

**KU LEUVEN**

FACULTEIT SOCIALE WETENSCHAPPEN  
MASTER OF SCIENCE IN HET  
OVERHEIDSMANAGEMENT EN -BELEID

# **Het studieprofiel humane wetenschappen doorgelicht**

Een analyse aan de hand van de inzichten van  
leerlingen en leraren

Promotor : Prof. Dr. E. CLAES  
Assessor: L. MAURISSEN  
Verslaggever: PROF. DR. S. FIERS

MASTERPROEF  
aangeboden tot het verkrijgen  
van de graad van Master of  
Science in het  
Overheidsmanagement en  
-beleid  
door  
**Laurien COENEN**

academiejaar 2014-2015







**KU LEUVEN**

FACULTEIT SOCIALE WETENSCHAPPEN  
MASTER OF SCIENCE IN HET  
OVERHEIDSMANAGEMENT EN -BELEID

# **Het studieprofiel humane wetenschappen doorgelicht**

Een analyse aan de hand van de inzichten van  
leerlingen en leraren

Promotor : Prof. Dr. E. CLAES  
Assessor: L. MAURISSEN  
Verslaggever: PROF. DR. S. FIERS

MASTERPROEF  
aangeboden tot het verkrijgen  
van de graad van Master of  
Science in het  
Overheidsmanagement en  
-beleid  
door  
**Laurien COENEN**

academiejaar 2014-2015



## Samenvatting

---

Deze masterproef had tot doel de effectiviteit van het studieprofiel humane wetenschappen in beeld te brengen. Slaagt het studieprofiel, en bij uitbreiding de studierichting, in de opzet die het zichzelf voorhoudt? Dit gingen we na aan de hand van drie groepen verwachtingen die we uit het studieprofiel zelf afleidden. Verwachtingen omtrent instromende leerlingen, uitstromende leerlingen en ten slotte de burgerzin van de humane wetenschappers. De data uit de *Belgian Political Panel Survey* (BPPS) en focusgroepopzet lieten daarbij toe na te gaan of deze verwachtingen zich ook als patroon in de realiteit manifesteren.

Dit masterproefonderzoek heeft aangetoond dat een genuanceerd beeld over de effectiviteit van de studierichting humane wetenschappen op zijn plaats is. In tegenstelling tot wat de algemene perceptie doet geloven, is de richting op een aantal vlakken behoorlijk succesvol. Zo werden de hypothesen uit de groep aan verwachtingen omtrent burgerschap grotendeels ingelost. Het effectiviteitsprobleem van de richting situeert zich dan ook voornamelijk aan de instroomzijde van de richting. Het blijkt immers niet altijd evident om de ‘juiste’ leerlingen aan te trekken. Nochtans is het studieprofiel voor haar welslagen sterk afhankelijk van een optimale leerlingensoriëntering. Dat merken we aan de uitstroomverwachtingen van het studieprofiel: deze worden slechts voor de helft ingelost. Leerlingen humane wetenschappen participeren bijvoorbeeld even frequent aan het hoger onderwijs, toch liggen hun slaagkansen een stuk lager dan die van hun medeleerlingen uit de andere aso-richtingen. Het succes van de studierichting? Veel staat of valt met een juiste leerlingeninstream.





## Voorwoord

---

Na een jaar zwoegen, ben ik verheugd om in deze korte tekst iedereen te bedanken die me gedurende het afgelopen academiejaar heeft geholpen dit stuk te voltooien.

Allereerst dank ik mijn promotor en assessor, prof. dr. Ellen Claes en Lies Maurissen voor hun begeleiding, nauwkeurige verbeterwerk en hulp bij het stroomlijnen van mijn vaak chaotische gedachtenflow.

Ten tweede bedank ik mijn ouders, de schitterende uitbaters van ‘hotel mama’, voor hun engelengeduld en toewijding. Want, eerlijk: weinig studenten kunnen zeggen dat ze de kans kregen om van vier verschillende bacheloropleidingen te proeven tijdens de afgelopen vijf jaar. Die grijze haren? *Guilty as charged!*

Als derde dank ik Brecht, *mio fratello eccezionale*, voor de nachtelijke uren filosoferen aan de vijverrand.

Vervolgens dank ik iedereen die de voltooiing van deze masterproef op inhoudelijk vlak mogelijk heeft gemaakt. Alle leerlingen van OLVI Paal, Sint-Jozefscollege Beringen en Sint-Franciscuscollege Berkenbos die enthousiast deelnamen aan mijn focusgroepopzet. Mijn ex-leerkrachten Jan Moulaert, Hans Reymen, Nicole Schoofs en Yves Timmermans, en hun collega’s uit SFC Sara Houben, Erik Vinken en Katrien Weltens die mij van de noodzakelijke inzichten voorzagen en de focusgroepen organisatorisch mogelijk maakten.

Ten slotte heb ik nog enkele *special regards* voor Nives, om mijn *partner in crime* te zijn bij het afnemen van de eerste focusgroep; Romina en Moeke voor het zorgvuldig nalezen en amenderen van mijn thesisteksten. Merci, jullie zijn de besten!



## Inhoud

---

<b>Lijst van tabellen</b>	<b>12</b>
<b>Lijst van figuren</b>	<b>13</b>
<b>Inleiding</b>	<b>15</b>
<b>Hoofdstuk 1. Het studieprofiel humane wetenschappen: schets en analyse</b> .....	<b>21</b>
1. Contextualisering van het studieprofiel humane wetenschappen.....	21
2. Analyse van het studieprofiel: inleiding.....	25
3. Analyse van het studieprofiel: verwachtingen omtrent in- en uitstromende leerlingen .....	27
3.1. <i>Verwachtingen omtrent instromende leerlingen</i> .....	27
3.2. <i>Verwachtingen omtrent uitstromende leerlingen</i> .....	30
4. Analyse van het studieprofiel: verwachtingen omtrent burgerschap .....	32
4.1. <i>'Burgerschap': een begripsbepaling</i> .....	35
4.1.1. Het concept 'burgerschap' .....	35
4.1.2. Het maatschappelijke belang van burgerschap .....	38
4.1.3. Burgerschap: een conclusie .....	40
4.2. <i>Directe burgerschapsverwachtingen</i> .....	43
4.3. <i>Indirecte burgerschapsverwachtingen</i> .....	47
4.3.1. Directe onderwijstechnieken .....	47
4.3.2. Indirecte onderwijstechnieken .....	48
4.3.3. Gemengde onderwijstechnieken .....	51
4.4. <i>Conclusie</i> .....	51
<b>Hoofdstuk 2. Methodologie</b> .....	<b>53</b>
1. Inleiding .....	53
2. De <i>Belgian Political Panel Survey</i> (BPPS) .....	54
2.1. <i>Inleiding BPPS-dataset</i> .....	54
2.2. <i>Reductie dataset</i> .....	54
2.3. <i>Onafhankelijke/verklarende variabele: studierichting</i> .....	56
2.4. <i>Afhankelijke variabelen</i> .....	59
2.5. <i>Analysetechnieken</i> .....	59
3. Focusgroepen .....	61

3.1. Focusgroepen in sociaal-wetenschappelijk onderzoek: een algemeen kader .....	61
3.2. De voor- en nadelen van focusgroepen .....	63
3.3. Richtlijnen voor focusgroep-gebruik.....	65
3.3.1. Algemene richtlijnen .....	65
3.3.2. Rol van de moderator .....	66
3.3.3. Specifieke aandachtspunten voor focusgroepen bij jongeren .....	67
3.4. Analyse en rapportering van de focusgroepresultaten	69
4. Operationalisering focusgroepen .....	71

### **Hoofdstuk 3. Analyse van de *Belgian Political Panel Survey*- en focusgroepdata .....**

1. De instromers .....	73
1.1. De 'juiste' instroom? .....	74
1.1.1. Politieke interesse .....	74
1.1.2. Veralgemeend vertrouwen .....	74
1.1.3. Tolerantie .....	75
1.2. "Ik kies voor humane wetenschappen": vanuit positieve of negatieve overwegingen?.....	76
2. De uitstromers .....	81
2.1. De participatiegraad .....	83
2.2. De slaagcijfers .....	88
2.3. De vervolgopleidingen .....	89
3. Burgerschap .....	90
3.1. Zesdejaars humane wetenschappen en burgerschap ..	91
3.1.1. Veralgemeend vertrouwen .....	91
3.1.2. Politiek vertrouwen .....	92
3.1.3. Sociale participatie .....	92
3.1.4. Politieke participatie .....	93
3.1.5. Discussievaardigheden en appreciatie voor conflict, debat en diversiteit .....	94
3.1.6. Politieke kennis .....	97
3.1.7. Politieke interesse .....	97
3.1.8. Democratische oriëntering en attitude-set: tolerantie .....	100
3.2. De burgerschapsevolutie van leerlingen humane wetenschappen .....	105

<b>Besluit</b>	<b>107</b>
<b>Bibliografie</b>	<b>111</b>
<b>Bijlage</b>	<b>119</b>
Bijlage 1. Analyse van het studieprofiel humane wetenschappen voor directe onderwijstechnieken	119
Bijlage 2. Focusgroepvragenlijsten	135
Bijlage 3. Codeboek	143
Bijlage 4. Variabelenoverzicht o.b.v. de BPPS-vragenlijst	145

## Lijst van tabellen

---

Tabellen 1 & 2. Studierendement leerlingen humane wetenschappen, wetenschappen-moderne talen, economie-moderne talen en Latijn-moderne talen in HO (2007-2012).	22
Tabel 3. Overzicht respondenten in de dataset per studierichting.	56
Tabel 4. Overzicht respondenten per studiecategorie.	58
Tabel 5. Beschrijvende statistieken ‘politieke interesse’	74
Tabel 6. Beschrijvende statistieken ‘veralgemeend vertrouwen’	75
Tabel 7. Post hoc resultaten multi-pele vergelijking Tukey voor de variabele ‘tolerantie’.	76
Tabel 8. Doorstroom naar het hoger onderwijs: behaalde bachelordiploma’s per hoger onderwijs-traject (2007-2012).	82
Tabel 9. Post hoc resultaten multi-pele vergelijking Games-Howell voor de variabele ‘toekomstige diplomaverwachting’.	84
Tabel 10. Beschrijvende statistieken ‘veralgemeend vertrouwen’ voor leerlingen 6 <sup>e</sup> middelbaar.	92
Tabel 11. Beschrijvende statistieken ‘politiek vertrouwen’ voor leerlingen 6 <sup>e</sup> middelbaar.	92
Tabel 12. Post hoc resultaten multi-pele vergelijking Games-Howell voor de variabele ‘sociale participatie’.	93
Tabel 13. Post hoc resultaten multi-pele vergelijking Tukey voor de variabele ‘politieke participatie’.	93
Tabel 14. Beschrijvende statistieken ‘politieke kennis’ voor leerlingen 6 <sup>e</sup> middelbaar.	97
Tabel 15. Post hoc resultaten multi-pele vergelijking Games-Howell voor de variabele ‘politieke interesse’.	98
Tabel 16. Post hoc resultaten multi-pele vergelijking Tukey voor de variabele ‘tolerantie t.a.v. andere culturen’.	101
Tabel 17. Post hoc resultaten multi-pele vergelijking Games-Howell voor de variabele ‘tolerantie t.a.v. andere culturen’.	102
Tabel 18. Post hoc resultaten multi-pele vergelijking Tukey voor de variabele ‘tolerantie t.a.v. seksuele geaardheid’.	103
Tabel 19. Beschrijvende statistieken ‘tolerantie t.a.v. seksuele geaardheid’ voor leerlingen 6 <sup>e</sup> middelbaar.	103
Tabel 20. Evolutie humane wetenschappers a.d.h.v. paired sample T-test resultaten op 95% betrouwbaarheidsniveau.	106

## **Lijst van grafieken**

---

Grafiek 1. Percentages behaalde bachelordiploma's per hoger onderwijstraject en per aso-richting (2007-2012).	83
--	----





## Inleiding

---

“Binnen het aso, dat voorbereidt op voortstuderen, zijn de verschillen groot. Van de studenten die uit de richting Griekswiskunde komen, halen meer dan zeven op de tien een academische bachelor (alle richtingen samen) in de normale drie jaar [...] bij humane is het niet één op tien.” (Ysebeart, 16.05.2014, p. 1)

Het is globaal genomen een weinig positieve berichtgeving die de pers aanreikt wanneer het over de studierichting humane wetenschappen gaat. Met het oog op de doorstroom naar het hoger onderwijs, hogeschool of universiteit, treedt er een grote differentiatie op in effectiviteit tussen de verschillende studierichtingen uit het algemeen secundair onderwijs (aso) in Vlaanderen. Humane wetenschappen komt daarbij, net als economie-moderne talen overigens, steeds als het zwakke broertje uit de bus. Het studieprofiel humane wetenschappen, dat geldt als het fundament van de studierichting, beoogt naast een algemene vorming nochtans een uitgesproken doorstroomfunctie naar het hoger onderwijs (Vlaamse Onderwijsraad, 1999, p. 12). Net als alle andere aso-richtingen dus (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014 a). Logischerwijs zouden we dan, in tegenstelling tot wat bovenstaand citaat beweert, studie-efficiëntieresultaten verwachten bij studenten afkomstig uit humane wetenschappen die gelijkaardig zijn aan die van studenten afkomstig uit de andere aso-richtingen. Bovendien stelt het studieprofiel humane wetenschappen dat: “Leerlingen kiezen voor humane wetenschappen omwille van hun interesse voor mens en samenleving. Inhoudelijk verwante vervolgopleidingen zijn in het bijzonder opleidingen met een sociale of culturele inslag” (VLOR, 1999, p. 12). Desondanks koos bijvoorbeeld slechts 1,47% van al deze leerlingen tussen 2007-2012 voor de academische bachelor ‘Politieke wetenschappen’ aan een universiteit, waarvan slechts 50% slaagt voor de helft of meer van zijn ingezette studiepunten. Andere richtingen die onder deze beschrijving van het studieprofiel vallen, zoals geschiedenis of psychologie, vertonen dezelfde tendensen (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014).

Hoe kunnen we deze discrepantie tussen de verwachtingen en de realiteit verklaren? Gezien de verwachtingen steeds gebaseerd zijn op concrete studieprofiel-inhoud, is het niet ondenkbaar dat het studieprofiel op een paar punten tekort schiet en niet slaagt in de opzet die het zichzelf voorhoudt. Dit zou de algemeen negatieve perceptie rondom de studierichting kunnen verklaren. Beleidsmatig, vanuit onderwijsstandpunt, wordt het om die reden interessant om in deze masterproef het studieprofiel humane wetenschappen op een kritische wijze door te lichten (VLOR, 1999). Slaagt het studieprofiel wel in de missie die het zichzelf voorschrijft? Bij welke verwachtingen loopt het eventueel fout en dringt er zich beleidsmatig een bijsturing op?

Deze kritische doorlichting van het studieprofiel gebeurt allereerst door de inhoud ervan te analyseren en te hertalen naar drie grote categorieën van operationele verwachtingen. Het is dit geheel aan operationele verwachtingen die we in een tweede fase van dit masterproefonderzoek willen afoetsen aan de realiteit. Want, enkel wanneer het studieprofiel erin slaagt te doen wat ze zelf vooropstelt, kan ze in de praktijk tegemoet komen aan de eigen verwachtingen. Ten eerste bevat het studieprofiel verwachtingen omtrent in- en uitstromende leerlingen. Welk soort leerling hoopt de richting aan te trekken? Lukt dit? Wat voor leerlingen wil de richting afleveren en welke hoop stelt ze voor deze leerlingen met het oog op verdere studies? Slaagt ze hierin? Voor de derde verwachtingscategorie ten slotte, kunnen we op basis van de studieprofielinhoud enkele operationele burgerschapsverwachtingen formuleren. In het studieprofiel wordt immers frequent verwezen naar specifieke burgerschapsvaardigheden, lesinhouden (o.a. lessen over politiek en andere culturen) en onderwijstechnieken (o.a. formeel onderwijs). Door deze verwijzingen te koppelen aan politiek- en pedagogisch-wetenschappelijke socialisatie-inzichten, zouden we van de leerlingen humane wetenschappen bepaalde burgerschapsattitudes, -vaardigheden en –gedragingen mogen verwachten. Alleszins, wanneer het studieprofiel in de praktijk doet wat het hoort te doen. Deze vaardigheden hoeven we niet noodzakelijk te verwachten van leerlingen uit de andere aso-richtingen.

Concreet beoogt deze masterproef via volgende onderzoeksvragen tot een evaluatie van het studieprofiel humane wetenschappen te komen:

- 1) Welke verwachtingen formuleert het studieprofiel humane wetenschappen?
  - a. *De instromers*: welk leerlingenprofiel wil het studieprofiel humane wetenschappen aantrekken?
  - b. *De uitstromers*: wat formuleert het studieprofiel humane wetenschappen als vooruitzicht voor haar uitstromende leerlingen?
  - c. *Burgerschap*:
    - i. Welke basisvaardigheden verlangt het studieprofiel humane wetenschappen expliciet van haar leerlingen wanneer ze vier jaar van de opleiding achter de kiezen hebben?
    - ii. Aan welke burgerschapscomponenten kunnen deze basisvaardigheden gekoppeld worden?
    - iii. Welke onderwijstechnieken en –inhouden beschrijft het studieprofiel humane wetenschappen?
    - iv. Aan welke burgerschapscomponenten kunnen deze technieken en inhouden gekoppeld worden?
  
- 2) In hoeverre lost het studieprofiel humane wetenschappen de verwachtingen in?
  - a. *De instromers*. Trekt de studierichting die leerlingen aan die ze zelf beoogt aan te trekken?
    - i. Hoe scoren beginnende leerlingen humane wetenschappen op de burgerschapscomponenten? Loopt dit conform de studieprofielverwachtingen omtrent de instromende leerlingen (gemiddelde politieke interesse, boven gemiddeld veralgemeend vertrouwen en tolerantie).
    - ii. Is de keuze voor de richting humane wetenschappen ingegeven door positieve of negatieve overwegingen?

- b. *De uitstromers.*
  - i. Is de participatiegraad van leerlingen uit humane wetenschappen aan het hoger onderwijs dezelfde als die van leerlingen uit de andere aso-richtingen?
  - ii. Zijn de slaagcijfers van leerlingen uit humane wetenschappen in het hoger onderwijs gelijk aan de slaagcijfers van de leerlingen uit de andere aso-richtingen?
  - iii. Stromen leerlingen humane wetenschappen vaker door naar hoger onderwijs-opleidingen met een ‘sociaal en culturele inslag’ dan leerlingen uit de andere aso-richtingen?
- c. *Burgerschap.*
  - i. Hoe scoren leerlingen humane wetenschappen uit het zesde middelbaar op de burgerschapscomponenten?
  - ii. Lopen deze bevindingen conform de hypothesen?
  - iii. Maken de leerlingen een evolutie door inzake de burgerschapscomponenten tijdens hun vierjarige studie humane wetenschappen?

Om deze onderzoeksvragen te situeren, zal hoofdstuk één ‘Het studieprofiel humane wetenschappen: schets en analyse’ allereerst een contextualisering van het studieprofiel humane wetenschappen aanreiken. Waarom precies humane wetenschappen en geen andere richting in het secundair onderwijs? Welke perceptie van de richting leeft er en op welke gronden wordt deze gefundeerd? Vervolgens, ga ik over tot de analyse en de hertaling van het studieprofiel. Eerst door verwachtingen te preciseren over de instromende leerlingen. Daarna over de uitstromende leerlingen humane wetenschappen en ten slotte over de burgerschapsniveaus van diezelfde leerlingen. Welke burgerschapsattitudes, -vaardigheden en –gedragingen zijn op basis van de studieprofielinhoud gelinkt aan de wetenschappelijke literatuur, te verwachten bij de leerlingen humane wetenschappen? Bij het formuleren van die laatste categorie aannames op basis van het studieprofiel, wordt eveneens het concept ‘burgerschap’ gedeut. Wat houdt dit begrip precies in en waarnaar zijn we exact op zoek?

Hoofdstuk twee ‘Methodologie’ bevat vervolgens een omschrijving van de aanpak en de strategie die deze masterproef hanteert om de bovenvermelde onderzoeksvragen te beantwoorden en dus de resultaten van de studieprofielanalyse af te toetsen. Die aanpak is tweërlei van aard: ze omvat zowel een kwantitatief als een kwalitatief gedeelte. Voor het kwantitatieve luik gaat het meer specifiek om de data uit de *Belgian Political Panel Survey* (BPPS) en om de slaag- en doorstroomcijfers aangereikt door het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014). Voor wat betreft de kwalitatieve methode, wordt het gebruik van focusgroepen nader toegelicht. Voor alle datavormen geef ik eveneens weer hoe deze data verzameld werd en op welke manier ik deze plan te verwerken opdat ze op een zinnige manier kunnen bij dragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Die verwerking vindt plaats in het daaropvolgende hoofdstuk: ‘Hoofdstuk 3. Analyse van de BPPS- en focusgroepdata’. Ten slotte, formuleert het besluit een conclusie over de verschillende voorgaande onderdelen heen en brengt het enkele kritische bemerkingen in rekening.



## **Hoofdstuk 1. Het studieprofiel humane wetenschappen: schets en analyse**

---

### **1. Contextualisering van het studieprofiel humane wetenschappen**

Op 1 september 2000 gaat de studierichting humane wetenschappen voor het eerst van start in het Vlaamse algemeen secundair onderwijs (aso). Ze vervangt daarmee de studierichting menswetenschappen. Sindsdien duiken citaten die in de richting van een falende studierichting wijzen frequent de kop op. “Ook voor sommige ASO-opleidingen, die wél zouden moeten voorbereiden op hoger onderwijs, zijn de slaagcijfers niet goed. De slaagcijfers voor de ASO-richting humane wetenschappen zijn in de opleiding psychologie tot 30 procent lager dan die voor de gemiddelde student”, vormt slechts één voorbeeld uit dit citatenarsenaal (Duyck, 24.06.2014, p.37). De studierichting krijgt wel vaker de wind van voren maar waarop is deze negatieve perceptie gebaseerd? Volgens het Vlaams Verband van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO) zou deze perceptie voornamelijk te wijten zijn aan de doorstromingsproblematiek waarmee de studierichting kampt. “Humane wetenschappen [dient] als voorbeeld van de problematiek waarmee we zitten [...] de doorstromingsproblematiek van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs”, aldus Carl Snoeckx, stafmedewerker van het VVKSO, tijdens zijn lezing op de studiedag aan de KU Leuven (18 februari 2015) over de hervorming van het secundaire onderwijs en de rol die de studierichting humane wetenschappen daarbinnen nog kan spelen.

De doorstroomcijfers die het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming aanreikt op haar website bevestigen de doorstroomproblematiek waarop Snoeckx wijst. De twee onderstaande tabellen geven enkele van deze doorstroomcijfers weer, zoals de participatiegraad<sup>1</sup> en het studierendement (SR)<sup>2</sup> door leerlingen

---

<sup>1</sup> De participatiegraad duidt het aandeel studenten humane wetenschappen aan dat voor een richting koos t.o.v. het totale aantal studenten humane wetenschappen dat zich waagde aan hoger onderwijs.

<sup>2</sup> Studierendement (SR) is de verhouding van het aantal verworven studiepunten (waarvoor geslaagd) t.o.v. het aantal opgenomen studiepunten (waarvoor

humane wetenschappen in hun eerste jaar hoger onderwijs tussen 2007 en 2012.

Tabel 1 & 2: Studierendement leerlingen humane wetenschappen, wetenschappen-moderne talen, economie-moderne talen en Latijn-moderne talen in het hoger onderwijs (2007-2012).<sup>3</sup>

Professionele bachelor	Aantal leerlingen	Participatiegraad	Gemiddeld SR	Gemiddeld SR	Gemiddeld SR	Gemiddeld SR
			Hum. Wet.	Wetenschappen	Economie	Latijn
<b>Sociaal werk</b>	2221	8,59%	78,60%	85,37%	79,80%	81,47%
<b>Lager onderwijs</b>	2085	8,06%	78,31%	87,10%	80,42%	84,72%
<b>Orthopedagogie</b>	1595	6,17%	78,31%	90,48%	81,65%	81,71%
<b>Secundair onderwijs</b>	1563	6,04%	71,60%	78,86%	73,30%	78,11%
<b>Verpleegkunde</b>	1106	4,28%	82,61%	90,32%	84,49%	87,08%
<b>Toegepaste psychologie</b>	986	3,81%	72,77%	86,19%	75,52%	76,46%
<b>Bedrijfsmanagement</b>	792	3,06%	66,34%	81,30%	79,95%	69,26%
<b>Communicatiemanagement</b>	649	2,51%	70,96%	80,54%	77,90%	81,52%
<b>Journalistiek</b>	336	1,30%	73,91%	86,42%	73,66%	80,69%

Academische bachelor	Aantal leerlingen	Participatiegraad	Gemiddeld SR	Gemiddeld SR	Gemiddeld SR	Gemiddeld SR
			Hum. Wet.	Wetenschappen	Economie	Latijn
<b>Psychologie</b>	1878	7,26%	53,79%	68,66%	49,57%	63,95%
<b>Rechten</b>	1184	4,58%	43,60%	57,39%	47,03%	59,98%
<b>Communicatie-wetenschappen</b>	823	3,18%	47,98%	60,70%	48,59%	64,70%
<b>Criminologie</b>	713	2,76%	52,83%	60,01%	52,07%	64,33%
<b>Pedagogische wetenschappen</b>	636	2,46%	71,89%	82,51%	73,12%	80,73%
<b>Geschiedenis</b>	604	2,34%	47,91%	58,09%	51,68%	69,59%
<b>Politieke wetenschappen</b>	379	1,47%	50,08%	65,95%	50,23%	70,31%
<b>Sociologie</b>	282	1,09%	50,81%	61,67%	51,42%	69,82%
<b>Kunstwetenschappen</b>	154	0,60%	48,98%	69,15%	58,83%	73,04%

Data afkomstig van: Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014.

Noot (1). 'Participatiegraad' duidt het aandeel studenten humane wetenschappen dat voor een richting koos t.o.v. het totale aantal studenten humane wetenschappen dat zich waagde aan hoger onderwijs.

Noot (2). De gemiddelde SR-percentages van ex-leerlingen uit niet-humane wetenschappenrichtingen worden aangeduid in het groen wanneer ze hoger uitvallen dan die van ex-leerlingen humane wetenschappen en rood wanneer ze lager uitvallen.

ingeschreven) tijdens het eerste academiejaar. Een SD van 50% wijst er op dat een bepaalde student voor de helft van zijn ingezette studiepuntenaantal geslaagd is. Dit wil niet zeggen dat hij ook voor de helft van de vakken waarvoor hij zichzelf inschreef slaagde of dat hij een gemiddelde van 50% behaalde.

<sup>3</sup> De keuze voor de aso-richting in combinatie met moderne talen is arbitrair. De keuze voor bijvoorbeeld wetenschappen-wiskunde, economie-wiskunde en Latijn-wiskunde zou gelijkaardige resultaten opleveren.



De weergegeven cijfers schetsen een opmerkelijk beeld van de uitstromende leerlingen humane wetenschappen. Ten eerste, laten deze studenten een (veel) lager studierendement in hun eerste jaar hoger onderwijs optekenen in nagenoeg alle richtingen ten opzichte van de uitstromende leerlingen uit de andere aso-richtingen. Nochtans schrijft het studieprofiel voor dat het “een uitgesproken doorstroomfunctie” heeft (VLOR, 1999, p.12). Het richt zich met andere woorden op het voorbereiden van leerlingen op een vervolgstudie in het hoger onderwijs. Net als alle andere aso-richtingen trouwens (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014 a). De andere aso-richtingen lijken dus beter in dat opzet te slagen.

Ten tweede zou je het aandeel leerlingen dat voor een richting met een socio-culturele inslag kiest op hoge school of universiteit hoger inschatten. Zo schrijft het studieprofiel voor dat:

“Leerlingen kiezen voor Humane wetenschappen omwille van hun interesse voor mens en samenleving. Inhoudelijk verwante vervolgopleidingen zijn in het bijzonder opleidingen met een sociale of culturele inslag. In het hoger onderwijs van een of twee cycli zijn dit onder meer opleidingen in pedagogische, psychologische en sociale wetenschappen. Aan de universiteit gaat het om studiegebieden zoals psychologische en pedagogische wetenschappen, politieke en sociale wetenschappen, rechten, criminologische wetenschappen, geschiedenis, archeologie, kunstwetenschappen, communicatiewetenschappen, wijsbegeerte en moraalwetenschappen” (VLOR, 1999, p. 12).

Op basis daarvan zijn de hoge proporties humane wetenschappers die doorstromen naar richtingen als verpleegkunde en bedrijfsmanagement enigszins opmerkelijk. Zeker wanneer we de vergelijking maken met universitaire richtingen als politieke wetenschappen (1,47%), sociologie (1,09%) en kunstwetenschappen (0,60%). Dit zijn immers richtingen die het studieprofiel allemaal expliciet vermeldt als verder-studeeropties. Een *mismatch* die zich in de aso-wetenschapsrichtingen (wetenschappen-moderne talen, wetenschappen-topsport en wetenschappen-wiskunde) minder vertoont.

Daar liggen de proporties leerlingen in hard-wetenschappelijke vervolgoledingen zoals chemie, fysica en wiskunde een stuk hoger.

De studierichting humane wetenschappen kampt dus wel degelijk met een doorstroomprobleem omdat het studieprofiel voor wat betreft de uitstromende leerlingen niet tegemoet komt aan de verwachtingen die het zelf voorschrijft (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015 a). In se is het niet ondenkbaar dat het studieprofiel op andere vlakken haar doelstellingen wel perfect inlost. Is de algemeen perceptie van de richting als globaal falend dan wel geoorloofd? Is het nu allemaal kommer en kwel? Vooralsnog bestaat er maar weinig wetenschappelijk onderzoek dat dergelijke vragen beantwoordt. Daarom wordt het interessant om in deze masterproef het studieprofiel humane wetenschappen kritisch door te lichten. Slaagt het studieprofiel wel in de missie die het zichzelf voorschrijft? Bij welke doelstellingen loopt het eventueel fout en dringt er zich beleidsmatig een bijsturing op? Kortom, het studieprofiel humane wetenschappen zal in deze masterproef centraal staan. Zo'n studieprofiel geldt nu eenmaal als fundament voor eender welke richting en laat zich letterlijk omschrijven als volgt:

“Het studieprofiel geeft overheidsinstanties, hogescholen, universiteiten, leerplanontwikkelaars, adviesorganen, scholen, vakbonden, uitgevers, ouders en leerlingen in een notendop zicht op de inhoud en de vereisten voor het fundamentele gedeelte van [een opleiding]. Het bevordert de doorzichtigheid van het studieaanbod in het secundaire onderwijs en is een hulp bij een goede leerlingenoriëntering” (VLOR, 1999, p.3). En, “Studieprofielen zijn een instrument voor de aanmaak van leerplannen. Op dit ogenblik hebben ze echter nog geen basis in de regelgeving. De Afdeling ASO gaat ervan uit dat de onderwijsvertrekkers zich ertoe verbinden het studieprofiel te vertalen in de leerplannen. Daarnaast is het profiel een instrument dat door de inspectie kan worden gebruikt bij de goedkeuring van de leerplannen” (VLOR, 1999, p.1).

Studieprofielen gelden dus als de basis voor dat andere sturende document in het Vlaamse onderwijs: de leerplannen. Deze zijn een

uitwerking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen die het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming opstelt; de minimale kwaliteitsvoorwaarden om in aanmerking te komen voor subsidiëring door de Vlaamse Gemeenschap. Vandaar de keuze om het studieprofiel door te lichten in plaats van de meer concrete leerplannen.

## 2. Analyse van het studieprofiel: inleiding

In dit onderdeel bekijken we het studieprofiel Humane wetenschappen van naderbij (Vlaamse Onderwijsraad, 1999). Aan de hand van onderzoeksvraag één kunnen we tot een analyse van het studieprofiel komen. Onderzoeksvraag één luidt:

- 1) Welke verwachtingen formuleert het studieprofiel humane wetenschappen?
  - a. *De instromers*: welk leerlingenprofiel wil het studieprofiel humane wetenschappen aantrekken?
  - b. *De uitstromers*: wat formuleert het studieprofiel humane wetenschappen als vooruitzicht voor haar uitstromende leerlingen?
  - c. *Burgerschap*:
    - i. Welke basisvaardigheden verlangt het studieprofiel humane wetenschappen expliciet van haar leerlingen wanneer ze vier jaar van de opleiding achter de kiezen hebben?
    - ii. Aan welke burgerschapscomponenten kunnen deze basisvaardigheden gekoppeld worden?
    - iii. Welke onderwijstechnieken en –inhouden beschrijft het studieprofiel humane wetenschappen?
    - iv. Aan welke burgerschapscomponenten kunnen deze technieken en inhouden gekoppeld worden?

Het beantwoorden van deze eerste onderzoeksvraag laat ons toe om op basis van een studieprofielanalyse enkele operationele verwachtingen te formuleren. Dit zijn de hypothesen die deze masterproef aan de

realiteit wil toetsen via de kwantitatieve data uit het *Belgian Political Panel Survey* (BPPS) en via de kwalitatieve focusgroepdata. Beide datavormen licht hoofdstuk twee ‘Methodologie’ nader toe. Deze toets is nodig om tot een globale conclusie over de performantie van het studieprofiel te komen. Is de negatieve perceptie die in de contextualisering geduid werd terecht? Op welke vlakken slaagt het studieprofiel eventueel wel, op welke niet?

De studieprofielanalyse zal in drie grote stappen gebeuren. Allereest, gaan we na welke verwachtingen het studieprofiel aanreikt aangaande de instromende leerlingen. Welk soort leerling hoopt de richting aan te trekken? Ten tweede, formuleren we aannames omtrent de uitstromende leerlingen. Wat voor leerlingen wil de richting afleveren en welke hoop stelt ze voor deze leerlingen met het oog op verdere studies?

De operationele burgerschapsverwachtingen vormen ten slotte de laatste categorie van aannames die op basis van de studieprofielanalyse te formuleren zijn. Deze ontstaan door telkens de link te leggen tussen concrete studieprofielbepalingen en relevante wetenschappelijke politieke en pedagogische socialisatie-inzichten. Omdat het studieprofiel frequent verwijst naar specifieke onderwijstechnieken (zoals formeel onderwijs) en lesinhouden (zoals lessen over politiek en andere culturen) mogen we volgens deze wetenschappelijke inzichten immers bepaalde zaken verwachten over de burgerschapsniveaus van de leerlingen humane wetenschappen.

### **3. Analyse van het studieprofiel: verwachtingen omtrent in- en uitstromende leerlingen**

Om de performantie van de studierichting humane wetenschappen te beoordelen, leiden we in de eerste plaats verwachtingen af die betrekking hebben op de leerlingen die in deze richting in- en uitstromen. Wat schrijft het studieprofiel voor? Wat mag er logischerwijs verwacht worden?

#### **3.1. *Verwachtingen omtrent instromende leerlingen***

Het studieprofiel humane wetenschappen schrijft het volgende voor met betrekking tot de instromende leerlingen:

“Het studieprofiel Humane wetenschappen richt zich tot de leerling die in staat is een breed gamma van theoretische en abstracte leerinhouden te verwerken, die belangstelling heeft voor een studie met sterk sociaal-culturele inslag en zich via deze weg voorbereidt op hoger onderwijs. Deze emotioneel en sociaal intelligente leerling toont interesse voor de vele manieren waarop mensen zich gedragen, verkent de sociale werkelijkheid en zoekt naar samenhang en tegenstellingen in individueel gedrag en in de segmenten van de complexe maatschappelijke realiteit” (VLOR, 1999, p. 11).

“De leerling is bereid:

- emotionele, communicatie en agogische vaardigheden te ontwikkelen;
- interesse te tonen voor zijn gedrag en dat van anderen;
- interesse te tonen voor het functioneren van de samenleving;
- de mogelijkheden tot maatschappelijk engagement te exploreren;
- [...]” (VLOR, 1999, p. 11).

Het welslagen van de gehele richting is daarbij afhankelijk van een goede leerlingenoriëntatie bij aanvang van het derde middelbaar. “Ten aanzien van het welslagen van deze nieuwe studierichting is een goede

leerlingenoriëntering van groot belang. Leerlingen, die laattijdig instromen, moeten er zich van bewust zijn dat zij met een bepaalde achterstand zullen worden geconfronteerd”, aldus het studieprofiel (VLOR, 1999, p. 2). Er vindt daarom idealiter een positieve zelfselectie plaats bij de instromende leerlingen. Wat houdt deze positieve zelfselectie precies in?

Allereest verwachten we dat instromers over de nodige basisinteresse beschikken in de verscheidene onderwerpen uit hun nieuwe studiegebied. Want, logischerwijs vatten leerlingen een nieuwe studie aan met reden. Omdat een aanzienlijk deel van de profielcomponenten<sup>4</sup> de leerlingen inzicht wil doen verwerven in de werking van de maatschappij, de politiek en de samenleving, valt te verwachten dat deze leerlingen minstens even geïnteresseerd zijn in politiek als de leerlingen uit de andere aso-richtingen. Humane wetenschappen omvat immers een ruim kennisdomein waardoor leerlingen ook voor de richting kunnen kiezen omwille van andere interessante vakinhoud. In dat geval zou hun politieke interesse minstens gelijk moeten zijn aan die van de leerlingen uit de andere aso-richtingen.

Ten tweede is een ‘emotioneel en sociaal intelligent persoon’ in onze hedendaagse samenleving de facto een individu dat over behoorlijk wat vertrouwen in zijn medemens en in de wederkerigheid van zijn interpersoonlijke relaties beschikt. Dit veralgemeend vertrouwen vergemakkelijkt de communicatie, stelt mensen open voor interactie met anderen en zet aan tot participatie en de collectieve aanpak van problemen (Putnam, 2000). Vooraleer je onder andere interesse kan tonen in het gedrag van anderen en de verscheidene mogelijkheden tot maatschappelijk engagement, is het noodzakelijk jezelf open te stellen voor deze ervaringen. Hiervoor moet er vertrouwen aan de basis zijn. Zonder elementair vertrouwen zijn mensen namelijk geneigd zich af te sluiten van hun omgeving. Verhoogde tolerantieniveaus zijn een direct gevolg van dit

---

<sup>4</sup> “Studieprofielen zijn opgebouwd uit profielcomponenten. Deze zijn de brede onderzoeksobjecten die in de vakken cultuur- en gedragswetenschappen worden aangesneden. Ze bieden inzicht in de deeldisciplines die tot beide vakken behoren en de discipline gebonden concepten, inzichten en methoden die de opleiding aanreikt” (VLOR, 1999, p. 5).

omvangrijker algemeen vertrouwen. Mensen die vertrouwen, zullen zich toleranter op stellen voor afwijkende meningen en gedragingen in de samenleving (Putnam, 2000).

