

VAKDIDACTIEK
MAATSCHAPPIJ- EN CULTUURWETENSCHAPPEN

Leesexemplaar

VAKDIDACTIEK

MAATSCHAPPIJ- EN
CULTUURWETENSCHAPPEN



Een inspiratieboek voor
de leerkracht Humane Wetenschappen

EEF ROMBAUT ASTER VAN MIEGHEM TOM DE ROOVER SANDRA TROOST

P E L C K M A N S

Inhoud

Voorwoord	13
Over de auteurs	16
Hoofdstuk 1. Inbedding van Humane Wetenschappen in Vlaanderen	17
1.1 De geschiedenis van Humane Wetenschappen	17
1.1.1 De oorsprong: menswetenschappen als experiment (1968-1999)	19
1.1.2 Vernieuwing tot Humane Wetenschappen (1999-2019)	20
1.1.3 De modernisering (vanaf 2019)	21
1.2 Imago en perceptie van de studierichting Humane Wetenschappen	22
1.2.1 Een hardnekkige maatschappelijke rangorde	23
1.2.2 Het beeld in en buiten de school	24
1.2.3 Potentieel en intellectuele uitdaging	25
1.2.4 Naar een cultuur van positieve oriëntering	25
1.2.5 Een hoopvol perspectief	26
1.3 Terugkoppeling naar de casus: Waarom Humane Wetenschappen?	27
1.4 Opdrachten en reflectie	28
1.4.1 Reflectie	28
1.4.2 Analyse en toepassing	29
1.4.3 Ontwerpen en verbinden: positionering, tijdlijn, imago-analyse, oriënteringsdialoog	29
Hoofdstuk 2. De kennisbasis van de leerkracht MCW	31
2.1 De leerkracht MCW als brugfiguur in een complexe samenleving	32
2.2 Historische ontwikkeling van de kennisbasis	32
2.2.1 Experimentele fase (1968-1999)	33
2.2.2 Profileringsfase (1999-2018)	33
2.2.3 Moderniseringsfase (vanaf 2019)	33
2.3 Het belang van een robuuste kennisbasis	34
2.4 Vijf kerncomponenten van de kennisbasis	35
2.4.1 Vakinhoudelijke kennis	37
2.4.2 Vakdidactische kennis	42
2.4.3 Onderzoekscompetentie	43
2.4.4 Interdisciplinariteit	44
2.4.5 Cultuursensitief en diversiteitsgericht handelen	44

2.5	Terugkoppeling naar de casus: Een diversiteitsdilemma in de klas	45
2.6	Opdrachten en reflectie	46
2.6.1	Reflectie: de kennisbasis als professionele grondslag	46
2.6.2	Analyse en toepassing: de kennisbasis herkennen in een casus	46
2.6.3	Ontwerpen en verbinden: van kennisbasis naar vakdidactische houding	47
Hoofdstuk 3. Kernvaardigheden en vakdidactische uitgangspunten in MCW		48
3.1	Vakdidactiek MCW: de brug tussen vakinhoud en didactisch handelen	49
3.1.1	Interdisciplinariteit	50
3.1.2	Waardegeladen	51
3.1.3	Participatief en onderzoekend	52
3.1.4	Inclusief en cultuursensitief	54
3.2	Kernvaardigheden in MCW	55
3.2.1	Oriënteren	57
3.2.2	Onderzoeken	58
3.2.3	Argumenteren	65
3.2.4	Reflecteren	67
3.2.5	Conclusie	69
3.3	Vakdidactisch kompas	70
3.3.1	Concept-contextbenadering	71
3.3.2	Maatschappelijke vraagstukken als analysekader	74
3.3.3	Multiperspectiviteit met de boomstructuur	77
3.3.4	Conceptual change	84
3.4	Uitgangspunten en doelstellingen van MCW	87
3.4.1	Rekening houden met beginsituatie en diversiteit	87
3.4.2	Doelstellingen van MCW	88
3.4.3	Werken met concepten, contexten en vraagstukken	88
3.5	Evalueren in MCW	89
3.6	Uitdagingen	90
3.6.1	Informatie-overload en filter failure	91
3.6.2	Preconcepties en referentiekaders	91
3.6.3	Objectieve analyse en subjectieve ervaring	93
3.6.4	Vrij en kritisch denken	93
3.6.5	Neutraliteit en betrokkenheid	94
3.6.6	Waardeverheldering en waardecommunicatie	95
3.6.7	Frictie als leerkans	96
3.7	Terugkoppeling naar de casus: Te veel mening, te weinig inzicht?	97

3.8	Oprachten en reflectie	97
3.8.1	Reflectie: wat is het specifieke karakter van MCW?	97
3.8.2	Analyse en toepassing: kernvaardigheden in de praktijk	98
3.8.3	Vakdidactische uitgangspunten concreet maken	98
3.8.4	Ontwerpen en verbinden: kernvaardigheden gericht opbouwen	99

Hoofdstuk 4. De drie domeinen van MCW: van kennisbasis naar klaspraktijk **100**

4.1	De drie domeinen als analytisch kader	101
4.2	De leerkracht MCW: rollen in de klaspraktijk	105
4.3	Terugkoppeling naar de casus: Hoofddoeken in het stadhuis	107
4.4	Oprachten en reflectie	112
4.4.1	Reflectie: van kennisbasis naar vakdidactische keuzes	112
4.4.2	Analyse en toepassing: een maatschappelijk vraagstuk vakdidactisch lezen	113
4.4.3	Ontwerpen en verbinden: van kennisbasis naar lespraktijk	113
4.4.4	Praktijkopdracht: positioneer jezelf als leerkracht Humane Wetenschappen	114

Hoofdstuk 5. Het politiek-juridische domein **115**

5.1	Het politiek-juridische domein	117
5.2	De zes bouwstenen van het politiek-juridische domein	120
5.2.1	Bestuur en rechtsorde	121
5.2.2	Rechtsstaat en grondrechten	123
5.2.3	Scheiding der machten	125
5.2.4	Beleid en besluitvorming	126
5.2.5	Kiestelsels en representatie	128
5.2.6	Politieke socialisatie, ideologie en publieke sfeer	129
5.2.7	Synthese: democratische geletterdheid in actie	130
5.3	Theoretische ankers	131
5.4	Vakdidactische aanpak	136
5.5	Terugkoppeling naar de casus: Slimme camera's in de stad	138
5.6	Oprachten en reflectie	143
5.6.1	Reflectie: macht, recht en normativiteit	143
5.6.2	Analyse en toepassing: instituties en spanningen begrijpen	143
5.6.3	Ontwerpen en verbinden: het politiek-juridische domein in de klas	144
5.6.4	Spanningen bespreekbaar maken	144

Hoofdstuk 6.	Het sociaal-economische domein	145
6.1	Het sociaal-economische domein	146
6.2	Acht bouwstenen van het sociaal-economische domein	147
6.2.1	Economische ordening: markt, staat, middenveld	148
6.2.2	Arbeid, arbeidsmarkt en sociale partners	152
6.2.3	(On)gelijkheid, stratificatie en sociale mobiliteit	156
6.2.4	Verzorgingsstaat en sociale zekerheid	161
6.2.5	Globalisering en duurzaamheid	167
6.2.6	Economische samenwerking	174
6.2.7	Arbeid, technologie en de toekomst van werk	179
6.2.8	Welvaart, welzijn en de grenzen aan groei	184
6.3	Theoretische ankers	189
6.4	Koppeling met andere domeinen	191
6.5	Terugkoppeling naar de casus: Is dat eigenlijk wel eerlijk?	193
6.6	Opdrachten en reflectie	195
6.6.1	Reflectie	195
6.6.2	Analyse en toepassing: instituties en spanningen begrijpen	195
6.6.3	Ontwerpen en verbinden: het sociaal-economische domein in de klas	196
Hoofdstuk 7.	Het sociaal-culturele domein	197
7.1	Het sociaal-culturele domein	198
7.2	Zes bouwstenen van het sociaal-culturele domein	198
7.2.1	Cultuur, waarden en normen	200
7.2.2	Socialisatie en identiteitsvorming	201
7.2.3	Diversiteit, erkenning en intersectionaliteit	202
7.2.4	Beeldvorming, media en representatie	204
7.2.5	Cohesie, polarisatie en conflict	205
7.2.6	Globalisering, digitalisering en culturele verandering	206
7.3	Theoretische ankers	209
7.4	Koppeling met andere domeinen	212
7.5	Terugkoppeling naar de casus: Een TikTok-trend in de klas	212
7.5.1	Vakdidactische uitwerking	214
7.5.2	Casusgestuurd leren	215
7.5.3	Onderzoekend leren	215
7.5.4	Multiperspectiviteit in de klas	216
7.6	Mogelijke opdrachten in de klas	216
7.6.1	Opdracht 1: Culturele spiegel	216
7.6.2	Opdracht 2: Mediaframe-Lab	217
7.6.3	Opdracht 3: Debat in de klas	217
7.7	De rol van de leraar als cultuurbemiddelaar	218

