

Sociale media en democratie

Kwalitatief onderzoek bij Vlaamse
jongeren naar kritisch omgaan met
online politieke informatie

Stefanie Tuerlinckx

R0584217

Masterproef aangeboden tot
het behalen van de graad

MASTER IN DE VERGELIJKENDE EN
INTERNATIONALE POLITIEK

Promotor: Prof. Dr. Ellen Claes
Verslaggever: Prof. Dr. Sofie Marien
Dagelijkse begeleider: Saskia Bollen

Academiejaar 2018-2019

Word count: 14.924

Sociale media en democratie

Kwalitatief onderzoek bij Vlaamse
jongeren naar kritisch omgaan met
online politieke informatie

Stefanie Tuerlinckx

R0584217

Masterproef aangeboden tot
het behalen van de graad

MASTER IN DE VERGELIJKENDE EN
INTERNATIONALE POLITIEK

Promotor: Prof. Dr. Ellen Claes
Verslaggever: Prof. Dr. Sofie Marien
Dagelijkse begeleider: Saskia Bollen

Academiejaar 2018-2019

Word count: 14.924

Samenvatting

Zijn sociale media gunstig of net bedreigend voor de democratie? Hierover bestaat een debat tussen optimisten en sceptici. Ze vertrekken echter allemaal vanuit het idee dat een goede burger een goed geïnformeerde burger is. Kritisch en verantwoord gebruik van sociale media is dus belangrijk. Deze masterproef vertrekt vanuit dezelfde ideeën. Daarbovenop focust het onderzoek op Vlaamse jongeren. In welke mate hebben zij aan het einde van hun middelbare schoolcarrière de kennis, attitudes en vaardigheden verworven om kritisch om te gaan met politieke informatie op sociale media?

Voorgaand onderzoek toont aan dat jongeren uit het beroepssecundair onderwijs meer vertrouwen hebben in sociale media. Zij geven daarnaast ook minder dan leerlingen uit het algemeen vormend onderwijs aan dat ze op school geleerd hebben om kritisch om te gaan met berichtgeving. Er is bij onderzoekers dus niet enkel bezorgdheid om jonge mensen en de invloed die sociale media kunnen hebben op hun houdingen in de democratie, ze zijn extra bezorgd om jongeren uit het bso.

Aan de hand van zes focusgroepen bij zesdejaars uit het algemeen vormend en beroepsonderwijs geeft deze masterproef een beeld van het democratisch burgerschap van deze jonge mensen. Het idee was namelijk dat dit motiveert om een kritische houding aan te leren nemen ten aanzien van sociale media. Deze hypothese wordt bevestigd noch ontkracht. Wel kan uit dit onderzoek afgeleid worden dat bso-leerlingen niet per se meer vertrouwen hebben in sociale media dan aso-leerlingen. Anderzijds hebben die laatstgenoemden inderdaad meer dan de anderen geleerd om verantwoord om te gaan met online informatie. Hieruit wordt besloten dat het in het belang is van jonge burgers en de democratie dat het onderwijsbeleid in de nieuwe eindtermen zo goed mogelijk deze verschillen voorkomt.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
Inhoudsopgave.....	3
Lijst van tabellen	5
Lijst van afkortingen.....	6
Voorwoord	7
1 Inleiding	8
2 Literatuurstudie.....	12
2.1 <i>Sociale media en de mogelijke gevolgen voor de democratie...</i>	12
2.2 <i>Kritisch en verantwoord gebruik van sociale media.....</i>	14
2.3 <i>Democratisch burgerschap bij Vlaamse jongeren</i>	17
2.4 <i>Burgerschapseducatie en mediawijsheid</i>	20
3 Onderzoeksvraag en hypothesen.....	23
4 Onderzoeksdesign.....	24
4.1 <i>Data</i>	24
4.2 <i>Methode.....</i>	29
5 Analyse	37
5.1 <i>Vergelijking aso- en bso-zesdejaars in hun democratisch burgerschap.....</i>	37
5.1.1 <i>Actief burgerschap</i>	37
5.1.2 <i>Politiek vertrouwen</i>	39
5.1.3 <i>Politieke interesse.....</i>	40
5.1.4 <i>Politieke participatie.....</i>	41
5.1.5 <i>Vertrouwen in sociale media</i>	42
5.1.6 <i>Online politiek engagement</i>	43

5.1.7 Tussentijdse conclusie	43
5.2 <i>Vergelijking aso- en bso-zesdejaars in hun kritisch omgaan met online politieke informatie</i>	44
5.2.1 Kennis	45
5.2.2 Attitude	46
5.2.3 Vaardigheden	47
5.2.4 Tussentijdse conclusie	49
5.3 <i>Democratische burgerzin als motivatie voor kritisch omgaan met online politieke informatie</i>	50
6 Conclusie en discussie	52
7 Bibliografie.....	56
8 Bijlagen	63
<i>Bijlage 1: Geïnformeerde toestemming</i>	63
<i>Bijlage 2: Topiclijst focusgroepen</i>	64
<i>Bijlage 3: Schematisering analytisch kader.</i>	66

Lijst van tabellen

Tabel 1. Overzicht dataverzameling focusgroepen.....	26
Tabel 2. Operationalisering: codes en definities.....	31

Lijst van afkortingen

ASO	Algemeen vormend secundair onderwijs
BSO	Beroepssecundair onderwijs
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
PBB	Peiling burgerzin en burgerschapseducatie
SNS	Sociaalnetwerksites
VOET	Vakoverschrijdende eindterm
VRT	Vlaamse Radio- en Televisieomroeporganisatie
VTM	Vlaamse Televisie Maatschappij
HLN	Het Laatste Nieuws

Voorwoord

Dit boeiende jaar is weer voorbijgevlogen. Vanaf de eerste kennismaking tot en met de laatste loodjes heb ik met veel belangstelling gewerkt aan het thema van deze masterproef. In dit werk heb ik dan ook mijn drie grote interesses, namelijk politiek, media en onderwijs kunnen combineren.

In dit voorwoord wil ik ten eerste mijn promotor, Prof. dr. Ellen Claes, bedanken om haar expertise met mij te delen. Ook mijn assessor, Saskia Bollen, verdient met haar begeleiding een bijzondere plaats in dit voorwoord. Met hun advies gaven zij mij telkens weer vertrouwen in dit onderwerp en in mezelf.

Bovendien wil ik de respondenten en hun leerkrachten bedanken voor hun medewerking, tijd en openhartigheid. Dankzij hen was de dataverzameling aan de hand van focusgroepen een boeiende, fijne ervaring.

Vervolgens wil ik mijn ouders bedanken om mij van kindsbeen af te betrekken bij de (politieke) actualiteit en het onderwerp politiek niet te schuwen. Ik zal ook nooit vergeten hoe zij hun student gesteund hebben de voorbije maanden en jaren.

Verder wil ik mijn vrienden meer dan ooit bedanken voor de aanmoedigende woorden en de deugddoende lachbuien. In het bijzonder bedank ik mijn vriend, mijn persoonlijk relativiseringsvermogen, voor alle steun en straffe koffie.

Ten slotte wil ik ook de professoren bedanken die van “pol en soc” en “de VIP” vier interessante jaren hebben gemaakt. Op de faculteit Sociale wetenschappen voel ik me thuis.

1 Inleiding

Titels als “Zijn sociale media werkelijk een 'feest van de democratie'?” en “Sociale media bedreigen de democratie” tonen een groeiende maatschappelijke bezorgdheid over het toenemend gebruik van sociale media en wat dit kan betekenen voor ons democratisch systeem (Bultinck, 2018; De Keyzer, 2017). Vooral over het al dan niet verantwoord sociale mediagebruik van jongeren maken onderzoekers zich zorgen (Sampermans, Maurissen, Louw, Hooghe, & Claes, 2017, p. 6). In tijden waarin de term *fake news* bijzonder actueel is en de algoritmes van Facebook onder vuur liggen, geeft 78,3% van de jongeren aan dat sociale media hun nieuwsbron bij uitstek zijn. 57,1% blijft via sociale media dagelijks op de hoogte van wat er gebeurt in de wereld. Ondanks de trend om het nieuws minder frequent te volgen in vergelijking met vorige jaren, komen jongeren nu wel vaker in aanraking met nieuwsfeiten via online conversaties via apps zoals Facebook Messenger en WhatsApp. De vaststelling dat ze zich niet echt afvragen of de kwaliteit van het nieuws wel wenselijk is, versterkt de bezorgdheden (Mediaraven en Mediawijs, 2018, p. 1).

Deze cijfers zijn hier vooral interessant als het gaat over een specifiek soort nieuws of informatie, namelijk politieke informatie. Op basis van de stelling dat een democratie op zijn best functioneert wanneer burgers algemeen, gelijk en goed geïnformeerd zijn, behoort zich correct kunnen informeren tot de vaardigheden van burgers om een democratie te ondersteunen en behouden. Fout geïnformeerde burgers veranderen immers het maatschappelijk debat. Dat (jonge) burgers aandacht besteden aan de kwaliteit en correctheid van de informatie op sociale media is dus noodzakelijk (Delli Carpini & Keeter, 1996, p. 1; Kuklinski, Quirk, Jerit, Schwieder & Rich, 2000, pp. 790-791). Het doel van deze masterproef is dan ook onderzoeken in welke mate jongeren aan het einde van hun middelbare schoolcarrière de kennis, vaardigheden en attitudes hebben verworven om kritisch te kijken naar politieke informatie op sociale media.

Academici bekommeren zich vooral over het internetgebruik van jongeren, zij behoren immers tot de generatie die het meeste tijd doorbrengt op digitale media. Meer dan oudere generaties zien ze er een overvloed aan informatie die ze delen met anderen. Informatie

over politieke en sociale thema's zullen zij sneller online tegenkomen. Meer specifiek vragen onderzoekers aandacht voor jongeren uit het beroepssecundair onderwijs (bso). Jongeren die les volgen in deze onderwijsvorm gebruiken sociale media meer voor politieke informatie dan hun leeftijdsgenoten uit het algemeen vormend onderwijs (aso) en ze hebben er meer vertrouwen in. Hieruit volgt de stelling dat zij kwetsbaarder zijn voor de risico's van sociale media (AHOVOKS, 2017, p. 34; Sampermans et al., 2017, p. 41).

Over de vraag of die risico's ook een gevaar vormen voor democratie bestaat een duidelijke verdeeldheid tussen een optimistische visie enerzijds en een sceptische visie anderzijds. De voordelen die digitale media volgens de literatuur kunnen hebben voor de democratie betreffen o.a. het idee dat digitale media nieuwe instrumenten zijn voor burgers om een actieve rol in het openbaar leven op te nemen (Quintelier, Vissers, & Hooghe, 2012, p. 49).

Hiertegenover staan auteurs met een eerder sceptische visie, een visie die in het algemeen stelt dat de democratie net nadelen ondervindt van het toenemend aanbod en stijgend gebruik. De idealen van een democratie worden volgens deze auteurs bedreigd door selectieve blootstelling aan meningen. Meningeën die niet stroken met de eigen visie worden geëlimineerd terwijl gesprekken tussen mensen met verschillende visies net waardevol zijn voor individuen en de maatschappij (Wojcieszak & Mutz, 2009, p. 49). Door beide kanten te bekijken, wil ik het belang aantonen van kritisch en verantwoord gebruik van sociale media.

Vervolgens bespreek ik in deze masterproef wat dit dan net inhoudt. Het gaat met name over kennis, vaardigheden en attitudes die (jonge) burgers moeten aanleren om naar politieke berichtgeving te kijken, in dit geval de berichtgeving die hen via sociale media bereikt. Concepten als *fake news* en echokamer moeten gekend zijn, burgers moeten ze kunnen herkennen en vervolgens bereid zijn om alternatieven te zoeken die hen goed kunnen informeren. De motivatie om kritisch en verantwoord om te gaan met sociale media komt ook aan bod. Omdat kritisch denken een democratische vaardigheid is, onderzoekt deze masterproef ook democratisch burgerschap of burgerzin aan de hand van vijf houdingen. Deze houdingen zijn politiek vertrouwen, vertrouwen in sociale media, politieke participatie, online maatschappelijk engagement en politieke

interesse. De International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) en de Peiling burgerzin en burgerschapseducatie (PBB) tonen samen meestal significante verschillen aan tussen aso- en bso-leerlingen in de genoemde houdingen in de zin dat bso-leerlingen lager scoren behalve op vertrouwen in sociale media (Sampermans et al., 2017, pp. 187-189).

De ontwikkeling van een kritische zin bij jongeren zien onderzoekers vervolgens meer en meer als een taak van het onderwijs. De adolescentie is een cruciale periode voor de ontwikkeling van burgerzin en Vlaamse jongeren brengen een groot deel van die periode door op school. Onder andere daarom is het belangrijk om op school te werken aan de democratische burgerzin, inclusief kritisch en verantwoord omgaan met sociale media (Sampermans et al., 2017, p. 3).

In deze masterproef tracht ik de onderzoeksvraag “in welke mate hebben jongeren aan het einde van hun middelbare schoolcarrière de kennis, vaardigheden en attitudes verworven om kritisch om te gaan met politieke informatie op sociale media?” te beantwoorden aan de hand van focusgroepen bij zesdejaars (n=51) uit het algemeen vormend en beroepsonderwijs. Kunnen ze de betekenis en gevolgen van gevaren zoals *fake news* uitleggen? (kennis) Zien ze vervolgens het belang in van nagaan wie de bron is en of dit geloofwaardig is? (attitude) En kunnen zij verkeerde van juiste informatie onderscheiden? (vaardigheid) Op die manier is het mogelijk om dieper inzicht te krijgen in de reeds aangetoonde verschillen in democratisch burgerschap en vertrouwen in sociale media. En uiteraard, om te antwoorden op de onderzoeksvraag van deze masterproef, geeft de analyse van de focusgroepen de mate weer waarin de jongeren op school geleerd hebben om kritisch om te gaan met politieke informatie op sociale media. Dat de respondenten leerlingen zijn uit twee verschillende onderwijsvormen, geeft dan een beeld van eventuele verschillen tussen aso- en bso-leerlingen in hun kritisch denken.