Dit leidt ons tot het eerste onderdeel van de tweede onderzoeksvraag:

- 2) In hoeverre lost het studieprofiel humane wetenschappen de verwachtingen in?
  - a. *De instromers*. Trekt de studierichting die leerlingen aan die ze zelf beoogt aan te trekken?
    - i. Hoe scoren beginnende leerlingen humane wetenschappen op de burgerschapscomponenten? Loopt dit conform de studieprofielverwachtingen omtrent de instromende leerlingen (gemiddelde politieke interesse, boven gemiddeld veralgemeend vertrouwen en tolerantie).
    - ii. Is de keuze voor de richting humane wetenschappen ingegeven door positieve of negatieve overwegingen?

Deze masterproef zal de zelfselectie in de eerste plaats nagegaan via de BPPS-data. Blijken leerlingen humane wetenschappen uit het vierde middelbaar (*Belgian Youth Survey* (BYS) 2006) inderdaad over een gemiddelde politieke interesse en meer veralgemeend vertrouwen en tolerantie te beschikken dan leerlingen uit de andere richtingen? Kortom, zijn de leerlingen die humane wetenschappen aanvangen juist georiënteerd? Wanneer dit niet het geval is, trekt de richting mogelijk die leerlingen aan die humane wetenschappen aangrijpen als laatste strohalm om in het aso te kunnen blijven en niet te moeten ‘afzakken’ naar tso of bso. Leerlingen dus die zich laten leiden door negatieve overwegingen in plaats van hun persoonlijke interesses. Dit komt dan overeen met een relatief ingeburgerde watervallogica binnen het Vlaamse onderwijs: “Probeer zo hoog mogelijk, je kan daarna nog zakken”. De oriëntering waaraan het studieprofiel zelf zoveel belang hecht, loopt desgevallend niet optimaal. De focusgroepdata zal daarom dienen als aanvulling op de BPPS-bevindingen. Het biedt een grotere kans om inzicht te verwerven in het waarom leerlingen voor humane wetenschappen kiezen.

### 3.2. *Verwachtingen omtrent uitstromende leerlingen*

In het studieprofiel humane wetenschappen staat het volgende te lezen over de uitstromende leerlingen:

“Het algemeen secundair onderwijs heeft een uitgesproken doorstromingsfunctie. Dit wil zeggen dat de vorming gericht is op een vervolgstudie in het hoger onderwijs. Het curriculum is zo samengesteld dat de studierichting in haar geheel in principe voorbereidt op alle vormen van hoger onderwijs. Leerlingen kiezen voor Humane wetenschappen omwille van hun interesse voor mens en samenleving. Inhoudelijk verwante vervolgopleidingen zijn in het bijzonder opleidingen met een sociale of culturele inslag. In het hoger onderwijs van een of twee cycli zijn dit onder mee opleidingen in pedagogische, psychologische en sociale wetenschappen. Aan de universiteit gaat het om studiegebieden zoals psychologische en pedagogische wetenschappen, politieke en sociale wetenschappen, rechten, criminologische wetenschappen, geschiedenis, archeologie, kunstwetenschappen, communicatiewetenschappen, wijsbegeerte en moraalwetenschappen” (VLOR, 1999, p. 12).

Uit deze bepaling kunnen we drie grote verwachtingen afleiden. Deze zijn:

- 1) De participatiegraad van leerlingen uit humane wetenschappen aan het hoger onderwijs is dezelfde als die van leerlingen uit de andere aso-richtingen. Leerlingen humane wetenschappen stromen met andere woorden in gelijke mate door naar het hoger onderwijs (hetzij hogeschool, hetzij universiteit) wanneer de richting haar ‘uitgesproken doorstromingsfunctie’ vervult.
- 2) De slaagcijfers van leerlingen humane wetenschappen in het hoger onderwijs zijn gelijk aan de slaagcijfers van de leerlingen uit de andere aso-richtingen. Want: “Het curriculum is zo samengesteld dat de studierichting in haar geheel in principe voorbereidt op alle vormen van hoger onderwijs”.



- 3) Leerlingen humane wetenschappen stromen vaker door naar opleiding met een 'sociaal en culturele inslag' in het hoger onderwijs dan leerlingen uit de andere aso-richtingen.

Dit leidt tot het tweede onderdeel van de tweede onderzoeksvraag:

- 2) In hoeverre lost het studieprofiel humane wetenschappen de verwachtingen in?

- b. *De uitstromers.*

- i. Is de participatiegraad van leerlingen uit humane wetenschappen aan het hoger onderwijs dezelfde als die van leerlingen uit de andere aso-richtingen?
- ii. Zijn de slaagcijfers van leerlingen uit humane wetenschappen in het hoger onderwijs gelijk aan de slaagcijfers van de leerlingen uit de andere aso-richtingen?
- iii. Stromen leerlingen humane wetenschappen vaker door naar hoger onderwijs-opleidingen met een 'sociale en culturele inslag' dan leerlingen uit de andere aso-richtingen?

#### **4. Analyse van het studieprofiel: verwachtingen omtrent burgerschap**

Het studieprofiel omvat ten slotte bepalingen die zowel direct als indirect verwachtingen omtrent burgerschap toelaten. Met directe verwachtingen worden de verwijzingen bedoeld die expliciet gericht zijn op het opkrikken van bepaalde burgerschapscompetenties. Indirecte verwachtingen daarentegen, lopen via een omweg. Het is omwille van bepaalde onderwijstechnieken en lesinhouden dat we effecten inzake de burgerschapsdimensies verwachten. Vanuit sociaalwetenschappelijk-oogpunt luidt de consensus dat indien je burgerschap wil bevorderen, zowel directe, indirecte als gemengde onderwijstechnieken hun plaats verdienen in het curriculum vanwege de verschillende effecten die ze sorteren (Claes & Hooghe, 2013; Martens & Gainous, 2012; Torney-Purta, 2002).

Directe onderwijstechnieken omvatten de formele onderwijstechnieken. Oftewel: alle technieken die gebaseerd zijn op een directe overdracht van kennis waarbij de leerling passief de informatie absorbeert die de leerkracht onderwijst (Claes & Hooghe, 2013). In tegenstelling tot die formele vorm van onderwijs, vindt er bij de indirecte methoden geen directe kennisoverdracht plaats. Wel is er sprake van een socialisering in democratische attitudes en praktijken door middel van een klas- en schoolomgeving die de vorm aan neemt van een mini-democratische kosmos. Leren gebeurt met andere woorden door middel van modellering naar het goede voorbeeld. Een democratische houding is dan niet alleen het doel van het onderwijs, maar eveneens het middel daartoe. Voorbeelden van zo'n indirecte onderwijstechnieken zijn een open klas klimaat en een democratisch functionerende schoolomgeving waarbij de leerlingen inspraak hebben in het dagdagelijkse reilen en zeilen in de klas of op school (Claes, 2010). De gemengde methoden ten slotte, combineren de principes van beide bovenstaande technieken. Hier vindt een combinatie van socialisatie en kennisoverdracht plaats in de vorm van groepswerken, gemeenschapsdienst, simulaties van politieke debatten, ... (Claes & Hooghe, 2013).

Het is maar omdat het studieprofiel directe en indirecte allusies op burgerschap maakt, dat we van leerlingen humane wetenschappen

zekere burgerschapscompetenties mogen verwachten. Alleszins wanneer het studieprofiel doet wat het hoort te doen. Wil dit daarom zeggen dat we alleen van leerlingen humane wetenschappen bepaalde burgerschapscompetenties mogen verwachten? Neen. In 2010 voerde de Vlaamse overheid namelijk de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen (VOET'en) in voor het secundair onderwijs (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010). Daarmee hoopt de Vlaamse overheid alle Vlaamse leerlingen te onderwijzen in maatschappelijk relevante inhouden die onvoldoende terug te vinden zijn in de afzonderlijke vakken. Ze hoopt haar leerlingen zo niet alleen maatschappelijk relevante kennis bij te brengen maar hen eveneens maatschappelijk waardevolle houdingen aan te leren die toelaten om actief aan de samenleving te participeren en hun persoonlijke levens verder uit te bouwen (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010, pp. 4-5). De VOET'en proberen zo over de vakgrenzen heen op te voeden tot onder meer burgerzin. Dit gebeurt door eindtermen met betrekking tot een gemeenschappelijke stam en zeven contexten te definiëren.<sup>5</sup>

Tot de sleutelcompetenties uit de gemeenschappelijke stam rekent de Vlaamse overheid onder meer communicatief vermogen, empathie, een open en constructieve houding en respect en samenwerken (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010, pp. 8-9). Sleutelcompetenties die we kunnen linken aan een democratische oriëntering en attitude-set (zeker tolerantie) en aan discussievaardigheden en appreciatie voor conflict, debat en diversiteit (zie verderop '4.1. Burgerschap: een begripsbepaling'). Bij context vijf tot en met zeven vinden we dan weer de eindtermen terug die betrekking hebben op de politiek-juridische, socio-economische en socioculturele dimensies van de samenleving. Deze eindtermen richten zich onder meer op actief burgerschap waarbij jongeren een minimaal inzicht verwerven in de kenmerken en de werking van een democratie (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010, pp. 11-12).

---

<sup>5</sup> De gemeenschappelijke stam omvat enkele sleutelcompetenties. De geformuleerde eindtermen uit deze stam zijn dan ook toepasbaar op alle opvoedings- en onderwijsactiviteiten. De eindtermen die gelinkt zijn aan de zeven contexten daarentegen zijn typisch voor die bepaalde context (o.a. lichamelijke gezondheid en veiligheid en omgeving en duurzame ontwikkeling).

Omwille van de algemeen vormende basis die de VOET'en aanreiken, verwachten we logischerwijs dat leerlingen humane wetenschappen minimaal gemiddeld scoren op alle burgerschapsdimensies. Humane wetenschappers hebben namelijk hetzelfde vakoverschrijdende burgerschapsfundament gekregen als alle andere (aso-)leerlingen. De masterproef spreekt bewust van 'minimaal gemiddeld scoren' omdat we voor sommige burgerschapsdimensies wel degelijk meer dan het gemiddelde mogen verwachten doordat het studieprofiel extra's aanreikt bovenop dat algemene fundament. Binnen de Vlaamse Gemeenschap bestaan er namelijk geen formele lessen burgerschapsopvoeding. Hiervoor is het Vlaamse onderwijs afhankelijk van de VOET'en. Maar, binnen de humane wetenschappen bestaan er wel lessen of activiteiten die dicht bij een formele burgerschapsopvoeding aanleunen (Hooghe, 2012, p. 22). Dit zijn met andere woorden lessen of activiteiten die specifiek zijn aan een bepaalde studierichting en aangereikt worden bovenop het burgerschapsfundament dat de VOET'en reeds aanreiken. Niemi en Junn (1998) wezen in deze context reeds op het belang van frequentie en diversiteit tijdens het aanbieden van lessen over politiek. Uit hun studie bleek dat wanneer er een grotere verscheidenheid aan politieke onderwerpen werd aangesneden en de lessen frequenter plaatsvonden, dat dan de politieke kennis van de leerlingen in kwestie ook sterker toenam (een stijging van 4% toename naar 11% toename in politieke kennis). Het gaat daarbij dus om extra's die het studieprofiel humane wetenschappen aanreikt en waar we verderop dieper ingaan. Extra's die de studieprofielen van de andere aso-richtingen niet steeds aanbieden. Bovendien zijn de VOET'en niet geheel onbesproken binnen het Vlaamse onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015 b; Claes & Fiers, 2007, p. 35). Het debat rond de effectiviteit van de VOET'en valt echter buiten het bestek van deze masterproef.

#### **4.1. ‘Burgerschap’: een begripsbepaling**

Voor een grondige analyse van het studieprofiel in termen van burgerschap, is allereerst een goed begrip van het concept ‘burgerschap’ noodzakelijk. We willen immers weten welke attitudes, eigenschappen, gedragingen en vaardigheden burgerschap uitmaken. Zoniet, dan dreigen we blind te starten aan onze analyse van het studieprofiel humane wetenschappen in termen van burgerschap. Vandaar zal dit begrip eerst uiteen gezet worden. Daarna volgt de verdere analyse van het studieprofiel en de hertaling daarvan naar operationele burgerschapsverwachtingen.

##### 4.1.1. Het concept ‘burgerschap’

Het concept ‘burgerschap’ of ‘burgerzin’ wordt in vele wetenschappelijke disciplines gehanteerd, onder andere in politieke theorie, waardoor het aan een veelheid van mogelijke inhouden is voorzien. Zo bestaan er vele opvattingen over wat het zou kunnen of moeten inhouden, maar weinig consensus over wat het nu exact is (Bosniak, 2008, p.1).

“Burgerschap is een complexe en multidimensionale realiteit, die in zijn politieke en historische context moet worden gezien. Men kan niet geïsoleerd spreken van burgerschap, aangezien de idee enkel betekenis heeft in relatie tot de werkelijke noden van de samenleving of een politiek systeem. Democratisch burgerschap, meer specifiek, verwijst naar de actieve deelname van individuen aan het systeem van rechten en verantwoordelijkheden” (Brander et. al., 2002, p. 319).

Het concept burgerschap bevat anders gesteld meerdere betekenislagen, afhankelijk van de invalshoek, wetenschappelijke discipline of historische context van waaruit je kijkt. Tinnevelt doet desondanks toch een poging om burgerschap te definiëren op basis van de betekenis die mensen er in het dagdagelijkse taalgebruik aan verlenen. Burgerschap is zo “de rechtsstatus die je hebt als lid van een bepaald land. Burger zijn betekent dat je bepaalde rechten en verantwoordelijkheden hebt” (Tinnevelt, 2004, p. 1). Het duiden van

‘rechten’ en ‘verantwoordelijkheden’ of ‘plichten’ is zo mogelijk het enige wat nagenoeg alle definities van burgerschap gemeenschappelijk hebben. Wat het relatieve belang is van beiden in de definitie, wil daarentegen wel eens sterk verschillen. *Grosso modo* onderscheiden twee voorname stromingen in het denken over burgerschap zich van elkaar: de rechtstatelijke en de politiek-filosofische benadering van burgerschap (Van de Wijdeven, 2012, pp. 47-59). De rechtstatelijke stroming omschrijft burgerschap voornamelijk in termen van de rechten die ermee gepaard gaan. Daar waar de politiek filosofische stroming de nadruk eerder legt op de verplichtingen die erbij komen kijken.

De rechtstatelijke stroming schetst burgerschap als het hebben van zekere (onvervreembare) rechten, die een bepaalde staat je verleent op een bepaald moment in tijd. Burgerschap houdt zowel het beschikken over rechten in als het bewustzijn hiervan door de drager. Verder omvat het eveneens een identiteitslement: een burger die van zijn individuele rechten wil genieten, dient volwaardig deel uit te maken van een bepaalde samenleving of staat. Burgerschap wordt zo een exclusief gegeven omdat je bepaalde rechten nu eenmaal verkrijgt omwille van je lidmaatschap aan een specifieke samenleving. Zonder dat lidmaatschap geen rechten, en zonder die rechten kan er geen sprake zijn van burgerschap.

Het rechtstatelijke burgerschapsbegrip kunnen we onder de ‘passieve’ burgerschapsbegrippen categoriseren. Burgerschap komt overeen met het bezit van onvervreembare rechten, je hoeft er als burger *as such* niets mee te doen; je bezit ze gewoon. Je hebt als burger wel een softe verplichting om bij het uitoefenen van jouw rechten verantwoordelijkheid te tonen ten opzichte van je medeburgers. Het uitoefenen van jouw rechten mag in theorie geen inbreuk inhouden voor de rechten en vrijheden van je medeburgers. In ruil voor die verantwoordelijkheid, biedt de staat bescherming voor de primaire belangen van de burgers die onder haar jurisdictie vallen (Brander et. al., 2002, p. 318).

De politiek-filosofische stroming legt daarentegen de nadruk meer op de verplichtingen die burgerschap uitmaken (Van de Wijdeven, 2012, pp. 47-59). Je bezit namelijk niet zomaar rechten dankzij je

lidmaatschap van een bepaalde samenleving. Deze samenleving verwacht in ruil voor de bescherming en de eerbiediging van jouw rechten die ze je biedt, dat je bepaalde verwachtingen vervult. De meest voor de hand liggende is het respecteren van de rechten en vrijheden van anderen bij het uitoefenen van je eigen rechten en vrijheden. Maar, er zijn er nog een hele resem anderen. Burgers horen bepaalde gedragingen, houdingen en attitudes te etaleren opdat de samenleving goed zou functioneren. Bevindingen van onder meer De Tocqueville (1840), Almond en Verba (1963) en Putnam (1993 & 2000) wijzen op die manier op het belang van actieve participatie in de samenleving. Zo gaat een goed burger stemmen opdat het politieke systeem responsief kan zijn voor zijn noden. Door deze indirecte en geaggregeerde vorm van meningsuiting bepalen burgers wie aan de macht komt en dus indirect hoe de samenleving zal evolueren en functioneren. Burgerschap wordt dan ook opgevat in termen van ‘actief’ burgerschap.

Achter deze politiek-filosofische invulling van burgerschap schuilt, in tegenstelling tot de rechtstatelijke invulling, een erg normatieve inslag. Burgerschap omvat niet langer alleen een rechtsstatus, maar eveneens een democratisch ideaal (Tinnevelt, 2004, p.1 en Van de Wijdeven, 2012, p. 51). ‘Burgerschap’ zijn die zaken die ‘goed burgerschap’ uitmaken in een westerse democratie. Welke gedragingen en houdingen vertonen mensen best om in aanmerking te komen voor ‘goed burgerschap’? Dit is geen evidente zaak om uit te maken gezien ‘burgerschap’ als begrip steeds een kind is van zijn tijd. Een communistische Aziatische staat zal andere burgerschapseigenschappen verlangen als ideaal, dan een democratische West-Europese staat. Vanzelfsprekend maakt dit de zoektocht naar een exacte begripsomschrijving niet eenvoudiger.

We kunnen burgerschap dus eveneens duiden door de eigenschappen voor te schrijven die naar onze hedendaagse normen goede burgers maken. Welke attitudes, waarden, normen en gedragingen wensen wij, als collectief dat de samenleving uitmaakt, te zien bij onze volgende generatie medeburgers?

“Citizenship is a set of norms, values and practices designed to solve collective action problems which involve the recognition by individuals that they have rights and obligations to each other if they wish to solve such problems.”  
(Pattie et al., 2004, p. 22)

Dit is slechts één van de mogelijke definities over burgerschap die vertrekt vanuit een democratisch ideaal. Uit deze definitie kunnen twee grote dimensies van normatieve verwachtingen onderscheiden worden: een cognitieve dimensie en een gedragsmatige dimensie. De cognitieve dimensie geeft gestalte aan attitudes en waarden, kennis en begrip, competenties en vaardigheden waarvan we aannemen dat ze onze samenleving en ons politiek systeem ondersteunen. De gedragsmatige dimensie omvat alle vormen van participatie die gericht zijn op het behouden van onze huidige manier van samenleven en de verdere vorming van die samenleving. Het komt er op neer samen te werken aan een samenleving die iedereen als leefbaar en wenselijk beschouwt. Voor beide dimensies zijn vervolgens sub-facetten te vinden. Die leiden we af uit verscheidene wetenschappelijke werken omtrent burgerschap. Onder meer Almond en Verba en Putnam definieerden in hun werken een aantal essentiële eigenschappen voor een goede werking van de democratie en bij uitbreiding onze Westerse manier van samenleven.

#### 4.1.2. Het maatschappelijk belang van burgerschap

Almond en Verba (1963) stelden reeds vijftig jaar geleden dat stabiele democratieën zich enkel daar ontwikkelen en blijven bestaan, waar ze ondersteund worden door een *civic culture* op maat van diezelfde democratie. Een westerse democratie heeft volgens hen nood aan een *participant political culture*. Dit is een cultuur gebaseerd op communicatie, overtuiging, consensus, rationaliteit en diversiteit. Een cultuur die verandering toelaat en modereert. Een cultuur bovendien, waarin burgers actief participeren aan zowel sociale als politieke activiteiten en er democratische houdingen en visies op nahouden die ondersteunend werken voor de democratische praktijken en instellingen. Hiervoor is het noodzakelijk dat ze zich interesseren voor politiek en zich informeren over de werking ervan. Enkel dan zijn



participatie en attitudevorming überhaupt mogelijk. Burgers beschikken dus over een gevoel van *political efficacy*: ze zijn zich bewust van de werking van het politieke systeem en ze vertrouwen in hun eigen rol daarbinnen als actieve deelnemer. De verschillende objecten uit het politieke systeem laten de leden uit zo'n cultuur bijgevolg niet onverschillig. Ze bezitten duidelijke houdingen of attitudes, ongeacht of deze ronduit negatief of positief zijn. Wat telt, is dat ze aanwezig zijn. Verder laten burgers uit zo'n cultuur zich leiden door ratio in plaats van vluchtige emoties en weten ze conflict en debat te appreciëren. Ze beseffen dat deze nodig zijn voor consensusvorming en het nemen van rationele beslissingen. Indien deze cultuur niet aanwezig is, komt de interne stabiliteit van het systeem in het gedrang.

Putnam versterkte deze visie wanneer hij besloot dat de politieke cultuur in een land de performantie van het politieke systeem en haar instellingen bepaalt (Putnam, 1993). Voor het overleven van onze democratische instellingen, gebruiken en waarden lijkt het daarom maar wat belangrijk dat we nieuwe generaties burgers socialiseren in die modaliteiten van burgerschap die onze democratische manier van (samen)leven ondersteunen. Modaliteiten die dus grotendeels overeen komen met de verwachtingen die Almond en Verba eerder voorschreven. Putnam plaatste echter met zijn werk *Bowling Alone* (2000) een aantal zorgwekkende vraagtekens achter de staat waarin de toenmalige Amerikaanse democratische cultuur verkeerde. Zo stelde hij niet alleen een sterke daling vast in onder meer politieke participatie en politieke interesse, maar eveneens in sociale participatievormen. Een daling die zich voornamelijk voordoet bij jongeren. Putnam beoordeelde dit als een algemeen verval van burgerschap en het sociaal kapitaal in de Amerikaanse samenleving.

Putnam ziet in *Bowling Alone* naast participatie eveneens noties van wederkerigheid en veralgemeend vertrouwen als belangrijke kenmerken van een 'goed' burger.<sup>6</sup> Beiden zorgen ervoor dat we als

---

<sup>6</sup> Onder veralgemeend vertrouwen verstaat Putnam het vertrouwen in de medemens. Veralgemeend vertrouwen is sterk gerelateerd aan participatie: wanneer je anderen over het algemeen niet vertrouwt, zal je niet snel geneigd zijn sociale contacten met hen aan te knopen. Het idee daarachter is als volgt: je verwacht niet dat die andere in de toekomst iets voor jou zal doen of betekenen dus ben je zelf niet bereid in de relatie te investeren. De notie van wederkerigheid ontbreekt dan.

individuen in staat zijn om onze problemen collectief aan te pakken. Ze zetten met andere woorden aan tot participatie. Maar, participeren zelf, versterkt ook ons vertrouwen. Mensen die vertrouwen (hetzij veralgemeend, hetzij politiek) zouden bovendien nog enkele andere maatschappelijk relevante gedragingen vaker stellen zoals: bloed geven, geld doneren aan goede doelen, vrijwilligerswerk doen, netjes betalen van je belastingen, juiste informatie vertrekken tijdens sollicitaties, ...

Niet alleen politieke theorieën bediscussiëren burgerschap en het relatieve belang ervan voor het overleven van de staat. Ook mensenrechtentheorieën denken na over ‘goed burgerschap’. Dat is dan “het type van gedrag dat de samenleving zou brengen tot meer respect voor de rechten van de mens” (Brander et al., 2002, p. 320). Want, een gemeenschap bouwen die ieders rechten respecteert, legt alle burgers uit die gemeenschap ook verantwoordelijkheden op. Je kan je als het ware niet zomaar gedragen zoals je zelf wil. Burgers kunnen maar gedrag vertonen binnen die grenzen waarin er geen afbreuk gedaan wordt aan de rechten van anderen. Indirect houdt dit een vorm van tolerantie ten aanzien van anderen in. Een fundamenteel respect voor hun manier van leven en eventueel hun afwijkende uitoefening van hun rechten en vrijheden (Brander et al., 2002, pp. 319-320).

#### 4.1.3. Burgerschap: een conclusie

Burgerschap is allerminst een evident concept om te definiëren. Indien we burgerschap definiëren in termen van ‘goed’ burgerschap dan kunnen we op basis van de voorgaand vermelde theorieën opmaken dat burgerschap uit de volgende cognitieve en gedragsmatige dimensies bestaat:

##### 1) De componenten uit de cognitieve dimensie van burgerschap:

###### a. *Politieke kennis*

Politieke kennis is in de eerste plaats noodzakelijk om er als burger bewust van te zijn welke rechten en verantwoordelijkheden je bezit en hoe je deze kan afdwingen of nakomen in de maatschappij waarvan je deel uitmaakt. Verder nopen onze complexe democratisch-politieke

systemen iedere burger gewoon tot een elementair bezit aan politieke kennis. Over welke mogelijkheden beschik ik om te participeren aan het bestuur dat op mezelf van toepassing is? Welke keuzes heb ik wanneer ik ga stemmen? Zonder gedegen kennis stemmen mensen ongeïnformeerd op partijen die niet overeenkomen met hun noden. Of erger, houden ze zich volledig afzijdig wanneer het om politiek gaat. Dit zou voornamelijk bij jongeren resulteren in lagere opkomstcijfers bij verkiezingen (Dejaeghere, 2007). Met de nodige gevolgen van dien: wanneer de groepen die zich afzijdig houden van het publieke leven over differentiële karakteristieken beschikken, dreigt het politieke systeem irresponsief te worden voor hun noden (Galston, 2001).

*b. Politieke interesse*

Goede burgers interesseren zich voor de sociale en politieke wereld rondom hen. Ze zijn bereid kennis te vergaren over de werking van het politieke spel. Enkel dan is participatie aan hun publieke omgeving en de vorming van democratische attitudes en evenwichtige meningen over het systeem mogelijk.

*c. Democratische oriëntering en attitude-set*

Een democratische rechtstaat vereist dat de leden van die rechtstaat haar fundamentele principes ondersteunen. Goede burgers steunen bijgevolg de mensenrechten en geloven in de gelijkheid van man en vrouw. Ze kennen en gehoorzamen de wetten van de rechtstaat, tonen zich solidair ten opzichte van andere leden en zijn tolerant voor vreemdelingen, minderheden en mensen met een andere religie of seksuele voorkeur (Raad van Europa, 2010, p. 10).

*d. Veralgemeend en politiek vertrouwen*

Veralgemeend vertrouwen is als persoonlijke ingesteldheid erg verbonden met om het even welke vorm van participatie. Je hebt namelijk een basis aan vertrouwen nodig om sociale contacten aan te knopen en problemen gezamenlijk op te lossen. Ook politiek vertrouwen vertoont deze link: des te meer vertrouwen, des te groter de kans dat je zal gaan stemmen bij verkiezingen (Grönlund & Setälä, 2007). Bovendien kan een vergaand gebrek aan politiek vertrouwen in een staat, haar actoren en instellingen, leiden tot een democratisch

deficit. De bevolking trekt daarbij de input-, output- en/of throughput-legitimiteit in twijfel omdat ze vindt dat politieke beslissingen niet langer tegemoet komen aan haar hoge verwachtingen. Er ontstaat zo een risico dat die burgers niet langer de wetten en beslissingen zullen naleven, met een eventuele structurele instabiliteit voor het systeem als extreem gevolg (Norris, 2011).

*e. Discussievaardigheden en appreciatie voor conflict, debat en diversiteit*

Goede burgers beseffen dat er een grote diversiteit aan mensen, meningen en opvattingen bestaat in de samenleving waarvan zij deel uitmaken. In gemeenschappen die door trends van globalisering steeds multicultureler dreigen te worden, is het daarom maar wat belangrijk dat we met meningsverschillen en conflicten leren omgaan op een vreedzame manier. Appreciatie van conflict en debat is in die zin cruciaal. Beiden zijn een manier om de publieke discussie te verrijken. Burgers leren om ze niet steeds op te vatten als ongemakkelijke en onnodig verhitte situaties. Burgers verwoorden hun argumenten en opinies helder. Daarnaast beschikken ze over de nodige debatvaardigheden om op een respectvolle manier in discussie te treden met anderen en om op een vreedzame manier om te gaan met geschillen (Huddleston, 2004, p. 16; Raad van Europa, 2011, p. 10).

2) De componenten uit de gedragsmatige dimensie van burgerschap:

“Post national citizenship confers upon every person the right and the duty of participation in the authority structures and public life of a polity, regardless of their historical and cultural ties to the community” (Soysal, 1994, geciteerd in Jacobs & Maier, 2000, p. 69).

Goed burgerschap omvat alle vormen van actieve deelname die positief bijdragen aan onze samenleving. Dus zowel politieke als sociale participatie. Beiden kunnen verschillende verschijningsvormen aannemen. De meest voor de hand liggende vormen van politieke participatie zijn: gaan stemmen, lidmaatschap van een politieke partij, deelnemen aan een boycot of betoging, een petitie

ondertekenen, formuleren van commentaar of mee discussiëren op een online forum, ... Bij sociale participatie kunnen we in de eerste plaats denken aan lidmaatschap van allerhande vrijetijdsorganisaties en – verenigingen, geld doneren aan goede doelen, bloed gaan geven, ...

Het is met deze dimensies in het achterhoofd dat we de studieprofielanalyse zullen uitvoeren.

#### **4.2. *Directe burgerschapsverwachtingen***

Het studieprofiel bevat enkele passages die rechtstreeks verwijzen naar één of meerdere burgerschapsdimensies. Passages die duidelijk appelleren aan de wil van de richting om deze burgerschapsattitudes, -vaardigheden en -gedragingen op te krikken. Concreet verwijst het studieprofiel zo naar politieke kennis, politieke participatie, discussievaardigheden en appreciatie voor conflict, debat en diversiteit. Daarom wordt het interessant om na te gaan of leerlingen humane wetenschappen voor deze burgerschapscomponenten een evolutie ten opzichte van hun initiële waarden doormaken. Slaagt het studieprofiel er ook effectief in om positief bij te dragen aan de waarden op deze componenten?

Allereest kijken we naar de directe verwijzingen naar politieke kennis. Leerlingen humane wetenschappen “bestuderen [in het vak cultuurwetenschappen] de wijze waarop organisaties in de samenleving functioneren, hun rol in de samenleving en de opvattingen over mens en maatschappij die eraan ten grondslag liggen” (VLOR, 1999, p. 6). In het profielcomponent “1. Organisatie” verwerven ze dus kennis over de organisatie van het politieke, economische, sociale, juridische en levensbeschouwelijke veld. Zo ontwikkelen leerlingen een inzicht in het complexe politieke spel dat onze samenleving vorm geeft, de manieren om hieraan te participeren, evenals in de waarden en normen die op ons van toepassing zijn en de manieren om deze te bewaken en na te leven.

Kennis biedt mensen het gevoel dat ze de actuele gang van zaken verstaan en er op een zinvolle manier aan kunnen bijdragen. Galston (2001) linkt politieke kennis aan nog enkele andere maatschappelijk relevante eigenschappen en vaardigheden. Politieke kennis zorgt in de

eerste plaats voor een instrumentele rationaliteit.<sup>7</sup> Verder leidt meer kennis tot meer consistente antwoorden,<sup>8</sup> meer inzicht in politieke feiten, een verhoogde kans op politieke participatie en meer veralgemeend vertrouwen (*ignorance is the father of fear, and knowledge is the mother of trust*). Wetende burgers appreciëren daardoor politiek conflict ook meer. Zij slagen erin discussies te zien als een goede tennismatch in plaats van een agressief steekspel waarvan zij zich liever weerhouden. Ten slotte berust steun voor de democratie en haar waarden (zoals tolerantie, gelijkheid en inspraak) eveneens op deze politieke kennis, aldus Dassonneville en Hooghe (2011).

Het maatschappelijke belang van politieke kennis als hoeksteen van ‘goed’ burgerschap valt nauwelijks te onderschatten. Maar, is het onderwijs wel in staat significant bij te dragen aan de politieke kennis van haar leerlingen? Lange tijd bestond namelijk de consensus dat onderwijs niets bijdroeg aan politieke kennis (Langton & Jennings, 1968). Niemi en Junn (1998) brachten pas op het einde van de jaren 1990 verandering in die zienswijze. Hun onderzoek bij 4.725 leerlingen uit de twaalfde graad (17 tot 18-jarigen) uit het Amerikaanse onderwijs, wees uit dat burgerschapsonderwijs wel degelijk de politieke kennis van leerlingen kan verhogen. Zelfs wanneer andere variabelen, zoals de thuisomgeving en het geslacht van leerlingen, in rekening worden gebracht. Bovendien blijkt uit onderzoek van Verhaegen en Boonen (2014) dat informatie-rijke socialisatie-agenten (media en ouders) een grotere invloed uitoefenen op de politieke kennis van jongeren dan informatie-arme agenten (*peers*). Daarnaast behoeft een toename aan politieke kennis volgens hen geen interactieve verhouding tussen agent en leerling. Een passieve

---

<sup>7</sup> Instrumentele rationaliteit slaat op de mogelijkheid om juist te kunnen inschatten welke impact politieke beslissingen op jou hebben en over welke mogelijkheden je beschikt om je belangen te verdedigen.

<sup>8</sup> Personen met hogere niveaus van politieke kennis worden gekenmerkt door een grotere stabiliteit in hun politieke voorkeur en opinies. Zij kunnen wel van mening veranderen maar de kans dat dit radicale veranderingen zijn, is klein. Doorgaans blijft men in de buurt van zijn oorspronkelijke opvatting. Zo zal een Sp.a-kiezer bij de volgende verkiezingen misschien een Groen-stem overwegen, een radicale omslag in de vorm van een Vlaams Belang-stem zit er allicht niet in. Bij lage niveaus van politieke kennis worden dergelijke aardverschuivingen wel mogelijk volgens Galston.

overname van de politieke informatie volstaat. Dat belooft veel goeds voor het onderwijs dat zich in de eerste plaats op passieve kennisoverdracht richt.

Deze studieprofielverwijzing geeft uitdrukking aan één van de extra's zoals die hierboven reeds werden vermeld. Extra's die het studieprofiel aanreikt bovenop het burgerschapsfundament waarin de VOET'en reeds voorzien. Andere studieprofielen vermelden namelijk nergens een wil om hun leerlingen kennis te doen vergaren in deze politiek-maatschappelijke onderwerpen (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014 b – f ). We kunnen daardoor verwachten dat leerlingen humane wetenschappen ook naast de vakoverschrijdende inspanningen in contact komen met deze onderwerpen. Kortom, ze worden er niet alleen frequenter mee geconfronteerd, ze behandelen daarenboven ook een grotere verscheidenheid aan politiek-maatschappelijke onderwerpen (zie hiervoor bijlage één). Volgens de inzichten van Niemi en Junn (1998) mag er daarom meer politieke kennis van leerlingen humane wetenschappen worden verwacht.

De tweede burgerschapsdimensie waarnaar het studieprofiel direct refereert, is de gedragsdimensie: sociale en politieke participatie. “De leerling onderzoekt mogelijkheden tot solidair participeren aan de ontwikkeling en verbetering van zijn omgeving”. En, “De leerling is bereid de mogelijkheden tot maatschappelijk engagement te exploreren” (VLOR, 1999, p. 11). In tegenstelling tot politieke kennis, zijn wetenschappelijke inzichten sceptisch ten opzichte van de rol die onderwijs hierin kan spelen. Verschillende socialisatie-agenten in rekening brengend (ouders, vrienden, media, middenveldorganisaties en school), zouden scholen de laagste (significante) correlaties met de politieke participatieniveaus van jongeren laten optekenen. Bovendien kunnen scholen geen aandeel van de groei in participatieniveaus over tijd verklaren (Quintelier, 2015).<sup>9</sup> Ook Claes (2010) besluit dat scholen

---

<sup>9</sup> De reden hiervoor is vooralsnog niet duidelijk. Zetten de scholen te weinig in op burgerschapsonderwijs en sorteren ze daarom niet de verwachte effecten? Of, schort het aan de leerkrachten die onvoldoende getraind zijn om onderwerpen rond politieke participatie op een inspirerende manier te brengen (Quintelier, 2015)? Indien het eerste het geval is, zouden leerlingen humane wetenschappen wel goed kunnen scoren omdat dergelijke onderwerpen vervat liggen in het curriculum (hiertoe bestaat een

niet de beste socialisatie-agent zijn wanneer het op participatie aankomt. Directe, indirecte en gemende onderwijstechnieken werken dan wel significant (via lessen over andere culturen en extra-curricula activiteiten zoals bezoeken aan overheidsgebouwen), het model kan nooit veel variantie verklaren. Het zijn dus voornamelijk andere actoren en persoonlijk gedrag (een tendens tot participatie in het verleden) die de participatie-evolutie over tijd beïnvloeden (Dassonneville et al., 2012).

Alleen Torney-Purta (2002) is optimistischer gezind en vindt wel een effect waarbij lessen over stemmen en verkiezingen positief bijdragen tot de bereidheid om te gaan stemmen. Hoskins, d’Hombres en Campbell (2008) vinden een gelijkaardig effect, ware het niet dat dit effect bijzonder klein uitvalt. Een extra jaar lessen over politiek en maatschappij zouden de kans dat een jongere gaat stemmen of lid wordt van een politieke partij met respectievelijk 0,9% en 0,3% laten toenemen. Ongeacht wat de studieprofielen en VOET’en voorschrijven, verwachten we daarom geen significante verschillen tussen de gemiddelde waarden van leerlingen humane wetenschappen en de gemiddelde waarden van de leerlingen uit de andere aso-richtingen inzake sociale en politieke participatie.

Ten slotte leren leerlingen ook “verbaal en sociaal vaardig communiceren” (VLOR, 1999, p. 12). Ze leren namelijk allerhande argumentatieve vaardigheden aan die hen toelaten de eigen standpunten te onderbouwen, helder en logisch te formuleren en zich in te leven in de standpunten van anderen (VLOR, 1999, p. 10). Het studieprofiel stelt daarmee als doel de leerlingen humane wetenschappen de burgerschapsvaardigheid ‘discussievaardigheden en appreciatie voor conflict, debat en diversiteit’ te laten verwerven. Echter, ondanks dat de studieprofielen van de andere aso-richtingen minder vaak naar deze burgerschapsdimensie refereren (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014 b - f), is het niet ondenkbaar dat ook in deze richtingen argumentatieve en communicatieve vaardigheden worden bevorderd. Hierdoor

---

resultaatverplichting) en dus niet afhankelijk zijn van vakoverschrijdende eindtermen die scholen naar eigen goeddunken vorm kunnen geven (hiertoe bestaat een inspanningsverplichting).



verwachten we dat leerlingen humane wetenschappen op deze dimensie gemiddeld scoren.

### **4.3. Indirecte burgerschapsverwachtingen**

#### 4.3.1. Directe onderwijstechnieken

Het zwaartepunt in het studieprofiel humane wetenschappen ligt in de eerste plaats bij de directe onderwijstechnieken. Dit is een logisch gevolg van het feit dat studierichtingen zich nu eenmaal hoofdzakelijk richten op de vorming van leerlingen in een specifiek kennisdomein. Formeel onderwijs- en passieve kennisoverdracht-referenties zijn zowel terug te vinden bij politieke, maatschappelijke en sociale, als culturele diversiteitsonderwerpen. Lessen over andere culturen en menselijke gedragingen of uitingsvormen, maken zo eveneens een groot deel uit van het curriculum humane wetenschappen. Omdat het studieprofiel bol staat van deze bepalingen en deze masterproef een beperkt bestek kent, zijn alle referenties naar lessen over politiek en lessen over andere culturen opgenomen in bijlage één.