7.8	Opdrachten en reflectie	218
7.8.1	Reflectie: cultuur, identiteit en betekenisgeving	218
7.8.2	Analyse en toepassing	219
7.8.3	Ontwerpen en verbinden	219
7.8.4	Expressie en verbeelding	220
7.8.5	Reflectie: rol van de leerkracht in een diverse en gemediatiseerde samenleving	220

Hoofdstuk 8. De samenhang tussen de drie domeinen **221**

8.1	Van domeinen naar systeemgericht denken	222
8.2	Vakdidactische integratie: van domein naar vraagstuk	223
8.3	De drie fundamentele vragen van het samenleven	225
8.4	De samenhang binnen het vakdidactisch kompas	226
8.5	Systeemgericht denken: casussen als integratielens	227
8.5.1	Casus 1: Klimaatmigratie: wie draagt verantwoordelijkheid?	228
8.5.2	Casus 2: Ongelijkheid in onderwijs: gelijke kansen of gelijke uitkomst?	230
8.6	Systemische spanningen en vakdidactische strategieën	231
8.7	Samenhang als einddoel van het vak	232
8.8	Evalueren over de drie domeinen heen	233
8.9	Terugkoppeling naar de casus: Ze bouwen hier een windmolen. Of toch niet?	236
8.10	Opdrachten en reflectie	238
8.10.1	Reflectie: samenhang en systeemgericht denken	238
8.10.2	Analyse en toepassing: maatschappelijke vraagstukken systeemgericht benaderen	238
8.10.3	Ontwerpen en verbinden: systeemdenken in de klas	238
8.10.4	Reflectie: rol van de leerkracht bij complexiteit	239
8.11	Slotbeschouwing	239

Hoofdstuk 9. De kennisbasis verbonden met leerplannen, handboeken en lesmateriaal **241**

9.1	Van kennisbasis naar didactische keuzes	242
9.2	De leerplannen: compact versus sturend	243
9.2.1	GO!	244
9.2.2	Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV)	244
9.2.3	Wat leren de leerplannen (GO! en KOV) ons over didactische keuzes?	244
9.2.4	Implicaties voor de leerkracht Humane Wetenschappen	245
9.3	Handboeken en digitaal lesmateriaal: kritisch lezen	245
9.4	Constructive alignment: van eindterm naar lespraktijk	247

9.5	Vakdidactische vertaling: van eindterm naar lespraktijk	249
9.6	Veelgemaakte valkuilen en hoe je ze kunt vermijden	251
9.7	Terugkoppeling naar de casus: Politiek begrijpen in de klas	252
9.8	Opdrachten en reflectie	253
9.8.1	Reflectie: didactische regie als leerkracht Humane Wetenschappen	253
9.8.2	Analyse en toepassing: leerplannen en handboeken kritisch lezen	253
9.8.3	Ontwerpen en verbinden: van eindterm naar lespraktijk	254
9.8.4	Praktijkopdracht: van leerplan naar lessenreeks	254
9.8.5	Reflectie: terugblik en vooruitkijken	255
Hoofdstuk 10.	Kritisch redeneren in MCW	256
10.1	Redeneren als leerinhoud	257
10.2	Redeneren: inductie, deductie en abductie	258
10.2.1	Inductief redeneren	259
10.2.2	Deductief redeneren	259
10.2.3	Abductief redeneren	260
10.2.4	De drie redeneringsvormen in de klaspraktijk	261
10.3	Cognitieve denkfouten in maatschappelijke oordeelsvorming	261
10.4	De herziene taxonomie van Bloom: redeneren systematisch opbouwen	264
10.5	Kritisch redeneren in de klas: drie casussen	267
10.5.1	Casus 1: Klimaatbeleid en verantwoordelijkheid	267
10.5.2	Casus 2: De informatieoorlog	268
10.5.3	Casus 3: Technologische oplossingen en de illusie van neutraliteit	269
10.6	De leerkracht als reflectieve reasoner	270
10.7	Terugkoppeling naar de casus: Wie is verantwoordelijk voor het klimaat?	271
10.8	Opdrachten en reflectie	272
10.8.1	Reflectie: kritisch redeneren als grondhouding	272
10.8.2	Analyse en toepassing: denkstappen en valkuilen zichtbaar maken	272
10.8.3	Ontwerpen en verbinden: kritisch redeneren in de klas	273
Hoofdstuk 11.	Praktijkvoorbeeld: de gevangenis	274
11.1	De gevangenis als maatschappelijk vraagstuk	275
11.2	Het vakdidactisch kompas toegepast op de gevangenis	277
11.2.1	Concept-contextbenadering: van gevangenis naar concept	277
11.2.2	Boomstructuur: ordenen in vier assen	278
11.2.3	Conceptual change: leren redeneren over gevangenis en straf	279
11.2.4	Motivatie: het ABC-model	280
11.3	De boomstructuur toegepast op het thema gevangenis	280
11.3.1	Wortels van het denken: theoretische kaders	280
11.3.2	Vroeger: historisch perspectief	282

11.3.3 Nu: Belgische gevangenen	283
11.3.4 Elders: interculturele perspectieven	284
11.3.5 Toekomst: alternatieven	285
11.4 Werkvormen: multiperspectiviteit concreet in de klas	286
11.4.1 Bronnenanalyse: perspectieven op gevangenis	286
11.4.2 Tribunaal: wat is een rechtvaardige straf?	288
11.4.3 Debat: morele dilemma's rond straf	288
11.4.4 Vergelijkend onderzoek: hier en elders	289
11.4.5 Creatieve opdrachten: toekomstscenario's	290
11.5 Evaluatie: reflectie en perspectiefwissel zichtbaar maken	290
11.5.1 Bronnendossier	290
11.5.2 Reflectief essay	291
11.5.3 Debat met reflectieverslag	291
11.5.4 Onderzoeksopdracht	291
11.5.5 Openboektoets of openboekexamen	291
11.6 Terugkoppeling naar de casus: Waarom een gevangenis?	292
11.7 Opdrachten en reflectie	294
11.7.1 Reflectie: perspectiefwisseling als denkkader	294
11.7.2 Analyse en toepassing: perspectieven vergelijken in de klas	295
11.7.3 Ontwerpen en verbinden: klaspraktijk	295
Hoofdstuk 12. Praktijkvoorbeeld: roofkunst	296
12.1 Roofkunst als maatschappelijk vraagstuk	297
12.2 Het vakdidactisch kompas toegepast op roofkunst	299
12.2.1 Het vakdidactisch kompas: boomstructuur, concept-contextbena- dering en conceptual change	299
12.2.2 Boomstructuur: ordenen in tijd en ruimte	302
12.2.3 Centrale probleemstellingen	303
12.2.4 Vroeger: historisch perspectief	304
12.2.5 Nu: actuele debatten en controverses	306
12.2.6 Elders: interculturele perspectieven	308
12.2.7 Toekomst: scenario's en perspectieven op roofkunst	310
12.2.8 Wortels van het denken	311
12.3 Conceptual change: leren denken over roofkunst	315
12.4 Complexe denkvaardigheden (herziene taxonomie van Bloom)	317
12.5 Leerlingen motiveren	318
12.5.1 Autonomie: ruimte voor keuze en eigenaarschap	319
12.5.2 Betrokkenheid/Verbondenheid: leren in dialoog	319
12.5.3 Competentie: zich bekwaam voelen in een complexe discussie	320
12.5.4 Complexe denkvaardigheden	320

12.6 Werkvormen	321
12.6.1 Expertgroepen (jigsaw-methode)	321
12.6.2 Prentencarrousel	321
12.6.3 Stille wanddiscussie	322
12.6.4 Bronnenanalyse	322
12.6.5 Rollenspel	323
12.6.6 Creatieve opdrachten	324
12.6.7 Onderzoekend leren	324
12.6.8 Debatvormen	324
Praktijkvoorbeeld: debاتفiche 'Moet geroofde kunst teruggegeven worden?'	325
12.7 Evaluatie	328
12.8 Terugkoppeling naar de casus: Moet geroofde kunst teruggegeven worden?	331
12.9 Opdrachten en reflectie	333
12.9.1 Reflectie: multiperspectiviteit als denkkader	333
12.9.2 Analyse en toepassing: een kunstwerk analyseren	333
12.9.3 Ontwerpen en verbinden: klaspraktijk	333
Hoofdstuk 13. Samenhang met de andere poolvakken in Humane Wetenschappen	335
13.1 Interdisciplinariteit als natuurlijke biotoop	336
13.2 Sociale Wetenschappen	336
13.3 Algemene Gedragswetenschappen	337
13.4 Filosofie	338
13.5 Kunstbeschouwing	340
13.6 MCW als verbindend vak	341
13.7 Terugkoppeling naar de casus: Klimaat en rechtvaardigheid	342
13.8 Opdrachten en reflectie	343
13.8.1 Reflectie: MCW als verbindend vakgebied	343
13.8.2 Analyse en toepassing: interdisciplinair denken in de klas	343
13.8.3 Ontwerpen en verbinden: een interdisciplinaire lessenreeks	343
Slotbeschouwing	344
Bibliografie	346

Voorwoord

Beste leerkrachten Humane Wetenschappen, collega's en studenten van de Educatieve Master,

Je houdt een handboek in handen dat even ambitieus als noodzakelijk is. *Vakdidactiek Maatschappij- en Cultuurwetenschappen* is geen verzameling losse vakdidactische tips, maar een denk- en werkboek dat je begeleidt in het ontwerpen van betekenisvol onderwijs voor schoolvakken zoals cultuurwetenschappen, sociologie, sociale wetenschappen en maatschappijwetenschappen. Het is een kompas dat je oriënteert en richting geeft binnen een complex en veranderend onderwijslandschap, in een vakgebied waar kennis, cultuur en samenleving voortdurend in beweging zijn.

