

Het burgerschaps-curriculum in Vlaanderen

van een verantwoordelijkheid voor de school naar de focus op burgerschapscompetenties van leerlingen.

De onderwijshervorming in Vlaanderen heeft geleid tot een herpositionering van burgerschap binnen het officiële onderwijscurriculum. Vroeger werd er van scholen verwacht dat ze zich inspanden om met dit thema aan de slag te gaan. Nu wordt er een resultaatsverbintenis op leerlingenniveau gevraagd. Deze verschuiving legt de nadruk op de behaalde resultaten in plaats van uitsluitend op de inspanningen die scholen verrichten rondom burgerschapseducatie. In het licht van deze verandering biedt onderzoek naar het ontwikkelen van burgerschapscompetenties bij jongeren in Vlaanderen waardevolle inzichten in de meest effectieve manieren om de nieuwe minimumdoelen te bereiken en wijst het op mogelijke struikelblokken in het leerproces.

Dit artikel geeft eerst een beschrijvend overzicht van de ontwikkelingen binnen het officiële burgerschapscurriculum in Vlaanderen, voorziet vervolgens verbanden naar de vertaling in vakken gerelateerd aan mens- en maatschappijwetenschappen en gaat tenslotte kort in op wat kwantitatief onderzoek ons leert over hoe leraren burgerschapscompetenties van jonge mensen mee kunnen helpen ontwikkelen. Het beschrijft bovendien of net afgestudeerde leraren aangeven de professionele competenties te bezitten met betrekking tot burgerschap en besluit met een kritische bespreking van de valkuilen voor de implementatie van het huidige curriculum.

Ellen Claes (hoofddocent Educatieve Master in de Maatschappijwetenschappen, Centrum voor Politicologie, KU Leuven)

Kernwoorden: Burgerschap, curriculum, competenties, secundair onderwijs

Introductie

Burgerschapsvorming speelt een cruciale rol bij het voorbereiden van mensen op het omgaan met actuele uitdagingen zoals klimaatverandering, migratie, populisme en digitalisering (Joris et al., 2021). Deze vorm van educatie, die in de onderzoeksliteratuur wordt gedefinieerd als: “het stimuleren van de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om te participeren in het politieke en maatschappelijke leven (op lokaal, nationaal en globaal niveau).” (Veugelers, 2021, p. 297) kent gezien de hedendaagse uitdagingen in Europa een groeiende prioriteit.

Wanneer het om voorbereiden van specifiek jonge mensen op democratisch burgerschap gaat, wordt er door beleidsmakers al snel naar het onderwijs gekeken. In de voorbije 15 jaar heeft burgerschapseducatie en meer specifiek de vertaling ervan in verschillende nationale onderwijscurricula dus een hoge vlucht genomen (Eurydice, 2012). Ook in Vlaanderen is dat het geval. Hier wordt in het schooljaar 2023-2024 gestart met een nieuw curriculum in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs (15-18-jarigen). Hoewel de nieuwe onderwijsdoelen ‘Burgerschap met inbegrip van samenleven’ niet per vak worden geformuleerd -maar deel uitmaken van de sleutelcompetenties die worden geformuleerd door de Vlaamse overheid en die door de leerlingenpopulatie dienen bereikt te worden-, bepalen deze nieuwe doelen mee hoe er aan specifieke mens- en

maatschappijwetenschappen vakken vorm wordt gegeven.

Dit artikel richt zich op de kenmerken en transformatie van het officiële burgerschapscurriculum in Vlaanderen en evalueert hoe deze evolutie zich verhoudt tot voorgaande versies. Bovendien worden de potentiële invloed van dit curriculum op de burgerschapscompetenties van jongeren en de cruciale rol van leraren in dit competentievormend proces onder de loep genomen.

Meer specifiek zal dit artikel inzicht geven in de evolutie en mogelijke impact van het nieuwe officiële Vlaamse burgerschapscurriculum door eerst en vooral een beschrijvend overzicht te geven van de ontwikkelingsgeschiedenis ervan. Ten tweede wordt er dieper ingegaan op hoe het gesteld is met de burgerschapscompetenties van jongeren in Vlaanderen onder het vorige curriculum. Hiervoor maken we gebruik van interpretaties van de resultaten van de ‘International Civic and Citizenship Education Study’ (Sampermans et al., 2017). Door dit te doen willen we leraren een inzicht geven in burgerschapscompetenties en in hoe leerlingen in Vlaanderen onder het vorige vakoverschrijdende curriculum die competenties ontwikkelden. Aangezien onder het nieuwe curriculum elke leraar van elk niveau en elke vakexpertise, bekwaam wordt geacht om burgerschapsvorming vorm te geven, kan dit artikel gebruikt worden als een oriëntatie op hoe de specifieke lesdoelen eruit kunnen zien

binnen alle onderwijsvormen. Voor de leraren mens- en maatschappijwetenschappen geven we mogelijke linkers mee met de meer specifieke doelen (leerplandoelen) geformuleerd door de onderwijskoepels (Katholiek Onderwijs Vlaanderen en GO!). De vakdidactische methoden (zoals het creëren van een open klasklimaat, het bespreken van het politieke domein, het inzetten op projectwerk,...) die al eerder in dit tijdschrift aan bod kwamen (Allaerts & Verstappen, 2020; Van Den Dijssel & Nieuwelink, 2021), kunnen enkel ten goede ingezet worden, wanneer leraren - ook leraren die niet specifiek worden opgeleid om deze maatschappijwetenschappelijke inhoud te geven - specifieke burgerschapslesdoelen, helder kunnen formuleren en een goed idee hebben welke competenties ze verwacht worden te toetsen. Een inzicht in wat de burgerschapscompetenties zijn en hoe ze voorkomen in het curriculum, is daarbij een noodzakelijke eerste stap. We eindigen dit artikel met een kritische bespreking van hoe een burgerschapscurriculum zijn potentieel kan waarmaken in Vlaanderen en wat de mogelijke valkuilen zijn.