Van formeel onderwijs (hetzij lessen over politiek, hetzij lessen over andere culturen) kunnen we vanuit sociaalwetenschappelijk oogpunt enkele zaken rond de burgerschapsdimensies verwachten. Deze masterproef vermeldde in die context reeds Niemi en Junn (1998). Gibson en Levine (2003) en Claes (2010) treden hun visie bij wanneer ze stellen dat van alle technieken, formeel onderwijs het grootste effect sorteert op de politieke kennis van leerlingen. Claes maakt hierbij wel een onderscheid tussen de lessen over politiek en de lessen over andere culturen. Het effect op kennis zou alleen uitgaan van die eerste. Naast frequentie en de hoeveelheid aan politieke onderwerpen, zoals Niemi en Junn die duiden, speelt *teacher effectiveness* eveneens een positieve rol.<sup>10</sup> Deze *teacher effectiveness* draagt, net als lessen over politiek, positief bij tot de politieke interesse van leerlingen (Claes, 2010; Dassonneville et al., 2015).

---

<sup>10</sup> Onder *teacher effectiveness* wordt de houding van leerkrachten ten opzichte van politieke onderwerpen verstaan. Net als hun pedagogische aanpak, gedrag voor de klas en kennis over datgene wat ze onderwijzen (Claes, 2010).

We verwachten dat leerlingen humane wetenschappen gemiddeld over meer politieke kennis en interesse beschikken dan leerlingen uit de andere aso-richtingen. De reden hiervoor is dezelfde als deze die we reeds bij de directe burgerschapsverwachtingen uit '4.2.' hebben geformuleerd.

Van lessen over andere culturen valt te verwachten dat ze zowel een positief effect hebben op de sociale participatie als op de tolerantieniveaus van leerlingen (Claes, 2010). Een relatie die lessen over politiek niet vertoont. Ondanks Torney-Purta's (2002) geloof in het heilzame effect van zo'n directe lessen op politieke participatie (gaan stemmen), wordt hiervoor geen effect waargenomen (Dassonneville et al., 2015). Een toename aan politieke kennis lijkt bij Vlaamse jongeren dus vooralsnog niet te leiden tot een significante toename in het praktisch gebruik van diezelfde kennis. Het studieprofiel humane wetenschappen vermeldt evenwel niet als enige lessen over andere culturen. Ook de studieprofielen Grieks/Latijn en moderne talen doen dit (Vlaamse Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2014 c en e). Vanuit dit optiek verwachten we dat leerlingen humane wetenschappen dezelfde gemiddeldes laten optekenen voor tolerantie als de leerlingen Grieks/Latijn en de leerlingen die een combo met moderne talen volgen (economie-moderne talen, Latijn-moderne talen en wetenschappen-moderne talen).

#### 4.3.2. Indirecte onderwijstechnieken

Het studieprofiel verwijst voornamelijk naar één specifieke vorm van indirecte onderwijstechnieken: het open klas klimaat. Dit is de situatie waarbij er in een klas een sfeer van openheid heerst. Leerlingen worden aangemoedigd om zelf een mening te vormen en deze te uiten. Zelfs wanneer deze mening afwijkt van die van de andere klasgenoten of de vakleerkracht. Leerlingen ervaren het nodige vertrouwen om te spreken voor de groep, ook al zijn ze niet helemaal op de hoogte van een topic of kunnen ze zich moeilijk verwoorden. Ze weten dat hun opinie uiteindelijk gerespecteerd zal worden. Debat en discussie over actuele thema's komen frequent voor. Leerkrachten proberen bovendien steeds zo veel mogelijk aspecten van eenzelfde verhaal te belichten opdat de leerling zich een genuanceerd beeld kan vormen

(Claes, 2010; Campbell, 2008). Volgens Torney-Purta (2002) is zo'n open klas klimaat meer dan alleen respectvol kunnen discussiëren. Het is eveneens een methode waarlangs leerlingen hun kennis eens in de praktijk kunnen oefenen: in interpersoonlijke relaties. Dankzij discussies wordt de opgedane kennis met andere woorden betekenisvoller.

In het studieprofiel zijn volgende passages terug te vinden:

“2. Argumentatieve vaardigheden:

- [...]
- analyseren vanuit verschillende benaderingen (politiek, juridisch, sociaal, filosofisch, economisch, cultureel) en vanuit een vergelijkend standpunt;
- beoordelen op basis van aanvaardbaarheid en correctheid van redenering [i.p.v. op basis van persoonseigenschappen];
- eigen standpunten onderbouwen, inleven in standpunten van anderen;
- ingenomen standpunten helder en logisch voorstellen” (VLOR, 1999, p. 10).

“4. Morele vaardigheden:

- een moreel oordeel kunnen vellen op basis van perspectiefwisseling en argumenten;
- de juistheid van een oordeel nagaan op basis van criteria;
- een morele discussie kunnen voeren” (VLOR, 1999, p. 11).

“Leerlingen leren het evidente, het algemeen aanvaarde kritisch te bevragen en te toetsen aan andere ideeën en hieruit beargumenteerde conclusies te trekken. Hierbij is het ook belangrijk dat over deze confrontatie van ideeën kan worden gecommuniceerd onder diverse vormen, inbegrepen [...] discussie” (VLOR, 1999, p. 11). “Door [deze relatering en relativering] leren ze ten aanzien van sommige van deze verschijnselen een objectiveerbaar standpunt innemen en

verdedigen” (VLOR, 1999, p. 12). “De leerlingen leren communiceren door agogische vaardigheden toe te passen en groepsdynamische processen te beheren” (VLOR, 1999, p. 14). Tot hun onderzoekvaardigheden behoren: “participeren aan groepsdiscussies en in kleine groepen, een gesprek leiden” (VLOR, 1999, p. 13).

Kortom, allemaal verwijzingen die alluderen op een open klas klimaat. Een open klassfeer draagt in de eerste plaats bij tot het politieke vertrouwen van leerlingen (Claes, 2010; Claes, Hooghe & Marien, 2012; Claes & Hooghe; 2013; Dassonneville et al., 2015). Verder draagt een open klas klimaat bij aan het veralgemeend vertrouwen van leerlingen (Claes, 2010), hun appreciatie voor conflict (Campbell, 2008), politieke interesse (Hahn, 1999), niveaus van tolerantie (Gibson & Levine, 2003) en politieke participatie (Campbell, 2008; Quintelier, 2010). Het bediscussiëren van politieke onderwerpen tijdens de les zorgt ervoor dat leerlingen politiek beter verstaan. Wat hun kans om in de toekomst te gaan stemmen, doet toenemen.

Politieke kennis ten slotte is een enigszins bijzonder burgerschapscomponent waarop het open klas klimaat inspeelt. Claes (2010) vond hiervoor geen significant effect. Campbell (2008) neemt alleen een klein positief significant effect waar. Daar waar Persson (2014) en Kawashima-Ginsberg (2013) op relatief grote effecten stuitten. Een toename in de gepercipieerde openheid van de klas met tien procent, ging als snel gepaard met een toename in politieke kennis met vijf procent.

Ondanks de verwijzingen in het studieprofiel humane wetenschappen verwachten we dat er geen differentieel effect uitgaat van het open klas klimaat. Een open klas klimaat kan namelijk evengoed aanwezig zijn in de andere aso-richtingen.

### 4.3.3. Gemengde onderwijstechnieken

Anders dan bij de directe en indirecte onderwijstechnieken, biedt het studieprofiel slechts schaarse verwijzingen naar gemengde onderwijstechnieken. Wanneer ze voorkomen verwijzen ze slechts naar één vorm: de groepsprojecten (aangeduid met de termen ‘in groep’, ‘groepsdiscussies’, ‘groeps gesprekken’, ‘groeps werk’). Groeps werken zijn een vorm van coöperatief leren waarbij leerlingen leren om gezamenlijk problemen op te lossen. Ze leren effectief te delibereren en om op een democratische manier tot consensus te komen. Ze leren dus aan den lijven wat democratische beslissingsprocedures inhouden (Claes, 2010). Deze actieve leerstrategie zou een positief effect hebben op de politieke interesse van leerlingen die met deze werkvorm te maken krijgen (Dassonneville et al., 2015) en op hun politieke kennis. Hierbij zou zich wel een acceleratie-effect voordoen waarbij leerlingen die reeds over ruime kennis beschikken, het meest profiteren van de interacties uit groeps werken en nog meer kennis vergaren (Hooghe & Dassonneville, 2010). De verwijzingen naar deze groeps werken zijn geen exclusief gegeven voor het studieprofiel humane wetenschappen. Ook andere studieprofielen vermelden deze techniek waardoor we geen differentiatie tussen de richtingen verwachten.

### 4.4. *Conclusie*

Het studieprofiel humane wetenschappen verlangt allereerst dat haar leerlingen na vier jaar opleiding politieke kennis hebben verworven, conflict en debat meer weten te appreciëren dan initieel het geval was en dat ze meer geneigd zijn zich sociaal en politiek te engageren. De studieprofielanalyse heeft ons verder eveneens geleerd dat er verwezen wordt naar zowel directe (lessen over politiek en andere culturen), indirecte (allusies op een open klas klimaat) als gemengde onderwijsmethoden (groeps werken). Op basis van sociaal-wetenschappelijke en pedagogische inzichten kunnen we volgende hypothesen formuleren:

- a) Leerlingen humane wetenschappen scoren gemiddeld op volgende burgerschapsdimensies:
  - i. Veralgemeend en politiek vertrouwen
  - ii. Discussievaardigheden en appreciatie voor conflict, debat en diversiteit
  - iii. Sociale en politieke participatie
- b) Leerlingen humane wetenschappen scoren boven gemiddeld op volgende burgerschapsdimensies:
  - i. Politieke kennis
  - ii. Politieke interesse
- c) Leerlingen humane wetenschappen scoren gemiddeld hetzelfde als leerlingen Grieks/Latijn, economie-moderne talen, Latijn-moderne talen en wetenschappen-moderne talen op volgende burgerschapsdimensies:
  - i. Democratische oriëntering en attitude-set: tolerantie

Dit leidt tot het derde onderdeel van onze tweede onderzoeksvraag:

2) In hoeverre lost het studieprofiel humane wetenschappen de verwachtingen in?

c. *Burgerschap*

- i. Hoe scoren leerlingen humane wetenschappen uit het zesde middelbaar op de burgerschaps-componenten?
- ii. Lopen deze bevindingen conform de hypothesen?
- iii. Maken de leerlingen een evolutie door inzake politieke kennis, interesse, participatie en appreciatie voor discussie en conflict tijdens hun vierjarige studie humane wetenschappen?

## Hoofdstuk 2. Methodologie

---

### 1. Inleiding

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden die we in het vorige hoofdstuk formuleerden, maakt deze masterproef gebruik van zowel kwalitatieve als kwantitatieve data. De kwalitatieve data komt voort uit focusgroepen georganiseerd bij leerlingen humane wetenschappen uit het zesde middelbaar en hun leerkrachten cultuur- en gedragswetenschappen. De *Belgian Political Panel Survey* (BPPS) levert dan weer de benodigde kwantitatieve data. Dit hoofdstuk licht beide datavormen nader toe. Deze masterproef heeft daarbij niet als doel een datavorm als ondersteuning voor de andere te gebruiken. Beide fungeren ze naast elkaar, simpelweg omdat we met ieder van deze datavormen een andere onderzoeksvraag willen beantwoorden. Sommige onderzoeksvragen lenen zich nu eenmaal beter tot een beantwoording via kwalitatieve data. Anderzijds kunnen we op basis van louter de kwalitatieve focusgroepdata geen valide uitspraken doen over het gehele studieprofiel humane wetenschappen. We bevragen immers slechts een klein aantal Vlaamse leerkrachten en leerlingen over 'hun' richting. Voor dergelijke conclusies heeft deze masterproef nood aan de veralgemeenbare BPPS-gegevens. Zo vullen beide datavormen elkaar perfect aan en compenseren de sterktes van de ene datavorm de inherente zwaktes van de andere (Hooghe, 2003, pp. 160-161; Gibbs, 1997).

Dit dubbele datagebruik biedt nog enkele andere voordelen. Ten eerste reiken kwalitatieve onderzoeksmethoden de ideale mogelijkheid aan om meer inzicht te verwerven in relatief onverkende onderwerpen (Liamputtong, 2011, pp. 4-6) Ideaal, aangezien er nog maar weinig wetenschappelijk onderzoek voor handen is die de effectiviteit van concrete studieprofielen binnen een onderwijstraject als het aso nagaat. Ten tweede omzeilt deze aanpak het risico dat de studieprofiel-doorlichting zich te eenzijdig richt op cijfers en indicatoren. Deze masterproef maakt de evaluatie van het studieprofiel niet boven de hoofden van de leerlingen en leerkrachten die er iedere dag mee te maken krijgen. Ze kadert de cijfers net binnen het aanvoelen van deze leerlingen en leerkrachten. Op die manier komen ook zij zelf eens aan het woord.

## **2. De Belgian Political Panel Survey (BPPS)**

### **2.1. Inleiding BPPS-dataset**

De kwantitatieve gegevens die deze masterproef gebruikt, komen voort uit de *Belgian Youth Survey 2006* (BYS 2006) (KU Leuven, 2006) en de *Belgian Youth Survey 2008* (BYS 2008) (KU Leuven, 2008). Beide surveys maken deel uit van het *Belgian Political Panel Survey* (BPPS)-gegevensbestand. De BPPS werd als longitudinale onderzoeksopzet in drie fasen uitgevoerd, waarbij dezelfde respondenten over een langere termijn werden gevolgd. In 2006, 2008 en 2011 bevroegen de onderzoekers van het Centrum voor Politicologie van de KU Leuven jongeren naar verscheidene politieke onderwerpen. De eerste set Belgische middelbare schoolleerlingen werd zo in 2006 bevroegd naar verscheidene burgerschapskenmerken als politieke en sociale participatie, politiek en veralgemeend vertrouwen, tolerantie ten opzichte van minderheidsgroepen, ... Goed voor een sample van 6.330 Belgische scholieren. Deze scholieren zaten toen allemaal in het vierde middelbaar, wat overeen komt met een gemiddelde leeftijd van zestien jaar. Twee jaar later beantwoordden diezelfde leerlingen andermaal de vragenlijst. Dit maal als 18-jarigen uit het zesde jaar secundair onderwijs. In 2011 namen de onderzoekers ten slotte voor de laatste maal de vragenlijst af bij de ditmaal 21-jarige jongeren die zowel aan de bevraging in 2006 als die in 2008 deelnamen. De antwoorden van alle respondenten over de drie momenten heen werden gekoppeld waardoor een zinvolle analyse van individuele evoluties over tijd mogelijk is.

### **2.2. Reductie dataset**

Omwille van de specifieke onderzoeksvragen in deze onderzoeksopzet, is deze masterproef alleen geïnteresseerd in de gekoppelde antwoorden van de respondenten die zowel in 2006 als in 2008 aan de survey deelnamen. Dit komt neer op een sample van 4.235 Belgische respondenten. De gegevens uit het survey bij de jongvolwassenen uit 2011 zijn minder relevant omdat de jongeren waarin wij geïnteresseerd zijn (humane wetenschappers tussen het vierde en het zesde middelbaar) op dat moment niet langer school liepen. Desondanks is het sample bestaande uit 4.235 respondenten



nog te breed. Om vergelijkingen te trekken tussen de Vlaamse humane wetenschappers en alle andere Vlaamse aso-leerlingen, net als tussen de Vlaamse vierde en zesdejaars humane wetenschappen, hebben we alleen de antwoorden nodig van de Vlaamse aso-leerlingen die zowel in 2006 als in 2008 de BYS-vragenlijst invulden. De dataset waarop deze masterproef verder werkt, bevat daarom nog 1.187 respondenten. Dit aantal blijft over wanneer we de volgende respondenten uit het 4.235-koppige sample verwijderen: Waalse leerlingen, niet-aso-leerlingen, aso-leerlingen die in 2006 het survey invulden maar niet meer in 2008 of aso-leerlingen die in 2008 de enquête invulden maar dit in 2006 niet deden omdat ze bijvoorbeeld ziek waren die dag. Ook scholieren die tussen de surveys uit 2006 en 2008 van onderwijstraject veranderden, zoals van aso naar kso, tso of bso, behoren niet langer tot het sample.

Ten slotte is het sample nog van 1.187 naar 1.159 Vlaamse aso-respondenten herleid door die leerlingen eruit te filteren die in 2006 op de variabele ‘studierichting’ volgende waarden lieten optekenen: ‘ASO/Général’ (n=1), ‘geen waarde/missing’ (n=7), ‘Moderne talen-wiskunde’ (n=1), ‘optiek-technieken’ (n=2), ‘Rudolf-Steinerpedagogie’ (n=16), ‘wiskunde-topsport’ (n=1). Sommige van deze richtingen bestaan uit een te klein aantal respondenten om er zinnige uitspraken op te baseren (zoals moderne talen-wiskunde, Rudolf-Steinerpedagogie en wiskunde-topsport). Optiek-technieken staat verkeerdelijk gecodeerd als aso-richting en is vandaar voor dit onderzoek irrelevant. En, ‘ASO/Général’ en ‘geen waarde/missing’ zijn als categorie onbruikbaar omdat we deze leerlingen voor analyse bij geen enkele aso-richting kunnen onderbrengen.

Het is via deze gefilterde BYS-dataset (n=1.159) dat we de daadkracht van het studieprofiel humane wetenschappen kunnen beoordelen: lost het studieprofiel inzake burgerschap de verwachtingen in die het zichzelf oplegt? Concreet helpt deze data onderzoeksvragen ‘2) A. en C.’ te beantwoorden via statistische analyse. Alvorens we aanvangen met die analyses, verkennen we eerst de onafhankelijke/verklarende en afhankelijke variabelen die doorheen onderzoeksvraag twee centraal staan.

### 2.3. Onafhankelijke/verklarende variabele: studierichting

Dit onderzoek beschouwt de studierichting van de respondenten steeds als verklarende variabele tijdens de statistische analyses. Deze variabele is categorisch van aard. De onderstaande tabel geeft een overzicht van de aso-richtingen waartoe de dataset-leerlingen (n=1.159) behoorden in 2006. Ter informatie geeft de tabel eveneens een overzicht van de absolute aantallen leerlingen per studierichting in Vlaanderen voor het schooljaar 2013-2014.

Tabel 3: Overzicht respondenten in de dataset per studierichting.

Studierichting aso	N	%	N (Vl.)	% (Vl.)
<b>Humane wetenschappen</b>	186	16,0	18.262	16,0
<b>Economie</b>	118	10,2	16.184	14,2
<b>Economie-moderne talen</b>	107	9,2	9.895	8,7
<b>Economie-wiskunde</b>	122	10,5	2.466	2,2
<b>Latijn</b>	158	13,6	13.888	12,2
<b>Latijn-moderne talen</b>	34	2,9	3.026	2,7
<b>Latijn-wetenschappen</b>	5	0,4	2.287	2,0
<b>Latijn-wiskunde</b>	172	14,8	3.868	3,4
<b>Latijn-Grieks</b>	25	2,2	2.290	2,0
<b>Wetenschappen</b>	188	16,2	18.973	16,7
<b>Wetenschappen-topsport</b>	4	0,3	224	0,2
<b>Wetenschappen-wiskunde</b>	25	2,2	12.898	11,3
<b>Wetenschappen-moderne talen</b>	15	1,3	3.764	3,3
<b>Niet opgenomen richtingen<sup>11</sup></b>	0	0	5.854	5,1
<b>Totaal</b>	1.159	100	113.879	100

Data Vlaanderen afkomstig van: Departement Onderwijs en Vorming, 2015.

Noot (1). 'N (Vl.)' geeft het aantal leerlingen uit een studierichting in Vlaanderen weer tijdens het schooljaar 2013-2014. '% (Vl.)' geeft het relatieve aantal leerlingen weer uit een studierichting in Vlaanderen tijdens het schooljaar 2013-2014.

<sup>11</sup> De 'niet opgenomen richtingen' omvatten aso-richtingen die ofwel niet in de dataset voorkomen zoals economie-wetenschappen (n=955), bijzondere wetenschappelijke vorming (n=65), Grieks (n=291), Grieks-moderne talen (n=28), Grieks-wetenschappen (n=81), Grieks-wiskunde (n=495), moderne talen-topsport (n=32), Rudolf Steinerpedagogie (n=683), sportwetenschappen (n=2.522) en Yeshiva (n=194). Ofwel, richtingen die eruit gefilterd zijn omdat ze een te klein aantal respondenten omvatten en niet onder één van de richtingscategorieën uit tabel 4 konden worden ondergebracht voor verdere analyse, zoals moderne talen-wiskunde (n=486) en wiskunde-topsport (n=22).

Allereerst valt op dat voor de studierichting humane wetenschappen het relatieve aantal respondenten in de dataset (16%) perfect overeen stemt met het aandeel leerlingen uit die richting in de realiteit. Ook de andere richtingen liggen globaal in lijn van de Vlaamse gemiddelden, met uitzondering van Latijn-wiskunde en economie-wiskunde die een sterke over-representatie kennen en wetenschappen-wiskunde dat een sterke onder-representatie kent.

Omwille van twee voorname redenen voeg ik de dertien richtingen samen tot vier meer omvattende categorieën: de studierichtingen die aso-leerlingen in het vierde middelbaar kunnen volgen. Ten eerste om de *mismatch* tussen de dataset en de realiteit weg te werken. Door ruimere categorieën te hanteren, komen de relatieve percentages uit de dataset beter overeen met deze uit de werkelijkheid. Daarenboven vielen sommige van de dertien richtingen simpelweg te klein uit om er zinvolle analyses op te baseren (onder meer Latijn-wetenschappen en wetenschappen-topsport). Door deze kleintjes onder grotere noemers als ‘economie’, ‘Latijn’ of ‘wetenschappen’ te plaatsen, is een zinvolle interpretatie wel mogelijk. Om hypothese drie uit onderzoeksvraag ‘2)C.’ na te gaan, hanteert deze masterproef wel de oorspronkelijke dertien categorieën. Enkel die kleinere categorieën laten ons toe na te gaan of er tussen humane wetenschappen enerzijds en economie-moderne talen, Latijn-Grieks, Latijn-moderne talen en wetenschappen-moderne talen anderzijds verschillen inzake de tolerantiegemiddelden bestaan.

De tweede reden waarom ik abstractie maak van de richtingen, heeft te maken met de vragen die gesteld zijn in het burgerschapsonderzoek. Zo werden leerlingen alleen in 2006 bevroegd naar hun studierichting maar niet langer in 2008. In 2008 werd hen namelijk alleen gevraagd naar de onderwijsvorm waarin ze toen les genoten (aso, kso, tso of bso). De leerlingen uit het vierde middelbaar die het survey in 2006 invulden, konden daardoor alleen de richtingen economie, Grieks, Grieks/Latijn, Latijn, humane wetenschappen en wetenschappen volgen. Toch geeft een aanzienlijk aantal respondenten reeds in 2006 een specialisatie eigen aan de derde graad op (zoals combinaties met moderne talen, wiskunde of wetenschappen). Allicht uitgaande van wat ze het volgende schooljaar zouden studeren. Andere leerlingen doen dit dan weer niet en

vermelden enkel hun huidige richting.<sup>12</sup> De laatste groep van leerlingen valt echter groot uit (n=464) en we kunnen hen aan geen enkele richting uit de derde graad met zekerheid toewijzen. Hierdoor dreigen de antwoorden van deze respondenten onbruikbaar te worden wanneer we data uit 2008 per richting uit de derde graad (met specialisatie dus) zouden vergelijken. Daarom voeg ik alle respondenten weer samen tot de brede richtingen die ze in het vierde middelbaar kunnen volgen. Dit levert de volgende categorieën op:

*Tabel 4: Overzicht respondenten per studiecategorie of studierichting in het vierde middelbaar.*

<b>Studierichting aso</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N (VI.)</b>	<b>% (VI.)</b>
<b>Humane wetenschappen</b>	186	16,0	18.262	16,9
<b>Economie</b>	347	30,0	28.545	26,4
<b>Latijn</b>	394	34,0	25.359	23,5
<b>Wetenschappen</b>	232	20,0	35.859	33,2
<b>Totaal</b>	1.159	100	108.025	100

*Data Vlaanderen afkomstig van: Departement Onderwijs en Vorming, 2015.*

Door deze abstractie te maken, gaat dit masterproefonderzoek ongetwijfeld voor een stuk voorbij aan de realiteit wanneer we de gegevens van de leerlingen uit het zesde middelbaar analyseren en vergelijken (BYS 2008). Een leerling wetenschappen-moderne talen beschikt mogelijk over andere eigenschappen dan een leerling wetenschappen-wiskunde. Daarnaast valt te verwachten, zoals reeds werd aangegeven, dat een aanzienlijk deel leerlingen die in 2006 tot de categorie ‘Latijn’ behoorden, in 2008 eigenlijk onder de categorie ‘wetenschappen’ vallen. Dit vormt voor dit onderzoek *as such* echter geen probleem aangezien we geïnteresseerd zijn in de resultaten van humane wetenschappers ten opzichte van het aso-gemiddelde. Of een respondent nu in 2006 tot Latijn behoorde en in 2008 tot

---

<sup>12</sup> Dit kan verklaren waarom Latijn-wiskunde in de dataset proportioneel veel groter is dan in de realiteit. Daar waar wetenschappen-wiskunde veel kleiner is. Een aanzienlijk aantal Latinisten stroomt bij de overgang van de tweede naar de derde graad immers door naar wetenschappen-wiskunde (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015 a, p.4). Mogelijkerwijs gaven deze leerlingen in 2006 wel aan dat ze van plan waren het volgende jaar Latijn-wiskunde te volgen maar opteren ze in realiteit toch voor wetenschappen-wiskunde.

wetenschappen, verandert niets aan het gemiddelde. Alleen voor hypothese drie uit onderzoeksvraag ‘2)C.’ lopen we mogelijk een aantal respondenten mis. Voor humane wetenschappen levert deze abstractie bovendien meer gedegen resultaten op aangezien we alleen die leerlingen humane wetenschappen bekijken die zowel in 2006 als in 2008 humane wetenschappen volgden. Met leerlingen die tussen 2006 en 2008 instroomden in humane wetenschappen vanuit andere richtingen, houden we bijgevolg geen rekening.<sup>13</sup>

#### **2.4. Afhankelijke variabelen**

De afhankelijke variabelen uit dit onderzoek stemmen overeen met de zes burgerschapscomponenten die we in hoofdstuk één reeds duiden: politieke kennis, politieke interesse, tolerantie, veralgemeend vertrouwen en politiek vertrouwen, appreciatie van conflict, debat en diversiteit en ten slotte sociale en politieke participatie. Met betrekking tot de onderzoeksvraag omtrent uitstroom wordt aan deze lijst eveneens de verwachting over het hoogst behaalbare diploma toegevoegd. Al deze variabelen kunnen tijdens de analyses benaderd worden als metrische variabelen. Bijlage 4 bevat een overzicht van de techniciteiten van deze variabelen, hoe ze tot stand kwamen en hoe ze te interpreteren zijn.

#### **2.5. Analysetechnieken**

Omdat dit masterproefonderzoek werkt met verschillende soorten variabelen, zowel categorisch als metrisch, zullen tijdens de statistische analyses aan de hand van SPSS 22 ook twee soorten analysetechnieken gehanteerd worden. Allereest de one way-ANOVA. Dit is het geschikte instrument om te beoordelen of twee of meerdere groepen of categorieën van een variabele (i.e. de studierichtingen) significant van elkaar verschillen met betrekking tot de afhankelijke variabele in kwestie (i.e. de burgerschapscategorieën). Voor deze one way-ANOVA gebruikt deze masterproef steeds Tukey wanneer de assumptie van gelijke variantie tussen de groepen gepast

---

<sup>13</sup> Deze instromers in de derde graad zouden voornamelijk afkomstig zijn van de wetenschapsrichtingen (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015 a).

blijkt (getest via een Levene's test). Indien dit niet het geval is, maakt deze masterproef gebruik van de Games-Howell variant (Lund & Lund, 2013 a).

Ten tweede worden er *paired-sample T-tests* gebruikt. Deze techniek laat toe te beoordelen of de gemiddelden van leerlingen humane wetenschappen op de burgerschapscomponenten in 2006 significant verschilden van de gemiddelden van diezelfde leerlingen in 2008 (Lund & Lund, 2013 b). Dit is met andere woorden de aangewezen analysetechniek om onderzoekvraag '2)C. iii.' te testen: vonden er positieve evoluties plaats bij de humane wetenschappers? Daarbij geldt wel als nadeel dat we deze evoluties niet met volledige zekerheid aan de studierichting zelf kunnen toeschrijven aangezien we via deze teststatistiek geen rekening houden met controlevariabelen.

### 3. Focusgroepen

#### 3.1. *Focusgroepen in sociaal-wetenschappelijk onderzoek: een algemeen kader*

Powell en Single (1996, p. 499) omschrijven focusgroepen als: “a group of individuals selected and assembled by researchers to discuss and comment on, from personal experience, the topic that is the subject of the research”. Focusgroepen proberen dus via georganiseerde groepsdiscussies een beter begrip te verwerven over de attitudes, gedragingen, meningen en standpunten van een specifieke groep personen. Een focusgroepmoderator kan hierbij een grote verscheidenheid aan onderwerpen aansnijden. Daarbij is het nooit de bedoeling dat de participanten tot een gemeenschappelijk standpunt komen (Liamputtong, 2011, p. 3).

“The hallmark of focus groups is the explicit use of the group interaction to produce data and insights that would be less accessible without the interaction found in a group” (Morgan, 1998, p.12). Morgans stelling duidt het grootste verschilpunt tussen focusgroepen en individuele interviews als kwalitatieve methode: de interactie die optreedt tussen de deelnemers. Interactie en groepsprocessen bieden deelnemers een ondersteuning om hun eigen mening te verkennen, aan te scherpen door confrontatie met andere meningen en helder te articuleren. Diepte-interviews slagen niet in deze ondersteuning omdat de ondervraagde daar niet op interactie met anderen kan terugvallen maar enkel op zijn eigen kennis. Net daarom zijn focusgroepen een ideaal middel om hoogte te krijgen van onderwerpen waarover nog maar weinig documentatie voor handen is. Groepsdiscussies leveren immers interessante bevindingen op ook al zijn de participanten niet bijzonder vertrouwd met het centrale thema. Via communicatie met anderen kunnen ze een eigen mening ontwikkelen indien deze nog niet bestond voor aanvang van de focusgroepsessie (Liamputtong, 2011, pp. 4-6). “The methodology is especially valuable for permitting the participants to develop their own questions and frameworks as well as to seek their own needs and concerns in their own words and on their own terms” (Liamputtong, 2011, p. 5). Zeker voor ons onderzoek naar burgerschapsattitudes en -gedragingen bij jongeren is zo’n ‘groepseffect’ interessant. Jongeren interesseren zich nu eenmaal

slechts matig voor politieke en maatschappelijke onderwerpen (Hooghe et. al, 2008, pp. 13-14).

Omwille van de factor 'groepsinteractie' krijgt deze methode wel eens als verwijt dat ze kampt met een verhoogd risico op sociale wenselijkheid. *Peer pressure*-fenomenen die optreden in focusgroepen zouden daartoe leiden. Dat is ongetwijfeld zo maar volgens Hooghe (2003, pp. 161-162) vormt dit geen probleem. Ten eerste kampen alle kwalitatieve onderzoeksmethoden met een verhoogd risico op sociaal wenselijke antwoorden. Ten tweede toont sociale wenselijkheid in focusgroepen zich niet ten opzichte van de moderator (zoals bij diepte-interviews wel het geval is) maar ten opzichte van de groep. En, laat het nu net die groepsinteracties en -normen zijn waarvoor we ons interesseren. We willen nagaan hoe leerlingen humane wetenschappen hun eigen richting percipiëren en of ze zich eventueel onderscheiden voelen van andere richtingen uit het aso. Hoe ziet hun gedeelde ervaring en perceptie er uit?

Dat brengt ons naadloos bij een ander kenmerk van focusgroepen: focusgroepen zijn onbruikbaar voor de onderzoeker die persoonlijke verhalen en attitudes wil achterhalen (Morgan, 1998, pp. 32-33). Als onderzoeker verneem je simpelweg te weinig over de individuele deelnemers omdat er hen te weinig tijd rest om hun gehele persoonlijke mening en ervaring uit de doeken te doen. Daarenboven bestaan er verlegen deelnemers die sowieso al te weinig bijdragen aan de discussie om er gedegen uitspraken over zijn persoon op te baseren. Verder zijn persoonlijke uitspraken "bound up in the argument that is happening" (Babour, 2007, p. 31). Ze zijn een uitdrukking van wat er op één moment in een groep leeft. Ze worden gevormd en geconstrueerd, eerder dan een accurate uitdrukking te zijn van een persoons eigen attitudes.

Zoals deze masterproef reeds vermeldde, zijn focusgroepen ten slotte een kwalitatieve onderzoeksmethode. Deze methode laat geen representatieve uitspraken toe over de gehele onderzoekspopulatie (alle leerlingen Humane wetenschappen in Vlaanderen) omdat zo'n focusgroepopzet enerzijds te kleinschalig is door het beperkte aantal deelnemers, en anderzijds te sterk afhankelijk is van contextuele factoren zoals groepssamenstellingen (Gibbs, 1997). Focusgroepen



bieden evenwel een goede aanvulling op de kwantitatieve BPPS-data. Net omdat dergelijke data doorgaans geen diepere inzichten aanreikt over het waarom van bepaalde gedragingen, attitudes en houdingen. Een kwalitatieve aanpak biedt deze inzichten wel. “Focus groups are useful when it comes to investigating *what* participants think, but they excel at uncovering *why* participants think as they do”, aldus Morgan (1988, p. 25). Omwille van dat kwalitatieve karakter vormen focusgroepen dus een perfecte *match* met de kwantitatieve data die de *Belgian Political Panel Survey* aanreikt. De focusgroepdata kan de BPPS-bevindingen valideren en van dieper inzicht voorzien in de denkwijze en opvattingen van de leerlingen humane wetenschappen.

### **3.2. De voor- en nadelen van focusgroepen**

Aan het gebruik van focusgroepen zijn enkele voor- en nadelen verbonden. Nadelen die een andere manier van gegevenswinning over de onderzoekspopulatie misschien wenselijker maken; voordelen die eventuele nadelen van andere methoden kunnen compenseren door de combinatie met focusgroepen te maken. Gibbs (1997) beschrijft volgende voorname voordelen:

- 1) *Methode om op een vlotte manier informatie te verzamelen.*

Indien de moderator erin slaagt de focusgroepgesprekken in een open en uitnodigende sfeer te laten verlopen, biedt deze methode de ideale mogelijkheid om in een korte tijd grote hoeveelheden informatie te verzamelen. In tegenstelling tot deelnemers aan diepte-interviews zijn de deelnemers in focusgroepen sneller geneigd gevoelige informatie als attitudes, drijfveren en meningen te articuleren omdat ze zien dat hun groepsgenoten dit eveneens doen. Daarnaast zijn focusgroepen relatief makkelijk samen te stellen en biedt het maatschappelijk moeilijk bereikbare groepen een mogelijkheid om eens hun stem te laten horen en hun noden over te brengen aan beleidsmakers. Vandaar is dit instrument uitermate geschikt om op een snelle en goedkope manier jongeren eens zelf aan het woord te laten wanneer het over ‘hun’ studierichting gaat.

## 2) *Het 'groepseffect'.*

Door elkaar aan te vullen, te ondersteunen, te contrasteren en elkaars opvattingen te bediscussiëren, ontstaat een groepsdynamiek tussen de respondenten die toelaat meningen te vormen of bij te stellen. Ondanks dat de discutanten zelf mogelijk weinig van het onderwerp weten, kan de interactie daarom toch tot interessante bevindingen leiden. De participanten kunnen bij elkaar dieper doorvragen naar een bepaalde opmerking waardoor ze elkaar confronteren met afwijkende visies. Deelnemers stellen op basis daarvan de eigen visie verder scherp of vormen zo nodig een nieuwe visie waar die voordien nog niet bestond. Zo'n groepsinteractie verrijkt vanzelfsprekend de bekomen data (Gibbs, 1997).

## 3) *De collectieve aard.*

Het collectieve karakter van focusgroepen vormt een ondersteunende rol voor mensen die van nature verlegen zijn of moeite hebben met het helder articuleren van hun gedachten. De aanwezigheid van anderen kan hen op hun gemak stellen, daar waar individuele interviews als bedreigend of intimiderend kunnen overkomen. Zeker voor jongeren is het daarom een manier van werken die erg aanspreekt (Liamputtong, 2011, pp. 116-117).

Bij de meest prominente nadelen duidt Gibbs (1997) de volgende:

### 1) *De collectieve aard.*

De collectieve aard van focusgroepen kan ook net tot het omgekeerde effect leiden: niet iedereen voelt zich als een vis in het water bij het spreken voor een groep. Deelnemers met een verlegen karakter zullen zich meer afzijdig houden tijdens de groepsdiscussie. Daarom is het belangrijk dat de moderator er op toeziet dat alle leden van de groep de mogelijkheid krijgen om hun mening te geven. Weinig actieve deelnemers betrek je door hen expliciet om een mening te verzoeken. De focusgroepen uit dit onderzoek bestaan uit leerlingen die in normale omstandigheden reeds vier jaar bij elkaar in de klas zitten. Teruggetrokkenheid neemt af wanneer de deelnemers elkaar kennen en een gemeenschappelijke achtergrond delen.

2) *Gebrekkige controle onderzoeker op de uiteindelijke resultaten.*

Omdat een moderator focusgesprekken slechts vaag kan aansturen, heeft hij weinig controle over de data die hij uiteindelijk bekomt. De moderator spoort de deelnemers best aan om zich bij het thema of aan de vraag te houden in geval van afdwaling. Te veel sturing op dit vlak is echter gevaarlijk gezien een te controlerende en sturende sfeer de interactiepatronen verandert en dus ook de geleverde antwoorden en opmerkingen. Liamputtong (2011, p. 4) situeert een focusgroep voor wat betreft controle over de uiteindelijke resultaten daarom tussen het individuele interview (veel controle) en een observatie-opzet (geen controle). Het komt er dus op aan een goed evenwicht te vinden tussen sturing enerzijds en een kwaliteitsvolle interactie anderzijds.

3) *Ethische problemen.*

Focusgroepen zijn nooit geheel privé of vertrouwelijk aangezien je jouw antwoorden steeds deelt met andere personen in de groep. Zeker bij participanten die elkaar kennen, kan privacy een probleem vormen (Gibbs, 1997).