Deel 1. Fundamenten van de richting Humane Wetenschappen

Waar komt Humane Wetenschappen (afgekort: HW) vandaan? Hoofdstuk 1 situeert de studierichting in haar historische en maatschappelijke context. Het schetst de evolutie van Menswetenschappen tot de modernisering van vandaag. Je ontdekt hoe maatschappelijke percepties, onderwijsvernieuwing en beleidsdiscoursen de richting hebben gevormd.

Wie is de leerkracht Humane Wetenschappen? Hoofdstuk 2 ontleedt de veelzijdige expertise die deze rol vraagt: vakinhoudelijk, vakdidactisch, onderzoekend en relationeel. Je ontdekt hoe de vijf kerncomponenten van de kennisbasis, van interdisciplinariteit tot cultuursensitiviteit, in de dagelijkse klaspraktijk samenkomen.

Deel 2. Het vakdidactisch kompas

Hoofdstukken 3 tot en met 9 vormen het hart van de vakdidactiek. Ze beschrijven de drie pijlers die samen het vakdidactisch kompas vormen: de *concept-contextbenadering*, *multiperspectiviteit* en *conceptual change*. Deze hoofdstukken tonen hoe leerlingen van intuïtieve aannames tot genuanceerd begrip komen. Elk hoofdstuk combineert theoretische onderbouwing, uitgewerkte casussen, reflectievragen en praktijkopdrachten, zodat het boek niet alleen inspireert, maar ook praktisch bruikbaar is bij de lesvoorbereiding en in de klaspraktijk.

Hoofdstuk 3 beschrijft het vakdidactisch kompas: de drie pijlers die samen richting geven aan het lesontwerp (concept-contextbenadering, multiperspectiviteit en conceptual change), en de vier kernvaardigheden die het epistemisch redeneren van leerlingen opbouwen (oriënteren, onderzoeken, argumenteren en reflecteren). Hoofdstuk 4 toont hoe de drie analytische domeinen van Maatschappij- en Cultuurwetenschappen (afgekort: MCW), politiek-juridisch, sociaal-economisch en sociaal-cultureel, de brug vormen tussen kennisbasis en klaspraktijk. In de daaropvolgende hoofdstukken worden de drie inhoudelijke domeinen van MCW uitgewerkt: het politiek-juridische (hoofdstuk 5), het sociaal-economische (hoofdstuk 6) en het sociaal-culturele (hoofdstuk 7) domein. Elk domein wordt uitgewerkt met concrete casussen, denkmodellen en leeractiviteiten. Ze tonen hoe abstracte concepten zoals bijvoorbeeld macht, rechtvaardigheid, arbeid en identiteit vorm krijgen in de leefwereld van jongeren. Hoofdstuk 8 belicht hoe deze domeinen elkaar raken en versterken, en hoe leerlingen systemisch leren denken over mens en samenleving.

Hoofdstuk 9 vormt de brug naar de lespraktijk: hoe passen eindtermen, leerplannen en handboeken in elkaar? Hoe vertaal je breed geformuleerde onderwijsdoelen naar concrete leerervaringen?

Deel 3. Denken en redeneren in Maatschappij- en Cultuurwetenschappen

Hoe onderwijs je redeneren? Hoofdstuk 10 verbindt de denkstijlen inductie, deductie en abductie met cognitieve valkuilen zoals confirmation bias en framing. Via concrete casussen uit de klaspraktijk over duurzaamheid, technologie en geopolitiek ontdek je hoe denkprocessen zichtbaar gemaakt kunnen worden.

Hoofdstuk 11 en 12 werken die principes uit aan de hand van twee praktijkvoorbeelden: de gevangenis als maatschappelijk vraagstuk en de controverse rond roofofstelling. Beide casussen illustreren hoe de leerkracht Maatschappij- en Cultuurwetenschappen leerlingen begeleidt in het overstijgen van eenzijdige perspectieven en het ontwikkelen van systeemdenken.

Deel 4. Verbinding en interdisciplinariteit

Hoofdstuk 13 behandelt de samenhang met de andere poolvakken in Humane Wetenschappen. Aan de hand van de casus klimaat en rechtvaardigheid wordt zichtbaar hoe Maatschappij- en Cultuurwetenschappen, Sociale Wetenschappen, Algemene Gedragswetenschappen, Filosofie en Kunstbeschouwing elkaar aanvullen en versterken. Interdisciplinariteit is geen extra laag, maar de natuurlijke

biotoop van Humane Wetenschappen. Hier verschijnt de leerkracht MCW in een heel verbindende rol: als architect die kennisdomeinen samenbrengt tot betekenisvolle leerervaringen.

Hoe gebruik je dit boek?

Elk hoofdstuk is opgebouwd volgens dezelfde structuur: leerdoelen, een casus uit de klaspraktijk, inhoudelijke verdieping, een terugkoppeling naar de casus, reflectievragen en opdrachten. Die opbouw is niet toevallig: hij weerspiegelt het vakdidactische kompas dat het hele boek doorloopt. Dit boek kan worden gebruikt bij lesvoorbereiding en vakgroepwerking, als studiehandleiding bij de opleiding tot leerkracht MCW, als basis voor *co-teaching* en interdisciplinaire projecten binnen de studierichting, en als denkkader voor wie het vak MCW verder wil versterken.

Woord van dank

Dit handboek is het resultaat van jarenlange samenwerking tussen onderzoek en klaspraktijk. Het werd geschreven door een team van leerkrachten, vakdidactici en onderzoekers die dagelijks werken met leerlingen in de klas, met studenten van de Educatieve Master en met leerkrachten Humane Wetenschappen. We danken de leerkrachten Humane Wetenschappen en de studenten van de Educatieve Master aan de UGent en Universiteit Antwerpen, die hun onderwijspraktijk deelden.

Slotbeschouwing

Dit handboek wil inspireren en versterken. Het biedt kaders en taal om de rijke inhoud van maatschappij- en cultuurwetenschappen te vertalen naar de klaspraktijk. De studierichting Humane Wetenschappen is bij uitstek de studierichting in het secundair onderwijs waar het cognitieve en het affectieve samenkomen, waar kennis wordt gevoed door betrokkenheid en verbeelding. De leerkracht vormt het middelpunt van die ontmoeting.

Dit boek is een gids én een werkboek: het boek helpt je navigeren tussen theorie en praktijk, bij het vakdidactisch ontwerpen van lessen en het uitnodigen van leerlingen tot maatschappelijke nieuwsgierigheid. Niet als routekaart, maar als kompas.

Eef Rombaut, Aster Van Mieghem, Tom De Roover en Sandra Troost

Over de auteurs

Eef Rombaut is verbonden aan de Educatieve Master aan UGent en Universiteit Antwerpen (Antwerp School of Education). Ze is auteur van onder andere de *Herziene Taxonomie van Bloom* en combineert jarenlange ervaring in de lerarenop-leiding en klaspraktijk met onderzoek naar cultuureducatie en visueel-participatieve methodologieën in sociaalwetenschappelijk onderzoek.

Prof. dr. Aster Van Mieghem is hoofddocent onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen, Antwerp School of Education, waar ze vakdidactiek Humane Wetenschappen doceert. Haar expertise situeert zich in leren en motive-ren en inclusief onderwijs.

Tom De Roover is verbonden aan de Educatieve Master van Universiteit Antwerpen, Antwerp School of Education, en is leerkracht Humane Wetenschappen en Economische Wetenschappen in het secundair onderwijs.

Sandra Troost is verbonden aan de Educatieve Master van Universiteit Antwerpen, Antwerp School of Education, en is leerkracht Humane Wetenschappen in het secundair onderwijs.

Alle auteurs zijn verbonden aan LUMEN, Leernetwerk Universiteit Antwerpen: vakdidactiek Menswetenschappen.

