat evaluaties gewoon achterwege worden gelaten. De schaarse scholen of leerkrachten die wel trachten te evalueren baseren zich op subjectieve impressies van de leerlingen. Men gaat af op enkele zichtbare criteria bij de leerlingen om te evalueren of de werking zinvol is geweest. De zicht-

bare tevredenheid van leerlingen biedt de leerkrachten feedback over de activiteit. Men gaat ervan uit dat als er geen gemor of geklaag bovendrijft, de leerlingen het wel interessant vinden.

Spontane reacties van enkele leerlingen (zowel positieve als negatieve) vormen de eerste manier om te evalueren. Een groepsgesprek na een activiteit brengt soms ook problemen of positieve aspecten aan het licht. Door een evaluatiemoment in te lassen in de klas, tracht men dus feedback te krijgen. Ten derde gaat men ook af op het gedrag van de leerlingen. Als ze 'ermee bezig zijn' dan heeft men op zijn minst al een tijdelijk effect bekomen. Anderen refereren naar oud-leerlingen die 'iets' bereikt hebben in het leven, waarvan men merkt dat de inspanningen die de school heeft geleverd hen waarschijnlijk op een bepaald levenspad hebben gebracht.

G: Het belangrijkste is dat je leerlingen tot iets aanzet en dat je hen leert nadenken over een aantal dingen. Er zijn er altijd die dat onnozel gaan vinden, er zijn er die dat stom gaan vinden, er zijn er die dat interessant vinden en er zijn er ook die pas later gaan beseffen wat ze hebben meegekregen. Als ik zie wat de leerlingen die hier afstuderen allemaal in het leven later allemaal bereiken of in welke richting ze afstuderen, dan denk ik dat hebben ze dan toch voor een groot stuk hier meegepikt en vooral door die extra zaken. Ook als je leerlingen nu spreekt wat er in de les geschiedenis of aardrijkskunde gebeurd is, dat weten die niet meer, maar dat project en dat project en we zijn naar Polen geweest op Europees Jongerenparlement, dat zijn dingen dat ze wel weten. Ik weet een aantal mannen die daar erg in geënthousiasmeerd zijn geworden. Dus voor een stuk hebben die projecten daartoe bijgedragen dat ze hun toekomstplannen daarop afgestemd hebben. Dat zie ik wel.

(directie, secundair ASO, GO, interview 10a)

Geen enkele school houdt systematische evaluaties bij de leerlingen. Onder leerkrachten worden wel regelmatig nabesprekingen gehouden om de werking bij te sturen of af te schaffen.

• **Registratie als luxeprobleem?**

Naast de evaluatie van de werking is het registreren van de activiteiten in functie van de vak- of leergebiedoverschrijdende eindtermen een onontgonnen terrein op scholen. De meeste scholen beschikken niet over specifieke registratie-instrumenten. Men kan zich er vaak ook niet veel bij voorstellen of men staat er nogal weigerachtig tegenover. Bijkomende registratie betekent immers tijd die verloren gaat voor de werking zelf.

G: We hebben eigenlijk geen instrumenten. Ik weet dat er een aantal instrumenten zijn, elektronisch, waar dat je eindtermen kan op ingeven en dan kan je zien waar er nog hiaten zijn, om dat dan bij te sturen, maar daar hebben we nog nooit mee gewerkt. Eigenlijk moet ik zeggen dat we de inventaris niet hebben gemaakt. Het is zoals een wisselwerking. Ok ja, er zijn een aantal eindtermen waar we iets moeten rond doen, welk project kunnen we doen, maar in de praktijk is het meestal omgekeerd. Je doet een project en je kijkt, dan nog meestal op papier, van welke eindtermen sluiten daar nu eigenlijk bij aan? Het is zo dat, die eindtermen, dat is wel op papier een nieuwe constructie, maar het is ook heel moeilijk om aan de leerkrachten duidelijk te maken dat ze in heel veel gevallen niets nieuws moeten doen. In heel veel zaken waren zij misschien al heel vooruitstrevend bezig en doen zij gewoon inherent aan hun opdracht dan heel veel zaken sowieso. Alleen is het bij velen van oei, nu moet het ineens op papier gezet worden en moet het in ons jaar-vorderingsplannen staan welke nummers dat we bereikt hebben. Wat een beetje het doel voorbij gaat op die manier natuurlijk.

(directie, secundair ASO, OGO, interview 7a)

In een van de lagere scholen werd een checklist gebruikt om aan te vinken aan welke eindtermen was gewerkt. Een andere school liet bij elke nascholing expliciet noteren welke VOET-en werden behandeld. Deze registratiemethodes zijn echter weinig uitgewerkt of geïnformatiseerd. Twee secundaire scholen, beide te categoriseren onder type 1 (zie p. 83), creëerden zelf een registratiesysteem. Dat systeem laat hen toe om het overzicht te houden van alle initiatieven en om hiaten in de werking bloot te leggen. Men vraagt aan alle personeelsleden de inspanning om aan te geven voor welke vakoverschrijdende eindtermen men aandacht heeft gehad in de lessen en projecten en op die manier wordt een matrix opgemaakt van gedekte en niet gedekte domeinen.

G: Wat we gedaan hebben, dat is in de eerste fase, vergadering, een studiedag gehouden met de leerkrachten om daar dan te polsen van 'wat gebeurt er?' 'Wat doe je al rond burgerzin?', 'Wat doe je rond gezondheid?', 'Wat doe je rond verkeersopvoeding?'. Die zaken hebben we dus eerst op een eerste studiedag allemaal gebundeld. Dus er gebeurde wel wat, maar het gebeurt natuurlijk individueel en weinig op vakoverschrijdende basis. Dus hebben we die ideeën wel gebruikt om ze dan op iets grotere schaal of bijeen te brengen in een vakoverschrijdend project.

En als je dan bijvoorbeeld ook met een computerprogramma, dat is eigenlijk een overzicht van alle voeten. Als je dan eens in de les iets gedaan hebt, dan kan je dat aanklikken van dat heb ik vandaag nu gedaan. Op den duur zie je dat het hele lijstje vol komt door al de leerkrachten, want je moet niet alles doen in de lessen, niet één leerkracht moet alles doen. Het is het team, de school die ervoor moet zorgen dat alles gedaan wordt. Dat is eigenlijk het einddoel. En de ja, de leerkrachten wiskunde zijn dan waarschijnlijk diegene die het minst realiseren, omdat uw integralen en differentiaal lenen zich niet direct tot wereldproblemen over politiek of eenders wat dan ook..

(adjunct, secundair ASO, GO, interview 10b)

G: De school heeft dit zelf opgestart. Elke activiteit rond de voet'en wordt hierin ingevuld, met de datum erbij en in welke groep en welke klassen. En eventueel een woordje uitleg rond wat de activiteit ging. Zo wordt bijgehouden rond welke voet'en er al gewerkt zijn en welke niet.

I: Wie houdt dit bij?

G Ikzelf voor de gegevens in. En als mensen aangeven iets te zoeken waar ze nog rond kunnen werken, gaan we hierin opzoeken wat de mogelijkheden nog zijn. Bijvoorbeeld de leerkrachtenraad die iets wil doen, maar niet goed weet waarover. Dan komen ze eens zien.

(studiemeester, secundair TSO-BSO, VO, interview 11a)

Concluderend kunnen we stellen dat rond evaluatie en registratie relatief weinig wordt nagedacht in scholen.