Het curriculum in Vlaanderen: van een opdracht voor de school naar een opdracht van de leerling.

Context

Op Europees niveau heeft burgerschapseducatie de laatste 15 jaar aan belang gewonnen. De Raad van Europa publiceerde het 'Reference Framework of

Competences for Democratic Culture'(RFCDC) (Council of Europe, 2016), dat democratisch burgerschap linkt aan het competentiedenken. Onder competentie verstaat het RFCDC "het vermogen om relevante waarden, houdingen, vaardigheden, kennis en/of begrip te ontwikkelen en in te zetten om passend en effectief te reageren op de eisen, uitdagingen en kansen die democratische en interculturele situaties met zich meebrengen. Competentie wordt gezien als een dynamisch proces waarin een competent individu op een actieve en adaptieve manier clusters van psychologische hulpbronnen mobiliseert en inzet om te reageren op nieuwe omstandigheden wanneer deze zich voordoen." (Raad van Europa, 2016, p. 10). Het RFCDC is het resultaat van een zorgvuldige analyse van meer dan 101 bestaande modellen van democratische competentie, waaruit alleen die aspecten zijn geselecteerd die theoretisch belangrijk zijn bevonden en die relevant zijn voor het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk in een groot aantal Europese landen. Het model onderscheidt 20 competenties in vier clusters van onderling samenhangende competentiesets (waarden, attitudes, vaardigheden, kennis en kritisch begrip). Bovendien voorziet het RFCDC descriptoren (concreet waarneembaar gedrag) voor alle 20 competenties die nuttig zijn om leerresultaten te operationaliseren en ook leerplanontwikkeling en -planning te informeren (d.w.z. onderwijs-

en leerstrategieën, beoordelingsmethoden enz.)

Verschillende Europese lidstaten zijn bij hun onderwijshervormingen naar deze interpretaties van burgerschapseducatie gaan kijken voor het vormgeven van het officiële burgerschapscurriculum. Ook in het nieuwe curriculum in Vlaanderen worden burgerschapscompetenties opgenomen als sleutelcompetenties van het secundair onderwijs en zijn er minimumdoelen geformuleerd die op populatieniveau moeten worden bereikt (Ahovoks, 2023). De koppeling aan het competentiedenken vraagt om een verschuiving in aanpak van burgerschapseducatie op school. Waar er voordien minder aandacht diende te gaan naar het bereiken van deze competenties bij de leerlingen zelf (er aandacht aan besteden op schoolniveau was voldoende), dient nu te worden aangetoond dat jonge mensen deze competenties effectief verwerven.

Niet alle scholen zijn even goed voorbereid op die verandering en vooral de scholen uit de arbeidsmarktfinaliteit (vroegere BSO) hebben een langere weg af te leggen op dit vlak omdat burgerschapsinhouden traditioneel vooral onder algemene vorming werden behandeld, zonder na te denken over mogelijke koppelingen met praktijkvakken. Dit alles heeft veel te maken met de manier waarop burgerschapseducatie in het verleden gespecificeerd werd in het curriculum.

Historische ontwikkeling

Toen het Vlaams Parlement in 1991 burgerschapseducatie opnam in een vakoverschrijdend curriculum, werd dit gezien als één van de hoekstenen van de kwaliteitszorg in het onderwijs. Het belang van het vakoverschrijdend curriculum lag volgens de publicaties van de Dienst Onderwijs en Vorming (2001) bij de ‘universele’ vorming van leerlingen. Waar vakken als bijvoorbeeld geschiedenis en wiskunde een specifieke focus hadden, moest het vakoverschrijdend werken de nadruk leggen op thema’s die eerder tussen vakken vielen, als het ware een verbreding van de basisvorming door extra aandacht te besteden aan diverse culturele componenten. Het vakoverschrijdend curriculum van burgerschap werd ook gelinkt aan het leren samenleven: de school werd gezien als een mini-samenleving waar jonge mensen over democratie leren door het democratisch proces te ervaren (Dewey, 1938; Flanagan, 2013) bijvoorbeeld door deel uit te maken van een leerlingenraad of door een projectweek te wijden aan politieke thema’s (Claes, 2010). Het is duidelijk dat in deze vakoverschrijdende aanpak de school de verantwoordelijkheid had om burgerschapsvormende initiatieven aan te bieden aan de leerlingen. Hoe de school deze eindtermen bereikte, was minder uniform: scholen konden kiezen tussen een vakspecifieke, projectmatige, interdisciplinaire aanpak van burgerschapseducatie of ze konden opteren voor de integratie in een bestaand vak

zoals geschiedenis. De hoeveelheid eindtermen die werd opgenomen was aanzienlijk. De vraag met betrekking tot haalbaarheid begon sterker te klinken (Claes & Stals, 2021).

