

**Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs:
Op zoek naar een maatschappelijke consensus**
Samenvatting van de onderzoeksresultaten

JESSY SIONGERS



Vakgroep Sociologie
Onderzoeksgroep TOR
Vrije Universiteit Brussel

TOR-Rapport 2001/7

Samenvatting van het onderzoek “Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs. Op zoek naar een maatschappelijke consensus” (project OBPWO 97.01) in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

INHOUDSOPGAVE

1	<i>Onderzoeksopzet</i>	1
1.1	Aanzet tot het onderzoek: de maatschappelijke vragen aan het onderwijs	1
1.2	Het antwoord van het Vlaamse onderwijsbeleid: de vakoverschrijdende eindtermen	2
1.3	De onderzoeksvragen	3
1.4	Beschrijving van de onderzoeksmethode en onderzoekspopulatie	4
1.5	Afbakening van de <i>overlapping consensus</i>	6
2	<i>Opvoeden tot burgerzin</i>	9
2.1	Algemene omschrijving en inhoudelijke invulling	9
2.2	Doelstellingen voor burgerschapseducatie	10
2.3	Vergelijking met de bestaande eindtermen	14
3	<i>Gezondheidseducatie</i>	16
3.1	Algemene omschrijving en inhoudelijke invulling	16
3.2	Doelstellingen voor gezondheidseducatie	17
3.3	Vergelijking met de bestaande eindtermen	20
4	<i>Milieueducatie</i>	21
4.1	Algemene omschrijving en inhoudelijke invulling	21
4.2	Doelstellingen voor milieueducatie	23
4.3	Vergelijking met de bestaande eindtermen	25
5	<i>Het aanleren van sociale vaardigheden</i>	26
5.1	Algemene omschrijving en inhoudelijke invulling	26
5.2	Doelstellingen voor het aanleren van sociale vaardigheden	27
5.3	Vergelijking met de bestaande eindtermen	30
6	<i>Leren leren</i>	31
6.1	Algemene omschrijving en inhoudelijke invulling	31
6.2	Doelstellingen voor leren leren	33
6.3	Vergelijking met de bestaande eindtermen	35
7	<i>Welke thema's hebben de hoogste prioriteit?</i>	36
8	<i>Enkele conclusies en aanbevelingen</i>	38
9	<i>Bibliografie</i>	42
	<i>Bijlagen</i>	44

1 Onderzoeksopzet

1.1 Aanzet tot het onderzoek: de maatschappelijke vragen aan het onderwijs

De vraag naar vaardigheden en houdingen wordt steeds groter in onze samenleving. Dit heeft ook duidelijk zijn weerslag gehad in het onderwijs. Waar in het verleden de school vooral moest bijdragen in de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, wordt bij het begin van de 21^{ste} eeuw verwacht dat de school een veel ruimere waaier van menselijke potenties ontwikkelt.

De verlanglijst met nieuwe competenties is lang. We vermelden kort slechts enkele van de opvallendste vragen voor het onderwijs. Een eerste vraag naar nieuwe competenties spruit voort uit de ontwikkelingen naar een kennismaatschappij. Individuen moeten in staat zijn permanent kennis te integreren, ook na hun initiële opleiding. Aan het onderwijs wordt gevraagd dat zij de jongeren die vaardigheden en attitudes bijbrengen om een leven lang te leren.

Daarnaast is de afgelopen jaren de bezorgdheid over het verlies aan maatschappelijke cohesie toegenomen (Elchardus, 1991; Sandel, 1996). Een aantal auteurs benadrukken dat individuele burgers die zich niet betrokken voelen bij het functioneren van de samenleving ook afhaken van politiek en democratie. Zij pleiten daarom voor het opnieuw benadrukken van de waarde van gemeenschap en participatie, met daaraan gekoppeld, een grotere waardering voor begrippen zoals burgerzin, maatschappelijke betrokkenheid en sociale vaardigheden.

Ook de technologische ontwikkeling, de productiewijze en de organisatie van het werk vragen naar nieuwe competenties. De ontwikkeling van onze technologie schept enorme mogelijkheden, maar tevens grote risico's. Daarom wordt van de individuen die met die technologie omgaan, bijvoorbeeld de controlerende ingenieurs in een kerncentrale, een zeer groot verantwoordelijkheidsbesef verwacht. Men verwacht verder dat zij waardegevoelig zullen handelen. Eén van de belangrijke tendensen in verband met de wijze waarop technologie de productiewijze heeft veranderd, is de toename van het aantal jobs waarin een mate van zelf-sturing wordt gevraagd. Sociale vaardigheden worden dan ook steeds belangrijker in werkomgevingen.

Daarnaast wordt de hedendaagse samenleving omwille van de impact die de menselijke activiteit op de biosfeer kan hebben ook wel eens omschreven als een 'risico-maatschappij' (Beck, 1992). Om die risico's te minimaliseren wordt er van de individuen verwacht dat ze over vaardigheden en inzichten beschikken die op specifieke ("risicovolle") gebieden, zoals de eigen gezondheid en het milieu, kunnen worden toegepast. Eén van de belangrijkste determinanten van de gezondheid blijkt immers het persoonlijk gedrag te zijn. Tot nu toe bleek de kennis over risico's en de toepassing van

risicoverminderend gedrag samen te hangen met de mate van opleiding. Dit geldt eveneens voor wat betreft leervermogen, communicatievaardigheden, burgerschap, maatschappelijke participatie en milieubewustzijn. Het is echter belangrijk dat eenieder deze componenten ontwikkelt.

Het herwaarderen van zowel communicatieve vaardigheden, kritische zin, burgerschap, gezondheids- en milieugedrag en -houdingen, wordt daarom gerekend tot de opdracht van alle maatschappelijke actoren. Het onderwijs kan hierbij, als één van de belangrijkste socialisatieagenten binnen onze samenleving, een bevoorrechte rol spelen (Elchardus, 1994a). Temeer daar het onderwijs, meer dan andere actoren, kan werken aan de cognitieve competenties en vaardigheden die de kans op een volwaardige en verantwoordelijke participatie aan het maatschappelijke leven kunnen verhogen. Daarenboven wordt van scholen verwacht dat zij ook een taak opnemen op gebieden die vroeger werden beschouwd als de exclusieve verantwoordelijkheid van gezin of religie (morele vorming, seksuele opvoeding, ...).

1.2 Het antwoord van het Vlaamse onderwijsbeleid: de vakoverschrijdende eindtermen

Het onderwijs wenste aan deze nieuwe maatschappelijke eisen tegemoet te komen. Zij deed dit onder meer door de invoering van de vakoverschrijdende eindtermen.

De vakoverschrijdende thema's werden naast de vakken opgesteld om een brede en harmonische basisvorming voor *alle* leerlingen te garanderen. Die basisvorming dient ook tegemoet te komen aan de verwachtingen van de samenleving. Zoals boven reeds gesteld, doet de samenleving vandaag ook een beroep op het onderwijs voor inhouden en vormingscomponenten die niet of slechts gedeeltelijk in de bestaande vakken aanwezig zijn. De overheid wenst daarom een soort 'vangnet' te creëren om maatschappelijk relevante inhouden gestructureerd te behandelen zonder daarvoor een grootschalige reorganisatie van de curricula te moeten opzetten. Op deze manier moet de band tussen onderwijs en samenleving verder verstevigd worden. Door de vakoverschrijdende eindtermen wil men tevens de scholen stimuleren om als één organisatie samen te werken over de vakken en klassen heen.

Vakoverschrijdende eindtermen zijn duidelijk te onderscheiden van de vakgebonden eindtermen. De vakgebonden eindtermen zijn minimumdoelstellingen die op het einde van het lager en het secundair onderwijs moeten worden nagestreefd en bereikt. Vakoverschrijdende eindtermen zijn minimumdoelen die niet specifiek behoren tot één vakgebied maar onder meer door middel van meerdere vakken of onderwijsprojecten kunnen worden gerealiseerd. Voor de vakoverschrijdende eindtermen geldt alleen een inspanningsverplichting, het bereiken van de doelstellingen zal niet

geëvalueerd worden. Die inspanningsverplichting houdt in dat de school de doelstellingen bij zoveel mogelijk leerlingen tracht te bereiken. Er wordt verwacht dat de school een expliciete visie heeft op de vakoverschrijdende doelen en dat deze visie is neergeschreven. Daarenboven dienen de leerkrachten vertrouwd te zijn met deze visie en dienen alle participanten er over ingelicht te zijn. Op basis van deze criteria zullen de vakoverschrijdende eindtermen worden gecontroleerd. De Dienst voor Onderwijsontwikkeling heeft inhoud gegeven aan deze eindtermen, de concretisering ervan wordt echter volledig vrij gelaten aan de inrichtende machten en de scholen zelf. Het behoort tot de vrijheid van het onderwijs dat de inrichtende machten zelf de methodes bepalen die hun onderwijs vorm geven.

Vakoverschrijdende eindtermen worden gekaderd binnen thema's. Bij het bepalen van de thema's liet de overheid zich leiden door de eigen onderwijsprioriteiten, door internationale ontwikkelingen, door maatschappelijke verwachtingen en door redzaamheidsaspecten om als burger in een complexe maatschappij te functioneren (Dunon & Friebel, 1998). Bij de aanvang van dit onderzoeksproject waren er voor het secundair onderwijs vijf vakoverschrijdende thema's geformuleerd: *leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie en milieueducatie*. Ondertussen is dit lijstje uitgebreid met muzisch-creatieve vorming, verkeerseducatie en de integratie van de theoretische rijbewijsopleiding en een technologische component voor het ASO. Vermits deze thema's zeer recentelijk werden toegevoegd aan de vakoverschrijdende eindtermen voor de tweede en derde graad, vormen ze niet het onderwerp van het hier gerapporteerde onderzoek.

1.3 De onderzoeksvragen

Een moeilijkheid bij de uitwerking van de eindtermen is het bepalen welke competenties, kennis, inzichten en vaardigheden er precies dienen te worden overgedragen in het kader van deze vorming. Binnen onze samenleving bestaan bijvoorbeeld verschillende opvattingen over welke rol de burger dient te spelen in een democratische staatsordening (Elchardus, 1994b). Over de aard van het gezondheidsbevorderend gedrag bestaat meer eensgezindheid, maar over de mate waarin dit gedrag van individuen kan worden verwacht, dan weer niet. De bepaling van de vakoverschrijdende eindtermen dient daarom rekening te houden met het waardepluralisme binnen onze samenleving en met de keuzevrijheid van de burgers.

Toch kan men aannemen dat de diversiteit van opvattingen niet eindeloos is. Ondanks de verschillen hebben de meeste democratische politieke en ideologische stromingen wel degelijk een verwante opvatting over wat een goede samenleving hoort te zijn, en, ipso facto, over wat een goede, verantwoordelijke en competente burger is. De "communautaristische" stroming, die vooral in de Verenigde Staten aan invloed wint, stelt dat er,

ondanks alle verschillen, binnen de samenleving wel degelijk een grote overeenstemming bestaat over normen en waarden. Ook de filosoof John Rawls stelt dat er een *overlapping consensus* bestaat over de normen en waarden die in de hedendaagse samenlevingen belangrijk zijn (Rawls, 1993).

Het was de bedoeling van dit onderzoek na te gaan of, ten eerste, zo'n *overlapping consensus* inderdaad bestaat, en, ten tweede, als dat het geval is, wat die consensus in Vlaanderen dan inhoudt. Die consensus kan dan immers gebruikt worden als basis voor de evaluatie en eventuele latere bijsturing van de eindtermen.

1.4 Beschrijving van de onderzoeksmethode en onderzoekspopulatie

Als we er van uitgaan dat een *overlapping consensus* bestaat, komen we tot de vraag hoe we te weten kunnen komen waaruit die consensus bestaat. Een bevraging van het maatschappelijke middenveld leek hiervoor de aangewezen piste.

Aan de bevraging van het middenveld ging evenwel een voorbereidende literatuurfase vooraf. Internationale en nationale teksten en verklaringen werden onderzocht om na te gaan welke inhoud wordt gegeven aan burgerschap, sociale vaardigheden, leervaardigheden, gezondheid en milieu en de desbetreffende opvoeding. Om dit te doen, werd voornamelijk beroep gedaan op een reeks teksten die ontstonden in het kader van instellingen zoals de Raad van Europa, de Europese Unie, UNESCO en de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO). We baseerden ons dus hoofdzakelijk op teksten en documenten die geproduceerd werden door internationale en supranationale instellingen. De hoofdopzet van deze literatuurstudie was het voorbereiden van de vragenlijst voor het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen om aldaar te peilen naar een maatschappelijke consensus.

In een tweede fase werden een aantal vertegenwoordigers van middenveldorganisaties en andere organisaties die zich op deze thematieken richten, geselecteerd. Om een zicht te krijgen op de vraag of er al dan niet een *overlapping consensus* bestaat, werden de respondenten uit het middenveld geïnterviewd. Deze interviews waren gebaseerd op de analyse van de internationale teksten en verklaringen en de bestaande wetenschappelijke literatuur over vakoverschrijdend onderwijs en meer in het bijzonder over de vijf vakoverschrijdende thema's die in de eindtermen werden opgenomen.

Onder het maatschappelijk middenveld verstaan we het geheel van organisaties, instellingen en bewegingen die een intermediaire functie vervullen tussen het individu enerzijds, de samenleving en haar instellingen anderzijds. De term "maatschappelijk middenveld" vertoont een grote verwantschap met wat men in het Engelse taalgebied *civil society* noemt. Het is in dit middenveld dat de betrokkenheid van de individuele burger op het maatschappelijk gebeuren concreet gestalte krijgt. Reeds in de 19de eeuw

stelde Alexis de Tocqueville dat het middenveld, het verenigingsleven, fungeert als inburgeringsmechanisme.

TABEL 1. OVERZICHTSTABEL VAN DE GESELECTEERDE ORGANISATIES VOLGENS SECTOR

Vertegenwoordiging van sectoren	Aantal organisaties
1. Gezinsverenigingen	1
2. Vrouwenverenigingen	3
3. Werknemers-, werkgevers- en middenstandsorganisaties	6
4. Consumenten- en verbruikersverenigingen	1
5. Verenigingen en organisaties die zich richten naar de jeugd	6
6. Sociale en culturele bewegingen en verenigingen	3
7. Mutualiteiten	2
8. Leraarsverenigingen, onderwijsverenigingen	2
9. Overkoepelende ouderverenigingen	2
10. Initiatieven op het vlak van burgerschap	8
11. Milieuverenigingen	4
12. Gezondheidsorganisaties	3
13. Organisaties in het kader van leren leren	1
14. Organisaties in het kader van sociale vaardigheden	2
15. Andere	1
Totaal	45

De notie van het middenveld werd breed geïnterpreteerd in dit onderzoek. We wensten hierbij zowel organisaties en verenigingen te bekijken die een intermediaire functie vervullen tussen individu en politieke overheid als organisaties die een intermediaire functie vervullen tussen individu en economie. Zo werd er bij de selectie een beroep gedaan op onder meer werkgevers- en werknemersorganisaties, gezinsbewegingen, vrouwenbewegingen, sociale en culturele bewegingen en verenigingen, de zogenaamde 'nieuwe sociale bewegingen', consumentenorganisaties, mutualiteiten en andere burgerinitiatieven op vlak van burgerschap, milieu en de gezondheidsproblematiek. Wat de organisaties betreft die zich bezighouden met de specifieke deelgebieden, kan men naast de organisaties uit het middenveld denken aan semi-officiële- of overheidsinstellingen die zich bezighouden met burgerschapsopvoeding, milieueducatie of met gezondheidsopvoeding. Ook deze organisaties werden geselecteerd. In totaal werden zo 45 organisaties betrokken bij dit onderzoek.

Tijdens de bevraging van het maatschappelijk middenveld bleek al vrij snel dat voornamelijk de bovenlaag van onze bevolking, de hoger geschoolden aan het woord waren. We konden ons niet ontdoen van de indruk, dat het discours dat hierbij gevoerd werd vaak veraf stond van de zorgen en aandachtspunten die we bij de 'modale burger' horen. Daarom werd beslist een tweede groep van respondenten bij de interviews te betrekken. Gezien de tijdslimiet zou dit

evenwel om een kleinere groep gaan. Er werd geopteerd voor het bevragen van een aantal lokale mandatarissen omdat deze meer geconfronteerd worden met de dagdagelijkse problemen en vragen van de burger binnen zijn/haar directe omgeving¹. Er werden 5 schepenen geselecteerd. Bij de selectie van deze personen werd rekening gehouden met hun bevoegdheden. Minstens 2 van hun bevoegdheden dienden betrekking te hebben op de domeinen milieu, gezondheid of onderwijs. In gans Vlaanderen waren er welgeteld 3 personen die deze 3 bevoegdheden combineerden. Daarnaast vonden we nog 58 schepenen die twee van de 3 bevoegdheden combineerden. Tevens wensten we bij de selectie van deze schepenen een zekere spreiding te hebben over de verschillende partijen en over het aantal inwoners in de gemeente waar de persoon zijn schepenambt vervult. Wat betreft de verdeling over de partijen is er evenwel niet veel spreiding mogelijk als we weten dat 34 van deze 61 schepenen tot de CVP behoren. Bovendien behoorden er ook nog eens 12 tot kleinere lokale partijen. Omdat we deze partijen moeilijker konden duiden beslisten we ons tot de grotere partijen te beperken. De selectie resulteerde uiteindelijk in 5 schepenen waarvan de achtergrondgegevens in onderstaande tabel worden gepresenteerd.