### **3.3. Richtlijnen voor focusgroep-gebruik**

#### **3.3.1. Algemene richtlijnen**

Als onderzoeker dien je bij het samenstellen van je focusgroepen allereerst je onderzoeksvragen voor ogen te houden. Een focusgroep-samenstelling die er niet in slaagt informatie te leveren die effectief bijdraagt aan het beantwoorden van je onderzoeksvragen, dient geen nut (Liamputtong, 2011, p. 47). Daarom trekt deze masterproef de deelnemers voor onze focusgroepen uit een specifieke onderzoekspopulatie: de Vlaamse leerlingen humane wetenschappen uit het zesde middelbaar en hun leerkrachten voor de vakken cultuur- en gedragswetenschappen. Alleen deze respondentengroep kan relevante informatie verstrekken om enkele onderdelen van onderzoeksvraag 2) te beantwoorden. Met welke andere technieken dienen we nog rekening te houden wanneer we onze focusgropopzet plannen en uitvoeren?

Liamputtong (2011, pp. 44-47) raadt aan minimaal drie tot vijf focusgroepen te consulteren per onderzoeksvariabele (in ons geval burgerschap). Een sessie duurt gemiddeld één tot anderhalf uur. Sessies langer dan twee uur rekken, valt sterk af te raden omdat deelnemers moe worden, de concentratie weg ebt en ideeën op raken. Een focusgroep bestaat daarbij doorgaans uit zes tot twaalf leden (Stewart et al., 2007, pp. 58). Bij minder dan zes leden kan het gesprek immers sneller stilvallen omdat je over minder uiteenlopende meningen beschikt. Bij meer dan twaalf personen neemt dan weer het risico op een chaotisch discussieverloop toe. Verder betekent meer deelnemers voor ieder individueel groepslid minder spreektijd binnen eenzelfde tijdsbestek. Als onderzoeker kies je vervolgens best voor een vertrouwde setting waarin je de focusgroepsessie laat doorgaan (Liamputtong, 2011, pp. 8-9). De setting kan namelijk een invloed uitoefenen op de groepsdynamiek en het discussieverloop. In institutionele contexten (zoals werkruimtes en kantoren) leggen deelnemers meestal een grotere gereserveerdheid aan de dag.

De moderator neemt tijdens het verloop van de focusgroepdiscussies niet alleen notities over wie wat zegt, in welke volgorde en in welke sfeer, hij neemt de discussie ook best op. Dit kan op tape of op video. Die laatste manier wordt wel afgeraden omdat mensen, en zeker jongeren, geneigd zijn zich anders te gedragen in de aanwezigheid van een camera (Liamputtong, 2011, pp. 84-85). Tot slot valt aan te raden de vragenlijst beperkt en verstaanbaar te houden. Kostbare tijd verliest je als onderzoeker liever niet aan het uitleggen of contextualiseren van vragen (Liamputtong, 2011, p. 47).

### 3.3.2. Rol van de moderator

Als moderator hoef je geen professionele ervaring te hebben in het leiden van focusgroepen. Wel moet je over de nodige communicatieve vaardigheden beschikken om een groeps gesprek aan te sturen, te richten en eventueel vroegtijdig te beëindigen wanneer je aanvoelt dat het gesprek geen relevante informatie meer oplevert (Liamputtong, 2011, pp. 46-47). Het fenomeen '*self-disclosure*' is toegelaten. Je bent jezelf als gespreksleider dan bewust van de impact die jouw gedrag en positie heeft op de groep. Je start gesprekken op en moedigt ze aan

door persoonlijke ervaringen mee te delen. Een moderator is om die reden best geen neutraal persoon maar iemand die sterk vertrouwd is met het project (Liamputtong, 2011, pp. 60-61).

Het succes van focusgroepen is daarnaast sterk afhankelijk van de sfeer die je als moderator weet te scheppen. Deze mag niet bedreigd aanvoelen maar moet de deelnemers net een comfortabel gevoel geven zodat ze hun meningen en ervaringen willen delen. Deelnemers die verwachten door de anderen of door de onderzoeker beoordeeld of uitgelachten te worden omwille van hun mening, zullen zich weerhouden (Liamputtong, 2011, p. 3). Vandaar is het belangrijk dat je als moderator bij het begin van de sessie respect voor elkaars mening vraagt en dat je garandeert dat de prijsgegeven informatie anoniem verwerkt zal worden. Tot slot treed je als moderator best zo min mogelijk met controlerende hand op omdat dit het verloop en de dynamiek van het gesprek beïnvloedt. “The task of the moderator is to facilitate the group, not to control it” (Barbour, 2007, p. 81). Er moet per slot van rekening een flexibele en open interactie ontstaan tussen de leden onderling, in plaats van met de moderator.

### 3.3.3. Specifieke aandachtspunten voor focusgroepen bij jongeren

Sociaalwetenschappelijke literatuur omtrent focusgroepen omschrijft jongeren, net als kinderen, als een ‘kwetsbare groep’ waarvoor specifieke richtlijnen gelden (Liamputtong, 2011, p. 108). Hiermee wordt zowel sociale kwetsbaarheid bedoeld (in die mate dat deze groepen zelf nog geen maatschappelijke zelfstandigheid genieten) als het feit dat deze groepen doorgaans moeilijker bereikbaar zijn voor integratie in kwalitatieve onderzoeksmethoden. Ze maken als het ware deel uit van een ‘*hidden population*’ waar onderzoek doorgaans minder aandacht aan besteedt (Liamputtong, 2011, p. 108). Net voor die kwetsbare groepen (evenzo voor onder andere etnische minderheden, ouderen, psychiatrische patiënten, ...) zijn focusgroepen daarom de te hanteren kwalitatieve methode bij uitstek. Deelnemers ervaren andere kwalitatieve instrumenten zoals diepte-interviews sneller als bedreigend of intimiderend (Barbour, 2007, p. 96). Focusgroepen met vrienden of eventueel onbekende leeftijdsgenoten

daarentegen, verlopen in een meer ontspannen sfeer. Zeker wanneer deze plaatsvinden in een voor hen natuurlijke of vertrouwde setting zoals een klaslokaal (Liamputtong, 2011, pp. 8-9). Jongeren verkiezen daarbij zelf deze methode boven andere kwalitatieve methoden, zo blijkt uit onderzoek. Het aanwezige groepsgevoel maakt het volgens hen makkelijker onderwerpen te bediscussiëren. Bovendien vinden ze het fijn om de standpunten van hun klas- of leeftijdsgenoten te leren kennen (Liamputtong, 2011, pp. 116-117).

De praktische richtlijnen voor het organiseren van focusgroepen bij jongvolwassenen verschillen niet zo sterk van de hierboven reeds vermelde richtlijnen. Het is voornamelijk voor jonge kinderen (tussen de zeven en veertien jaar oud) dat speciale modaliteiten op hun plaats zijn. Dan denken we aan het samen maken van tekeningen of het samen lezen of schrijven. Kortom, vormen van afleiding die toelaten dat de ondervraagde kinderen geconcentreerd blijven of zich niet onrustig gaan voelen (Barbour, 2007, p. 97). Voor jongeren (tussen zestien en achttienjarig oud) bestaan minder richtlijnen. Toch houden we in deze masterproef ook hier best met enkele technieken rekening (Liamputtong, 2011, p. 118). Allereerst de tijdsduur. Leerlingen uit het secundair onderwijs zijn gewend aan vaste lessen en dus een volgehouden inspanning van vijftig minuten tot één uur. Vandaar is het niet verstandig focusgroepen langer dan anderhalf uur te rekken. Concentratieverlies leidt namelijk tot minder diepgaande en dus minder bruikbare antwoorden. Ten tweede de locatie. Om jongeren op hun gemak te stellen en een sfeer van openheid te creëren wordt de sessie best georganiseerd een voor hen zo vertrouwd mogelijke setting. Ten slotte speelt de machtsverhouding tussen de deelnemende jongeren enerzijds en de moderator/onderzoeker anderzijds. Jongeren zouden zich ongemakkelijk kunnen voelen door een te groot leeftijdsverschil of de aanwezigheid van een leerkracht in het lokaal. Als onderzoeker kan je hier vanzelfsprekend makkelijk rekening mee houden door voor een moderator te opteren die in leeftijd niet veel verschilt met de leerlingen, alsook best niet te ver van hun leefwereld af staat. Een student hoger onderwijs is in dit opzicht goed geplaatst om te modereren.

Voor de moderator is het bij jongeren extra aangewezen om een sfeer van veiligheid en vertrouwen te scheppen opdat de leerlingen vrijuit en in alle openheid durven praten. Dit maakt het belangrijk om de betrokken vakleerkracht niet in het lokaal te hebben gedurende de sessie. Verder vermeld je best aan de leerlingen dat hun antwoorden of opinies niet aan hun vakleerkracht worden meegedeeld. Indien dit niet gebeurt, zouden de geldende machtsrelaties tussen de betrokken leerkracht en leerlingen voor vervormde en niet oprechte antwoorden kunnen zorgen (Barbour, 2007, p. 97).

### **3.4. Analyse en rapportering van de focusgroepresultaten**

Focusgroepdata wordt wel eens als moeilijk interpreteerbaar beschouwd omdat het een hoogst subjectief karakter heeft. Volgens Steward (2007, pp. 109-110) hoeft dit niet bij voorbaat zo te zijn aangezien je focusgroepen op verschillende manieren kan analyseren. De onderzoeksopzet bepaalt daarbij de benodigde analysetechniek opdat je als onderzoeker je onderzoeksvragen zo accuraat mogelijk voor ogen kan houden. Daarom maakt deze masterproef gebruik van de volgende twee strategieën: *pattern matching*-analyse en *explanation building*-analyse (Yin, 2009). Een *pattern matching*-analyse gaat na of een voorspeld patroon (i.e. een afgeleide studieprofielverwachting) zich eveneens als patroon in de werkelijkheid manifesteert (Yin, 2009, pp. 136-141). Om overeenstemming tussen patronen na te gaan, hanteert deze masterproef een codeboek dat alle focusgroepdata omvat (zie bijlage 3: 'Codeboek'). Dit codeboek sorteert alle data in drie categorieën: instroom, uitstroom en burgerschap. Binnen deze categorieën wordt vervolgens gewerkt met codes die een centraal concept binnen elke categorie weerspiegelen. Op die manier kwantificeren we de data door te tellen hoe vaak vermelding gemaakt wordt van een beleving, ervaring, feit, gebeurtenis, zienswijze, ... die aan één code toe te wijzen valt. Een codeboek maakt het zo mogelijk om al het bewijsmateriaal uit de focusgroepgesprekken in overweging te nemen en losse eindjes te vermijden die mogelijk kunnen optreden door het negeren van bepaalde inzichten, meningen of gebeurtenissen. Verder helpt het codeboek om niet af te dwalen van de centrale concepten in ons onderzoek (Yin, 2009, pp. 160-161). De verwerking van de

focusgroeptranscripties naar categorieën en codes gebeurde via de tekstanalysator Nvivo.

Een *explanation building*-analyse laat ons daarentegen toe om ‘hoe’ en ‘waarom’-vragen te verkennen. Deze analyse probeert als het ware de waargenomen feiten of gebeurtenissen te verklaren (Yin, 2009, pp. 141-144). Voor dergelijke verklarende vragen helpt een kwantitatieve aanpak als het codeerschema ons niet verder. Hiervoor hanteert deze masterproef daarom een narratieve aanpak waarbij geparafraseerd of letterlijk geciteerd wordt.



#### 4. Operationalisering focusgroepen

Vijf focusgroepen wist ik samen te stellen om leerlingen en leerkrachten te bevragen naar hun perceptie over de studierichting humane wetenschappen. Deze vijf focusgroepen rekruteerde ik via enkele middelbare scholen (zowel lager als hoger secundair onderwijs). Ex-leerkrachten en schoolcoördinatoren waren daarbij de contactpersonen. OLVI Paal, Sint-Jozefscollege Beringen en Sint-Franciscuscollege Berkenbos toonden zich bereid om aan deze onderzoeksopzet te participeren. Zowel het Sint-Jozefscollege als het Sint-Franciscuscollege leverde twee focusgroepen waarvan éénje bestaande uit leerlingen uit het zesde middelbaar humane wetenschappen en éénje bestaande uit de leerkrachten die hen de vakken cultuur- en gedragswetenschappen doceren. Deze vier focusgroepen vulde ik ten slotte aan met een focusgroep bestaande uit leerlingen uit het tweede middelbaar die volgend schooljaar van plan zijn om humane wetenschappen aan te vatten. Zeker voor onze onderzoeksvraag omtrent de instroom in humane wetenschappen, zijn deze leerlingen een interessante groep om ook eens te bevragen. OLVI Paal leverde deze laatste focusgroep.

Samenvattend levert dit de volgende vijf focusgroepen op:

- 1) leerlingen uit het zesde middelbaar humane wetenschappen, groep 1 (12 leerlingen);
- 2) leerlingen uit het zesde middelbaar humane wetenschappen, groep 2 (7 leerlingen);
- 3) leerkrachten cultuur- en gedragswetenschappen, groep 1 (3 leerkrachten);
- 4) leerkrachten cultuur- en gedragswetenschappen, groep 2 (2 leerkrachten);
- 5) leerlingen uit het tweede middelbaar die kiezen voor humane wetenschappen als vervolgopleiding (8 leerlingen).

De focusgroepsessies vonden plaats tijdens de lesdag in een beschikbaar klaslokaal. In één enkel geval tijdens een lesuur, in alle andere gevallen tijdens de middagpauze. De sessies werden opgenomen via een audiorecorder. Bij het afnemen van deze sessies werd daarom steeds op voorhand duidelijk vermeld dat de opgenomen

gegevens anoniem verwerkt zouden worden. En, in het geval van leerlingen, dat prijsgegeven meningen of opmerkingen zeker niet besproken zouden worden met hun vakleerkracht(en). Alle vijf de sessies werden door mij getranscribeerd en zijn net als de originele audio-fragmenten bij mij op te vragen. Een overzicht van de gehanteerde vragenlijsten is terug te vinden in de bijlage (zie hiervoor ‘Bijlage 2. Vragenlijsten’).

### **Hoofdstuk 3. Analyse van de *Belgian Political Panel Survey*- en focusgroepdata.**

---

In dit hoofdstuk trachten we de tweede centrale onderzoeksvraag uit deze masterproef te beantwoorden, namelijk: in hoeverre lost het studieprofiel humane wetenschappen de verwachtingen in die we in hoofdstuk één preciseerden? Hiervoor gebruiken we drie databronnen: de BPPS-data, de focusgroepdata en de cijfergegevens die het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming aanreikt. Bijlage 4 ‘Variabelenoverzicht o.b.v. de BPPS-vragenlijst’ omvat een overzicht van alle (burgerschaps-)variabelen die doorheen dit hoofdstuk in de statistische analyses worden gebruikt. Tevens geeft deze bijlage weer via welke surveyvragen deze variabelen dan precies tot stand kwamen en hoe die vragen vervolgens getransformeerd en bewerkt werden.

#### **1. De instromers**

In dit eerste onderdeel staat volgend deel van de tweede onderzoeksvraag centraal:

- 2) In hoeverre lost het studieprofiel humane wetenschappen de verwachtingen in?
  - a. *De instromers*. Trekt de studierichting die leerlingen aan die ze zelf beoogt aan te trekken?
    - i. Hoe scoren beginnende leerlingen humane wetenschappen op de burgerschapscomponenten? Loopt dit conform de studieprofielverwachtingen omtrent de instromende leerlingen (gemiddelde politieke interesse, boven gemiddeld veralgemeend vertrouwen en tolerantie).
    - ii. Is de keuze voor de richting humane wetenschappen ingegeven door positieve of negatieve overwegingen?

## 1.1. De ‘juiste’ instroom?

Het studieprofiel zelf acht het welslagen van de gehele richting afhankelijk van een juiste instroom aan leerlingen. Deze ‘emotioneel en sociaal intelligente’ leerlingen beschikken, zoals we reeds definieerden in hoofdstuk één, over een gemiddelde politieke interesse en een boven gemiddeld veralgemeend vertrouwen en tolerantie. De *one-way ANOVA*’s die deze masterproef toepast op de BPPS-dataset moeten uitwijzen of er in de realiteit ook sprake is van zo’n ‘juiste instroom’.

### 1.1.1. Politieke interesse

De *one-way ANOVA* ( $F(3,1155) = 1.330, p = 0.263$ ) maakt duidelijk dat de verwachting wordt bevestigd: er bestaat betreffende politieke interesse geen statistisch significant verschil tussen de gemiddelden van de humane wetenschappers enerzijds en die van de andere aso-leerlingen op de tweede graad anderzijds.

Tabel 5. Beschrijvende statistieken ‘politieke interesse’ voor leerlingen 4<sup>e</sup> middelbaar.

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE
<b>Humane wetenschappen</b>	185	2,25	0,761
<b>Economie</b>	346	2,14	0,716
<b>Latijn</b>	391	2,31	0,794
<b>Wetenschappen</b>	230	2,12	0,738

### 1.1.2. Veralgemeend vertrouwen

Net als bij politieke interesse, wijst de *one-way ANOVA* inzake veralgemeend vertrouwen uit dat er geen statistisch significant verschil tussen humane wetenschappers en de andere aso-leerlingen bestaat ( $F(3,1130) = 1.580, p = 0.192$ ). Ondanks de hoop van het studieprofiel, beschikken leerlingen humane wetenschappen niet over een bovengemiddeld veralgemeend vertrouwen.

Tabel 6. Beschrijvende statistieken 'veralgemeend vertrouwen' voor leerlingen 4<sup>e</sup> middelbaar.

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE
<b>Humane wetenschappen</b>	184	9,53	3,684
<b>Economie</b>	342	9,26	3,321
<b>Latijn</b>	386	9,82	3,433
<b>Wetenschappen</b>	222	9,59	3,553

### 1.1.3. Tolerantie

Tolerantie komt tot uiting ten aanzien van alle meningen, opvattingen, houdingen of gedragingen die anders zijn dan diegenen die je zelf uit of er zelf op nahoudt. Tolerantie kan met andere woorden erg ruim worden opgevat. Voor dit onderdeel beschouwen we echter tolerantie ten aanzien van andere/vreemde culturen. Het is pas in de survey uit 2008 dat de respondenten ook bevraagd werden naar tolerantie ten aanzien van een andere seksuele geaardheid.

De *one-way ANOVA* leert dat er ergens tussen de gemiddelden van de aso-richtingen een statistisch significant verschil bestaat ( $F(3,1103) = 9.503$ ,  $p < 0.001$ ). Omdat de Levene's test geen verschil in variantie tussen de verschillende richtingen opmerkt ( $F(3,1103) = 1.359$ ,  $p = 0.254$ ), geeft onderstaande tabel aan de hand van een Tukey post hoc multipele vergelijking weer waar het onderlinge verschil zich precies bevindt. Daarbij valt in de eerste plaats op dat startende humane wetenschappers gemiddeld genomen inderdaad toleranter zijn dan startende economen en wetenschappers. Tussen humane wetenschappers en latinisten bestaat er dan weer geen significant verschil.

Tabel 7. Post hoc resultaten multipele vergelijking Tukey voor de variabele ‘tolerantie’.

RICHTING	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE	VERSCHIL TUSSEN DE GEMIDDELDEN ( $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ )			
			Humane wetenschappen	Economie	Latijn	Wetenschappen
Humane wetenschappen	13,64	3,17	--	-1,296***	-0,294	-1,072**
Economie	14,93	3,25	1,296***	--	1,002***	0,224
Latijn	13,93	3,12	0,294	-1,002***	--	-0,779*
Wetenschappen	14,71	3,46	1,072**	-0,224	0,779*	--

Noot (1). Afhankelijke variabele is het tolerantieniveau van vierde middelbaarleerlingen uit BYS 2006.

Noot (2). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## 1.2. “Ik kies voor humane wetenschappen”: vanuit positieve of negatieve overwegingen?

Uit voorgaand cijfermateriaal konden we opmaken dat aan twee van de drie studieprofielverwachtingen omtrent de instromende leerlingen tegemoet wordt gekomen. Dit is alleszins zo wanneer we de notie burgerschap in overweging nemen. Nochtans is een instroom bestaande uit de ‘juiste’ leerlingen eveneens afhankelijk van persoonlijke drijfveren. Het studieprofiel beoogt dat nieuwe leerlingen in het beste geval voor de richting kiezen omwille van een oprechte interesse in hun nieuwe studiegebied. Maken nieuwe leerlingen louter positieve afwegingen bij hun keuze voor de richting? Of, spelen er andere zaken die hun keuze mede beïnvloeden? Om deze vragen te beantwoorden analyseren we allereerst de focusgroepantwoorden van de zesdejaars humane wetenschappen en de leerlingen uit het tweede middelbaar die volgend jaar humane wetenschappen aanvatten. Aan hen werd gevraagd wat humane wetenschappen interessanter maakt dan eender welke andere richting.

Van de twintig respondenten die antwoordden op deze vraag, geven er tien aan dat ze kozen uit louter positieve overwegingen. Zes onder hen verklaren daarbij goed te zijn in wiskunde en zondermeer toch te hebben gekozen voor de richting omdat humane wetenschappen “dichter bij mijn interesses lag” (focusgroep 2) of omdat de richting “een goede voorbereiding [is] op wat ik later wil verder studeren. De juiste richting daarvoor” (focusgroep 1). Negen anderen vermelden dan weer ‘negatieve’ afwegingen die bepalend waren voor het maken van hun keuze. Hierbij gelden ‘weinig

wiskunde' en 'weinig talen' als de frequentst gebruikte redenen (in vijf van de negen gevallen). Andere 'negatieve' overwegingen zijn ouders die hun kinderen naar humane wetenschappen duwen omdat ze niet geloven dat deze zouden aarden in een andere richting (één maal, focusgroep 5), verplicht moeten zakken vanuit een andere aso-richting (één maal, focusgroep 1) en ten slotte het gebrek aan interesse in enig andere aso-opleiding waardoor humane wetenschappen als enige aanvaardbare optie overblijft indien je in het aso wil blijven (twee maal, focusgroep 1). Slechts één van de twintig leerlingen geeft expliciet aan dat beide motieven speelden (focusgroep 2).

Hoewel de leerkrachten zelf geloven in de 'ideale leerling humane wetenschappen' zoals het studieprofiel die omschrijft, bevestigen ze dat deze in de realiteit lang niet altijd aangetrokken wordt (focusgroepen 3 en 4). Immers: "Je zal altijd beide categorieën hebben: het zal een positieve keuze zijn en een negatieve. De instromers op de derde graad, dat is bijna altijd een negatieve keuze. Dat is ook logisch" (focusgroep 3). Volgens de leraren trekt humane wetenschappen dan ook in grotere mate de 'dossier-kinderen' aan (focusgroep 4). Door hen ook wel de 'zachtere' leerlingen genoemd. Dat zijn de leerlingen die zelf behoorlijk wat diversiteit vertonen zoals leerproblemen, sociale achtergronden en een andere seksuele geaardheid waardoor ze zich van in het begin meer bekommeren om sociale onderwerpen dan andere leerlingen (focusgroep 4). Verder komt overigens vaak voor dat wanneer de tso- of bso-scholen verder weg liggen van de vroegere middenschool of een mindere reputatie hebben, leerlingen uit het tweede middelbaar frequenter voor humane wetenschappen kiezen als enige optie om in het aso te blijven vertoeven. Humane wetenschappen vormt daarbij de gemakkelijkheidsoplossing omdat anders de overstap te groot zou zijn (focusgroep 3). Ten slotte geldt humane wetenschappen eveneens als de zij-instroomrichting bij uitstek (samen met economie-wiskunde). Hierbij stromen voornamelijk wetenschappers in op het tweede leerjaar van de tweede graad en op de derde graad (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015 a).

Dat er naast het aantrekken van de 'typische humane wetenschappers' ook heel wat minder optimale oriëntering plaatsvindt, merken de leerkrachten maar al te goed aan de toets- en examenresultaten voor de

twee kernvakken cultuur- en gedragswetenschappen. Net op deze inzichtvakken onthullen zich grote verschillen in antwoorden tussen de oprecht geïnteresseerde leerlingen en zij die dat niet zijn. Voor die laatste categorie liggen de gemiddelden op deze vakken doorgaans erg laag, daar waar deze leerlingen met de traditionele reproductievakken (o.a. aardrijkskunde, fysica, ...) vaak wel nog meekunnen (focusgroepen 3 en 4). Uit ervaring weten de leerkrachten bovendien dat het net die leerlingen zijn die het snelst afvallen (focusgroep 4).

Wat maakt nu precies dat niet meer leerlingen op basis van zuivere interesse voor deze richting kiezen? Zowel de leerlingen als de leerkrachten kaarten hiervoor twee voornamelijk redenen aan. Deze laten zich respectievelijk omschrijven als: ‘weinig wiskunde/talen’ en ‘algemene perceptie’. “Ik denk dat van het moment dat je goed bent in wiskunde, je zelden humane gaat kiezen. Dat je als ouder ook gaat stimuleren: ‘Doe dan maar wetenschappen’” (focusgroep 3). Dit citaat duidt alvast de eerste reden en past ook binnen het aanvoelen van de leerlingen:

*Moderator:* In welke mate denken jullie dat negatieve overwegingen een rol spelen bij de keuze voor humane wetenschappen? [...] Denken jullie dat dit sterk speelt?

*Leerling:* Jawel. Want, ik heb zelf heel veel mensen gehoord die zeggen dat indien ‘humane-wiskunde’ zou bestaan dat ze dan wel voor humane zouden kiezen.

*Moderator:* Gewoon omdat die wiskunde er dan wel in zit?

*Leerling:* Ja” (focusgroep 2).

Ten tweede hebben de respondenten in alle vijf de focusgroepen het over een perceptie-probleem. “Wij komen in het verleden van de menswetenschappen. En, de menswetenschappen had echt wel het imago van de vuilnisbak van het aso. Dus [dit] is de opvolger. Wij hadden het daar opzettelijk over, voornamelijk op de derde graad, om dat imago niet te hebben” (focusgroep 3). Tevergeefs, zo blijkt, want die perceptie leeft nog steeds:



*“Leerling 1:* Als mensen aan u vragen bijvoorbeeld: “Wat doe je, wat studeer je?” en je zegt: “Humane wetenschappen” dan kijken ze. Dat soort mensen zegt: “Aah”. Maar, als je zou zeggen: “Wetenschappen-wiskunde”, dan zeggen ze: “Ooh, echt? Slim meisje”. Dat heb je dus niet bij humane wetenschappen.

*Leerling 2:* Tegen mij zeiden ze: “Aah, ge doet tso?”, toen ik ‘humane wetenschappen’ zei.

[...]

*Leerling 3:* Ik heb twee jaar wetenschappen gedaan en op het einde van het vierde heb ik besloten om humane te gaan doen. Toen hoorde ik van mijn klasgenoten: “Ooh, gaat ge daarbij zitten? Zijt ge zo dom of zo”? Ik kwam echt in deze klas met het gevoel: “Ja, ze vinden mij dom omdat ik hier zit” (focusgroep 1).

Omwille van beide redenen loop je leerlingen die perfect in het studieprofiel zouden passen vaak mis. Welke oplossingen bestaan er precies om dit probleem aan te pakken? *Grosso modo* onderscheiden de leerkrachten drie oplossingen. Allereerst zien ze wel brood in meer wiskunde of alleszins een mogelijkheid voor de humane wetenschappers om te kiezen voor meer wiskunde in hun opleiding wanneer ze dit verlangen. Dit kan door de richting van twee opties te voorzien zoals dit reeds voor de andere richtingen bestaat: een humane-moderne talen en een humane-wiskunde (focusgroep 3). Het aanbieden van seminaries wiskunde of statistiek behoort eveneens tot de mogelijkheden (focusgroep 4). Daardoor zou je leerlingen weten aan te trekken die je nu afschrikt door de weinige wiskunde en bovendien kan de perceptie kantelen door het ‘prestige element’ wiskunde toe te voegen.

“Het probleem is dat in het onderwijs wiskunde nog altijd veel functies vervult. Één: een prestigefunctie, het imago dat je hebt. En twee: je houdt er meer kansen door open. Daarom pleit ik al zo lang om zes uur wiskunde in te voeren in humane. Dan gaan we een aantal mensen hebben die nu zes uur wiskunde-weet-ik-wat doen in Latijn, economie-recht en wetenschappen die wel gaan kiezen voor humane omdat ze

qua wiskunde hun doorstromingskansen allemaal vrijwaren. [...] Maak twee opties net zoals economie en het probleem is voor een belangrijk deel opgelost” (focusgroep 3).

Toch klinken er ook waarschuwingen dat dit niet ten koste mag gaan van de eigenheid van de richting. Meer wiskunde betekent als het ware meer abstract denken. Het evenwicht dat nu bestaat tussen het typisch toegepaste en genuanceerde sociale en het rechtlijnige abstracte moet wel behouden blijven (focusgroep 4).

Ten tweede dient het aso-niveau van de richting beter bewaakt te worden. De negatieve perceptie zou daarbij deels toe te schrijven zijn aan enkele bijzonder zwakke presteerders op schoolniveau. Het zijn dergelijke scholen of schoolgroepen die het Vlaamse gemiddelde naar beneden halen. Voornamelijk de schoolinspecties worden in dit opzicht met de vinger gewezen omdat ze niet voldoende zouden waken over de kwaliteit van de richting. “[Het aso-niveau van de richting], daar wordt niet genoeg op gesanctioneerd” (focusgroep 3). Voor hun opvatting over de onderwijsinspectie vinden de leraren intussen ondersteuning bij het doctoraatsonderzoek van Maarten Penninckx (Penninckx et al., 2015). Uit zijn onderzoek blijkt namelijk dat lerarenteams zelden veranderingen doorvoeren na een onderwijsdoorlichting. Slechts 53% van de respondenten uit zijn onderzoek gaven te kennen dat dit gebeurde. Louter 42% stelde daarenboven dat het om een verandering ging die ook leerlingen ten goede kwam. Weliswaar valt die discussie buiten het bestek van deze masterproef.

Ten slotte moet de inlichting van leerlingen die instromen op de tweede graad beter. De indruk bestaat dat deze vaak niet goed op de hoogte zijn van wat de richting precies inhoudt of zich geen beeld kunnen vormen bij de vakspecifieke onderwerpen (focusgroepen 1 en 4). Wat is ‘cultuur’?! Een onderzoekje door enkele humane wetenschappers op de derde graad bracht aan het licht dat zo’n nieuwe leerlingen gebaat zouden zijn met één of meerdere proeflessen zoals die in het hoger onderwijs bestaan (focusgroep 4).

## 2. De uitstromers

In dit onderdeel zullen we de volgende onderzoeksvragen beantwoorden:

- 2) In hoeverre lost het studieprofiel humane wetenschappen de verwachtingen in?
  - b. *De uitstromers.*
    - i. Is de participatiegraad van leerlingen uit humane wetenschappen aan het hoger onderwijs dezelfde als die van leerlingen uit de andere aso-richtingen?
    - ii. Zijn de slaagcijfers van leerlingen uit humane wetenschappen in het hoger onderwijs gelijk aan de slaagcijfers van de leerlingen uit de andere aso-richtingen?
    - iii. Stromen leerlingen humane wetenschappen vaker door naar hoger onderwijs-opleidingen met een ‘sociale en culturele inslag’ dan leerlingen uit de andere aso-richtingen?

Om deze vragen te beantwoorden, hanteert deze masterproef naast de BPPS- en focusgroepdata nog een extra databron: de doorstromings- en slaagcijfers naar/in het hoger onderwijs die het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming aanreikt (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014). Voor het oplossen van deze onderzoeksvraag vormen deze gegevens ons primair vertrekpunt. Ze zullen terzijdes van extra duiding worden voorzien via de BPPS- en focusgroepdata.

Tabel 8. Doorstroom naar het hoger onderwijs: behaalde bachelordiploma's per hoger onderwijstraject (2007-2012).

Studierichtingen aso	Aantal uitstromers	Aantal doorstromers naar hoger onderwijs	Participatiegraad	Relatieve doorstroom naar een PB	Relatieve doorstroom naar een AB	Geen diploma na 5 jaar (PB of AB)	Diploma PB binnen 3 jaar	Diploma AB binnen 3 jaar
<b>Humane wetenschappen</b>	15.396	14.344	93,17%	54,22%	<u>17,34%</u>	<u>28,44%</u>	29,47%	9,12%
<b>Economie – moderne talen</b>	19.637	18.395	93,68%	52,65%	22,00%	25,35%	28,95%	11,38%
<b>Economie – wiskunde</b>	7.320	7.063	96,49%	32,90%	52,24%	14,85%	18,24%	33,94%
<b>Grieks-Latijn</b>	1.764	1.633	92,57%	8,88%	<u>78,75%</u>	12,37%	2,88%	57,20%
<b>Latijn – moderne talen</b>	7.356	6.955	94,55%	25,1%	54,26%	20,63%	10,55%	33,06%
<b>Latijn – wetenschappen</b>	4.550	4.389	96,46%	14,61%	72,14%	13,26%	6,47%	48,92%
<b>Latijn – wiskunde</b>	8.702	8.330	95,73%	8,23%	<u>81,38%</u>	<u>10,38%</u>	3,49%	59,16%
<b>Moderne talen – wiskunde</b>	2.070	1.902	91,88%	31,55%	53,78%	14,67%	18,09%	34,96%
<b>Wetenschappen – moderne talen</b>	6.663	6.336	95,09%	40,19%	39,95%	19,85%	21,43%	21,70%
<b>Wetenschappen – wiskunde</b>	19.683	18.815	95,59%	17,16%	69,03%	13,81%	7,78%	45,84%

Data afkomstig van: Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014.

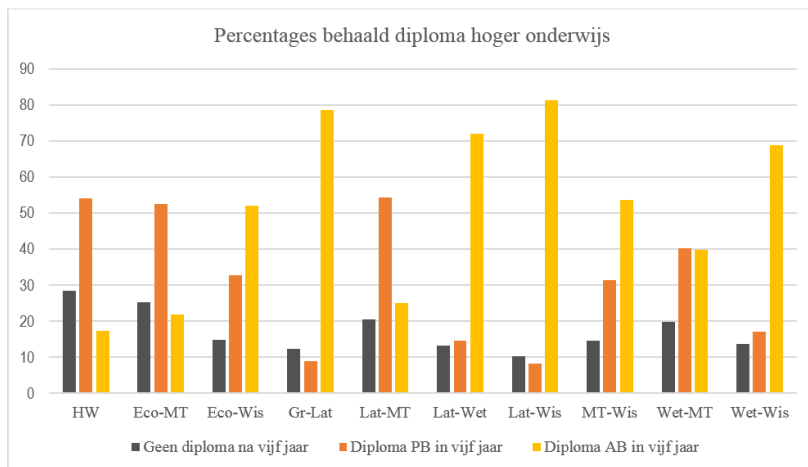
Noot (1). De participatiegraad drukt het aandeel studenten uit een aso-richting uit die zich aan een vervolgopleiding waagden, in verhouding tot het totale aantal uitstromers uit die richting.

Noot (2). De relatieve doorstromingscijfers drukken het aandeel studenten uit één aso-richting uit die binnen een termijn van vijf jaar (hetzij in drie, vier of vijf jaar) een professionele bachelor, dan wel een academische bacheloropleiding, succesvol afronden en hun diploma daarin behaalden.

Legende: PB = professionele bachelor; AB = academische bachelor.

## 2.1. De participatiegraad

Grafiek 1. Percentages behaalde bachelordiploma's per hoger onderwijs traject en per aso-richting (2007-2012).



Data afkomstig van: Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014.

Legende: HW = humane wetenschappen; Eco = economie; MT = moderne talen; Gr = Grieks; Lat = Latijn; Wet = wetenschappen; Wis = wiskunde; PB = professionele bachelor; AB = academische bachelor.

Deze cijfers leren in de eerste plaats dat het studieprofiel tegemoet komt aan de eerste verwachting omtrent de uitstromende leerlingen. De participatiegraad voor leerlingen humane wetenschappen aan het hoger onderwijs ligt met 93,17% namelijk op hetzelfde niveau als deze van leerlingen uit de andere richtingen. Wel valt op dat deze doorstroom niet in alle richtingen dezelfde vorm aanneemt. Zo kiezen leerlingen uit economie-wiskunde, Grieks-Latijn, Latijn-wetenschappen, Latijn-wiskunde, moderne talen-wiskunde en wetenschappen-wiskunde er vaker voor om als vervolgopleiding een universitaire studie (academische bachelor) aan te vatten. Daar waar leerlingen humane wetenschappen, net als economie-moderne talen overigens, voornamelijk kiezen voor een hogeschoolopleiding (professionele bachelor). Hoewel het studieprofiel geen richtende cijfers voor doorstroom naar een van beide trajecten formuleert, is dit verschil tussen de richtingen toch een opmerkelijke vaststelling.

Een vaststelling overigens die de BPPS-data eveneens bevestigt. Zo werd een one-way ANOVA uitgevoerd om het effect van de studierichting op de te verwachte vervolgoopleidingen te vergelijken tussen de vier richtingen. Concreet werd de respondenten gevraagd naar wat het hoogste diploma was dat ze zichzelf in de toekomst zagen behalen. Hiervoor hadden ze de keuze uit: '1 = ik zal waarschijnlijk het secundair onderwijs niet afmaken', '2 = diploma secundair onderwijs', '3 = hogeschool' en '4 = universiteit'.

De Levene's test leert dat er aan de assumptie van gelijke variantie tussen groepen niet werd voldaan ( $F(3, 975) = 95.38, p < 0.001$ ). Daarom kijken we naar de Welch-test die een statistisch significant verschil tussen een of meerdere van de richtingen uit onze ANOVA aangeeft ( $F(3, 418.38) = 78.963, p < 0.001$ ) (Lund & Lund, 2013 a). De Games-Howell multipele vergelijking die in onderstaande tabel weergegeven wordt, toont waar dit statistisch significante verschil zich precies bevindt. Namelijk tussen het toekomstige verwachte diplomaniveau van leerlingen humane wetenschappen enerzijds en leerlingen Latijn en wetenschappen anderzijds. Leerlingen uit die laatste twee richtingen schatten hun toekomstige diplomakansen systematisch hoger in, wat de waargenomen trend in de cijfers van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming bevestigt. Tussen leerlingen humane wetenschappen en economie merken we geen significant verschil.

Tabel 9. Post hoc resultaten multipele vergelijking Games-Howell voor de variabele 'toekomstige diplomaverwachting'.

RICHTING	$\bar{x}$	STD. DEVIATIE	VERSCHIL TUSSEN DE GEMIDDELDEN ( $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ )			
			Humane wetenschappen	Economie	Latijn	Wetenschappen
Humane wetenschappen	3,30	0,504	--	-0,110	-0,553***	-0,299***
Economie	3,41	0,540	0,110	--	-0,443***	-0,188***
Latijn	3,86	0,359	0,553***	0,443***	--	0,254***
Wetenschappen	3,59	0,539	0,299***	0,188***	-0,254***	--

Noot (1). Afhankelijke variabele is de toekomstige diplomaverwachting van de zesde middelbaarleerlingen uit het BYS 2008.

Noot (2). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Nochtans formuleren alle aso-curricula dat ze in principe voorbereiden op eender welke vervolgopleiding. Waarom vinden we dan veel meer leerlingen humane wetenschappen terug in professionele bachelors dan in academische? Is dit te wijten aan de persoonlijke voorkeuren van de leerlingen waarbij professionele bacheloropleidingen interessanter bevonden worden dan academische bacheloropleidingen? Of, eerder aan de leerinhoud van de richting, waarbij de leerlingen vinden dat ze over onvoldoende bagage beschikken om een bepaalde academische opleiding aan te vatten?