Inbedding van Humane Wetenschappen in Vlaanderen

Leerdoelen

Na dit hoofdstuk kun je:

- de historische ontwikkeling van de richting Humane Wetenschappen (HW) situeren binnen het Vlaams secundair onderwijs;
- het spanningsveld tussen het emancipatorische vormingsideaal van Humane Wetenschappen en de maatschappelijke status problematiek analyseren;
- kritisch reflecteren over de beeldvorming rond HW en de rol van oriënteringspraktijken, schoolcultuur en vakgroepwerking;
- jouw eigen positie als leerkracht en ambassadeur van de studierichting verkennen en verwoorden.

Casus uit de praktijk: Waarom Humane Wetenschappen?

Tijdens een infodag vraagt een ouder: 'Mijn dochter twijfelt tussen Latijn en Humane Wetenschappen. Is Humane Wetenschappen eigenlijk wel een echte doorstroomrichting?' Je voelt je even overvallen. Je zoekt naar een antwoord dat recht doet aan het profiel van de richting, maar dat niet defensief klinkt.

Reflectievraag

Hoe zou jij deze vraag beantwoorden, als leerkracht en als ambassadeur van de richting?

1.1 DE GESCHIEDENIS VAN HUMANE WETENSCHAPPEN

De geschiedenis van de studierichting HW in Vlaanderen weerspiegelt een voortdurend spanningsveld tussen pedagogische idealen en maatschappelijke percepties. Vanaf de oprichting werd deze studierichting gepresenteerd als innovatief en emanciperend, gericht op brede vorming en maatschappelijke betrokkenheid. Tegelijkertijd kreeg ze te maken met een wankel status in een sterk hiërarchisch en gesegmenteerd onderwijssysteem (Meeus et al., 2014; Sallets, 2015; Vandendaele, 2022). Dit spanningsveld illustreert hoe onderwijsambities die inzetten op democratisering kunnen botsen met mechanismen die sociale ongelijkheid reproduceren (Van Gasse et al., 2014).

Historisch gezien werd de studierichting HW ingebed in een traditie van maatschappelijke betrokkenheid en kritische reflectie (Beirnaert, 1974; Michiels, 2001; Sallets, 2015). De positie van HW is nooit vanzelfsprekend geweest, en werd telkens opnieuw vormgegeven.

Beleidsmatig is de statusproblematiek van HW van bij het begin nauw gekoppeld aan de doorstroomcijfers. Het officiële studieprofiel schrijft een ‘uitgesproken doorstroomfunctie’ naar hoger onderwijs voor (VLOR, 1999; Vlaamse Overheid, 2000). Toch staat het studierendement in academische opleidingen onder druk (CLB, 2014; Coenen, 2015; Verberckmoes, 2022; Vandendaele, 2022). In media- en beleidsdiscours wordt dit verschil selectief aangehaald als bewijs van beperkte academische waarde, wat het stigma voedt (Borremans, 2021; Vandendaele, 2022). Die lezing veronachtzaamt evenwel een andere, even relevante uitkomst: HW-leerlingen scoren sterk op verschillende burgerschapscompetenties zoals politieke interesse, discussievaardigheden en tolerantie (Coenen, 2015).

Voor leerkrachten impliceert dit een dubbele opdracht. Ze verdiepen zich niet alleen in de inhoudelijke sterktes van HW, maar ontwikkelen ook inzicht in de historische en sociologische context waarin de richting zich ontwikkelde (Depaepe et al., 2015). Het onderwijzen van HW omvat een engagement dat verder reikt dan leerinhouden: leerkrachten dragen bij aan een onderwijskundig project met maatschappelijke betekenis (Coenen, 2015; Rombaut, Van Doorselaere & Verbruggen, 2023).

De schoolcontext speelt hierin een doorslaggevende rol. Sterke vakgroepwerking, positieve oriëntering en een coherente schoolcultuur dragen bij aan een betere instroomkwaliteit en een sterker imago. Waar leerkrachten HW actief profileren als richting voor maatschappelijk geëngageerde en kritisch denkende leerlingen, neemt het stigma merkbaar af (Meeus et al., 2014; Verberckmoes, 2022). Dit effect is het sterkst in scholen waar HW wordt gepresenteerd als volwaardig academisch voorbereidend traject en niet als restcategorie (Vandendaele, 2022).

Daarbij is een passende instroom cruciaal. Het profiel dat Onderwijs Vlaanderen voor ogen heeft, typeert de HW-leerling als ‘emotioneel en sociaal intelligent’ (VLOR, 1999; Vlaamse Overheid, 2000). Recente studies tonen aan dat een groeiend aandeel leerlingen bewust voor HW kiest, vanuit interesse in menswetenschappen, cultuur en maatschappelijke vraagstukken (Verberckmoes, 2022; Vandendaele, 2022). Leerlingen die bewust en vanuit interesse voor de richting kiezen, rapporteren doorgaans een hogere tevredenheid (Verberckmoes, 2022; Vandendaele, 2022). Maar wanneer HW wordt gekozen als laatste optie in het ‘watervalstelsel’, leidt dat tot lagere slaagkansen en een aangetast imago (Coenen, 2015; Van Praag et al., 2015; Vandendaele, 2022).

In de klas betekent dit dat de leerkracht HW niet alleen optreedt als vakdidacticus, maar ook als ambassadeur. De leerkracht brengt multiperspectiviteit en onderzoekende leerhoudingen tot leven, en draagt een consistent verhaal uit over het academisch potentieel en de maatschappelijke relevantie van HW.

De spanningen omtrent Humane Wetenschappen zijn tot op vandaag voelbaar. Ze verklaren waarom het imago van HW zo sterk verschilt van school tot school, en waarom leerkrachten HW niet alleen vakinhoudelijk en vakdidactisch onderlegd moeten zijn, maar ook bewust ambassadeur van de richting. Dit hoofdstuk brengt die geschiedenis in kaart: drie fasen, drie accenten, één doorlopend debat over wat HW is en wil zijn.

1.1.1 De oorsprong: menswetenschappen als experiment (1968-1999)

De wortels van de studierichting HW liggen in de tweede helft van de twintigste eeuw, in een periode waarin de democratisering van het onderwijs hoog op de beleidsagenda stond. Onderwijshervormers zochten naar alternatieven voor de traditionele talen- en wetenschapsprofielen, met meer ruimte voor de studie van mens en samenleving.

In 1968 werd binnen enkele normaalscholen de afdeling Menswetenschappen opgericht. De opzet sloot aan bij een pedagogische visie waarin academische voorbereiding meer omvat dan louter cognitieve kennis en waarin sociale en culturele vorming een volwaardig onderdeel van intellectuele ontwikkeling vormt (Beirnaert, 1974; Sallets, 2015; Michiels, 2001). Leerlingen verwierven inzichten uit onder andere psychologie en sociologie (Meeus et al., 2014), competenties die voordien in de traditionele vakindeling op de lessentabellen geen plaats hadden. Menswetenschappen positioneerde zich als een kritisch en maatschappelijk relevant traject, met het expliciete doel sociaal bewuste burgers te vormen (Vandendaele, 2022).

Al snel werd de status van de richting ondermijnd door perceptieproblemen. Hoewel de oprichters Menswetenschappen positioneerden als volwaardig alternatief binnen het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO), werd ze in de praktijk vaak gezien als 'tweede keuze' voor leerlingen die niet kozen voor talen of exacte wetenschappen (Michiels, 2001). Het 'watervalstelsel' versterkte die perceptie. Leerlingen stroomden door naar Menswetenschappen, niet vanuit interesse, maar als een noodoplossing (Beirnaert, 1974; Sallets, 2015; Vandendaele, 2022).

Met de invoering van het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) in de jaren 1970 nam de interne diversiteit binnen Menswetenschappen toe. Scholen ontwikkelden

uiteenlopende vakkenpakketten en pedagogische accenten, wat enerzijds ruimte gaf voor innovatie, maar anderzijds het profiel van de richting minder eenduidig maakte (Meeus et al., 2014).

Pas eind jaren 1990 bracht het officiële studieprofiel dat werd ontwikkeld door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling en gunstig werd geadviseerd door de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR, 1999; Vlaamse Overheid, 2000) een duidelijker curriculumkader, waarin academische doorstroom zowel als brede maatschappelijke vorming werd beklemtoond. Die herprofilering leidde tot nieuwe leerplannen en tot de invoering van de benaming Humane Wetenschappen in de vroege jaren 2000 (VLOR, 1999; Vlaamse Overheid, 2000; Van Looy & Coninx, 2007; Meeus et al., 2014). Er werd gestreefd naar meer uniformiteit en duidelijkheid in het profiel van de richting, maar het fundamentele spanningsveld rond perceptie en positionering bleef bestaan (Meeus et al., 2014).