Causale verbanden weergeven is noch het doel noch een mogelijkheid, maar deze masterproef poogt wel om diepere inzichten af te leveren over jongeren, hun democratisch burgerschap en hun sociale mediagebruik. Hiermee kan het bijdragen aan Vlaams beleid of beleid op niveau van de scholen omtrent burgerschapseducatie en

mediawijsheid. Het onderwijs heeft namelijk de taak om de leerlingen voor te bereiden op hun rol als burger van de 21^e-eeuwse kennismaatschappij waarin mediawijsheid en kritisch denken cruciale vaardigheden zijn (Ananiadou & Claro, 2009, pp. 8-10).

2 Literatuurstudie

2.1 Sociale media en de mogelijke gevolgen voor de democratie

In de literatuur bestaat een duidelijke verdeling tussen sceptische en optimistische auteurs over de vraag of toenemend internetgebruik eerder kansen of risico's met zich meebrengt voor de democratie. Wat de sceptische visie betreft is er voornamelijk een maatschappelijke bezorgdheid over jongeren gezien sociale media vooral bij de jongere generaties populair zijn. Het is hun nieuwsbron bij uitstek maar ze geven zelf aan dat ze zich niet echt afvragen of dat nieuws wel kwaliteitsvol is (Mediaraven en Mediawijs, 2018, p. 1).

Hierover nadenken is nochtans van belang voor o.a. weerbaarheid tegen *fake news*. Een democratie heeft namelijk baat bij goed geïnformeerde burgers, burgers die vals van echt nieuws kunnen onderscheiden (Delli Carpini & Keeter, 1996, p. 1; Kuklinski et al., 2000, p. 290). In deze masterproef omvat de term *fake news* ten eerste nepnieuws of desinformatie: "intentionele (opzettelijke) vormen van misinformatie" (Billiet, Opgenhaffen, Pattyn, Van Aelst, 2018, p. 17). Ten tweede omvat het misinformatie oftewel nieuwsberichten die onopzettelijk verkeerde informatie bevatten. Beide vormen leiden bij burgers immers tot verkeerde conclusies (Billiet et al., 2018, p. 16).

In de Amerikaanse context waarschuwen onderzoekers vervolgens voor polarisering door het selectief gebruik van sociale media. En hoewel dat een andere politieke context is, moet er in Vlaanderen ook rekening mee gehouden worden. Sceptici wijzen namelijk op de echokamers die sociale media kunnen zijn. De echokamer waarin enkel meningen en visies voorkomen die met de eigen houdingen stroken, kan zorgen voor negatieve gevoelens ten aanzien van mensen en groepen met andere meningen (Sampermans et al., 2017, p. 34). Confrontatie met andere meningen is echter net nuttig en belangrijk voor burgers en hun rol in een democratische samenleving. Discussiëren over politiek met medeburgers leidt immers tot opinies van hogere kwaliteit. In het bijzonder de blootstelling aan andere meningen verhoogt de mate waarin burgers geïnformeerd zijn (Wojcieszak & Mutz, 2009, p. 49). Een aantal

auteurs beschrijven vervolgens dat het uitgebreide aanbod en de toegankelijkheid ertoe leiden dat gebruikers bepaalde informatie, vooral politieke en sociale informatie, omzeilen. Informatie van algemeen belang vermijden ze en vervolgens zijn burgers hier minder over geïnformeerd (Prior, 2007, p. 27; Schönbach & De Waal, 2011, pp. 1-2). Bovendien wijst Hooghe (2013, p. 132) op de gevaren van ongelijke representatie op sociale media door een kleine groep van de samenleving die zich veel laat horen via deze weg.

Putnam ziet toenemend mediagebruik als een oorzaak van afnemend sociaal kapitaal. Sociaal kapitaal betreft iemands netwerk, de bijhorende normen en de waarde ervan. Uit die waarde zijn publieke en private voordelen te halen, al focust Putnam eerder op het publieke aspect. Sociaal kapitaal biedt namelijk mogelijkheden tot samenwerking om gemeenschappelijke doelen te bereiken. Dit hangt volgens Putnam samen met vertrouwen in medeburgers, wat op haar beurt noodzakelijk is in een democratische samenleving. Maar, stelt hij, mensen engageren zich steeds minder in verenigingen omdat ze meer tijd spenderen aan media (Norris, 1996, p. 474; Putnam, 2001, p. 1; Svensson, 2009, pp. 252).

Svensson (2009, p. 265) denkt er echter optimistischer over. Hij stelt dat “social capital has gone digital” waarmee hij bedoelt dat mensen online sociaal kapitaal opbouwen en deel uitmaken van een digitale *community*. Ook bij jongeren is dat het geval. Walrave en Van Ouytsel (2014, p. 8) ondervinden dat jongeren sociaalnetwerksites vooral gebruiken om contacten te onderhouden. Dit draagt volgens hen bij aan het sociaal kapitaal van jongeren. Vooral *bridging capital* waarin informatie verkregen wordt via “zwakke banden met een grote en diverse kennissenkring” erkennen deze auteurs als een praktisch nut van sociaalnetwerksites. Die diversiteit levert meer nieuwe informatie aan en is zo dus nuttiger dan *bonding capital*. Een netwerk van hechte vriendschappen met mensen waar je meningen mee deelt, toont namelijk telkens soortgelijke informatie. Dit is dus een mogelijk antwoord op de sceptici die sociale media als risicovolle echokamers aanduiden.

Dat jongeren een groot deel van hun tijd besteden aan allerlei vormen van massamedia waaronder sociale media lijkt ook invloed te hebben op politieke interesse. Het is hierbij vooral belangrijk wát de gebruikers doen (Hooghe, 2012, p. 15; Norris, 1996, p. 479).

Daarenboven kunnen nieuwe media net nieuwe instrumenten zijn om actief burgerschap op te nemen, o.a. omdat de informatie zo gemakkelijk en relatief goedkoop toegankelijk is (Quintelier, Vissers, & Hooghe, 2012, p. 49; Papacharissi, 2002, p. 11). Online gedrag moet echter niet gericht zijn op politieke nieuwsconsumptie om zo'n informatie alsnog tegen te komen. Volgens Ekström en Östman (2015, p. 812) kunnen zowel online nieuwsconsumptie als interactief en creatief internetgebruik, de kans verhogen op blootstelling aan politieke onderwerpen, ook wanneer het gebruik hier niet op gericht is. Die blootstelling valt te verklaren door de nabijheid en verwevenheid van verschillende online activiteiten. Het kan er vervolgens voor zorgen dat jongeren meer deelnemen aan politieke discussies. Ten slotte zijn ook acties zoals berichten delen en *liken* manieren om visies te tonen over politieke en sociale kwesties (Sampermans et al., 2017, p. 34). De relatie tussen politieke interesse en politiek internetgebruik verloopt overigens in twee richtingen. Jongeren met meer politieke interesse, vertonen meer politiek internetgebruik of internetgebruik met politieke doeleinden (Sampermans et al., 2017, p. 44).

Enerzijds is kritisch leren omgaan met politieke informatie op sociale media dus belangrijk om risico's zoals beïnvloeding door *fake news*, echokamers en ongelijke representatie van meningen te kunnen vermijden. Anderzijds is het van belang om voordelen eruit te kunnen halen zoals sociaal kapitaal, conversatie en discussie. Bij de al dan niet opzettelijke blootstelling aan de veelheid aan beschikbare politieke informatie moeten (jonge) burgers zich dus kritisch en verantwoord opstellen.

2.2 Kritisch en verantwoord gebruik van sociale media

In de Vlaamse *International Civic and Citizenship Education Study 2016* (ICCS) analyseren onderzoekers de mate waarin Vlaamse jongeren voorbereid zijn op hun rol als burgers. Dit maakt onderdeel uit van een internationale studie waardoor ook vergelijkingen mogelijk zijn met andere landen, bijvoorbeeld op vlak van de politieke kennis van jongeren (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016, pp. 1-2). Voor de Vlaamse ICCS namen onderzoekers daarom in 2016

surveys af bij 2931 leerlingen uit het tweede jaar secundair onderwijs uit 162 scholen, alsook bij hun leerkrachten en directieleden. Deze ICCS omvat, in tegenstelling tot de vorige studie in 2009, ook het toenemend gebruik van sociale media, de rol ervan voor maatschappelijk engagement en de mogelijkheden die het biedt voor communicatie over sociale en politieke problemen. Hiervoor maken ze een onderscheid tussen *social networking sites and tools* zoals Facebook enerzijds en *shared content sites* zoals blogs en discussieforums anderzijds (Schulz et al., 2016, p. 6). Het onderzoek in deze masterproef beperkt sociale media tot sociaalnetwerksites (SNSs) zoals Facebook, Twitter, Instagram,... Dit zijn communicatieplatformen waarop mensen netwerken aan de hand van inhoud die ze zelf creëren of die ze delen nadat andere gebruikers, namelijk hun connecties, die inhoud maken of delen. Informatie wordt er dus gedeeld, gelezen en besproken (Walgrave & Van Ouytsel, 2014, pp. 14-15).

Ook voor jongeren hebben sociale media naast een entertainment- ook een informatiefunctie. Niet alleen gebruiken zij sociale media weleens voor hun schooltaken, ze ontdekken er ook nieuwe interesses en delen er hun meningen (Walgrave & Van Ouytsel, 2014, p. 13). Jongeren gebruiken sociale media bovendien meer dan oudere generaties. Op die manier komen zij sneller en meer informatie over politieke en sociale onderwerpen tegen (Sampermans, 2017, p. 36). Verantwoord gebruik van sociale media aanleren is dan ook belangrijk. Het kan een oplossing zijn voor de bezorgdheid over jongeren, hun sociale mediagebruik en de risico's ervan voor de democratie (Sampermans, 2017, p. 45).

Kritisch denken, kritische reflectie, kritische blik: over kritische houdingen van burgers in hun mediagebruik bestaat heel wat academisch werk. Kritisch denken op zich is volgens de Vlaamse ICCS een democratische vaardigheid, ook in het online gedrag. "Dit kritisch inzicht is een vaardigheid die in een steeds complexer wordende samenleving als een belangrijke competentie voor de 21ste eeuw geldt" (Sampermans et al., 2017, p. 34). Aansluitend omschrijft Biesta (2011, p. 95) kritische reflectie als belangrijk supplement aan socialisatie met de bestaande ideeën. In het onderwijs moet volgens Biesta namelijk naast kwalificatie en socialisatie ook subjectificatie aangeleerd worden. Op die manier worden jonge mensen gevormd tot

burgers die in staat zijn om te oordelen en met een kritische blik te kijken naar de bestaande orde in plaats van dat laatste louter te reproduceren (Biesta, 2015, p. 77).

Aan de basis van kritische reflectie in de context van deze masterproef ligt vervolgens nadenken over de soort informatie, de gebruikte technologische middelen, de context en impact (Carlsson, Jaquinet-Delaunay, Pérez Tornero & Tayie, 2008, p. 17). Of (jonge) burgers op die manier nadenken over informatie, hangt samen met de vaardigheden en attitudes die deel uitmaken van kritisch denken (ten Dam & Volman, 2004, p. 362). Daarnaast beschouwt Ennis (1989, pp. 4-5) kritisch denken als “reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do” waarvan “correct assessing of statements” een toepassing is. Kennis over het onderwerp ziet hij vervolgens als noodzakelijk voor kritische reflectie. Kennis en vaardigheden zijn hierbij onderling afhankelijk want of iemand vertrouwd is met een onderwerp speelt een rol voor het kritisch kunnen denken over dit onderwerp. Samengevat betreft kritisch denken en meer bepaald kritisch, verantwoord gebruik van sociale media voor het huidige onderzoek een democratische vaardigheid die jongeren aanleren door de combinatie van relevante kennis opdoen en vaardigheden en attitudes aanleren die hen in staat stellen om o.a. de context en impact van politieke informatie op sociale media te evalueren.

Concreet betekent kritisch, verantwoord gebruik van sociale media ten eerste dat ze zich bewust zijn van mogelijke echokamers op hun sociale media. Blootstelling aan diverse perspectieven is namelijk essentieel voor de democratie, zeker wat jeugd betreft (Kahne, Middaugh, Lee & Feezell, 2011, p. 493). Burgers moeten zich dus bewust zijn van wie de bron is van de informatie die ze lezen en vervolgens kunnen bepalen of dit een betrouwbare bron is. Dit komt bijvoorbeeld tegemoet aan de bekommernissen over *fake news* (Sampermans et al., 2017, p. 34). Het gaat hier immers om kritisch denken over de inhoud van sociale media om de risico's te vermijden die ze mogelijk inhouden voor de democratie. Leerlingen moeten leren over die risico's en waarom ze mogelijk gevaarlijk zijn. Vervolgens moeten ze deze leren herkennen. Voorbeelden van de nodige attitudes zijn een open houding en rekening willen houden met de context of de situatie in zijn geheel (ten Dam en Volman, 2004, p. 362).

In opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs vindt jaarlijks een peilingsonderzoek plaats met als doel na te gaan in welke mate leerlingen in het Vlaamse onderwijs de eindtermen behalen. De studie van 2016 legt zich toe op de vakoverschrijdende eindtermen voor burgerzin en burgerschapseducatie in het zesde jaar secundair onderwijs. Dit komt overeen met de doelgroep van deze masterproef. Aan de hand van een steekproef van 4113 leerlingen uit 166 Vlaamse secundaire scholen geeft de Peiling burgerzin en burgerschapseducatie van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen een beeld van de kennis en attitudes van Vlaamse jongeren betreffende burgerzin (AHOVOKS, 2017, p. 3). Hieruit blijkt dat vooral de 18-jarige respondenten uit het aso aangeven dat ze geleerd hebben hoe ze kritisch kunnen kijken naar media (AHOVOKS, 2017, p. 45). Ook al gaat het niet specifiek over sociale media, zoals eerder vermeld nochtans de voornaamste bron van informatie, er komt er op dit vlak alvast een verschil tussen aso- en bso-leerlingen naar voren. Verderop in deze literatuurstudie komt de rol aan bod die voor het aanleren van kritisch denken over sociale media wordt toegewezen aan scholen en hoe het Vlaamse onderwijs hier invulling aan geeft.