De evaluatie wordt ofwel achterwege gelaten, of lijkt subjectief en niet altijd even systematisch te verlopen. De zin van registratie wordt in de meeste gevallen niet naar waarde geschat. Het wordt als een bijkomende administratieve last gezien, terwijl het net een monitoringinstrument kan opleveren. Het bijhouden van een map of een digitaal rekenblad is tot dusver de meest professionele methode die werd aangetroffen in de scholen.

4° De hiaten in het externe aanbod

Ons startpunt in het verkennen van mogelijke hiaten in het aanbod van externe organisaties is een vragen-batterij in de on-line vragenlijst van 2009 (onderzoek 2) waarin de respondenten het extern aanbod moesten evalueren aan de hand van 10 tegengestelde begrippenparen.

Tabel 23. Evaluatie van het extern aanbod – rijpercentages (n=88)

	←	Tussenin	→	
Beslaat oninteressante thema's	10,3	25,6	64,1	Beslaat interessante thema's
Inhoudelijk Verouderd	2,3	39,5	58,1	Inhoudelijk Up-to-date
Aansluitend bij doelgroep	15	30	55	Ver afstaand van doelgroep
Inhoudelijk onvolledig	7,5	40	52,5	Inhoudelijk volledig
Gemakkelijk vindbaar/gemakkelijk op te zoeken	12,8	35,9	51,3	Onvindbaar/moeilijk op te zoeken
Aantrekkelijk	10	40	50	Onaantrekkelijk
Duur	9,3	48,8	41,9	Goedkoop
Beslaat onvoldoende thema's	23,1	33,3	43,6	Beslaat voldoende thema's
Vraagt weinig tot geen eigen investering	19	42,9	38,1	Vraagt veel eigen investering
Theoretisch	25	40	35	Praktisch toepasbaar

Daarbij valt op dat het extern aanbod als interessant en actueel wordt ervaren. 64% van de respondenten is van mening dat het extern aanbod interessante thema's beslaat en 58% vindt het aanbod inhoudelijk up-to-date. Daar staat tegenover dat meer dan de helft van de bevroegden stelt dat het aanbod niet aansluit bij de doelgroep (55%), terwijl de helft het moeilijk vindbaar (51%) en het als 'onaantrekkelijk' omschrijft. Bijna een op de twee spreekt zich niet uit of het aanbod goedkoop dan wel duur is (48,8%) en 4 op de 10 vindt het goedkoop, terwijl het aanbod toch wel wat investeringen schijnt te vragen. Ook lijkt het aanbod niet altijd praktisch toepasbaar te zijn in de concrete klassituatie van de leerkrachten.

Er lijkt iets te schorten aan de aansluiting met de doelgroep en aan de aantrekkelijkheid van het aanbod. Wat daar nu precies mee bedoeld wordt is niet onmiddellijk af te leiden uit de kwantitatieve vragenlijst. De respondenten hebben immers de aangeboden open vragen niet gebruikt om hun antwoorden te duiden. Daarom ook dat we deze topics mee hebben opgenomen in het kwalitatieve na-onderzoek.

— Thematische hiaten?

Het extern aanbod wordt het meest positief geëvalueerd inzake de aangeboden thema's. Toch ervaart een aantal respondenten problemen met het vinden van een goed thema dat past bij hun leerlingen. Een goed thema voor burgerschapseducatie moet als een sleutel in het slot, dat de leerling is, passen. Het moet zowel toegankelijk zijn, als genoeg mogelijkheden bieden om te werken aan de attitudes van de leerlingen.

Bepaalde thema's zijn gemakkelijk te hanteren, maar hebben volgens de respondenten weinig invloed op hun persoonlijke attitudes of gedrag. Andere thema's, zoals de tweede wereldoorlog zijn dermate massaal aanwezig, dat zowel de jongeren als de leerkrachten het gevoel hebben dat ze 'uitgemolken' zijn.

I: Zijn bepaalde thema's van burgerschapseducatie gemakkelijker om rond te werken dan andere?

G: Bv. de thema's die je ook betreft naar andere werelddelen zoals Artsen zonder grenzen, Rode kruis, Vredeseilanden, daar staan de kinderen heel open voor. Die zijn veel gemakkelijker dan wanneer je naar hun eigen persoonlijk gedrag begint te werken. Ik denk bv. aan pesten, meeloper zijn of niet,... Dat is veel moeilijker dan praten over de verre wereld. Dat is de ver-van-mijn-bed-show, dat gaat mij niet direct aan. Dat is goed dat ik dat weet en dat ik daar eens over nadenk. Maar als het hen zelf persoonlijk aangaat, dat is veel moeilijker om daar iets te realiseren.

(zorgcoördinator, basis, VO, interview 5b)

G: Je kan gemakkelijke thema's kiezen, maar die zijn dan vaak zo uitgemolken.

(studiemeester, secundair TSO-BSO, VO, interview 11a)

Opvoeden tot burgerzin omvat ook het behandelen van politiek geladen thema's. Dat zijn dan thema's waarover groepen in onze samenleving fundamenteel van mening kunnen verschillen. Politiek handelt niet alleen over instellingen of mensenrechten, maar ook over tegengestelde opvattingen over mens en maatschappij. **Het gaat ook over thema's die raken aan de menselijke waardigheid. In die zin hebben leerkrachten het nog steeds moeilijk om de juiste toon te vinden om dergelijke gevoelige thema's aan te kaarten bij hun leerlingen. En blijkbaar houdt het extern aanbod daar onvoldoende rekening mee.**

I: En vindt u bepaalde thema's rond burgerschap gemakkelijker om rond te werken?

G: Kansarmoede en armoede vind ik het moeilijkste. Dat is delicaat. De collega's vinden dat ook het moeilijkst. (coördinator, secundair TSO-BSO, OGO, interview 7b)

G: Iets dat heel tastbaar is, bijvoorbeeld milieu. Met een aantal concrete kleine dingen kan je dit aanpakken. Minder concrete dingen, zoals pesten, zijn veel moeilijker. De tastbare dingen zijn gemakkelijk, ontwikkelingshulp enzovoort, concrete en tastbare dingen. Bij minder tastbare dingen praat je over delictere onderwerpen, bijvoorbeeld dat huiselijk geweld. Hoe gaan de leerlingen erop reageren. Misschien is voor iemand die situatie heel herkenbaar.

(graadcoördinator, secundair ASO, VO, interview 8)

De Vlaamse overheid heeft bij de implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen tevens heel expliciet gekozen voor een niet-sturende aanpak. Dit impliceert dat scholen vrij zijn in het afbakenen van mogelijke thema's. Ze kunnen gebruik maken van een aanbod dat zowel thematisch als methodisch zeer ruim is. De scholen zien echter ook een keerzijde aan deze medaille. Op dit ogenblik is het aanbod in hun ogen enorm versnipperd. Het materiaal is moeilijk vindbaar omdat men door het bos de bomen niet meer kan ontwaren. Deze onoverzichtelijkheid zou kunnen worden gestroomlijnd door de thematische keuze van overheidswege te beperken.

I: Stel dat u een beleidsfunctie hebt: je bent minister van onderwijs. Wat zouden uw initiatieven zijn om burgerschapseducatie op scholen te ondersteunen?

G: ... Misschien meer een aanbod geven. Nu werkt elke school afzonderlijk aan een jaarthema. Maar ik zou per jaar een integraal thema aanreiken voor alle scholen waar ze aan moeten werken, en iedereen kan op zijn manier daaraan werken.

I: Wat zou je dan concreet rond dat thema doen?

G: Ik denk dat elke school dat zelf moet uitwerken, maar ik zou wel een basispakket meegeven van wat bereikt moet worden, en wat er allemaal toe gedaan kan worden.