TABEL 2. ACHTERGRONDGEGEVENS VAN DE GESELECTEERDE POLITIEKE MANDATARISSEN

	Bevoegdheden	Partij	Aantal inwoners in de betrokken gemeente
Schepen 1	(volks)gezondheid leefmilieu,	SP	13.274
Schepen 2	Onderwijs, leefmilieu	CVP	62.132
Schepen 3	(volks)gezondheid, leefmilieu	Agalev	75.650
Schepen 4	Onderwijs, (volks)gezondheid, leefmilieu	CVP	35.574
Schepen 5	Onderwijs, (volks)gezondheid, leefmilieu	CVP	18.899

In de rapportering zullen we evenwel steeds spreken over het middenveld in Vlaanderen en worden de antwoorden van de politieke mandatarissen niet apart beschreven.

1.5 Afbakening van de *overlapping consensus*

De bevraging van het middenveld bestond uit twee fases. Een mondelinge bevraging vormde een eerste fase in de bevraging van de experts. Deze bevraging had de bedoeling de belangrijkste topics op het niveau van subthema's voor de vakoverschrijdende thema's vast te leggen en daarbinnen doelstellingen te formuleren. Het afbakenen van de belangrijkste subthema's gebeurde aan de hand van twee maten. Ten eerste vroegen we de respondenten

¹ Een betere oplossing zou bestaan uit het peilen bij een representatieve steekproef van de bevolking, naar de kennis, vaardigheden en houdingen die belangrijk en/of wenselijk worden geacht.

in welke mate ze een lijst van subthema's² die aan hen werden voorgelegd, belangrijk achtten in een curriculum (leerplan) voor het secundair onderwijs. Er werden vijf antwoordcategorieën vooropgesteld, met name: 1) overbodig, 2) niet belangrijk, 3) tussen beide, 4) belangrijk en 5) heel belangrijk. Er werd de respondenten tevens de mogelijkheid gegeven nieuwe topics aan dit lijstje toe te voegen³. Deze nieuwe topics konden we uiteraard niet meer voorleggen aan de andere respondenten in de eerste ronde, maar ze werden wel in de schriftelijke vragenlijst van de tweede ronde opgenomen en daar ter beoordeling voorgelegd.

Daarnaast werd in de mondelinge interviews aan de respondenten bij elk vakoverschrijdend thema gevraagd de 5 belangrijkste topics voor het secundair onderwijs te selecteren. Ze konden dit doen aan de hand van de lijst die aan hen ter beoordeling werd voorgelegd en de nieuwe topics die ze zelf inbrachten.

Tenslotte werd in de mondelinge bevraging per vakoverschrijdend thema op de 5 subthema's, die door de respondent als het belangrijkste werden aangeduid, dieper ingegaan. Voor elk van de 5 subthema's werden door de respondenten doelstellingen en inhouden geformuleerd. Deze doelstellingen hadden zowel betrekking op cognitieve aspecten als op vaardigheden en attitudes. Dit resulteerde evenwel in een zeer lange lijst van inzichten, kenniselementen, vaardigheden, attitudes en gedragingen in het kader van de vakoverschrijdende thema's. In totaal werden ca. 1300 verschillende doelstellingen geformuleerd.

We legden deze doelstellingen daarom ter beoordeling voor in een tweede schriftelijke vragenronde en we vroegen de respondenten of ze vonden dat deze doelen moesten bereikt worden in het secundair onderwijs. De respondenten alle 1300 doelstellingen ter beoordeling voorleggen, zou echter getuigen van weinig menslievendheid. Daarom opteerden we te werken met 4 modules of vragenlijsten:

- Module 1: opvoeden tot burgerzin
- Module 2: gezondheidsopvoeding
- Module 3: milieueducatie
- Module 4: sociale vaardigheden en leren leren

Deze modules konden onafhankelijk van elkaar ingevuld worden. Aan de persoon die in het mondelinge gedeelte werd geïnterviewd, werd gevraagd de vier modules te verdelen onder een aantal personen in de organisatie waar hij/zij werkzaam was. We veronderstelden daarbij dat deze persoon het best

² Voor burgerzin werden bvb. subthema's of topics zoals 'democratie', 'mensenrechten', 'vrede' voorgelegd, voor milieueducatie ging het om topics zoals 'afval' en 'ruimtelijke ordening', enz.

³ Voor gezondheidsopvoeding werden bvb. de topics 'EHBO' en 'preventie van AIDS en SOA' toegevoegd.

zelf kon beslissen welke personen voor de onderscheiden thema's het meest in aanmerking zouden komen. Voor kleinere organisaties en de ondervraagde schepenen, waar het niet mogelijk zou zijn om meerdere personen te vinden die de vragenlijst konden invullen, werd gevraagd of de persoon zelf de module(s) kon invullen waarmee hij/zij zich het meest vertrouwd voelde. Bij deze tweede bevraging streefden we er uiteraard naar dat alle organisaties die in de eerste ronde meewerkten opnieuw hun medewerking zouden verlenen. Dit bleek evenwel een niet zo makkelijke opgave. In totaal kregen we van 38 organisaties of schepenen een of meerdere modules van de vragenlijsten terug. Het totaal aantal respondenten bedraagt 69. Twee sectoren zijn niet meer vertegenwoordigd in de tweede ronde, met name de gezinsverenigingen en de verbruikersbewegingen. Deze waren in de eerste ronde echter ook beiden slechts door 1 organisatie vertegenwoordigd. Bij de meeste sectoren is de uitval niet dramatisch omdat er een minderheid van de organisaties afhaakte. Dit geldt niet voor de milieuorganisaties. In de oorspronkelijke bevraging werden 4 milieuorganisaties bevraged, in de tweede ronde rest er nog 1. We zullen hier bij de interpretatie van de gegevens terdege rekening mee dienen te houden. Van de organisaties die niet meer wensten mee te werken waren de voornaamste motieven tijdsgebrek of een personeelwisseling. In een aantal organisaties was de oorspronkelijke respondent niet meer werkzaam. Een aantal nieuwe personeelsleden vond het moeilijk de vragenlijst in te vullen omdat ze niet voldoende op de hoogte waren van de eerste fase.

De doelstellingen konden in de tweede ronde beoordeeld worden aan de hand van 5 antwoordmogelijkheden, gaande van "1:dit is totaal overbodig en in het secundair onderwijs moet men aan deze doelstelling zeker geen aandacht besteden" tot "5: dit MOET zeker behandeld worden in het secundair onderwijs, in het secundair onderwijs moet men deze doelstelling zeker nastreven". Bij het vastleggen van de *overlapping consensus* werden de volgende cesuurmaten gehanteerd:

- een score groter of gelijk aan 4,5 : een doelstelling waarover er *consensus* bestaat dat ze moet worden nagestreefd in het secundair onderwijs
- een score groter of gelijk aan 4, maar kleiner dan 4,5 : een doelstelling waarover er *grote eensgezindheid* bestaat dat ze moet worden nagestreefd in het secundair onderwijs

In het rapport en deze samenvatting, wordt enkel dieper ingegaan op de doelstellingen met betrekking tot de subthema's die door de respondenten het meest belangrijk werden bevonden. Het aantal subthema's dat belicht zal worden verschilt voor de vijf vakoverschrijdende gebieden. Als er drie subthema's zich duidelijk onderscheiden van de rest en duidelijk prioritair worden geacht, dan zullen drie subthema's besproken worden. Is er pas na 5 subthema's een duidelijke kloof merkbaar, dan zullen er vijf subthema's besproken worden.

2 Opvoeden tot burgerzin

Burgerschapseducatie is 'Jongeren er op voorbereiden dat ze als volwassene en ook als jongere op een verantwoorde en verantwoordelijke manier deelnemen aan de samenleving. Dat houdt in zich verantwoordelijk voelen als een stukje van de samenleving, bewust daar een rol inspelen of dat nu in een vereniging is of een politieke partij, maar zeker niet aan de kant blijven.' (citaat uit interview)

2.1 Algemene omschrijving en inhoudelijke invulling

Het middenveld is van mening dat burgerschapseducatie er dient toe bij te dragen dat jongeren op een bewuste en onderbouwde manier kunnen participeren aan de maatschappij. Dit betekent dat het niet volstaat dat jongeren leren hun rechten te vrijwaren, maar dat er van hen tevens een duidelijk engagement ten opzichte van de samenleving wordt gevraagd. Dit engagement kan reeds zijn aanvang nemen door in de school leerlingen ook daadwerkelijk te laten participeren. Het belang van participatie kwam nog sterker tot uiting in de tweede schriftelijke vragenronde. De stelling dat je leerlingen alleen burgerzin kan aanleren door hen zelf de mogelijkheid te geven te participeren op school vond steun bij meer dan 90% van de respondenten. Als er één aspect duidelijk blijkt uit de bevraging van het middenveld dan is het immers wel dat de respondenten niet tevreden zouden zijn, wanneer burgerschapseducatie zich zou beperken tot het aanleren van kennis en inzichten. Dit vindt men een te enge invulling van burgerschapseducatie. Om tot volwaardige participanten van de samenleving te komen, zullen jongeren zich ook een aantal vaardigheden en attitudes moeten eigen maken. Dit neemt niet weg dat jongeren kennis moeten hebben over of inzicht moeten hebben in een aantal aspecten die deel uitmaken van onze samenleving. Iedereen heeft een zekere basiskennis nodig om tot de gepaste vaardigheden en attitudes te komen. Die basiskennis wordt wel eerder aangeduid als een middel tot en minder als einddoel.

Deze actieve invulling van burgerschap bepalen ook mede de topics die door het middenveld worden geformuleerd als prioriteiten voor het secundair onderwijs. De topics die naar voor worden geschoven door het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen zijn in volgorde van belangrijkheid:

- Solidariteit, sociale gelijkheid en gelijkheid van kansen,
- democratie en democratische instellingen,
- mensenrechten en
- bestrijding van racisme en intolerantie.

TABEL 3. SUBTHEMA'S VOOR 'OPVOEDEN TOT BURGERZIN'

Belangrijkste subthema's in literatuur	Rangorde op basis van de gemiddelde scores	Rangorde op basis van de selectie van de 5 belangrijkste subthema's
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Democratie en democratische besluitvorming ▪ Politieke systemen en politieke participatie ▪ Juridische aspecten, rechten en plichten van burgers ▪ Economische burgerschap ▪ Gemeenschapsgevoelens ▪ Solidariteit en sociale gelijkheid ▪ Non-discriminatie en tolerantie 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solidariteit, sociale gelijkheid (4.65) 2. Mensenrechten (4.39) 3. Democratie en democratische instellingen (4.32) 4. Bestrijding van racisme en intolerantie (4.30) 5. Vrede en verwerping van geweld (4.18) 6. De lokale gemeenschap waarin men leeft (4.11) 7. Behoud van het ecosysteem (4.07) 8. Politieke systemen en het proces van besluitvorming (4.05) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpersoonlijke communicatie (4.36)* ▪ Interculturele vorming (4.14) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solidariteit, sociale gelijkheid (81,8%) 2. Democratie en democratische instellingen (65,9%) 3. Mensenrechten (45,5%) 4. Bestrijding van racisme en intolerantie (45,5%) 5. De lokale gemeenschap waarin men leeft (36,4%) 6. Politieke systemen, proces van besluitvorming (31,8%) 7. Vrede en verwerping van geweld (27,3%) 8. Behoud van het ecosysteem (25,0%)

* Deze subthema's werden in de eerste ronde van bevraging niet voorgelegd aan de respondenten maar werden door respondenten zelf naar voor geschoven als zijnde belangrijke onderwerpen. In de tweede ronde werden deze ter beoordeling voorgelegd. Omdat het hier niet altijd dezelfde respondenten betreft als deze in de eerste ronde worden de topics niet mee in de rangorde opgenomen.

2.2 Doelstellingen voor burgerschapseducatie

Het thema *solidariteit, sociale gelijkheid en gelijkheid van kansen* steekt met kop en nek boven de andere subthema's uit. In internationale documenten wordt dit aspect weliswaar ook als een belangrijk element naar voor geschoven, maar daar merken we toch een sterkere klemtoon op het hier als tweede gerangschikt thema 'democratie en democratische instellingen' (Veldhuis, 1997; Ostini, 1998; European Commission, 1996a). Het middenveld was echter van oordeel dat solidariteit, sociale gelijkheid en gelijkheid van kansen basisvoorwaarden zijn voor een democratisch samenlevingsmodel. Meer nog, solidariteit vormt het cement van de samenleving en zonder solidariteit is er sowieso geen samenleving, zo stelt een respondent. Daarnaast vormt het begrip solidariteit voor meerdere organisaties één van hun basispeilers. Het middenveld meent dat ook voor de school hier een belangrijke taak is weggelegd. Ten eerste omdat solidariteit en het verwezenlijken van sociale gelijkheid en gelijkheid van kansen lang niet zo evident is en nog steeds niet overal gerealiseerd is en onze samenleving zeer sterk geëvolueerd is naar een meer individualistische maatschappij. Ten tweede is de school hierin belangrijk omdat jongeren voldoende geïnformeerd moeten worden over dit topic en ze ook moeten ervaren wat solidariteit precies inhoudt. Voor beide

aspecten blijft de school nog steeds het middel bij uitstek. In het kader van dit topic bestaat er consensus over het feit dat jongeren eerbied en respect dienen te hebben voor anderen en voor de verscheidenheid in mensen. Tevens moeten ze kunnen samenwerken met die anderen. Grote eensgezindheid bestaat er omtrent een drietal blokken van houdingen en vaardigheden. Ten eerste zijn er de competenties die bijdragen in het uitwerken van solidariteit of een sociale houding zoals durven opkomen voor iets, zich kunnen inleven in situaties van anderen, Een tweede blok betreft meer specifieke toepassingen van solidariteit, bvb. het nastreven van solidariteit tussen arm en rijk, tussen Noord en Zuid of tussen verschillende culturen. Tenslotte worden onder de doelstellingen waarover er een grote eensgezindheid bestaat ook deelaspecten van die solidaire houding geplaatst zoals het nastreven van gelijkwaardigheid, het opkomen voor de meest kwetsbaren, verbondenheid, enz. Kennis en inzichten behoren niet meteen tot de consensuspunten. Wel is men het erover eens dat jongeren een aantal basisconcepten, zoals gelijkwaardigheid, sociale gelijkwaardigheid, kansarmoede en onderlinge afhankelijkheid, dienen te kennen om tot de gewenste vaardigheden en houdingen te komen. Daarnaast dienen ze ook inzicht te hebben in de verschillende vormen die solidariteit kan aannemen, in bestaande problemen en in bestaande instrumenten (sociale zekerheid) om die solidariteitswaarde te realiseren.

Een tweede belangrijk subthema was *'democratie en democratische instellingen'*. Omdat we nu eenmaal in een democratie leven, moeten we deze ook leren kennen en er ons in leren bewegen, zo stelden de respondenten. Daarnaast vormt democratie de fundamentele voor een rechtvaardige maatschappij en wordt democratie beschouwd als één van de enige mogelijkheden om tegen de wet van de sterkste in te gaan. De alomtegenwoordigheid van politieke machteloosheid vormt eveneens een aanzet om dit topic te selecteren. Ook organisaties worden geconfronteerd met deze gevoelens van machteloosheid of cynisme. Om het gevoel van politieke machteloosheid tegen te gaan vinden de middenveldorganisaties het daarom belangrijk dat aan dit topic aandacht wordt besteed in het secundair onderwijs. Mensen en ook jongeren, zo stelt men, hebben immers het gevoel er niets aan te kunnen doen omdat ze eigenlijk niet weten hoe het werkt. Net als bij het vorige topic vinden we hier vooral consensus aangaande een aantal algemene grondhoudingen: rekening houden met anderen, gelijkwaardigheid nastreven, kritisch ingesteld zijn en uiteraard een democratische ingesteldheid op zich. Algemene consensus bestaat er hier ook over een aantal basisinzichten. Jongeren dienen kennis te hebben over de basisprincipes en de achterliggende waarden van democratie opdat zij ook het belang van democratie zouden erkennen. Geen consensus, maar toch grote eensgezindheid bestaat er over het bijbrengen van inzichten in het functioneren van democratie, en vooral dan democratie in eigen land. Jongeren dienen verder democratische van ondemocratische systemen te kunnen onderscheiden en tevens de gevaren van die laatste in te zien. Dat

precies deze kennisaspecten belangrijk geacht worden, is niet zo verwonderlijk. Het vormen eigenlijk basisinzichten voor de vaardigheden die verder in het kader van dit topic als belangrijk worden beschouwd. Daarnaast wordt ook gewezen op het belang van leerlingenparticipatie en de gelijke vertegenwoordiging van mannen en vrouwen in participatiestructuren.