2.3 Democratisch burgerschap bij Vlaamse jongeren

Als conclusie uit het voorgaande is kritisch denken een essentiële vaardigheid om te participeren en een eigen bijdrage te leveren als burger. Het is bovendien een vaardigheid die jongeren kunnen leren op school. De vraag is echter of de leerlingen dit wel willen. Enkel de kennisoverdracht is namelijk niet voldoende. Voor verschillende jongeren zijn verschillende factoren belangrijk in de motivatie om een kritische bril op te zetten in het belang van hun democratisch burgerschap (ten Dam & Volman, 2004, pp. 374-376). Dat laatste is namelijk iets wat mensen niet van nature bezitten maar moeten aanleren. Als het gaat over de nodige kennis, vaardigheden en attitudes, gaat het naast kritische reflectie ook onder andere over het democratisch bewustzijn en “participatie aan de eigen leefwereld en aan de vertegenwoordigende democratie” (De kracht van je stem, z.j., para. 1-3).

Burgerschap is echter niet eenduidig. Ten eerste focust conventioneel burgerschap op de inzet voor en het gebruik van de

formele instellingen zoals gaan stemmen of lid zijn van een politieke partij. Binnen sociaal burgerschap zijn mensen begaan met de maatschappij in de ruime zin en tonen ze bereidheid om deel te nemen aan minder conventionele activiteiten om hun leefwereld te veranderen of verbeteren. Bij moreel burgerschap hechten burgers vooral belang aan de wet volgen en verschillende meningen respecteren. Hierbij leggen ze zich toe op de eigen omgeving in plaats van op de maatschappij. Dit is eerder passief burgerschap, terwijl de eerste twee vormen vallen onder actief burgerschap (Sampermans et al., 2017, pp. 50-51). Voor de bevordering van kritisch denken is actief burgerschap wenselijker. Dit past bij de eerder omschreven definitie van democratisch burgerschap. Ook behoort kritisch denken tot de verwachtingen van de vorming van actieve, democratische burgers (Sampermans et al., 2017, p. 4).

Het is een terugkerende vaststelling dat de burgerschapsnormen van jongeren anders zijn dan die van oudere generaties. Niet-geïstitutionaliseerde acties worden steeds populairder en meer en meer jongeren kiezen dit boven traditioneel politiek gedrag en conventionele participatie. (Hooghe & Oser, 2015, p. 47). Inglehart noemt dit in *The Silent Revolution*, een werk uit 1977, een verschuiving naar een postmaterialistische politiek. Volgens hem zijn mensen op zoek naar persoonlijke relevantie in de politieke activiteiten en zijn ze ontgoocheld over de werking van democratische processen. Ze hebben het gevoel dat wat hen aanbelangt, niet meetelt in de politieke wereld. Vervolgens ontwikkelen burgers een voorkeur voor een assertieve vorm van democratisch burgerschap. Zelfexpressie en directe participatie winnen hierbij aan belang terwijl politieke elites aan belang inboeten. Steun voor het politiek systeem en het belang gehecht aan democratische waarden blijven echter wel bestaan of nemen zelfs toe. Ondanks de verminderde intentie om te stemmen, verminderd vertrouwen in politieke partijen en instellingen en ontevredenheid over democratische processen, is er dus geen sprake van volledige afkeer ten aanzien van politiek en democratie (Bennett, Wells & Rank, 2009, p. 106; Dalton & Welzel, 2014, p. 8).

De resultaten van de Vlaamse ICCS en PBB bevestigen deze theorie gedeeltelijk (AHOVOKS, 2017, p. 95-98; Sampermans et al., 2017, pp. 187-188). Vlaamse jongeren scoren namelijk lager op de actieve vormen dan op moreel burgerschap. Sociaal burgerschap blijkt

populairder te zijn dan de conventionele vorm, al ligt het niveau van sociaal burgerschap ook laag. De scores voor het passief, moreel burgerschap sluiten het dichtst aan bij het internationaal gemiddelde. Op de actieve varianten scoren Vlaamse jongeren dan weer veel lager (Sampermans et al., 2017, p. 72). Dit gaat in tegen het streven van het beleid en het onderwijs naar actief, democratisch burgerschap. De factoren waarmee democratisch burgerschap gemeten kan worden en de conceptualisering voor het onderzoek van deze masterproef worden uitgelegd in het onderzoeksdesign.

Inzicht in het democratisch burgerschap van de betrokken jongeren zal mogelijk helpen om zicht te krijgen op de al dan niet bestaande motivatie om kritisch te kijken naar berichtgeving op sociale media. Een van de veronderstellingen die deze masterproef onderzoekt is immers dat democratisch burgerschap zo'n kritische reflectie stimuleert. Met het woord motivatie doel ik in deze masterproef op een drijfveer, de drijfveer voor jongeren om kritisch na te denken over politieke informatie op sociale media. Van Dale Online (2014) definieert motivatie in een onderwijscontext bijvoorbeeld als "geheel van factoren die de mate bepalen waarin leerlingen ontvankelijk zijn voor de leerstof". Toegepast betekent dit dat democratisch burgerschap en de verschillende facetten ervan deel uitmaken van de factoren die de mate van ontvankelijkheid bepalen voor kritisch leren kijken naar politieke informatie op sociale media.

De hypothese (H3) in dit masterproefonderzoek is gebaseerd op het feit dat leerlingen uit het aso hoger scoren op actief burgerschap en tegelijk minder vertrouwen tonen in sociale media in vergelijking met bso-leerlingen (Sampermans et al., pp. 187-188). Daarnaast is de kloof tussen de onderwijsvormen volgens de resultaten van de PBB het grootst voor kritisch leren denken. Zo geven aso-leerlingen ook meer dan bso-leerlingen aan dat ze geleerd hebben "hoe [ze] kritisch [kunnen] kijken naar berichtgeving in de media" (AHOVOKS, 2017, pp. 45-46). Een kritische houding behoort immers ook tot democratische burgerschap zoals de Vlaamse ICCS het definieert (Sampermans et al., 2017, p. 4).

Een causaal verband kan echter niet worden aangetoond met dit kwalitatief onderzoek maar inzicht krijgen in de mate waarin leerlingen kritisch leren denken over politieke informatie op sociale

media werpt ook de vraag op naar motivatie. Deze mogelijke samenhang is dus een interessante factor om eveneens te analyseren.

2.4 Burgerschapseducatie en mediawijsheid

Leren over de maatschappij en burgerschap vindt niet alleen plaats op school maar omvat een reeks processen in verschillende omgevingen (Sampermans et al., 2017, p. 4). De belangrijke rol die academici nochtans aan het onderwijs toekennen om jongeren te vormen tot actieve burgers met democratische vaardigheden zoals kritisch denken, valt op een aantal manieren te verklaren. Ten eerste is het na de ouders de belangrijkste politieke socialisatie-agent. In een cruciale periode voor de vorming van hun politieke identiteit, tussen de leeftijd van 14 en 25 jaar, brengen jongeren vele uren en dagen door op school. Daar begeven ze zich in een sociale context waar verschillende meningen en visies samenleven. Net zoals in een samenleving gaan leerkrachten en leerlingen met elkaar om aan de hand van normen, waarden en afspraken. Naast kennisoverdracht moet onderwijs dus ook een maatschappelijke en sociale rol vervullen. Dit is zeker belangrijk voor het functioneren van de leerlingen in een democratie (Sampermans et al., 2017, p. 49).

Ten tweede kan het onderwijs jongeren politieke kennis bijbrengen zodat ze kunnen redeneren over politieke meningen en gebeurtenissen. Dit draagt bij aan het doel van burgerschapseducatie om actieve en betrokken burgers te vormen. Ten derde kunnen scholen leerlingen laten ervaren wat het betekent om in een democratie te leven. Dit houdt o.a. in dat de school zelf democratisch is en de leerlingen inspraak krijgen waar vervolgens ook naar geluisterd wordt (Sampermans et al., 2017, p. 4). De school is immers net zoals de reële samenleving een context met een heterogene samenstelling (Sampermans et al., 2017, p. 49). Bovendien vinden Neundorf, Niemi en Smets (2016, pp. 946-947) in hun onderzoek bewijs voor een compensatie-effect van burgerschapsvorming op school wat betreft politieke betrokkenheid. Dit effect houdt in dat burgerschapseducatie de zogenaamde *empowerment gap* kan verkleinen voor jongeren die thuis minder politiek gesocialiseerd zijn ten aanzien van hun klasgenoten die wel of meer bagage meekregen voor politieke betrokkenheid. Deze onderzoekers besluiten dat lessen burgerschapsvorming een impact kunnen hebben op de politieke

betrokkenheid van jongeren. Dit effect werkt ook door op lange termijn. Ten slotte geven ook Kahne en Westheimer (2003, p. 36) een omschrijving van burgerschapsvorming in het onderwijs om democratie te promoten. Zij stellen ten eerste vast dat in de Amerikaanse curriculum vaak de focus ligt op de ontwikkeling van het individu. De economische en sociale problemen krijgen vervolgens te weinig aandacht. In plaats daarvan moeten scholen volgens Kahne en Westheimer (2003, p. 40) meer aandacht besteden aan democratische processen, problemen die zich voordoen en manieren om informatie te verkrijgen en analyseren. Dit is cruciale kennis voor burgers in een democratie. Bovendien hoort burgerschapseducatie waarden bij te brengen zoals tolerantie, respect voor elkaar en aandacht voor het algemeen belang.

Het voorgaande beschrijft al enigszins wat burgerschapseducatie is. Gericht op het stimuleren van actief en betrokken burgerschap, is het de bedoeling om kennis bij te brengen over sociale, politieke en burgerlijke instellingen en de rechten en plichten van een burger. Ook de vorming van bepaalde attitudes zoals het politiek zelfbeeld en vaardigheden zoals kritisch denken en het leren respectvol argumenteren in een discussie behoren tot burgerschapsvorming (Sampermans et al., 2017, p. 4).

In het Vlaamse onderwijs maakt burgerschapseducatie momenteel nog deel uit van vakoverschrijdende eindtermen (VOETen), “minimumdoelen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar onder meer door middel van diverse vakken, onderwijsprojecten en andere activiteiten worden nagestreefd” (Onderwijs Vlaanderen, z.j., para. 2). Scholen hebben slechts een inspanningsverplichting om deze minimumdoelen te incorporeren in hun pedagogische project. Dit wil zeggen dat scholen inspanningen moeten leveren voor de realisatie van de VOETen, maar het is niet verplicht dat de leerlingen deze ook daadwerkelijk bereiken (AHOVOKS, 2017, p. 13). Op 17 januari 2018 werd echter een decretaal kader goedgekeurd dat zestien sleutelcompetenties of essentiële vaardigheden formuleert die leerlingen moeten bereiken gedurende en aan het einde van hun schoolloopbaan (Onderwijs Vlaanderen, 2018, para. 3).

Mediawijsheid is een eerste relevante sleutelcompetentie. De Raad voor Cultuur (2005, p. 18) definieert dit als volgt:

“Mediawijsheid duidt op het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde [*sic*] wereld.” Dit komt goed overeen met de eerder omschreven definitie van kritisch en verantwoord sociale mediagebruik. Scholen zouden dan ook mediawijze leerlingen moeten vormen opdat zij nadenken over hun online keuzes en zij de informatie leren selecteren die ze nodig hebben en kunnen vertrouwen. Naast mediawijsheid zijn ook kritisch denken en burgerschap hier relevante sleutelcompetenties. Belangrijk is dat deze voor de eerste graad alvast in transversale eindtermen zijn vertaald die wel een resultaatsverbintenis zullen inhouden vanaf 1 september 2019 (Vlaamse Regering, 2018, p. 2). Deze eindtermen zijn bovendien dezelfde voor de A- en B-stroom (Vlaamse Regering, 2018, p. 9). Voor de tweede en derde graad zullen eindtermen geformuleerd worden naargelang de finaliteit, wat dus wel een onderscheid inhoudt tussen verschillende groepen leerlingen (Bulckaert, 2017, para. 5; Vlaamse Regering, 2018, p. 6).

Of scholen momenteel al slagen in die drie sleutelcompetenties is twijfelachtig. Samengevat tonen de resultaten van de Vlaamse ICCS en de PBB dat de kloof tussen aso- en bso-leerlingen alleen maar toeneemt naarmate de jongeren opgroeien. Daarom zijn bso-leerlingen mogelijk een kwetsbare groep in de ontwikkeling van politieke en kritische attitudes en vaardigheden (Sampermans, 2017, p. 41). In de PBB geven de meeste leerlingen vervolgens wel aan dat ze informatie kunnen opzoeken en geleerd hebben hoe ze hun mening kunnen onderbouwen. Kritisch kijken naar de media blijkt echter vooral iets wat leerlingen uit het aso geleerd hebben. Kritisch leren denken vertoont in het kader van burgerzin bovendien de grootste kloof tussen de onderwijsvormen (AHOVOKS, 2017, p. 45).

3 Onderzoeksvraag en hypotheses

De voorgaande literatuurstudie leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

In welke mate hebben Vlaamse jongeren aan het einde van hun middelbare schoolcarrière de kennis, vaardigheden en attitudes verworven om kritisch om te gaan met politieke informatie op sociale media?

Hierbij horen twee deelvragen:

1. verschillen aso- en bso-leerlingen in de mate waarin zij de kennis, vaardigheden en attitudes verworven hebben op school om kritisch om te gaan met politieke informatie op sociale media?
2. motiveert democratische burgerzin om kritisch te kijken naar online politieke informatie?