De zesde middelbaar leerlingen die participeerden aan de focusgroeppopzet (focusgroepen 1 en 2) geven even frequent aan te kiezen voor een academische bachelor als vervolgopleiding, als voor een professionele bachelor. Allemaal besluiten ze daarmee sowieso verder te studeren na het secundair onderwijs. In twaalf van de zestien gevallen stemmen hun vervolgopleidingen bovendien overeen met wat het studieprofiel omschrijft als ‘opleidingen met een sociale of culturele inslag’. Denk daarbij aan sociaal werk, leraar lager onderwijs, psychologie en archeologie. Bij de ‘niet aansluitende keuzes’ vinden we onder andere handelswetenschappen en vroedkunde terug. Wat opvalt aan al deze keuzes is de motivatiegrond waarop ze gestoeld zijn: deze wil wel eens variëren. Van de acht respondenten die toelichting gaven bij hun keuze (waarvan vijf leerlingen die opteren voor een professionele bachelor en drie die kiezen voor een academische) geeft de helft aan zich door meer dan interesse alleen te laten leiden (waarvan drie leerlingen die opteren voor een professionele bachelor en één die kiest voor een academische bachelor):

“Als ik die richting bekijk, met alles wat ik erover gehoord heb, dan vind ik dat echt wel tof en fijn. Maar, ook omdat ik niet denk dat unief me gaat lukken eigenlijk. Anders zou ik misschien wel overwogen hebben om unief te gaan doen”, aldus één van de respondenten die volgend jaar een professionele bachelor aanvat (focusgroep 2). En: “Die statistiek deed het voor mij wel omdat ik heel slecht ben in wiskunde. Dat is bij mij wel iets waar ik over heb nagedacht”, volgens een respondent die zichzelf volgend jaar dan weer aan

een academische bachelor waagt (focusgroep 1).

Kortom, de focusgroepen bij leerlingen wijzen uit dat persoonlijke voorkeur en leerinhoud even sterk spelen wanneer we de oververtegenwoordiging van humane wetenschappers in professionele bachelors willen verklaren. Hoe vatten de leerkrachten het feit op dat de meerderheid van de humane wetenschappers in Vlaanderen kiest voor een professionele bachelor? Volgens hen speelt dezelfde combinatie van persoonlijke ambitie, interesse en capaciteiten enerzijds en de inhoud van de richting humane wetenschappen anderzijds. Om te beginnen met die laatste extern verklarende factor stelt een leerkracht: “Instroom, dat is heel de uitleg [waarom leerlingen humane wetenschappen proportioneel vaker kiezen voor een professionele bachelor]. Het imago-probleem van de richting vanuit de wiskunde die er niet in zit” (focusgroep 3). Leerlingen die hun kansen op hogere studies met veel wiskunde of statistiek willen vrijwaren, zou je hierdoor moeilijker aantrekken. Abstracte denkers met een grote kans op slagen in academische bachelors concentreren zich bijgevolg in de andere aso-richtingen. Leerlingen die daarentegen wel in humane wetenschappen zitten, zullen vaak twee keer nadenken vooraleer ze een hogere studie met veel statistiek (o.a. psychologische en pedagogische wetenschappen) of talen aanvatten (focusgroepen 3 en 4). Bovendien zouden enkele hogere onderwijsinstellingen de doorstroom ook niet altijd in de hand werken. Zo getuigen leerkrachten over universiteiten die op infodagen aan de uitstromende leerlingen humane wetenschappen vertellen: “Aah, humane wetenschappen: dan wordt het wel heel moeilijk”. Ongeoorloofd vinden de leerkrachten zelf omdat ze wel degelijk het gevoel hebben mooie resultaten te kunnen voorleggen. Alleen schrik je daarmee natuurlijk leerlingen die willen doorstromen af (focusgroep 4).

Hierover stelt een leerkracht evenwel het volgende: “Diegenen die dan de ambitie niet hebben of niet durven [om een academische bachelor aan te vatten], dat zijn dan degenen waarvan je zeker weet dat ze het zouden kunnen” (focusgroep 3). Dit maakt duidelijk dat die tweede verklarende factor voor de overrepresentatie ook zeker niet uit het oog verloren mag worden: persoonlijke ambitie, interesse en capaciteit. In de focusgroepgesprekken is die intern verklarende factor bovendien even frequent vermeld als de extern verklarende



(wiskunde/perceptie). Met betrekking tot persoonlijke ambitie en motivatie geven de leerkrachten in de eerste plaats aan dat het de ‘zachtere’ leerlingen zijn die voor humane wetenschappen kiezen (focusgroep 4). Een vervolgopleiding met een sociale inslag, ligt daardoor meer voor de hand dan in de andere aso-richtingen. Laat het dan net dit soort opleidingen zijn die we in grote mate terugvinden onder de professionele bacheloropleidingen (o.a. sociaal werk en lerarenopleidingen). Daarnaast werd geopperd: “Ik denk dat wanneer je goed bent in talen en goed bent in wiskunde, je een completere aso-leerling bent. En, dat je daardoor meer kans maakt op een universiteit. Humane wetenschappers hebben één component meestal niet: die wiskunde. Dus slagen zij minder” (focusgroep 3).<sup>14</sup> Dat persoonlijke capaciteiten en motivatie van doorslaggevend belang zijn, beamen de leerkrachten dus allemaal. Het gros van de leerlingen die in het derde middelbaar koos voor humane wetenschappen op basis van louter interesse, zonder rekening te houden met de weinige uren wiskunde, blijken naar hun mening doorgaans degenen te zijn die doorstromen naar academische bachelors. Ze vatten namelijk hun hogere studies aan met de positieve motivatie waarmee ze ook hun secundaire opleiding aanvingen (focusgroep 4). Dit brengt ons weliswaar andermaal bij het fenomeen van de ‘juiste instroom’.

---

<sup>14</sup> De slaagcijfers van de andere richtingen met drie uur wiskunde op de derde graad aso bevestigen dit argument voor de helft. Wanneer we bijvoorbeeld naar de slaagcijfers voor de richting economie-moderne talen kijken, zien we dat deze nauwelijks verschillen van de slaagcijfers van humane wetenschappen. Hieruit zou je afleiden dan minder wiskunde inderdaad tot een lagere slaagkans in het hoger onderwijs leidt. Alleen vertellen de cijfers voor de richtingen Latijn-moderne talen en wetenschappen-moderne talen een ander verhaal: hun slaagcijfers liggen opmerkelijk hoger. Een mogelijke verklaring hiervoor ligt bij de eerder vermelde instroomfactor ‘algemene perceptie’. Abstracte denkers die sterk zijn in wiskunde (ongeacht of ze dit vak ook graag doen) stromen in de tweede graad frequenter door naar de aso-richtingen Latijn en wetenschappen omdat humane wetenschappen een kwalijke reputatie kent. Indien die leerlingen op de derde graad dan merken dat wiskunde hen niet geheel interesseert (dit is niet hetzelfde als zeggen dat ze er slecht in zijn) dan stromen deze door naar de ‘moderne talen’-aftakkingen binnen hun richting. Sterke en academisch ambitieuze leerlingen concentreren zich in beperkte richtingen. Vergelijkende focusgroepen bij leerlingen uit de niet-humane wetenschappen richtingen hadden meer inzicht in deze kwestie kunnen verschaffen. Dan verschuift de vraag natuurlijk naar: hoe komt het dat we dit niet terugvinden bij economie?

Beslissen wat je gaat studeren na het secundair blijkt dus ingegeven door meerdere factoren. Nochtans hebben zowel leerlingen als leerkrachten naar eigen zeggen het gevoel dat humane wetenschappen voldoende voorbereidt op verdere studies. Hiervoor halen ze redenen aan als: grote hoeveelheden tekst zelfstandig verwerken (focusgroepen 1 en 2), een bredere visie dan de gemiddelde leerling dankzij de maatschappelijk diverse onderwerpen waarmee leerlingen in contact komen tijdens de lessen (focusgroep 1) en logisch redeneren, argumenteren en zoeken naar verbanden (focusgroepen 1, 2 en 4). De leerstof in humane wetenschappen biedt als het ware geen zwart-wit-verhaal zoals dat in wetenschapsrichtingen gebruikelijk is. Alles komt meer voor in grijstinten: letterlijk formules toepassen en reproduceren is uit den boze (focusgroepen 1, 2 en 4).

## **2.2. *De slaagcijfers***

In tegenstelling tot de eerste verwachting (mits enkele nuanceringen) blijkt het studieprofiel in de tweede verwachting dan weer niet te slagen. Van alle aso-leerlingen, bezitten leerlingen humane wetenschappen op een geaggregeerd niveau over de laagste kans op slagen in het hoger onderwijs. Deze cijfers werden reeds in de contextualisering uit hoofdstuk één aangereikt maar de cijfers uit tabel 5 bevestigen dit andermaal. Met maar liefst 28,44% loop je met een humane wetenschappen-achtergrond de grootste kans om na vijf jaar nog geen diploma te hebben behaald. Daarmee scoort de richting bijna drie maal slechter dan de beste leerling uit de klas: Latijn-wiskunde, met 10,38%. Opmerkelijk omdat leerlingen uit Latijn-wiskunde nochtans het vaakst voor een 'zwaardere' academische bachelor kiezen waardoor we de kans op geen diploma na vijf jaar intuïtief net hoger zouden inschatten. Dat blijkt duidelijk niet zo te zijn. Het VVKSO reikte op de studiedag aan de KU Leuven (Snoeckx, 2015, 18 februari) een mogelijke verklaring aan voor dit fenomeen. Volgens hen is het niet ondenkbaar dat leerlingen in het Vlaamse onderwijs hun secundaire richting niet kiezen op basis van interesse maar op basis van de status die deze geniet. Sterke leerlingen zouden zich hierdoor concentreren in 'niche'-richtingen die veel wiskunde aanbieden. Daardoor neemt de kans op een diploma binnen vijf jaar vanzelfsprekend toe, ongeacht of meer leerlingen kiezen voor

zwaardere opleidingen of niet. Zoals deze masterproef tot nu toe meermaals indirect beschreef en citeerde, is deze verklaring van het VVKSO er eentje waarin de leerkrachten zich maar al te goed kunnen vinden (focusgroepen 3 en 4). “De uitleg [voor de lagere slaagcijfers] is al hetgeen ik voordien verteld heb: instroom. [...] Het imagoprobleem van de richting vanuit die wiskunde die er niet in zit” (focusgroep 3).

### 2.3. *De vervolgoedingen*

Ook de derde verwachting ten slotte, lijkt in realiteit niet te worden ingelost. Hoewel, wanneer we de aandacht vestigen op de doorstroomcijfers van leerlingen humane wetenschappen naar professionele bachelors (zie tabellen 1 en 2), valt inderdaad op dat een aanzienlijk aandeel humane wetenschappers kiest voor richtingen die niet meteen aansluiten bij datgene wat het studieprofiel voorschrijft. Zoals: verpleegkunde (4,28%) en bedrijfsmanagement (3,06%). Buiten deze twee uitschieters, vallen de overige vervolgoedingen wel onder de noemer ‘opleidingen met een sociale en culturele inslag’. Wanneer we dan kijken naar de academische bachelors, valt op dat het aandeel studenten in die richtingen waarnaar het studieprofiel rechtstreeks verwijst eerder gering is. Denk aan politieke wetenschappen (1,47%), sociologie (1,09%) en kunstwetenschappen (0,60%). Enkel psychologie (7,26%) en rechten (4,58%) trekken behoorlijk humane wetenschappers aan. Alleen ligt het studierendement in die richtingen dan weer erg laag. Bovenstaande *mismatches* vertonen, voornamelijk, de aso-wetenschapsrichtingen veel minder.

Zoals reeds aangegeven, stemt de grote meerderheid van de vervolgoedingen van de focusgroepleerlingen uit het zesde middelbaar overeen met de ‘sociale en culturele’-omschrijving uit het studieprofiel. De leerlingen benadrukken daarbij wel dat de keuze allerminst een evidente is om te maken omwille van de grote waaier aan vervolgoedingen die op humane wetenschappen aansluiten (focusgroepen 1 en 2). Slechts twee van hen kiezen bovendien bewust voor een verdere studie op basis van concrete lesinhoud die aan bod kwam tijdens de lessen cultuur- of gedragswetenschappen. De anderen beamen daarentegen dat de lesinhoud hen hielp om een breder

interesseveld te scheppen maar dat ze niets kiezen omwille van specifieke lesinhoud *as such* (focusgroepen 1 en 2).

### 3. **Burgerschap**

Deze masterproef staat ten slotte stil bij volgend onderdeel van de tweede onderzoeksvraag:

2) In hoeverre lost het studieprofiel humane wetenschappen de verwachtingen in?

c. *Burgerschap*

- i. Hoe scoren leerlingen humane wetenschappen uit het zesde middelbaar op de burgerschapscomponenten?
- ii. Lopen deze bevindingen conform de hypothesen?
- iii. Maken de leerlingen een evolutie door inzake politieke kennis, interesse, participatie en appreciatie voor discussie en conflict tijdens hun vierjarige studie humane wetenschappen?

Het studieprofiel humane wetenschappen formuleert, zowel direct als indirect, een resem verwachtingen voor haar leerlingen betreffende burgerschap en enkele burgerschapsvaardigheden. Vooruitzichten die in een tijdspanne van vier jaar waargemaakt moeten worden. Is de richting hierin geslaagd? Hiervoor richten we onze blik in de eerste plaats op hoe de scores van de leerlingen humane wetenschappen zich verhouden tot die van hun collega-leerlingen uit de andere aso-richtingen. Op basis van de studieprofielomschrijvingen verwachten we namelijk dat:

- a) Leerlingen humane wetenschappen scoren gemiddeld op volgende burgerschapsdimensies:
  - i. Veralgemeend en politiek vertrouwen
  - ii. Discussievaardigheden en appreciatie voor conflict, debat en diversiteit
  - iii. Sociale en politieke participatie

- b) Leerlingen humane wetenschappen scoren boven gemiddeld op volgende burgerschapsdimensies:
  - i. Politieke kennis
  - ii. Politieke interesse
- c) Leerlingen humane wetenschappen scoren gemiddeld hetzelfde als leerlingen Grieks/Latijn, economie-moderne talen, Latijn-moderne talen en wetenschappen-moderne talen op volgende burgerschapsdimensies:
  - i. Democratische oriëntering en attitude-set: tolerantie

Daarna verschuift de aandacht naar de evolutie die de leerlingen humane wetenschappen doormaken. Via een bepaalde richting wordt er geprobeerd om de leerlingen gedurende vier jaar ook iets bij te brengen: hen te ontwikkelen. Welnu, hoe ziet hun ontwikkeling inzake burgerschap en burgerschapsvaardigheden er precies uit? Uit hoofdstuk één valt op te maken dat het studieprofiel een stijging in politieke kennis, politieke interesse, tolerantie en discussievaardigheden voorziet. Wat politieke en sociale participatie aangaat verwacht deze masterproef, ondanks studieprofiel aspiraties, geen wijzigingen over tijd. Simpelweg omdat onderwijs hierop een te gering effect heeft zoals reeds bleek uit de literatuurstudie (o.a. Claes, 2010; Dassonneville et al., 2012; Quintelier, 2015). Eventuele veranderingen in veralgemeend en politiek vertrouwen vielen dan weer niet af te leiden en worden daarom niet nader gedefinieerd.

### **3.1. Zesdejaars humane wetenschappen en burgerschap**

#### **3.1.1. Veralgemeend vertrouwen**

Volgens de *one-way ANOVA* bestaat er geen statistisch significant verschil tussen de veralgemeend vertrouwensniveaus van leerlingen humane wetenschappen, economie, Latijn en wetenschappen ( $F(3,1150) = 0.859, p = 0.462$ ).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Levene's:  $F(3,1150) = 0.542, p = 0.654$

Tabel 10. Beschrijvende statistieken 'veralgemeend vertrouwen' voor leerlingen 6<sup>e</sup> middelbaar.

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE
<b>Humane wetenschappen</b>	186	9,09	3,746
<b>Economie</b>	346	9,20	3,533
<b>Latijn</b>	390	9,43	3,459
<b>Wetenschappen</b>	232	9,55	3,434

### 3.1.2. Politiek vertrouwen

Het politiek vertrouwen van de zesdejaars humane wetenschappen vertoont net als hun veralgemeend vertrouwen geen onderling significante verschillen met de niveaus van de andere leerlingen ( $F(3,1152) = 1.153$ ,  $p = 0.327$ ).<sup>16</sup>

Tabel 11. Beschrijvende statistieken 'politiek vertrouwen' voor leerlingen 6<sup>e</sup> middelbaar

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE
<b>Humane wetenschappen</b>	185	40,13	10,699
<b>Economie</b>	345	40,83	10,545
<b>Latijn</b>	394	41,39	9,805
<b>Wetenschappen</b>	232	41,86	10,323

### 3.1.3. Sociale participatie

Hoe verhoudt het gemiddelde aantal verenigingen waarin jongeren actief zijn zich tussen de richtingen? Omdat de Levene's test geen gelijke variantie tussen de groepen aangeeft ( $F(3,1152) = 5.971$ ,  $p < 0.000$ ), baseren we ons verder op de Welch-teststatistiek. Deze wijst in de richting van een statistisch significant verschil ergens tussen onze richtingen ( $F(3, 533.879) = 12.178$ ,  $p < 0.000$ ). Namelijk tussen

<sup>16</sup> Levene's:  $F(3,1152) = 0.631$ ,  $p = 0.595$

economie en de overige aso-richtingen. Humane wetenschappers, latinisten en wetenschappers participeren daarbij tijdens hun vrije tijd in significant meer verenigingen en organisaties.

Tabel 12. Post hoc resultaten multipele vergelijking Games-Howell voor de variabele 'sociale participatie'.

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE	VERSCHIL TUSSEN DE GEMIDDELDEN ( $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ )			
				Humane wetenschappen	Economie	Latijn	Wetenschappen
Humane wetenschappen	185	2,52	1,833	--	0,782***	0,283	0,308
Economie	346	1,74	1,397	-0,782***	--	-0,498***	-0,474**
Latijn	394	2,24	1,658	-0,283	0,498***	--	0,025
Wetenschappen	231	2,22	1,556	-0,308	0,474**	-0,0254	--

Noot (1). Afhankelijke variabele is het aantal vrijetijdsorganisaties of verenigingen waaraan de zesde middelbaarleerlingen uit het BYS 2008 participeerden.

Noot (2). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### 3.1.4. Politieke participatie

In tegenstellingen tot wat de hypothesen inzake politieke participatie doen verwachten, zien we dat enkele richtingen significant van elkaar verschillen ( $F(3,1151) = 15.806$ ,  $p < 0.000$ ).<sup>17</sup> Zowel humane wetenschappers als latinisten zien zichzelf vaker politiek participeren in de toekomst (zoals bv. actief een verkiezing volgen of lid worden van een politieke partij) dan economen en wetenschappers.

Tabel 13. Post hoc resultaten multipele vergelijking Tukey voor de variabele 'politieke participatie'.

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE	VERSCHIL TUSSEN DE GEMIDDELDEN ( $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ )			
				Humane wetenschappen	Economie	Latijn	Wetenschappen
Humane wetenschappen	186	7,03	3,608	--	1,079**	-0,403	1,136**
Economie	345	5,95	3,433	-1,079**	--	-1,481***	0,057
Latijn	392	7,43	3,544	0,403	1,481***	--	1,538***
Wetenschappen	232	5,90	3,210	-1,136**	-0,057	-1,538***	--

Noot (1). Afhankelijke variabele is de politieke participatie proxy bij zesde middelbaarleerlingen uit het BYS 2008.

Noot (2). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

<sup>17</sup> Levene's:  $F(3,1151) = 1.888$ ,  $p = 0.130$

### 3.1.5. Discussievaardigheden en appreciatie voor conflict, debat en diversiteit

De variabele ‘discussievaardigheden en appreciatie voor conflict, debat en diversiteit’ komt met geen enkele vraag of registratie uit de BPPS overeen. Op die manier is het onmogelijk om een statistische vergelijking te trekken voor deze variabele over de richtingen heen. Om toch te kunnen besluiten voor dit burgerschapscomponent richt deze masterproef zich daarom volledig op de focusgroepverklaringen van leerlingen en leerkrachten. Zeker die leraren die lesgeven aan zowel humane wetenschappers als aan leerlingen uit de andere richtingen zijn uitstekend geplaatst om de vaardigheden van hun leerlingen op dit vlak te vergelijken. Gelukkig voor deze onderzoeksopzet geven alle leraren die deelnamen les aan beide groepen. In tegenstelling tot onze verwachtingen merken de leraren van de beide scholen duidelijke verschillen in de discussievaardigheden van hun leerlingen. Daarbij discussiëren leerlingen humane wetenschappen in de eerste plaats frequenter en beter (focusgroepen 3 en 4). Zo getuigt alvast volgend citaat:

*“Leerkracht 1:* Er bestaat sowieso een betere discussiehouding in humane. Dat is algemeen.

*Moderator:* Dus dat open klas klimaat?

*Leerkracht 1:* Dat is nu eens echt typisch humane.

*Leerkracht 2:* En, ze zijn er gemiddeld ook beter in.

*Leerkracht 1:* Ja, ze zijn er gemiddeld beter in om dingen onder woorden te brengen.

*Leerkracht 2:* We hanteren het gemiddeld ook meer in [hun] vakken denk ik dan in andere. Denk ik e” (focusgroep 3).

Daarnaast discussiëren leerlingen humane wetenschappen volgens de leerkrachten ook anders. Zo gaan ze discussies op een ruimdenkendere manier aan. Ze staan als het ware meer open voor discussie en debat waarbij ze debatteren voor *the sake of the argument*. Hierbij maakt het niet uit waarover een discussie gaat en of iemand al dan niet gelijk heeft. Iedereen is namelijk vrij om er een eigen mening op na te houden. Bij de leerlingen uit de andere richtingen zouden net daar de verschillen zitten: zij denken meer rechtlijnig en willen vaker harde



bewijzen. Een debat of betoog stukt bij hen sneller met de woorden: “Wie zegt dat?!”. Hun manier van denken en argumenteren verloopt niet zo genuanceerd maar eerder zwart-wit. De humane wetenschappers zijn op die manier volgens de leerkrachten ook een heel stuk kritischer omdat ze bereid zijn verder te kijken en te denken dan datgene wat er letterlijk staat (focusgroep 4).

Opmerkelijk: net omdat de leerlingen humane wetenschappen zo’n zwak hebben voor discussiëren, geven de leerkrachten zelf ook te kennen dat ze liever met hen in discussie treden (focusgroepen 3 en 4). In beide focusgroepen wordt zo het voorbeeld van het Charlie Hebdo-schietincident in Parijs aangehaald waarbij een praat-uur georganiseerd werd over dit onderwerp op vraag van de humane wetenschappers zelf. Ook al had dit niets met de betreffende twee lessen van dat moment te maken (focusgroepen 3 en 4).

Ook de leerlingen zelf steken hun voorliefde voor discussie en debat niet onder stoelen of banken. Wanneer hen de stelling “een goede discussie of een goed conflict, is als een tennismatch: een over- en weerspel van goede argumenten en verbale steken die het boeiend maken om volgen” wordt voorgelegd, reageren ze allemaal instemmend. Bovendien stellen ze:

*“Leerling 1: Politiek? We kunnen gewoon beter een mening vormen dan de rest.*

*Leerling 2: Ja, laat ons er maar een debat over houden met die van economie en vergelijk dat maar eens. Je zal wel een verschil zien.*

*Moderator: Die appreciatie voor conflict ligt bij jullie veel hoger?*

*Leerling 1: Ja [...].*

*[...]*

*Moderator: Jullie hebben dus niet zoiets van: ‘Goh, er komt een discussie aan, ik moet me hier uit de voeten maken ...’*

*Leerling 1: Neen! We gaan de discussie opzoeken”* (Focusgroep 1).

Hoewel het vergelijkend vermogen van de leerlingen zelf lager ligt dan dat van de leerkrachten, bevestigen ze de meningen van hun leraren wanneer hen gevraagd wordt naar verschillen tussen hen en hun medeleerlingen uit andere richtingen.

*“Moderator:* Is [in discussie treden] iets wat jullie meer doen dan andere richtingen?

*Door elkaar:* Ja!

*Leerling 2:* Soms beginnen we gewoon openlijk onze mening te geven zonder dat dat gevraagd wordt” (focusgroep 1).

De leerlingen humane wetenschappen uit de andere focusgroep zijn iets terughoudender, bekennen ze zelf. Maar, ook zij zien verschillen tussen de tweede zesdejaarsklas humane en de andere klassen. Treden zij vaker in discussie? “Die andere humane groep denk ik wel: 6A23”, aldus een van de leerlingen. “Wij zijn zo het rustige groepje van humane”, volgens een andere leerling uit diezelfde groep (focusgroep 2).

### 3.1.6. Politieke kennis

De *one-way ANOVA* wijst uit dat er geen enkele groep leerlingen is die significant meer politieke kennis blijkt te hebben dan een andere groep ( $F(3,989) = 2.009$ ,  $p = 0.111$ ).<sup>18</sup>

Tabel 14. Beschrijvende statistieken 'politiek kennis' voor leerlingen  
6<sup>e</sup> middelbaar

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE
<b>Humane wetenschappen</b>	146	2,30	1,294
<b>Economie</b>	295	2,08	1,333
<b>Latijn</b>	349	2,21	1,326
<b>Wetenschappen</b>	203	1,99	1,384

Noot (1). De samplegrootte van alle richtingen valt kleiner uit dan bij de andere variabelen omdat de leerlingen die het survey in 2008 via post-enquête invulden geen kennisvragen voorgelegd kregen.

### 3.1.7. Politieke interesse

De studieprofielverwachting omtrent politieke interesse loopt dan wel weer conform de *one-way ANOVA*-bevindingen. De Welch-test ( $F(3,553.479) = 12.258$ ,  $p < 0.000$ ) geeft een statistisch significant verschil tussen de groepen aan dat zich volgens de Games-Howell vergelijking tussen de humane wetenschappers enerzijds en de wetenschappers anderzijds bevindt. Met de economen en latinisten stellen we geen wezenlijk verschil vast.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Levene's:  $F(3,989) = 0.094$ ,  $p = 0.963$

<sup>19</sup> Levene's-test wees op ongelijke variantie tussen de groepen:  $F(3,1149) = 3.943$ ,  $p = 0.008$

Tabel 15. Post hoc resultaten multipele vergelijking Games-Howell voor de variabele 'politieke interesse'.

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE	VERSCHIL TUSSEN DE GEMIDDELDEN ( $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ )			
				Humane wetenschappen	Economie	Latijn	Wetenschappen
Humane wetenschappen	183	2,55	0,731	--	0,173	-0,044	0,299***
Economie	345	2,37	0,761	-0,173	--	-0,216**	0,126
Latijn	393	2,59	0,803	0,044	0,216**	--	0,345***
Wetenschappen	232	2,24	0,718	-0,299***	-0,126	-0,345***	--

Noot (1). Afhankelijke variabele is de politieke interesse van zesde middelbaarleerlingen uit BYS 2008.

Noot (2). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

De analysebevindingen voor zowel politieke kennis als politieke interesse bevestigen dus slechts voor de helft de studieprofielverwachtingen. Hoewel de leraren hun meningen omtrent politieke kennis enigszins uiteen lopen, blijkt dat ze voor politieke interesse dan weer niets anders verwacht hadden.

*“Moderator: Zien jullie daar verschillen bij de leerlingen [op het vlak van politieke kennis]?”*

*Leerkracht 1: [...] Ik vind hun kennis over politiek over het algemeen heel bedroevend.*

*Leerkracht 2: Het is wel waar. ‘Bedroevend’ is misschien een groot woord maar toch wel teleurstellend soms. Als je weet dat je maanden en maanden bezig geweest bent in zowel geschiedenis als in cultuurwetenschappen in een zesde jaar. [...] Op dat vlak zijn de meest performante leerlingen jongens, geen meisjes. En, je vindt die meer in de zeven en zes uren wiskunde dan in de andere richtingen. [...] Maar, t’is wel zo dat de meesten van die [leerlingen] van het zesde jaar humane wetenschappen [...] ze hebben een ander gevoel op het einde. [...] Op het einde van de rit zeggen ze niet meer: ‘Bah, die politiek’. Ze hebben het gevoel: ‘Ja, wij weten er toch wel iets van’. Weet je wat ze wel beter kunnen, en veel beter dan de andere richtingen, dat is discussiëren over politiek. Ze kunnen dat behoorlijk goed, over breed politieke items” (focusgroep 3).*

Is er voor het voeren van goede discussies omtrent een heel arsenaal aan politieke items nu net geen essentiële hoeveelheid politieke kennis vereist (Almond & Verba, 1963)? In dat opzicht geloven de leraren uit de andere focusgroep, net als bij politieke interesse, wel degelijk in het heilzame effect van de richting op de politieke kennisniveaus van hun leerlingen. Een effect waaraan de leerlingen uit de andere richtingen niet blootgesteld worden. Het is pas wanneer leerlingen in contact komen met politieke onderwerpen dat ze er kennis over opdoen en bijgevolg zich er ook meer voor gaan interesseren. Want, ook bij hen wordt er bij de start van het zesde jaar humane wetenschappen vaak gezucht: “Zes maanden politiek, pfff”, maar dit stopt vanzelf wanneer de leerlingen er eenmaal actief mee bezig zijn (focusgroep 4). De aanvankelijke desinteresse sproeit voort uit het feit dat leerlingen simpelweg niet weten wat het inhoud (focusgroepen 3 en 4). Net op dit vlak beschikken de humane wetenschappers dankzij specifieke vakinhoud dus over een ‘competitief voordeel’.

Wat denken de leerlingen er zelf van? Wel, zij zijn er uitgesproken van overtuigd dat ze zowel over meer politieke kennis als interesse beschikken dan hun medeleerlingen uit de andere richtingen (focusgroep 1 en 2).

*“Moderator:* Hebben jullie het gevoel dat door die lessen jullie kennis en interesse is toegenomen?

*Leerling 1:* Ja, dat wel.

*Leerling 2:* Ja, amai, veel zelfs. Ik wist helemaal niets over politiek, niets.

[...]

*Leerling 3:* [...] Nu kan je ten minste volgen met het nieuws en zo.

*[Door elkaar klinkt instemming]*

[...]

*Moderator:* Gaan jullie ervan uit dat net door in contact te komen met zo’n lesonderwerpen, jullie nu ook meer geïnteresseerd zijn in politiek dan leerlingen die er minder mee te maken kregen?

*Leerling 4:* Ja, dat denk ik wel.

[...]

*Leerling 5:* Die [andere leerlingen] hebben ook nooit over de achtergrond ervan gehoord. Die kennen misschien wel enkele benamingen maar niet wat dat allemaal inhoudt” (focusgroep 2).

Wanneer de leerlingen gevraagd wordt naar welke factor volgens hen de belangrijkste rol speelt bij het aanwakkeren van politieke kennis en interesse dan duiken in beide focusgroepen verwijzingen naar de vakleerkracht en zijn of haar aanpak op:

*“Leerling 1:* Alles hangt heel erg fel af van u leerkracht ...

*Leerling 2:* Niet elke leerkracht staat open voor alle meningen [door elkaar instemming]. Dat is opmerkelijk” (focusgroep 1).

*“Leerling 1:* Goh, de manier waarop het vertelt wordt [speelt een belangrijke rol]. Want, als je eerst ‘politiek’ zegt dan denkt iedereen: “Grrr, politiek”. Maar, als je een leerkracht hebt bijvoorbeeld die dat heel goed kan uitleggen en die zelf ook heel wat kennis heeft dan is dat ook voor de leerlingen veel leuker om naar te luisteren en te willen begrijpen” (focusgroep 2).

Ook de *teacher effectiveness* die in wetenschappelijke inzichten wordt geduid, is de leerlingen met andere woorden zeker niet ontgaan.

### 3.1.8. Democratische oriëntering en attitude-set: tolerantie

Hoewel tolerantie in het eerste deel van dit hoofdstuk werd nagegaan aan de hand van ‘tolerantie ten aanzien van andere/vreemde culturen’, gaan we in dit onderdeel tolerantie eveneens na als ‘tolerantie ten aanzien van een andere seksuele geaardheid’. Dit kan omdat de respondenten in 2008 bevraagd werden naar deze laatste vorm van tolerantie maar nog niet in 2006. Bijkomstig houden we voor de tolerantie-variabelen eveneens rekening met de subcategorieën onder de grote noemers ‘economie’, ‘Latijn’ en ‘wetenschappen’. Op basis van de studieprofielanalyses uit hoofdstuk één verwachten we namelijk geen significante verschillen tussen humane wetenschappen,

economie-moderne talen, Latijn-Grieks, Latijn-moderne talen en wetenschappen-moderne talen. Daar waar het niet uitgesloten is dat we tussen de omvattende richtingscategorïeën eventueel wel verschillen waarnemen.

Allereest tolerantie ten opzichte van andere culturen. Hiervoor geeft de one-way ANOVA weer dat er op het niveau van de omvattende richtingscategorïeën enkele statistisch significante verschillen bestaan ( $F(3,1149) = 10.549$ ,  $p < 0.000$ ).<sup>20</sup> Zo scoren zesde middelbaar leerlingen humane wetenschappen gemiddeld lager op de tolerantie-meetschaal dan leerlingen economie en wetenschappen. Waarbij een lagere score gelijk staat aan een tolerantere *mindset*. Met de latinisten is er geen duidelijk verschil merkbaar.

Tabel 16. Post hoc resultaten multipele vergelijking Tukey voor de variabele 'tolerantie t.a.v. andere culturen'.

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE	VERSCHIL TUSSEN DE GEMIDDELDEN ( $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ )			
				Humane wetenschappen	Economie	Latijn	Wetenschappen
Humane wetenschappen	184	13,02	3,648	--	-1,477***	-0,481	-1,199**
Economie	346	14,50	3,187	1,477***	--	0,996***	0,277
Latijn	391	13,50	3,252	0,481	-0,996***	--	-0,719*
Wetenschappen	232	14,22	3,397	1,199**	-0,277	0,719*	--

Noot (1). Afhankelijke variabele het tolerantieniveau t.a.v. andere culturen van zesde middelbaarleerlingen uit het BY5 2008.

Noot (2). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Houden deze verschillen ook stand wanneer we de omvattende categorïeën opsplitsen naar de specialisaties die de aso-leerlingen op de derde graad volgen? Ja, zo blijkt, in tegenstelling tot de verwachtingen, uit de Welch-test ( $F(4, 61.011) = 3.949$ ,  $p = 0.006$ ).<sup>21</sup> De Games-Howell geeft in onderstaande vergelijkingstabel alleen een verschil tussen humane wetenschappen en economie-moderne talen aan. Nochtans liggen de gemiddelden van humane wetenschappen, Latijn-Grieks en wetenschappen-moderne talen nog verder uit elkaar.

<sup>20</sup> Levene's:  $F(3,1149) = 1.948$ ,  $p = 0.120$

<sup>21</sup> Levene's-test wees op ongelijke variantie tussen de groepen:  $F(4,359) = 2.692$ ,  $p = 0.031$

Hoe komt het dan dat een significant verschil hier uitblijft? Hier worden we voor het eerst geconfronteerd met een duidelijke beperking van de dataset voor dit specifieke onderzoeksonderwerp: te kleine samples om zinnige uitspraken op te baseren.

Tabel 17. Post hoc resultaten multipele vergelijking Games-Howell voor de variabele 'tolerantie t.a.v. andere culturen'.

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE	VERSCHIL TUSSEN DE GEMIDDELDEN ( $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ )				
				HW	Eco-Mt	Lat-Mt	Lat-Gr	Wet-Mt
HW	184	13,02	3,648	--	-1,522**	-0,828	-1,455	-1,642
Eco-Mt	106	14,55	3,089	1,522**	--	0,694	0,067	-0,120
Lat-Mt	34	13,85	2,698	0,828	-0,694	--	-0,627	-0,814
Lat-Gr	25	14,48	4,779	1,455	-0,067	0,627	--	-0,187
Wet-Mt	15	14,67	2,968	1,642	0,120	0,814	0,187	--

Noot (1). Afhankelijke variabele tolerantieniveau t.a.v. andere culturen van zesde middelbaarleerlingen uit het BYS 2008.

Noot (2). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Noot (3). HW = humane wetenschappen; Eco = economie; Mt = moderne talen; Lat = Latijn; Gr = Grieks; Wet = wetenschappen.

Vervolgens, tolerantie ten aanzien van een andere seksuele geaardheid. In tegenstelling tot de 'tolerantie t.a.v. andere culturen variabele' loopt de interpretatieloga van de variabele hier omgekeerd: hogere scores wijzen net op een meer tolerante *mindset*. Ook hier vinden we statistisch significante verschillen tussen de richtings-categorieën wanneer we de one-way ANOVA-teststatistiek onder de loep nemen ( $F(3,1129) = 12.508$ ,  $p < 0.000$ ).<sup>22</sup> Dit maal toont humane wetenschappen zich als richting gemiddeld toleranter dan alle anderen.

<sup>22</sup> Levene's:  $F(3,1129) = 0.917$ ,  $p = 0.432$



Tabel 18. Post hoc resultaten multipele vergelijking Tukey voor de variabele 'tolerantie t.a.v. seksuele geaardheid'.

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE	VERSCHIL TUSSEN DE GEMIDDELDEN ( $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ )			
				Humane wetenschappen	Economie	Latijn	Wetenschappen
<b>Humane wetenschappen</b>	181	34,19	4,882	--	2,836***	1,511**	2,417***
<b>Economie</b>	343	31,35	5,463	-2,836***	--	-1,325**	-0,419
<b>Latijn</b>	386	32,68	5,263	-1,511**	1,325**	--	0,905
<b>Wetenschappen</b>	223	31,77	5,617	-2,417***	-0,419	0,905	--

Noot (1). Afhankelijke variabele tolerantieniveau t.a.v. seksuele geaardheid van zesde middelbaarleerlingen uit het BYS 2008.

Noot (2). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Wanneer het op tolerantie ten opzichte van een andere seksuele geaardheid aankomt, vertonen leerlingen humane wetenschappen, economie-moderne talen, Latijn-moderne talen, Latijn-Grieks en wetenschappen-moderne talen geen significante verschillen ( $F(4,354) = 2,374, p = 0.052$ ).<sup>23</sup> Opnieuw geldt bij deze resultaten als bemerking dat enkele samples eigenlijk te klein zijn om er gedegen conclusies op te baseren.