De *mensenrechten* worden in de literatuur als één van de basispeilers van een democratische samenleving beschouwd (Albala-Bertrand, 1996). Ook binnen organisaties wordt dit vaak beschouwd als een van de basispunten van waaruit men beleidsadviezen gaat formuleren, beleid gaat beoordelen en evalueren. Daarnaast vormt het subthema 'mensenrechten' een thema waar andere aspecten kunnen aan gekoppeld worden. Vandaar dat de verschillende organisaties dit vaak als een interessant vertrekpunt zagen voor burgerschapseducatie. Bovendien stelden een aantal geïnterviewden, hebben we nog verre van al deze doelstellingen bereikt. Mensenrechten en kinderrechten worden nog steeds geschonden en dit zowel binnen als buiten België. En de school kan hier wel degelijk een rol vervullen. Jongeren hebben immers zeer weinig kennis over hun rechten en plichten en daardoor komen ze er ook niet voor op, stelde een respondent. Bij het middenveld bestaat er weer consensus over de houdingen. De uiteindelijke doelen worden door het gros van de middenvelders beaamt, nl. het respecteren en toepassen van de mensenrechten. Een belangrijke basis vormt daarbij het bewustzijn van het universele karakter van deze mensenrechten. En het toepassen van deze mensenrechten zou best ook beklemtoond worden in de school zelf. 'Preken' heeft geen zin, stelt men. Als schoolgemeenschap dient men eveneens te leren omgaan met rechten en plichten. Over deze finale doelen bestaat er volledige of toch quasi volledige eensgezindheid. In het tweede blok met doelstellingen waarover er grote eensgezindheid bestaat, vinden we de kennis terug die noodzakelijk geacht wordt om die mensenrechten toe te passen. Een grote mate van eensgezindheid bestaat er over het aanleren van de inhoud van mensenrechten, internationale verdragen en kinderrechten en de band met sociale gelijkheid. Dit is evenwel onvoldoende, leerlingen moeten ook leren hoe ze kunnen opkomen voor die rechten en ook de keerzijde van de medaille dient gekend te zijn. Zij moeten tevens weten dat aan die rechten ook plichten verbonden zijn, met name de plicht om over de grenzen heen te zorgen voor de rechten van anderen. Tenslotte dienen zij in te zien dat die mensenrechten niet overal op dezelfde manier worden ingevuld en in te zien wat het betekent zonder rechten te zijn. Bij dit laatste stelt het middenveld zich niet tevreden met louter inzicht, jongeren moeten ook de gevoeligheid hebben om aan dit onrecht ook iets te doen. En tenslotte wordt het belangrijk geacht dat scholen zich inzetten voor leerlingenparticipatie. Inspraak van jongeren vormt immers één van de peilers van het verdrag van de rechten van het kind.

Een vierde belangrijk topic was de *bestrijding van racisme en tolerantie*. Een thema waarrond reeds heel wat projecten werden opgestart binnen het Vlaams

onderwijs en een thema dat reeds ruime tijd de aandacht krijgt van vele scholen. De respondenten beschouwden dit thema als een verdere uitwerking, als een actuele illustratie van het thema solidariteit. De omschrijving 'bestrijding van racisme en intolerantie' was, zo bleek uit de doelstellingen die omtrent dit thema geformuleerd werden te eng. Het moet gaan om het bijbrengen van een verdraagzame houding en het uitwerken van het aspect multiculturaliteit. Jongeren moeten open staan en respect opbrengen voor andere culturen en hun waarden, verdraagzaam zijn en op een positieve manier omgaan met verschillen. Daarnaast dient aan jongeren een gezonde vorm van nieuwsgierigheid bijgebracht te worden zodat ze het vreemde niet onmiddellijk aan onveiligheid koppelen. Over het algemeen wordt in de doelstellingen duidelijk de link gelegd met andere culturen en gaat het om verdraagzaamheid ten opzichte van andere culturen. Maar ook het bestrijden van pestgedrag op school en intolerantie ten aanzien van medeleerlingen beschouwd het middenveld in Vlaanderen als een zeer belangrijke doelstelling in het kader van dit topic. Basisinzichten kunnen weer rekenen op een grote mate van eensgezindheid, maar moeten ook hier weer onderdoen voor attitudes en vaardigheden. Enerzijds moeten jongeren kennis hebben over de vooroordelen die er bestaan en de stereotype beelden die leven en deze trachten te doorbreken, alsook inzicht hebben in de verschillende vormen van racisme en intolerantie die zich voordoen. Anderzijds mag men zich niet blind staren op deze negatieve tendensen en moet men ook een positieve benadering hanteren door bijvoorbeeld kennis te maken met de boeiende aspecten van andere culturen en op zoek te gaan naar gelijkenissen en gemeenschappelijke belangen tussen culturen. Dit alles moet leiden tot een meer verdraagzame houding ten opzichte van andere culturen.

In de bespreking van de vier prioritaire subthema's bleek duidelijk dat er voornamelijk consensus bestond omtrent vaardigheden en attitudes. Dat was ook zo het geval voor de overige topics die hierboven niet besproken werden. De minder belangrijk geachte doelstellingen situeren zich vooral op het kennisniveau. Kennis werd belangrijk geacht in die mate dat het bijdroeg tot de ontwikkeling van de gewenste vaardigheden en attitudes. Het aanleren van kennis over soorten (vb. soorten mensenrechten of types van democratie), historische omkaderingen en feiten, te gespecialiseerde en te gedetailleerde kennis (vb. inzicht in partijprogramma's, de werking van rechtbanken,...), kennis over de Europese cultuur en culturele entiteiten, complexere verbanden (vb. het politieke leven van bij ons kunnen vergelijken met andere systemen), kennis over organisaties op de verschillende domeinen (vb. drukkingsgroepen, organisaties rond sociale acties, ...) en kennis over wetgeving, werden dan ook niet nodig geacht.

2.3 Vergelijking met de bestaande eindtermen

De vraag die vervolgens dient beantwoord te worden, is in hoeverre bovenstaande aspecten aanwezig zijn in de vakoverschrijdende eindtermen of in welke mate deze eindtermen gedragen worden door het middenveld⁴.

De topics die werden geformuleerd in de eindtermen kunnen allen rekenen op de steun van het middenveld. Wel legt het middenveld nog sterker de klemtoon op het kunnen toepassen en op de houdingen en minder op kennis. In de vakoverschrijdende eindtermen zien we dat in eerste graad de klemtoon ligt op de ervaringswereld van de jongere door het aanbrengen van subthema's als 'de klas en de school' en 'gezinsvormen en eigen leefkring'. Het topic 'wereldburgerschap' komt pas in een derde graad aan bod. De ondervraagden stonden er eveneens achter dat het burgerschap en de burgerzin op verschillende niveaus dienen nagestreefd te worden, gaande van de lokale omgeving tot het wereldburgerschap. Uit de gesprekken en ook uit de topics en de doelstellingen die de respondenten naar voor schoven, bleek evenwel dat zij vonden dat de school zich in eerste instantie moet richten op het bespreken van de eigen omgeving. Dit alles kadert in hun visie 'think global, act local'.

Democratische vormen van bestuur, actief burgerschap en besluitvorming, democratische raden en parlementen zijn topics die ook duidelijk worden onderstreept door de middenveldsorganisaties. Zeker het subthema 'actief burgerschap en besluitvorming' sluit sterk aan bij de wensen van het middenveld. Ook het middenveld is er duidelijk voorstander van leerlingen daadwerkelijk democratie en besluitvorming te laten ervaren onder meer door de deelname aan leerlingenraden en democratische werkvormen op school. Ook het topic 'democratische vormen van bestuur' in het eerste jaar waarin vooral een aantal basisbegrippen en elementen in het kader van democratie worden naar voor geschoven, wordt door de respondenten gesteund. Wanneer het topic 'democratische raden en parlementen' in de derde graad op inhoud wordt bekeken, stellen we vast dat de eindtermen hier toch op het vlak van kennis en van cognitieve vaardigheden een stuk dieper op ingaan dan wat de Vlaamse middenveldsorganisaties als doelstellingen naar voor schuiven. Mensenrechteneducatie vormde niet alleen in de internationale literatuur, maar tevens bij de ondervraagden van het middenveld een belangrijk luik binnen burgerschapseducatie. Het ontbreken van een dergelijk luik vormde tevens een van de pertinente kritieken uit het middenveld. Als we de eindtermen leggen naast de doelstellingen die het middenveld formuleerde, en dan vooral de consensusdoelstellingen, stellen we wederom vast dat het middenveld hier nog sterker de klemtoon legt op het toepassen van deze

⁴ Voor de eindtermen van de tweede en derde graad, gebeurde de vergelijking op basis van de eindtermen zoals ze geformuleerd worden in de adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad: RSO/RLE/DOC/019 en RSO/RLE/DOC/020.

mensenrechten. Het medialuik is binnen de vakoverschrijdende eindtermen voor burgerzin zeer beperkt. Het omvat slechts twee doelstellingen, waarbij het kritisch omgaan met media centraal staat. Nu is media niet een topic dat veelvuldig door de respondenten geselecteerd werd of dat hoog gescoord werd. Maar de twee doelstellingen die in de eindtermen werden geformuleerd kunnen wel degelijk rekenen op de steun van de ondervraagde organisaties. Een laatste subthema dat we binnen de eindtermen kunnen onderscheiden is dit van de 'maatschappelijke dienstverlening'. Dit topic werd eveneens in de eerste ronde voorgelegd aan de respondenten, maar kon net als 'media' niet op een grote aanhang rekenen. Deze magere oogst heeft wellicht te maken met de onduidelijkheid van het topic. We merkten dan ook dat dit topic dubbelzichtig werd geïnterpreteerd. In de eindtermen wordt met de invoering van dit topic beoogd dat leerlingen de belangrijkste maatschappelijke diensten of instellingen zouden kennen waarop zij beroep zouden kunnen doen. De respondenten plaatsen daarnaast onder dit topic ook doelstellingen die meer te maken hebben met de zorgethiek zoals die onder gezondheidsopvoeding wordt gevraagd: zelf maatschappelijke diensten verlenen aan zorgbehoevenden. Wanneer we naar de doelstellingen die geformuleerd werden dan merken we dat de meerderheid van doelstellingen een gemiddelde score van boven de 4 heeft.

TABEL 4. VERGELIJKING EINDTERMEN EN PRIORITEITEN BIJ MIDDENVELD INZAKE BURGERSCHAPSEDUCATIE

Opvoeden tot burgerzin	
Eindtermen	Middenveld
<i>Klas en de school, gezinsvormen en eigen leefkring, wereldburgerschap</i>	➔ Toepassingsniveau, maar met nadruk op eigen leefwereld (think global, act local)
<i>Democratische vormen van bestuur, actief burgerschap en besluitvorming, democratische raden en parlementen</i>	➔ Sterke klemtoon op actief burgerschap, democratie op school, alleen basiskennis
<i>Mensenrechten</i>	➔ Sterkere klemtoon op het toepassen van mensenrechten
<i>Media (2 eindt.)</i>	➔ Consensus binnen burgerschapseducatie + in leren leren: kritisch omgaan met media
<i>Maatschappelijke dienstverlening</i>	➔ Verspreid over verschillende thema's en subthema's
Verspreid over de andere subthema's, maar minder nadrukkelijk en beperkter	⚡ <i>Solidariteit, sociale gelijkheid en gelijkheid van kansen</i>
Verspreid over de thema's burgerzin en gezondheid, ook nadruk op attitudes, maar beperkter	⚡ <i>Verdraagzaamheid, bestrijding van racisme en intolerantie</i>

In de vakoverschrijdende thema's, die geformuleerd werden door de Vlaamse Overheid, is het thema 'solidariteit' echter minder opvallend aanwezig dan bij het middenveld. In de eindtermen komt dit aspect aan bod in andere subthema's. Zo staan bvb. in de eindtermen omtrent wereldburgerschap aspecten zoals onderlinge afhankelijkheid, sociale rechtvaardigheid, welvaart en herverdeling van die welvaart centraal. Maar toch is het topic minder nadrukkelijk aanwezig en minder uitgewerkt dan de middenvelders zouden

wensen. Hetzelfde geldt voor verdraagzaamheid en bestrijding van racisme. Ook dit vinden we gefragmenteerd terug. Leerlingen moeten leren op een verdraagzame manier omgaan met verschillen in sekse, huidskleur en etniciteit. Het tegengaan van pestgedrag wordt echter nergens aangekaart in de eindtermen.

3 Gezondheidseducatie

Het doel van gezondheidseducatie is dat de jongeren in staat zijn om zelfstandig beslissingen te nemen en goed kunnen inschatten of die beslissingen gevolg hebben voor hun lichamelijke en emotionele ontwikkeling en ook voor die van de mensen rond hen. Uiteindelijk is het de bedoeling dat je een aantal inhouden aanbiedt en ook inzichten waardoor je de leerling in staat stelt om zelf te kiezen voor een bepaald leven of, misschien beter, een bepaalde leefstijl. (citaat uit interview)

3.1 Algemene omschrijving en inhoudelijke invulling

Gezondheidsopvoeding blijft in eerste instantie nog steeds de taak van het gezin volgens het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen. De school wordt hier vooral een aanvullende functie gegeven. Desalniettemin schrijven ze de school een belangrijke rol toe wanneer het gaat over informatie, voorlichting, preventie en detectie op het vlak van gezondheid. Bovendien is het belangrijk dat het onderwijspersoneel zich er terdege van bewust is dat de school sowieso een impact heeft op de gezondheid van haar leerlingen en dat deze impact zowel gezondheidsbevorderend als –schadend kan zijn, stellen de respondenten.

Bij de invulling van gezondheidseducatie op school schaarde de meerderheid van de respondenten zich achter de visie en omschrijvingen die de wereldgezondheidsorganisatie hanteert voor gezondheid en gezondheidsopvoeding (WHO, 1997 en 1998). Dit betekent dat gezondheid gelijkgesteld wordt met welbevinden –en niet louter de afwezigheid van ziekte of fysieke problemen- en dat gezondheidseducatie op school zowel aandacht moet hebben voor het fysiek welbevinden van jongeren als voor het psychisch welbevinden en het sociaal welbevinden. Dit laatste, het sociaal welbevinden, wordt evenwel door slechts enkelen expliciet vermeld in de omschrijving die ze geven aan gezondheid.

Omtrent het omschrijven van gezondheid bleek er duidelijk consensus te bestaan. Voor het invullen van gezondheidseducatie, liet men zich leiden enerzijds door een aantal prangende gezondheidsproblemen bij jongeren, anderzijds door de vragen en behoeften die de organisaties zelf constateerden bij jongeren. Dit leidde tot de volgende lijst van prioritaire thema's:

- Lichaamsbeweging
- Voeding
- Mentale en emotionele gezondheidszorg
- Relaties en seksualiteit
- Verslaving (drugs, roken en alcohol)

Deze vijf topics werden allen door meer dan de helft van de respondenten geselecteerd als één van de vijf belangrijkste topics en haalden, met uitzondering van het subthema 'alcoholgebruik', ten minste een gemiddelde score van 4.

TABEL 5. SUBTHEMA'S VOOR GEZONDHEIDSEDUCTIE

Belangrijkste subthema's in literatuur	Rangorde op basis van de gemiddelde scores	Rangorde op basis van selectie van 5 belangrijkste subthema's
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Persoonlijke gezondheidszorg ▪ Mentale en emotionele gezondheid ▪ Relaties en seksualiteit ▪ Voedingseducatie ▪ Verslavende middelen ▪ Milieu/omgeving en gezondheid ▪ Veiligheidseducatie en ongelukspreventie ▪ Consumentenopvoeding ▪ De gezondheidszorg ▪ Preventie en controle van ziekten ▪ Lichaamsbeweging 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lichamelijke beweging (4.57) 2. Voeding (4.36) 3. Roken (4.30) 4. Relaties en seksualiteit (4.28) 5. Mentale en emotionele gezondheidszorg (4.21) 6. Drugs (4.15) 7. Alcohol (3.89) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preventie AIDS en SOA (4.30)* ▪ Preventie ongewenst zwangerschap (4.17) ▪ EHBO (4.04) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lichamelijke beweging (70,4%) 2. Voeding (66,7%) 3. Mentale en emotionele gezondheidszorg (63%) 4. Relaties en seksualiteit (63,0%) 5. Drugs (29,6%) 6. Persoonlijke gezondheidszorg (25,9%) 7. Verslaving algemeen (alcohol, roken, drugs) (22,2%) 8. Roken (22,2%)

* Deze subthema's werden in de eerste ronde van bevraging niet voorgelegd aan de respondenten maar werden door respondenten zelf naar voor geschoven als zijnde belangrijke onderwerpen. In de tweede ronde werden deze ter beoordeling voorgelegd. Omdat het hier niet altijd dezelfde respondenten betreft als deze in de eerste ronde worden de topics niet mee in de rangorde opgenomen.

3.2 Doelstellingen voor gezondheidseducatie

Omwille van de beperkte kennis en ervaring van het gros van de bevroegde organisaties omtrent gezondheidsopvoeding, werd dit thema niet zo ver uitgediept als burgerschapseducatie. Dit verklaart meteen ook waarom er met betrekking tot dit topic slechts 13 consensusdoelstellingen geformuleerd waren. Toch kunnen we in deze consensuspunten en de doelstellingen waarover er grote eensgezindheid bestaat duidelijke lijnen terugvinden voor het opbouwen van gezondheidseducatie op school.