Op basis van voorgaand onderzoek ontstaan er ook enkele hypotheses. Volgend op het ICCS-onderzoek van Sampermans et al. (2017, pp. 187-188) is de verwachting dat bso-leerlingen een lager niveau van actief burgerschap, politiek vertrouwen en politieke interesse aangeven terwijl hun vertrouwen in sociale media en hun online engagement hoger liggen dan bij aso-leerlingen (H1). Ten tweede is de verwachting op basis van het PBB-onderzoek van AHOVOKS (2017, pp. 45-46) dat aso-zesdejaars de kennis, vaardigheden en attitudes om kritisch om te gaan met politieke informatie op sociale media beter hebben verworven dan bso-zesdejaars (H2). Ten derde zullen jongeren die zichzelf eerder de rol van een actieve burger toe-eigenen en dus burgerzin hebben, meer gemotiveerd zijn om kritisch om te gaan met online politieke informatie (H3). Deze derde hypothese is gebaseerd op de definitie van burgerschapseducatie waarin kritisch denken als een democratische vaardigheid wordt omschreven (Sampermans et al., 2017, p. 4).

4 Onderzoeksdesign

4.1 Data

In navolging van de Vlaamse studie voor de International Civic and Citizenship Education Study en de Peiling burgerzin en burgerschapseducatie, richt het empirisch onderzoek in deze masterproef zich op het Vlaamse middelbaar onderwijs. Meer bepaald gaat het de situatie na omtrent sociale media en democratisch burgerschap bij zesdejaars uit het algemeen vormend onderwijs enerzijds en het beroepsonderwijs anderzijds.

Sampermans et al., de onderzoekers van de Vlaamse ICCS, verdedigen dat 14-jarigen een ideale groep vormen om burgerschapsvorming te onderzoeken. De ervaringen tijdens de tienerjaren zijn belangrijk voor latere participatie. In deze periode ontwikkelen ze de rol die ze willen spelen in de maatschappij en zoeken ze manieren waarop ze kunnen participeren. Ondanks deze voordelen van een onderzoek bij 14-jarigen, zijn ook zesdejaars een goede doelgroep. Uit onderzoek blijkt namelijk ook dat er weinig verschil is tussen 14- en 18-jarigen wat hun burgerzin betreft. Deze identiteit wordt immers reeds op jonge leeftijd gevormd (Sampermans et al., 2017, p. 3). Daarnaast is de keuze voor zesdejaars gebaseerd op twee feiten. Ten eerste hebben Vlaamse zesdejaars over het algemeen de leeftijd van 17 of 18 jaar. Dit wil zeggen dat ze bijna stemgerechtigd zijn en dus in de nabije toekomst op een conventionele manier hun politieke opinies zullen uiten in de representatieve democratie. Ten tweede zullen deze leerlingen normaal gezien de school, een van de belangrijkste politieke socialisatie-agenten, binnenkort verlaten. De PBB, de studie die samen met de ICCS de basis vormt voor de hypotheses en conceptualisering van dit masterproefonderzoek, is overigens een onderzoek bij zesdejaars. In tegenstelling tot de ICCS, komen de respondenten van de PBB en deze van het huidige onderzoek dus wel overeen wat de leeftijd betreft (AHOVOKS, 2017, p. 21; Sampermans et al., 2017, p. 14).

De keuze voor aso en bso steunt vervolgens op de significante verschillen die de ICCS en de PBB vaststellen tussen deze onderwijsvormen in de resultaten van de leerlingen voor burgerzin. Technisch secundair onderwijs (tso) neemt een middenpositie in en

toont geen verschillen zoals die tussen aso en bso. Een vergelijking tussen de resultaten van de focusgroepen bij aso- en bso-leerlingen maakt het mogelijk om de resultaten uit het Vlaamse ICCS-rapport en de PBB te bevestigen, weerleggen of nuanceren.

Voor de elementen die de perceptie van leerlingen beïnvloeden over wat goed burgerschap is, baseert deze masterproef zich nogmaals op de Vlaamse ICCS en PBB. Hierin komen verschillen tussen de twee betrokken onderwijsvormen aan bod. Naast een significant lagere politieke kennis van bso-leerlingen in vergelijking met aso-leerlingen en bovendien een toenemende kloof tussen het tweede en zesde jaar, tonen deze onderzoeken ook samen aan dat leerlingen sterk verschillen in hun (politieke) houdingen. Ten eerste scoren leerlingen uit het bso lager op politiek vertrouwen. Ze lijken zich zelfs af te keren van politiek (AHOVOKS, 2017, p. 5; Sampermans et al., 2017, pp. 63-64). Tegelijk geven bso-leerlingen wel een significant hoger vertrouwen aan in sociale media dan aso-leerlingen. In het algemeen behalen Vlaamse jongeren vervolgens de laagste scores op politieke participatie in de vergelijking met de internationale resultaten van de ICCS. Specifiek stellen onderzoekers een significant verschil vast voor de toekomstige stemintentie. Deze intentie is veel kleiner bij bso-leerlingen. Leerlingen uit het beroepsonderwijs geven verder aan meer politiek of sociaal geëngageerd te zijn op sociale media. Zij tonen met andere woorden meer online engagement (Sampermans et al., 2017, p. 40). Ten laatste scoren aso-leerlingen 60%, ongeveer drie keer zoveel als bso-leerlingen (23%) op politieke interesse (AHOVOKS, 2017, p. 29). Deze houdingen worden meegenomen in het empirisch onderzoek van deze masterproef.

De dataverzameling van dit onderzoek gebeurt aan de hand van zes focusgroepen. Meer bepaald vinden drie focusgroepen plaats bij aso-leerlingen, alsook drie bij leerlingen uit het bso. Het streefdoel is een totaal van 48 geïnterviewde leerlingen, dus per focusgroep acht respondenten. Omwille van organisatorische redenen omvat dit onderzoek de bijdrage van 51 leerlingen (n= 51). Hierbij moet meteen worden vermeld dat de resultaten niet per se veralgemeenbaar zijn aan de hand van deze steekproef. Zoals in Tabel 1 te zien is, volgen de respondenten les in vier verschillende scholen die bovendien tot dezelfde onderwijskoepel of hetzelfde onderwijsnet behoren. Meer

bepaald zijn het scholen van de katholieke koepel. Dit is van belang voor het onderzoek om te voorkomen dat de leerplannen en potentieel ook de aanpak verschillen betreffende burgerschapseducatie (Informatie Vlaanderen, z.j., para. 2). Een mix van studierichtingen is vervolgens interessant aangezien ook verschillen binnen onderwijsvormen bestaan (AHOVOKS, 2017, pp. 63-64).

Focusgroep #	ASO/BSO	Plaats en datum	Aantal respondenten
Focusgroep 1	ASO	Instituut Sancta Maria, Aarschot, 14 maart 2019	8
Focusgroep 2	ASO	Bovenbouw Sint-Michiel, Leopoldsburg, 30 april 2019	8
Focusgroep 3	ASO	Heilig Hartinstituut, Heverlee, 3 mei 2019	8
Focusgroep 4	BSO	Heilig Hartinstituut, Heverlee, 26 maart 2019	11
Focusgroep 5	BSO	Ursulinen, Mechelen, 4 april 2019	10
Focusgroep 6	BSO	Bovenbouw Sint-Michiel, Leopoldsburg, 26 april 2019	6

Tabel 1. Overzicht dataverzameling focusgroepen.

De selectie van de respondenten voor de focusgroepen vindt plaats via een doelgerichte steekproeftrekking. Dit wil zeggen dat ze strategisch gekozen worden met de onderzoeksvraag in het achterhoofd. Een paar criteria liggen a priori vast waaraan de respondenten in de steekproef moeten voldoen (Brymann, 2012, pp. 418-419; Roose & Meuleman, 2014, p. 195). Dit komt er ten eerste op

neer dat leerlingen worden aangesproken om deel te nemen op voorwaarde dat ze in een aso- of bso-richting les volgen. Een belangrijke voorwaarde is ten tweede dat de deelnemers ten minste één of meerdere sociale media-accounts hebben en hier ook gebruik van maken. Het is namelijk de bedoeling dat de respondenten rapporteren over de eigen kritische reflectie op politieke informatie die ze via die accounts tegenkomen. Daarnaast gebeurt het contacteren en rekruteren via *key informant recruitment* (Brymann, 2012, p. 511). Concreet betekent dit dat ik de school en bij voorkeur ook leerkrachten of klastitularissen contacteer om via hen de leerlingen te bereiken. Zij kunnen de leerlingen alvast informeren over het onderzoek met de informatie die ik hen per mail bezorg.

In de literatuur bestaat onenigheid over de vraag of het beter is om te rekruteren binnen een bestaande groep of om een groep samen te stellen. Een mogelijk probleem bij de tweede rekruteringswijze kan zijn dat de leerlingen niet in hun vertrouwde klasgroep zitten en het moeilijker vinden om open te zijn over hun visie. Anderzijds zou het net positief kunnen zijn dat ze elkaar niet zo goed kennen. Een bestaande groep is namelijk minder geneigd om iets te vermelden wat ze als normaal beschouwen voor de groep terwijl dit voor het onderzoek wel relevant kan zijn (Brymann, 2012, p. 510). Hoe goed de betrokken leerlingen elkaar al dan niet kennen hangt echter af van de klasgroep en de individuele leerlingen. Een andere limiet voor deze dataverzameling is dat de respondenten zullen antwoorden wat volgens hen sociaal wenselijk is maar volgens Greenbaum (2000, p.20) kunnen focusgroepen dit via het principe van *the safety in numbers* echter oplossen. In de praktijk heb ik tijdens de focusgroepen nooit het gevoel gehad dat de leerlingen antwoordden wat ze dachten dat hun klasgenoten zouden aanvaarden. Ze waren zeer open tegenover mij, de interviewer, en ze durfden tegen elkaar in te gaan om vervolgens het onderwerp onder elkaar te bespreken. Gezien de intentie om te leren hoe de respondenten denken over democratisch burgerschap, hun eigen positie en vervolgens hun kritisch, verantwoord gebruik van sociale media, vinden de gesprekken ten slotte best plaats in een rustige, vertrouwde setting (Brymann, 2012, p. 501). Daarom heb ik de verantwoordelijke leerkracht telkens gevraagd om de focusgroep in een klaslokaal te organiseren.

Zoals gezegd zijn de resultaten van een steekproef van deze omvang (n= 51) niet per se te veralgemenen naar de gehele populatie van Vlaamse zesdejaars. Dankzij een vergelijking en rekening houdend met de vaststellingen van kwantitatieve onderzoeken, kan het wel diepgaandere informatie geven over de situatie. Aan de hand van focusgroepen kan dit onderzoek immers achterliggende motivaties en meningen blootleggen. Door de interactie en dynamiek tussen respondenten kunnen focusgroepen meer diepgaande, gelaagde informatie opleveren dan in één-op-één interviews het geval is (Roose & Meuleman, 2014, p. 330). Steunen op de zelf-rapportering van jongeren over hun kritisch denkvermogen kan risicovol lijken. Andere studies over kritisch denken tonen echter aan dat zelf-rapportering en objectieve metingen kunnen overeenkomen (Tsui, 1999, p. 191).

Wat het verloop van de focusgroepen betreft, kies ik voor een semigestructureerde aanpak. Op die manier is er ruimte voor de interactie tussen de respondenten om bij te dragen aan de diepgaande analyse maar komen wel de relevante gespreksonderwerpen aan bod. Het is immers mogelijk dat respondenten een relevant onderwerp aanhalen vooraleer er een vraag over gesteld is. Binnen deze aanpak is het mogelijk om in te gaan op wat de leerlingen zeggen en het gesprek later weer op te pikken (Roose & Meuleman, 2014, p. 325).

Een eerste belangrijk onderwerp is de motivatie of drijfveer om kritisch en verantwoord om te gaan met sociale media. Om die motivatie te meten is het democratisch burgerschap of de burgerzin van de respondenten van belang. Hiermee wordt immers ook de derde hypothese getest. Daarom zijn vragen opgenomen naar het politiek vertrouwen, het vertrouwen in sociale media, de politieke participatie, het online maatschappelijk engagement en de politieke interesse van de jongeren. Dit zijn eerder inleidingsvragen die toetsen naar opinies en waarden.

Of ze het belang inzien van kritische reflectie en dus gemotiveerd zijn om met een kritische bril te kijken naar politieke informatie van sociale mediabronnen is een belangrijke transitievraag. Zo wordt namelijk de overgang gemaakt naar het belangrijkste onderwerp voor de masterproef: de mate waarin de jongeren aan het einde van hun middelbare schoolcarrière kennis, attitudes en vaardigheden hebben verworven om kritisch gebruik te maken van sociale media.

Dit soort vragen helpen om hen vervolgens concepten voor te leggen zoals *fake news* en echokamers, zij het niet per se letterlijk. Dit zijn sleutelvragen die het onderzoeksprobleem aan bod zullen brengen. Naast kennis over risico's van sociale media is het ook belangrijk om na te gaan of zij informatie van verschillende bronnen met elkaar kunnen vergelijken en gegevens ter discussie kunnen stellen (Blomme, 2015, p. 16). Vinden ze het ook belangrijk om correct geïnformeerd te zijn en niet louter geïnformeerd en zijn ze bereid om naar de context of situatie te kijken? (ten Dam en Volman, 2004, p. 362).

Met besluitende vragen laat het gesprek in de focusgroep ruimte voor wat de leerlingen zelf nog willen toevoegen over de besproken onderwerpen. De respondenten kunnen op dit moment in het bijzonder aanvullen met bijvoorbeeld anekdotes die ze nog belangrijk vinden om te vermelden in het kader van de focusgroep (Roose en Meuleman, 2014, p. 328).

4.2 Methode

De keuze voor een kwalitatieve benadering in deze masterproef biedt de mogelijkheid om te onderzoeken wat de respondenten zelf relevant en belangrijk vinden. Dit onderzoek wil immers een bepaald aspect, namelijk kritisch denken als een burger in een democratie en de rol hierin van het onderwijs, uit voorgaande, kwantitatieve onderzoeken uitdiepen. Hiervoor zijn om te beginnen opnames gemaakt van de gesprekken die ik nadien transcribeerde naar een geschreven weergave. Via een geïnformeerde toestemming (zie Bijlage 1) en een mondelinge toelichting waren de respondenten op voorhand ingelicht over deze aanpak. Door deze geïnformeerde toestemmingen te ondertekenen geven de leerlingen toestemming voor de anonieme verwerking van de gegevens.