Tabel 19. Beschrijvende statistieken 'tolerantie t.a.v. seksuele geaardheid' voor leerlingen 6<sup>e</sup> middelbaar

RICHTING	N	$\bar{X}$	STD. DEVIATIE
<b>HW</b>	181	34,19	4,882
<b>Eco-Mt</b>	105	32,43	5,440
<b>Lat-Mt</b>	34	33,38	4,030
<b>Lat-Gr</b>	24	32,70	5,614
<b>Wet-Mt</b>	15	32,26	5,270

Noot (1). HW = humane wetenschappen; Eco = economie; Mt = moderne talen; Lat = Latijn; Gr = Grieks; Wet = wetenschappen./

<sup>23</sup> Levene's:  $F(4,354) = 0.681, p = 0.605$

Passen deze resultaten ook binnen het aanvoelen van de leerlingen en de leraren? Die laatsten zijn er in ieder geval van overtuigd dat leerlingen humane wetenschappen een stuk toleranter zijn dan de gemiddelde aso-leerling. Dit schrijven ze evenwel niet toe aan de richting of het studieprofiel *an sich*. Neen, de typische humane wetenschapper is doorgaans een ‘zachtere’ leerling. Of, zoals reeds bij het onderdeel van de instroom ter sprake kwam: de richting heeft nu eenmaal een grote aantrekkingskracht op de ‘dossier-kinderen’. Allemaal leerlingen die van nature meer sociaal georiënteerd en meevoelend zijn (focusgroep 4). Vinden de leerlingen zichzelf ook zo onmiskenbaar toleranter? De pro’s en contra’s zijn ditmaal gelijk verdeeld. De leerlingen uit de tweede focusgroep vinden van niet, zij uit de eerste focusgroep zijn des te meer overtuigd:

*“Leerling 1:* Ik vind dat we echt wel open staan. Ik ben bijvoorbeeld een moslim. Ik draag een hoofddoek buiten school en mensen in deze groep vragen daar naar. Die vragen: ‘En, waarom doet ge dat? Hoe doet ge dat?’. Dan leer je er ook veel meer van. Nu, die andere [leerlingen] die weten dat ook allemaal maar soms zeggen die: ‘Waarom hebt ge dat aan?!’, maar niet om te vragen. Tegen: ‘Waarom heb je dat aan?’. Het is heel anders als je dat zo vraagt.

*Leerling 2:* Ook over dat van op hetzelfde geslacht vallen. Dat hebben wij echt heel hard: als iemand hier nu lesbische moest zijn bijvoorbeeld dan was dat gewoon van: ‘Ja oké, goeie’. Als er nu bijvoorbeeld een homo bij de wetenschappers moest zitten, ik denk dat die uitgesloten zou worden. [*Door elkaar klinkt instemming bij de anderen*] Je hoort op de speelplaats toch ook mensen openlijk homo-haten en zo, en dat is allemaal maar in orde van: ‘Aah, gij zijt ne vuile homo’. Alé?!

*Leerling 3:* Wij zijn meer warme mensen. Dat gevoel hebt je wel bij ons” (focusgroep 1).

Enkele uitzonderingsgronden in overweging nemend, blijken ze het wel allemaal eens met volgende stelling: ‘mensen moeten kunnen zijn wie ze willen zijn, en kunnen doen wat ze willen doen op het moment dat ze dit willen doen, zonder bemoeienis van derden, op voorwaarde dat ze de vrijheden en rechten van anderen niet schaden’. ‘Echt wel.

Dat moet je niet eens vragen aan humanisten”, klinkt het al lachend bij een leerling (focusgroep 2).

### ***3.2. De burgerschapsevolutie van leerlingen humane wetenschappen***

Studieprofielen proberen hun leerlingen gedurende de periode dat zij in de richting verkeren allerlei zaken bij te brengen. Het studieprofiel humane wetenschappen vormt daarop geen uitzondering. In dit onderdeel proberen we te achterhalen of het in die opzet ook geslaagd is. Daarvoor gebruiken we *paired-sample t-tests* die nagaan of de gemiddelde scores van humane wetenschappers in 2006 en 2008 significant van elkaar verschillen. Indien we significante stijgingen opmerken (of significante dalingen voor tolerantie ten aanzien van andere culturen), kan er gesproken worden van een positieve evolutie. Om het bestaan van dergelijke evoluties te achterhalen, kijkt deze masterproef vanzelfsprekend uitsluitend naar de leerlingen humane wetenschappen in de dataset.

Het overzicht van alle *paired sample t-test*-resultaten die tabel 19 aanreikt, bevestigt heel wat evoluties of stagnaties die het studieprofiel voorspelde. In 2008 laten de humane wetenschappers significant hogere scores optekenen voor de burgerschapsvariabelen politieke kennis, politieke interesse en tolerantie (lagere score, hogere waarde) dan in 2006. De leerlingen hebben tussen het vierde en zesde middelbaar dus een uitgesproken positieve evolutie doorgemaakt. In het verlengde van de verwachtingen liggen eveneens de sociale participatie-cijfers: deze wijzen op stagnatie. De richting heeft haar leerlingen op dit vlak niets bijgebracht. Tegen diezelfde verwachtingen in echter, constateren we dat de humane wetenschappers op het vlak van politieke participatie wel positief evolueerden. De reden hiervoor is niet geheel duidelijk. Weten leerlingen nu meer van politiek wat hen het nodige vertrouwen geeft om er zich in de toekomst meer om te bekommeren? Of, speelt hier een leeftijdseffect waarbij leerlingen naarmate ze ouder worden ook anders over deze vormen van participatie gaan nadenken en maatschappelijk actief zijn niet langer zien als een zaak die enkel voor

volwassenen is weggelegd?<sup>24</sup> Tot slot, heeft er geen significante stijging of daling in het veralgemeend vertrouwen of politiek vertrouwen plaatsgevonden.

Tabel 20. Evolutie humane wetenschappers a.d.h.v. paired Sample T-test resultaten op een 95% betrouwbaarheidsniveau.

VARIABELE	N	$\bar{X}_1$ (2006)	$\bar{X}_2$ (2008)	SD <sub>1</sub> (2006)	SD <sub>2</sub> (2008)	$(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)$	Df	T- WAARDE	P- WAARDE (2-ZIJD)
<b>Veralgemeend vertrouwen</b>	184	9,53	9,13	3,684	3,744	0,397	t(183)	1,381	0,169
<b>Politiek vertrouwen</b>	185	40,41	40,13	10,478	10,699	0,273	t(184)	0,320	0,750
<b>Sociale participatie</b>	184	2,53	2,54	1,730	1,828	-0,005	t(183)	- 0,049	0,961
<b>Politieke participatie</b>	186	6,35	7,03	3,355	3,608	- 0,683	t(185)	- 2,992	0,003
<b>Politieke kennis</b>	145	1,50	2,31	1,087	1,294	- 0,814	t(144)	-7,468	0,000
<b>Politieke interesse</b>	182	2,25	2,55	0,765	0,732	- 0,302	t(181)	- 4,999	0,000
<b>Democratische oriëntering en attitude-set: tolerantie</b>	180	13,63	13,11	3,182	3,629	0,514	t(179)	- 2,262	0,025

Legende. N = aantal cases;  $\bar{X}$  = gemiddelde; SD = standaard deviatie;  $\bar{X}_1 - \bar{X}_2$  = verschil tussen de gemiddelden; Df = aantal vrijheidsgraden; t-waarde = waarde teststatistiek; p-waarde = kans (twee zijig).

<sup>24</sup> Een paired-sample T-test voor de variabele 'politieke participatie' bij alle aso-leerlingen uit de dataset lijkt de laatste optie te bevestigen. Ook leerlingen uit de categorieën 'economie' en 'Latijn' groeien namelijk significant op deze variabele tussen 2006 en 2008. Respectievelijk: t(344) = -2.765, p = 0.006 en t(389) = -6.658, p < 0.000. Voor de wetenschappers merken we daarentegen geen verschil.

## Besluit

---

Dit onderzoek had tot doel de effectiviteit van het studieprofiel humane wetenschappen in beeld te brengen. Daarvoor vertrokken we vanuit de vaststelling dat er vandaag de dag heel wat negatieve perceptie heerst rondom deze studierichting. Een negatieve perceptie die volgens het VVKSO voornamelijk toe te schrijven is aan de hoger onderwijs-doorstromingsproblematiek waarmee de richting kampt. Indien dit werkelijk de enige reden is om de algehele negatieve perceptie op te funderen, is deze dan wel terecht? Kan je een gehele richting neersabelen op basis van louter één dysfunctie? Net daarom wou deze masterproef eens nagaan waar de studierichting het goed deed en waar ze het precies liet afweten. Kortom: in welke mate lost de studierichting haar eigen doelstellingen in? Dat probeerden we te doen aan de hand van drie clusters aan operationele verwachtingen die we uit het studieprofiel zelf afleidden. Verwachtingen rond in- en uitstromende leerlingen en hun burgerzin. Hierbij gold: indien het studieprofiel slaagt in (een deel van) de drievoudige opzet die het zichzelf voorhoudt, dan moet de algemene negatieve perceptie toch enigszins worden genuanceerd.

Welnu, dit onderzoek bevestigt allereerst het VVKSO-standpunt. Er schort inderdaad wat aan de uitstroomzijde van de richting humane wetenschappen. Voor de drie sub-verwachtingen omtrent uitstroom geldt een 50%-inlossing. Humane wetenschappers stromen even frequent door naar het hoger onderwijs als de andere aso-leerlingen. Opvallend: deze doorstroom loopt daarbij voornamelijk in de richting van hogescholen. Op het vlak van slaagkansen slaagt de richting dan weer niet. Van alle aso-leerlingen lopen humane wetenschappers (samen met de economen/moderne talen) de grootste kans om na vijf jaar ongediplomeerd achter te blijven. Humane wetenschappers stromen ten slotte voornamelijk op hogeschoolniveau door naar richtingen met een sociale en culturele inslag. In academische bachelors valt hun aandeel veel geringer uit dan verwacht. Alleszins voor wat betreft de Vlaamse cijfers. Met een 12/16 scoren de leerlingen uit de focusgroepen aanzienlijk beter. Aan de laatste verwachting wordt daarom voor de helft tegemoet gekomen.

Toch reageren de leerkrachten in de eerste plaats defensief op deze uitstroomproblematiek. Met een participatiegraad van 93% doen ze het zeker niet slechter dan de andere aso-richtingen. Dat meer van de humane wetenschappers de overstap maken naar professionele bacheloropleidingen dan naar academische vinden ze daarbij geen probleem. “Aso bereidt voor op hoger onderwijs en [een professionele bacheloropleiding] is ook hoger onderwijs”, luidt het (focusgroep 3). Ze wijzen daarbij ook met een beschuldigende vinger in de richting van enkele universiteiten die leerlingen humane wetenschappen op voorhand ontmoedigen. Daarnaast verklaren zij deze doorstromingsproblematiek voornamelijk als een probleem aan de instroomzijde van de richting.

Dit onderzoek bewijst grotendeels hun gelijk. Twee factoren maken dat de optimale leerlingoriëntering waarop het studieprofiel doelt voor haar eigen welslagen, niet gerealiseerd wordt. Deze laten zich respectievelijk omschrijven als: ‘weinig wiskunde’ en ‘algemene perceptie’. Beiden werken op elkaar in als een *self-fulfilling prophecy*. Omwille van de weinige wiskunde trekt de richting in grotere mate de zwakkere aso-leerlingen of ‘dossier-kinderen’ aan. Leerlingen die zich bij hun keuze laten leiden door negatieve overwegingen (maar liefst 10/20 focusgroepleerlingen) en sowieso minder kans hebben op slagen in het hoger onderwijs. Op hetzelfde moment schrikt die weinige wiskunde eveneens ‘sterke’ leerlingen af. Bij hen leeft immers de perceptie dat indien ze hun kansen in het hoger onderwijs willen vrijwaren, ze beter niet opteren voor een studie humane wetenschappen. Ondanks de interesse kiezen zij daarom voor richtingen die meer wiskunde aanbieden. Daardoor ontstaat een concentratie aan sterke en abstracte denkers in enkele ‘niche-richtingen’ in het Vlaamse aso. Dit alles vormt voor de leerkrachten een voorname verklaring voor de ongelijkheid in slaagcijfers tussen de aso-richtingen. En, laat het net die discrepantie zijn die de algemene perceptie verder aanwakkert.

Nochtans blijkt dat het niet *de facto* zo hoeft te lopen. Leerlingen die wel goed zijn in wiskunde maar voor de richting kozen uit zuivere interesse, bevestigen immers het tegendeel. Het zijn doorgaans deze leerlingen die wel slagen in om het even welke vervolgopleiding. Dat de richting ook mooie resultaten kan leveren, bevestigt trouwens de derde grote verwachtingscluster. Hieraan voldoet de richting haast

integraal. Concreet verwachtten we in de eerste plaats verschillen met de leerlingen uit de andere richtingen en ten tweede een evolutie die de humane wetenschappers zelf doormaken. *Grosso modo* werden negen van de twaalf geformuleerde verwachtingen ingelost. Zo zijn zesdejaars humane wetenschappen significant toleranter en meer politiek geïnteresseerd. Ook scoren ze gemiddeld op veralgemeend en politiek vertrouwen en sociale participatie. En, tegen de verwachtingen in beschikken ze over meer discussievaardigheden en blijken ze in de toekomst vaker bereid politiek te participeren. Verder maken de humane wetenschappers gedurende hun vierjarige studie een positieve evolutie door inzake politieke kennis, interesse, tolerantie en politieke participatie.

Kortom, deze masterproef heeft aangetoond dat het zeker niet allemaal kommer en kwel is zoals de gangbare opvattingen ons dat doen geloven. Maar: veel staat of valt met de ‘juiste’ leerlinginstroom of –oriëntering. Wat kan dit impliceren op beleidsvlak? Vanuit het veld klinken alvast drie suggesties. Allereerst: bied leerlingen die daarnaar verlangen meer wiskunde aan. Eventueel in de vorm van een ‘humane-wiskunde’ en een ‘humane-moderne talen’. Ten tweede: licht leerlingen die willen instromen op de tweede graad beter in. Een leerling die kiest vanuit negatieve overwegingen moet weten waarvoor hij staat en dat humane wetenschappen ondanks de perceptie geen vierjarige *walk in the park* zal worden. Ten slotte: bewaak het aso-niveau van de richting nauwgezet en sanctioneer de wanpresteerders.

Dit onderzoek kende echter ook zijn beperkingen. Allereerst stuiten we in de analysetabellen frequent op verschillen tussen de niet-humane wetenschappers. Hoe komt het dat latinisten en wetenschappers significant van elkaar verschillen inzake politieke interesse? Hiervoor heeft deze masterproef geen verklaring. Verschillen inzake de burgerzin van scholieren binnen het Vlaamse onderwijs is dan ook een vrij onverkend onderzoekstopic. Ten tweede werden we voor deze specifieke onderzoeksopzet enkele keren geconfronteerd met de beperkende eigenschappen van onze dataset. Zo vielen de samples soms te klein uit om er betrouwbare uitspraken op te baseren. Daarnaast hadden enkele burgerschapsvariabelen voor dit onderzoek

beter uit een ruimere ijkingschaal bestaan.<sup>25</sup> Ten slotte zou dit onderzoek ook gebaat zijn geweest met een vergelijkende focusgroepopzet in de vorm van sessies georganiseerd bij scholieren uit de andere aso-richtingen. Hoe tolerant achten zij zich bijvoorbeeld? En, hoe verhoudt zich dat dan tot de beweringen van de humane wetenschappers?

Afgezien van die beperkingen, heeft deze masterproef getracht een kleine bijdrage te leveren aan het vrij onverkende onderzoeksterrein dat de effectiviteit van de Vlaamse studierichtingen uitmaakt.

---

<sup>25</sup> Denk hierbij aan de variabelen ‘politieke kennis’ en ‘politieke interesse’. Een vier-puntenschaal zegt iets maar lang niet alles. Tien-puntenschalen hadden bijvoorbeeld een veel genuanceerder beeld kunnen bieden (Hooghe & Dassonneville, 2011).



## Bibliografie

---

- Almond, G.A. & Verba, S. (1963). Chapter 1. An Approach to Political Culture. In G.A. Almond & S. Verba, *The Civic Culture: political attitudes and democracy in five nations* (pp. 3-41). Princeton: Princeton University Press.
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*. Londen: SAGE Publications.
- Bosniak, L. (2008). *The Citizen and the Alien. Dilemmas of Contemporary Membership*. Princeton: Princeton University Press.
- Campbell, D.E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30 (4), pp. 437-454.
- Claes, E. & Fiers, S. (2007). Deel 3: De effecten van burgerschapsvorming. In M. Hooghe (red.), *Jongeren, school en politiek. Opvoeden tot burgerzin* (pp. 33-44). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Claes, E. & Hooghe, M. (2013). The effect of direct and indirect forms of citizenship education. Results from a three wave longitudinal panel survey in Belgium. *Annual Meeting of the American Political Science Association*, pp. 1-21.
- Claes, E. (2010). *Schools and citizenship education. A comparative investigation of socialization effects of citizenship education on adolescents* [Doctoraatsthesis]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Claes, E., Hooghe, M. & Marien, S. (2012). A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents on the Impact of School Environment Characteristics on Political Trust. *International Journal of Public Opinion Research*, 24 (2), pp. 208-224.
- Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M. & Claes, E. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behaviour : A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Science*, 16 (3), pp. 140-150.

- Dejaeghere, Y. (2007). Deel 2: traditioneel en nieuw burgerschapsconcepten bij zestienjarigen. In M. Hooghe (red.), *Jongeren, school en politiek. Opvoeden tot burgerzin* (pp. 19-31). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Departement Onderwijs en Vorming (DOV) (2015). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs - schooljaar 2013-2014*. [12.08.2015, Vlaamse Overheid: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2013-2014/statistischjaarboek2013-2014/publicatiestatistischjaarboek2013-2014.htm>].
- Duyck, W. (24.06.2014). Verplichte proef ja, bindende proef nee. *De Standaard*, p. 37.
- Fiers, S. (2004). Politiek Burgerschap: Invulling en uitdagingen in de 21<sup>e</sup> eeuw. In Vliebergh-Senciecentrum, Academisch Vormingsinstituut voor Leraren, *Lerarendag 2004 – Thema Burgerschap. K.U.Leuven – 24 november 2004* (pp. 1-5). Leuven: Vliebergh-Senciecentrum.
- Galston, W.A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, And Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4, pp. 217-234.
- Gibbs, A. (1997). *Social Research Update. Focus Groups*. [23.12.2014, University of Surrey: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>].
- Gibson, C. & Levine, P. (2003). *The Civic Mission of Schools*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Grönlund, K. & Setälä, M. (2007). Political Trust, Satisfaction and Voter Turnout. *Comparative European Politics*, 5, pp. 400-422.
- Hahn, C. L. (1999). Citizenship Education: an empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education*, 25 (1/2), pp. 231-250.
- Hooghe, M. & Dassonneville, R. (2011). The effects of civic education on political knowledge. A two year panel survey amongst Belgian Adolescents. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23, pp. 321-339.

- Hooghe, M. (2003). *Sociaal Kapitaal in Vlaanderen. Verenigingen en de democratische politieke cultuur*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hooghe, M. (red.) (2007). *Jongeren, school en politiek. Opvoeden tot burgerzin*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Hooghe, M. (red.) (2012). *Jongeren, politiek en burgerschap. Politieke socialisatie bij Belgische jongeren*. Leuven: Acco.
- Hooghe, M., Havermans, N., Quintelier, E. & Dassonneville, R. (2011). *Belgian Political Panel Survey (BPPS), 2006-2011. Technical Report*. Leuven: Centrum voor Politiek Onderzoek K.U.Leuven, 139p. [14.12.2014, K.U.Leuven: [https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/314889/1/Technicalreport 2006-2011.pdf](https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/314889/1/Technicalreport%202006-2011.pdf)].
- Hooghe, M., Quintelier, E., Claes, E., Dejaeghere, Y., Fiers, S., Cortois, L. & Frans, H. (2008). *Belgisch Jeugdonderzoek 2008 : Een eerste portret van de opvattingen van de achttienjarige respondenten*. Leuven: KU Leuven.
- Hoskins, B., d'Hombres B. & Campbell, J. (2008). *Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour?* Luxemburg: Joint Research Centre European Commission.
- Huddleston, E. (red.) (2004). *Democratisch burgerschap door onderwijs 2001-2004. Democratisch burgerschap door onderwijs en mensenrechteneducatie. Handleiding voor de lerarenopleiding*. Straatsburg: Council of Europe Publishing, 40p. [10.03.2015, Raad van Europa: [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/ToolsTT\\_EDCHRE\\_dut.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/ToolsTT_EDCHRE_dut.pdf)].
- Jacobs, D. & Maier, R. (2000). Europese identiteit en Europees burgerschap als constructie, feit en fictie. *Oikos, Politiek, Milieu, Cultuur*, 5 (4), pp. 63-79.
- Kawashima-Ginsberg, K. (2013). *Do Discussion, Debate and Simulations Boost NAEP Civics Performance?* Medford: Circle Fact Sheet.

- Langton, K.P. & Jennings, M.K. (1968). Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *The American Political Science Review*, 62 (3), pp. 852-867.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Lund, A. & Lund, M. (2013 a). *One way ANOVA*. [12.08.15, Lund Research Ltd: <https://statistics.laerd.com/statistical-guides/one-way-anova-statistical-guide.php>].
- Lund, A. & Lund, M. (2013 b). *Dependent T-test using SPSS*. [12.08.15, Lund Research Ltd: <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/dependent-t-test-using-spss-statistics.php>].
- Lund, A. & Lund, M. (2013 c). *Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) using SPSS*. [18.08.15, Lund Research Ltd: <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/cronbachs-alpha-using-spss-statistics.php>].
- Martens, A. M. & Gainous, J. (2012). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works. *Social Science Quarterly*, 94 (4), pp. 956-976.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014). *Onderwijskiezer. SO: 3<sup>e</sup> graad Algemeen Secundair Onderwijs (ASO)*. [14.12.2014, Ministerie van Onderwijs en Vorming: [http://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec\\_3graad\\_aso.php](http://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_3graad_aso.php)].
- Morgan, D.L. (1988). *Focus Groups As Qualitative Research*. Londen: SAGE Publications.
- Morgan, D.L. (1998). *The Focus Group Guidebook. Focus Group Kit 1*. Londen: SAGE Publications.
- Niemi, R. G. & Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.
- Pattie, C., Seyd, P. & Whiteley, P. (2004). *Citizenship in Britain. Values, Participation and Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Penninckx, M., Vanhoof, J. & De Maeyer, S. (2015). *Bevraging. De school wordt doorgelicht. Evaluatie van het verloop, de effecten en de neveneffecten van de doorlichting*, 25p. [7.08.2015, Universiteit Antwerpen: <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container2669/files/Schooldoorlichtingen%20doorgelicht%20-%20Beschrijvende%20onderzoeksresultaten.pdf>].
- Persson, M. (2014). Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data. *Political Psychology*, 20 (20), pp. 1-14.
- Powell, R.A. & Single, H.M. (1996). Focus Groups. *International Journal of Quality in Health Care*, 8 (5), pp. 499-504.
- Putnam, R. (1993). Chapter 4. Explaining Institutional Performance. In R. Putnam, *Making Democracy Work: civic traditions in modern Italy* (pp. 83-120). Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (2000). Chapter 2. Political participation. In R. Putnam, *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Democracy* (pp. 31-47). New York: Simon & Schuster.
- Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25 (2), pp. 137-154.
- Quintelier, E. (2015). Engaging Adolescents in Politics: The Longitudinal Effect of Political Socialization Agents. *Youth & Society*, 47 (1), pp. 51-69.
- Raad van Europa (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Straatsburg: Council of Europe Publishing, 38p. [10.03.2015, Raad van Europa: [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charter\\_brochure\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charter_brochure_EN.pdf)].
- Snoeckx, C. (2015, 18 februari). *Ideeën over de hervorming van het secundair onderwijs: wat met humane wetenschappen?*. Lezing van KU Leuven, Leuven.
- Stewart, D.W., Shamdasani, P.N. & Rook, D.W. (2007). *Focus Groups, Theory and Practice*. Londen: SAGE Publications.

- Tinneveldt, R. (2004). Wat is burgerschap?. In Vliebergh-Senciecentrum, Academisch Vormingsinstituut voor Leraren, *Lerarendag 2004 – Thema Burgerschap. K.U.Leuven – 24 november 2004* (pp. 1-17). Leuven: Vliebergh-Senciecentrum.
- Torney-Purta, J. (2002). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6 (4), pp. 203-212.
- Van de Wijdeven, T. (2012). *Doe democratie. Over actiefburgerschap in stadswijken*. Delft: Eburon.
- Verhaegen, S. & Boonen, J. (2014). The development of political knowledge in adolescence: which mediating institutions have the strongest influence? *ECPR Joint Sessions of Workshops 2014, Salamanca*, pp. 1-25.
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014 a). *Algemene uitgangspunten secundair onderwijs tweede en derde graad*. [12.11.14, Vlaamse Overheid: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundaironderwijs/derdegraad/algemeneuitgangspunten/index.htm>].
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014 b). *Secundair onderwijs – Tweede en derde graad ASO – Economie – studieprofiel*. [30.04.15, Vlaamse Overheid: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/specifieke-eindtermen-aso/-/economie/studieprofiel.htm>].
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014 c). *Secundair onderwijs – Tweede en derde graad ASO – Grieks/Latijn – studieprofiel*. [30.04.15, Vlaamse Overheid: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/specifieke-eindtermen-aso/-/grieks-latijn/studieprofiel.htm>].
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014 d). *Secundair onderwijs – Tweede en derde graad ASO – Wetenschappen – studieprofiel*. [30.04.15, Vlaamse Overheid: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/specifieke-eindtermen-aso/-/wetenschappen/studieprofiel.htm>].

- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014 e). *Secundair onderwijs – Tweede en derde graad ASO – Moderne talen – studieprofiel*. [30.04.15, Vlaamse Overheid: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/specifieke-eindtermen-aso/-/moderne-talen/studieprofiel.htm>].
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014 f). *Secundair onderwijs – Tweede en derde graad ASO – Wiskunde – studieprofiel*. [30.04.15, Vlaamse Overheid: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/specifieke-eindtermen-aso/-/wiskunde/studieprofiel.htm>].
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015 a). *Conclusies screening van de 29 studiegebieden in het voltijds secundair onderwijs*, 80p. [29.04.15, Vlaamse Overheid: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/ConclusiesScreening-en.pdf>].
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015 b). *Onderwijsspiegel 2015. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*, 194p. [29.04.15, Vlaamse Overheid: <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijsspiegel-2015-jaarlijks-rapport-van-deonderwijsinspectie-1>].
- Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV) (2010). *VOET @ 2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*, 30p. [29.04.15, Vlaamse Overheid: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/publicaties/voet/voet-2010.pdf>].
- Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), Afdeling Algemeen Secundair Onderwijs (18 juni 1999). *Advies over het studieprofiel voor de studierichting Humane Wetenschappen in de tweede en derde graad van het ASO*, 18p. [8.11.2014, Vlaamse Onderwijsraad, <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/AASO18061999.pdf>].

- X., Burgerschap (2002). In P. Brander, E. Keen, & M. Lemineur (reds.), *Kompas. Handleiding voor mensenrechteneducatie met jongeren* (pp. 318-321). Straatsburg: Council of Europe Publishing.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ysebeart, T. (16.05.2014). ‘Sterke’ richting, sneller diploma. *De Standaard*, p. 1.



## Bijlagen

---

### - Bijlage 1. Analyse van het studieprofiel humane wetenschappen voor directe onderwijstechnieken.

Onderlijnd = lessen over andere culturen

Gearceerd = lessen over politiek en maatschappij

Vlaamse Onderwijsraad  
Leuvenseplein 4  
1000 Brussel

Afdeling Algemeen Secundair onderwijs  
18 juni 1999  
ASO/RLE/ADV/001

#### Advies over het studieprofiel voor de studierichting Humane Wetenschappen in de tweede en derde graad van het ASO

### I Situering

Op 22 april 1999 bezorgde de heer E. Baldewijns, minister van onderwijs, de Vlor het ontwerpstudieprofiel van de DVO voor de studierichting Humane Wetenschappen in de tweede en derde graad van het ASO. Deze studierichting kan vanaf 1 september 2000 in het eerste leerjaar van de tweede graad ASO worden geprogrammeerd.

Bij de uitwerking van dit studieprofiel werd rekening gehouden met de wens van de overheid om van de betrokken studierichting een volwaardige ASO-studierichting te maken. Als uitgangspunt gold het standpunt van de commissie ad hoc "Concept Humane Wetenschappen" (1997).

De Afdeling ASO finaliseerde het advies op 18 juni 1999. Er waren 11 leden aanwezig; 10 leden stemden voor het advies, één lid onthield zich.

### II Uitgangspunten

1 Studieprofielen zijn een instrument voor de aanmaak van leerplannen. Op dit ogenblik hebben zij echter nog geen basis in de regelgeving. De Afdeling ASO gaat ervan uit dat de onderwijsverstrekkers zich ertoe verbinden het studieprofiel te vertalen in de leerplannen. Daarnaast is het profiel een instrument dat door de inspectie kan worden gebruikt bij de goedkeuring van de leerplannen.

2 De Afdeling ASO stelt vast dat in het studieprofiel, overeenkomstig de eerder gemaakte afspraken omtrent Humane Wetenschappen, twee grote groepen onderscheiden worden: de cultuur- en de gedragswetenschappen. Deze kregen concreet gestalte in zeven profielcomponenten<sup>1</sup>.

Het profiel geeft hiermee een duidelijke aanwijzing hoe Humane Wetenschappen in de leerplannen kan worden ingevuld. Het profiel brengt Humane Wetenschappen tevens, zowel voor de tweede als voor de derde graad, op een niveau dat aansluit bij het ASO-profiel en bij het profiel van de ASO-leerling<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Organisatie, interactie en communicatie, identiteit en continuïteit en verandering, samenhang en wisselwerking, expressie, waarden en normen, wetenschappelijke onderzoeksmethoden.

<sup>2</sup> Zie voor het profiel van het ASO en van de ASO-leerling het advies van 19 mei 1995 betreffende het algemeen secundair onderwijs (ASO) in de derde graad van het voltijds onderwijs (RSO/ASO/RLE/ADV/001).

**3** De Afdeling ASO gaat ervan uit dat de beschrijving van de profielcomponenten (zie de tabellen in hoofdstuk 1.1.2.1) als een globaal referentiekader moet worden beschouwd. Dit betekent dat ze noch uitputtend noch dwingend bedoeld zijn. De oriënterende doelen (hoofdstukken 2.2 en 2.4) zijn richtinggevend voor de leerplannen. Ze moeten niet als dusdanig in de leerplannen worden opgenomen en geordend, maar zijn bedoeld als een ijkingsinstrument voor de leerplannen. De afdeling beoordeelde de oriënterende doelen dan ook van uit het oogpunt dat ze ten aanzien van de leerplannen voldoende open moeten zijn en ruimte voor eigen keuzes bieden. Tenslotte geven de oriënterende doelen reeds een aanduiding over de spreiding over de tweede en derde graad. De afdeling is van oordeel dat deze spreiding bekeken moet worden in het licht van de cesuur tussen de tweede en derde graad en dat ze parallel met de ontwikkeling van de jongeren verloopt<sup>3</sup>.

**4** De afdeling gaat ervan uit dat, indien er basiscompetenties zouden worden ontwikkeld, er in dat geval geen conceptuele elementen zullen worden toegevoegd die niet in het studieprofiel voorkomen.

**5** Het studieprofiel voor Humane Wetenschappen en de leerlingenkenmerken (hoofdstuk 1.2) zijn bedoeld voor de tweede én derde graad ASO. De afdeling stemt in met het principe dat het wenselijk is dat leerlingen deze studierichting over de vier leerjaren heen volgen, evenwel zonder uitsluiting van mogelijke overgangen. Ten aanzien van het welslagen van deze nieuwe studierichting is een goede leerlingenoriëntering van groot belang. Leerlingen, die laattijdig instromen, moeten er zich van bewust zijn dat zij met een bepaalde achterstand zullen worden geconfronteerd. Daarom is het noodzakelijk dat een school die Humane Wetenschappen aanbiedt, dit zowel in de tweede als in de derde graad doet.

**6** De Afdeling ASO stelt met het oog op de implementatie van Humane Wetenschappen twee nieuwe vakbenamingen voor: Cultuurwetenschappen en Gedragwetenschappen, met mogelijkheid dat beide vakken geïntegreerd worden aangeboden. Deze operatie vergt tevens een aanpassing van het besluit over de bekwaamheidsbewijzen.

**7** Het welslagen van Humane Wetenschappen hangt verder in grote mate af van een aantal randvoorwaarden die verband houden met het profiel en de ondersteuning van de betrokken leraars. Daarom is het in de eerste plaats wenselijk dat de leraars die voor het eerst met Humane Wetenschappen geconfronteerd zullen worden, een voorafgaande nascholing kunnen genieten. Gezien het vernieuwende karakter van Humane Wetenschappen is het tevens wenselijk dat de betrokken leraars tijdig gebruik kunnen maken van didactisch materiaal. Rekening houdende met het feit dat Humane Wetenschappen vanaf 1 september 2000 kan worden geprogrammeerd, wijst de afdeling op een ernstig probleem van timing om de voorbereiding van de implementatie grondig voor te bereiden.

**8** Het ontwerpprofiel van de DVO bevatte een bijlage met kwantitatieve gegevens met betrekking tot de bestaande studierichtingen met Menswetenschappen. De Afdeling ASO is van oordeel dat dergelijke gegevens nuttig zijn als een basislijn om na termijn de effecten van de Humane Wetenschappen te kunnen meten. Zij vindt echter dat deze gegevens niet

---

<sup>3</sup> Bijvoorbeeld: inductief (tweede graad) versus deductief (derde graad), beschrijven versus verklaren, micro- en mesoniveau versus macroniveau.

thuishoren in een studieprofiel omdat ze niet gebruikt worden om de profielcomponenten inhoudelijk uit te bouwen. De afdeling stelt daarom voor dat dergelijke gegevens wel worden verzameld, ook bij de uitwerking van verdere studieprofielen, en dat ze in een afzonderlijk document worden gebundeld.

### **III Studieprofiel Humane Wetenschappen**

#### **Doel**

Het studieprofiel geeft overheidsinstanties, hogescholen, universiteiten, leerplanontwikkelaars, adviesorganen, scholen, vakbonden, uitgevers, ouders en leerlingen in een notendop zicht op de inhoud en de vereisten voor het fundamentele gedeelte van de opleiding 'Humane Wetenschappen'. Het bevordert de doorzichtigheid van het studieaanbod in het secundair onderwijs en is een hulp bij een goede leerlingenoriëntering.

#### **Inhoud**

- 1 Inhoudelijke karakterisering
  - 1.1 Het domein Humane wetenschappen
    - 1.1.1 Inleiding
    - 1.1.2 Profielcomponenten
      - 1.1.2.1 Beschrijving van de profielcomponenten
      - 1.1.2.2 Vaardigheden
  - 1.2 Leerlingenkenmerken
  - 1.3 Vervolgopleidingen
- 2 Accenten en oriënterende doelen
  - 2.1 Accenten in de tweede graad
  - 2.2 Oriënterende doelen in de tweede graad
    - 2.2.1 Cultuurwetenschappen
    - 2.2.2 Gedragwetenschappen
    - 2.2.3 Onderzoeksvaardigheden
  - 2.3 Accenten in de derde graad
  - 2.4 Oriënterende doelen in de derde graad
    - 2.4.1 Cultuurwetenschappen
    - 2.4.2 Gedragwetenschappen
    - 2.4.3 Onderzoeksvaardigheden
- 3 Bibliografie
- 4 Overzicht

## **1 Inhoudelijke karakterisering**

### **1.1 Het domein Humane Wetenschappen**

#### *1.1.1 Inleiding*

Overeenkomstig de beslissing van de commissie ad hoc 'Concept Humane Wetenschappen', bestaande uit deskundigen uit het onderwijs en de academische wereld, worden binnen de humane wetenschappen op basis van inhoudelijke, methodologische en structurele verwantschappen twee grote groepen onderscheiden: de gedrags- en de cultuurwetenschappen.

De opsplitsing van het domein Humane wetenschappen in cultuur- en gedragswetenschappen is tot op zekere hoogte kunstmatig. De hier gehanteerde omschrijvingen laten niet altijd een eenduidige toewijzing van een kennisdomein aan één van beide groepen toe. In de vakliteratuur worden talrijke andere indelingen en omschrijvingen gehanteerd. De keuzen die hier werden gemaakt zijn voor kritiek vatbaar. Niettemin zijn ze in deze context te verantwoorden. Hun functie is immers niet op de eerste plaats wetenschappelijk exact en volledig te zijn. Ze leggen wel de brede krachtlijnen vast voor het specifieke gedeelte van de opleiding Humane wetenschappen en omschrijven deze krachtlijnen voldoende differentiërend om er relevante leerinhouden mee te verbinden. Voor de omschrijving van deze wetenschappen wordt in dit document gebruik gemaakt van de door deze stuurgroep voorgestelde definities.

*'Gedragswetenschappen zijn wetenschappen die handelen over de wijze waarop een individu en een samenleving functioneren en over het optreden in en de perceptie door de mens van de samenleving. De gedragswetenschappen zijn - op grond van die algemene benadering- gericht op het opstellen van interpretatiekaders en verklaringsmodellen met behulp waarvan knelpunten t.a.v. het individu en de samenleving kunnen worden gedetecteerd. Vanuit die probleemstelling streven de gedragswetenschappen naar het ontwikkelen van oplossingen.'*

Tot de gedragswetenschappen behoren o.a. de psychologie, de sociologie en de pedagogiek. Tot de onderzoeksmethoden van de gedragswetenschappen behoren o.m. introspectie, empirische observatie en experimenteel kwantitatief en kwalitatief onderzoek.

*'Cultuurwetenschappen beogen de kritische studie van culturele uitingen als uitdrukking van mens en maatschappij. Cultuurwetenschappen leiden tot reflectie over en structurering van culturele fenomenen.*

Ze reiken een kader aan om deze uitingen historisch en ruimtelijk te beschrijven en te interpreteren. Door analyse en reflectie duiden ze culturele uitingen op basis van gelijkenissen en verschillen en trachten ze principes en menselijke eigenschappen te formuleren die aan verschillende culturele uitingen ten grondslag liggen. Tot de cultuurwetenschappen behoren o.a. culturele antropologie, ethiek en esthetica, filosofie en geschiedenis. Tot de onderzoeksmethoden van de cultuurwetenschappen behoren o.a. bronnenonderzoek, logische analyse en literatuuronderzoek.

#### *1.1.2 Profielcomponenten*

Het profiel Humane wetenschappen bestaat uit profielcomponenten. Profielcomponenten zijn brede onderzoeksobjecten die vanuit de cultuur- en de gedragswetenschappen worden

beschreven. Ieder profielcomponent wordt eerst globaal omschreven en vervolgens geconcretiseerd. De omschrijvingen van de profielcomponenten beogen geen wetenschappelijke volledigheid. Ze worden bewust beperkt tot die elementen die voor behandeling in het secundair onderwijs in aanmerking kunnen komen. De concretisering van de profielcomponenten zijn te lezen als mogelijke vertalingen en als toelichtingen bij de omschrijvingen. Ze geven mogelijke aspecten aan van de bijhorende profielcomponent. Ze moeten noch als een minimum noch als een maximum worden gelezen.

De omschrijving en de concretisering van de profielcomponenten geven zicht op de deeldisciplines uit de gedrags- en cultuurwetenschappen en op de disciplinegebonden concepten, inhouden en methoden die in de opleiding op een aangepaste wijze kunnen worden aangereikt. Ze laten tegelijk zien op welke wijze de samenhang binnen het profiel kan worden bewaakt en bevorderd.