Voeding werd door de ondervraagde middenvelders beschouwd als één der, zoniet het belangrijkste gezondheidsprobleem bij jongeren: jongeren ontbijten

slecht, eten te veel fast food, te veel vetten en suikers en te weinig groenten, fruit en melkproducten. Bovendien nemen deze slechte voedingsgewoonten vaak zeer problematische vormen aan en wordt men de laatste tijd meer en meer geconfronteerd met gezondheidsproblemen zoals anorexia, bulimia en zwaarlijvigheid. De school wordt hier als een belangrijke opvoeder beschouwd, zeker nu tweeverdienerschap de norm geworden is. Daarenboven gaat het om voedingsgewoonten en gewoonten moeten zo vroeg mogelijk aangeleerd worden. Belangrijkste is dat jongeren leren gezond te eten, maar de respondenten waren het erover eens dat daarvoor enige achtergrondkennis noodzakelijk is. Hiermee zijn ook meteen de doelstellingen geformuleerd waarover er een grote eensgezindheid bestaat: jongeren moeten gezond kunnen eten en bewust omgaan met eten. Daartoe moeten zij weten wat evenwichtig en gevarieerd eten betekent en het belang er van inzien.

Na de voedingsgewoonten werd de *lichaamsbeweging* van de jongeren het meest geproblematiseerd. De school wordt als één van de weinige plaatsen beschouwd waar je jongeren kan aanzetten te sporten en meer lichaamsbeweging te hebben. De school zelf moet jongeren ook meer de ruimte geven om te kunnen sporten. De reden waarom jongeren buiten de school zo weinig lichaamsbeweging hebben, zo stelt een respondent, dient immers niet alleen toegeschreven te worden aan een desinteresse, maar ook aan het prestatiegerichte van de buitenschoolse sport. Anderen stellen dat het probleem vooral dient gezocht te worden in de beperkte kansen die jongeren krijgen om hun bewegingslust te uiten. Jongeren willen wel sporten, maar worden ook in de school aan hun banken gekluisterd. Het hoofddoel van dit vakoverschrijdend subthema zou dan ook moeten zijn jongeren meer de mogelijkheid geven om te sporten. Ook hier vinden we, net als bij voeding, geen consensusdoelstellingen terug maar wel grote eensgezindheid over meerdere doelstellingen. De middenveldorganisaties vragen op de eerste plaats dat men leerlingen het belang van een fitte levensstijl en een goede lichaamshouding leert inzien en hen bijbrengt wat dit dan wel inhoudt. Naast deze cognities en inzichten, stelt het middenveld evenwel ook duidelijke vragen naar houdingen en gedrag. Leerlingen moeten gemotiveerd worden om meer te sporten. Zeer belangrijk daarbij is dat de solidariteitsgedachte centraal staat en dat jongeren sportief gedrag en inzet tonen.

Het topic *relaties en seksualiteit* werd niet zozeer geselecteerd omdat het als problematisch wordt beschouwd bij jongeren vandaag, maar omdat jongeren zelf hier vragende partij zijn en het direct aansluit bij hun leefwereld. Wel stellen een aantal respondenten dat relatieopbouw en seksualiteitsbeleving niet geheel gevrijwaard is van problemen. Zo kunnen bepaalde aspecten het psychisch welbevinden van een jongere op termijn schaden. In de lijst met doelstellingen waarover er consensus bestaat, zijn naast vaardigheden en attitudes tevens een aantal inzichten terug te vinden. Ten eerste moeten jongeren kennis hebben over seksueel overdraagbare ziektes. Daarnaast

dienen zij inzicht te hebben in de psychologische en emotionele aspecten van een relatie. De top van de rangorde blijft evenwel aangevoerd door attitudes en vaardigheden. Daarbij overheersen gevoelsmatige aspecten zoals het respecteren van elkaar en het kunnen uitdrukken van gevoelens, het tegengaan van seksisme en persoonsgebonden aspecten zoals respect voor zichzelf en het kunnen maken van persoonlijke keuzes. En ook bij de doelstellingen waarover er eensgezindheid bestaat merken we dat er zowel belang wordt gehecht aan informatieoverdracht als aan het aanleren van vaardigheden en het ontwikkelen van de gepaste attitudes. Duidelijk is dat men in het secundair onderwijs seksualiteit ruimer dient te behandelen dan het nu gebeurt. Zo moet men jongeren informeren over homoseksualiteit en vooral hoe men zelf met homoseksuele gevoelens kan omgaan. Hier moeten duidelijk nog een aantal taboes worden doorbroken, stelt men.

De selectie van het subthema *emotionele en mentale gezondheid* stoelt vooral op de perceptie die verscheidene respondenten hebben van jeugdige personen. Reeds op zeer jonge leeftijd constateert men gevoelens van stress en depressiviteit. Zaken zoals pestgedrag of de hoge druk op school laten eveneens hun stempel na op de mentale gezondheid van jongeren. De school kan dit topic bijgevolg niet onbesproken laten. Op de eerste plaats wordt het belangrijk bevonden dat scholen aandacht besteden aan het zelfbeeld van hun leerlingen. Jongeren moeten zichzelf leren respecteren en aanvaarden. Jongeren dienen tevens inzichten te verwerven en de vaardigheden te ontwikkelen om om te gaan met pestgedrag en stress. Belangrijk daarbij is dat de problemen bij de wortels worden aangepakt en dat de school zich niet beperkt tot fenomeenbestrijding. Het omgaan met depressiviteit wordt dan ook als niet zo belangrijk beschouwd, wel het onderkennen van de oorzaken. Inzichten en kennis genieten op dit vlak een lagere prioriteit.

Een laatste belangrijk subthema is *verslaving*. Het middenveld acht het belangrijk dat alle vormen van verslaving besproken worden en stelt een algemene benadering van verslaving en haar consequenties voorop. Wel worden het rookgedrag en druggebruik als meer problematisch bij jongeren omschreven. Ook hier geldt dat het onderwijs zijn rol niet mag beperken tot fenomeenbestrijding, maar aandacht moet hebben voor de oorzaken die tot druggebruik leiden. Consensus bestaat over slechts twee doelstellingen. Beide verwijzen naar sociale vaardigheden om te weerstaan aan drugs. Zo moeten jongeren leren op een respectvolle manier met elkaar om te gaan. Op deze manier wil men vermijden dat jongeren hun *peers* aanzetten tot experimenteergedrag met verdovende middelen. Daarnaast moeten jongeren ook zelf leren de sociale druk die uitgaat van leeftijdsgenoten te weerstaan. Sociale vaardigheden komen dus op de eerste plaats, maar daarnaast bestaat er toch ook eensgezindheid onder de respondenten omtrent een aantal kennisaspecten. Zo wordt het belangrijk geacht dat jongeren inzicht krijgen in

de persoonlijke en maatschappelijke gevolgen van verslaving en dat zij weten waar ze terecht kunnen met verslavingsproblemen.

3.3 Vergelijking met de bestaande eindtermen

De 5 belangrijkste geordende topics uit het onderzoek vinden we allen terug in de eindtermen. Het middenveld plaatst bij haar prioriteiten geen topics die niet in de eindtermen worden opgenomen. Omgekeerd stellen we in tabel 6 ook vast dat de topics die in de eindtermen worden geformuleerd ook door het middenveld worden onderschreven. Het onderwerp zorgethiek wordt weliswaar door het middenveld niet geplaatst bij gezondheidseducatie, maar er werden hieromtrent doelstellingen geformuleerd en belangrijk bevonden in het kader van burgerschapseducatie. In die zin beantwoorden de eindtermen dus zeker aan de wensen van het middenveld op het vlak van gezondheidseducatie.

TABEL 6. VERGELIJKING EINDTERMEN EN PRIORITEITEN BIJ MIDDENVELD INZAKE GEZONDHEIDSOEVOEDING

Gezondheidseducatie	
Eindtermen	Middenveld
<i>Voeding</i>	➔ Belangrijk probleem en subthema, maar geen consensusdoelstellingen en slechts enkele doelstellingen waarover er grote eensgezindheid bestaat: leren evenwichtig en gezond eten
<i>Genotsmiddelen</i>	➔ Net als in eindtermen: ruimer dan preventie illegale drugs, klemtoon op omgaan met sociale druk
<i>Stress en emoties</i>	➔ Ruimer, o.m.: ontwikkelen positief zelfbeeld, uiten van emoties
<i>Rust, beweging en houding</i>	➔ In subthema: lichamelijke beweging, maar nog meer vraag naar sport en effectieve lichaamsbeweging
<i>Relaties en seksualiteit</i>	➔ Veel ruimer, o.m. expliciete aandacht voor homoseksualiteit
<i>Hygiëne</i>	➔ Wordt niet zo belangrijk geacht als topic, maar over de bestaande eindtermen bestaat eensgezindheid
<i>Veiligheid en EHBO</i>	➔ Belangrijkst: verkeersveiligheid en EHBO (inzicht en bereidheid tot helpen)
<i>Zorgethiek</i>	➔ In burgerschapseducatie (maatschappelijke dienstverlening en verdraagzaamheid)

Dezelfde topics worden belangrijk geacht. De uitwerking van deze topics brengt echter wel enkele verschillen aan het licht. Zo zijn er topics die duidelijk een ruimere aandacht krijgen bij het middenveld dan dat dit nu het geval in de eindtermen is. In het kader van gezondheidsopvoeding zou het middenveld het emotioneel-psychologische luik nog meer uitgebreid behandeld willen zien. Dit is duidelijk het geval voor het topic 'relaties en seksualiteit'. In de consensusdoelstellingen bleken de doelstellingen voor 'relaties en seksualiteit' de belangrijkste te zijn. Het feit dat ook in de eindtermen seksualiteit steeds gekoppeld wordt aan relaties, wordt zeker ondersteund en ook de geformuleerde eindtermen. Het middenveld mist echter in de eindtermen nog doelstellingen omtrent bvb. homoseksualiteit of het respectvol omgaan met elkaar binnen een intieme relatie. Maar ook het topic 'stress en emoties' zouden de respondenten nog graag aangevuld zien met doelstellingen die

handelen over het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en het uiten van emoties.

4 Milieueducatie

De problemen van nu zijn niet de problemen van morgen, die veranderen voortdurend. Als wij de nieuwe generatie willen helpen dan moeten wij ze gewoon in staat stellen om zelf nadien milieuproblemen te gaan bekijken en wij moeten nu onze eigen problemen oplossen. (citaat uit interview)

4.1 Algemene omschrijving en inhoudelijke invulling

Algemeen valt op dat in de literatuur omtrent milieueducatie, en dit zowel in de wetenschappelijke literatuur als in de teksten resulterend uit congressen van internationale en supranationale instellingen, dat het concept milieu en milieueducatie zeer ruim bekeken wordt (vb. UNESCO/UNEP, 1977; Palmer 1997). Milieu omsluit het geheel van natuurlijke, gebouwde en sociale componenten. En wanneer men specifiek schrijft over milieueducatie dan wordt deze vorming gedefinieerd als een permanent proces waarin men zich meer bewust dient te worden over de omgeving en de nodige kennis, waarden en vaardigheden moet ontwikkelen om bewust om te gaan met milieu. Vaak wordt daarbij benadrukt dat men deze capaciteiten dient te kunnen aanwenden om zowel huidige als toekomstige problemen aan te pakken. Binnen de literatuur komt de laatste decennia dan ook een sterke klemtoon te liggen op 'duurzame ontwikkeling' (zie bvb. Agenda 21, WCED, 1987). Daarnaast dient milieueducatie zowel geïnterpreteerd te worden als educatie over het milieu, als educatie voor het milieu en educatie in het milieu. Experimenten en actiegericht onderwijs dienen dan ook als essentiële componenten van milieueducatie beschouwd te worden opdat leerlingen de noodzakelijke waarden en verantwoordelijk gedrag ten aanzien van het milieu zouden ontwikkelen.

Ook de organisaties lijken in eerste instantie milieu en milieueducatie ruim te interpreteren. Toch valt reeds in hun omschrijvingen op dat ze moeilijkheden ondervinden om het milieuconcept precies in te vullen. Wel is er duidelijk ook een actiegerichte component aanwezig. Actiegericht onderwijs en het opdoen van ervaringen buiten de school worden alom geprezen als middel om jongeren meer verantwoordelijkheidszin op het terrein van de milieuproblematiek bij te brengen. "Think global, act local", is de lijfspreuk. Daarmee gepaard gaande, wordt tevens de klemtoon gelegd op datgene wat de persoonlijke bijdrage kan zijn in het tegengaan en oplossen van milieuproblemen.

Dit alles vertaalt zich evenwel in een vrij enge inhoudelijke invulling voor milieueducatie. Problematisch geachte thema's, zoals afval en verontreiniging

van water, lucht en bodem worden naar voor geschoven, waarbinnen dan de persoonlijk houding vooral beklemtoond wordt. Al dient hier wel gesteld te worden dat de milieuorganisaties die betrokken waren in de eerste ronde dit toch wel enigszins ruimer zagen. Bij de tweede ronde ontbreekt deze groep evenwel grotendeels.

De subthema's die als het belangrijkste naar voor kwamen in de bevraging van het middenveld in Vlaanderen waren:

- Mensen en hun leefomgeving
- Afval
- Lucht-, water- en bodemverontreiniging
- Aspecten van duurzame ontwikkeling
- Consumentengedrag

We stelden evenwel geen duidelijke kloof met de andere subthema's vast. Het is niet zo dat deze topics sterk boven de andere topics uitspringen. We merken wel dat er betrekkelijk weinig aandacht is voor de bebouwde omgeving. Net als voor gezondheidsopvoeding volstaan de consensusdoelstellingen niet om een programma voor milieueducatie op te bouwen. Bij de vergelijking met de eindtermen moeten we dus zeker ook de doelstellingen waarover er een grote mate van eensgezindheid bestaat mee in acht nemen.

TABEL 7. SUBTHEMA'S VOOR MILIEUEDUCATIE

Belangrijkste subthema's in literatuur	Rangorde op basis van de gemiddelde scores	Rangorde op basis van de selectie van 5 belangrijkste subthema's
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Land, water, atmosfeer (gebruik, omgang met en problemen) ▪ Bodem, stenen en mineralen ▪ Materialen en bronnen ▪ Planten en dieren (biodiversiteit, appreciatie, ...) ▪ Mensen en hun gemeenschappen ▪ Verstedelijking ▪ Industrialisatie ▪ Afval ▪ Milieuethiek en problemen ▪ Duurzame ontwikkeling ▪ Milieu en gezondheid 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mensen en hun leefomgeving (4,41) 2. Afval (4,41) 3. Lucht-, water- en bodemverontreiniging (4,37) 4. Aspecten van duurzame ontwikkeling (4,19) 5. Bescherming van fauna en flora (4,11) 6. Milieu en gezondheid (4,04) ▪ Consumentengedrag (4,45) ▪ Relaties tussen verschillende actoren (4,10)* ▪ Milieubeleid en – participatie (4,00) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lucht, water- en bodemverontreiniging (58,3%) 2. Mensen en hun leefomgeving (54,2%) 3. Afval (50,0%) 4. Duurzame ontwikkeling 5. Bescherming fauna en flora 6. Milieu en gezondheid 7. Milieuethiek 8. Materialen, bronnen en energie 9. Relatie industrie - milieu

* Deze subthema's werden in de eerste ronde van bevraging niet voorgelegd aan de respondenten maar werden door respondenten zelf naar voor geschoven als zijnde belangrijke onderwerpen. In de tweede ronde werden deze ter beoordeling voorgelegd. Omdat het hier niet altijd dezelfde respondenten betreft als deze in de eerste ronde worden de topics niet mee in de rangorde opgenomen.

4.2 Doelstellingen voor milieueducatie

Dat het topic *mensen en hun leefomgeving* zeer belangrijk zou bevonden worden, bleek reeds uit de omschrijving die de respondenten gaven aan milieueducatie. Als men iets aan de milieuproblematiek wil verhelpen, dan moet op de eerste plaats in de eigen leefomgeving worden gestart. Jongeren kunnen zo reeds een eigen bijdrage leveren aan het milieu en bovendien maakt een dergelijke benadering de problematiek het meest duidelijk voor hen omdat ze voor hun lokale omgeving ook het meest gevoelig zijn. Bovendien geldt ook hier weer het motto 'think global, act local'. Over geen enkele doelstelling bestaat er echter volledige consensus. Grote eensgezindheid bestaat er daarentegen over het opnemen van verantwoordelijkheid voor je eigen omgeving. De leerlingen moeten beseffen dat ze hun omgeving voor een stuk zelf mee construeren. Zij kunnen hun eigen omgeving zowel ondersteunen door deze net te houden als door alert te zijn voor milieuverloedering. De link met burgerzin wordt hier duidelijk onderstreept.