Voor de transcriptie koos ik ervoor om niet naturalistisch te werken en dus niet gedetailleerd in te gaan op bijvoorbeeld pauzes en versprekingen. Hoewel de school van het naturalisme zo'n gedetailleerde omzetting van gesproken tekst net gunstig vindt voor de geldigheid ervan, volg ik hier het idee van de school die stelt dat onderzoekers ook zonder details betekenis kunnen halen uit wat respondenten vertellen. Het is voor de doelen van mijn onderzoek immers ook niet nodig om de kenmerken van de conversatie te

analyseren (Roose & Meuleman, 2014, pp. 331-332). Wel besloot ik om tussen vierkante haakjes aan te geven wanneer de leerlingen tegelijk antwoordden op een vraag van een respondent of van mezelf, de interviewer. Dit is nodig voor de volledigheid omdat het hierdoor mogelijk is dat ik uitspraken van respondenten mis. Ten slotte komen de respondenten in de transcripten en in de analyse voor als 'R1, R2, R3,...' om de anonimiteit te waarborgen van de respondenten en hun antwoorden.

Om de informatie in de transcripties vervolgens te analyseren, codeerde ik de teksten met behulp van de software NVivo. Aan de hand van vooraf vastgestelde codes of labels werden woorden, zinnen en passages gecategoriseerd uit de informatie die de respondenten geven. Die delen van de tekst komen overeen met wat ik verwacht te weten te komen tijdens de focusgroepen (Jensen & Laurie, 2016, p. 252). Deze vooraf vastgelegde analysestrategie noemt de literatuur een inhoudsanalyse (Roose & Meuleman, 2014, pp. 333-338). Belangrijk hierbij is dat mijn verwachtingen geen vertekening van de resultaten veroorzaken. Jensen en Laurie (2016, p. 252) schrijven dat het tijdens het proces nodig kan blijken om codes aan te passen, vernieuwen of schrappen. In dit onderzoek voegde ik na de eerste stappen van de dataverzameling de codes voor de drie soorten burgerschap toe. Op die manier kan ik ook onderzoeken of de leerlingen eerder actief of passief denken over de rol van burgers in een democratie. Tabel 2 is een samenvatting van de operationalisering. Het omvat de codes en de manier waarop ik de informatie uit de transcripties codeer. Dit is in sterke mate gebaseerd op de onderzoeken van de Vlaamse ICCS en de PBB. In Bijlage 3 voeg ik hiervan een schematische weergave toe.

Om te beginnen vraag ik wat het voor de respondenten betekent om in een democratie te leven. Daarvoor denken ze eerst na over wat een democratie is. Op die manier krijg ik een eerste idee van hoe zij burger zijn in de Belgische democratie: conventioneel, sociaal of moreel. Daarna wordt politieke vertrouwen als attitude bevestigd door de respondenten te vragen hoeveel vertrouwen ze hebben in bepaalde politieke instellingen en ze erover in discussie te laten gaan. Dit geldt ook voor bronnen van politieke informatie op sociale media. Om politieke interesse na te gaan zal ik vragen naar de gesprekken die de jongeren al dan niet voeren met hun familie en vrienden over

politieke en sociale onderwerpen. Vervolgens zal ik vragen naar hun gewoontes betreffende het volgen van politieke actualiteit. Daarna zal ik de politieke participatie toetsen door de respondenten te laten vertellen over hun stemintentie. Ze hebben natuurlijk opkomstplicht maar de vraag is of ze anders ook zouden stemmen. Ook laat ik hen praten over lidmaatschap van partijen en andere politieke en sociale organisaties. Op die manier vraag ik enkel naar conventionele vormen van participatie gezien dit ook zo wordt bevraagd in het ICCS-onderzoek (Sampermans et al., 2017, pp. 67-68). Wanneer een respondent een niet-conventionele manier van participeren zoals protesteren aanhaalt, krijgt dit de code van sociaal burgerschap gezien dit deelname aan mindere conventionele activiteiten omvat (Sampermans et al., 2017, pp. 50-51).

Vervolgens laat ik de respondenten vertellen en discussiëren over hun online reageer- en deelgedrag over politieke en sociale onderwerpen. Om te onderzoeken in welke mate de zesdejaars kritisch hebben leren denken over politieke informatie op sociale media, is ten eerste hun kennis over de mogelijke risico's van belang. Daarna laat ik de respondenten aan het woord over het geloof en vertrouwen dat ze hechten aan zo'n informatie en wat ze ermee doen als ze zich willen informeren of bijvoorbeeld iets moeten opzoeken voor school. Hiermee ga ik de relevante attitudes en vaardigheden na.

Code	Conceptualisering
Democratisch burgerschap	Hetgeen de respondenten vertellen over de rol van burgers in een democratie en wat ze vertellen over wat een democratie voor hen betekent.
<ul style="list-style-type: none"> • Conventioneel burgerschap 	De inzet voor en het gebruik van de formele instellingen zoals gaan stemmen of lid zijn van een politieke partij. Andere voorbeelden zijn politieke discussies, politieke onderwerpen volgen op een van de verschillende mogelijke manieren,...
<ul style="list-style-type: none"> • Sociaal burgerschap 	Ze zijn begaan met de maatschappij in de ruime zin en tonen bereidheid om deel te nemen aan minder conventionele activiteiten

	om hun leefwereld te veranderen of verbeteren. Dit zijn activiteiten om het milieu te beschermen, deelname aan vreedzame protesten,...
<ul style="list-style-type: none"> • Moreel burgerschap 	Ze hechten vooral belang aan de wet volgen en verschillende meningen respecteren. Hierbij leggen ze zich toe op de eigen omgeving in plaats van op de maatschappij. Dit komt ook neer op hard werken, de wet altijd naleven, het recht van anderen om een andere mening te hebben respecteren,...
Politiek vertrouwen	De respondenten vertellen over hun vertrouwen in politieke instellingen zoals de federale regering van België, hun gemeente- of stadsbestuur, politieke partijen, mensen in het algemeen, het Vlaamse Parlement, het Europees Parlement,... (Sampermans et al., 2017, p. 61-63) Het vertrouwen in (sociale) media wordt in dit onderzoek apart besproken.
Politieke interesse	De respondenten tonen interesse in politieke of sociale onderwerpen. Dit kan op de volgende manieren: actualiteit volgen, met je ouders of vrienden praten over politieke of sociale onderwerpen en over wat er in andere landen gebeurt.
<ul style="list-style-type: none"> • Actualiteit volgen 	De leerlingen geven aan dat ze televisie kijken, de krant lezen of op een andere manier nieuws raadplegen om te weten wat er in België en in andere landen gebeurt.
<ul style="list-style-type: none"> • Met je ouders praten over politieke of sociale onderwerpen en gebeurtenissen. 	De respondenten geven aan dat ze soms met hun ouders praten over politiek, sociale problemen of gebeurtenissen in België of in het buitenland.

<ul style="list-style-type: none"> • Met vrienden praten over politieke of sociale onderwerpen en gebeurtenissen. 	De respondenten geven aan dat ze soms met hun vrienden praten over politiek, sociale problemen of gebeurtenissen in België of in het buitenland.
Politieke participatie	De respondenten vertellen over hoe zij hun toekomstige burgerparticipatie inschatten. Dit gaat over manieren waarop ze actief kunnen deelnemen aan de maatschappij vanaf ze 18 zijn.
<ul style="list-style-type: none"> • Stemintentie 	Hoe hoog of laag schatten de jongeren de kans in dat ze zullen stemmen bij verkiezingen of hoe groot is hun motivatie om dit te doen?
<ul style="list-style-type: none"> • Politieke partij 	Hoe hoog of laag schatten de jongeren de kans in dat ze lid zullen worden van een politieke partij of zich kandidaat zullen stellen voor verkiezingen?
<ul style="list-style-type: none"> • Politieke of sociale organisatie 	Hoe hoog of laag schatten de jongeren de kans in dat ze lid zullen worden van een organisatie als een vakbond of een andere organisatie met een politiek of sociaal doel?
Online politiek engagement	De respondenten vertellen over online foto's en berichten over politieke en sociale kwesties en hun online gedrag bij zo'n informatie.
<ul style="list-style-type: none"> • Foto's of berichten over een politieke of sociale kwestie online delen 	De respondenten geven aan dat ze foto's of berichten met zo'n informatie delen op sociale media.

<ul style="list-style-type: none"> • Online reageren of liken van foto's of berichten over een politieke of sociale kwestie 	De respondenten vertellen over het achterlaten van reacties of likes op zo'n berichten.
Vertrouwen in sociale media	De respondenten vertellen over de mate waarin ze belang hechten aan informatie verspreid via sociale media. Daarnaast vertellen ze over bronnen die ze vertrouwen of niet vertrouwen.
Kritisch denken: Kennis	De leerlingen weten dat er risico's verbonden zijn aan het gebruik van sociale media, in het bijzonder als ze zich via deze middelen informeren over politieke of sociale kwesties. Ze weten ook welke risico's dit zijn.
<ul style="list-style-type: none"> • Risico's 	De respondenten beseffen dat er risico's zijn verbonden aan het gebruik van sociale media.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fake news</i> en echokamers 	De respondenten wijzen op nieuwsberichten die fout zijn of foute informatie bevatten. De respondenten zien ook in dat zij veel dezelfde informatie en dezelfde meningen tegenkomen.
<ul style="list-style-type: none"> • Ongelijke representatie 	De respondenten beseffen dat sommige meningen van bepaald mensen of groepen prominenter aan bod komen op sociale media dan andere.
Kritisch denken: Attitudes	De respondenten hebben de houding om de hele context te bekijken waarin informatie wordt gedeeld en de ingesteldheid om extra informatie op te zoeken om goed geïnformeerd te zijn.
<ul style="list-style-type: none"> • Context 	De respondenten bespreken de context waarin informatie wordt gedeeld op sociale media.

<ul style="list-style-type: none"> • Impact 	De respondenten zijn bereid om de impact van online politieke informatie in te schatten.
<ul style="list-style-type: none"> • Correct informeren 	De respondenten zien het belang in van goed geïnformeerd zijn en doen zelf moeite om correcte informatie te vinden.
Kritisch denken: Vaardigheden	De respondenten kunnen foute informatie, echokamers en de context herkennen. Ook kunnen zij verschillende bronnen vergelijken om zeker te zijn dat wat ze lezen, zien of horen klopt.
<ul style="list-style-type: none"> • Verschillende bronnen vergelijken 	De respondenten kunnen de betrouwbaarheid of geloofwaardigheid van bronnen inschatten. Wanneer ze correct geïnformeerd willen zijn of meer willen weten over een onderwerp zullen ze meerdere bronnen raadplegen.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fake news</i> en echokamers herkennen 	De respondenten weten niet alleen dat deze risico's bestaan maar geven ook voorbeelden van informatie die ze zien maar niet klopt. Ook zien de respondenten in dat de bronnen in hun digitale omgeving vaak dezelfde mening delen als zichzelf.
<ul style="list-style-type: none"> • Context herkennen 	De respondenten zien de context waarin bepaalde informatie wordt gedeeld. Ze zien ook waarop de focus van de bron ligt.

Tabel 2. Operationalisering: codes en definities.

In tegenstelling tot diepte-interviews met één respondent, bevatten focusgroepen de voordelen van groepsdynamiek. Binnen focusgroepen kan er een discussie en reflectie ontstaan tussen deelnemers. Dit geeft mogelijk een rijker, gedetailleerder resultaat. Bovendien bestaat het idee onder onderzoekers dat een focusgroep meer geldige en meer bruikbare resultaten kan opleveren dan één-op-één diepte-interviews. In het geval van die laatste techniek ligt de druk om te antwoorden op één persoon, ook wanneer hij of zij geen mening heeft over het onderwerp van de vraag. Een respondent zou dan de

mogelijkheid moeten hebben om niet te antwoorden. In een focusgroep zal een respondent in zo'n situatie niet per se moeten antwoorden omdat de hoop van de onderzoeker op informatie niet enkel op die ene respondent gericht is (Greenbaum, 2000, pp. 19-20). Ten slotte geeft de vergelijking tussen de resultaten bij aso-leerlingen enerzijds en bso-leerlingen anderzijds een interessante extra dimensie aan het onderzoek. Hiermee kan de hypothese (H2) worden weerlegd, bevestigd of genuanceerd die stelt dat de respondenten uit het bso in mindere mate kritisch hebben leren denken in vergelijking met hun leeftijdsgenoten uit het aso.

5 Analyse

In wat volgt worden de verzamelde data geanalyseerd. Eerst wordt de democratische burgerzin van aso- en bso-leerlingen besproken en vergeleken als antwoord op hypothese 1. Vervolgens bespreek ik het antwoord op de eerste deelvraag en de tweede hypothese over de mate waarin Vlaamse jongeren op school kritisch hebben leren omgaan met online politieke informatie. Ten slotte wordt ook een antwoord besproken op de hypothese (H3) dat een zin voor democratisch burgerschap motiveert om kritisch om te gaan met online politieke informatie. Hieruit volgt ook een antwoord op de tweede deelvraag. Op die manier zal deze analyse uiteindelijk antwoord bieden op de onderzoeksvraag in welke mate jongeren aan het einde van hun middelbare schoolcarrière de kennis, vaardigheden en attitudes verworven hebben om kritisch om te gaan met politieke informatie op sociale media.

5.1 Vergelijking aso- en bso-zesdejaars in hun democratisch burgerschap

Op basis van eerder wetenschappelijk onderzoek naar burgerschapsvorming in het Vlaamse onderwijs is de verwachting dat leerlingen uit het bso minder actief burgerschap, politiek vertrouwen en politieke interesse rapporteren dan leerlingen uit het algemeen vormend onderwijs (AHOVOKS, 2017, p. 29; Sampermans et al., 2017, p. 187). Naast actief burgerschap, bestaand uit conventioneel en sociaal burgerschap, tellen voor deze analyse dus ook politiek vertrouwen en politieke interesse mee, al valt politieke interesse hier per definitie ook onder conventioneel burgerschap. Hetzelfde geldt voor politieke participatie en daarom is dit toegevoegd als extra dimensie van democratische burgerzin (Sampermans et al., 2017, p. 4).