Binnen dit kader kregen Marc Elchardus en zijn team de opdracht het vakoverschrijdende curriculum onder de loep te nemen. Zowel leerlingen, leraren als directeurs werden gevraagd het curriculum te beoordelen. Over het algemeen waren de beoordelingen positief. Omdat ook Europees de aandacht voor transversale vaardigheden aan het toenemen was, zagen alle stakeholders in Vlaanderen het belang in van het vakoverschrijdend werken (Elchardus et al., 2008). Leerlingen gaven wel aan dat er op school niet zoveel aandacht naar de burgerschapsdoelen ging, hoewel leerkrachten net wel benadrukten dat ze het in hun lessen aan bod lieten komen (p.126). Na de doorlichting van het curriculum werd het aantal vakoverschrijdende eindtermen gereduceerd en werd burgerschapsvorming opgenomen in de politiek-juridische context van het vakoverschrijdende werken. Bij de gereduceerde vakoverschrijdende eindtermen was het nog steeds zo dat de verantwoordelijkheid vooral bij de school lag om de vakoverschrijdende eindtermen (VOETen) burgerschap te verwezenlijken. Bovendien was er voor scholen geen resultaatsverbintenis, maar een inspanningsverplichting: de VOETen waren dus 'na te streven' door scholen (Allaerts & Verstappen, 2020; Akov, 2010). Scholen gingen aan de slag

met het politieke en juridische domein, maar het was zeker geen topprioriteit vergeleken met de vakspecifieke inhouden van bijvoorbeeld geschiedenis of Nederlands. Vaak leidde dit tot een eerder fragmentarische aanpak op het vlak van burgerschapseducatie, bijvoorbeeld door het organiseren van een diversiteitsmarkt of een debat met politici in de verkiezingsjaren. Eindtermen die werden opgesteld om inhouden te behandelen die anders tussen de 'mazen van de vakken' vielen, werden zo soms als afvinklijstjes gebruikt na een projectweek (Elchardus et al., 2008).

Huidige curriculum en de impact op mensenmaatschappijvakken

De recente onderwijshervormingen wilden hier verandering in brengen. 'Burgerschap met inbegrip van samenleven' werd onderdeel van de sleutelcompetenties en dit bracht met zich mee dat er een resultaatsverbintenis was voor de burgerschapsdoelen en dit voor de individuele leerlingen. Deze aanpak veranderde de manier waarop scholen in Vlaanderen in het verleden met thema's zoals burgerschap aan de slag gingen. Het maakte ook dat scholen binnen de dubbele en arbeidsmarktfinaliteit soms grotere veranderingen moesten doorvoeren, omdat er in het verleden minder behoefte nagedacht te worden over het linken van inhouden met betrekking tot burgerschap aan andere (eventueel praktijk-) vakken. Scholen in de doorstroomfinaliteit (vroegere ASO: Algemeen Secundair Onderwijs) waren hier al

veel langer mee bezig. Scholen uit de dubbele- en arbeidsmarktfinaliteit drukten dan ook hun bezorgdheid uit dat het bereiken van deze doelen een (te) grote uitdaging zou zijn voor hun leerlingenpopulatie. Waar het voor de hervorming bijvoorbeeld voldoende was dat leerlingen van de derde graad al van de rechtsstaat gehoord hadden, werd er vanaf 2022 verwacht dat leerlingen zelf konden uitleggen wat een rechtsstaat is.

Alle onderwijskoepels hadden in de aanloop naar het aanpassen van het curriculum wel al aandacht besteed aan burgerschapseducatie. In het gemeenschapsonderwijs (GO!) werd er nog voor de hervorming beslist dat scholen burgerschap in een vak konden aanbieden in de vrije ruimte en werd er een inclusieve leerlijn actief burgerschap gepromoot die het doelgericht werken in een vak aan burgerschapscompetenties wetenschappelijk ondersteunde (Gellens, Deweerdt, & Enckels, 2018). Om de beginsituatie van de school te ontdekken wanneer het over burgerschapseducatie ging, stelde het GO! ook een 'burgerschapsbooster' ter beschikking: een online bevraging voor leerlingen die aan de hand van een reeks stellingen peilt naar opvattingen en vaardigheden met betrekking tot burgerschap. Scholen konden zo het werken rond burgerschapseducatie aanpassen aan hun onderwijsvisie, de studentenpopulatie en het niveau van betrokkenheid van leerlingen en leerkrachten (GO!, 2016).

Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen focuste op inspirerend burgerschap dat ze kaderden binnen identiteitsontwikkelen en de filosofie van de katholieke dialoogschool. Een nadruk dus op enerzijds een spirituele dimensie en een verbinding tussen denken en doen (zie hierboven Dewey, 1938; Flanagan, 2013). Net als het GO! konden scholen een online tool gebruiken: 'het burgerschaps-kompas', om te kijken hoe er aan de slag gegaan kon worden met burgerschapseducatie ook rekening houdend met waar de school stond met betrekking tot inspirerend burgerschap. Leerlingen vormen tot vrije competentente, solidaire jonge mensen die de samenleving mee vormgeven geïnspireerd door het christendom, stond hierin centraal (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2023).

Ondanks de verkenning en voorbereiding van de koepels en mede gedreven door de veelheid van de nieuwe eindtermen en door de gedetailleerde pedagogische werken die eraan werden gekoppeld, trokken het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, samen met de Federatie van Rudolf Steiner-scholen in Vlaanderen naar het Grondwettelijk Hof tegen de formulering van de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad secundair onderwijs. Het Hof ging in zijn arrest akkoord met de vaststelling dat de veelheid en gedetailleerdheid van de eindtermen "een fundamentele belemmering kunnen vormen voor de verwezenlijking van het eigen pedagogisch project van scholen"

(Grondwettelijk Hof, 2022). De vernieuwde eindtermen werden versoberd, ook voor ‘Burgerschap met inbegrip van samenleven’ was dit het geval.