(studiemeester, secundair TSO-BSO, VO, interview 11a)

G: Het zou wel handig zijn: dat je een lijst krijgt rond verschillende thema's met dit zijn de mogelijke uitstappen die je kan maken rond dit thema, met wat je rond het thema kan doen, wat je ter voorbereiding kan doen, dat is het vervoer ernaar, enzovoort.

I: Een concrete lijst per interessante thema's.

G: Ja, dat zou tof zijn. Dat kan je dan gewoon inkijken en iets kiezen wat voor de school past. Een lijst op niveau van de school.

(studiemeester, secundair TSO-BSO, VO, interview 11a)

De kans dat deze opvatting breed gedragen wordt is echter uitermate klein. Het onderwijsveld staat immers nogal huiverachtig tegenover elke vorm van sturing op het vlak van de vakoverschrijdende eindtermen.

Een andere mogelijkheid om tot een 'nieuwe overzichtelijkheid' te komen kan bestaan uit het opzetten van samenwerkingsverbanden tussen de diverse externe aanbieders. Een aantal coördinatoren stelt onomwonden dat vele organisaties inhoudelijk sterk op elkaar gelijken. Aangezien ze hetzelfde doel beogen en gelijkaardige activiteiten ontplooiën rond gelijkaardige thema's zou het zinvoller (en eenvoudiger voor de scholen) zijn indien deze organisaties zouden samenwerken en het aanbod zouden stroomlijnen.

Een vraag die aansluit bij de overzichtelijkheid van het aanbod heeft betrekking op de afwezigheid van een gemeenschappelijke standaard of overzicht van de kwaliteit van het aanbod. Scholen weten niet onmiddellijk of het aanbod wel aansluit bij de vraag.

G: Ik zou graag hebben dat er ergens een dienst bestaat die objectief een waardeoordeel uitspreekt over de dingen die op de markt zijn. Nu is het allemaal heel interessant, en er worden dingen voorgesteld, maar het zijn de mensen zelf die zeggen dat het heel interessant is. Maar een objectief oordeel, een dienst die dat als taak heeft. Ik zou er meteen vragende partij voor zijn. Als dat op Internet zou staan, dat zou enorm veel succes hebben. Zelf hebben we de tijd niet om vergelijkingen te maken.
(voet-coördinator en adjunct directeur, secundair ASO, VO, interview 9a)

Naast deze problemen van gepastheid en overzichtelijkheid merkt men op dat er een aantal lacunes bestaan in het materiaal. Voor het basisonderwijs wordt een hiaat ervaren van materiaal voor de jongste kinderen.

G: Het is bij kleuters en leerlingen van het eerste jaar zeer moeilijk om een thema zoals burgerschap bij te brengen. Naarmate ze groter worden denken ze er meer over na en staan ze er meer open voor. Misschien is het dus wel handig om ook iets voor de allerkleinsten aan te bieden. Voor de oudere leerlingen is er al veel meer op de markt. Toen we hebben gewerkt rond de rechten van het kind was het voor die kleintjes toch echt wel moeilijk om het te begrijpen. Dus als er voor hen iets wordt ontwikkeld, dat zou echt handig zijn.
(beleidsmedewerker, basis, GO, interview 20)

In het secundair onderwijs wordt vooral gewezen op het soms onaangepast karakter van materiaal of werkwijzen voor jongeren uit het beroeps- of buitengewoon secundair onderwijs. Het materiaal staat veel te ver af van de doelgroep of de mensen die met de leerlingen moeten werken verliezen de 'eigenheid' van BSO jongeren wel eens uit het oog. In het vorige hoofdstuk kwam reeds naar voren dat het materiaal te moeilijk wordt bevonden voor BSO-leerlingen. Maar dat is niet het enige probleem. Ook het tegenovergestelde is vaak problematisch: materiaal dat op een kinderachtige manier wordt aangebracht krenkt, onbedoeld weliswaar, de waardigheid van de leerlingen. De aanbieders lijken zich volgens de respondenten onvoldoende bewust te zijn dat een groot deel van de kinderen in het beroepssecundair onderwijs schoolmoe zijn. Daarenboven is het gros van deze jongeren visueel georiënteerd. Dat betekent dat de inhoud moet worden aangepast aan dat publiek. Aanbieders moeten dus de juiste toon vinden tussen een te abstracte aanpak (waardoor de leerlingen afhaken) en een te kinderachtige aanpak (waardoor deze jongeren zich geschoffeerd voelen).

Daarnaast dient men –als men met BSO leerlingen werkt– voor ogen te houden dat deze leerlingen andere manieren van omgaan hanteren. De manier van gedragssturing steunt in hogere mate op externe sanctieering, oftewel: BSO leerlingen moeten in de hand worden gehouden. Een aantal aanbieders lijkt dit probleem van tuchthandhaving te onderschatten.

I: En wat heb je er dan juist rond gedaan?*G: Alles rond groene school***I: Groene school?***Alles rond milieubewustzijn. Dat hebben we vorig jaar gedaan. Normaal werken die in de bus, maar toen zijn ze uit de bus gegaan en hebben in de klas zelf gewerkt. Dat vond ik minder, want het zijn kunstenaars, die zijn niet gewoon om niet in de bus te werken. We hadden beter met onze leerlingen in die bus kunnen zitten. Dat is hun werkterrein.***I: En hoe is het gekomen dat ze niet in de bus gewerkt hebben?***G: Die bussen konden hier niet binnen. Die mensen waren op tuchtgebied niet zo sterk, en als je onze leerlingen niet zo goed in het oog houdt wordt er soms wel eens wat vernield. Dat was een minpunt.
(coördinator, secundair TSO-BSO, OGO, interview 7b)***—Hiaten in duurzaamheid**

Bij het projectmateriaal zien we dat vooral grotere scholen die gericht zijn op een sterke verankering en op duurzaamheid, op zoek zijn naar manieren om op langere termijn en op grotere schaal aan burgerschapsvorming te werken. Zij zijn absoluut geen voorstander van spelkoffers, omdat die slechts tijdelijk zijn en omdat het aanleren van burgerzin op een duurzame wijze dient te gebeuren. Kortstondig acties missen doel.

Bij het ontwikkelen van nieuw projectmateriaal voor scholen dient er dus rekening te worden gehouden met de tijd die men nodig heeft voor het project (de looptijd), het aantal leerlingen dat kan deelnemen, de opbouw over jaren (voor één jaar of graad of cumulatief over jaren en graden) en met de reikwijdte van het materiaal over verschillende leeftijdsgroepen heen. Verschillende combinaties van deze kenmerken zijn mogelijk en zullen telkens een ander publiek aanspreken. We geven enkele voorbeelden ter illustratie:

- Acties die één dag lopen voor een klas (=korte termijn, voor één bepaalde leeftijdsgroep, voor een beperkt aantal leerlingen).
- Project dat gedurende een week in de hele school loopt (=korte termijn, voor verschillende jaren, voor een groot aantal leerlingen)
- Project dat een heel jaar loopt voor verschillende leeftijden (=lange termijn, voor verschillende jaren, voor een groot aantal leerlingen)

In dit onderzoek hebben we geen registratie uitgevoerd van alle mogelijke acties en projecten die het landschap kleuren. Uit de bevindingen krijgen we echter de indruk dat **vooral het materiaal met een korte looptijd, gericht op een bepaalde leeftijdsgroep aanwezig is. Dit beantwoordt aan de noden van scholen die op zoek zijn naar initiatieven die niet te veel tijd in beslag nemen en waardoor de balans met andere eindtermen bewaakt kan worden (scholen van type 2 en 3). De vraag naar de kant en klare pakketten is immers erg groot**, zeker in het basisonderwijs. Toch kunnen we niet voorbijgaan aan scholen met veel hogere ambities. Het gaat dan om scholen die democratisch burgerschap centraal plaatsen in hun opvoedings- en onderwijsproject.