5.1.1 Actief burgerschap

Op de vraag wat een burger in een democratie doet, komt tijdens de focusgroepen vooral deelname aan verkiezingen naar voren betreffende conventioneel burgerschap. Hetgeen ik in dit onderzoek meet als politieke interesse geldt ook als conventioneel burgerschap

en zoals ik verderop beschrijf lijkt dit een eerder positieve uitkomst te hebben, zeker wat actualiteit volgen betreft. Verder zijn de meningen gemengd over sociaal burgerschap of minder conventionele manieren van participeren. In een vergelijkende studie van twee surveys bij 14-jarigen besloten Hooghe en Oser (2015, p. 46) reeds dat deze vormen van participatie aan een opmars bezig zijn maar dat de traditionele vormen niet snel vervangen zullen worden.

Zowel aso- als bso-leerlingen geven spontaan aan dat verkiezingen bij een democratie horen. Burgers in een democratie kunnen zelf beslissen wie er aan de macht komt en zij nemen dit dan ook best serieus (R1 & R3, focusgroep 1). De analyse van de stemintentie, actualiteit volgen en politieke discussies voeren zal ook een goede indicatie geven van hun conventioneel burgerschap (Sampermans et al., 2017, p. 51). Deze vormen van actief burgerschap komen verderop aan bod in deze masterproef als respectievelijk politieke participatie en politieke interesse.

Over moreel burgerschap vertellen enerzijds de bso-groepen dat burgers de wetten moeten naleven, hard moeten werken en geld moeten verdienen (focusgroep 4). “Gewoon werken en doen wat ze van u vragen”, zegt R3, focusgroep 4. Anderzijds denken de aso-leerlingen aan respect hebben voor anderen en hun meningen (R1, focusgroep 1). De respondenten van focusgroep 3 vertellen over de culturele diversiteit binnen hun klas. Hierdoor zijn de meningen verdeeld maar ze zijn tolerant en kunnen elkaars meningen aanvaarden.

Voor sociaal burgerschap zijn de meeste leerlingen niet meteen warm te maken. R2, focusgroep 2 vindt wel dat je op zo’n manier kan participeren als je echter achter het doel van de actie staat. Met veel zijn, geeft volgens haar bovendien het gevoel dat je goed bezig bent. De respondenten van focusgroep 3 beamen dit. Zij zijn dan ook bijna de enige respondenten die wel warm te maken zijn voor deelname aan bijvoorbeeld klimaatmarsen. Ze doen dit vanuit hun overtuiging en willen zo mee een signaal geven aan het beleid. Net zoals een aantal aso-leerlingen vinden ook een aantal bso-leerlingen zo’n acties daarentegen maar nutteloos. Over het algemeen zijn de meningen dus verdeeld over deelname aan minder conventionele activiteiten en het nut ervan, ook binnen focusgroepen.

5.1.2 Politiek vertrouwen

Het Vlaamse rapport van de ICCS van 2016 toont aan dat aso-leerlingen meer politiek vertrouwen hebben dan bso-leerlingen (Sampermans et al., 2017, p. 63). Uit de focusgroepen blijkt ten eerste dat politiek vertrouwen voor alle groepen eerder neerkomt op politiek wantrouwen als het over politici en politieke partijen gaat. Anderzijds geven bso-respondenten aan tevreden te zijn over het leven in België. Aso-respondenten halen dan weer het verschil aan tussen lokale en federale politiek.

Dat politiek wantrouwen ten aanzien van politici en politieke partijen komt in alle gesprekken regelmatig aan bod. Zo zeggen respondenten van focusgroep 1 dat politici veel beloven maar ze die beloftes niet waarmaken of net het omgekeerde doen. Vervolgens zijn ruzie maken, tegenover elkaar staan en niet met elkaar overeenkomen percepties van politiek die in iedere focusgroep terugkomen. Op de vraag hoe het is gesteld met hun politiek vertrouwen antwoordt R3, focusgroep 3 het volgende: “Niet echt aanwezig eigenlijk [...]. [Politici zeggen] wel veel dingen maar dat is zo allemaal rond de pot gedraaid altijd. Die geven nooit echt een concreet antwoord.” Ook de bso-leerlingen gingen hier uitgebreider op in. Zij vinden dat “ze [politici] altijd tegenstrijdig zullen zijn, ze willen altijd iemand zwart maken en dan komen zij er beter uit” (R2, focusgroep 4). Andere bso-leerlingen vinden ook dat ze veel ruzie tussen politici zien maar geen oplossingen (focusgroep 5).

Het vertrouwen in politieke instellingen lijkt al iets positiever te zijn. R6, focusgroep 1 vertelt dat hij in lokale politiek meer vertrouwen heeft omdat die realisaties beter zichtbaar zijn. R5, focusgroep 3 merkt op dat het in België enerzijds lang duurt om zaken positief te veranderen maar anderzijds betekent dit dat negatieve veranderingen ook niet halsoverkop plaatsvinden. Sommige bso-leerlingen komen tot de conclusie dat ze het niet slecht hebben in België. Ze zeggen dat ze zich veilig voelen in België (R1, focusgroep 4) en vinden dat ze zich hier niet veel zorgen moeten maken over het vinden van werk dat goed betaalt (R1, focusgroep 5).

5.1.3 Politieke interesse

Voor politieke interesse is het opvallend dat de meeste leerlingen eerst aangeven dat ze niet geïnteresseerd zijn. Wanneer het gaat over actualiteit volgen blijkt daarentegen dat ze wel politiek en sociaal nieuws lezen of er naar kijken. Ze beginnen bovendien spontaan over nieuws op sociale media. Daarnaast zeggen de leerlingen dat ze weinig praten over politiek met hun vrienden en familie maar ze kunnen wel een aantal voorbeelden aanhalen van onderwerpen waarover ze gepraat hebben met hun omgeving. In lijn met voorgaand onderzoek (AHOVOKS, 2017, p. 29) tonen aso-leerlingen meer interesse dan bso-leerlingen. Een respondent uit aso vindt het belangrijk om politiek nieuws te volgen zodat je een eigen mening kan vormen (R7, focusgroep 1).

Actualiteit en daarbij ook politiek nieuws zien is volgens aso- en bso-leerlingen onvermijdelijk geworden omdat “het wel snel op Facebook, HLN [verwijzend naar de krant Het Laatste Nieuws], De Morgen enzo staat” (R3, Focusgroep 1). Daarnaast kijken ook meerdere aso-leerlingen uit de verschillende focusgroepen naar het nieuws op televisie of ze horen het op de radio. Meestal is dit omdat hun ouders het aanzetten en zij het zo mee kunnen volgen maar er zijn ook leerlingen uit aso die aangeven dat ze het televisienieuws kijken op eigen initiatief (R3, focusgroep 3). Wat digitale informatie betreft, vertelt R3, focusgroep 4 dat ze VTM volgt op Instagram en zo heel de dag kan volgen wat er gebeurt. Vervolgens geven een aantal respondenten aan dat ze de papieren krant lezen als ze de mogelijkheid daartoe krijgen (focusgroep 3). Daarbovenop vertellen respondenten uit focusgroepen 2 en 3 dat ze de actualiteit moeten volgen voor vakken op school zoals Cultuurwetenschappen en Economie.

Respondenten uit alle focusgroepen praten met hun ouders over politieke onderwerpen. Zowel aso- als bso-leerlingen vertellen dat zij daarin soms het initiatief nemen. Ze willen een onderwerp waarover hun ouders praten beter begrijpen of bespreken iets wat dicht bij hun leefwereld staat zoals opvangcentra voor vluchtelingen in hun eigen gemeente (R1 & R3, focusgroep 4).

De meningen zijn verdeeld als het gaat over politieke onderwerpen bespreken met vrienden. Eén respondent vertelt dat ze

wel met vrienden praat over de verkiezingen maar over politiek discussiëren doet ze niet (R2, focusgroep 2). De respondenten van focusgroep 1 zeggen dat ze niet praten over politiek met hun vrienden, terwijl de leerlingen van focusgroep 3 vertellen dat ze dit wel doen, al hangt het af van vriendengroep tot vriendengroep. Leerlingen uit bso vertellen dan weer dat ze wel praten met elkaar en met andere vrienden over gebeurtenissen maar niet over politieke onderwerpen, één respondent vindt zichzelf nog te jong om zich er zo mee bezig te houden (R1, focusgroep 5). Als het hen persoonlijk aanbelangt, bijvoorbeeld wanneer het over onderwijs gaat, maken ze wel een uitzondering (R3, focusgroep 4).

5.1.4 Politieke participatie

Voorgaand onderzoek ondervond reeds dat Vlaamse jongeren over het algemeen laag scoren op politieke participatie (AHOVOKS, 2017, p. 36; Sampermans et al., 2017, pp. 67-68). In het huidig onderzoek lijkt het een algemene vaststelling dat al dan niet weten op wie ze willen stemmen belangrijk is voor de stemintentie van de respondenten. Overeenkomstig met resultaten van de ICCS tonen aso-leerlingen wel meer stemintentie dan leerlingen uit het bso (Sampermans et al., 2017, pp. 67-68). Over de toekomstige participatie in een politieke partij of een politieke of sociale organisatie zeggen de meesten dat ze hun tijd er niet aan willen besteden.

Bij de aso-leerlingen van focusgroep 1 zijn er die graag willen gaan stemmen in de nabije toekomst omdat ze weten op wie ze willen stemmen. “Het is zo wat zoeken welke kant ik uit wil. Maar eens ik een bepaald idee heb, dan zie ik er niet tegenop om mijn stem al uit te brengen”, vertelt R2, focusgroep 2. “Ik ga gewoon vragen aan mijn zus wat zij gaat aanduiden en dan ga ik gewoon hetzelfde aanduiden”. Zo wil R1, focusgroep 4 het oplossen. Er is wel een bso-leerling die zegt dat ze graag wil stemmen maar dat ze tegelijk bang is voor de uitkomst en de ontgoocheling als die niet is zoals zij had gewild (R6, focusgroep 5). Nog een andere leerling zegt dat hij stemmen fijn vindt. Hij weet overigens goed op wie hij wil stemmen omdat hij die persoon goed kent (R5, focusgroep 6). Een laatste vaststelling is dat bso-leerlingen negatiever reageren over deelname aan verkiezingen.

Meerdere respondenten van deze drie focusgroepen zien het als iets tijdrovend en iets dat ze alleen doen omdat het moet. Voor de aso-leerlingen in dit onderzoek is het daarentegen eerder een kwestie is van zichzelf informeren om te kunnen kiezen.

Wanneer ik de leerlingen vraag of ze zelf ooit kandidaat willen zijn op een kieslijst, antwoorden alle bso-respondenten negatief. Van de aso-leerlingen zijn er wel een paar die aangeven dat ze lid willen zijn of op een kandidatenlijst willen staan. R3, focusgroep 2 wil dit vooral uit nieuwsgierigheid, hij wil namelijk weten hoe een politieke partij werkt. R1, focusgroep 3 ziet het wel zitten om in de lokale politiek te stappen.

Ten slotte zijn er slechts enkele aso- en bso-leerlingen die aangeven dat ze later misschien lid zullen worden van een organisatie op voorwaarde dat het doel hen echt boeit. Een van hen geeft de vluchtelingenproblematiek als voorbeeld (R3, focusgroep 4). Volgens R2, focusgroep 3 is lid worden van een organisatie afhankelijk van de normen en waarden van de betrokken organisatie en hoe dicht deze bij de eigen idealen staan.

5.1.5 Vertrouwen in sociale media

Algemeen gesteld ondervond ik tijdens de focusgroepen met bso-leerlingen niet meer vertrouwen dan bij de respondenten in aso-focusgroepen zoals de onderzoekers van de ICCS en de PBB nochtans vaststelden (AHOVOKS, 2017, p. 34; Sampermans et al., 2017, p. 40). De respondenten hebben zich een beeld gevormd van de kanalen die ze betrouwbaar vinden en welke niet. Alle leerlingen zijn van mening dat je moet oppassen om niet fout geïnformeerd te worden en ze vinden dat media de burgers kunnen misleiden. Ze wantrouwen bovendien media die geld verdienen door zogenaamde *clickbait-titels* online te zetten, vooral omdat de titels en bijhorende artikels volgens hen vaak niet kloppen. “Als je dat leest, [dan klinkt dat geloofwaardig] maar je moet dat eigenlijk niet geloven”, aldus R1, focusgroep 5.

Het verschil tussen aso- en bso-leerlingen is hier dat aso-leerlingen berichten die ze vertrouwen geen aandacht geven terwijl bso-leerlingen aangeven dat ze deze alsnog lezen. Ze proberen hierbij wel te onthouden dat het bericht mogelijk fouten bevat (focusgroep 5).

Net zoals respondenten uit het aso vinden respondenten uit bso sociale media dus niet altijd geloofwaardig maar ze gaan hier anders mee om. De analyse in 5.2 zal deze bevindingen verduidelijken.

5.1.6 Online politiek engagement

Eerder onderzoek toont ook aan dat het online politiek engagement hoger ligt bij bso- dan bij aso-leerlingen op 18-jarige leeftijd (AHOVOKS, 2017, p. 29-30). De resultaten van dit masterproefonderzoek bevestigen dit vooral wat het delen van berichten met politieke informatie betreft. Over berichten delen op hun tijdlijn zeggen de meeste leerlingen dat ze het nooit zullen doen, vooral omdat ze alleen iets willen delen waarvan ze zeker zijn dat het klopt en waarover ze zelf veel weten. Wel delen ze de berichten met hun vrienden en reageren ze er zo op. Zowel aso- als bso-leerlingen *liken* berichten over politieke en sociale onderwerpen maar op één respondent na zullen ze er niet openbaar op reageren “Alleen als het echt iets is waarvan ik denk oké, hier is het nuttig [en] hier heb ik een mening over”, zegt R2, focusgroep 3.