Voor de tweede graad secundair onderwijs gelden sinds het schooljaar 2023-2024 de volgende eindtermen voor alle onderwijsfinaliteiten (doorstroom, dubbele finaliteit en arbeidsmarktfinaliteit)¹: De leerlingen lichten de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat en hun verantwoordelijkheid daarin toe; De leerlingen reflecteren over het relationele, gelaagde en dynamische karakter van identiteit; De leerlingen lichten toe hoe verschillende vormen van diversiteit verrijkend en uitdagend zijn voor het samenleven. Voor de derde graad: de leerlingen reflecteren over de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat en hun verantwoordelijkheid daarin; De leerlingen reflecteren over het relationele, gelaagde en dynamische karakter van identiteit; De leerlingen lichten toe hoe verschillende vormen van diversiteit verrijkend en uitdagend zijn voor het samenleven (Ahovoks, 2023). De eindtermen van de eerste graad worden in het schooljaar 2023-2024 onder de loep genomen en herwerkt (Ahovoks, 2023). Hoewel de minimumdoelen met betrekking tot burgerschap sterk gereduceerd werden naar aanleiding van het arrest,

blijft de resultaatsverbintenis op populatieniveau een feit.

De onderwijskoepels gingen aan de slag met de vertaling van dit algemeen geldende curriculum in de leerplannen en onderwijscahiers. Wat opvalt bij de twee grootste koepels, zijn de verbanden die worden gelegd met mens- en maatschappijvakken. Bij het GO! worden de eindtermen gespecificeerd en gelinkt aan de basisvorming (bijvoorbeeld binnen historisch bewustzijn en het nieuwe vak burgerschap). Voor historisch bewustzijn zijn het onder andere volgende doelen die kunnen aansluiten bij de minimumdoelen: “leerlingen bouwen een historisch referentiekader op met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken eigen aan de moderne en de hedendaagse tijd.” en “De leerlingen lichten verbanden toe tussen de maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de moderne en de hedendaagse tijd. Voor het vak burgerschap geven volgende voorbeelden een goed beeld: “De leerlingen vergelijken politieke partijen en ideologische stromingen; De leerlingen lichten aan de hand van voorbeelden de invloed van Europees burgerschap op verschillende maatschappelijke domeinen toe”. Voor het specifieke gedeelte zijn er ook duidelijke linken met humane wetenschappen en welzijnswetenschappen, bijvoorbeeld: De leerlingen analyseren

¹ Minimumdoelen 2de en 3de graad secundair onderwijs definitief goedgekeurd (12 juli 2023).

De minimumdoelen voor de 1ste graad secundair onderwijs worden herwerkt in het schooljaar 2023-2024.

politieke instituties en hun werking, met inbegrip van interacties tussen het lokale, nationale en supranationale niveau; De leerlingen analyseren kenmerken in hedendaagse samenlevingen aan de hand van sociaalwetenschappelijke theorieën (leerplannen GO!, 2022) (Bijlage 1).

Binnen het Katholiek Onderwijs Vlaanderen kan het nieuwe officiële curriculum gelinkt worden aan het gemeenschappelijk funderend leerplan: een voorbeeld uit de tweede graad: “De leerlingen gaan op een respectvolle en correcte manier om met afspraken en regels binnen de school en in de samenleving; Leerlingen werken mee aan de realisatie van een meer duurzame, rechtvaardige en inspirerende samenleving waar plaats is voor iedereen. Het wordt ook gekoppeld aan specifieke richtingen die zich focussen op maatschappij- en welzijn (swetenschappen). Daarbinnen zijn bijvoorbeeld de volgende leerplandoelen relevant: “De leerlingen lichten de onderlinge verhouding tussen de wetgevende, rechterlijke en uitvoerende macht toe; De leerlingen lichten toe hoe ze in een democratische rechtstaat als burgers kunnen participeren en via representatie deel kunnen uitmaken van de politieke besluitvorming; De leerlingen reflecteren vanuit verschillende perspectieven over maatschappelijke vraagstukken aan de hand van aangereikte bronnen met inbegrip van wetenschappelijk onderbouwde literatuur. Ook overkoepelende linken met het vak geschiedenis zijn relevant in deze: “De leerlingen lichten

kenmerken toe van de verschillende maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de moderne en de hedendaagse tijd.” (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2022) (Bijlage 2).

Wat opvalt uit het bovenstaande, is dat binnen elke onderwijsfinaliteit de eindtermen vertaald worden, maar dat ze veel specifieker worden binnen de mens- en maatschappijrichtingen. Nochtans moeten de sleutelcompetenties burgerschap binnen elke onderwijsfinaliteit bereikt kunnen worden. Voor leraren die niet specifiek geschoold zijn in de mens- en maatschappijwetenschappen is het niet evident te weten hoe ze burgerschapscompetenties bij hun leerlingen kunnen ontwikkelen. Het maakt alleszins geen deel uit van hun vakdidactische training.

Internationaal comparatief effectiviteitsonderzoek over burgerschapseducatie biedt een waardevolle basis om te begrijpen hoe scholen en leraren kunnen bijdragen aan het bevorderen van burgerschapscompetenties bij jongeren.