Aangezien ze een grote waaier aan werkstrategieën hanteren en dus ook in ruimere mate gebruik maken van het aanbod, zouden we er van uit kunnen gaan dat zij hun weg zelf vinden in het beschikbare aanbod en altijd wel een manier bedenken om er aan te blijven werken.

Het structureel verankeren van burgerzin in hun werking loopt echter niet op wieltjes. Ook zij ervaren problemen, zij het van een andere aard dan het worstelen met de planlast, om op een duurzame wijze projecten op te zetten. In het uitdenken van een aanbod zou het voor deze scholen zinvol zijn om te focussen op manieren om duurzaam en opbouwend in de scholen te werk te gaan.

G: Ik denk dat je burgerschapseducatie niet op een dag kan doen, het is iets dat moet lopen het hele jaar door. Af en toe een stimulans via de projecten, en het dan verder toepassen in de lessen is het effectiefst. Een dag organiseren rond burgerschap is zinloos.

I: Waarom vindt u dit?

G: Eén dag, en dan voor de rest van het jaar niets doen... dat gaat niet.

I: Het moet duurzaam zijn?

Inderdaad. Dat moet onderbouwd zijn. Straks als ik in de klas kom begin ik met mijn burgerschap en dat eindigt pas als ik weer buiten de school stap.

I: Maar een project op zich vindt u wel zinvol?

Ja ja, natuurlijk. Zeker als het een blijvend project is, zoals de TeRechter.

De leerlingen dingen laten doen en laten voelen, dat heeft meer impact. Maar dat is ook niet altijd realiseerbaar. Een gulden middenweg moet je vinden. Het wordt soms teveel voor het tijdsbestek dat er maar is. Je kan je niet in honderd stukjes verdelen natuurlijk. Het meest ideale zou zijn dat er voortdurend aan gewerkt rond, dat het hier niet alleen maar draait om het schoolse gedoe, maar dat er binnen elke les ook aandacht besteed wordt aan waarden en normen. Er is veel meer belangrijk in de maatschappij dan alleen het kennisgedeelte, waarvan ze toch weer een heel groot deel vergeten. Maar dat is niet altijd realiseerbaar. Je moet soms kiezen tussen alle leerstof geven of het andere.

(graadcoördinator, secundair ASO, VO, interview 8)

— Hiaten in de praktische randvoorwaarden

Doorheen de gesprekken kwamen ook een aantal kleinere hiaten aan bod in timing van het verkrijgen van informatie, logistieke problemen, de kostprijs en het gebrek aan een evaluatie van het bestaande aanbod.

Het toezenden van informatie naar scholen of de organisatie van het aanbod moet in de eerste plaats rekening houden met praktische randvoorwaarden, zoals het 'bioritme' van de scholen. De schoolwerking is gestructureerd in een schooljaar, bestaande uit een veertigtal weken, met een aantal piekweken en relatief rustige weken. Een van de frustraties bij deelnemers bestond uit een foute timing voor het verkrijgen van informatie en materiaal.

G: Bovendien worden die pakketten ook vaak te laat opgestuurd, dan hebben de leraren er al les over gegeven en dan gaan ze het niet nog eens doen. Wij proberen ook zo weinig mogelijk excursies te doen in het derde trimester, maar soms kan het gewoon niet anders omdat dan pas iets wordt georganiseerd.
(directie, secundair ASO, VO, interview 14)

Naast het bioritme wordt ook de kostprijs van extern aanbod op de korrel genomen. De maximumfactuur verkleint volgens een aantal respondenten de marge om in te gaan op het externe aanbod.

G: Ik zou zeggen de toegang tot musea en workshops fel verlagen. Die zijn echt duur. Waarom geen democratisering, verlaag die prijzen. We mogen niet veel vragen van de minister van onderwijs aan schoolgeld, maar dan moet de rest van de maatschappij ook volgen natuurlijk. Aan ons wordt er een maximumfactuur opgelegd, maar dan moet je ook veel meer mogelijkheden geven dat alles veel toegankelijker wordt. En dat we geen bedragen moeten neerleggen van 50euro per uur dat er gegidst wordt. Maak dat vrij. Geef mensen de mogelijkheid om op een goedkope manier dingen te doen. We moeten ons in bochten vinden om met de leerlingen op driedaagse te gaan, en locaties te vinden die betaalbaar zijn. Het gaat om het toegankelijk te maken...
(coördinator, secundair TSO-BSO, OGO, interview 7b)

Het extern aanbod wordt ook beoordeeld op de geboden logistieke ondersteuning. Hoe geraken de scholen aan hun materiaal? Weten ze op voorhand wanneer ze wat moeten organiseren? Krijgen ze genoeg informatie om hun eigen werking te regelen en leveren ze genoeg informatie om de activiteit vlekkeloos te laten verlopen? Een voorbeeld van hoe het verkeerd kan lopen is het voorval van de artistieke bus die niet in het technisch instituut kon geraken, waardoor de artiesten op onbekend terrein kwamen (en het ook misliep op het vlak van tuchthandhaving – zie boven). Daarnaast kan bij gebrek aan een efficiënte zakelijke communicatie de onderwijspartner voor problemen komen te staan.

I: Is er nog een tekort of gebrek op een ander vlak dat u denkt? Zijn er problemen?

(...), bijvoorbeeld ik heb met Kleur Bekennen gewerkt, ik had op dat moment nog geen auto, dat was met zo'n grote koffer, heel boeiend, maar ik moest dat gaan halen in Brussel. De enigste mogelijkheid voor mij was de trein, maar om met zo'n koffer op de trein te zitten, is niet handig. Is dat een gebrek? Neen, ik had altijd wel ergens een auto gezocht hebben op dat moment of iemand gezocht hebben die mij kon voeren. Dat zijn details, ik verwachtte ook niet dat die mensen met hun auto dat naar mij hadden komen brengen, het zou leuk zijn natuurlijk, maar als ze dat voor alle scholen zouden moeten doen, daar kunde u als organisatie ook niet mee bezighouden, dat is begrijpelijk. Dat is ook geen punt van kritiek, dat was gewoon persoonlijk.
(leraar, basis, OGO, interview 3b)

5. CONCLUSIE

Dit rapport is een poging om de totstandkoming van de vraag tot ondersteuning inzake opvoeden tot burgerschap in Vlaamse scholen, in kaart te brengen. Daartoe werd een combinatie van informatiebronnen gebruikt. Aangezien we een proces trachten te reconstrueren, dienen we naast kwantitatieve gegevens, vooral te berusten op de ervaringen van de betrokken scholen. Daartoe peilden we naar hun visie op burgerzin en opvoeden tot democratisch burgerschap. We wilden weten hoe ze burgerschapseducatie pogen in te vullen, het soort strategieën dat ze hanteren om burgerschapsopvoeding na te streven en de organisatorische omkadering die ze hiervoor gebruiken.