1.1.2 Vernieuwing tot Humane Wetenschappen (1999-2019)

De hervormingen van de vroege jaren 2000 resulteerden in de formeel vastgelegde oprichting van de studierichting Humane Wetenschappen. Onder impuls van het vernieuwde studieprofiel (VLOR, 1999; Vlaamse Overheid, 2000) werd het curriculum voor de tweede en derde graad geherstructureerd. De nieuwe naam Humane Wetenschappen moest de inhoudelijke focus scherper communiceren: een geïntegreerde studie van mens en samenleving, geworteld in twee kernvakken: cultuurwetenschappen en gedragswetenschappen (Van Looy & Coninx, 2007; Meeus et al., 2014). Deze interdisciplinaire vakken integreerden elementen uit psychologie, sociologie, filosofie, esthetica en andere menswetenschappelijke disciplines, verbonden door zeven profielcomponenten: organisatie; interactie en communicatie; identiteit, continuïteit en verandering; samenhang en wisselwerking; expressie; waarden en normen; wetenschappelijke onderzoeksmethoden (Vlaamse Overheid, 2000).

De keuze voor interdisciplinariteit was geen toevallig kenmerk, maar een bewuste strategie om leerlingen op te leiden tot kritische burgers met inzicht in maatschappelijke dynamieken (Meeus et al., 2014). Volgens Sallets (2015) betekende dit een belangrijke stap in het formaliseren van het vormingsideaal dat al sinds 1968 centraal stond.

Deze naamswijziging ging gepaard met curriculumverankering. De vakkenpakketten werden eenduidiger, er kwam meer nadruk op onderzoeksvaardigheden

en maatschappelijke analyse. Tegelijk werd de oriëntering op academische doorstroom expliciet vastgelegd (VLOR, 1999; Vlaamse overheid, 2000).

Ondanks deze inhoudelijke verankering bleef de richting kampen met een kwetsbare status binnen het toenmalige Algemeen Secundair Onderwijs (ASO). Het imago van HW varieerde sterk per school, afhankelijk van vakgroepwerking, profilering en interne oriënteringspraktijken (Meeus et al., 2014). In sommige scholen werd HW met succes neergezet als richting voor kritische, maatschappelijk geëngageerde denkers; in andere bleef het label 'restcategorie' hardnekkig bestaan (Vandendaele, 2022). Het selectief gebruik van doorstroomstatistieken in media en beleidsdiscours versterkte de perceptieproblematiek (Coenen, 2015; Borremans, 2021). Tegelijkertijd scoorden HW-leerlingen sterk op sociale betrokkenheid, communicatieve vaardigheden en burgerschapscompetenties (Coenen, 2015). Inhoudelijk legde HW in deze jaren een sterke nadruk op onderzoekend leren en kritische reflectie. Leerlingen werden gestimuleerd om verbanden te leggen tussen theorie en actuele maatschappelijke thema's.

In de praktijk steunde HW in deze periode op de inzet van vakgroepen en leerkrachten om het profiel positief vorm te geven. Actieve profilering, via infomomenten, projectwerk en schoolbrede samenwerking, bleek een cruciale factor voor een betere instroomkwaliteit en een sterker imago (Meeus et al., 2014).

Het leerlingenprofiel veranderde geleidelijk. Uit onderzoek van Verberckmoes (2022) blijkt dat een groeiend aandeel leerlingen in deze periode bewust voor HW koos, vooral uit interesse voor maatschappelijke vraagstukken, cultuur en menswetenschappen. Deze trend werd ondersteund door scholen en leerkrachten die de richting actief profileerden als een academisch uitdagend traject voor maatschappelijk geëngageerde jongeren (Verberckmoes, 2022).

1.1.3 De modernisering (vanaf 2019)

De modernisering van het secundair onderwijs, wettelijk vastgelegd in 2018 (Vlaamse Regering, 2018) en formeel van kracht vanaf september 2019, introduceerde een nieuw structuorkader. Met een matrixstructuur met acht studiedomeinen en drie finaliteiten wilde de Vlaamse Regering het hiërarchisch onderscheid tussen onderwijsvormen verkleinen (Crevits, 2014; Vlaamse Regering, 2018). HW werd ingebed in het domeinoverschrijdend doorstroomtraject, een positionering die haar academische ambitie formeel bevestigde.

Naast de sleutelcompetenties van de basisvorming werden ook de specifieke eindtermen voor HW herzien. Scholen kregen meer vrijheid om het profiel van de richting af te stemmen op hun eigen pedagogisch project, en de vakkenstructuur werd verder versoepeld. Een expliciet beleidsdoel was het verminderen van het hiërarchisch onderscheid tussen studierichtingen (Verberckmoes, 2022; Van Doorselaere, 2025).

Maar structurele aanpassingen alleen volstaan niet. Onderzoek toont aan dat het imago van HW in veel scholen sterk afhankelijk blijft van hoe de richting intern geprofileerd en extern gecommuniceerd wordt (Vandendaele, 2022; Van Doorselaere, 2025). Waar scholen HW actief positioneren als academisch uitdagend en maatschappelijk relevant, neemt de instroomkwaliteit toe; waar dit ontbreekt, blijft het risico op negatieve oriëntering bestaan (Verberckmoes, 2022).

De modernisering heeft de sleutelrol van leerkrachten en vakgroepen in het status- en instroomdebat dan ook versterkt. In een context van grotere studiekeuzemobiliteit en concurrentie tussen studierichtingen blijkt de kwaliteit van de vakgroep een belangrijke factor in de beeldvorming rond HW. Sterke vakgroepen, die consistent samenwerken, vakdidactische vernieuwing omarmen en actief participeren aan oriënteringsmomenten, slagen er het best in HW neer te zetten als een volwaardig academisch voorbereidend traject (Van Doorselaere, 2025; Verberckmoes, 2022). In dergelijke contexten rapporteren leerlingen bovendien een positievere instroom en hogere tevredenheid. In scholen waar HW impliciet of expliciet als minder veel-eisend wordt voorgesteld, blijft het stigma rond de richting bestaan en wordt de instroom vaker gestuurd door restkeuze-dynamieken (Van Doorselaere, 2025; Verberckmoes, 2022; Vandendaele, 2022).

De modernisering heeft formele kansen gecreëerd voor de versterking van het profiel van de studierichting HW, maar de daadwerkelijke imagoverbetering hangt vooral af van de manier waarop scholen en vakgroepen de richting positioneren en erover communiceren.

1.2 IMAGO EN PERCEPTIE VAN DE STUDIERICHTING HUMANE WETENSCHAPPEN

Het imago van een studierichting is niet louter het gevolg van wat ze inhoudt, het is ook het resultaat van hoe ze wordt voorgesteld, besproken en geëvalueerd. Voor HW is dat imago een complexe erfenis van historische mechanismen en maatschappelijke verwachtingen.

1.2.1 Een hardnekkige maatschappelijke rangorde

Het Vlaamse secundair onderwijs kent een uitgesproken hiërarchie tussen studierichtingen. Binnen de doorstroomfinaliteit genieten klassieke talen en wetenschappen meer prestige dan richtingen zoals HW (Meeus et al., 2014; Vandendaele, 2022). Die hiërarchie heeft een lange geschiedenis en wordt in stand gehouden door beleidsdiscours, oriënteringspraktijken en maatschappelijke verwachtingen.

Het statusvraagstuk van HW is sinds het ontstaan van de richting nauw verweven met beleidskeuzes en doorstroomstatistieken. Beleidsdocumenten benadrukken consequent de uitgesproken doorstroomfunctie naar het academisch hoger onderwijs (VLOR, 1999; Vlaamse Regering, 2018). Toch toonden doorlichtingsverslagen en studierendementcijfers aan dat HW-leerlingen gemiddeld lagere slaagpercentages behalen in academische bacheloropleidingen dan leerlingen uit andere doorstroomrichtingen (CLB, 2014; Coenen, 2015; Verberckmoes, 2022; Vandendaele, 2022).

In media en beleidsdiscours worden deze cijfers soms selectief aangehaald, wat het beeld van HW als ‘minder sterk’ voedt (Borremans, 2021; Vandendaele, 2022). Zoals eerder aangegeven, tonen studies dat HW-leerlingen tegelijkertijd sterk scoren op burgerschapscompetenties (Coenen, 2015). Hun onderzoeksvaardigheden sluiten bovendien goed aan bij academische en professionele opleidingen in de humane en sociale wetenschappen.

Bovendien blijkt dat de statusproblematiek niet enkel extern wordt geconstrueerd, maar ook binnen scholen wordt gereproduceerd via oriënteringspraktijken en schoolcommunicatie. Vakgroepen HW die actief inzetten op positieve profilering, door de richting neer te zetten als academisch uitdagend en maatschappelijk relevant, dragen bij aan een positiever imago (Verberckmoes, 2022). Dit vraagt van leerkrachten en vakgroepen een bewust beleid rond schoolcultuur en publieke beeldvorming.