Onderzoek naar burgerschapscompetenties bij jongeren

In het bijzonder het onderzoek naar burgerschapsvorming van Niemi en Junn uit 1998 in de Verenigde Staten heeft een aanzienlijke bijdrage geleverd aan ons begrip van wat effectief burgerschapsonderwijs inhoudt. Hun bevindingen ondersteunen dat scholen niet alleen belangrijk zijn voor het verhogen van academische vaardigheden binnen wiskunde en taal,

maar ook een gelijkwaardige rol spelen in het versterken van burgerschapscompetenties. Dit inzicht is cruciaal voor het verder uitbouwen van burgerschapseducatie, ook binnen de Vlaamse context. De eerder bescheiden bijdrage van de school aan het ontwikkelen van burgerschaps-competenties wordt door dit werk in een gezond perspectief geplaatst: de school is een belangrijke actor in het ontwikkelen van die competenties, maar zeker niet de enige. Ook de ouders, het verenigingsleven, het politieke veld zelf en de vriendenkring spelen een rol als zogenaamde politiek socialisatieagenten. Veel gehoorde bezorgdheden over ideologische indoctrinatie via de school, worden zo weerlegd. Hetzelfde werk merkt ook op dat burgerschapsvorming het potentieel heeft om bepaalde sociale ongelijkheden tussen leerlingen te verkleinen. Recenter werk van Campbell toont dit compensatiemechanisme ook aan: jongeren uit een lagere sociaaleconomische klasse hebben meer baat bij een open discussieklimaat op school wanneer het op hun intentie om te gaan stemmen aankomt (Campbell, 2008). Campbell gebruikt voor zijn studie de data van de IEA Civic Education Study (CIVED). Dat is een internationale bevraging bij jongeren uit het tweede jaar secundair onderwijs en hun leerkrachten over burgerschap en

burgerschaps-vorming. In 2009 en in 2016 nam Vlaanderen deel aan deze studie die werd omgedoopt tot de 'International Civic and Citizenship Education Study' (ICCS).²

Door de data van ICCS 2009 en 2016 te analyseren kunnen we heel wat zeggen over de effectiviteit en de implementatie van het (vorige) burgerschapscurriculum in Vlaanderen. Qua implementatie van het curriculum wordt er in de effectiviteitsstudies eerst en vooral gekeken naar het curriculum binnen de schoolmuren: de effectiviteit van lessen over politieke en sociale onderwerpen (Sampermans & Maurissen, 2017), het hebben van open klasdiscussies over uitdagende sociale en politieke thema's (Hess & McAvoy, 2013), de leraar als gatekeeper en rolmodel (Sampermans, Claes & Janmaat, 2017) en deelname aan politiek op school (in bijvoorbeeld leerlingenraden) (Dassonneville et al., 2012). Ten tweede bespreken studies het curriculum buiten de schoolmuren (leeractiviteiten die plaatsvinden buiten de reguliere schoolomgeving zoals stages, bezoeken aan politieke instellingen en/of service learning) (Dassonneville et al., 2012). Tot slot hebben verschillende studies het ook over het belang van het schoolklimaat (gehele democratische manier van werken binnen een school)

² Ook in 2022 werden jongeren uit het tweede jaar van het secundair onderwijs en hun leraren bevroegd, Vlaanderen nam deze keer niet deel aan de studie. De vergelijkende resultaten voor Vlaanderen zijn dus enkel van 2009-2016.

Zij geven alsnog een idee van waar Vlaamse jongeren goed in waren en waar nog werk was met betrekking tot burgerschapscompetenties.

(Sampermans, 2019) . De meest succesvolle manieren om competenties te stimuleren, komen hieronder aan bod.

Wat vertelt onderzoek in Vlaanderen ons over de burgerschapscompetenties van leerlingen?

Wanneer we over burgerschaps-competenties spreken, hebben we het zowel over politieke en sociale kennis, als over participatieve vaardigheden en over attitudes zoals vertrouwen in politiek en tolerantie ten op zichte van minderheden of vrouwen. Over alle gemeten burgerschaps-competenties heen, kunnen we stellen dat Vlaamse jongeren het in de ICCS-bevraging van 2016 beter doen, dan in de bevraging van 2009 (Franck, Elchardus & Kavadias, 2009; Sampermans et al., 2017). Wanneer we kijken naar politieke kennis kunnen we stellen dat Vlaanderen in de twee ICCS-bevragingen net boven het gemiddelde scoorde. Belangrijk om mee te geven is dat de ICCS kennistest niet alleen werkt met feitelijke kennisvragen (bijvoorbeeld: welke van de volgende uitspraken beschrijft de relatie tussen de regering en het leger in een democratie het best?), maar vooral peilt naar procedurele democratische kennis (bijvoorbeeld: wat is het beste voorbeeld van een regering die democratisch handelt?). Aangezien België al een lange democratische geschiedenis heeft (zeker in vergelijking met landen die kennisgewijs beter scoren: bijvoorbeeld Rusland en Estland) kunnen we ons afvragen of het vakoverschrijdend curriculum

van 2016 hier niet iets ambitieuzer mocht (Sampermans & Maurissen, 2017). We zien met betrekking tot kennis dat binnen de schoolmuren vooral een open discussieklimaat in de klas en participatiemogelijkheden op school belangrijk zijn (Sampermans et al., 2017). Wat ook opvalt in de analyses met betrekking tot politieke kennis is de grote kloof tussen het toenmalige algemeen secundair onderwijs (ASO: gericht op algemene vorming ter voorbereiding van studies in het hoger onderwijs: nu doorstroomfinaliteit) en het beroepssecundair onderwijs (BSO: nu arbeidsmarktfinaliteit): ASO leerlingen hebben meer burgerschapskennis dan BSO leerlingen. Dit heeft niet alleen te maken met individuele achtergrondkenmerken en dus minder socialisatiemogelijkheden via andere kanalen zoals de ouders of de school. Verschillen tussen beide onderwijsvormen blijken niet kleiner te zijn in scholen waar er veel mogelijkheden aan leerlingen worden gegeven om te leren over burgerschap. Dit wijst erop dat scholen voor leerlingen uit het BSO andere en minder kwalitatief hoogstaande burger-schappleermogelijkheden voorzien om de nodige kennis over de democratische samenleving op te doen (Sampermans, Claes & Janmaat, 2020).