Bso-leerlingen rapporteren meer online activiteit omtrent politieke berichtgeving dan aso-leerlingen. Zij delen en becommentariëren zo'n nieuws vooral via privéberichten en in groeps gesprekken. Over berichten openbaar delen zegt een bso-leerling vervolgens dat ze dit doet wanneer het in haar ogen een goed bericht is en ze het aan anderen wil tonen (R4, focusgroep 5). Dit blijft echter wel een uitzondering en blijkt vooral iets wat bso-leerlingen doen. Net zoals de aso-leerlingen geven zij ook redenen om berichten met politieke inhoud niet online te delen. “Dat is tijdsverspilling, je gaat toch niets veranderen” (R1, focusgroep 5) is hier een voorbeeld van. *Likes* geven aan berichten en reacties waarmee ze het eens zijn doen alle leerlingen. Een bericht leuk vinden beschouwen zij als bevestiging geven of tonen dat ze het eens zijn met de boodschap.

5.1.7 Tussentijdse conclusie

Om te beginnen stelt de eerste hypothese van deze masterproef dat bso-leerlingen een lager niveau van actief burgerschap, politiek

vertrouwen en politieke interesse zullen aangeven. De resultaten van dit onderzoek bevestigen dit. Enerzijds passen meer respondenten uit het aso in het algemeen beter binnen de definitie van actief, democratisch burgerschap. Aso-leerlingen schatten onder andere hun toekomstige politieke participatie hoger in dan bso-leerlingen. De aso-respondenten tonen meer bereidheid tot sociaal burgerschap en hebben een grotere stemintentie dan de bso-respondenten. Anderzijds betekent dit niet dat de bso-respondenten slechts passieve burgers zijn. In beide onderwijsvormen zijn er telkens ook leerlingen die als uitzondering gelden.

Wat vervolgens het politiek vertrouwen van de respondenten betreft, valt het op dat in alle focusgroepen een afkeer naar voren komt ten aanzien van politici, politieke partijen en hun communicatiestijl. Het lage niveau van vertrouwen van 18-jarigen in politieke partijen werd eerder al aangetoond (AHOVOKS, 2017, p. 34). Verder hebben meer aso-respondenten dan bso-respondenten de intentie om de politieke actualiteit te volgen en vervolgens te bespreken met vrienden en familie. Dit komt overeen met eerdere onderzoeksresultaten betreffende politieke interesse (AHOVOKS, 2017, p. 29).

De eerste hypothese stelt ook dat bso-leerlingen meer vertrouwen hebben in sociale media en meer online engagement tonen dan aso-leerlingen. Het huidige onderzoek bevestigt het tweede. Daarnaast is het verschil in vertrouwen in sociale media klein. Binnen alle groepen is dit laag maar aso-leerlingen lijken kritischer in hun omgang met online nieuwsbronnen.

5.2 Vergelijking aso- en bso-zesdejaars in hun kritisch omgaan met online politieke informatie

Zoals hierboven reeds beschreven verschillen aso- en bso-zesdejaars amper in hun vertrouwen in sociale media. Voor beide groepen geldt dat wantrouwen een toepasselijkere omschrijving is. In wat volgt beschrijf ik de kritische zin van de respondenten bestaande uit hun kennis, attitudes en vaardigheden op dit vlak. Daarnaast komt in dit hoofdstuk aan bod wat de leerlingen vertellen over onderwijs betreffende kritisch denken over media en online informatie.

5.2.1 Kennis

Zowel de leerlingen uit het aso als de leerlingen uit het bso zijn op de hoogte van het bestaan van *fake news* of verkeerde informatie op het internet. Over echokamers of het besef dat vooral hun mening wordt herhaald en bevestigd binnen hun online omgeving, is de kennis eerder beperkt. Ze beseffen dus dat er risico's zijn verbonden aan zich informeren via sociale media over politieke of sociale kwesties. Bovendien geven ze zelf aan dat er ongelijke representatie is op sociale media. Aso-leerlingen hebben het hier vooral over de luidste mensen terwijl bso-leerlingen vertellen over polarisering door de manier waarop media berichten over gebeurtenissen.

Ten eerste is er in iedere focusgroep wel een respondent die spontaan begint over *fake news*. “Ik neem eigenlijk geen enkel percentage van eender welke partij serieus omdat dat gebaseerd is op hun mening en hun standpunten. Dat gaat altijd in hun voordeel liggen, wat ze ook zeggen. [...] Zij hebben dat wel onderzocht maar zijn er ook effectief bewijzen waarmee je kunt zeggen dat het waar is?” vertelt R2, focusgroep 2.

Ten tweede zegt R4, focusgroep 3 over echokamers dat mensen op zoek gaan naar informatie die hun eigen mening bevestigt en dat het dan niet uitmaakt of het klopt of niet. “Je kiest dat ook zelf he. Vanaf dat je dingen begint te *liken* van een pagina waarmee je akkoord bent ga je meer en meer daarvan beginnen zien”, voegt R1 van dezelfde groep toe. Dit is de enige keer dat dit risico zo aan bod komen tijdens de focusgroepen.

De respondenten weten dus dat er risico's zijn verbonden aan het gebruik van sociale media en dat ze valse informatie kunnen tegenkomen op sociale media. Opvallend is dat een bso-respondent bijvoorbeeld vertelt dat ze alsnog klikt op nieuwsberichten die haar interesseren maar waarvan ze denkt dat ze vals kunnen zijn (R4, focusgroep 5). Ze weet dat veel fout is maar toch gelooft ze het. R1 treedt haar klasgenoot hierin bij en samen wijten ze dit aan *clickbait*.

Dezelfde respondenten vertellen echter dat ze tijdens de les een reportage hebben bekeken over vals nieuws dat verspreid wordt door Vlaamse media. Ook focusgroep 4 geeft aan dat leerkrachten hen attent maken voor valse informatie. De respondenten van focusgroep

3 vertellen dan weer over een reportage die ze klassikaal hebben bekeken waarin getoond wordt hoe makkelijk het is om een verzonnen artikel in de krant te laten plaatsen. Tijdens de lessen Nederlands leerden ze ook over de kwaliteit van journalistiek en meer specifiek dat journalisten minder onderzoek doen vooraleer ze iets publiceren.

Tot slot vertellen vooral de bso-respondenten over ongelijke representatie op sociale media. Zij vragen zich bijvoorbeeld af waarom nieuwsberichten wel vermelden dat een moslim iets gedaan heeft maar dat een christen nooit zo vermeld wordt (focusgroep 4). Anderen vinden dan weer dat rechtse partijen en politici meer aan bod komen, ook omdat ze meer opvallen (focusgroep 5). Aso-respondenten vertellen hier eerder over rechtse en linkse media, framing (focusgroep 2) en te veel aandacht geven aan bepaalde mensen (focusgroep 3).

5.2.2 Attitude

De respondenten kunnen vertellen in welke context ze berichtgeving lezen of waarom en hoe media berichten over bepaalde zaken. Daarnaast vinden ze het belangrijk om zich correct te informeren. Aso-leerlingen springen kritischer om met informatie die fout zou kunnen zijn. Zoals eerder aangehaald vertellen bso-leerlingen dat ze die informatie toch lezen. De respondenten uit alle groepen vinden het belangrijk om zich correct te informeren, al is de impact van foute informatie niet voor iedereen duidelijk. Aso-leerlingen en bso-leerlingen geven andere voorbeelden van deze impact.

Ten eerste geven verschillende aso- en bso-leerlingen aan dat ze inzien waarom media en personen bepaalde informatie delen op sociale media op bepaalde momenten. Over politici vertelt R7, focusgroep 1 bijvoorbeeld dat zij een goed beeld van zichzelf creëren voor de mensen die hen volgen op sociale media. “Anders ga je ook geen mensen hebben die in u gaan geloven of op u gaan stemmen of u aanmoedigen om te blijven doen wat je doet.” Ze voegt eraan toe dat je hun informatie op sociale media dus met een grote korrel zout moet nemen. Volgens respondenten van focusgroep 3 kunnen kranten links of rechts zijn en is hun berichtgeving daarom niet altijd neutraal. Gezien ze krantenartikels ook lezen via sociale media is dit hier

relevant. Ook wijzen ze op reclame en vriendjespolitiek. De meeste bso-leerlingen zijn minder snel geneigd om te denken dat media hen willen overtuigen van bepaalde standpunten. De respondenten van deze focusgroepen vertellen ook minder over de context van berichtgeving op sociale media.

Ten tweede hebben zowel aso- als bso-leerlingen een idee van de impact die informatie en meer specifiek foute informatie kan hebben. Zo vertelt R4, focusgroep 3 dat “bepaalde politieke partijen dan valse stemmen krijgen”. Verder geloven mensen volgens R6, focusgroep 5 te snel wat ze lezen op sociale media zonder te controleren of het wel echt zo is. Een mogelijk gevolg is dat ze op basis van verkeerde informatie een specifiek beeld krijgen van bepaalde groepen in de samenleving. Enkel R3, focusgroep 4 gelooft niet dat berichten op sociale media gedeeld worden om anderen te overtuigen om iets te geloven of om iets te doen. Zij ziet het louter als informatie.

Ten derde beamen respondenten uit alle focusgroepen dat ze het belangrijk vinden om zich correct te informeren. R1, focusgroep 3 wijst op de kans dat je beïnvloed of zelfs gemanipuleerd wordt door sociale media. R4 van deze groep vertelt nog dat hij persvrijheid heel belangrijk vindt. Op die manier komen burgers immers te weten of hun overheid wel goed presteert. Respondenten van focusgroep 2 vertellen dat het belangrijk is dat mensen zich correct te informeren. Ze moeten weten dat ze niet alles mogen geloven wat de media schrijven en vervolgens meer kijken naar de feiten. R3 geeft het voorbeeld van framing rond migratie. Volgens hem tonen media cijfers die de situatie misschien erger doen lijken dan het is. De aso-respondenten in dit onderzoek geven meer redenen dan de bso-respondenten voor het belang van correct geïnformeerd zijn.

5.2.3 Vaardigheden

De respondenten uit het aso zijn in staat om foute informatie te herkennen. Zoals eerder beschreven vertellen ze weinig over echokamers. Dezelfde vaststellingen gelden voor de respondenten uit het bso. De meeste respondenten lijken wel geneigd om meerdere bronnen te raadplegen om zeker te zijn dat wat ze lezen klopt maar niet iedereen vindt dit even gemakkelijk. Verder geven de

respondenten aan dat ze dit voornamelijk doen wanneer een onderwerp hen echt interesseert of dicht bij hun eigen leefwereld staat. Ook de context herkennen lijken alle leerlingen goed te kunnen.

Om te beginnen geven respondenten uit alle focusgroepen voorbeelden van nieuws dat volgens hen niet klopt. Zo vinden ze cijfers vaak overdreven en merken ze op dat verschillende bronnen verschillende of zelfs tegenovergestelde informatie geven.

Vervolgens vertellen respondenten uit alle aso-focusgroepen dat ze tijdens de lessen Geschiedenis of Nederlands hebben geleerd om bronnen te vergelijken en op die manier uit te zoeken welke meer betrouwbaar zijn. Ze leerden ook om te kijken wie iets geschreven heeft en wat zijn/haar achtergrond is (R5, focusgroep 1). Op de vraag hoe ze omgaan met berichtgeving die ze niet helemaal vertrouwen antwoorden aso- en bso-respondenten bovendien dat ze extra informatie opzoeken. Wel geven respondenten uit verschillende focusgroepen, zowel aso- als bso-respondenten aan dat ze dit enkel doen wanneer het onderwerp hen interesseert (focusgroep 4) en dat ze het bovendien moeilijk vinden (focusgroep 3). Verder vertellen respondenten uit het bso dat ze een bericht geloofwaardiger vinden wanneer ze het via meerdere media zien terugkomen. Ook een bericht met een video of foto geloven ze makkelijker (focusgroepen 5 en 6).

Verder blijkt ook dat de respondenten de context kunnen herkennen. R4, focusgroep 3 geeft hiervan een duidelijk voorbeeld: "Ik had gisteren een video gezien over kernenergie dat dat realistisch en goed is, dat was gedeeld door N-VA. En dan onderaan stond daar "in samenwerking met" ofzo en dan was dat de stichting kernenergie." Wat de bso-respondenten betreft hebben ook zij door wanneer ze een gesponsord bericht zien, een bericht waarvoor bijvoorbeeld een politieke partij betaalt opdat meer of bepaalde mensen het zien. Op de vraag waarom politici of politiek partijen dit doen antwoordt R6, focusgroep 5 dat ze dit doen om aandacht te trekken zodat mensen hen zullen geloven.

Uit wat de aso-leerlingen vertellen over mediawijsheid in hun lessen, blijkt ten slotte dat zij er praktischer mee aan de slag gaan dan de bso-leerlingen in dit onderzoek. Het is niet zo dat bso-leerlingen dit niet meekrijgen op school maar er is wel een verschil in kwantiteit en aanpak. De respondenten van focusgroep 3 vertellen bijvoorbeeld over lessen over sociale media bij de vakken Cultuurwetenschappen,

Nederlands en Godsdienst. Een leerling uit focusgroep 2 vertelt zelfs over de lessen Statistiek bij Wiskunde in verband met percentages bij nieuwsberichten. Het enige concrete voorbeeld uit het bso is de reportage over *fake news* die focusgroep 5 bekeek.

5.2.4 Tussentijdse conclusie

Op basis van voorgaand onderzoek bij 17- en 18-jarigen is de hypothese (H2) dat zesdejaars uit het bso in mindere mate de kennis, attitudes en vaardigheden hebben verworven dan hun leeftijdsgenoten uit het aso om kritisch om te gaan met politieke informatie op sociale media (AHOVOKS, 2017, pp. 45-46). In dit masterproefonderzoek geven respondenten uit beide onderwijsvormen in ieder geval blijk van deze kennis, attitudes en vaardigheden. Zo weten ze allemaal wel dat *fake news* tegenkomen een mogelijk risico is en dat sommige meningen meer aan bod komen dan andere. De bereidheid om de context en impact te bekijken is aanwezig bij aso- én bso-leerlingen maar in mindere mate bij de laatstgenoemden. Ook hechten alle respondenten belang aan correct geïnformeerd zijn maar kunnen aso-leerlingen het belang hiervan uitgebreider omschrijven. Vervolgens nemen leerlingen van alle focusgroepen online nieuws niet zomaar voor waar aan, ze kunnen *fake news* en de context van een bericht herkennen. Ten slotte zijn zowel aso- als bso-respondenten geneigd om meerdere bronnen te raadplegen over een onderwerp als het hen interesseert en ze zeker willen zijn dat de informatie klopt.