Geheel in het verlengde daarvan werd *afval* als een topic voor milieueducatie geselecteerd. Niet alleen is het een groot milieuprobleem. Het is tevens een aspect waar men reeds van kindsaf mee kan leren omgaan. Er bestaat een duidelijke consensus over de doelstelling dat jongeren zich moeten inzetten om afval te voorkomen. Ze dienen daartoe ook over de nodige kennis te beschikken zodat ze weten op welke wijze ze precies afval kunnen voorkomen. Daarenboven moeten ze weten dat afvalpreventie de hoogste plaats inneemt in de hiërarchie van het afvalbeheer. Jongeren dienen met andere woorden te weten dat zij in eerste instantie moeten afval trachten te vermijden en dat het hergebruik, het sorteren en het recycleren van afval weliswaar belangrijke elementen in het afvalbeheer vormen, maar dat daaraan pas in tweede instantie moet gedacht worden, nadat men gepoogd heeft afval te vermijden. Afvalpreventie staat duidelijk voorop. Maar dit betekent niet dat deze andere manieren van afvalbeheer buiten beschouwing moeten blijven. Zo bestaat er grote eensgezindheid over het leren sorteren en recycleren van afval. In het kader hiervan wordt tevens het kunnen onderscheiden van soorten afval en het kennen van schadelijke stoffen voor het milieu belangrijk gevonden.

Het onderwerp *lucht-, water- en bodemverontreiniging* werd vooral belangrijk geacht omdat het gaat om milieuproblematieken die een grote impact hebben op onze leefomgeving. Mensen zijn zich hier vaak nog onvoldoende van bewust en gaan dan ook niet zorgzaam om met lucht, water en bodem. De eigen betrokkenheid dient ook bij dit thema centraal te staan. Dit blijkt uit de doelstellingen die men in het kader van dit topic naar voor schuift. Op de eerste plaats moeten leerlingen kritisch ingesteld zijn. Hierover bestaat er algemene consensus. Dit is misschien geen specifieke doelstelling voor onderhavig topic, maar is zeker een belangrijke instrumentele doelstelling. Men dient grondig na te denken over deze problemen, niet zomaar alles aan te nemen en bewust oplossingen na te streven. Op het vlak van watervervuiling

wordt het bijvoorbeeld door het middenveld belangrijk geacht dat men leert spaarzaam of zorgzaam omgaan met water, maar ook weet waarom dit belangrijk is. Deze spaarzame houding dient gepaard te gaan met het basisinzicht dat water een schaars goed is. Grote eensgezindheid vinden we tevens over een aantal andere basisinzichten. Jongeren moeten inzicht hebben in de kringloop van de natuur. Specifiek naar verontreiniging toe dienen zij de oorzaken van verontreiniging te kennen en hier de verschillende soorten in te onderkennen. Ze dienen tevens de gevolgen van deze verontreiniging in te zien voor de mens en specifiek voor de gezondheid van de mens. Tenslotte dienen jongeren de mogelijkheden te kennen om vervuiling tegen te gaan. Dit alles moet uiteraard leiden tot gedragsverandering.

Het concept *duurzame ontwikkeling* heeft vooral dankzij het Brundtland rapport zijn ingang gevonden bij het brede publiek (WCED, 1987). Duurzame ontwikkeling is slechts één van de mogelijkheden om milieuproblemen en -oplossingen te kaderen (De Temmerman, 1998). Sinds dit Brundtland-rapport heeft 'duurzame ontwikkeling' als denkkader evenwel een dominante positie verworven binnen milieueducatie. Duurzame ontwikkeling blijkt de laatste jaren een consensusbegrip geworden te zijn dat bovendien lijkt te voldoen aan de belangen van verschillende partijen (Weyns, 1998; De Temmerman, 1998). Ook door de ondervraagden van het middenveld wordt dit concept in grote mate belangrijk geacht. De aantrekkingskracht van dit concept schuilt hem tevens in de combinatie van de twee begrippen duurzaamheid en ontwikkeling. De idee duurzaamheid van de natuur of het milieu te verbinden aan de ontwikkeling naar meer gelijkheid tussen generaties en binnen de huidige generaties (Noord en Zuid, rijk en arm), werd reeds in de mondelinge bevraging van het middenveld zeer interessant bevonden. Twee aspecten worden belangrijk geacht: enerzijds een verduidelijking van het concept, anderzijds het werkelijk toepassen van duurzaam gedrag. Hierover bestaat er grote eensgezindheid. Aan de ene kant moeten jongeren inzicht verwerven in het begrip: inzien dat alles samenhangt, het concept kunnen duiden, de relaties tussen mens, milieu en culturen inzien, inzien dat ons huidig ontwikkelingspeil zwaar ten koste van het milieu is geweest, enz. Aan de andere kant moeten de jongeren deze inzichten ook in de toekomst zelf gaan omzetten in meer duurzaam gedrag: zorgzaam omgaan met duurzame materialen, kunnen nagaan wat duurzame ontwikkeling voor hen persoonlijk betekent, het begrip kunnen vertalen in wat is duurzaam gedrag, Om duurzaam te leven zullen jongeren tevens een aantal basisvaardigheden moeten bezitten. We vinden slechts één basisvaardigheid terug waarover er een algemene consensus bestaat: leerlingen moeten over overlegvaardigheden beschikken. Een eerder algemeen te situeren sociale vaardigheid, maar in het kader van duurzame ontwikkeling essentieel geacht.

Consumentengedrag is een topic dat niet apart werd geformuleerd in de eerste bevraging. Nochtans stelden we in de tweede schriftelijke bevraging vast dat de

gemiddelde score voor dit topic eigenlijk nog hoger ligt dan voor de hiervoor besproken subthema's. We konden weliswaar niet een uitgebreide lijst met doelstellingen voorleggen aan de respondenten in de tweede ronde, vermits we slechts met één persoon dieper ingingen op dit topic, met name degene die 'consumentengedrag' als een nieuw topic aanbracht in de eerste ronde. Maar uit de beoordeling in de tweede ronde blijkt dat dit topic niet te ver moet worden uitgesponnen. Vooral de houding van milieubewust consumeren wordt belangrijk geacht. Men is het er wel nog in grote mate over eens dat jongeren weet moeten hebben over de verschillende actoren in productie en consumptie en dat zij tevens de daaraan verbonden rollen en functies kennen, maar de houding primeert toch.

4.3 Vergelijking met de bestaande eindtermen

Milieueducatie vormt een uitzondering in de vakoverschrijdende thema's. Daar waar voor de overige vier thema's de doelstellingen die door de ondervraagde personen uit het middenveld werden geformuleerd uitgebreider waren dan deze opgenomen in de eindtermen, is dit voor milieueducatie eerder omgekeerd. Bij de omschrijving van milieueducatie was het middenveld wel voorstander voor een ruime invulling waarbij zowel aandacht zou gaan naar milieu, natuur als bebouwde omgeving. In de uitwerking en vooral in de beoordeling van de doelstellingen tijdens de tweede vragenronde blijkt de klemtoon echter vooral te liggen op milieuzorg en afvalpreventie. De topics zoals 'lucht, water en bodem', 'afval' en 'milieuzorg' kunnen dan ook op grote bijval rekenen. Vooral het belang van de eigen betrokkenheid wordt bij deze topic sterk uitgewerkt. Op deze topics legt het middenveld een zeer sterke klemtoon. Anders is het gesteld met de topics 'levende wezens en milieu', 'samenleving en ruimtegebruik' en 'natuurzorg'. Al dient wel gesteld dat bij de eerste mondelinge bevraging de milieu- en natuurorganisaties hier wel meer belang aan hechtten. Zij ontbraken echter grotendeels in de tweede schriftelijke vragenronde.

TABEL 8. VERGELIJKING EINDTERMEN EN PRIORITEITEN BIJ MIDDENVELD INZAKE MILIEUEDUCATIE

Eindtermen	Milieueducatie	
	Middenveld	
<i>Lucht, water en bodem</i>	→	Vnl. milieuproblematieken + basisinzichten om betrokkenheid en zorgzaamheid te vergroten
<i>Afval</i>	→	Hoge prioriteit in topics en consensus over doelstellingen, sterker uitgewerkt dan in de eindtermen
<i>Levende wezens en milieu (fauna en flora)</i>	→	basisinzichten vrij belangrijk + respectvolle omgang, minder uitgewerkt dan in eindtermen
<i>Samenleving en ruimtegebruik</i>	→	minder uitgewerkt dan in eindtermen (uitz.: milieuorganisaties)
<i>Verkeer en mobiliteit</i>	→	weinig expliciete doelstellingen, het topic wordt wel aangehaald en belangrijk gevonden in het kader van topics als 'materiaal, bronnen en energie', luchtverontreiniging, mensen en hun leefomgeving en binnen gezondheidsopvoeding
<i>Natuur- en milieubeleid</i>	→	voorgedragen als een nieuw topic 'milieubeleid- en participatie' en krijgt ook aandacht binnen het topic 'consumentengedrag', klemtoon op milieu
<i>Milieuzorg: duurzame oplossingen voor milieuproblemen</i>	→	ruime aandacht bij middenveld
<i>Natuurzorg</i>	→	minder prioritair dan milieuzorg, nauwelijks doelstellingen waarover er consensus of eensgezindheid bestaat
Verweven in andere topics	←	<i>Duurzame ontwikkeling</i>
Verweven in andere topics	←	<i>Consumentengedrag</i>

5 Het aanleren van sociale vaardigheden

Als je niet sociaal vaardig bent, zal je ook geen mondige burger zijn. (citaat uit interview)

5.1 Algemene omschrijving en inhoudelijke invulling

Aan het aanleren van sociale vaardigheden wordt een groot maatschappelijk en persoonlijk belang toegeschreven (zie bvb. Delors 1997, European Commission, 1996b). Persoonlijk dient men te kunnen beschikken over de nodige sociale vaardigheden om te kunnen functioneren in een samenleving en er zich in thuis te voelen. Maatschappelijk is het aanleren van sociale vaardigheden noodzakelijk opdat de samenleving waarin we leven leefbaar blijft en opdat deze samenleving de mogelijkheid zou hebben zich verder te ontwikkelen en te ontplooien.

Gezien deze maatschappelijke relevantie, geldt ook hier dat het aanleren van dit vakoverschrijdend thema ruimer dient gericht te zijn dan het schoolse samenleven. Al reeds in de omschrijvingen van 'sociale vaardigheden' duiken een aantal subthema's op die vaak als het ware vereenzelvigd worden met het aanleren van sociale vaardigheden. Een precieze omschrijving geven aan het concept 'sociale vaardigheden' wordt moeilijk geacht. Desalniettemin wordt het aanleren van sociale vaardigheden als het belangrijkste vakoverschrijdende thema beschouwd (zie verder).

Zowel in de internationale teksten, die als startpunt dienden voor het onderzoek, als door het middenveld in Vlaanderen worden met betrekking tot het aanleren van sociale vaardigheden duidelijk drie subthema's naar voor geschoven:

- Leren samenwerken
- Verantwoordelijkheid kunnen opnemen
- Communicatievaardigheden

Bij de beoordeling van deze topics merken we een sterke consensus onder de respondenten. Bovendien werd elk van deze drie subthema's door meer dan twee derde van de respondenten geselecteerd als één van de vijf belangrijkste topics.

TABEL 9. SUBTHEMA'S VOOR HET AANLEREN VAN SOCIALE VAARDIGHEDEN

Belangrijkste subthema's in literatuur	Rangorde op basis van de gemiddelde scores	Rangorde op basis van de selectie van 5 belangrijkste subthema's
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Communicatievaardigheden ▪ Samenwerken, werken in teamverband ▪ Verantwoordelijkheidszin ▪ Omgaan met conflicten ▪ Vaardigheden voor het beroepsleven ▪ Discussievaardigheden ▪ Opbouwen en onderhouden van relaties ▪ Participatieve vaardigheden ▪ Zelfgerelateerde gedragingen ▪ Nemen van beslissingen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Samenwerken (4,64) 2. Verantwoordelijkheid kunnen opnemen (4,62) 3. Communicatievaardigheden (4,59) 4. Participatieve vaardigheden (4,45) 5. Opbouwen en onderhouden van relaties (4,36) 6. Conflictoplossing (4,26) 7. Nemen van beslissingen (4,23) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Werken aan een positief zelfbeeld (4,46)* ▪ Tegengaan van uitsluiting (4,42) ▪ Kunnen omgaan met verschillen (4,42) ▪ Overlegvaardigheden (4,33) ▪ Weerbaarheid (4,23) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verantwoordelijkheid kunnen opnemen (75,6%) 2. Communicatievaardigheden (73,2%) 3. Samenwerken (68,3%) 4. Conflictoplossing, -hantering (51,2%) 5. Opbouwen en onderhouden van relaties (48,8%) 6. Nemen van beslissingen (36,6%) 7. Participatieve vaardigheden (31,7%)

* Deze subthema's werden in de eerste ronde van bevraging niet voorgelegd aan de respondenten maar werden door respondenten zelf naar voor geschoven als zijnde belangrijke onderwerpen. In de tweede ronde werden deze ter beoordeling voorgelegd. Omdat het hier niet altijd dezelfde respondenten betreft als deze in de eerste ronde worden de topics niet mee in de rangorde opgenomen.

5.2 Doelstellingen voor het aanleren van sociale vaardigheden

Het subthema 'leren samenwerken' ligt misschien wel het dichtst bij de finale doelstelling van het aanleren van sociale vaardigheden: leren samenleven. De respondenten zijn het eens dat je nu eenmaal moet samenwerken, dat je er gewoon niet buiten kan. Daarnaast wordt dit subthema door een aantal respondenten naar voor geschoven om op te treden tegen het steeds verder reikende individualisme in onze samenleving. Jongeren moeten leren samenwerken zonder daarbij hun eigen identiteit te verloochenen. Naar de

inhoudelijke invulling toe, bestaat er algemene consensus over het feit dat jongeren moeten leren uitkomen voor de eigen mening wanneer ze in teamverband werken, maar rekening houdend met de mening van anderen. Een andere aspect waarover er consensus bestaat is het doelgericht kunnen samenwerken. Een ruime eensgezindheid bestaat er over het belang om jongeren te leren werken rondom gemeenschappelijke doelen. Jongeren moeten leren samen een gemeenschappelijk doel of doelen te bepalen en de daartoe vereiste middelen en methodes te zoeken. De klemtoon dient daarbij te liggen op het oefenen en het opdoen van ervaringen in het samenwerken. Het volstaat dat jongeren een basiskennis bezitten over de mogelijke vormen die samenwerking kan aannemen. Veel meer belang wordt gehecht aan het ontwikkelen van de nodige vaardigheden en attitudes die samenwerking mogelijk maken. Attitudes die belangrijk worden geacht zijn onder andere: open staan voor kritiek, niet profiteren van de anderen, zonder de samenwerking te belemmeren toch een eigen identiteit trachten te behouden en uiteraard ook de bereidheid tot mee te werken en te helpen. De vaardigheden die belangrijk worden geacht zijn: het kunnen maken van een taakverdeling, het kunnen bepalen van gemeenschappelijke middelen en methodes, het kunnen nemen van beslissingen, het kunnen informeren en het kunnen onderhandelen.

Een goede samenwerking berust op bovenstaande doelstellingen, maar kan je slechts bekomen wanneer al de betrokken partijen hun *verantwoordelijkheid opnemen*. Verantwoordelijkheidszin en het daadwerkelijk opnemen van de eigen verantwoordelijkheden zijn volgens het middenveld vereisten om te kunnen samenleven. Bovendien, zo stelt men, loopt het op dit vlak wel eens mis in onze huidige samenleving. Het middenveld wijst met de vinger naar de hedendaagse burgers, die hun verantwoordelijkheden ontvluchten. Niet alleen individuen treffen hier schuld omdat ze zich onverschillig opstellen, maar ook de ontwikkeling van onze samenleving draagt ertoe bij dat burgers hun verantwoordelijkheden niet opnemen. Door een steeds verdergaande vervreemding van elkaar in onze samenleving valt de sociale controle weg en worden ontsnappingsmogelijkheden gecreëerd, zo wordt gesteld. En terwijl in de samenleving personen alsmaar op meer terreinen worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid, stelt men in het onderwijs vaak het tegenovergestelde vast. Verantwoordelijkheid aan jongeren geven, is daar nog steeds taboe, stellen een aantal respondenten. Jongeren moeten daarom in de eerste plaats hun verantwoordelijkheid *mogen* opnemen in de school, vooraleer men kan werken aan het *kunnen*. Gesteld dat scholen deze mogelijkheid bieden dan moet men leerlingen aanleren dat zij durven deze verantwoordelijkheid op te nemen. Leerlingen moeten daadwerkelijk verantwoordelijkheid opnemen bij het leren en hun studies. Doelstellingen zoals het opnemen van verantwoordelijkheid voor zichzelf en het opnemen van verantwoordelijkheid op het vlak van seksualiteit en relaties kunnen rekenen op een grote eensgezindheid onder het Vlaamse middenveld. Verder worden

een vijftal deelaspecten onderscheiden in het kader van dit subthema. Leerlingen moeten

1. zich bewust worden van de eigen verantwoordelijkheden
2. leren nagaan of zij hun verantwoordelijkheden kunnen en willen opnemen;
3. de vaardigheden bezitten om die verantwoordelijkheden te kunnen opnemen en uitvoeren (dit houdt onder meer in dat men leert zelfstandig handelen, dat men weet hoe men kan optreden tegen onderdrukking, ...);
4. de juiste houding of attitude bezitten om die verantwoordelijkheden op te nemen, m.a.w. verantwoordelijkheidszin bezitten. Van belang daarbij zijn tevens een aantal andere houdingen zoals solidariteit of het inzien dat fouten toegeven moediger is dan er zich van afmaken.
5. En tenslotte de gedragscomponent: leerlingen moeten daadwerkelijk hun verantwoordelijkheden opnemen en ze niet afwentelen naar anderen.