Wat democratische participatie betreft, geeft de ICCS studie aan dat Vlaamse veertienjarigen in 2016 deze competentie weinig of niet lijken te ontwikkelen op school. Zowel wanneer we kijken naar de intentie om te gaan stemmen, toekomstige

participatie binnen politieke partijen of vakbonden als naar participatie op school (onder andere door actief deel te nemen aan een debat, te stemmen voor een klasafgevaardigde, jezelf als kandidaat op te geven voor een leerlingenraad, of deel te nemen aan initiatieven om de school milieuvriendelijker te maken) staat Vlaanderen onderaan in de internationale ranking (Sampermans et al., 2017). ICCS 2016 toont ook aan dat door in te zetten op een democratisch schoolklimaat (i.e., democratische regels, normen en waarden, goede leerling-leraren relaties, en het inzetten op burgerschapsleeractiviteiten zoals open en respectvolle discussies met leerlingen) je participatiescores positief kan beïnvloeden (Sampermans, 2019). Het erkennen dat leraren rolmodellen, maar ook gatekeepers kunnen zijn wanneer het om democratische inhouden gaat en de manier om ze over te brengen, is cruciaal. Hoe de leraar met leerlingen omgaat blijkt een constante voorwaarde voor het stimuleren van burgerschapscompetenties en in het bijzonder politieke participatie (Maurissen, 2018). Toch werd er in het nieuwe curriculum niet gekozen om in te zetten op de participatiecompetentie, wat met de afschaffing van de opkomstplicht bij gemeenteraadsverkiezingen in Vlaanderen en het verlagen van de stemgerechte leeftijd tot 16 bij de Europese verkiezingen een impact kan hebben op de vertegenwoordiging van jongere generaties in de conventionele politiek.

Wat democratische attitudes betreft, valt op dat wanneer het om tolerantie ten opzichte van mensen met een migratieachtergrond gaat, jongeren in 2016 een meer open houding hebben dan in 2009. In 2009 stond Vlaanderen op de laatste plaats in de studie van alle deelnemende landen, in 2016 lagen de scores op politieke tolerantie net iets lager dan het gemiddelde. Voor tolerantie-maten lijkt het hebben van goede leraar-leerlingen relaties een heel belangrijke factor (Sampermans & Claes, 2018). Om in te zetten op meer vertrouwen in de politieke instellingen van ons land, blijken vooral openklasdiscussies belangrijk (Dassoneville et al., 2012). Met de aandacht voor thema's als de werking van de rechtsstaat, gelaagde identiteit en diversiteit lijkt het nieuwe burgerschapscurriculum op deze attitudes (politieke tolerantie en politiek vertrouwen) te willen blijven inzetten.

Wat vertelt onderzoek ons over de professionele burgerschapscompetenties van leraren?

Het nieuwe burgerschapscurriculum in Vlaanderen focust vooral op burgerschapskennis, het aan de slag gaan met het gelaagde en dynamische karakter van burgeridentiteit en het doorgronden van de diversiteit in de samenleving. Het schrijft niet voor welke leraren die competenties moeten stimuleren en hoe ze dat het best doen. Het is daarom interessant om na te gaan of elke beginnende leraar wel klaar is voor deze taak.

Hiervoor werd een meetinstrument ontwikkeld om bij startende leraren de bereidheid om aan burgerschapsvorming te doen, de zelfeffectiviteit en de (pedagogische) kennis op dit domein in kaart te brengen. Meer dan 500 pre-service leraren basis- en secundair onderwijs werden ermee bevraagd aan het einde van hun lerarenopleiding (Claes, et al., 2022). Wanneer we enkel kijken naar de antwoorden van de leraren secundair onderwijs (n=402), stellen we vast dat leraren aan het einde van hun lerarenopleiding vooral aangeven dat ze bereid zijn om een open klasklimaat te creëren en dat ze het belang ervaren om sociale onderwerpen in de klas aan te snijden. Ze zien het minder zitten om politieke onderwerpen in de klas te bespreken en geven aan zich minder zeker te voelen wanneer het over het vormgeven van burgerschapsvorming in zijn totaliteit gaat.

Aangezien elke leraar secundair onderwijs verantwoordelijk wordt geacht om burgerschapscompetenties van jongeren te stimuleren is dit een opvallend resultaat. De kerncompetenties zoals ze zijn weergegeven in de minimumdoelen met een focus op democratie en de rechtsstaat, gelaagdheid van identiteit en aandacht voor de voordelen en uitdagingen van diversiteit zijn vooral politiek geladen. Omdat er ook in het voortgezet onderwijs geen aparte focus is op burgerschapsvorming binnen de vakdidactieken, bestaat het risico dat vooral de politieke elementen niet worden behandeld, of dat ze enkel worden

behandeld binnen de specifieke mens- en maatschappijwetenschappen vakken. Het is wel een even belangrijke vaststelling dat toekomstige leraren aangeven een open klasklimaat te kunnen stimuleren en dat ze het bespreken van sociale onderwerpen niet uit de weg gaan.

Toekomst voor het burgerschapscurriculum

Het burgerschapscurriculum in het secundair onderwijs in Vlaanderen evolueerde van een vakoverschrijdend curriculum met een inspanningsverbintenis, naar het opnemen van burgerschap binnen de sleutelcompetenties met een duidelijke resultaatverbintenis op leerlingenniveau. Deze verbintenis maakt dat burgerschapscompetenties (kennis, vaardigheden en attitudes) belangrijker worden als doel voor leraren om te bereiken bij leerlingen.