'Pfielcomponenten' zijn een hulpmiddel dat toelaat een keuze te maken uit de veelheid van mogelijke inhouden uit de gedrags- en cultuurwetenschappen. Deze keuze houdt rekening met onderwijskundige bekommernissen van tweeelei aard. Enerzijds moeten de profielcomponenten een brug slaan tussen persoonlijke ervaring en wetenschappelijke kennis van de 'humane' werkelijkheid. Anderzijds moeten ze de leerlingen inleiden in vakinhouden en methoden en hen op systematische en analyserende wijze begrippen, theorieën en modellen leren kennen en deze in een adequate taal leren aanwenden. De profielcomponenten hebben een interdisciplinair karakter. Dit is een gevolg van hun functie als disciplineoverschrijdend hulpmiddel om leerinhouden te vinden en te selecteren.

Ze verwijzen niet naar een thematische discipline- overschrijdende of een systematische disciplinegebonden uitwerking in de klas. Evenmin leggen ze de thema's vast die aan de leerlingen moeten worden aangeboden. De profielcomponenten reiken bouwstenen aan die op verschillende wijzen in een curriculum kunnen worden geordend en waarbij zowel de disciplinaire structuur als de samenhang worden verzekerd. Samengevat kunnen profielcomponenten als volgt worden gekenmerkt:

- ze hebben betrekking op brede onderzoeksobjecten van het kennisdomein humane wetenschappen;
  - ze zijn representatief voor verschillende humane wetenschappen, zowel conceptueel als methodologisch;
  - ze worden vanuit een gedragswetenschappelijke en een cultuurwetenschappelijke invalshoek benaderd;
  - ze sluiten aan bij de ervarings- en belevingswereld van de leerlingen;
  - ze worden conceptueel omschreven en geïllustreerd met voorbeelden van (inhoudelijke) concretisering;
  - ze laten zowel een disciplinair als een thematisch uitgebouwd curriculum toe.
- Tot elke wetenschap behoort ook de kennis van de methoden waarmee die wetenschap kennis opbouwt. Daarom wordt ook een profielcomponent Wetenschappelijke onderzoeksmethoden voorzien. Deze component zal wellicht best in een reële onderzoekscontext aan bod komen. Alhoewel de cultuurwetenschappen methoden gebruiken die in de gedragswetenschappen minder gangbaar zijn en omgekeerd, is bij een loutere opsomming een opsplitsing weinig verdedigbaar. De profielcomponenten zijn:
- 1 Organisatie
  - 2 Interactie en communicatie
  - 3 Identiteit, continuïteit en verandering

- 4 Samenhang en wisselwerking
- 5 Expressie
- 6 Waarden en normen
- 7 Wetenschappelijke onderzoeksmethoden.

Naast de profielcomponenten in strikte zin bevat het profiel een aantal vaardigheden die karakteristiek maar niet noodzakelijk exclusief zijn voor de Humane wetenschappen. Het zijn vaardigheden waarvan de ontwikkeling in deze opleiding bijzondere aandacht verdient. Vaardigheden die in gelijke mate van belang zijn voor alle leerlingen, b.v. met betrekking tot Leren leren en Sociale vaardigheden, worden hier niet vermeld.

### 1.1.2.1 Beschrijving van de profielcomponenten

<b>1 Organisatie</b>	
<b>Cultuurwetenschappen</b>	<b>Gedragwetenschappen</b>
<p>Bestuderen de wijze waarop organisaties in samenlevingen functioneren, hun rol in de samenleving en de opvattingen over mens en maatschappij die eraan ten grondslag liggen. Ze tonen aan dat organisaties en organisatievormen door historische en culturele factoren worden beïnvloed.</p> <p>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</p> <p><b>1 <u>Organisatie van het politieke veld</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- staatsvormen;</li> <li>- opvattingen over mens en maatschappij versus staatsvormen en politieke partijen in vergelijkend historisch en cultureel perspectief;</li> <li>- democratische participatie en besluitvorming;</li> <li>- politieke verantwoordelijkheid;</li> <li>- druk van de toenemende complexiteit (o.a. techniciteit, multiculturaliteit, mobiliteit) van de samenleving op politieke organisaties.</li> </ul> <p><b>2 <u>Organisatie van het economische veld</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opvattingen over arbeid in historisch en cultureel perspectief;</li> <li>- arbeidsdeling en economische efficiëntie;</li> <li>- arbeidsdeling en sociale rechtvaardigheid;</li> <li>- arbeid en vrije tijd;</li> <li>- arbeid in internationaal perspectief.</li> </ul> <p><b>3 <u>Organisatie van het sociale veld</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- solidariteit en verzorgingsstaat;</li> <li>- rol van werkgevers en werknemersorganisaties;</li> <li>- conflict- en consensusmodel bij de sociale verhoudingen;</li> <li>- spanningen tussen het sociale en het economische veld als gevolg van werkloosheid, verrijzing, e.a.</li> </ul> <p><b>4 <u>Organisatie van het juridische veld</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- waarden, normen en rechtsregels in een samenleving in historisch en cultureel perspectief;</li> <li>- conflicten tussen rechtsregels en waarden;</li> <li>- bewaken van het naleven van rechtsregels;</li> <li>- opvattingen over de aard en de rol van bestraffing.</li> </ul> <p><b>5 <u>Organisatie van het levensbeschouwelijke veld</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- levensbeschouwing, waarden en mensvisie;</li> <li>- conflicten tussen levensbeschouwingen;</li> <li>- rol van levensbeschouwelijke organisaties in de samenleving;</li> <li>- verhouding tussen levensbeschouwelijke organisaties en de politieke macht.</li> </ul>	<p>Bestuderen de organisatievormen waartoe de mens als individu behoort en die als gevolg van relatief stabiele betrekkingen tussen mensen zijn ontstaan, de aard van deze betrekkingen en de bewegingen en veranderingen binnen deze organisatievormen</p> <p>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</p> <p><b>1 <u>Het gezin</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- voordelen van groepsvorming tussen verwanten;</li> <li>- taakverdeling en rangorde binnen gezinsstructuren (matriarchaat, patriarchaat, positie van de jongeren...);</li> <li>- evolutie van multigeneratie tot kerngezin en enkele consequenties hiervan;</li> <li>- sociale en psychologische aspecten van hedendaagse samenlevingsvormen;</li> <li>- het gezin als overdrager van cultuur, normen en waarden;</li> <li>- oorzaken en consequenties van losser wordende verbanden binnen het gezin.</li> </ul> <p><b>2 <u>Peergroep</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- peergroepen als uitingen van subculturen;</li> <li>- rituelen en rolpatronen binnen peergroepen;</li> <li>- peergroepen als middel tegen sociale uitsluiting;</li> <li>- invloeden van peergroepen op gedrag en ontwikkeling;</li> <li>- positie van peergroepen in de samenleving;</li> <li>- agressie tussen peergroepen.</li> </ul> <p><b>3 <u>Beroepsgroepen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de sociale waardering van beroepsgroepen;</li> <li>- effecten van scholarisatie en van democratisering op de participatie aan beroepsgroepen;</li> <li>- effecten van scholarisatie op de waardering van beroepsgroepen;</li> <li>- dualisering van de samenleving door het wegvallen van zgn. <i>low-skill-occupations</i>.</li> </ul> <p><b>4 <u>Sociale klasse</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sociale mobiliteit in historisch en cultureel perspectief;</li> <li>- de betekenis van "sociale klasse" in democratische samenlevingen;</li> <li>- sociale klasse en participatie aan besluitvorming;</li> <li>- sociale klasse en scholarisatie.</li> </ul>

2 Interactie en communicatie	
Cultuurwetenschappen	Gedragwetenschappen
<p>Analyseren de sociale, economische, politieke en culturele factoren die het communicatieproces beïnvloeden, om op deze wijze een helder beeld te hebben van de structuren en functies van de maatschappelijke communicatie.</p>	<p>Bestuderen de wijze waarop prikkels georganiseerd en geïnterpreteerd worden en de factoren die hierop een invloed uitoefenen; hoe het eigen gedrag door dat van anderen wordt beïnvloed en er zelf de invloed van ondergaat, alsmede de psychische factoren die de communicatie tussen mensen beïnvloeden.</p>
<p>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</p> <p>1 <u>Massamedia</u></p> <p><i>Massamedia en samenleving</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opvattingen over de functies en invloed van de massamedia m.b.t. democratisering van de samenleving, culturele vorming, waarden en vrije tijd;</li> <li>- opvattingen over de rol van de overheid bij regulering en betoelaging van de media;</li> <li>- opvattingen over de commercialisering van de massamedia (onafhankelijkheid, respect voor ideologische, levenbeschouwelijke, culturele, minderheden).</li> </ul> <p><i>Medialandschap in Vlaanderen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de openbare en private financiering van de massamedia;</li> <li>- perslandschap (sociografie, oplage, ideologische kenmerken, redactionele kenmerken);</li> <li>- omroeplandschap (sociografie, kijkcijfers, programma-aanbod);</li> <li>- trends en ontwikkelingen.</li> </ul> <p><i>Impact van massamedia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- waarden en normen in de massamedia;</li> <li>- massamedia en beeldvorming (rol- en stereotypieën doorbrekende of</li> <li>- bevestigende karakter);</li> <li>- massamedia en geweld;</li> <li>- massamedia en culturele emancipatie.</li> </ul> <p>2 <u>Reclame</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- economische betekenis van reclame;</li> <li>- strategieën voor persuasieve communicatie;</li> <li>- impact van reclame;</li> <li>- ethische en juridische aspecten van reclame.</li> </ul> <p>3 <u>Elektronische interactie en communicatie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trends en ontwikkelingen: world-wide web, e-mail e.d.;</li> <li>- economische en socio-culturele betekenis;</li> <li>- invloed op de wijze van communicatie.</li> </ul>	<p>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</p> <p>1 <u>Interactie met de fysieke werkelijkheid</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- het verband tussen prikkel, gewaarwording en aandacht;</li> <li>- de verwerking van prikkels door het centraal zenuwstelsel;</li> <li>- de rol van voorkennis (verwachtingen) bij de interpretatie van prikkels;</li> <li>- waarnemingsillusies;</li> <li>- de invloed van drugs op de perceptie;</li> <li>- synergie tussen verschillende soorten prikkels.</li> </ul> <p>2 <u>Interpersoonlijke interactie en communicatie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conformiteit, sociale geborgenheid en groepsdruk;</li> <li>- affectieve effecten van verbaal- en van niet verbaal gedrag (coöperatie, agressie);</li> <li>- dynamiek van conflicten tussen personen (aanleiding, escalatie, conflicthantering);</li> <li>- effecten van attributies, stereotype beelden en rolpatronen op (de interpretatie van) interactie en communicatie; effecten van groepsprocessen;</li> <li>- <u>socio-culturele bepaaldheid en de invloed van socio-culturele verschillen op interactie en communicatie.</u></li> </ul> <p>3 <u>Intergroepsgedrag en communicatie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>factoren die de interactie tussen groepen beïnvloeden;</u></li> <li>- <u>dynamiek van conflicten tussen groepen (aanleiding, escalatie, conflicthantering);</u></li> <li>- de rol van overleg en van overlegorganen bij het voorkomen of oplossen van conflicten.</li> </ul>

3 Identiteit, continuïteit en verandering	
Cultuurwetenschappen	Gedragwetenschappen
<p>Bestuderen opvattingen over de menselijke identiteit in historisch en vergelijkend cultureel perspectief, over de <u>genese van cultuur, beschaving en civilisatie in verschillende samenlevingen alsmede over de interactie tussen mens- en wereldbeeld.</u></p>	<p>Bestuderen met betrekking tot het individu de psychologische ontwikkeling in verschillende levensfasen; zij ontwerpen patronen van psychologische en gedragsfactoren die toelaten individuen met elkaar te vergelijken en ze onderzoeken de rol van de taal en van intermenselijke relaties bij het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit; met betrekking tot de culturele identiteit van sociale groepen bestuderen zij identiteitsbewarende mechanismen (waaronder socialisatie- en acculturatiemechanismen en taal) en evolutionaire of revolutionaire veranderingen van deze identiteit door interne en externe oorzaken.</p>
<p>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</p> <p>1 <u>Mens</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opvattingen over de mens in historisch en vergelijkend cultureel perspectief;</li> <li>- de mens tussen "natuur" en "cultuur": het nature-nurture debat.</li> </ul> <p>2 <u>Cultuur, beschaving, civilisatie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opvattingen over cultuur en civilisatie;</li> </ul>	<p>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</p> <p>1 <u>Individueel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- psychologische (cognitieve, socio-emotionele, psychomotorische) ontwikkeling;</li> <li>- psychologische opvattingen over de constructie van het "ik";</li> <li>- persoonlijke identiteit en fysieke en psychische mogelijkheden en beperkingen;</li> <li>- het belang van de taal bij de cognitieve, sociale en</li> </ul>



3 Identiteit, continuïteit en verandering	
<b>Cultuurwetenschappen</b>	<b>Gedragwetenschappen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- het civilisatieproces: veranderingen in menselijke gedragingen en gewoonten;</li> <li>- <u>culturele identiteit en factoren die haar beïnvloeden;</u></li> <li>- <u>opvattingen over het ontstaan en de evolutie van culturen;</u></li> <li>- <u>opvattingen over de waarde van culturen.</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>emotionele ontwikkeling;</li> <li>- het "ik" en de "ander": interpersoonlijkheid en identiteitsontwikkeling.</li> </ul>
<p>3 <u>Wereldbeeld</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>wereldbeelden als aan tijd en plaats gebonden mentale structureeringen (ordeningskaders) voor materiële en niet-materiële werkelijkheid;</u></li> <li>- relaties tussen wereldbeeld, mens en cultuur.</li> </ul>	<p>2 <u>Sociale groepen en culturele systemen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>mechanismen en instellingen die de groepsidentiteit bewaken (socialisatie, allocatie, rituelen, taal, onderwijs, rechtssysteem, conventies);</u></li> <li>- <u>dynamiek van sociale groepen en culturele systemen.</u></li> </ul>

4 Samenhang en wisselwerking	
<b>Cultuurwetenschappen</b>	<b>Gedragwetenschappen</b>
<p>Studie van de samenhang tussen verschillende cultuurverschijnselen en in het bijzonder de wederzijdse beïnvloeding van wetenschap, techniek en samenleving.</p> <p>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</p> <p>1 <u>Wetenschap</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opvattingen over wetenschappelijke kennis in vergelijkend historisch en cultureel perspectief;</li> <li>- opvattingen over gelijknissen en verschillen tussen cultuurwetenschappen, gedragswetenschappen en natuurwetenschappen en tussen wetenschappen en andere denkvormen;</li> <li>- opvattingen over de verwetenschappelijking van de samenleving en over de effecten ervan op mens en maatschappij;</li> <li>- opvattingen over de waarde vrijheid van wetenschappen en wetenschappelijk onderzoek;</li> <li>- opvattingen over de rol (drukkingsgroep, communicator, e.a.) van wetenschappelijke gemeenschappen in wetenschap en samenleving.</li> </ul> <p>2 <u>Techniek</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- effecten van technologische ontwikkelingen op mens- en wereldbeeld, op economische en sociale verhoudingen, werkgelegenheid, vrije tijd;</li> <li>- opvattingen over de betekenis en de rol van techniek voor mens en samenleving in historisch perspectief;</li> <li>- opvattingen over technologische "vooruitgang".</li> </ul> <p>3 <u>Samenleving</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- patronen in en relaties tussen wereldculturen op gebied van economische competitie en onderlinge afhankelijkheid, -</li> <li>- etnische vijandschappen, politieke en militaire allianties;</li> <li>- interacties tussen staten en hun culturele complexiteit bij het deelnemen aan mondiale en regionale acties en veranderingen, regionale en mondiale netwerken;</li> <li>- persoonlijke, regionale en mondiale beslissingen en de gevolgen daarvan;</li> <li>- spanningen tussen belangen en prioriteiten op gebied van gezondheidszorg, economische ontwikkeling, kwaliteit van het milieu, universele mensenrechten, vrede, handel en ecologie op regionaal en mondiaal niveau;</li> <li>- opvattingen over spanningsvelden ten gevolge van maatschappelijke ongelijkheid en het omgaan ermee.</li> </ul> <p>4 <u>Solidariteit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opvattingen en visies op solidariteit in historisch en cultureel perspectief;</li> <li>- visies en belangen in het solidariteitsbeleid en in solidariteitsacties;</li> <li>- vormen van solidariteit.</li> </ul>	<p>Studie van de samenhang tussen en de wederzijdse beïnvloeding van individu en samenleving en tussen groepen</p> <p>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</p> <p>1 <u>Individu en sociale structuur</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sociale stratificatie van de samenleving;</li> <li>- sociale mobiliteit;</li> <li>- relatie tussen maatschappelijke belangen en maatschappelijke positie;</li> <li>- het individuele gedrag in relatie tot het sociale milieu;</li> <li>- overeenkomsten tussen leden van een zelfde sociale groep;</li> <li>- machtsrelatie tussen groepen en individuen en groepen;</li> <li>- breuklijnen in de samenleving en samenlevingsmodellen;</li> <li>- wijze van actieve participatie en de verdeling over verschillende maatschappelijke groepen.</li> </ul> <p>2 <u>Individu en economische aspecten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- betekenis en waardering van arbeid;</li> <li>- materiële en immateriële functies die arbeid voor individuele mensen kan hebben;</li> <li>- factoren die van invloed zijn op de mate waarin werk maatschappelijk gewaardeerd wordt;</li> <li>- sociale structuur en arbeidsverhoudingen.</li> </ul> <p>3 <u>Individu en milieu</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- milieu, milieubeleid en milieu-organisaties: uitgangspunten en positiebepaling;</li> <li>- responsabiliseren van het individuele gedrag t.o.v. het milieu.</li> </ul> <p>4 <u>Individu en rechtsstaat</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- belang van de grondwet, Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en internationale verdragen;</li> <li>- rechten van minderheden;</li> <li>- soorten "rechten": stakingsrecht, vrijheidsrechten, recht op vrijheid van informatie, recht op vrijheid van meningsuiting;</li> <li>- belang van (wettelijke) regels op verschillende domeinen;</li> <li>- ontwikkelingen in recht en rechtspraak in historisch en cultureel perspectief;</li> <li>- soorten rechtspraak;</li> <li>- burgerlijke ongehoorzaamheid en democratisering.</li> </ul>



5 Expressie	
<p><b>Cultuurwetenschappen</b></p> <p><u>Reiken interpretatiekaders aan om de muzische expressie, zoals die tot uiting komt in woord, beeld, klank en beweging, esthetisch te benaderen en in een maatschappelijk-culturele context te plaatsen.</u> Ze onderzoeken wat een kunstwerk van andere cultuuruitingen onderscheidt en in welke mate opvattingen over functie, betekenis en waardering van een kunstwerk en van de kunstenaar door historische, culturele en sociologische factoren worden bepaald. <u>Ze bestuderen de verschillende kunstvormen als uitdrukkingen van maatschappelijke en culturele bewegingen doorheen de geschiedenis en hun invloed daarop.</u> Ze verhelderen de rol van de kunsten bij het tot uitdrukking brengen van veranderingen in de hedendaagse samenleving en bij het ontwikkelen van middelen om met deze veranderingen te kunnen omgaan.</p> <p><u>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</u></p> <p>1 <u>Kunst</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- esthetische benaderingen, kunstdisciplines;</li> <li>- functie en betekenis van kunst in de moderne samenleving;</li> <li>- individuele en maatschappelijke functie van kunst;</li> <li>- interpretatie van artistieke expressie en geldigheid van esthetische interpretaties;</li> <li>- kunstkritiek: vorm en inhoud, vorm en expressie, betekenis en waardering.</li> </ul> <p>2 <u>Kunstwerk</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- betekenis en functie van een kunstwerk;</li> <li>- opvattingen over de aard van een kunstwerk;</li> <li>- waarneming en interpretatie;</li> <li>- waardering van een kunstwerk;</li> <li>- relatie kunstwerk, kunstenaar en beschouwer;</li> <li>- betekenis en waarheid van een kunstwerk;</li> <li>- morele invloed van een kunstwerk.</li> </ul> <p>3 <u>Expressie- en kunstvormen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- expressie in woord, beeld, klank en beweging vanuit historisch, cultureel en sociologisch perspectief;</li> <li>- kunstvormen als uitdrukkingen van maatschappelijke en culturele bewegingen doorheen de geschiedenis en hun invloed daarop.</li> </ul> <p>4 <u>Kunst en samenleving</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de rol van de kunsten bij het tot uitdrukking brengen van veranderingen in de hedendaagse samenleving;</li> <li>- de rol van de kunsten bij het ontwikkelen van middelen om met deze veranderingen te kunnen omgaan;</li> <li>- de rol van musea, tentoonstellingen, academies en conservatoria.</li> </ul>	<p><b>Gedragwetenschappen</b></p> <p>Bestuderen het ontstaan (opwekken), de aard en de functie van emoties in het individuele en sociale leven en de invloed van psychologische, sociale en culturele factoren op de expressie ervan. <u>Ze onderzoeken de factoren die de aard en functie van niet verbaal gedrag bepalen en de wijze waarop in verschillende samenlevingen en sociale groepen met "lichamelijkheid" wordt omgegaan.</u></p> <p><u>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</u></p> <p>1 <u>Emoties</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fysiologische verklaringen voor het ontstaan van emoties;</li> <li>- argumenten voor het bestaan van mentale processen als verklaring van expressies en emoties;</li> <li>- functies van gevoelens en emoties;</li> <li>- sociale en culturele bepaaldheid van uitingen van emoties;</li> <li>- emoties en rationaliteit: gecontroleerde en ongecontroleerde emoties, affectbeheersing;</li> <li>- omgaan met eigen emoties en die van anderen;</li> <li>- soorten gevoelens en emoties.</li> </ul> <p>2 <u>Lichameelijkheid</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rol en waardering van het lichaam en de lichameelijkheid in historisch en cultureel perspectief;</li> <li>- het lichaam als aangrijpingspunt voor maatschappelijke disciplinerings;</li> <li>- het lichaam als toegangspoor tot de "andere".</li> </ul>

6 Waarden en normen	
<p><b>Cultuurwetenschappen</b></p> <p><u>Bestuderen de wijze waarop waarden en normen in sociale gemeenschappen vorm hebben gekregen en zich hebben ontwikkeld.</u> <u>Ze trachten de universele en differentiele kenmerken ervan te achterhalen en onderzoeken de principes die ter rechtvaardiging worden ingeroepen.</u> Ze gaan na welke band er bestaat tussen waarden en normen en mens- en wereldbeelden en levensbeschouwingen zoals die onder meer uitdrukking vinden in mythologieën, godsdiensten en ethische stelsels.</p> <p><u>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opvattingen over de oorsprong van het ethische in de mens;</li> <li>- de mens als zingevoer en zoeker van zin;</li> <li>- relatie tussen levensbeschouwingen en waarden;</li> <li>- waarden en mens- en wereldbeelden in historisch en cultureel perspectief;</li> <li>- waarden in geseclariseerde samenlevingen.</li> </ul>	<p><b>Gedragwetenschappen</b></p> <p><u>Bestuderen de wijze waarop waarden en normen in sociale gemeenschappen worden overgedragen en desgevallend worden afgedwongen, hun invloed op het menselijk individueel en groepsgedrag, de rol van waardeconvergentie voor de sociale cohesie en van waardedivergentie bij het ontstaan van conflicten.</u> <u>Ze onderzoeken de verschuivingen in waardesystemen en de factoren die hierop een invloed uitoefenen.</u></p> <p><u>Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- het onderscheid tussen waarden en attitudes, waarden en normen, morele en andere waarden, waarden en persoonlijke voorkeuren;</li> <li>- waardeopvoeding: enculturatie versus indoctrinatie; het bewaken van waarden door sociale controle, rechtsregels, e.a.;</li> <li>- fasen in de individuele waardeontwikkeling;</li> </ul>

6 Waarden en normen	
Cultuurwetenschappen	Gedragwetenschappen
	invloeden van gezin, peergroep, onderwijs, e.a. op het ontwikkelen en overdragen van waarden; - <u>waardehiërarchieën in verschillende sociale en culturele groepen;</u> - gedeelde waarden en waardeconflicten in een samenleving; - verschuivingen in waardesystemen en beïnvloedende factoren.

7 Wetenschappelijke onderzoeksmethodes
Hierin kunnen volgende aspecten aan bod komen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- logische analyse zoals door analyse vooronderstellingen achterhalen;</li> <li>- beschrijvend en interpretatief onderzoek (al dan niet vergelijkend) op basis van beschrijvingskaders en interpretatiemodellen;</li> <li>- bronnenonderzoek en literatuuronderzoek;</li> <li>- enquêtes opstellen, afnemen en interpreteren;</li> <li>- interviews voorbereiden, afnemen en verwerken;</li> <li>- observatie en interpretatie van artistieke expressies;</li> <li>- survey-onderzoek;</li> <li>- case- en veldstudies;</li> <li>- statistische verwerking;</li> <li>- experimenteel onderzoek;</li> <li>- kwantitatief en kwalitatief onderzoek;</li> <li>- observaties;</li> <li>- veldonderzoek;</li> <li>- introspectie.</li> </ul>

### 1.1.2.2 Vaardigheden

#### 1 Informatievaardigheden

- bronnenmateriaal inventariseren en raadplegen (vakliteratuur, massamedia, multimediale bestanden en informatiesystemen);
- gebruik maken van geautomatiseerde zoeksystemen;
- bruikbare gegevens selecteren, feiten onderscheiden van meningen en vooroordelen;
- werken met onvolledige gegevens;
- informatie verwerken, rekening houdend met betrouwbaarheid, validiteit, representativiteit, relevantie, objectiviteit;
- beheer van databanken;
- informatie verwerken met behulp van tekstverwerker, spreadsheet.

#### 2 Argumentatieve vaardigheden

- analyseren op soorten vragen, soorten vooronderstellingen, soorten redeneringen, soorten gevolgtrekkingen, soorten voorwaarden voor correcte conclusies;
- analyseren vanuit verschillende benaderingen (politiek, juridisch, sociaal, filosofisch, economisch, cultureel) en vanuit een vergelijkend standpunt;
- beoordelen op basis van aanvaardbaarheid en correctheid van redenering;
- eigen standpunten onderbouwen, inleven in standpunten van anderen;
- ingenomen standpunten helder en logisch voorstellen.

#### 3 Synthesevaardigheden

- vergelijkingen maken;
- conclusies trekken, hypothesen (her)formuleren;

- situeren in een groter geheel;
- samenbrengen tot een nieuw samenhangend geheel.

#### 4 Morele vaardigheden

- normatieve uitgangspunten herkennen in opvattingen en die in verband brengen met ideologische en levensbeschouwelijke oriëntaties;
- een moreel oordeel kunnen vellen op basis van perspectiefwisseling en argumenten;
- de juistheid van een oordeel nagaan op basis van criteria;
- een morele discussie kunnen voeren.

### 1.2 Leerlingenkenmerken

Het studieprofiel Humane wetenschappen richt zich tot de leerling die in staat is een breed gamma van theoretische en abstracte leerinhouden te verwerken, die belangstelling heeft voor een studie met sterke sociaal-culturele inslag en zich via deze weg voorbereidt op hoger onderwijs. Deze emotioneel en sociaal intelligente leerling toont interesse voor de vele manieren waarop mensen zich gedragen, verkent de sociale werkelijkheid en zoekt naar samenhang en tegenstellingen in individueel gedrag en in de segmenten van de complexe maatschappelijke realiteit. Hij ontwikkelt zich tot een sociaal en moreel persoon, om verantwoord en autonoom te handelen, de vorming in eigen handen te nemen en richting te geven aan het eigen leven. De leerling onderzoekt mogelijkheden tot solidair participeren aan de ontwikkeling en verbetering van zijn omgeving. Bovendien ontwikkelt hij een literaire en artistieke sensibiliteit als bron voor culturele vorming en verrijking.

Net zoals alle ASO studieprofielen beoogt Humane wetenschappen een sterk funderende benadering van de leervakken binnen de verschillende betrokken kennisgebieden. Deze benadering veronderstelt dat de leerling een kritische houding leert aannemen tegenover maatschappelijke verschijnselen en nadent over een aantal essentiële levensvragen. Dit gebeurt niet alleen door het analyseren van die verschijnselen maar vooral door ze te beschrijven en te interpreteren. De leerling zoekt in sociale, historische en culturele systemen naar symbolen en tradities en confronteert die met zijn eigen opvattingen, ideeën en wensen of met die van anderen. Leerlingen leren het evidente, het algemeen aanvaarde kritisch te bevragen en te toetsen aan andere ideeën en hieruit beargumenteerde conclusies te trekken. Hierbij is het ook belangrijk dat over deze confrontatie van ideeën kan worden gecommuniceerd onder diverse vormen, inbegrepen het gebruik van media, naast geschreven vormen en discussie. De leerling is bereid:

- emotionele, communicatieve en agogische vaardigheden te ontwikkelen;
- interesse te tonen voor zijn eigen gedrag en dat van anderen;
- interesse te tonen voor het functioneren van de samenleving;
- de mogelijkheden tot maatschappelijk engagement te exploreren;
- vanuit een wetenschapsoriëntatie kritisch en creatief te reflecteren op het maatschappelijk functioneren, te zoeken naar verklaringen vanuit de geschiedenis van de cultuur- en gedragswetenschappen; verschillende visies uit het verleden te gebruiken voor het begrijpen van het nu en de toekomst;
- theoretische concepten en verworven inzichten toe te passen in verschillende concrete situaties en het verband te zoeken met andere disciplines of kennisdomeinen;
- theoretische concepten en verworven inzichten te verbinden met de eigen leefwereld en het eigen handelen;
- diverse media te gebruiken om informatie te verwerven, te verwerken en te presenteren.

### 1.3 Vervolgopleidingen

Het algemeen secundair onderwijs heeft een uitgesproken doorstromingsfunctie. Dit wil zeggen dat de vorming gericht is op een vervolgstudie in het hoger onderwijs. Het curriculum is zo samengesteld dat de studierichting in haar geheel in principe voorbereid op alle vormen van hoger onderwijs.

Leerlingen kiezen voor Humane wetenschappen omwille van hun interesse voor mens en samenleving. Inhoudelijk verwante vervolgopleidingen zijn in het bijzonder opleidingen met een sociale of culturele inslag.

In het hoger onderwijs van een of twee cycli zijn dit onder meer opleidingen in pedagogische, psychologische en sociale wetenschappen. Aan de universiteit gaat het om studiegebieden zoals psychologische en pedagogische wetenschappen, politieke en sociale wetenschappen, rechten, criminologische wetenschappen, geschiedenis, archeologie, kunstwetenschappen, communicatiewetenschappen, wijsbegeerte en moraalwetenschappen.

## 2 Accenten en oriënterende doelen

### Accenten in de tweede graad

In de tweede graad leren de leerlingen psychologische, sociologische en culturele verschijnselen herkennen en exploreren. Het aangrijpingspunt is de eigen ervarings- en leefwereld die ze leren observeren, beschrijven en structureren met behulp van de geëigende begrippen en relaties uit de verschillende disciplines. Ze leren de op deze wijze gereflecteerde ervaringswereld in breder perspectief plaatsen door vergelijkingen op basis van een eenvoudige analyse. Ze leren relaties leggen tussen verschillende verschijnselen in de voor hen nabije humane werkelijkheid. Door relateren en relativiseren (in perspectief plaatsen) leren ze ten aanzien van sommige van deze verschijnselen een objectieverbaar standpunt innemen en verdedigen. De onderzoeksvaardigheden in deze graad worden ontwikkeld aan de hand van precies begrensde opdrachten. De leerlingen werken aan opdrachten (bijvoorbeeld door middel van een werkstuk, een project, groepswerk ...) waarin aan verschillende kennis-elementen en vaardigheden op een concrete wijze gestalte kan worden gegeven en waarin het accent meer ligt op de (concrete) uitvoeringsfase dan op de (abstracte) conceptfase. Ze leren verbaal en sociaal vaardig communiceren.

### Oriënterende doelen in de tweede graad

De oriënterende doelen zijn een onderwijskundige vertaling van elementen uit de beschrijving van de verschillende profielcomponenten. Ze zijn aangepast aan de ontwikkeling en de belangstelling van de leerlingen. Ze hebben een groot individueel, maatschappelijk of cultureel belang en vervullen een belangrijke rol in de opbouw van de betrokken discipline(s). De oriënterende doelen zijn richtinggevend voor de leerplannen waarin ze uiteraard op een andere wijze kunnen worden geordend.

#### 2.1.1 *Cultuurwetenschappen*

1 Wijze van functioneren en rol van organisaties onderzoeken in verschillende maatschappelijke velden zoals politieke, sociale en juridische.

2 Structuur, strategieën, trends en ontwikkelingen van maatschappelijke communicatievormen en hun impact op het individu illustreren en vergelijken.

3 Voorbeelden geven van het civilisatieproces in verschillende culturen.

- 4 Vormen van solidariteit en hun belang voor de samenleving vergelijken.
- 5 Spanningen tussen belangen en prioriteiten op gebieden zoals milieu, gezondheid, economie analyseren.
- 6 Kunstvormen en expressies vanuit historisch, cultureel en sociologisch perspectief beschrijven.
- 7 De rol van waarneming en interpretatie in de relatie kunstwerk, kunstenaar en beschouwer toelichten.
- 8 De wijze beschrijven waarop waarden en normen in sociale gemeenschappen vorm krijgen en worden overgeleverd, zoals bijvoorbeeld in mythen en verhalen.
- 9 De principes beschrijven die in verschillende sociale gemeenschappen ter rechtvaardiging van de geldende waarden en normen worden ingeroepen en ze vergelijken op gelijkenissen en verschillen.

### 2.1.2 Gedragswetenschappen

- 1 De plaats in en de relatie tot de verschillende groepen waartoe de mens als individu behoort, zoals gezin en peergroep, toelichten.
- 2 De fysiologische en psychologische verwerking van prikkels beschrijven.
- 3 De soorten interpersoonlijke interacties en hun effecten op individueel gedrag beschrijven.
- 4 De cognitieve, socio- emotionele en psychomotorische ontwikkeling beschrijven.
- 5 Het belang van rechtsregels en rechtspraak voor de emancipatie van individuen en groepen toelichten.
- 6 Functies en uitwerkingen van gevoelens en emoties op het gedrag toelichten.
- 7 Het onderscheid maken tussen: waarden en normen, waarden en persoonlijke voorkeuren, waarden en attitudes, morele en andere waarden.
- 8 Individuele waardeontwikkeling beschrijven.
- 9 De invloed van socialiserende instanties zoals gezin, peergroep en onderwijs op het ontwikkelen en bewaken van waarden illustreren.

### 2.1.3 Onderzoeksvaardigheden

- 1 Via verschillende kanalen, waaronder internet, informatie over een welomschreven onderwerp opsporen en kritisch evalueren.
- 2 Alleen of in groep en onder begeleiding een enkelvoudige onderzoeksvraag m.b.t. tot een aspect van humane wetenschappen opstellen, de onderzoeksofzet ontwikkelen en het onderzoek (b.v. enquête, interview, observatie) uitvoeren.
- 3 Resultaten bestuderen en conclusies trekken en deze mondeling en schriftelijk rapporteren.
- 4 Participeren aan groepsdiscussies en in kleine groepen, een gesprek leiden.
- 5 Alleen of in groep een opdracht (project, werkstuk ...) uitvoeren waarin verschillende kenniselementen en hierboven opgesomde onderzoeksvaardigheden worden geïntegreerd.

### Accenten in de derde graad

In de derde graad worden begrippen, relaties en structuren uit de tweede graad uitgebreid, op meer complexe verschijnselen toegepast en wetenschappelijk breder en dieper onderbouwd. De aangrijpingspunten zijn nu vaak meer abstract en minder aan de eigen leef- en ervaringswereld gebonden. De relatie hiermee wordt vaker vanuit algemene principes gelegd. De verschijnselen uit de humane werkelijkheid worden in een breder perspectief geplaatst, zowel in tijd als in ruimte. Daarbij wordt rekening gehouden met een



grotere verscheidenheid aan facetten. Relaties tussen verschijnselen worden vaker dan in de tweede graad gelegd vanuit overkoepelende theorieën en modellen. Logische analyse van grondslagen en van vooronderstellingen en reflecterend beschouwen treden meer prominent op de voorgrond. Het innemen en verwoorden van standpunten vereist een doorgedreven analyse en het in acht nemen van een groter aantal parameters. In de derde graad gaat uitdrukkelijke aandacht naar de wijze waarop in humane wetenschappen kennis wordt opgebouwd en verspreid.

De onderzoeksvaardigheden worden in deze graad verder ontwikkeld aan de hand van relatief open opdrachten. De leerlingen werken aan opdrachten (bijvoorbeeld door middel van een werkstuk, een project, groepswerk ...) waarin aan verschillende kenniselementen en vaardigheden op een concrete wijze gestalte kan worden gegeven en waarin het accent eerder ligt op de (abstracte) conceptfase dan op de (concrete) uitvoeringsfase. De leerlingen leren communiceren door agogische vaardigheden toe te passen en groepsdynamische processen te beheersen.

### **Oriënterende doelen in de derde graad**

De oriënterende doelen zijn een onderwijskundige vertaling van elementen uit de beschrijving van de verschillende profielcomponenten. Ze zijn aangepast aan de ontwikkeling en de belangstelling van de leerlingen. Ze hebben een groot individueel, maatschappelijk of cultureel belang en vervullen een belangrijke rol in de opbouw van de betrokken discipline(s). De oriënterende doelen zijn richtinggevend voor de leerplannen waarin ze uiteraard op een andere wijze kunnen worden geordend.

#### *2.1.4 Cultuurwetenschappen*

- 1 Opvattingen over mens en maatschappij beschrijven en interpreteren.
- 2 De organisatie van verschillende maatschappelijke velden beschrijven en interpreteren in historisch en cultureel perspectief.
- 3 De functies en effecten van maatschappelijke communicatie op de samenleving analyseren en opvattingen daarover vergelijken.
- 4 De relatie tussen mens en wereldbeeld in historisch en cultureel perspectief plaatsen.
- 5 Opvattingen over de relatie natuur - cultuur vergelijken.
- 6 Opvattingen over de betekenis en de rol van techniek voor mens en samenleving vergelijken.
- 7 Opvattingen over wetenschappelijke kennis analyseren.
- 8 Artistieke expressies kunstkritisch interpreteren: beoordelen naar vorm, inhoud en betekenis en een persoonlijke waardering formuleren.
- 9 De individuele betekenis van kunst en de rol van kunst bij het tot uitdrukking brengen van en het omgaan met veranderingen in de samenleving illustreren.
- 10 Opvattingen over het ethische in de mens toelichten.
- 11 Relaties leggen tussen waarden en mens- en wereldbeelden, tussen waarden en levensbeschouwingen en deze plaatsen in cultureel- en historisch perspectief.

#### *2.1.5 Gedragwetenschappen*

- 1 De oorzaken en gevolgen van veranderingen in organisatievormen waartoe de mens als individu behoort, zoals gezin en peergroep, beschrijven en interpreteren.
- 2 Factoren beschrijven en interpreteren die de communicatie tussen groepen beïnvloeden.