Het streven naar opvoeden tot burgerzin maakt weer integraal deel uit van de opdracht van scholen. Toch bestaat er een spanning tussen enerzijds het maatschappelijk belang dat hieraan wordt toegedicht en de onderwijskundige prioriteit van burgerzin. Scholen kampen met een spanning als het gaat over het bijbrengen van attitudes. Opvoeden wordt als een gedeelde verantwoordelijkheid ervaren, waarbij de school slechts een derde partner is, naast de ouders en eventueel het maatschappelijk middenveld. Scholen achten zichzelf uitermate competent in het bijbrengen van kennis (ook politieke kennis), maar hebben het gevoel dat het bijbrengen van houdingen botst op de mogelijkheden die een jongere van huis uit mee krijgt. Deze vaststelling leidt er vooralsnog niet toe dat scholen op een veralgemeende manier werken met ouders als volwaardige partners in het opvoedingsproces van de jongeren.

Burgerschapsopvoeding heeft ook een andere connotatie naargelang het onderwijsniveau waarmee men te maken heeft. In het secundair onderwijs behoort het opvoeden tot burgerzin sinds 1997 tot de vakoverschrijdende eindtermen. Sindsdien maakt het werken rond burgerschap deel uit van het onderwijskundig proces in het secundair onderwijs. In tegenstelling tot het waardeonderzoek uit 1997 huldigen de leerkrachten en directies uit het secundair onderwijs in hogere mate een open democratische opvatting van wat burgerschapsopvoeding betekent. In het basisonderwijs is de term omzeggens onbekend. Nochtans vinden we elementen van opvoeden tot burgerzin terug onder wereldoriëntatie. Bij verdere navraag bleken ook basisscholen te werken rond aanverwante thema's, met name de interpersoonlijke aspecten van burgerzin, zoals tolerantie en respect. Ook hanteert men vaak impliciet een ontwikkelingsmodel inzake burgerschap: leerlingen dienen eerst sociale vaardigheden te hebben verworven, vooraleer de school kan beginnen werken aan burgerschap.

De verschillen tussen de onderwijsvormen zijn minder afgetekend dan tussen de beide niveaus. Burgerschapsopvoeding wordt evenwel op andere manieren nagestreefd in het algemeen secundair, dan in het technisch of beroepssecundair onderwijs. In het ASO wordt de stap gemakkelijker gezet naar politiek en democratie als thema's, terwijl men in het BSO de voorkeur geeft aan concretere thematieken, zoals verdraagzaamheid.

In de schets van stimulerende voorwaarden voor burgerschapsopvoeding overliepen we de perceptie van het belang van de schoolvisie, de motivatie, tijd en geld, interne coördinatie en extern aanbod. Een schoolvisie waarin burgerschap een centrale plaats bekleedt, wijst op een grote onderwijskundige prioriteit voor het thema. In dergelijke scholen zijn de leerkrachten er veel bewuster mee bezig en koesteren ze doorgaans een grotere ambitie als het gaat over de te bereiken doelen. De motivatiegebonden factoren (van leerkrachten en directie) worden ook als belangrijke randvoorwaarden gezien. Directies of leerkrachten die achter het thema staan vormen een belangrijke voorwaarde om de gebeurlijke initiatieven tot een goed eind te brengen, maar ook om ze structureel te verankeren in de schoolwerking. Op de derde plaats komt de aanwezigheid van materiële condities zoals tijd en geld. Het vrijmaken van tijd is geen evidente oefening in een context waarin scholen de druk voelen van het volledig afhandelen van de vooropgestelde leerplannen. Voorts wordt de invoering van de maximumfactuur ervaren als een belemmerende factor. Hierbij is het niet heel duidelijk wat daarmee wordt bedoeld: de meeste scholen rekenden de kosten voor extra-muros zo min mogelijk door naar leerlingen, waardoor de invoering van de factuur geen invloed kan hebben. Andere scholen zijn bijzonder goed op de hoogte van de subsidiekanalen om activiteiten te financieren. Waar de maximumfactuur wel kan meespelen is in het beïnvloeden van de afwegingen al dan niet in te gaan op het extern aanbod indien daar vervoersonkosten of forfaitaire toegangskosten mee gemoeid zijn.

Hoewel scholen zelf het belang van de aanwezigheid van een coördinator niet bijzonder hoog inschatten, vervult deze persoon een essentiële functie in het stroomlijnen van informatie en het ondersteunen van de werking rond de VOET-en in het algemeen, en burgerschap in het bijzonder. De aanwezigheid van een extern ondersteunend aanbod wordt in het gehele proces van het initiëren, voorbereiden, beslissen, uitwerken, evalueren en registreren als de minst noodzakelijke voorwaarde ervaren.

1° Hoe komt de vraag binnen een school tot stand? Vanuit welke visie komt dit tot stand?

Zoals kan blijken uit de analyse van de gehanteerde strategieën om burgerschapsopvoeding na te streven is er niet één type van school waar men in het Vlaamse onderwijslandschap mee te maken krijgt. We hebben in de loop van ons onderzoek vier types scholen onderscheiden. Het eerste type bestaat uit scholen die doordrongen zijn van het democratisch ideaal. Deze scholen hanteren een brede waaier aan strategieën, voor al hun leerlingen. Daarbij hanteren ze tevens een opeenvolging van werkwijzen bij dezelfde leerlingen over hun schoolloopbaan heen. Het tweede type scholen tracht burgerschapseducatie in balans na te streven met andere lessen. Dergelijke scholen gebruiken een brede waaier aan strategieën, maar niet per se duurzaam of cumulatief. Het derde type streeft burgerschapsvorming vooral binnen lessen na of via sporadische projecten. Andere thema's of eindtermen hebben een groter belang dan democratisch burgerschap. Het laatste type is tevens het meest minimalistisch ingestelde type: burgerschap komt enkel in de lessen aan bod en wordt vaak beperkt tot 'normbesef'. De meeste scholen zijn van het tweede of derde type.

Daarnaast verschillen scholen ook in hun organisatiestructuur: de informatiestromen en machtsverhoudingen krijgen niet overal op dezelfde manier gestalte. Ze verschillen inzake graad van top-down hiërarchie en rol van coördinator en leerkrachten. De organisatiestructuur heeft een belangrijke invloed op de taakverdeling binnen scholen, de eisen die aan leerkrachten worden gesteld, de mate van taakautonomie van de leerkrachten en de stimulans tot samenwerking, dan wel 'terugtrekking in de eigen klas'.

Elk type school en elke organisatiestructuur ervaart ook andere behoeften tot ondersteuning. In die zin kan er geen sprake zijn van een "one best way of organizing": elke type school of organisatiestructuur stelt haar eigen eisen inzake burgerschapseducatie. Elk type school kent ook een ander proces waardoor de vraag tot stand komt.

We bespraken achtereenvolgens het belang van het type school voor wie het initiatief kan nemen (directie, leerkrachtenteam, coördinator), hoe de keuze van het thema tot stand komt (concrete aanleiding, media-aandacht, filosofische basis van het pedagogisch project, nascholing) en welke lacunes er bestaan in evalueren en registreren (gebrekkige of subjectieve evaluatie en ruwe registratie).

2° Wat zijn de ervaren behoeften tot ondersteuning inzake burgerschapseducatie op scholen?

Bij het in kaart brengen van de behoeften tot ondersteuning werd vooral duidelijk dat scholen de noodzaak ervaren aan een overzichtelijke structurering van de externe ondersteuning. Het filteren van de massa informatie vormt een haast onoverkomelijk probleem voor sommige scholen. Deze noodzaak is vrij groot in scholen zonder coördinator en vrij beperkt in de scholen met een coördinator die een grote mate van autonomie (dus tijd en ruimte) krijgt van de directie.