Het huidige burgerschapscurriculum in Vlaanderen heeft het potentieel om jonge mensen te stimuleren bij het ontwikkelen van belangrijke burgerschapscompetenties, zeker met de nadruk die het legt op politieke en sociale kennis, identiteitsbegrip en politieke tolerantie. De sterk gereduceerde minimumdoelen geven scholen ook de ruimte om het curriculum aan te passen aan de eigen schoolcontext en aan de leerlingenpopulatie. Toch geven leraren zelf aan zich meer bereid te voelen om sociale competenties te stimuleren. Het politieke lijkt hierdoor te worden ondergesneeuwd.

Valkuilen voor het curriculum zijn dat maar enkele leraren (bijvoorbeeld leraren geschiedenis, godsdienst of Nederlands) zullen worden aangeduid om met de doelen aan de slag te gaan. Zo kan het schoolniveau de verantwoordelijkheid van het behalen van die minimumdoelen afschuiven op het vakniveau. Echter, zo'n enge vakspecifieke aanpak spreekt het belang van burgerschapsleeractiviteiten te voorzien doorheen alle vakken tegen en het gaat voorbij aan de realiteit dat binnen de vakdidactieken geen aparte aandacht gaat naar burgerschapseducatie. Eerder onderzoek naar het stimuleren van burgerschapscompetenties toont nochtans aan dat leerlingen in de arbeidsmarktfinaliteit veel baat zouden hebben bij extra aandacht met betrekking tot burgerschap.

Discussie

Ideologische debatten over burgerschapseducatie op school gaan vaak voorbij aan hetgeen empirische bevindingen ons kunnen leren over de bevordering van burgerschapscompetenties bij jongeren in Vlaanderen. In een tijdperk waarin fenomenen zoals desinformatie en (opkomend) populisme in de politiek aan de orde van de dag zijn, vormen burgerschapscompetenties nochtans een essentiële pijler voor de democratie.

Met dit artikel hebben we een overzicht willen geven van de evolutie van het officiële burgerschapscurriculum in Vlaanderen. We hebben vervolgens besproken hoe het onder het vorige curriculum was

gesteld met de burgerschapscompetenties van jongeren en hebben deze bevindingen gelinkt aan de nieuwe doelen en aan hoe voorbereid leraren zich na hun opleiding voelen om burgerschapsonderwijs vorm te geven. Hieruit leren we dat er zeker aandacht gaat naar burgerschap in het nieuwe officiële curriculum, maar dat de vertaling in de (specifieke) minimumdoelen sterk afhangt van de invulling die een bepaalde koepel of zelfs school eraan zal geven. Verwijzingen naar de burgerschapsdoelen, zijn dus eerder fragmentarisch. Dit maakt dat grote ongelijkheden tussen scholen (en tussen onderwijsvormen) op dit vlak misschien wel bestendigd worden. Natuurlijk moet verder onderzoek hier uitsluitsel over geven.

Een belangrijk aandachtspunt bij de analyses in dit artikel is dat onze keuze voor een puur kwantitatief paradigma ons beperkt tot het doen van uitspraken over de gemiddelde prestaties van leerlingen in Vlaanderen wat betreft burgerschapscompetenties. Het gaat dus niet in op de zin of de onzin van het koppelen van burgerschap en competentiedenken (Biesta, 2007). Hierdoor kunnen we slechts in beperkte mate focussen op vakspecifieke aspecten of unieke initiatieven om burgerschap bij jongeren te stimuleren. Specifiek (slechts geldend voor bepaalde onderwijsfinaliteiten) vakdidactisch kwantitatief onderzoek in Vlaanderen (Wilke, Depaepe & Van Nieuwenhuyse, 2023), actieonderzoek (Alaerts & Verstappen, 2020) en kwalitatief onderzoek (Bauml, et al.,

2023) zijn hier beter voor geschikt. Zij missen echter het comparatieve perspectief wat vergelijkend comparatief kwantitatief onderzoek ons wel geeft. Waar de burgerschapscompetenties sterk kaderen in een Europese visie op burgerschap, is zo'n vergelijkend perspectief interessant: hoe doen jongeren in het Vlaanderen het in vergelijking met hun Europese leeftijdsgenoten?

Dit artikel leert ons wel dat de hypothese dat alle leraren zich voorbereid voelen/voorbereid zijn om aan burgerschapseducatie te doen, waarschijnlijk moet worden verworpen. Leraren in de mens- en maatschappijwetenschappen zullen binnen de scholen hun verantwoordelijkheid moeten opnemen in het bijstaan van collega's om met alle burgerchapsthema's (ook de politieke) rekening te houden bij het vormgeven van hun lessen.

Literatuur

Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (Ahovoks). (2023, 29 maart). Onderwijsdoelen. Geraadpleegd op 30 maart 2023, van <https://onderwijsdoelen.be/>

Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV). 2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs

Alaerts, L. & Verstappen, H. (2020). Burgerschap en duurzaamheid. Hoe effectief werken rond deze competenties?, *Dimensies: Tijdschrift voor didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken*, 1. 24-40.

Bauml, M., Quinn, B. P., Blevins, B., Magill, K. R., & LeCompte, K. (2023). "I Really Want to Do Something": How Civic Education Activities Promote Thinking Toward Civic Purpose Among Early Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 38(1), 110 -142.