Het Vlaamse secundair onderwijs kent een uitgesproken hiërarchie tussen onderwijsvormen: de doorstroomfinaliteit wordt doorgaans het hoogst gewaardeerd, maar ook binnen de doorstroomfinaliteit bestaat een interne rangorde waarbij klassieke talen en wetenschappen meer aanzien genieten dan richtingen zoals HW (Meeus et al., 2014; Vandendaele, 2022). Binnen deze rangorde heeft HW lange tijd het etiket van ‘restcategorie’ gedragen (Coenen, 2015), mede door het watervalstelsel waarbij leerlingen zonder intrinsieke motivatie doorstromen na een B-attest of minder succes in een andere richting (Van Praag et al., 2015; Coenen, 2015). Toch

is dit beeld niet langer volledig representatief. Studies tonen aan dat een groeiend aandeel leerlingen bewust kiest voor HW, vaak vanuit interesse in maatschappelijke vraagstukken, sociale betrokkenheid en culturele vorming (Verberckmoes, 2022; Vandendaele, 2022).

1.2.2 Het beeld in en buiten de school

De publieke beeldvorming van HW wordt sterk beïnvloed door studie-uitkomsten. Hoewel de participatiegraad in het hoger onderwijs vergelijkbaar is met die van andere voormalige ASO-richtingen, lag het studierendement vroeger in academische opleidingen gemiddeld lager (Coenen, 2015). In beleids- en mediadebatten wordt dit verschil soms gepresenteerd als bewijs van beperkte academische waarde. Het is belangrijk op te volgen op welke manier de huidige hervormingen de studie-uitkomsten in het vervolgonderwijs beïnvloeden.

Deze voorstelling laat evenwel onderbelichte troeven liggen. Volgens Coenen (2015) ontwikkelen leerlingen HW sterke argumentatieve vaardigheden, wat samenhangt met het curriculum dat inzet op debat, multiperspectiviteit en maatschappelijke analyse. Intern ervaren veel leerlingen de richting als intellectueel uitdagend en maatschappelijk relevant (Verberckmoes, 2022).

Binnen scholen speelt de interne positionering een cruciale rol. Sommige scholen profileren HW als richting voor kritische denkers en maatschappelijke analisten; andere framen haar impliciet als minder veeleisend, bijvoorbeeld door leerlingen met lagere wiskundescores systematisch door te verwijzen (Meeus et al., 2014; Vandendaele, 2022). Dit staat in contrast met studies die wijzen op de cognitieve complexiteit van het curriculum, dat hoge eisen stelt op het vlak van analytisch vermogen, taalvaardigheid en kritisch redeneren (VLOR, 1999; Vlaamse Overheid, 2000; Sallets, 2015). Zoals Vandendaele (2022) benadrukt, heeft deze beeldvorming een performatief karakter. Ook maatschappelijke beeldvorming bevestigt deze perceptie: verwachtingen van ouders, leerkrachten en medeleerlingen beïnvloeden hoe leerlingen zichzelf en hun studiekeuze percipiëren. Er blijft zo een kloof bestaan tussen extern imago en interne beleving: extern leeft het idee van lage cognitieve eisen, intern rapporteren leerlingen juist hoge tevredenheid over het vakkenpakket en de relatie met leerkrachten (Verberckmoes, 2022).

Toch moet dit discours genuanceerd worden. Deze beeldvorming blijkt steeds minder representatief voor de realiteit. Studies wijzen uit dat een groeiend aantal

leerlingen wél degelijk bewust voor HW kiest. De richting trekt leerlingen aan met een uitgesproken sociale betrokkenheid, communicatieve vaardigheid en reflectief vermogen, kwaliteiten die vandaag van fundamenteel belang zijn in een diverse en complexe samenleving.

1.2.3 Potentieel en intellectuele uitdaging

Wat HW wezenlijk onderscheidt, is het interdisciplinaire curriculum, waarin inzichten uit psychologie, sociologie, filosofie, kunst- en cultuurwetenschappen samenkomen (VLOR, 1999; Vlaamse Overheid, 2000; Rombaut et al., 2023). Dit vraagt van leerlingen zowel cognitieve vaardigheden (zoals abstractievermogen, analytisch redeneren en kritisch denken) als affectieve competenties (zoals empathie, sociaal bewustzijn en maatschappelijk engagement) (Meeus et al., 2014; Rombaut et al., 2023).

Zoals eerder aangegeven, tonen studies dat HW-leerlingen sterk scoren op burgerschapscompetenties (Coenen, 2015). Vervolgstudies liggen vaak in onderwijs, welzijn, communicatie en aanverwante sectoren, waar relationele en reflectieve vaardigheden essentieel zijn (Verberckmoes, 2022).

De vakinhoudelijke kern stimuleert onderzoekscompetenties: vragen stellen, verbanden leggen, perspectieven vergelijken, kritisch evalueren... (Vlaamse Overheid, 2000). Deze vaardigheden bereiden niet alleen voor op vervolgstudies, maar ook op actieve en geïnformeerde participatie in het publieke leven.

Hoewel de doorstroom naar academisch hoger onderwijs gemiddeld lager ligt dan bij sommige andere doorstroomrichtingen, behalen HW-leerlingen in professionele bacheloropleidingen doorgaans hoge slaagpercentages (Coenen, 2015; Verberckmoes, 2022). Deze keuze weerspiegelt eerder een profiel-studiedomein-match dan een tekort, en sluit aan bij de intrinsieke motivatie van HW-leerlingen (Van Doorsselaere, 2025).

1.2.4 Naar een cultuur van positieve oriëntering

Een structurele verbetering van het imago van HW vraagt om een positieve oriëntering als kernstrategie. Scholen die HW positioneren binnen een coherent en ambitieus pedagogisch project, en waar het schoolteam eenduidig communiceert over het intellectuele en maatschappelijke potentieel van de richting, zien het negatieve

stigma afnemen (Meeus et al., 2014; Verberckmoes, 2022). Leerlingen in zulke contexten rapporteren vaker dat zij HW bewust hebben gekozen, met een duidelijke identificatie met het vormingsideaal (Verberckmoes, 2022).

1.2.5 Een hoopvol perspectief

Hoewel HW nog steeds geconfronteerd wordt met historische vooroordelen en selectiemechanismen zoals negatieve oriëntering, wijzen recente trends op een positieve heroriëntatie. Een groeiend aantal leerlingen kiest de richting vanuit intrinsieke interesse in menswetenschappen, cultuur en maatschappelijke vraagstukken (Verberckmoes, 2022). Deze instroom sluit nauw aan bij het profiel van sociaal en emotioneel intelligente leerlingen dat Onderwijs Vlaanderen (2000) voor ogen had.

Empirisch onderzoek bevestigt dat HW een sterke bijdrage levert aan burgerschapsvorming, sociale competenties en maatschappelijke betrokkenheid. HW-leerlingen vertonen sterke scores op politieke interesse, discussievaardigheden... (Coenen, 2015; Verberckmoes, 2022). Ze ontwikkelen onderzoekscompetenties die hen voorbereiden op hoger onderwijs en op actieve participatie in het publieke leven (Vlaamse Overheid, 2013).

In scholen waar HW bewust wordt gepresenteerd als intellectueel uitdagend en maatschappelijk relevant, verdwijnt het beeld van 'restcategorie' en ontwikkelt de richting een duidelijke identiteit binnen het onderwijslandschap (Meeus et al., 2014; Vandendaele, 2022). Leerkrachten treden hier op als ambassadeurs: ze dragen niet alleen vakinhoud over, maar ook de emancipatorische en kritische missie van HW (Rombaut et al., 2023).

Zoals Coenen (2015) stelt, is de negatieve beeldvorming slechts ten dele op feiten gebaseerd: terwijl instroomuitdagingen blijven bestaan, is een studierichting als HW binnen de doorstroomfinaliteit belangrijk. De toekomst van HW ligt dan ook in een actieve herpositionering als vertrekpunt voor onderwijs dat emancipatie, intellectuele nieuwsgierigheid en maatschappelijke betrokkenheid centraal stelt.

De herwaardering van HW vergt structurele en culturele veranderingen, maar is geen utopie. Integendeel: ze is al ingezet door geëngageerde leerkrachten, gemotiveerde vakgroepen en kritische leerlingen die HW een eigen identiteit geven binnen het onderwijslandschap. HW is bij uitstek een richting die ruimte schept voor het verbinden van het cognitieve en affectieve domein (Rombaut et al., 2023).

Voor leerkrachten ligt hier een sleutelopdracht. Door zich niet alleen vakinhoudelijk en vakdidactisch te bekwamen, maar ook als ambassadeur van HW op te treden, kunnen ze bijdragen aan een cultuur waarin deze studierichting een vertrekpunt is voor onderwijs dat emancipatie, nieuwsgierigheid, kritische en analytische houding, maatschappelijke betrokkenheid en onderzoek centraal stelt.