Afhankelijk van het soort school worden ook andere eisen gesteld aan het materiaal dat verwacht wordt van een externe aanbieder. Scholen van type 3 of 4 wensen in hoofdzaak uitgewerkte informatiepakketten en gebruiksklaar lesmateriaal. Daartegenover staan vooral scholen van het eerste type. Deze scholen leggen liever hun eigen accenten in de werking en verwerpen expliciet het werken met dergelijk 'prefab' materiaal.

De aanwezigheid van projectmateriaal in de school is een volgende belangrijke ervaren behoefte. Hierbij was het duidelijk dat scholen vooral ondersteuning wensen voor projectmateriaal dat intramuros kan worden gebruikt. Scholen gebruiken het projectmateriaal als bron en gaan vaak zelf over tot het aanpassen van extern materiaal in functie van de behoeften van hun leerlingenpopulatie. Daarbij gaat de voorkeur uit naar educatief materiaal op maat en niet zozeer naar begeleide activiteiten in de school.

Leerkrachten staan niet onmiddellijk te springen om een specifieke nascholing te volgen. De behoefte aan nascholing is vrij klein in verhouding tot de andere behoeften. Ook hier wordt het verschil merkbaar tussen types scholen. In scholen van type 3 en 4 ziet men het nut van nascholing niet in: hetgeen men aangereikt krijgt is eerder theoretisch en niet pasklaar inzetbaar. Leerkrachten / coördinatoren van scholen uit type 1 en 2 melden dat nascholing inspirerend werkt en bijdraagt tot de totstandkoming van eigen materiaal binnen de school.

Het aanbod op verplaatsing wordt het minst noodzakelijk geacht. Men botst op de beperkingen van deervoersonkosten, maar ook op de mogelijke onaangepastheid van extramuros activiteiten aan vooral een BSO leerlingenpopulatie. Het taalgebruik zou al te vaak te abstract zijn, de thema's niet aansluitend bij de ervaringswereld van die leerlingen of soms kleuterachtig gebracht.

3° Wat vindt men van de kwaliteit van het gebruikte aanbod? Hoe evalueren scholen het aanbod?

Het extern aanbod wordt doorgaans als interessant en inhoudelijk up to date gezien. Doorgaans wordt het extern aanbod als mogelijke inspiratiebron gehanteerd, maar wordt het veel minder actief gebruikt omwille van een aantal belemmerende redenen.

Men heeft in de eerste plaats de indruk dat het aanbod nog steeds te ver van de doelgroep staat. Dat is in hogere mate het geval voor zeer jonge kinderen, alsook voor jongeren uit het beroepssecundair onderwijs.

Het aanbod is ook hopeloos gefragmenteerd en vraagt om eigen investeringen in termen van tijd en geld. Men twijfelt in hogere mate aan de praktische toepasbaarheid van het aanbod.

Scholen geven in grote mate aan dat ze de druk van de leerplannen ervaren. Externe organisaties zouden moeten kunnen aangeven welke kennisdoelen, vaardigheden en attituden van de eindtermen worden nagestreefd met hun aanbod en welke aspecten van het leerplan 'VOET burgerzin' worden behandeld.

Leerkrachten zelf kunnen zelden een gegronde evaluatie maken van het bestaande aanbod. Men kan dat immers slechts doen indien men een bepaald aanbod heeft gebruikt. Een aantal scholen wisselen echter informatie uit over het aanbod en werken zelfs tezamen projecten uit. Scholengemeenschappen of scholengroepen zouden dergelijke informatie-uitwisseling kunnen trachten te systematiseren, door bijvoorbeeld in eerste instantie hun coördinatoren op geregelde basis informatie te laten uitwisselen. Pas dan begint men een kennisbasis op te bouwen over het aanbod en over de bruikbaarheid van een bepaald aanbod, gegeven het belang dat men hecht aan burgerschapsopvoeding, de organisatiestructuur van de school, en de leerlingpopulatie die de school bevolkt.

4° Welke hiaten ervaren de schoolactoren in het bestaande aanbod?

Deze vraag overlapt ten dele met de vorige. Daaruit blijkt al dat scholen het gevoel krijgen dat het aanbod versnipperd is. Men stelt de vraag naar de mogelijkheid tot overzichtelijkheid. Hoe deze overzichtelijkheid het beste wordt nagestreefd is een open vraag. Dat kan gaan van een portaalsite waarin informatie over dat aanbod op een eenvormige en eenvoudige manier wordt gepresenteerd. In de informatiebehoefte van de scholen kan ten dele tegemoet worden gekomen via een interactieve portaalsite waarop de scholen informatie kunnen vinden over projecten en een beoordeling ervan door andere scholen kunnen opzoeken.

Maar sommigen stellen zich openlijk de vraag of de samenwerking tussen de aanbieders verder zou kunnen worden gestimuleerd. Vermits diverse organisaties hetzelfde doen, zouden ze beter binnen eenzelfde kader samenwerken.

Schoolactoren hebben soms last om de gepaste thema's te vinden voor hun leerlingen. Aspecten van burgerzin en politiek zijn lastige en soms gevoelige thema's. Ze zijn er niet altijd van overtuigd dat het aanbod wel de beoogde kennis, vaardigheden en houdingen kan bewerkstelligen bij hun leerlingen. De afstemming op vooral de jongste leeftijdsgroep en BSO-leerlingen is nog niet optimaal.

Voorts werd melding gemaakt van een aantal praktische besommeringen, die verband houden met de timing van het aanbod, de logistiek en communicatie, alsook de kostprijs.

Momenteel bestaat er een reëel hiaat inzake het aanbod voor projectwerking op lange termijn voor grotere scholen. Dergelijke scholen, veelal van het type 1 en 2 zijn niet onmiddellijk voorstanders van spelkoffers, maar kunnen zeker ondersteuning gebruiken bij het ontwikkelen van projectmateriaal op lange termijn, zelfs cumulatief over jaren heen, dus voor verschillende leeftijdsgroepen met een zekere volgtijdelijkheid in de opbouw.

5° Welke instrumenten kunnen scholen hanteren om zelf hun behoefte tot ondersteuningsaanbod te identificeren?

In de meeste organisatiestructuren speelt de coördinator de rol van gate-keeper: hij of zij verzamelt, selecteert en verspreidt informatie. Daarnaast kan deze persoon een praktisch ondersteunende functie vervullen en elke activiteit opvolgen. Hoewel scholen daar zelf niet altijd van overtuigd zijn, is een coördinerende functie cruciaal in de meeste organisatiestructuren.

Indien de functie binnen een school niet bestaat, verdient het zeker de aanbeveling om ze in de meeste schoolorganisaties op te richten. Uitzonderingen hierbij zijn uitermate kleine scholen, of scholen waarbij het streven naar democratisch burgerschap in het hart van het pedagogisch project en de schoolvisie staan (zoals in het Freinet-onderwijs).

De aanwezigheid van een coördinator voor de VOET-en zal geen pasklaar antwoord leveren op de identificatie van de ondersteuningsbehoefte, maar vormt een eerste stap in deze richting, aangezien deze functie ondersteunend kan werken.

Cruciaal in het proces binnen elke school is de uitwerking van een visie omtrent opvoeden tot burgerzin. Wat verstaat men onder democratisch burgerschap? Hoe moet de ideale democratische burger eruit zien? Welke taak ziet men als lerarenteam en directie weggelegd voor de school? Op welke manier kunnen de verschillende aspecten van burgerschap worden nagestreefd? Hoe leert men de leerlingen omgaan met de bestaande maatschappelijke spanningsvelden? Komt men daaraan tegemoet of kampt men met beperkingen (tijd, geld, leerlingenpopulatie, ouders, informatiebehoeften...)? Het uitwerken van een visie en het bewust positioneren van burgerschapseducatie binnen de schoolwerking is een tweede cruciale stap in de richting van de identificatie van de eigen ondersteuningsbehoeften.