<https://doi.org/10.1177/07435584211006785>

Biesta, G.J.J. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory* (57,1), 1-22.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>

Claes, E., & Stals, L. (2021). The IEA International Civic and Citizenship Education Studies in Flanders (Belgium): Implications for Cross-Curricular Approaches to Civic Education. In: B. Malak-Minkiewicz, J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies*, Chapt. 1, (3-11). Cham: Springer. ISBN: 978-3-

030-71102-3. doi: 10.1007/978-3-030-71102-3_1 Open Access

Claes, E. (2010). *Schools and Citizenship Education. A Comparative Investigation of Socialization Effects of Citizenship Education on Adolescents* (Doctoraatsscriptie). Geraadpleegd van [file:///Users/u0051159/Downloads/FinaalDocClaesE%20_2_%20\(1\).pdf](file:///Users/u0051159/Downloads/FinaalDocClaesE%20_2_%20(1).pdf).

Claes, E., Agirdag, O., Isac, M.M., Dursun, H. & Vandeveld, E. (2022). *Civic and intercultural competences of pre-service teachers in a longitudinal perspective*. [Questionnaire].

Council of Europe. (2018a). *Reference Framework for Democratic Culture: Vol. 1. Contexts, concepts and model*. Straatsburg, Frankrijk: Council of Europe Publishing.

Council of Europe, (2018b). *Reference Framework for Democratic Culture: Vol. 2. Descriptors of competences for democratic culture*. Straatsburg, Frankrijk: Council of Europe Publishing

Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(3), 140-150

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.

Dienst Onderwijs en Vorming (2001). Aims and goals. Retrieved 25/03/2008, 2008, from <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/index.htm>.

Elchardus, M., Duquet, F., Op De Beeck, S., & Roggemans, L. (2008). *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevante en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs*. Brussels, Belgium: Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel.

Eyridice, 2012, *Citizenship Education in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Flanagan. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. London: Harvard University Press.

Franck, E., Elchardus, M., & Kavadias, D. (2009). *Burgerschap bij veertienjarigen. Vlaanderen in internationaal perspectief. Vlaams eindrapport van de International Civic and Citizenship education Study*. Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel & onderzoeksgroep SeP "School & Politiek", Departement Sociologie, Universiteit Antwerpen,

Brussel & Antwerpen - TOR 2010/27.

Gellens, S., Deweerdt, L., & Enckels, M. (2018). *Groeien in actief burgerschap : samen leren samenleven*. Brussel: Politeia. Gemeenschapsonderwijs (GO!). 2016. *Actief Burgerschap*. GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Geraadpleegd op 12.10.2023, van <https://g-o.be/actief-burgerschap/#GOStandpunt>

Gemeenschapsonderwijs (GO!). 2022. *Go!pro: Leerplannen SO*. GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Geraadpleegd op 12.10.2023, <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-so>

Grondwettelijk Hof. (2022, 16 juni). *Persbericht arrest 82/2022* [Persbericht]. Geraadpleegd op 12 maart 2023, van <https://www.const-court.be/public/n/2022/2022-082n-info.pdf>.

Joris, M., Simons, M., & Agirdag, O. (2021). Citizenship as competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal*, 21(3), 484-503. <https://doi.org/10.1177/1474904121989470>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. 2023. *Inspirerend Burgerschap*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op

12.10.2023, van <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/inspirerend-burgerschap>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. 2022. *Voor Onderwijsprofessionals: Leerplannen*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op 12.10. 2023, van <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/vakken-en-leerplannen>

Maurissen L. (2018). *Civic Engagement of Adolescents. A quantitative study of the relation between citizenship education, democratic attitudes, and political participation*. (Doctoraatsscriptie). Geraadpleegd van <https://lirias.kuleuven.be/2336025?limo=0>.

Niemi, R. G. & Junn, J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.

Sampermans, D., (2019). *The Democratic School Climate: Active Citizenship at School*. (Doctoraatsscriptie). Geraadpleegd van https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias2363338&context=SearchWebhook&vid=32KUL_KUL:Lirias&lang=en&search_scope=lirias_profile&adaptor=SearchWebhook&tab=LIRIAS&query=any,contains,LIRIAS2363338&offset=0

Sampermans, D., & Claes, E. (2018). Teachers as Role Models in the Political Socialization Process:

How a good Student-Teacher Relationship can Compensate for Gender Differences in Students' Gender Equality Attitudes. *Citizenship Teaching and Learning*, 13(1), 105-125. doi: [10.1386/ctl.13.1.105_1](https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.105_1)

Sampermans, D., Claes, E., & Janmaat, J.G. (2020). Back on track? How civic learning opportunities widen the political knowledge gap in a tracked education system. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-19.

doi: [10.1080/09243453.2020.1830125](https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1830125)

Sampermans, D., Maurissen, L., Louw, G., Hooghe, M., Claes, E., & Vandenbroeck, M. (contr.) (2017). *ICCS 2016 rapport Vlaanderen. Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen*. Leuven: Centrum voor Politicologie.

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

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: the IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*.

Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

UNESCO. Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. Corporate author : UNESCO. ISBN : 978-92-3-100019-5.

Van Den Dijssel, J. & Nieuwelink, H. (2021). Leren omgaan met verschillen in een homogene onderwijsomgeving. *Dimensies. Tijdschrift voor de didactiek van de mens en maatschappijvakken*, 3, 19-38.

Veugelers, W. (2021). A moral perspective on citizenship education and on IEA's International Civic and Citizenship Studies. In B. Malak-Minkiewicz, & J. Torney-Purta (Eds.), *Influence of the IEA Civic and Citizenship Education Studies* (pp. 291-299). Springer-Cham.

Wilke, M., Depaepe, F., Van Nieuwenhuyse, K. (2023). Historisch denken bevorderen bij leerlingen in het secundair geschiedenisonderwijs: een interventie-onderzoek naar disciplinaire en burgerschapseffecten in Vlaanderen. *Dimensies: Tijdschrift voor didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken*, 6, 6-36.