1.3 TERUGKOPPELING NAAR DE CASUS: WAAROM HUMANE WETENSCHAPPEN?

Tijdens een infodag vraagt een ouder: ‘Is Humane Wetenschappen eigenlijk wel een échte doorstroomrichting?’ Die vraag is zelden louter informatief. Ze raakt aan status, doorstroom en profilering van HW. Het antwoord vraagt geen defensieve reflex, maar is helder, onderbouwd en doordacht. Het antwoord van de leerkracht is idealiter tegelijk informatief en concreet: het verbindt feiten (profiel, eindtermen, vervolgopleidingen) met brede vorming (opvoedingsproject van de school) en met voorbeelden uit de concrete klaspraktijk (onderzoeksprojecten HW, bronnenanalyse ...).

‘Goede vraag. Met “doorstroom” bedoelen we voorbereiden op hoger onderwijs. Mag ik kort schetsen wat HW inhoudt en waar onze oud-leerlingen naartoe gaan? Humane Wetenschappen is een domeinoverschrijdende doorstroomrichting binnen de finaliteit doorstroom. Dat betekent dat ze leerlingen expliciet voorbereidt op hoger onderwijs. Het curriculum is interdisciplinair opgebouwd. Leerlingen leren onder andere maatschappelijke vraagstukken analyseren met wetenschappelijke concepten en methoden. Ze oefenen zich in het formuleren van onderzoeksvragen, het kritisch verwerken van bronnen, het onderscheiden van argumenten en meningen, het analyseren van perspectieven en het onderbouwen van een eigen standpunt. Deze vaardigheden sluiten nauw aan bij de verwachtingen van universiteiten en hogescholen, waar zelfstandigheid, taalvaardigheid en analytisch redeneren cruciaal zijn.’

Het is daarom belangrijk dat leerkrachten de richting kaderen als een keuze vóór iets: vóór interdisciplinair denken, vóór onderzoekend leren, vóór maatschappelijke analyse. HW is geen alternatief voor wie ‘niet sterk genoeg’ zou zijn voor andere richtingen, maar een gerichte keuze voor leerlingen die energie halen uit lezen, schrijven, debatteren, onderzoeken en kritisch reflecteren. Het gesprek verschuift zo van een hiërarchische vergelijking met andere studierichtingen naar een vraag naar profielfit. Past het denkkarakter van de richting bij deze leerling? Beschikt hij of zij over voldoende taalvaardigheid, abstractievermogen, analytische scherpte

en leerdiscipline? Is er bereidheid om langere teksten te lezen, genuanceerde redeneringen op te bouwen en zich te verdiepen in complexe maatschappelijke vraagstukken?

Concretisering is daarbij essentieel. Vage claims over ‘brede vorming’ zeggen weinig. Leerkrachten doen er goed aan te verwijzen naar concrete opdrachten en projecten. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld een onderzoek uitvoeren naar polarisatie op sociale media, zelf data verzamelen, frames analyseren en hun bevindingen neerschrijven in een gestructureerd essay, wordt zichtbaar welke academische vaardigheden ze ontwikkelen. Zulke voorbeelden maken duidelijk dat HW hoge cognitieve eisen stelt en systematisch inzet op onderzoekscompetentie en kritisch redeneren.

Tegelijk blijft nuance belangrijk. Slaagkansen in het hoger onderwijs verschillen per leerling en per opleiding. Het gesprek over doorstroom mag dus niet gereduceerd worden tot cijfers of rankings. Wat doorslaggevend is, is de combinatie van motivatie, studiehouding en aansluiting tussen het profiel van de leerling en dat van de richting.

Voor leerkrachten en vakgroepen HW is de casus ‘Waarom HW?’ meer dan een communicatieve oefening; het is een positioneringsmoment. Wie de richting helder en consistent presenteert, draagt bij aan positieve oriëntering en een sterkere instroom. Het vraagt dat leerkrachten niet alleen vakdidactisch onderlegd zijn, maar ook bewust ambassadeur zijn van het vormingsideaal dat HW belichaamt: jongeren leren denken over mens en samenleving met wetenschappelijke scherpheid en maatschappelijke betrokkenheid. In die zin is het antwoord op de vraag van de ouder niet alleen informatief, maar ook normatief: HW is een volwaardige doorstroomrichting, precies omdat zij hoge eisen stelt aan denken, redeneren, reflecteren en onderzoeken.

1.4 OPDRACHTEN EN REFLECTIE

1.4.1 Reflectie

- Wat zijn de drie keerpunten in de geschiedenis van de studierichting HW?
- Wat waren de klemtonen binnen deze drie keerpunten?
- Hoe beïnvloeden oriënteringspraktijken het profiel van HW-leerlingen?
- Welke opvattingen over HW herken je uit je eigen schoolloopbaan of omgeving?
- Hoe kijk jij zelf naar HW?

1.4.2 Analyse en toepassing

Analyseer de spanningen die in dit hoofdstuk en in je omgeving worden geschetst.

- Welke spanningen leven er volgens jou bij leerlingen, ouders, vakgroep HW, collega-leerkrachten, schoolleiding en beleid ten aanzien van HW?

1.4.3 Ontwerpen en verbinden: positionering, tijdlijn, imago-analyse, oriënteringsdialoog

Ontwerp 1: Positionering

Schrijf een korte positionering (± 250 woorden) waarin je:

- uitlegt wat HW als studierichting beoogt,
- beschrijft welke rol jij als leerkracht hierin wilt opnemen.

Richt je tekst tot een van de volgende doelgroepen (kies er een): leerlingen, ouders, vakgroep HW, collega-leerkrachten, schoolleiding of beleid.

Ontwerp 2: Tijdlijn van HW op school

- Breng de ontwikkeling van de richting HW binnen je school in kaart aan de hand van een tijdlijn. Raadpleeg daarvoor: oudere schoolbrochures, gesprekken met collega's, vakgroepen, directie, enzovoort.
- Formuleer in enkele zinnen hoe de visie op HW is geëvolueerd.
- Welke continuïteiten of breuken vallen je op?

Ontwerp 3: Imago-analyse van HW

Om kritisch inzicht te verwerven in de beeldvorming rond HW binnen en buiten de school:

- Verzamel beeldmateriaal dat de richting HW voorstelt: schoolbrochures, website, sociale media, infodagen...
- Interview minstens één leerkracht, één leerling en indien mogelijk één ouder over hun beeld van HW.
- Welke boodschappen worden al dan niet gegeven over het academisch profiel van de richting?
- Formuleer in enkele zinnen op welke manier het imago van HW al dan niet overeenstemt met jouw visie op de richting.

Ontwerp 4: Oriënteringsdialoog simuleren

- Ontwerp en oefen een simulatiegesprek met een leerling of ouder die twijfelt over HW.
- Breng in het gesprek feiten (profiel, eindtermen, vervolgopleidingen), brede vorming (opvoedingsproject van de school) en voorbeelden uit de concrete of mogelijke klaspraktijk.
- Reflecteer daarna over waar je je op hebt gefocust. Hoe ging je om met mogelijke vooroordelen over HW?
- Wat heb je geleerd over de manier waarop jij HW presenteert?

De kennisbasis van de leerkracht MCW

Leerdoelen

Na dit hoofdstuk kun je:

- de vijf kerncomponenten van de kennisbasis van de leerkracht Maatschappij- en Cultuurwetenschappen (MCW) toelichten;
- uitleggen hoe de leerkracht MCW fungeert als cultuurbemiddelaar, kritisch denker, onderzoekende professional en begeleider van gesprekken rond maatschappelijke vraagstukken;
- jezelf positioneren als toekomstige leerkracht MCW met oog voor interdisciplinariteit, multiperspectiviteit en cultuursensitiviteit;
- toelichten hoe de kennisbasis aansluit bij actuele onderwijsuitdagingen, zoals digitalisering en superdiversiteit.

Casus uit de praktijk: Een diversiteitsdilemma in de klas

Tijdens een les in het zesde jaar HW bespreekt de leerkracht het thema 'Identiteit en migratie'. De leerkracht toont een fragment uit de VRT-reeks *Kinderen van de kolonie* en vraagt de leerlingen om in kleine groepen te reflecteren over de impact van koloniale erfenissen op hedendaagse maatschappelijke vraagstukken.

In een van de groepen ontstaat spanning: een leerling met Congolese roots uit scherpe kritiek op 'witte privileges'. Twee andere leerlingen reageren defensief: 'Wij kunnen daar toch niets aan doen, dat was vroeger!' De leerkracht voelt de spanning oplopen maar wil het gesprek niet afbreken, want dit is precies de kritische dialoog die de leerkracht MCW wil stimuleren.

Hoe begeleidt de leerkracht deze discussie? Als leerkracht wil je niet alleen het gesprek openhouden en de veiligheid van elke leerling borgen, maar ook multiperspectiviteit stimuleren en tegelijk theoretische kaders bewaken.