Het derde subthema dat op grote belangstelling kan rekenen is de 'communicatievaardigheid'. Dat communicatie aan de basis ligt van andere sociale vaardigheden wordt door zowat al de respondenten beaamd. Sociale vaardigheden beginnen met communicatie, zo stelt men. Zonder communicatie kunnen er immers geen vaardigheden worden aangeleerd. Eén doelstelling stijgt uit boven het cesuurpunt van 4,5. Het gaat om het durven uitkomen voor de eigen ideeën. Dit wordt beschouwd als een algemene basishouding, die niet alleen in het kader van het aanleren van communicatieve vaardigheden belangrijk is, maar bijvoorbeeld ook in het kader van het leren samenwerken. De doelstellingen waarover een grote mate van eensgezindheid bestaat, hebben meer rechtstreeks betrekking op het leren communiceren. Daarbij moet men in het secundair onderwijs aandacht besteden aan de verschillende manieren van communiceren. Leerlingen moeten zowel inzicht hebben en kunnen omgaan met verbale als met non-verbale communicatie. Betreffende de verbale communicatie, moeten leerlingen zich zowel mondeling als schriftelijk leren uitdrukken en dienen zij zich de moderne communicatiemiddelen eigen te maken. Vooral het wederzijds karakter van communicatie wordt sterk beklemtoond. Leerlingen moeten niet alleen zelf hun mening of gevoelens leren uiten, maar moeten tevens leren *actief* luisteren. Wederom moeten jongeren dit vooral kunnen toepassen. Zij moeten bijvoorbeeld argumenten kunnen opbouwen, kunnen een standpunt vormgeven, een gesprek kunnen aanknopen,... Het kennen van de theoretische onderbouw van het communicatieproces wordt niet als prioritair beschouwd. Tenslotte hecht het middenveld in het kader van communicatie veel belang aan taalvaardigheid en de nodige talenkennis. Op de eerste plaats dienen de leerlingen uiteraard de Nederlandse taal te beheersen, maar daarnaast wordt, in het kader van toenemende internationalisering, ook het kennen van vreemde talen belangrijk geacht. Van leerlingen wordt evenwel niet verwacht dat ze vergevorderde communicatieve vaardigheden voor bijvoorbeeld het opbouwen van betogen en

het in het openbaar spreken, onder de knie krijgen. Basisvaardigheden worden belangrijker geacht.

Wanneer we de doelstellingen over de drie subthema's heen bekijken, dan keren een tweetal aspecten meermaals terug. Een eerste aspect betreft het respect voor anderen en anderen hun meningen, hun ideeën en opvattingen. Jongeren moeten kunnen omgaan met verschillen in mening, moeten respect hebben voor andere meningen en moeten kunnen leven met verschillen. Daarnaast moeten jongeren ook respect hebben voor zichzelf. Jongeren moeten bijvoorbeeld zelfvertrouwen hebben, een positief zelfbeeld hebben en hun eigen mening durven uiten. Beide aspecten worden voor de drie besproken thema's belangrijk geacht.

5.3 Vergelijking met de bestaande eindtermen

De eindtermen beantwoorden sterk aan de verwachtingen van het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen. De doelstellingen waarover er consensus bestaat bij het middenveld kunnen teruggevonden worden in de vakoverschrijdende eindtermen. Bovendien leggen de eindtermen eveneens meer de klemtoon op het kunnen toepassen en het oefenen van sociale vaardigheden en minder op de theoretische onderbouw ervan. Vooral de subthema's 'communicatievaardigheden' en 'leren samenwerken' worden ruim belicht in de vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs. Wanneer daarnaast gekeken wordt naar de doelstellingen waarover er een grote mate van eensgezindheid –maar geen consensus- bestaat bij het middenveld, dan stellen we enkele, evenwel kleine, verschilpunten vast. Wat betreft de communicatievaardigheden vinden we in de vakoverschrijdende eindtermen niets terug over taalvaardigheid en over het zich schriftelijk kunnen uitdrukken. Beide aspecten komen echter uitgebreid aan bod in de vakgebonden eindtermen voor Nederlands en vreemde moderne talen. Met betrekking tot het leren samenwerken stellen we vast dat het middenveld minder belang hecht aan het leren omgaan met machts- en hiërarchische relaties. Het derde topic, het opnemen van verantwoordelijkheid, wordt wel verondersteld en belangrijk geacht in het kader van de thema's 'opvoeden tot burgerzin' en 'aanleren van sociale vaardigheden' maar vinden we niet expliciet terug in de eindtermen. Er wordt van de leerlingen onder meer verwacht dat zij hun verantwoordelijkheden opnemen in samenwerkingsinitiatieven en relaties, maar er wordt niet gesteld hoe deze verantwoordelijkheidszin te bereiken.

TABEL 10. VERGELIJKING EINDTERMEN EN PRIORITEITEN BIJ MIDDENVELD INZAKE SOCIALE VAARDIGHEDEN

Sociale vaardigheden	
Eindtermen	Middenveld
<p><u>Communicatievaardigheden:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - de ontwikkeling van een voldoende ruim gamma van relatiewijzen - de beheersing van het communicatieve handelen of het omgaan met elkaar - communicatieve vlotheid verwerven - streven naar duidelijke communicatie 	<p>→ Zeer belangrijk geacht in het kader van sociale vaardigheden, maar ook in het kader van burgerschaps-, gezondheids- en milieueducatie; klemtoon op het kunnen toepassen (ook in eindtermen)</p>
<p><u>Werken aan relaties:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - de ontwikkeling van een voldoende ruim gamma van relatiewijzen - interactief competentier worden - zorg dragen voor relaties - streven naar het ontwikkelen van relationele veelzijdigheid 	<p>→ Gem. score > 4 + door bijna de helft geselecteerd + aanwezig in het kader van gezondheidsopvoeding (emotionele gezondheid en seksuele opvoeding), maar minder aandacht voor machtsverhoudingen en hiërarchische relaties</p>
<p><u>Leren samenwerken:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - de ontwikkeling van een voldoende ruim gamma van relatiewijzen - de deelname aan vormen van samenwerking - in groep probleemoplossend samenwerken - constructief participeren aan de werking van sociale groepen 	<p>→ Zeer belangrijk (Hoogste gem. score, bij drie meest geselecteerde topics), maar vaak zeer algemene doelstellingen en minder concreet + minder aandacht voor machtsverhoudingen en hiërarchische relaties</p>
<p><u>Conflicthantering en overleg</u></p>	<p>→ Minder prioritair, maar toch ook belangrijk geacht + ruimer ingevuld, vb: nadruk op procesmatige benadering en aanleren van het sluiten van compromissen</p>
<p>Verantwoordelijkheid wordt verondersteld in de eindtermen voor burgerzin en sociale vaardigheden, er wordt evenwel niet gesteld hoe deze verantwoordelijkheidszin te bereiken</p>	<p>← <i>Het kunnen opnemen van verantwoordelijkheid</i></p>

6 Leren leren

Iemand heeft mij ooit eens gezegd: het enige dat je een kind kunt leren, is de zin, de nieuwsgierigheid om te leren. Er komt natuurlijk meer bij kijken. Het heeft ook te maken met het verwerken van kennis, het structureren, het ordenen van je gedachten en de informatie die je wordt aangereikt. Leren leren is een opinie leren ontwikkelen, een eigen visie op wat er allemaal verteld en geschreven wordt. (citaat uit interview)

6.1 Algemene omschrijving en inhoudelijke invulling

Zowel uit de literatuurstudie als uit de bevraging van het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen blijkt dat 'leren leren' ruimer dient ingevuld te worden dan het schoolse leren, het leren studeren met andere woorden (bvb. CIDREE, 1996, Delors, 1997). Leren studeren is wel onderdeel van het leren leren, stellen de respondenten maar dat laatste mag er niet tot verengd

worden. Ook voor het ruimere maatschappelijke leven en het latere beroepsleven dient men over de nodige leercapaciteiten te beschikken.

Een grotere mate van zelfstandigheid verwerven in het leren of het zelfstandig leren wordt beschouwd als een van de ultieme doelen van leren leren. Dit zelfstandig leren omvat volgens de respondenten verschillende deeltherreinen. Als belangrijkste deeldomeinen worden het leren verwerven en verwerken van informatie, het kritisch en het probleemoplossend denken vernoemd. Deze drie aspecten worden essentieel geacht voor het latere leven en op deze domeinen dienen jongeren dan ook de nodige zelfstandigheid te verwerven. De respondenten beschouwen deze aspecten daarnaast ook als een basis voor levenslang leren. Wanneer jongeren op een zelfstandige en kritische manier informatie kunnen verwerven en verwerken en problemen kunnen oplossen, staan zij als het ware een stap voor in het latere leven. Tenslotte wordt door de organisaties gewezen op het belang van de eigenheid van elke persoon. Wanneer het om leren gaat, stelt men, heeft iedereen 'zijn/ haar beste' methode. Jongeren moeten zelf hun beste methoden zoeken en deze aanvullen waar nodig, zo stelt men. Het gaat met andere woorden niet op om de jongeren een algemene basiscursus 'leren leren' mee te geven.

De manier waarop de organisaties 'leren leren' omschreven, legde eigenlijk reeds de inhoudelijke invulling van het thema vast. Op basis van hun antwoorden op de vraag wat zij verstonden onder 'leren leren', wordt het reeds duidelijk dat het leren kritisch en probleemoplossend denken en het leren verwerven en verwerken van informatie dient voorop te staan bij dit vakoverschrijdende thema. Leerlingen zouden op deze domeinen een zekere mate van zelfstandigheid moeten ontwikkelen en dit wordt dan beschouwd als een basis voor levenslang leren. Daarnaast werd ook een vierde nieuw subthema toegevoegd dat door de overgrote meerderheid als belangrijk werd beschouwd. De vier subthema's die duidelijk prioriteit krijgen om te behandelen in het secundair onderwijs, zijn aldus:

- Verwerven en verwerken van informatie
- Kritisch denken
- Probleemoplossend denken
- Ervaringsgericht leren

TABEL 11. SUBTHEMA'S VOOR 'LEREN LEREN'

Belangrijkste subthema's in literatuur	Rangorde op basis van de gemiddelde scores	Rangorde op basis van de selectie van 5 belangrijkste subthema's
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verwerven en verwerken van informatie ▪ Zelfstandig leren ▪ Kritisch denken ▪ Probleemoplossend denken ▪ Organiseren van de eigen leerprocessen ▪ Bewaren van informatie ▪ Een positieve visie op onderwijs ▪ Leren organiseren ▪ Informatie- en communicatietechnologie 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kritisch denken (4,79) 2. Probleemoplossend denken (4,71) 3. Verwerven en verwerken van informatie (4,64) 4. Basis voor levenslang leren (4,31) 5. Leren informeren (4,30) 6. Keuzebekwaamheid (4,26) 7. Leren organiseren (4,25) 8. Zelfstandig leren (4,25) ▪ Ervaringsgericht leren (4,47)* ▪ Intrinsieke motivatie, prikkel om te leren (4,32) ▪ Transfers van informatie (4,26) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verwerven en verwerken van informatie (75,0%) 2. Kritisch denken (75,0%) 3. Probleemoplossend denken(70,8%) 4. Zelfstandig leren (50,0%) 5. Leren organiseren (50,0%) 6. Keuzebekwaamheid (25,0%) 7. Gebruik van informatietechnologie (25,0%) 8. Positieve visie op leren, intrinsieke motivatie (20,8%) 9. Basis voor levenslang leren (20,8%)

* Deze subthema's werden in de eerste ronde van bevraging niet voorgelegd aan de respondenten maar werden door respondenten zelf naar voor geschoven als zijnde belangrijke onderwerpen. In de tweede ronde werden deze ter beoordeling voorgelegd. Omdat het hier niet altijd dezelfde respondenten betreft als deze in de eerste ronde worden de topics niet mee in de rangorde opgenomen.

6.2 Doelstellingen voor leren leren

De massa informatie die op ons toekomt is enorm en zal nog steeds toenemen. Ook het middenveld in Vlaanderen onderkent de uitdaging maar ook de problemen van deze informatietoevloed en de kennissamenleving. Daarom kent het middenveld dan ook een topic als *verwerven en verwerken van informatie* een hoge prioriteit toe. Al dient wel gesteld te worden dat de meeste respondenten niet zozeer de klemtoon leggen op het verwerven van informatie, maar wel op het verwerken ervan. Dit neemt niet weg dat het kunnen opzoeken van informatie een doelstelling is waarover er een duidelijke consensus bestaat. Daarnaast is men het tevens in grote getale eens dat jongeren hoofdzaak van bijzaak moeten kunnen onderscheiden en informatie kritisch moeten kunnen evalueren. In de uitgebreide lijst met doelstellingen waarover er een grote mate van eensgezindheid bestaat –er haalt immers slechts één doelstelling een gemiddelde score lager dan 4-, zien we verschillende deelaspecten of meer instrumentele doelstellingen die elk op zich bijdragen tot het kunnen onderscheiden van hoofdzaak van bijzaak of tot het kunnen opzoeken van informatie. Enkele voorbeelden hiervan zijn: uit de informatie die men krijgt het bruikbare kunnen selecteren, informatie kunnen vergelijken en het kunnen analyseren en structureren van informatie.

Het middenveld acht het tevens noodzakelijk om leerlingen te leren *kritisch denken*, zodat zij op een goede manier informatie kunnen verwerven en ook verwerken. Er werden geen doelstellingen geformuleerd waarover er algemene consensus bestaat. Wel bestaat er over de meerderheid van doelstellingen een grote mate van eensgezindheid. Zo moeten jongeren ten eerste zaken durven in vraag stellen. Hiertoe dienen ze de nodige vaardigheden te ontwikkelen. Dingen in vraag stellen is namelijk niet zo evident als het vaak lijkt, stellen enkele respondenten. De houding van de leerkrachten is hier van essentieel belang. Wanneer bijvoorbeeld leerkrachten als het ware hun leerlingen alles inlepen, dan kan je moeilijk verwachten dat leerlingen kritische vragen gaan stellen. Jongeren moeten leren inzien dat de waarde van informatie sterk afhankelijk is van de bron. Ze kunnen daartoe de validiteit en betrouwbaarheid van een bron nagaan. Naast het durven in vraag stellen van bron en inhoud van informatie, moeten jongeren ook leren zelf een mening te formuleren. Doelstellingen zoals 'een eigen keuze kunnen bepalen in interactie met anderen', 'voor zichzelf kunnen een gefundeerde conclusie trekken' en 'standpunten kunnen innemen' sluiten hierbij aan. Belangrijk is dat leerlingen zowel positieve als negatieve kritiek kunnen formuleren. Het wordt dus essentieel geacht dat jongeren een eigen standpunt leren innemen en dit ook leren uiten, maar wel onder voorwaarde dat de jongeren dit standpunt ook kunnen verantwoorden. Een eerste en zeer belangrijke uitdaging vormt daarbij het leren kritisch staan tegenover zichzelf.

Kritisch denken is belangrijk, maar daar mag het niet bij stoppen. Het wordt pas interessant wanneer men dit kritisch denken ook kan inschakelen voor welbepaalde doelen, of voor het oplossen van problemen. Een derde belangrijk topic binnen leren leren is dan ook het leren *probleemoplossend denken*. In het behandelen van probleemoplossend denken wordt duidelijk een planmatige aanpak vooropgesteld. De vraag die zich vervolgens stelt is: hoe dient zo'n planmatige aanpak er uit te zien? Welke stappen dient men te onderscheiden in het probleemoplossend denken? Het lijstje van doelstellingen geeft daar een duidelijk antwoord op. Naast een aantal meer algemene attitudes die belangrijk worden geacht, zoals het respecteren van de mening van anderen en het aannemen van een open houding, worden duidelijk een aantal fasen naar voor geschoven door de respondenten. En van jongeren wordt verwacht dat zij zelfstandig dit proces of deze fasen leren te doorlopen. De volgende fasen kunnen hierbij onderscheiden worden:

- Herkenning van problemen
- Afbakenen van problemen
- Verkenning van oplossingsmogelijkheden
- De keuze voor een welbepaalde oplossing
- Uitvoeringsfase
- Evaluatie en eventuele bijsturing

Bij verschillende subthema's voor leren leren alsook bij anderen vakoverschrijdende thema's werd er meermaals gewezen op het belang van het *ervaringsgericht leren*. Er wordt gesteld dat ervaringen het meest tastbare, voelbare zijn waar mensen mee bezig zijn en dat men daarom hier ook het meest van meeneemt. Het is dan ook niet zo verrassend dat in de eerste ronde van de bevraging het subthema 'ervaringsgericht leren' werd toegevoegd aan de bestaande lijst en dat dit bovendien in de tweede ronde een hoge gemiddelde score meekreeg, nl. 4,47. We kunnen hier evenwel weinig doelstellingen presenteren omdat het om een toegevoegd topic gaat. Wel kunnen we stellen dat het belangrijk geacht wordt dat jongeren het geleerde ook trachten toe te passen in nieuwe analoge situaties of er verder op te bouwen. Het wordt daarbij vooral belangrijk geacht dat men in concrete situaties gaat kijken naar de vroegere ervaringen. Nagaan of inschatten hoe men de huidige ervaringen later zal kunnen toepassen wordt minder belangrijk geacht.