Het organiseren van een initiatief waarmee burgerschapseducatie kan worden nagestreefd is een proces, waarbij na de initiatie en uitwerkingsfase, tevens ook kan worden geëvalueerd wat werd bereikt en geregistreerd. Op dit ogenblik ontberen de meeste scholen een dergelijk registratiesysteem. Dit systeem werkt als een seismograaf voor mogelijke problemen en voor de domeinen waarin men steun kan gebruiken.

Anno 2010 wordt burgerschap belangrijk geacht. Scholen beschikken over een redelijk grote vrijheid om het naar keuze in te vullen. Deze vrijheid spreekt de bevroagde leerkrachten duidelijk aan. De meesten waar-deren dit en verzetten zich tegen verdere verplichtingen van bovenaf. Met de nieuwe manier waarop de vakoverschrijdende eindtermen dienen te worden nagestreefd, wordt deze vrijheid voor koepels, scholen en leerkrachten in principe groter. De meeste VOET-en zijn niet langer graadgebonden en worden geïntegreerd in een ruim ordeningskader.

Toch blijkt dat de aanwezigheid van duidelijke en gestructureerde uitgangspunten een stimulans is geweest voor de scholen van het secundair onderwijs om op een bewuste manier aan democratisch burgerschap te werken. De vraag stelt zich of democratisch burgerschap ook niet een prominentere plaats dient te krijgen binnen het basisonderwijs.

Tot slot kan men niet heen om de vaststelling dat burgerschapsopvoeding nog steeds als een 'softe' mate-rie wordt beschouwd. Het zijn nog steeds in grote mate de leerkrachten Nederlands, Geschiedenis, PAV of levensbeschouwing die de coördinatiefuncties waarnemen op secundair niveau. Burgerschap wordt, ondanks het vakoverschrijdend karakter, nog steeds als een vak uit de 'humane wetenschappen' beschouwd. Daarmee dreigen de vakoverschrijdende eindtermen burgerzin binnen nieuwe afrasteringen te belanden. Zijn wiskundi-gen of chemici dan van nature uit

6. BIBLIOGRAFIE

- Aelterman, A. (2005). Curriculumontwikkeling in Vlaanderen. In Veugeleers, W. & Bosman, R. (red.) *De strijd om het curriculum. Onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap*. (pp. 47-60). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Almond, G. A. (1989). The intellectual history of the civic culture concept. In G. A. Almond & S. Verba (Eds.), *The civic culture revisited* (pp. 1-36). Newbury Park / London / New Delhi: Sage.
- Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London / Beverly Hills: Sage.
- Barré, M, Broersma, R. & Nicolai, J. (2006) *Céléstin Freinet: een pedagoog voor onze tijd*. Valthe: Freinetbeweging.
- Bendix, R. (1969). *Nation-building and citizenship: studies of our changing social order*. New York: Doubleday.
- Birzea, C. Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M. & Sardoc, M. (2002) *All European Study on Education for European Citizenship*. Strassbourg: Council of Europe.
- Boli, J. (1989). *New Citizens for a new society. The institutional origins of mass schooling in Sweden* (Vol. 9). Oxford - New York: Pergamon Press.
- Brint, S., Contreras, M., & Matthews, M. T. (2001). Socialization messages in primary schools: An organizational analysis. *Sociology of Education*, 74(July), 157-180.
- Buelens, M., & Devos, G. (1992). *Dereguleren: noden en mogelijkheden voor het beheer van onderwijsinstellingen*. Gent: RUG. Vlerick school voor management.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Second Edition). Pearson Education Inc.: New Jersey.
- Crick, B. (2000). The elements of citizenship in schools, *Conference for the Study of Political Thought - Citizenship; Conscience and Political education*. Quebec - Canada.
- De Caluwé, L., Marx, E.C.H. & Petri, M.W. (1988). *Schooldevelopment: Models and change*. Leuven: Acco.
- De Coninck, C., Maes, B., Sleurs, W., & Van Woensel, C. (2002). *Over de grenzen. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- De Groof, S. (2003) *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school*. Eindverslag van het OBPWO-project 00.01 in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en op initiatief van de Vlaamse Minister voor Onderwijs, Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit: Brussel.
- De Swaan, A. (1989). *Zorg en de Staat. Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Depaepe, M. (1999). *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: ACCO.
- Dodde, N. (1992). Onderwijs niet geschikt om waarden en normen bij te brengen. *Didactief*, 14-15.
- DVO 1994. *De eindtermen secundair onderwijs - eerste graad, Maatschappelijk debat: synthesesrapport*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Infocel Eindtermen.
- DVO. (1998). *Doelen voor heel de school*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs - Afdeling Informatie en Documentatie.
- Elchardus, M. (red.). (1994). *De school staat niet alleen*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

- Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1998). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs* (eindverslag OBPWO 95.03 + bijlagen). Brussel: VUB Vakgroep Sociologie. Onderzoeksgroep TOR.
- Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1999). Instroom of school? De invloed van scholen en andere socialisatievelden op de houdingen van leerlingen. *Mens & Maatschappij*, 74(3), 250-269.
- Elchardus, M., Op de Beeck, S., Duquet F. & Roggemans, L. (2008) *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie van de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs*. (TOR 2008/37). Brussel: VUB Vakgroep Soci – Onderzoeksgroep TOR.
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J. & Van Goidsenhoven, G. (2009) *Leraars. Profiel van een beroepsgroep*. Tielt: Lannoo Campus.
- Galston, W. A. (2004). Civic education and Political Participation. *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 263-266.
- Harber, C. & R. Meighan (1989). *The democratic school. Educational management and the practice of democracy*. Derbyshire: Education Now Publishing.
- Harris, E. L. & J. Hoyle (1990). Can ethics be taught? The pros and cons of teaching ethics in the public schools. In: *NASSP Bulletin* (oktober): 17-23.
- Howlett, M. & Ramesh, M. (2003). *Studying Public Policy: Policy cycles and policy subsystems*. Oxford: University Press.
- Imants, J. (2002). De leraar binnen de organisatie van de school. In B. Creemers (Ed.), *De professionalisering van de leerkracht* (pp. 47-75). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kavadias, D. (2004). *De school als politieke leeromgeving: de (beperkte) invloed van het secundair onderwijs op politiek relevante houdingen van jongeren in Vlaanderen*, Onuitgegeven doctoraat in de Politieke Wetenschappen, Faculteit van de Economische, Sociale en Politieke Wetenschappen Managementschool Solvay. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Kavadias, D. & J. Siongers, (2009) Van Autoritaire Schoolmeesters tot Democratische Leraren. De evolutie van autoritarisme bij Vlaamse leerkrachten tussen 1953-2002. *Tijdschrift voor Sociologie* 2009(1), 55-83.
- Kavadias, D., Stouthuysen, P. & De Maeyer, S. (2008). *Over kleine en grote vrede. Vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). 'The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation'. *Teaching and Teacher Education*, 18: 105-120
- Klaassen, C. (1992). The latent Initiation. Sources of unintentional political socialization in the schools. *Politics and the individual*, 2(2), 41-65.
- Klaassen, C. (1996a). *Socialisatie en Moraal. Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Klaassen, C. (1996b). The moral dimension of citizenship education. *Political education. Towards a European Democracy*.
- Knoers, A. M. P. (1995). Maatschappij en onderwijsbeleid. In J. Lowyck (red.), *Onderwijskunde* (pp. 79-108). Leuven: Wolters.
- Knowles, E. S., & Condon, C. A. (1999). Why people say "yes": A Dual-Process theory of acquiescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 379-386.
- Lammers, C.J. *Organisaties vergelijkenderwijs. Ontwikkelingen en relevantie van het sociologisch denken over organisaties*. Utrecht: Het Spectrum.
- Lipset, S. M. (1981). *Political Man. The social bases of politics (expanded edition)*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Litt, E. (1963). Civic education, Community norms, and Political indoctrination. *American Sociological Review*, 28(February), 69-75.
- Mahieu, P. (1993a). Schoolreglementen en de schoolcultuur. In J. De Groof & P. Mahieu (Eds.), *De school komt tot haar recht. De uitoefening van rechten in het onderwijs* (pp. 105-169). Leuven - Apeldoorn: Garant.
- Mahieu, P. (1993b). Cultuurmanagement in scholen: wenselijk, maar dan menselijk! *Schoolleiding en -begeleiding / Interne Werking*, 8(mei), 1-21.
- Marshall, T. H. (1977). Citizenship and social class. In T. H. Marshall (Ed.), *Class, Citizenship, and Social Development. Essays by T.H. Marshall* (pp. 71-134). Chicago and London: The University of Chicago Press.