- 3 Opvattingen over de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit verwoorden en vergelijken.
- 4 Oorzaken van stabiliteit en dynamiek binnen sociale groepen toelichten.
- 5 Sociale stratificatie beschrijven en de gevolgen ervan voor individu en samenleving analyseren.
- 6 De betekenis en waardering van arbeid en niet-arbeid verduidelijken.
- 7 Rol en waardering van lichaam en lichamelijkeheid in historisch en cultureel perspectief plaatsen.
- 8 Waardehiërarchieën in verschillende sociale en culturele groepen toelichten en vergelijken.
- 9 Betekenis van gedeelde waarden en effecten van waardeconflicten in een samenleving toelichten.
- 10 Oorzaken en effecten van verschuivingen in waardesystemen analyseren.

#### *2.1.6 Onderzoeksvaardigheden*

- 1 In het kader van een opdracht de onderwerpen bepalen waarover bijkomende informatie nodig is en deze informatie, o.a. via internet en e-mail, doelgericht opsporen en kritisch evalueren.
- 2 Alleen of in groep een onderzoek opzetten m.b.t. een aspect van de humane wetenschappen, de randvoorwaarden bepalen, het onderzoek uitvoeren en de resultaten interpreteren.
- 3 Resultaten bestuderen en conclusies trekken en deze mondeling en schriftelijk rapporteren, desgevallend met audiovisuele hulpmiddelen.
- 4 Een tekst schrijven over een maatschappelijk of cultureel verschijnsel.
- 5 Een groepsdiscussie over een vooraf bepaald onderwerp voorbereiden en leiden.
- 6 Alleen of in groep vorm geven aan een idee of een gebeurtenis.

### 3 Overzicht

<p><b>Profielcomponenten</b></p> <p>Het studieprofiel Humane wetenschappen bestaat uit profielcomponenten. Dit zijn onderzoeksobjecten die vanuit gedrags- en cultuurwetenschappen worden benaderd.</p> <p>De profielcomponenten zijn:</p> <p><b>Organisatie</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cultuurwetenschappen: bestuderen het functioneren en de rol van organisaties in de samenleving en hoe organisatievormen beïnvloed worden door historische en culturele factoren.</li><li>- Gedragswetenschappen: bestuderen de aard, de bewegingen en de veranderingen van organisatievormen waartoe de mens als individu behoort.</li></ul> <p><b>Interactie en communicatie</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cultuurwetenschappen: analyseren de beïnvloedende factoren van het communicatieproces en de structuren en functies van de maatschappelijke communicatie.</li><li>- Gedragswetenschappen: bestuderen de fysische en psychische factoren die de communicatie tussen mensen mogelijk maken en beïnvloeden.</li></ul> <p><b>Identiteit, continuïteit en verandering</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cultuurwetenschappen: bestuderen opvattingen over identiteit, cultuur en beschaving in verschillende samenlevingen en de interactie tussen mens- en wereldbeeld.</li><li>- Gedragswetenschappen: bestuderen de psychologische en interpersoonlijke ontwikkeling van het individu en de dynamiek van sociale groepen en cultuursystemen.</li></ul> <p><b>Samenhang en wisselwerking</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cultuurwetenschappen: bestuderen de samenhang tussen cultuur-verschijnselen en de onderlinge beïnvloeding van wetenschap, techniek en samenleving.</li><li>- Gedragswetenschappen: bestuderen de samenhang tussen en de onderlinge beïnvloeding van individu, groepen en samenleving.</li></ul> <p><b>Expressie</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cultuurwetenschappen: reiken interpretatiekaders aan voor het plaatsen van expressies in maatschappelijk culturele context, bestuderen kunstvormen en hun rol bij veranderingen in de samenleving.</li><li>- Gedragswetenschappen: bestuderen het ontstaan, de aard, de functies en de expressie van emoties en het omgaan met lichamelijkeheid.</li></ul> <p><b>Waarden en normen</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cultuurwetenschappen: bestuderen de ontwikkeling, vormgeving, kenmerken en principes van waarden en normen in sociale gemeenschappen en hun band met mens- en wereldbeelden en levensbeschouwingen.</li><li>- Gedragswetenschappen: bestuderen wijze waarop waarden en normen in sociale gemeenschappen worden overgedragen, hun invloed op het individueel en groepsgedrag en hun rol voor de sociale cohesie.</li></ul> <p><b>Wetenschappelijke onderzoeksmethodes</b></p> <p>Deze component omschrijft de methoden waarmee de humane wetenschappen hun kennis opbouwen.</p> <p><b>Vaardigheden</b></p> <p>Het profiel omschrijft vaardigheden die karakteristiek zijn voor de humane wetenschappen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Informatievaardigheden</li><li>- Argumentatieve vaardigheden</li><li>- Synthesevaardigheden</li><li>- Morele vaardigheden.</li></ul>
--

<p><b>Leerlingenkenmerken</b></p> <p>Het studieprofiel Humane wetenschappen richt zich tot de leerling met hoog abstractievermogen die belangstelling heeft voor een studie met sterke sociaal-culturele inslag en zich zo voorbereidt op het hoger onderwijs. Deze emotioneel en sociaal intelligente leerling verkent de sociale werkelijkheid en zoekt naar samenhang en tegenstellingen in de segmenten van de maatschappelijke realiteit. Hij ontwikkelt ook een literaire en artistieke sensibiliteit als bron voor culturele vorming en verrijking.</p>
--

<p><b>Vervolgopleidingen</b></p> <p>Humane wetenschappen heeft een uitgesproken doorstroomkarakter naar opleidingen in hoger onderwijs waar mens en samenleving centraal staan.</p>
---

<p><b>Accenten in de tweede graad</b></p> <p>Leerlingen herkennen psychologische, sociologische en culturele verschijnselen en exploreren deze met als aangrijpingspunt de eigen ervarings- en leefwereld. Ze plaatsen de ervaringswereld in breder perspectief en leggen relaties tussen verschijnselen. Ze nemen een objectieverbaar standpunt in en verdedigen dit. Ze doen onderzoek aan de hand precies afgebakende opdrachten. Ze zijn verbaal en sociaal vaardig.</p>
--



## - Bijlage 2. Focusgroepvragenlijsten.

### Vragenlijst voor de leerkrachten

---

#### 1. Instromende leerlingen

- 1) Het studieprofiel geeft een omschrijving van de ideaal instromende leerling. Deze leerling is geïnteresseerd in sociale, maatschappelijke en politieke problematieken, is tolerant en staat open voor andere meningen en culturele uitingen. Kortom, een leerling met dezelfde verstandelijke capaciteiten als de gemiddelde aso-leerling, die kiest voor de studie van humane wetenschappen o.b.v. van louter interesse.
  - a. Waarom kiezen leerlingen volgens jullie voor de studierichting humane wetenschappen?
  - b. Slaagt de richting er volgens jullie in om die leerlingen aan te trekken die het studieprofiel omschrijft?
  
- 2) [Indien er sprake is van een *mismatch* tussen de leerlingen die het studieprofiel omschrijft en de leerlingen die we in praktijk aantreffen in de richting]:
  - a. Is dit een probleem dat jullie in jullie eigen school opmerken?
  - b. Speelt dit in andere scholen volgens jullie ook?
  - c. Indien niet, waarom slagen volgens jullie andere scholen er beter of net minder goed in om de ‘juiste’ leerlingen aan te trekken?
  
- 3) Wanneer we de effectiviteit van het studieprofiel humane wetenschappen beoordelen, kan er dan volgens jullie eenduidig gewezen worden in de richting van de instromende leerlingen? Het studieprofiel stelt zelf namelijk dat haar welslagen afhankelijk zal zijn van de juiste instroom, qua kenmerken en kwaliteiten, van leerlingen.
  - a. Zijn jullie het daar mee eens?
  - b. Welke factoren bepalen volgens jullie de effectiviteit van het studieprofiel?
  - c. Kunnen we dan eenduidig stellen dat het studieprofiel slaagt?
  - d. Waarom wel, waarom niet?

## 2. De onderwijshervorming

- 1) Waar dient een onderwijshervorming m.b.t. humane wetenschappen zich volgens jullie op de focussen? Wat kan er volgens jullie op dit moment beter aan deze richting en waar moet zeker rekening mee gehouden worden?
- 2) Vinden jullie dat er voldoende naar de mensen in het veld geluisterd wordt?

## 3. Uitstromende leerlingen

- 1) Vragen omtrent doorstroom:
  - a. Hebben jullie het gevoel dat de leerlingen humane wetenschappen die jullie hier op school afleveren, voldoende voorbereid zijn op hoger onderwijs, hetzij universiteit, hetzij hoge school?
  - b. Beschikken humane wetenschappers over dezelfde slaagkansen als de leerlingen uit de andere richtingen?
  - c. Uit de cijfers van het Vlaamse ministerie voor onderwijs blijkt dat leerlingen humane wetenschappen zich liever niet wagen aan universitaire studies en vaker dan leerlingen uit andere richtingen kiezen voor professionele bachelor opleidingen. Een differentiatie tussen richtingen die in de algemene richtlijnen voor het ASO niet wordt voorzien.
    - i. Welke verklaring hebben jullie voor dit fenomeen?
    - ii. Is hierbij überhaupt sprake van een ‘probleem’?
    - iii. Wat zou je daaraan kunnen veranderen?
- 2) Vragen omtrent slaagkansen. De slaagcijfers voor leerlingen humane wetenschappen liggen in verhouding tot de andere aso-richtingen erg laag.
  - a. Hoe valt dit volgens jullie het best te verklaren?
  - b. Wat kan hieraan gedaan worden?

## 4. Burgerschap

- 1) Burgerschap bestaat *grosso modo* uit zes componenten: politieke kennis, politieke interesse, veralgemeend en politiek vertrouwen, democratische waarden en attitudes, discussievaardigheden en appreciatie voor conflict en debat, en ten slotte sociale en politieke participatie.

- a. In welke mate denken jullie dat onderwijs en jullie als leerkrachten een actieve rol kan/kunnen spelen om deze burgerschapselementen te bevorderen?
  - b. Kan onderwijs hier überhaupt een rol is spelen volgens jullie?
- 2) Welke factoren hebben volgens jullie de grootste invloed in het opwekken van politieke kennis en interesse bij leerlingen wanneer we op onderwijsniveau kijken?
- 3) Vinden jullie het makkelijk om politieke of maatschappelijke onderwerpen te onderwijzen en hieromtrent discussies aan te wakkeren?
- 4) Komen klasdiscussies over zo'n actuele onderwerpen of thema's frequent voor?
  - a. Bij welke richtingen of leerlingen komen ze het vaakst voor? Treden jullie vaker in discussie met leerlingen humane wetenschappen dan met leerlingen uit de andere aso-richtingen waaraan jullie onderwijzen?
  - b. Hebben jullie het gevoel dat leerlingen humane wetenschappen liever in discussie treden dan andere leerlingen?
  - c. Waarom wel, waarom niet?
- 5) Verschillen tussen studierichtingen. Indien we de wetenschappelijke inzichten in combinatie met de studieprofiel inhoud mogen geloven, zouden we bij leerlingen humane wetenschappen uit het zesde middelbaar meer politieke kennis, politieke interesse en tolerantie horen waar te nemen dan bij de leerlingen uit andere richtingen. Net omwille van het feit dat zij vanuit de lessen cultuur- en gedragswetenschappen frequenter bij dergelijke onderwerpen hebben stilgestaan. Kunnen jullie zich daarin vinden?

## **Vragenlijst voor de leerlingen (zesde middelbaar)**

---

### **1. Vragen m.b.t. de instromende leerlingen**

- 1) Waarom hebben jullie zelf voor humane wetenschappen gekozen? Wat maakte deze richting aantrekkelijker dan andere richtingen?
- 2) Welke zijn volgens jullie de voornaamste redenen waarom een leerling voor humane wetenschappen kiest?
- 3) In welke mate denken jullie dat negatieve overwegingen een rol spelen bij de keuze voor humane wetenschappen? Komt die reden ook voor in deze school?
- 4) Waarover moet een goede leerling humane wetenschappen bij de aanvang van zijn studie beschikken? Zaken waarover hij niet moet beschikken bij de aanvang van andere aso-richtingen?

### **2. Vragen m.b.t. de uitstromende leerlingen**

- 1) Wat zijn jullie plannen na het zesde middelbaar? Welke vervolgopleiding hebben jullie op het oog?
  - a. [Indien voornamelijk hogeschool]: waarom geen universitaire opleiding?
- 2) Tot waar reikt een gezonde academische ambitie voor een leerling humane wetenschappen volgens jullie?
- 3) Vinden jullie dat deze richting jullie voldoende heeft voorbereid op hoger onderwijs studies? Denk je dat andere aso-richtingen jullie beter hadden kunnen voorbereiden? Waarom?
- 4) Kiezen jullie een vervolgopleiding o.b.v. datgene wat jullie hier reeds geleerd hebben, m.a.w. voor een richting die aansluit bij humane wetenschappen? Waarom wel, waarom niet?
- 5) Vinden jullie de keuze voor een vervolgopleiding een evidente om te maken? Of, denken jullie dat jullie het net extra moeilijk hebben om een keuze te maken omdat jullie opleiding humane wetenschappen net met zoveel maatschappelijke onderwerpen raakvlakken vertoont.

### **3. Perceptie richting ‘humane wetenschappen’**

- 1) Hoe wordt de richting humane wetenschappen naar jullie mening gepercipieerd?
  - a. Welke factoren verklaren volgens jullie die perceptie?
  - b. Vinden jullie die perceptie terecht?

### **4. Vragen m.b.t. burgerschap**

- 1) Lessen over politiek.
  - a. In welke mate zijn jullie het afgelopen academiejaar bezig geweest met politieke/maatschappelijke onderwerpen?
  - b. Hebben jullie het gevoel dat deze lessen jullie politieke kennis en interesse verhoogd hebben?
  - c. Gaan jullie ervanuit dat jullie nu meer weten over deze onderwerpen en dat jullie nu meer geïnteresseerd zijn in politiek dan de leerlingen uit de andere klassen, die deze introductie in de politiek niet gekregen hebben?
- 2) Welke factor speelt volgens jullie de belangrijkste rol in het aanwakkeren van politieke interesse, kennis, vertrouwen en participatie bij jongeren?
- 3) Burgerschap bestaat concreet uit volgende facetten: politieke kennis, politieke interesse, politieke en sociale participatie, tolerantie, discussievaardigheden en veralgemeend en politiek vertrouwen?
  - a. Vinden jullie dat alle aso-leerlingen hier in gelijke mate over beschikken?
  - b. Waar zien jullie verschillen/gelijkenissen?
  - c. Waarom?
- 4) In welke mate worden jullie in de klas aangemoedigd om jullie mening te geven? Bediscussieren jullie vaak actuele problematieken (van maatschappelijke of politieke aard)?
  - a. Meer dan andere klassen?
  - b. Indien deze discussies plaatsvinden, hebben jullie dan het gevoel dat jullie openlijk jullie mening kunnen geven? Dat jullie niet uitgelachen zullen worden door de vakleerkracht of door jullie medeleerlingen?
  - c. In welke mate reiken jullie leerkrachten een genuanceerd beeld aan van een situatie opdat jullie alle kanten belicht krijgen en zo een eigen mening kunnen vormen?

- 5) Stelling: “Een goede discussie of een goed conflict, is als een tennismatch: een over- en weerspel van goede argumenten en verbale steken die het boeiend maken om volgen”. Mee eens of niet?
- 6) Stelling: “Mensen moeten kunnen zijn wie ze willen zijn, en kunnen doen wat ze willen doen op het moment dat ze dit willen doen, zonder bemoeienis van derden, op voorwaarde dat ze de vrijheden en rechten van anderen niet schaden”.
  - a. In welke mate zijn jullie het eens? Wanneer wel, wanneer niet? Wat zijn de uitzonderingsgronden?

## **Vragenlijst voor de leerlingen (tweede middelbaar)**

---

### **1. Vragen m.b.t. de instroom**

- 1) Waarom willen jullie volgend jaar voor humane wetenschappen als vervolgopleiding kiezen? Wat maakt deze richting volgens jullie interessanter dan andere aso-richtingen?
  - a. Voor welke specifieke vakinhoud kiezen jullie? Of, voor welke concrete activiteiten in verband met de richting?
  - b. Kiezen jullie zuiver uit interesse of toch eerder omwille van de wiskunde die in humane wetenschappen minder uren bedraagt?
  - c. Denken jullie dat er naast jullie persoonlijke redenen, nog andere redenen kunnen spelen bij de keuze voor humane wetenschappen?
- 2) Sinds wanneer weten jullie dat jullie volgend jaar humane wetenschappen willen gaan studeren (bvb. uiteenzetting over secundair onderwijs door CLB)?
- 3) Wat was de mening van jullie ouders bij het kiezen voor de studierichting humane wetenschappen? Heb je hen moeten overtuigen en hadden zij je liever een andere richting zien kiezen?
- 4) Merken jullie iets bijzonder aan de algemene perceptie/beoordeling van de richting humane wetenschappen?

- 5) Hoe hebben jullie informatie verkregen over de richting humane wetenschappen?
  - a. Vinden jullie dat er evenveel aandacht wordt besteed aan het uitzetten van de richting humane wetenschappen als de andere aso-richtingen? Of, moesten jullie toch voornamelijk op zoek naar informatie?
  - b. In welke school zijn jullie van plan volgend jaar humane wetenschappen te gaan studeren? Hebben de uitzettingen op opendeurdagen aldaar jullie misschien aangezet voor humane wetenschappen te kiezen?
- 6) Waarover denken jullie, afgaande van de informatie die je reeds hebt, dat een goede leerling humane wetenschappen moet beschikken?

## **2. Vragen m.b.t. uitstroom**

- 1) Het is nog veraf, maar wat is het hoogste diploma wat jullie zichzelf zien behalen in te toekomst? Tot waar reiken jullie ambities?
- 2) Hebben jullie al enig idee welke richting jullie na het zesde middelbaar uitwillen? Welke opleiding?

## **3. Vragen m.b.t. burgerschap**

- 1) In welke mate volgen jullie de actualiteit door bv. naar het nieuws te kijken, nieuwspagina's de liken op facebook, te discussiëren met jullie ouders of vrienden over actuele onderwerpen (bv. Charlie Hebdo)?
  - a. Interesseren jullie zich voor actuele onderwerpen?
  - b. Zo ja, welke? Van welke aard?
- 2) Een groot deel van het studieprofiel humane wetenschappen is erop gericht leerlingen inzicht te doen verwerven in maatschappelijke, sociale en politieke onderwerpen.
  - a. Interesseren jullie zich voor politiek? Hebben jullie bv. de verkiezingsuitslagen gevolg vorig jaar?
  - b. Schrikt dit deel van humane wetenschappen jullie af?
  - c. Zouden lessen hierover en dus een verhoogde kennis over maatschappelijke en politieke onderwerpen iets aan jullie houding kunnen veranderen?
  - d. Interesseren jullie zich voor andere culturen en andere culturele uitingsvormen of gebruiken?

- 3) In welke mate worden jullie in de klas aangemoedigd om jullie meningen te geven? Bediscussiëren jullie vaak actuele onderwerpen (van maatschappelijke of politieke aard) met jullie leerkrachten?
  - a. Indien deze discussies plaatsvinden, hebben jullie het gevoel dat jullie als toekomstige leerlingen humane wetenschappen, meer bijdragen aan die discussie, of sneller geneigd zijn jullie mening te ventileren?
  - b. Indien deze discussies plaatsvinden, hebben jullie dan het gevoel dat jullie openlijk jullie mening kunnen geven? Dat jullie niet uitgelachen zullen worden door de vakleerkracht of door jullie medeleerlingen?
  - c. In welke mate reiken jullie leerkrachten een genuanceerd beeld aan van een situatie opdat jullie alle kanten belicht krijgen en zo een eigen mening kunnen vormen?
  - d. Stelling: “Een goede discussie of een goed conflict, is als een tennismatch: een over- en weerspel van goede argumenten en verbale steken die het boeiend maken om volgen”. Mee eens of niet?
- 4) Stelling: “Mensen zijn over het algemeen te vertrouwen”. Mee eens of niet? In welke mate of onder voorbehoud van?
- 5) Stelling: “Mensen moeten kunnen zijn wie ze willen zijn, en kunnen doen wat ze willen doen op het moment dat ze dit willen doen, zonder bemoeienis van derden, op voorwaarde dat ze de vrijheden en rechten van anderen niet schaden”.
  - a. In welke mate zijn jullie het eens? Wanneer wel, wanneer niet? Wat zijn de uitzonderingsgronden?
  - b. In welke mate vinden jullie dat andere culturele uitingen zoals die van minderhedengroepen in België (moslims, sikhs, ...) getolereerd moeten worden? Mogen zij hun culturele eigenheid behouden of dienen we hen te ‘vervlaamsen’.
  - c. In welke mate vinden jullie extreme persoonlijke verschijningsvormen tolereerbaar? Bv. skinheads, tattoos, piercing, punkers, ...
  - d. In welke mate vinden jullie verschillen in seksuele voorkeur aanvaardbaar?



### Bijlage 3. Codeboek.

Look for:  Search In  Find Now Clear Advanced Find x

#### Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Burgerschap	4	6	3/08/2015 12:55	LCNN	18/08/2015 15:24	LCNN
Algemeen vertrouwen	1	1	3/08/2015 13:18	LCNN	18/08/2015 14:57	LCNN
Discussievaardigheden	5	12	3/08/2015 13:17	LCNN	18/08/2015 15:25	LCNN
Politieke interesse	5	11	3/08/2015 13:16	LCNN	18/08/2015 15:25	LCNN
Tolerantie	4	6	3/08/2015 13:18	LCNN	18/08/2015 15:26	LCNN
Instroom	0	0	3/08/2015 12:54	LCNN	3/08/2015 13:14	LCNN
Keuze HW	3	7	7/08/2015 18:50	LCNN	7/08/2015 20:27	LCNN
Negatieve overweg	3	7	7/08/2015 18:50	LCNN	7/08/2015 20:20	LCNN
Positieve overwegi	4	10	7/08/2015 18:50	LCNN	7/08/2015 20:26	LCNN
Perceptie HW	3	4	7/08/2015 18:50	LCNN	7/08/2015 20:28	LCNN
Oplossingen	3	8	7/08/2015 18:51	LCNN	7/08/2015 20:27	LCNN
Redenen	4	7	7/08/2015 18:51	LCNN	7/08/2015 20:26	LCNN
Uitstroom	1	1	3/08/2015 12:54	LCNN	7/08/2015 20:22	LCNN
Verklaring slaagcijfers	3	7	7/08/2015 18:52	LCNN	7/08/2015 20:29	LCNN
Vervolgopleiding	3	8	7/08/2015 19:29	LCNN	7/08/2015 20:23	LCNN
AB	2	8	7/08/2015 19:29	LCNN	7/08/2015 20:21	LCNN
Negatieve overweg	3	5	7/08/2015 19:29	LCNN	7/08/2015 20:21	LCNN
PB	2	9	7/08/2015 19:29	LCNN	7/08/2015 20:21	LCNN
Positieve overwegi	1	2	7/08/2015 19:29	LCNN	7/08/2015 20:05	LCNN



- **Bijlage 4. Variabelenoverzicht o.b.v. de BPPS-vragenlijst**

1) Politieke kennis

*Kennisvragen BYS 2006:*

Wie is de voorzitter van de Europese Commissie?

- 1  Jacques Delors
- 2  José Manuel Barroso
- 3  Jean-Luc Dehaene
- 4  Louis Michel
- 5  Ik weet het niet

Waaruit bestaat het Belgische federale parlement?

- 1  De Kamer van Volksvertegenwoordigers
- 2  De Kamer en de regering
- 3  De parlementen van de gemeenschappen
- 4  De Kamer en de Senaat
- 5  Ik weet het niet

Wie is minister van justitie in de Belgische federale regering?

- 1  Laurette Onkelinx
- 2  Marc Verwilghen
- 3  Didier Reynders
- 4  Anne-Marie Lizin
- 5  Ik weet het niet

Tot welke partij behoort premier Guy Verhofstadt?

- 1  SP.A
- 2  CD&V
- 3  VLD
- 4  Groen!
- 5  Ik weet het niet

*Kennisvragen BYS 2008:*

Wie is de voorzitter van de Europese Commissie?

- 1  Jacques Delors
- 2  José Manuel Barroso
- 3  Jean-Luc Dehaene
- 4  Louis Michel
- 5  Ik weet het niet

Waaruit bestaat het Belgische federale parlement?

- 1  De Kamer van Volksvertegenwoordigers
- 2  De Kamer en de regering
- 3  De parlementen van de gemeenschappen
- 4  De Kamer en de Senaat
- 5  Ik weet het niet

Wie is voorzitter van de sp.a?

- 1  Freya Van den Bossche
- 2  Johan Vande Lanotte
- 3  Caroline Gennez
- 4  Frank Vandenbroucke
- 5  Ik weet het niet

Wie is de voorzitter van de Europese Commissie?

- 1  Jacques Delors
- 2  José Manuel Barroso
- 3  Jean-Luc Dehaene
- 4  Louis Michel
- 5  Ik weet het niet

De variabele ‘politieke kennis’ wordt bekomen door ieder antwoord op de kennisvragen te coderen als ‘1 = juist’ en ‘0 = fout’ (dit geeft voor de eerste kennisvraag bv. 0-1-0-0 als codeerschema). Vervolgens worden de resultaten van de vier afzonderlijke vragen gesommeerd waardoor een respondent een totaalscore kan behalen op de variabele ‘politieke kennis’ die varieert van ‘0’ tot ‘4’ (Hooghe & Dassonneville, 2011).

## 2) Politieke interesse (BYS 2006 en 2008)

Hoe geïnteresseerd ben je in maatschappelijke problemen en politiek?

1 Niet geïnteresseerd  
 2 Een beetje geïnteresseerd  
 3 Geïnteresseerd  
 4 Heel geïnteresseerd

## 3) Democratische oriëntering en attitude-set: tolerantie *Tolerantie t.a.v. andere culturen (BYS 2006 en 2008)*

In welke mate ga je al dan niet akkoord met de volgende stellingen?

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord
1. Het is beter voor een land dat bijna iedereen dezelfde gewoonten en tradities deelt	1	2	3	4
2. Als een land spanningen wil verminderen, moet het de immigratie stoppen	1	2	3	4
3. De aanwezigheid van teveel immigranten is een bedreiging voor onze levenswijze	1	2	3	4
4. De komst van nieuwe immigranten zal het voor mij moeilijker maken om een goede job te vinden	1	2	3	4
5. Hoofddoeken moeten verboden worden in onze scholen	1	2	3	4
6. Iemand zou eerst aandacht moeten besteden aan de noden van een lid van zijn eigen etnische, raciale of culturele groep, voordat hij mensen van andere groepen helpt	1	2	3	4

De variabele ‘tolerantie t.a.v. andere culturen’ wordt bekomen door de resultaten op de afzonderlijke stellingen te sommeren. Een respondent kan hierdoor ‘6’ tot ‘24’ scoren op deze tolerantie-variabele. Gezien de formulering van de stellingen, wijzen hogere scores in de richting van een lager tolerantieniveau bij de respondent.

Een betrouwbaarheidsanalyse heeft uitgewezen dat dit een betrouwbare schaal is (in 2006 Cronbach's  $\alpha = 0.787$ ; in 2008 Cronbach's  $\alpha = 0.808$ ) (Lund & Lund, 2013 c).

Tolerantie t.a.v. andere culturen	$\bar{X}$ 2006	Sd 2006	Cronbach's $\alpha$ (if item deleted) 2006	$\bar{X}$ 2008	Sd 2008	Cronbach's $\alpha$ (if item deleted) 2008
<b>Vraag 1</b>	2,32	0,764	0,759	2,24	0,729	0,777
<b>Vraag 2</b>	2,32	0,742	0,717	2,25	0,734	0,748
<b>Vraag 3</b>	2,51	0,750	0,726	2,42	0,767	0,753
<b>Vraag 4</b>	2,54	0,722	0,769	2,32	0,687	0,791
<b>Vraag 5</b>	2,45	0,939	0,770	2,58	0,983	0,807
<b>Vraag 6</b>	2,28	0,744	0,782	2,17	0,745	0,792

### *Tolerantie t.a.v. een andere seksuele geaardheid (BYS 2008)*

Geef voor elk van onderstaande stellingen aan in welke mate je ermee akkoord of niet akkoord mee gaat.

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Tussen beide	Akkoord	Helemaal akkoord
1. Homoseksuelen maken me nerveus	1	2	3	4	5
2. Ik vind dat je een homoseksueel niet kan vertrouwen	1	2	3	4	5
3. Ik vermijd contact met personen die homoseksueel zijn	1	2	3	4	5
4. Homoseksualiteit is aanvaardbaar voor mij	1	2	3	4	5
5. Ik vind dat homoseksuelen moeten kunnen trouwen	1	2	3	4	5
6. Ik plaag homoseksuelen en maak grapjes over homoseksuelen	1	2	3	4	5
7. Het doet er niet toe of mijn vrienden homoseksueel of heteroseksueel zijn	1	2	3	4	5
8. Verenigingen die opkomen voor homorechten zijn noodzakelijk	1	2	3	4	5

De variabele 'tolerantie t.a.v. een andere seksuele geaardheid' wordt bekomen via een transformatie van de oorspronkelijke antwoord-schaal. In SPSS worden de antwoorden via een hercodering van volgende waarden voorzien:

Geef voor elk van onderstaande stellingen aan in welke mate je ermee akkoord of niet akkoord mee gaat.

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Tussen beide	Akkoord	Helemaal akkoord
1. Homoseksuelen maken me nerveus	5	4	3	2	1
2. Ik vind dat je een homoseksueel niet kan vertrouwen	5	4	3	2	1
3. Ik vermijd contact met personen die homoseksueel zijn	5	4	3	2	1
4. Homoseksualiteit is aanvaardbaar voor mij	1	2	3	4	5
5. Ik vind dat homoseksuelen moeten kunnen trouwen	1	2	3	4	5
6. Ik plaag homoseksuelen en maak grapjes over homoseksuelen	5	4	3	2	1
7. Het doet er niet toe of mijn vrienden homoseksueel of heteroseksueel zijn	1	2	3	4	5
8. Verenigingen die opkomen voor homorechten zijn noodzakelijk	1	2	3	4	5

Vervolgens worden de antwoorden op de acht afzonderlijke stellingen gesommeerd. Een respondent kan hierdoor een score behalen tussen '8' en '40' voor deze tolerantie-variabele. Des te hoger de score, des te hoger het tolerantieniveau.

Een betrouwbaarheidsanalyse heeft uitgewezen dat dit een betrouwbare schaal is (Cronbach's  $\alpha = 0.875$ ).

Tolerantie t.a.v. andere culturen	$\bar{X}$	Sd	Cronbach's $\alpha$ (if item deleted)
<b>Vraag 1</b>	4,12	0,919	0,851
<b>Vraag 2</b>	4,40	0,726	0,854
<b>Vraag 3</b>	4,30	0,839	0,845
<b>Vraag 4</b>	4,19	0,883	0,850
<b>Vraag 5</b>	4,08	0,943	0,854
<b>Vraag 6</b>	3,49	1,015	0,898
<b>Vraag 7</b>	4,04	1,004	0,858
<b>Vraag 8</b>	3,76	0,913	0,860

#### 4) Veralgemeend vertrouwen (BYS 2006 en 2008)

Vind je over het algemeen dat mensen vertrouwd kunnen worden, of dat je niet voorzichtig genoeg kan zijn in de omgang met mensen.

Je kan niet voorzichtig genoeg zijn					Meeste mensen kunnen vertrouwd worden					
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Vind je over het algemeen dat de mensen proberen hulpvaardig te zijn of dat ze in de eerste plaats aan zichzelf denken.

Mensen denken in de eerste plaats aan zichzelf					Mensen zijn hulpvaardig					
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

De variabele ‘veralgemeend vertrouwen’ is een uitdrukking van de gesommeerde scores op de twee afzonderlijke vragen en kan bijgevolg de waarden ‘0’ tot ‘20’ aannemen. Des te hoger de score, des te hoger het veralgemeend vertrouwen van de respondent.

Een betrouwbaarheidsanalyse heeft uitgewezen dat dit een betrouwbare schaal is (in 2006 Cronbach’s  $\alpha = 0.631$ ; in 2008 Cronbach’s  $\alpha = 0.641$ ).

#### 5) Politiek vertrouwen (BYS 2006 en 2008)

Kun je van elk van de volgende instellingen aangeven of je er vertrouwen in hebt of niet?  
(0= totaal geen vertrouwen, 10= heel veel vertrouwen)

	Geen vertrouwen					Veel vertrouwen					
1. Politie	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Rechtbanken	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Belgisch parlement	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Gewestelijk parlement (Vlaanderen of Brussel)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Europees parlement	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Belgische regering	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Politieke partijen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

De variabele ‘politiek vertrouwen’ is een uitdrukking van de gesommeerde scores op de afzonderlijke stellingen en kan bijgevolg de waarden ‘0’ tot ‘70’ aannemen. De zeven afzonderlijke stellingen/keuzemogelijkheden vormen daarbij een betrouwbare index (Dassonneville et al., 2012)

## 6) Sociale participatie (BYS 2006 en 2008)

*Sociale participatie a.d.h.v. het aantal organisaties waarin actief*

Ben je het afgelopen jaar actief betrokken geweest bij één van de volgende organisaties?  
(duid alle mogelijkheden aan die voor jou van toepassing zijn)

- 1  Cultuur- en kunstgroep (toneel, muziek, dans, ...)
- 2  Hobbyclub (koken, postzegels verzamelen, schaken, ...)
- 3  Schoolraad of leerlingenraad
- 4  Vereniging op school (volleybal, schoolkrantje, ...)
- 5  Jeugdverenigingen, Jeugdbeweging (Scouts, Chiro, ...)
- 6  Sportvereniging
- 7  Jongerenafdeling van een politieke partij
- 8  Vereniging voor vrijwilligerswerk (Bouworde, Speelpleinwerking, Rode Kruis, ...)
- 9  Religieuze of levensbeschouwelijke vereniging (plus-werking, Humanistische jongeren, ...)
- 10  Jeugthuizen, jeugdateliers
- 11  Etnisch/culturele vereniging (Arabische groep, ...)
- 12  Milieu-, vrede-, derde wereld-, antiracisme- en mensenrechtenvereniging (Greenpeace, Amnesty International, ...)
- 13  Jeugdraad, wijk- en buurtcomité, burgerparlement of lokale actiegroep
- 14  Jongerenafdeling van mutualiteit, vakbond (MJA, Jong-ACV, ...)
- 15  Muziekschool
- 16  Andere: (vul in) \_\_\_\_\_
- 17  Nee, geen enkele organisatie → ga naar vraag 23

De variabele ‘sociale participatie’ geeft in dit eerste geval uitdrukking aan het aantal verenigingen of organisaties waarin een jongere dat jaar actief was. Voor iedere antwoordoptie geldt een codering waarbij ‘1 = ja’ en ‘0 = neen’. Andermaal wordt gewerkt met een sommatie over de verschillende antwoordopties heen. Daardoor kunnen respondenten op deze variabele tussen ‘1’ en ‘16’ scores aangezien ‘17’ als waarde niet meegenomen kan worden in de sommatie. Respondenten die alleen ‘17’ aanduiden zullen voor deze variabele een ‘missing value’ krijgen en niet mee opgenomen worden tijdens de analyses.



## 7) Politieke participatie (BYS 2006 en 2008)

Denk je dat je ooit...

	Ja	Mis- schien	Neen
1. kandidaat zal zijn bij verkiezingen	1	2	3
2. lid zal zijn van een politieke organisatie of een politieke partij	1	2	3
3. geld zal inzamelen of geven voor een goed doel	1	2	3
4. producten om een politieke, ethische of milieu reden zou kopen of juist boycotten	1	2	3
5. vrijwilliger zal zijn voor een zaak waar je achter staat	1	2	3
6. actief een verkiezingscampagne zal volgen	1	2	3
7. zal deelnemen aan legale betogingen of protest	1	2	3
8. een leidersrol zal opnemen in je gemeente	1	2	3
9. zal deelnemen aan illegale (verboden) betogingen of protest	1	2	3

De variabele ‘politieke participatie’ wordt benaderd door middel van een proxy. ‘Denk je dat je ooit ...’ houdt namelijk geen reëel gedrag in, louter een voorspelling of toekomstige aanname. Om een zinvolle verwerking van deze variabele mogelijk te maken, vind ook hier een transformatie van de antwoorden plaats. Deze ziet er als volgt uit:

Denk je dat je ooit...

	Ja	Mis- schien	Neen
1. kandidaat zal zijn bij verkiezingen	2	1	0
2. lid zal zijn van een politieke organisatie of een politieke partij	2	1	0
3. geld zal inzamelen of geven voor een goed doel	2	1	0
4. producten om een politieke, ethische of milieu reden zou kopen of juist boycotten	2	1	0
5. vrijwilliger zal zijn voor een zaak waar je achter staat	2	1	0
6. actief een verkiezingscampagne zal volgen	2	1	0
7. zal deelnemen aan legale betogingen of protest	2	1	0
8. een leidersrol zal opnemen in je gemeente	2	1	0
9. zal deelnemen aan illegale (verboden) betogingen of protest	2	1	0

Gesommeerd kan deze variabele vervolgens scores aannemen tussen ‘0’ en ‘18’ waarbij hogere scores wijzen op een grotere participatiebereidheid.

Een betrouwbaarheidsanalyse heeft uitgewezen dat ook dit een betrouwbare schaal is (in 2006 Cronbach's  $\alpha = 0.758$ ; in 2008 Cronbach's  $\alpha = 0.786$ ).

Tolerantie t.a.v. andere culturen	$\bar{X}$ 2006	Sd 2006	Cronbach's $\alpha$ (if item deleted) 2006	$\bar{X}$ 2008	Sd 2008	Cronbach's $\alpha$ (if item deleted) 2008
<b>Vraag 1</b>	0,23	0,482	0,740	0,24	0,479	0,768
<b>Vraag 2</b>	0,32	0,540	0,729	0,39	0,586	0,761
<b>Vraag 3</b>	1,40	0,660	0,761	1,44	0,649	0,783
<b>Vraag 4</b>	0,71	0,754	0,731	0,93	0,803	0,767
<b>Vraag 5</b>	1,28	0,661	0,733	1,37	0,638	0,764
<b>Vraag 6</b>	0,59	0,643	0,726	0,73	0,722	0,762
<b>Vraag 7</b>	0,75	0,687	0,718	0,79	0,688	0,744
<b>Vraag 8</b>	0,33	0,540	0,738	0,36	0,563	0,771
<b>Vraag 9</b>	0,37	0,589	0,744	0,38	0,561	0,770

#### 8) Perspectieven hoogst haalbare diploma (BYS 2006 en 2008)

Wat is het hoogste diploma dat je jezelf in de toekomst ziet behalen?

- 1  Ik zal waarschijnlijk het secundair onderwijs niet afmaken
- 2  Diploma secundair onderwijs
- 3  Hogeschool
- 4  Universiteit