6.3 Vergelijking met de bestaande eindtermen

Vooraf in de eerste graad legden de eindtermen nogal sterk de klemtoon op leervaardigheden en -attitudes die noodzakelijk werden geacht voor de studies op school. De eindtermen van de eerste graad schoten in de ogen van het middenveld dan ook duidelijk tekort. De eindtermen van de tweede en derde graad komen in die zin wat meer tegemoet aan de wensen van het Vlaamse middenveld. Hoewel ook daar nog steeds de klemtoon ligt op het schools presteren en minder op het toepassen van leervaardigheden en -attitudes in buitenschoolse situaties. Dit geldt vooral voor de vier subthema's die we binnen de eindtermen kunnen onderscheiden. Toch kunnen de vier subthema's rekenen op de steun van het middenveld, zeker wanneer deze thema's nog meer worden opengetrokken naar buitenschoolse leermomenten. Vooral het topic 'verwerven en verwerken van informatie' binnen de eindtermen wordt door het middenveld sterk geapprecieerd. Naast dit subthema werden door de experts uit het middenveld ook het leren probleemoplossend denken, het ervaringsgericht leren en het leren kritisch denken als prioriteiten voor het secundair onderwijs aangehaald. De eerste twee komen aan bod in de subthema's binnen de eindtermen leren leren. Het kritisch denken wordt echter niet expliciet opgenomen. Wanneer we de eindtermen bekijken, dan blijkt dat het kritisch denken zeker niet onbelangrijk wordt geacht. Er wordt bij heel wat eindtermen kritisch denken en een kritische houding verondersteld. Zowel in het kader van burgerschaps-, gezondheids-, milieueducatie en leren leren worden doelstellingen geformuleerd waarvoor men kritisch moet leren denken en zich aldus ook gedragen. Om te kunnen kritisch denken en zich kritisch te gedragen zijn echter een aantal vaardigheden en attitudes vereist die volgens het middenveld geen evidentie vormen. Het aanleren van deze vaardigheden en attitudes wordt

niet expliciet vermeld in de eindtermen, terwijl het middenveld ze beschouwd als voorwaarden van het kritische denken en als dusdanig belangrijk acht.

TABEL 12. VERGELIJKING EINDTERMEN EN PRIORITEITEN BIJ MIDDENVELD INZAKE LEREN LEREN

Leren leren	
Eindtermen	Middenveld
<i>Verwerven en verwerken van informatie (het domein van de uitvoering)</i>	➔ Zeer belangrijk geacht: ¾ van de respondenten selecteerde topic, helft van de consensusdoelstellingen heeft betrekking op dit topic; breder dan schoolse context
<i>Regulering van het leerproces (het domein van de regulering)</i>	➔ Niet als topic geformuleerd, maar grote mate van eensgezindheid, wel minder concreet uitgewerkt
<i>Keuzebekwaamheid (het domein van de studiekeuze)</i>	➔ Eindtermen kunnen rekenen op steun, maar ruimer dan studiekeuzebekwaamheid
<i>Het domein van de attitudes, leerhoudingen, opvattingen en overtuigingen</i>	➔ In de eindtermen is dit topic concreter en meer op schools studeren gericht
In het kader van 'verwerven en verwerken van informatie'	⚡ <i>Leren probleemoplossend denken</i>
In het kader van 'regulering van het leerproces'	⚡ <i>Ervaringsgericht leren</i>
Een kritische houding wordt belangrijk geacht en verondersteld in heel wat eindtermen, maar wordt niet expliciet opgenomen in de eindtermen	⚡ <i>Leren kritisch denken</i>

7 Welke thema's hebben de hoogste prioriteit?

We vroegen de respondenten in de tweede ronde om de vijf vakoverschrijdende thema's te ordenen volgens belangrijkheid (van belangrijkste (1^e) naar minst belangrijk (5^e)). In bijna de helft van deze ordeningen, nl. 28 van de 62 nemen sociale vaardigheden en leren leren de twee eerste posities in. In even veel ordeningen, nemen sociale vaardigheden, leren leren en burgerschapseducatie de drie eerste posities in. Deze drie topics worden belangrijker geacht dan milieueducatie en gezondheidsopvoeding.

Dit merken we ook als we de thema's apart bekijken. Het aanleren van sociale vaardigheden wordt door de helft van de respondenten aangeduid als het belangrijkste vakoverschrijdende thema en wordt door slechts 1 respondent aanschouwd als het minst belangrijke thema. Daarop volgt 'leren leren' dat door een ander derde omschreven wordt als het belangrijkste thema. Over burgerschapseducatie bestaat er wat minder eensgezindheid. 10 personen plaatsen burgerschapseducatie als het belangrijkste vakoverschrijdend thema, maar daar tegenover staan ook 10 personen die burgerschapseducatie als het minst belangrijke thema plaatsen. De meeste respondenten plaatsen burgerschapseducatie ergens in het midden. Gezondheidsopvoeding en milieueducatie worden duidelijk minder prioritaire thema's geacht. Gezondheidsopvoeding wordt door geen van de respondenten als het belangrijkste topic beschouwd en ook milieueducatie wordt door slechts één respondent als het belangrijkste thema naar voor geschoven.

TABEL 13. POSITIE VAN DE 5 VAKOVERSCHRIJDENDE THEMA'S IN RANGORDE VAN BELANGRIJKHEID (N=62)

	1 belangrijkst	2	3	4	5 minst belangrijk	Score (op 248)
Opvoeden tot burgerzin	10	14	21	7	10	133
Gezondheidsopvoeding	0	8	14	18	22	70
Milieueducatie	1	3	11	26	21	61
Sociale vaardigheden	31	21	7	2	1	203
Leren leren	20	16	9	9	8	155

Op basis van de posities die de vijf thema's innemen, kunnen we nu ook een algemene rangorde opstellen. We doen dit door voor elke keer dat het thema als het belangrijkste werd beschouwd een score 4 te geven, voor elke keer dat het thema als het tweede belangrijkste werd beschouwd een score 3, voor elke keer dat het thema als het derde belangrijkste werd beschouwd een score 2 en voor elke keer dat het thema als het vierde belangrijkste werd beschouwd een score 1. Wanneer het thema het laagst geordend werd, krijgt het geen puntenscore. De maximumscore bedraagt bijgevolg 248 (62 x 4) voor een thema. Dit zou betekenen dat het desbetreffende thema door alle respondenten als het belangrijkste thema werd aangeduid. Op de tweede en derde plaats volgen respectievelijk leren leren en burgerschapseducatie. Het puntenverschil tussen gezondheidsopvoeding en milieueducatie op de vierde en vijfde plaats is echter niet zo groot. En wanneer de afval van milieuorganisaties zich in de tweede niet had voorgedaan, dan zou de positie van beide educaties nog zelfs dichter bij elkaar kunnen liggen hebben. Maar duidelijk is evenwel dat gezondheidsopvoeding en milieueducatie minder belangrijk worden geacht dan de drie andere thema's. We mogen hieruit evenwel niet concluderen dat de vorming op het vlak van gezondheid en milieu niet aan bod zouden moeten komen in het onderwijs. Veel heeft ook te maken met hoe de respondenten beide vormingen invullen. We zagen bijvoorbeeld in het hoofdstuk van gezondheidsopvoeding dat veel belang werd gehecht aan het aanleren van 'levensvaardigheden' en in het hoofdstuk van milieueducatie zagen we bijvoorbeeld het grote belang dat gehecht werd aan verantwoordelijkheidszin of met andere woorden sociale vaardigheden. Je zou kunnen stellen dat men vooraleer aan milieu en gezondheid te werken eerst op een aantal andere domeinen de nodige kennis, vaardigheden en attitudes dient te ontwikkelen.

8 Enkele conclusies en aanbevelingen

De vijf vakoverschrijdende thema's: een noodzakelijke en terechte keuze, met de inhoudsloze thema's als vertrekpunt voor de inhoudsgebonden thema's

De vijf vakoverschrijdende thema's werden elk als een belangrijke aanvulling beschouwd voor het secundair onderwijs. Zowel in de bevraging van het middenveld in Vlaanderen als in de doorgenomen internationale literatuur, werd er evenwel een sterke klemtoon gelegd op leervaardigheden en –attitudes of leren leren en op de sociale vaardigheden. In de doelstellingen die geformuleerd werden in het kader van de drie inhoudsgebonden thema's, in casu burgerschapseducatie, milieueducatie en gezondheidsopvoeding, wordt vaak gewag gemaakt van leervaardigheden en –attitudes en nog meer van sociale vaardigheden. Sociale vaardigheden werden daarbij vaak als een noodzakelijk onderdeel van de verschillende vormingen of educaties gezien. Wanneer bovendien gevraagd wordt de thema's te ordenen naar belangrijkheid, worden sociale vaardigheden en leren leren duidelijk het belangrijkste geacht.

De school dient dit te bewerkstelligen bij alle leerlingen

Zowat alle organisaties zijn het eens dat de vakoverschrijdende thema's en hun inhoud dienen nagestreefd te worden bij alle leerlingen in het secundair onderwijs, zonder daarbij een onderscheid te maken naar de verschillende onderwijsvormen en onderwijsrichtingen. Men mag zeker geen differentiatie naar inhoud doorvoeren. In het kader van de vakoverschrijdende thema's dient daarentegen zelfs meer samenwerking tussen de verschillende onderwijsvormen nagestreefd te worden. Het gaat bij deze thema's namelijk om zaken die elke burger moet kennen of kunnen wil hij/zij op een volwaardige manier participeren in de samenleving.

Wel dient er naar aanpak en specifieke uitwerking van de thema's en hun inhoud leerlinggericht gewerkt te worden. Naar aanpak en toegepaste methodiek dient men rekening te houden met de cognitieve capaciteiten van de jongeren. Jongeren uit het beroepsonderwijs hebben het op cognitief vlak moeilijker dan jongeren uit het algemeen vormend onderwijs. In de kerndoelstellingen mag daarom niet te sterk de nadruk op cognitieve doelstellingen worden gelegd. Bij jongeren uit het algemeen vormend onderwijs kan men dan alsnog dieper ingaan op een aantal inzichtelijke elementen. Bij jongeren uit het technisch of beroepsonderwijs zal men minder abstract en cognitief en meer concreet en ervaringsgericht de thema's moeten aanpakken. Dit neemt niet weg dat ook de aanpak in het algemeen onderwijs meer in deze richting zou moeten evolueren.

Daarnaast kunnen er ook andere klemtonen worden gelegd en specifieke zaken verder worden uitgewerkt naargelang de interesses, de sociaal-economische achtergrond en de toekomstige loopbaanperspectieven van de leerlingen.

Nieuwe benaderingen en een behoefte aan nieuwe methoden

Zowel in de literatuur als door de bevraagde middenveldorganisaties werd duidelijk gesteld dat voor thema's zoals burgerzin, milieu en gezondheid en meer specifiek voor het aanleren van vaardigheden en attitudes de huidige onderwijsbenaderingen niet volstaan en dat er behoefte is aan nieuwe benaderingswijzen en lesmethoden in het onderwijs. Er dient terdege aandacht geschonken te worden aan de verdere ontwikkeling van onderwijsmethodes die voldoen aan deze verwachtingen en aan het trainen van leerkrachten om met dergelijke methodes om te gaan in hun school. Tijdens de mondelinge interviews gaven zij reeds een aantal aanbevelingen:

- een geïntegreerde aanpak vanuit verschillende invalshoeken en disciplines;
- benaderingen die een democratisch en participatief schoolklimaat vooropstellen;
- een klemtoon op participatieve activiteiten en actiegeoriënteerde leerprocessen, waarbij een repetitief karakter en een positieve ondersteuning essentieel zijn;
- een klemtoon op ervaringsgericht leren of het vertrekken vanuit de leefwereld en ervaringen van de leerlingen;
- een school is ingebed in een samenleving en moet bijgevolg rekening houden met de buitenschoolse werkelijkheid; zij moet de situaties die zich voordoen in en rond de school dan ook ten volle benutten;
- de school dient buiten haar muren te treden en de school(muren) open te stellen; samenwerking met andere actoren buiten de school wordt belangrijk geacht;
- er dient rekening gehouden te worden met de houdingen en de waarden van de leerkracht die als begeleider en referentiepersoon optreedt. Daarom is ook de vorming van leerkrachten belangrijk.

De invulling en inhouden van de vakoverschrijdende thema's: minder is te vermijden, meer mag

Over het algemeen stellen we vast dat het merendeel van de aangeboden subthema's en de invulling ervan in de vakoverschrijdende thema's aspecten zijn die ook door de respondenten naar voor geschoven worden. Meestal wordt voor de thema's nog een eerder ruimere invulling gepresenteerd en zou men er liever nog meer subthema's in willen onderbrengen dan nu in de eindtermen het geval is. Zo zouden de middenveldorganisaties voor burgerschapseducatie

liever nog meer aandacht zien met betrekking tot solidariteit en sociale gelijkheid en met betrekking tot verdraagzaamheid en bestrijding van tolerantie. In het kader van gezondheidseducatie zou men het emotioneel-psychologische luik nog meer uitgebreid willen behandeld zien, en zeker dan het topic 'relaties en seksualiteit'. In het aanleren van sociale vaardigheden zou, als het middenveld mocht beslissen, ook tijd en ruimte worden gereserveerd voor het aanleren van verantwoordelijkheid. Verantwoordelijkheidszin wordt weliswaar meermaals verondersteld, maar de respondenten wijzen erop dat deze verantwoordelijkheidszin niet als een evidentie mag worden beschouwd. Wat betreft leren komen de eindtermen van de tweede en derde graad wat meer tegemoet aan de wensen van het Vlaamse middenveld. Er wordt daar namelijk een stap in de goede richting gezet om leren leren ruimer te interpreteren dan leren studeren. Het blijft evenwel nog sterk gericht op het schools presteren en minder op het toepassen van leervaardigheden en -attitudes in buitenschoolse situaties. Ook zou het onderwijs aandacht moeten besteden aan het leren kritisch denken en niet alleen eisen van leerlingen dat ze in allerlei situaties (vb. ten aanzien van parlementaire beslissingen, de media, hun voedingspatroon,...) kritisch denken of een kritische houding aannemen. Het thema milieueducatie vormt hier de enige uitzondering op. Dit thema wordt door de respondenten en voornamelijk dan in de tweede ronde duidelijk enger ingevuld. De respondenten interpreteren milieueducatie in de enge betekenis en veronachtzamen aspecten van de natuurlijke omgeving en zaken met betrekking tot ruimtelijke ordening en bebouwing.

Geen woorden, maar daden

We merkten vooral een sterke klemtoon op het aanleren van attitudes en vaardigheden. Dit kwam zowel in de mondelinge interviews als in de schriftelijke interviews tot uiting. Om een volwaardig burger te worden, zullen jongeren zich een aantal vaardigheden en attitudes moeten eigen maken. Dit neemt niet weg dat jongeren kennis moeten hebben over of inzicht moeten hebben in een aantal aspecten die deel uitmaken van onze samenleving. Iedereen heeft een zekere basiskennis nodig om tot de gepaste vaardigheden en attitudes te komen. We merken evenwel dat die basiskennis eerder wordt aangeduid als een middel tot. Het wordt minder als een einddoel beschouwd.

In de omschrijving die men in het decreet van juli 1996 aan de eindtermen geeft, wordt expliciet opgenomen dat de eindtermen zowel cognitieve aspecten als vaardigheden en attitudes dienen te omvatten. Eerder werd ook reeds gesteld dat eindtermen, wat de inhoud betreft, niet tot de kennisdoelen mogen beperkt blijven en dat ze wat het beoogde gedrag van de leerlingen betreft, niet alleen tot cognitief reproducerend gedrag moeten leiden (algemene toelichting bij de eindtermen, 1993). In de basis van de eindtermen onderschrijft men dus het belang van deze niet-cognitieve doelstellingen.

Wanneer we de vakoverschrijdende eindtermen vergelijken met de doelstellingen die het middenveld in Vlaanderen belangrijk acht, stellen we vast dat binnen de eindtermen voor de eerste graad toch relatief meer cognitieve doelstellingen en relatief minder doelstellingen op vlak van zuivere vaardigheden en attitudes zijn opgenomen dan de *overlapping consensus* wenselijk acht. En dit geldt voor de verschillende thema's. Naast pure cognitieve kennis en inzichten worden in de eindtermen voor de eerste graad wel heel wat doelstellingen geformuleerd die kunnen omschreven worden als cognitieve vaardigheden (voor de eerste graad, zie: Dunon en Friebel, 1998). Maar affectieve, motorische en instrumentele vaardigheden en attitudes zijn merkkelijk minder aanwezig in deze eindtermen. Dit geldt echter vooral voor de eerste graad van het secundair onderwijs. In de eindtermen voor de tweede en de derde graad wordt duidelijk meer nadruk gelegd op het ontwikkelen van vaardigheden en attitudes als einddoelen. Toch moeten we stellen dat het middenveld veel verder durft te gaan in haar verwachtingen naar vaardigheden en houdingen.