- Marx, E., & Satter, J. (1994). *Zien we het zitten? De schoolorganisatie in het perspectief van toenemend beleidsvoerend vermogen*. Gulemborg: schoolpers.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs (MVG). (2001). Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Informatiemap voor de onderwijspraktijk gewoon basisonderwijs. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs. (2002). *Cross-curricular themes, Vakoverschrijdende thema's. Conference Proceedings, Brussels, 11-12 October 2001. Organised during the Belgian Presidency of the European Union*. Brugge: Die Keure.
- Mintzberg, H. (2008). *Organisatiestructuren*. Amsterdam: Pearson.
- Mortier, F. (1993). "Moraal en wereldbeschouwing bij Vlaamse jongeren: een empirisch onderzoek naar de relaties tussen moraal en de vakken godsdienst/zedenleer." In: *Mores* 38(189): 127-145.
- Niemi, R. G., & Junn, J. (1998). *Civic Education. What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Parsons, T. (1971). *The system of modern societies*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Peters, W., & Clark, K. B. (1987). *A class divided: then and now*. New Haven: Yale University Press.
- Pesschar, J. L., & Wesselingh, A. A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters.
- Rawls, J. (1996). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Reese, R. (2001). Building cultural bridges in schools: the colorfull flags model. *Race, Ethnicity and Education*. 4(3): 277-303.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2001). The process of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 134-159). London & New York: Routledge/Falmer.
- Rokkan, S. (1999). Nation-Building and Language. In P. Flora, S. Kuhnle & D. Unwin (Eds.), *State Formation, Nation-building and Mass politics in Europe. The theory of Stein Rokkan based on his collected works*. (pp. 170-190). Oxford: Oxford University Press.
- Rupp, J. C. C. (1992). Politieke sociologie van onderwijsdeelname en nationale curricula. In P. Dykstra, P. Kooij & J. C. C. Rupp (Eds.), *Onderwijs in de tijd. Ontwikkelingen in onderwijsdeelname en nationale curricula* (pp. 28-45). Houten / Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Shadish W.R., Cook T.D., Campbell D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin
- Siongers, J. (2001). *Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs: Op zoek naar een maatschappelijke consensus* (TOR 2001/7). Brussel: VUB Vakgroep Soci – Onderzoeksgroep TOR.
- Van den Broeck, H., Crevits, J., & Devos, G. (1995). Schoolcultuur. In C. Dietvorst & J. P. Verhaeghe (red.), *De pedagogiek terug naar school* (pp. 37-58). Assen: Van Gorcum/Dekker & van de vegt.
- Van Nerum, C. J. (1839). *De l'organisation de l'enseignement primaire en Belgique, dans ses rapports avec l'enseignement moyen et supérieur*. Gent: Chez C. Annoot-Braeckman.
- Van Petegem, P. & Imbrecht, I. (2005). *Wegwijs in het Vlaamse onderwijs. Onderwijsorganisatie en -beleid in kaart gebracht*. Mechelen: Wolters-Plantyn.
- Van Vooren, G., & Mahieu, P. (1991). Schoolreglementen als uitingen van schoolcultuur. *Schoolleiding en -begeleiding/Interne Werking*, 3(november), 1-21.
- Verhoeven, J., & Elchardus, M. (2000). *Onderwijs: Een decennium Vlaamse autonomie*. Berchem: Pelckmans.
- Verhoeven, J. (2001) *Onderwijsontwikkelingen*. Brussel: MVG – Departement Onderwijs.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs (2007). *Ontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar*. (Memorie van toelichting). Brussel: Vlaams Parlement.
<http://jisp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2007-2008/g1338-1.pdf>; geraadpleegd op 15 januari 2010.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (2010). *Voet @ 2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming – Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/393.pdf; geraadpleegd op 15 januari 2010.

www.kbs-frb.be

Meer info over onze projecten,
evenementen en publicaties vindt u op
www.kbs-frb.be.

Een e-news houdt u op de hoogte.
Met vragen kunt u terecht op
info@kbs-frb.be of 070-233 728

Koning Boudewijnstichting,
Brederodestraat 21, B-1000 Brussel
02-511 18 40,
fax 02-511 52 21

Giften vanaf 30 euro
zijn fiscaal aftrekbaar.
000-0000004-04
IBAN BE10 0000 0000 0404
BIC BPOTBEB1

De Koning Boudewijnstichting is een onafhankelijke en pluralistische stichting in dienst van de samenleving. We willen op een duurzame manier bijdragen tot meer rechtvaardigheid, democratie en respect voor diversiteit. De Stichting steunt jaarlijks zo'n 2.000 organisaties en individuen die zich engageren voor een betere samenleving. Onze actiedomeinen de komende jaren zijn: armoede & sociale rechtvaardigheid, gezondheid, democratie in België, democratie in de Balkan, erfgoed, filantropie, migratie, ontwikkeling, leiderschap, lokaal engagement, partnerschap of uitzonderlijke ondersteuning. De Stichting werd opgericht in 1976 toen Koning Boudewijn 25 jaar koning was.

In 2010 werkt de Stichting met een budget van 30 miljoen euro. Naast ons eigen kapitaal en de belangrijke dotatie van de Nationale Loterij, zijn er de Fondsen van individuen, verenigingen en bedrijven. De Koning Boudewijnstichting ontvangt ook giften en legaten.

De Raad van Bestuur van de Koning Boudewijnstichting tekent de krachtlijnen uit en zorgt voor een transparant beleid. Voor de realisatie doet ze een beroep op een 50-tal medewerkers. De Stichting werkt vanuit Brussel en is actief op Belgisch, Europees en internationaal niveau. In België heeft de Stichting zowel lokale, regionale als federale projecten lopen.

Om onze doelstelling te realiseren, combineren we verschillende werkmethodes. We steunen projecten van derden of lanceren eigen acties, bieden een forum voor debat en reflectie, en stimuleren filantropie. De resultaten van onze projecten en acties worden verspreid via diverse mediakanalen. De Koning Boudewijnstichting werkt samen met overheden, verenigingen, ngo's, onderzoekscentra, bedrijven en andere stichtingen. We hebben een strategisch samenwerkingsverband met het European Policy Centre, een denktank in Brussel.