Reflectievraag

Welke kennisbasis heb je nodig om dit gesprek constructief te begeleiden? Welke vakdidactische keuzes bepalen of het gesprek verdiept dan wel escaleert? Hoe zou jij het aanpakken?

2.1 DE LEERKRACHT MCW ALS BRUGFIGUUR IN EEN COMPLEXE SAMENLEVING

Wat onderscheidt de leerkracht Maatschappij- en Cultuurwetenschappen (MCW) van andere vakleerkrachten? Het is niet enkel de breedte van het vakdomein, al is die indrukwekkend. Het is veeleer de aard van de rol. De leerkracht MCW staat op het kruispunt van wetenschap, cultuur en samenleving, en begeleidt leerlingen in een leerproces dat tegelijk cognitief en affectief is.

Waar andere doorstroomrichtingen vaak één discipline centraal stellen, veronderstelt MCW een interdisciplinaire aanpak die onder andere psychologie, pedagogiek, sociologie, politicologie, filosofie, cultuurwetenschappen en kunstwetenschappen samenbrengt (Meeus et al., 2014). Daarmee is de leerkracht MCW niet simpelweg een vakinhoudelijk expert, maar een cultuurbemiddelaar: iemand die leerlingen helpt om culturen en maatschappelijke uitdagingen met wetenschappelijke scherpte te begrijpen en te bevragen.

De modernisering van het secundair onderwijs benadrukt die rol expliciet: leerkrachten MCW bereiden leerlingen voor op een diverse, digitale en snel veranderende samenleving. Leerkrachten MCW begeleiden leerlingen niet enkel in het verwerven van kennis, maar ook in het ontwikkelen van een kritische, onderzoekende en maatschappelijk geëngageerde houding. In deze context is het noodzakelijk dat leerkrachten MCW beschikken over een gedegen en veelzijdige kennisbasis. Die kennisbasis omvat vakinhoudelijke expertise, vakdidactische vaardigheden, onderzoekende attitudes, interculturele competenties en sociaal engagement.

2.2 HISTORISCHE ONTWIKKELING VAN DE KENNISBASIS

De kennisbasis van de leerkracht HW is niet statisch. Ze is historisch gegroeid vanuit de veranderende rol die de richting HW vervulde binnen het Vlaamse onderwijslandschap. Deze geschiedenis beschrijft drie belangrijke ontwikkelingsfasen (zie ook hoofdstuk 1), namelijk de experimentele fase, de profileringsfase en de moderniseringsfase.

2.2.1 Experimentele fase (1968-1999)

De eerste generaties leerkrachten Menswetenschappen werden opgeleid als pedagogische vernieuwers. Hun kennisbasis richtte zich voornamelijk op psychologie, sociologie en communicatiewetenschappen. De focus lag op het bevorderen van relationele en sociale competenties bij leerlingen (Sallets, 2015).

‘De vroege leraren Menswetenschappen waren pioniers: Ze ontwikkelden methoden en curricula zonder vaststaand kader, met veel aandacht voor de leefwereld van jongeren.’ (Michiels, 2001, 199)

2.2.2 Profileringsfase (1999-2018)

Met de officiële oprichting van Humane Wetenschappen vanaf 2000, en de geleidelijke uitrol van nieuwe leerplannen in de jaren die volgden, werd de kennisbasis van de leerkracht expliciet verbreed. Naast gedragswetenschappen werd cultuurwetenschappen structureel verankerd in het curriculum (VLOR, 1999). Leerkrachten beschikten voortaan over een nog bredere interdisciplinaire kennisbasis.

Meeus et al. (2014) beschrijven hoe de leerkracht HW in deze periode steeds meer werd gezien als cultuurbemiddelaar: iemand die leerlingen helpt om maatschappelijke vraagstukken kritisch te analyseren en eigen posities in te nemen.

2.2.3 Moderniseringsfase (vanaf 2019)

De recente modernisering van het secundair onderwijs heeft de positionering van de leerkracht HW verder versterkt. Onderzoekscompetentie, multiperspectiviteit, interdisciplinair werken en cultuursensitiviteit staan nu expliciet centraal in de verwachtingen ten aanzien van leerkrachten HW. De herziene eindtermen en de structuur van deze domeinoverschrijdende doorstroomrichting bevestigen dit profiel (Vlaamse Regering, 2018).

Samenvattende tijdlijn van de kennisbasis			
Periode	Ontwikkeling kennisbasis HW	Maatschappelijke context	Onderwijscontext
1968–1999	Focus op psychologie, sociologie en communicatiewetenschappen. Leerkracht als pedagogisch vernieuwer	Democratisering onderwijs, jongerenparticipatie	Start experimentele afdeling Menswetenschappen in normaalscholen
1999–2018	Verbreiding naar cultuurkritiek, filosofie en bredere interdisciplinariteit. Leerkracht als cultuurbemiddelaar	Globalisering, digitalisering, superdiversiteit	Officiële invoering HW, profielcomponenten (1999)
2019–heden	Onderzoekscompetentie, multiperspectiviteit, cultuursensitiviteit. Leerkracht als onderzoekende professional	AI, sociale media, polarisatie en klimaaturgentie	Modernisering secundair onderwijs, HW als domein-overschrijdende doorstroomrichting

2.3 HET BELANG VAN EEN ROBUUSTE KENNISBASIS

De vraag ‘Wat moet een leerkracht HW weten en kunnen?’ staat centraal in beleidsdocumenten zowel als in vakdidactisch onderzoek. Een sterke kennisbasis is een fundament van kwaliteitsvol onderwijs.

Waarom is een sterke kennisbasis zo cruciaal voor de leerkracht MCW? Om drie samenhangende redenen. Ten eerste om kwaliteitsvol onderwijs te garanderen: wetenschappelijk onderbouwde kennis stelt de leerkracht in staat om begrippen correct te kaderen, theoretische discussies te leiden en leerlingen te behoeden voor simplificaties. Ten tweede om leerlingen te begeleiden bij het ontwikkelen van een kritische houding: dat vereist dat de leerkracht zelf scherp denkt en meerdere perspectieven genuanceerd kan presenteren. Ten derde om om te gaan met diversiteit, complexiteit en maatschappelijke spanningen: de casus ‘Een diversiteitsdilemma in de klas’ illustreert hoe snel een les over identiteit en migratie kan escaleren en hoe de kennisbasis bepaalt of de leerkracht dat constructief kan ombuigen. De leerkracht MCW

behandelt maatschappelijke vraagstukken die rechtstreeks raken aan de identiteit, ervaringen en waarden van leerlingen. Hij of zij is verantwoordelijk voor een leeromgeving waarin alle leerlingen zich erkend voelen, ook wanneer thema's gevoelig liggen. Dat vraagt inhoudelijke diepgang zowel als interpersoonlijke en culturele sensitiviteit.

Leerkrachten HW moeten disciplinair en interdisciplinair kunnen werken. Ze moeten de logica, concepten en methoden van verschillende menswetenschappelijke disciplines kennen, en deze kennis integreren in betekenisvolle leerprocessen (Shulman, 1986).

Daarnaast wordt de leerkracht HW gezien als een onderzoekende professional (Schön, 1992; Kelchtermans, 2018). Het gaat niet langer enkel om het doorgeven van kennis, maar om het creëren van leersituaties waarin leerlingen zelf vragen leren stellen, verbanden leggen en kritisch reflecteren.

2.4 VIJF KERNCOMPONENTEN VAN DE KENNISBASIS

We onderscheiden vijf kerncomponenten van de kennisbasis van HW-leerkrachten: vakinhoudelijke expertise, vakdidactische kennis, onderzoekscompetentie, interdisciplinariteit en multiperspectiviteit, en ten slotte cultuursensitief en diversiteitsgericht handelen.

De HW-leerkracht moet kennis hebben van de menswetenschappen. Naast inhoudelijke kennis moet de HW-leerkracht weten hoe complexe thema's toegankelijk en betekenisvol te maken. Uit het werk van Rombaut en collega's (2023) blijkt dat multiperspectiviteit hierbij cruciaal is:

'Leerkrachten moeten leerlingen uitdagen om maatschappelijke thema's te benaderen vanuit meerdere wetenschappelijke brillen, en kritisch na te denken over de complexiteit van de werkelijkheid.' (Rombaut et al., 2023)

HW-leerlingen moeten onderzoeksvaardigheden ontwikkelen, wat vraagt dat leerkrachten empirisch onderzoek begrijpen en vertalen naar klasniveau, leerlingen begeleiden in dataverzameling, analyse en interpretatie, en bewustzijn creëren rond methodologische keuzes.

In een diverse klascontext moet de HW-leerkracht sensitief omgaan met meervoudige identiteiten en leerlingen leren hoe cultuur, gender, religie en migratieachtergrond maatschappelijke kansen beïnvloeden (Coenen, 2015).