Als we de doelstellingen over de thema's heen zouden opsommen, dan kunnen we tenslotte stellen dat het middenveld in Vlaanderen van oordeel is dat een jongere klaar is voor de samenleving wanneer:

hij/ zij kan communiceren, respectvol is, blijkt geeft van verantwoordelijkheidszin, over de nodige assertiviteit beschikt, bewust de juiste keuzes kan maken, wil en kan samenwerken, een positief zelfbeeld heeft, verdraagzaam is, kan omgaan met verschillen, informatie kan verwerken en kritisch kan denken. Wanneer hij/zij daarnaast zijn of haar rechten en plichten kent en deze respecteert, democratisch is ingesteld, op een goede manier kan omgaan met seksualiteit en relaties en preventief omgaat met afval, dan beantwoordt deze jongere bovendien aan de hoofdeisen op het domein van de burgerzin, de omgang met het milieu en de gezondheid.

9 Bibliografie

- Albala-Bertrand, L. (1996), *Citizenship and education: towards meaningful practice*. Prospects, vol. 100.
- Beck, U. (1992), *Risk society: Towards a new modernity*. Sage, London.
- CIDREE (1996), *Broad competencies in upper secondary education. Intentions and perspectives*. Cidree, Dundee.
- Delors, J. (1996), *L' éducation: un trésor est caché dedans*. UNESCO, Parijs.
- De Temmerman, W. (1998), *Natuur uit het vliegendglas. Filosofische kanttekeningen bij natuur- en milieueducatie.*, in Stryckers, P. (ed) *Professionele NME. Vormingscursus in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Leefmilieu en Infrastructuur - AMINAL*. Centrum voor Natuur- en Milieueducatie, Antwerpen.
- Dunon, R. en Friebel, A. (1998), *Kerndoelen en eindtermen. Resultaten van een vergelijkende analyse van de Nederlandse kerndoelen basisvorming en de Vlaamse eindtermen eerste graad secundair onderwijs*. DVO/SLO, Brussel/Enschede.
- Elchardus, M. (1991), *Een Tijd voor Waarden en Normen*. Koning Boudewijnstichting, Brussel.
- Elchardus, M. (1994a), *De school staat niet alleen*. Pelckmans, Koning Boudewijnstichting, Kapellen/Brussel.
- Elchardus, M. (1994b), *Gekaapte deugden. Over de nieuwe politieke breuklijn en de zin van limiete*. Samenleving en Politiek, Vol. 1: 20-27.
- European Commission. Study group on education and training (1996a), *Accomplishing Europe through education and training*.
- European Commission (1996b), *White paper on education and training. Teaching and learning, towards the Learning Society*.
- Ostini, M. (1998), *Education for democratic citizenship. Seminar on basic concepts and core competences. 11-12 december 1997*. Raad van Europa, Straatsburg.
- Palmer, J. A. (1997), *Beyond science: global imperatives for environmental education in the 21st century*, in Thompson, P. J. (ed) *Environmental education for the 21st century. International and interdisciplinary perspectives*. Peter Lang, New York.
- Rawls, J. (1993), *Political liberalism*. Columbia University Press, New York.

Sandel, M. J. (1996), *Democracy's Discontent. America in Search of a Public Philosophy*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge/London.

UNESCO/UNEP (1977), *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. UNESCO / UNEP, Tbilisi.

Veldhuis, R. (1997), *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities*. Raad van Europa, Straatsburg.

WCED (1987), *Our Common Future*. Oxford University Press, Oxford.

Weyns, W. (1998), *Duurzame ontwikkeling*, in Stryckers, P. (ed) *Professionele NME. Vormingscursus in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Leefmilieu en Infrastructuur - AMINAL*. Centrum voor Natuur- en Milieueducatie, Antwerpen.

WHO (1997), *Promoting Health through Schools. Report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion*. WHO Technical Report Series, Vol. 870. World Health Organization, Genève.

WHO (1998), *Health promotion glossary*. World Health Organization, Geneva.

BIJLAGE : DOELSTELLINGEN WAAROVER ER CONSENSUS BESTAAT, OVER DE THEMA'S HEEN: BESCHRIJVENDE MATEN EN SPREIDINGSMATEN

Leerlingen, jongeren moeten (op het einde van het secundair onderwijs)...	N	Min.	Max.	Gem.	Std.
1. B3.001 Zich een eigen mening kunnen vormen	29	4	5	4,90	0,31
2. B3.002 De eigen mening kunnen verwoorden en er voor opkomen	29	4	5	4,79	0,41
3. B3.003 Respect hebben voor de mening van anderen en deze mening aanvaarden	29	4	5	4,79	0,41
4. B3.136 Zich ervan bewust zijn dat iedereen dezelfde mensenrechten heeft, ongeacht huidskleur of cultuur	28	4	5	4,79	0,42
5. B3.282 Niet pesten op school	25	4	5	4,76	0,44
6. B3.112 Het verband zien tussen rechten en plichten	29	4	5	4,76	0,44
7. B3.048 Rekening houden met anderen	29	4	5	4,76	0,44
8. G2.046 Respect hebben voor zichzelf en voor anderen	24	4	5	4,75	0,44
9. M3.024 Afval trachten te voorkomen (vnl. dagelijks afval, persoonlijk afval)	23	3	5	4,74	0,54
10. B3.049 Gelijkwaardigheid nastreven	29	4	5	4,72	0,45
11. B3.014 Open staan	29	4	5	4,72	0,45
12. B3.013 Luisterbereid zijn	29	4	5	4,72	0,45
13. B3.010 Verantwoordelijkheid opnemen	29	4	5	4,72	0,45
14. L2.006 Informatie en kennis weten terug te vinden	25	3	5	4,72	0,54
15. B3.356 Bewust omgaan met milieu	25	3	5	4,72	0,54
16. G2.047 Zichzelf aanvaarden, zichzelf appreciëren	24	4	5	4,71	0,46
17. M3.006 Kennis hebben over afvalpreventie: hoe afval voorkomen?	23	4	5	4,70	0,47
18. B3.238 Kunnen luisteren	26	4	5	4,69	0,47
19. B3.244 Bereidheid tonen tot samenwerken	26	4	5	4,69	0,47
20. B3.245 Bereid zijn om dingen via overleg op te lossen	26	4	5	4,69	0,47
21. B3.006 Communicatievaardigheden bezitten, kunnen overleggen	29	4	5	4,69	0,47
22. B3.273 Open staan voor andere culturen	25	3	5	4,68	0,56
23. B3.357 Respect hebben voor de natuur en de omgeving	25	3	5	4,68	0,56
24. B3.316 Leervaardigheden ontwikkeld hebben	25	3	5	4,68	0,63
25. B3.310 Kunnen werken in team	25	4	5	4,68	0,48

26.	B3.378	Stereotypen en vooroordelen rond meisjes en jongens doorbreken	24	3	5	4,67	0,64
27.	B3.011	Positief omgaan met verschillen	29	4	5	4,66	0,48
28.	B3.045	Kritisch ingesteld zijn	29	3	5	4,66	0,55
29.	S2.259	Kunnen omgaan met verschillen in mening, opvatting, kijken en beleven	26	4	5	4,65	0,49
30.	S2.003	Respect hebben voor andere meningen	26	4	5	4,65	0,49
31.	M3.025	Afval trachten te verminderen op school	23	3	5	4,65	0,65
32.	M3.022	Milieubewust consumeren	23	3	5	4,65	0,57
33.	M3.020	De impact kennen die je als mens kan hebben op je omgeving, weten wat je zelf kan doen	23	4	5	4,65	0,49
34.	L2.031	Weten hoe om te gaan met de verworven informatie	25	4	5	4,64	0,49
35.	G2.165	Seksisme tegengaan, rol- en sekspatronen tegengaan	25	2	5	4,64	0,70
36.	L2.184	Uit ervaringen leren, leren uit succes en mislukkingen	25	3	5	4,64	0,64
37.	G2.169	Respect hebben voor zichzelf en voor anderen	25	4	5	4,64	0,49
38.	B3.337	De boodschap, het belangrijke uit de media kunnen halen	25	3	5	4,64	0,64
39.	B3.271	Verdraagzaam zijn	25	3	5	4,64	0,57
40.	M3.129	Kritisch ingesteld zijn	22	3	5	4,64	0,58
41.	M3.052	Het belang van natuur kennen	22	4	5	4,64	0,49
42.	M3.106	Verantwoordelijkheid kunnen opnemen	22	2	5	4,64	0,73
43.	B3.214	Eerbied hebben voor anderen	27	4	5	4,63	0,49
44.	B3.197	Kunnen samenwerken	27	4	5	4,63	0,49
45.	G2.083	Op een respectvolle manier met elkaar omgaan	24	3	5	4,63	0,58
46.	B3.084	Over discussievaardigheden beschikken	29	3	5	4,62	0,62
47.	B3.012	Respect betonen	29	4	5	4,62	0,49
48.	S2.243	Kunnen luisteren naar de anderen	26	4	5	4,62	0,50
49.	S2.154	Zelfvertrouwen hebben	26	3	5	4,62	0,57
50.	S2.017	Durven uitkomen voor de eigen ideeën	26	3	5	4,62	0,64
51.	S2.253	Probleemoplossend kunnen denken	26	3	5	4,62	0,57
52.	M3.027	Denken aan toekomst, aan andere mensen en er rekening mee houden	23	4	5	4,61	0,50
53.	B3.155	De mensenrechten toepassen in het dagelijks leven	28	3	5	4,61	0,69

54.	B3.154	De mensenrechten respecteren	28	3	5	4,61	0,57
55.	B3.342	Kritisch staan tegenover media	25	3	5	4,60	0,58
56.	G2.005	Over communicatievaardigheden beschikken	25	4	5	4,60	0,50
57.	M3.130	Zorgzaam omgaan met water, zuinig waterverbruik	22	3	5	4,59	0,59
58.	B3.044	Een democratische houding, democratische ingesteldheid hebben	29	3	5	4,59	0,57
59.	G2.078	Sociale druk, groepsdruk kunnen weerstaan (durven neen zeggen)	24	3	5	4,58	0,65
60.	S2.002	Respect hebben voor elkaar	26	3	5	4,58	0,58
61.	S2.260	Kunnen omgaan met verschillen in de klas	26	4	5	4,58	0,50
62.	S2.254	Zich aan afspraken houden	26	3	5	4,58	0,58
63.	S2.110	Anderen niet pesten	26	3	5	4,58	0,58
64.	B3.240	Kunnen opkomen voor zichzelf	26	4	5	4,58	0,50
65.	S2.279	Werken aan hun zelfbeeld	26	4	5	4,58	0,50
66.	S2.258	Kunnen omgaan met verschillen tussen mensen en culturen	26	4	5	4,58	0,50
67.	S2.208	Luisteren naar de mening van anderen en open staan voor de mening van anderen	26	4	5	4,58	0,50
68.	S2.121	Kunnen leven met verschillen	26	3	5	4,58	0,58
69.	S2.001	Keuzes kunnen maken	26	3	5	4,58	0,58
70.	B3.241	Kunnen omgaan met verschillen	26	3	5	4,58	0,58
71.	B3.157	Respect opbrengen voor de rechten van anderen	28	3	5	4,57	0,57
72.	B3.046	Het belang van democratie erkennen	28	3	5	4,57	0,57
73.	G2.158	Persoonlijke keuzes kunnen maken in seksualiteit	23	3	5	4,57	0,59
74.	L2.072	Hoofdzaak van bijzaak kunnen onderscheiden	25	4	5	4,56	0,51
75.	G2.004	Eigen keuzes kunnen maken, bewust keuzes maken	25	3	5	4,56	0,65
76.	B3.276	Respect opbrengen voor andere culturen en waarden van andere culturen	25	3	5	4,56	0,58
77.	L2.009	Kunnen gebruik maken van wat men van anderen leert	25	3	5	4,56	0,58
78.	B3.347	Weten waar je terecht kan met problemen	25	3	5	4,56	0,58
79.	B3.335	Bewust en kritisch kunnen omgaan met media	25	3	5	4,56	0,71
80.	B3.293	Een open houding voor cultuur creëren	25	3	5	4,56	0,65
81.	B3.277	Op een positieve manier omgaan met verschillen, verschillen accepteren	25	3	5	4,56	0,58

82. L2.174	Zelf initiatief nemen	25	3	5	4,56	0,58
83. B3.210	Respect hebben voor verscheidenheid	27	3	5	4,56	0,58
84. B3.016	De basisprincipes en achterliggende waarden van democratie (stemrecht, recht op inspraak, gelijkheid van kansen,...) kennen	29	3	5	4,55	0,57
85. B3.128	Begaan zijn met rechtvaardigheid	29	3	5	4,55	0,57
86. B3.092	Informatie kunnen opnemen en verwerken	29	3	5	4,55	0,57
87. B3.085	Kunnen keuzes maken	29	3	5	4,55	0,57
88. M3.066	Goede gewoontes aannemen op vlak van milieu	22	3	5	4,55	0,67
89. G2.152	Gevoelens kunnen uitdrukken	24	2	5	4,54	0,72
90. B3.380	Beseffen dat men aan bepaalde problemen iets kan doen	24	3	5	4,54	0,72
91. S2.270	Weerbaar zijn	26	3	5	4,54	0,58
92. S2.232	Durven beslissingen nemen en er durven voor opkomen	26	3	5	4,54	0,58
93. S2.188	Niet alleen de eigen ideeën en meningen laten tellen, rekening houden met de mening van anderen	26	3	5	4,54	0,58
94. S2.083	Verantwoordelijkheid opnemen voor het eigen leren	26	4	5	4,54	0,51
95. S2.061	Durven verantwoordelijkheden in handen nemen	26	3	5	4,54	0,58
96. B3.243	Vrede nastreven	26	3	5	4,54	0,58
97. S2.209	Opkomen voor de eigen mening, zich durven distantiëren van andere meningen	26	3	5	4,54	0,58
98. S2.187	Uitkomen voor de eigen mening	26	3	5	4,54	0,58
99. M3.011	De hiërarchie in het afvalbeheer kennen	23	2	5	4,52	0,79
100. L2.111	Durven mensen aan te spreken, durven te telefoneren voor informatie	25	3	5	4,52	0,59
101. L2.108	Communicatieve vaardigheden ontwikkelen, mensen kunnen aanspreken	25	3	5	4,52	0,65
102. L2.094	Verantwoordelijkheid opnemen	25	3	5	4,52	0,65
103. L2.079	Kunnen informatie opzoeken	25	3	5	4,52	0,59
104. L2.070	Informatie kritisch kunnen evalueren	25	3	5	4,52	0,65
105. L2.011	Aanvaarden dat men kan leren van anderen	25	4	5	4,52	0,51
106. L2.007	Zelfstandig maar opbouwend te werk kunnen gaan	25	4	5	4,52	0,51
107. G2.159	Onveilig vrijen tegengaan, bewust en veilig vrijen	25	2	5	4,52	0,77
108. G2.145	Kennis hebben over seksueel overdraagbare ziektes	25	2	5	4,52	0,77
109. G2.140	Inzicht hebben in psychologische en emotionele aspecten m.b.t. relatie	25	3	5	4,52	0,59

110. B3.382	Actualiteitskennis hebben	25	4	5	4,52	0,51
111. B3.272	Racistische of onverdraagzame neigingen tegengaan	25	3	5	4,52	0,59
112. B3.268	Kritisch zijn ingesteld	25	3	5	4,52	0,59
113. B3.093	Kunnen afspraken maken	29	4	5	4,52	0,51
114. B3.068	Vormen van inspraak kennen	29	3	5	4,52	0,57
115. B3.095	Kunnen prioriteiten stellen	29	3	5	4,52	0,57
116. S2.216	Doelstellingen kunnen afbakenen	26	3	5	4,50	0,58
117. G2.043	Zelf mee naar oplossingen kunnen zoeken	24	3	5	4,50	0,66
118. M3.224	Kunnen overleggen	22	3	5	4,50	0,67
119. S2.281	Sociaal engagement tonen	26	3	5	4,50	0,58
120. S2.263	Zich kunnen verplaatsen in een ander	26	3	5	4,50	0,65
121. S2.244	Anderen aan het woord laten	26	3	5	4,50	0,58
122. S2.235	Durven neen zeggen	26	3	5	4,50	0,65
123. S2.222	Hoofd- van bijzaken kunnen onderscheiden	26	4	5	4,50	0,51
124. S2.166	Doelgericht kunnen samenwerken	26	3	5	4,50	0,58
125. S2.126	Luisteren naar anderen, open staan voor anderen	26	4	5	4,50	0,51
126. S2.007	Bereid zijn om verantwoordelijkheid op te nemen	26	2	5	4,50	0,76
127. M3.202	Nimby (Not In My Back Yard) houdingen vermijden, verantwoordelijkheid willen opnemen	22	3	5	4,50	0,67
128. M3.176	Respect hebben voor fauna en flora	22	1	5	4,50	0,91
129. M3.171	Inzien dat we tot de grote ketting behoren	22	3	5	4,50	0,74
130. M3.120	Zich ervan bewust zijn dat water schaars is	22	2	5	4,50	0,74
131. B3.379	Inzien hoe jongens en meisjes samen tot een compromis kunnen komen	24	3	5	4,50	0,72
132. B3.279	Nieuwsgierig zijn naar andere dingen	24	3	5	4,50	0,66