De verschillen in vaardigheden tussen de aso- en bso-respondenten zijn op het eerste zicht dus niet opvallend. Anderzijds vertellen aso-leerlingen uitgebreider over wat er fout kan gaan wanneer ze zich informeren via sociale media en hoe ze met die risico's kunnen omgaan. De respondenten uit het aso blijken met andere woorden meer te weten over het belang van een kritische kijk en vervolgens ook over hoe ze kritisch kunnen omgaan met die informatie.

Daaropvolgend valt in wat de respondenten vertellen over hun educatie vooral op dat de aso-leerlingen uit dit onderzoek meer kansen hebben gekregen om kritisch te leren denken over online politieke informatie dan de bso-leerlingen. Net zoals in de 18-jarigen in de PBB

(AHOVOKS, 2017, pp. 45-46) geven vooral respondenten uit het aso aan dat ze geleerd hebben om kritisch te kijken naar sociale media.

Het is dus, zoals eerder onderzoek ook reeds aantoonde, waarschijnlijk dat bso-leerlingen “een potentieel kwetsbare groep vormen wat de ontwikkeling van hun politieke en kritische attitudes en vaardigheden betreft” (Sampermans et al. 2017, p. 188).

5.3 Democratische burgerzin als motivatie voor kritisch omgaan met online politieke informatie

De derde hypothese stelt dat jongeren die zichzelf eerder de rol van een actieve burger toe-eigenen meer gemotiveerd zijn om kritisch om te gaan met online politieke informatie. Kritisch denken is immers een democratische vaardigheid (Sampermans et al., 2017, p. 4). In dit onderzoek heb ik geprobeerd om de motivatie te vinden van jongeren om kritisch te denken. Dit heb ik echter niet expliciet bevraagd. Wel komen tijdens de focusgroepen redenen aan bod om kritisch om te gaan met online politieke informatie. Deze worden ook besproken onder 5.2. Zo geeft R4, focusgroep 3 als risico van fout geïnformeerd zijn “dat bepaalde politieke partijen dan valse stemmen krijgen omdat mensen fout geïnformeerd zijn”. Hiermee haalt de leerling aan dat kritisch denken ook in het belang is van het stemgedrag en stemmen hoort per definitie tot actief burgerschap (Sampermans et al., 2017, p. 51). R2, focusgroep 5 doet hetzelfde: “Dan ga je bijvoorbeeld op die persoon gaan stemmen [...] [en] dan nadat je erop hebt gestemd heb je door van dat is niet waar, dat is allemaal een leugen wat die heeft gezegd”. Actief, democratisch burgerschap kan dus redenen geven om kritisch na te denken over online politieke informatie.

Enerzijds is het mogelijk om te stellen dat de aso-respondenten via de verschillende onderzochte onderdelen meer actieve, betrokken burgers blijken en dus over een grotere democratische burgerzin beschikken. Vervolgens blijkt uit de analyse in 5.2 dat zij meer weten over het belang van een kritische zin. Vervolgens komt uit dit onderzoek naar voren dat zij beter weten hoe ze kunnen omgaan met risico's zoals *fake news*. Anderzijds is het zo dat de bso-respondenten slechts één voorbeeld geven van een les hieromtrent terwijl in alle aso-focusgroepen meerdere voorbeelden en meerdere vakken worden genoemd, zie 5.2.3. Het ligt met andere

woorden niet noodzakelijk aan hun democratische burgerzin dat aso-leerlingen de betrokken kennis, attitudes en vaardigheden in grotere mate hebben verworven dan bso-leerlingen. Dit is mogelijk eerder het gevolg van een gebrek in het curriculum van die laatstgenoemden. Er zijn echter evenzeer leerlingen uit het bso die hoog 'scoren' op actief burgerschap en het vervolgens ook belangrijk vinden om correct geïnformeerd te zijn, meerdere bronnen te raadplegen, de risico's kennen en herkennen,... Daarom kan ik niet besluiten dat het curriculum de oorzaak is. Mogelijk hebben andere politieke socialisatie-actoren zoals de ouders hierin een rol gespeeld.

Bovendien zijn er ook respondenten die bijvoorbeeld geen grote stemintentie hebben maar wel hun best doen om kritisch te kijken naar sociale media. Moest burgerzin aanzetten tot kritisch denken, dan hebben zij met andere woorden een andere motivatie.

Bijgevolg kan ik aan de hand van dit onderzoek geen uitsluitend antwoord geven op de tweede deelvraag. Een verband is op basis hiervan moeilijk vast te stellen gezien de realiteit complexer is dan deze hypothese het voorstelt. Daarom wordt de derde hypothese aanvaard noch ontkracht.

6 Conclusie en discussie

Dankzij het toenemende gebruik van sociale media is digitale informatie over politieke en sociale kwesties bijna onontwikkbaar geworden. Op het eerste zicht is die toegankelijkheid van digitale media een goede zaak voor de democratie want die heeft baat bij burgers die goed geïnformeerd zijn (Quintelier et al., 2012, p. 49; Papacharissi, 2002, p. 11). Maar wat als er foute informatie wordt verspreid en burgers op basis daarvan hun politieke keuzes maken? Is die brede waaier aan informatiemogelijkheden dan nog zo bevorderend voor de democratie? Sceptici vinden alvast van niet.

Het zijn bovendien vooral jonge mensen die nieuws tegenkomen op sociale media (Mediaraven en Mediawijs, 2018, p. 1). In deze masterproef heb ik dan ook getracht om na te gaan in welke mate Vlaamse jongeren uit het zesde jaar secundair onderwijs voorbereid zijn om kritisch te kijken naar informatie die hen kan beïnvloeden tijdens hun toekomstige participatie aan de democratie. Meer specifiek heb ik geprobeerd om een antwoord te vinden op de vraag in welke mate Vlaamse jongeren aan het einde van hun middelbare schoolcarrière de kennis, vaardigheden en attitudes hebben verworven om kritisch om te gaan met politieke informatie op sociale media. Daarbovenop komt de vergelijking tussen aso- en bso-leerlingen. Volgens het onderzoek van de ICCS en de PBB hebben respectievelijk zowel 14-jarige als 18-jarige bso-leerlingen meer vertrouwen in sociale media dan aso-leerlingen (AHOVOKS, 2017, p. 34; Sampermans et al., 2017, p. 41). Bovendien geven leerlingen uit het bso minder dan aso-leerlingen aan dat ze geleerd hebben om kritisch om te gaan met online informatie (AHOVOKS, 2017, pp. 45-46).

Aan de hand van zes focusgroepen in vier scholen bij in totaal 51 respondenten is eerst nagegaan hoe het gesteld is met het democratisch burgerschap van zesdejaars in het Vlaamse onderwijs. Meer bepaald werd tijdens de focusgroepen gepraat over wat het betekent om een burger te zijn in een democratie en over het politiek vertrouwen van de jongeren, hun politieke interesse en politieke participatie. Ook de mate van politiek online engagement en het vertrouwen in sociale media werden besproken. Die laatste twee onderwerpen vormden de overgang naar het gesprek over kritisch

omgaan met online politieke informatie. In dit onderdeel gingen de vragen over hun kennis, attitudes en vaardigheden die belangrijk zijn om kritisch te kijken naar online politieke informatie.

De eerste hypothese van dit onderzoek stelt op basis van het ICCS-onderzoek dat bso-leerlingen een lager niveau van actief burgerschap, politiek vertrouwen en politieke interesse hebben terwijl hun vertrouwen in sociale media en hun online engagement hoger liggen dan bij aso (Sampermans, 2017, pp. 187-188). De analyse van de focusgroepen bevestigt dit grotendeels. Ten eerste rapporteren bso-leerlingen een lager niveau van actief burgerschap, politiek vertrouwen en politieke interesse. Ten tweede tonen ze meer online engagement dan aso-leerlingen. Ten derde is het verschil in vertrouwen in sociale media tussen aso- en bso-leerlingen eerder klein. En dus moet de hypothese genuanceerd worden: in deze vergelijking zijn aso-leerlingen actievare burgers met meer politiek vertrouwen en meer interesse in politiek. Bso-leerlingen tonen dan weer meer online politiek engagement maar zij hebben niet noodzakelijk meer vertrouwen in sociale media.

Volgend op de PBB stelt de tweede hypothese dat aso-zesdejaars de kennis, vaardigheden en attitudes om kritisch om te gaan met politieke informatie op sociale media beter hebben verworven dan bso-zesdejaars (AHOVOKS, 2017, pp. 45-46). De resultaten van het huidige onderzoek bevestigen dit. Hier is vooral de vaststelling belangrijk dat de betrokken aso-leerlingen naar eigen zeggen meer kansen hebben gekregen op school om kritisch te leren denken dan de bso-leerlingen. Zo geven de aso-leerlingen voorbeelden uit de lessen Nederlands, Geschiedenis en zelfs Statistiek. De respondenten uit bso noemen daarentegen slechts één voorbeeld van een les waarin *fake news* aan bod kwam.

De derde hypothese die zegt dat democratische burgerzin motiveert om kritisch om te gaan met online politieke informatie, valt moeilijk te beantwoorden. Wat de analyse van de focusgroepen wel toont is dat de rol van kiezer opnemen, een kenmerk van actief burgerschap, kan aanzetten tot kritisch kijken naar die informatie. Daarnaast zijn er ook respondenten die wel een kritische zin hebben maar bijvoorbeeld geen of weinig stemintentie tonen. De realiteit is dus niet zwart-wit. Bijgevolg wordt de hypothese in dit onderzoek aanvaard noch ontkracht. Om dit verder te onderzoeken zouden

individuele interviews met de respondenten die zich de rol van een actieve burger toe-eigenen interessant kunnen zijn. Zo kan op een diepgaande manier worden nagegaan of zij inderdaad meer belang hechten aan kritisch omgaan met sociale media en wat hen hiertoe aanzet.

Er zijn nog andere beperkingen aan dit masterproefonderzoek en vervolgens ook mogelijkheden voor verder onderzoek. Ten eerste vonden de zes focusgroepen plaats op verspreide tijdstippen over een tijdspanne van bijna twee maanden. Sommige focusgroepen hadden reeds in schoolcontext een politiek debat bijgewoond in de aanloop naar de verkiezingen van mei 2019, anderen niet. Het valt te overwegen dat dit een invloed heeft gehad op de antwoorden. Ten tweede is ook een vergelijking mogelijk tussen verschillende studierichtingen. Verschillen leerlingen uit Humane wetenschappen bijvoorbeeld in hun burgerzin van leerlingen uit een andere aso-richting? Ten derde kwam in dit onderzoek enkel het Katholiek Onderwijs aan bod. Het kan interessant zijn om een gelijkaardig onderzoek te doen bij andere onderwijskoepels en de resultaten te vergelijken.

Ondanks de beperkingen, geeft deze masterproef wel een beeld van de mate waarin Vlaamse jongeren tot actieve, kritische burgers gevormd worden tijdens hun schoolcarrière en voornamelijk tijdens de jaren in het secundair onderwijs. Vooral de leerlingen uit het aso zeggen dat ze lessen hebben gekregen omtrent kritisch omgaan met online (politieke) informatie. Dit betekent dat het beleid nog werk heeft aan de incorporatie van burgerschapsvorming en mediawijsheid in alle onderwijsvormen.

In januari 2018 keurde het Vlaams Parlement zestien sleutelcompetenties goed waaronder mediawijsheid en burgerschap (Bulckaert, 2017, para. 1). Voorlopig zijn deze enkel voor de eerste graad secundair onderwijs omgezet in eindtermen. Voor de resterende jaren zijn de sleutelcompetenties dus nog niet geconcretiseerd (Onderwijs Vlaanderen, 2018, para. 1). Het is dus ten eerste belangrijk dat de beleidsmakers er werk van maken om dit zo goed mogelijk te doen met de verschillen tussen aso- en bso-leerlingen in gedachten. Ten tweede zullen secundaire scholen in tegenstelling tot nu niet enkel meer een inspanningsverplichting maar vooral een resultaatsverbintenis hebben om de betrokken eindtermen te bereiken.

Mediawijsheid, kritisch denken en burgerschap zijn in het kaderdecreet van 17 januari 2018 transversale sleutelcompetenties die voor de A- en B-stroom in de eerste graad gelijk zijn. Voor de tweede en de derde graad zouden deze echter verschillende eindtermen krijgen naargelang de finaliteit, wat dus een onderscheid tussen verschillende groepen leerlingen inhoudt (Vlaamse Regering, 2018, p. 9). Op basis van dit onderzoek stel ik voor om ook in de tweede en derde graad deze sleutelcompetenties zo goed mogelijk te stroomlijnen over de finaliteiten heen. Op die manier is het mogelijk om in het belang van de jongeren en de democratie de verschillen tussen leerlingen uit verschillende onderwijsvormen in de toekomst te voorkomen.

Om af te sluiten hebben de jonge mensen uit dit onderzoek, mits onderlinge verschillen, geleerd om zich correct te informeren ondanks de risico's van sociale media. Met een optimistische kijk op de toekomst van burgerschap en mediawijsheid in het Vlaamse onderwijs kan de sceptische visie over de invloed van sociale media op (jonge) burgers in een democratie dus worden genuanceerd.

7 Bibliografie

- Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen - AHOVOKS. (2017). *Peiling burgerzin en burgerschapseducatie in de derde graad secundair onderwijs*. Geraadpleegd op <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/peiling-burgerzin-en-burgerschapseducatie-in-de-derde-graad-secundair-onderwijs-1>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers, No.41*, OECD Publishing.
- Bennett, W., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13(2), 105-120. <https://doi.org/10.1080/13621020902731116>
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship* [Digitale versie]. doi: 10.1007/978-94-6091-512-3
- Biesta, G. J. J. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. doi: 10.1111/ejed.12109
- Billiet, J., Opgenhaffen, M., Pattyn, B., & Van Aelst, P. (2018). *De strijd om de waarheid. Over nepnieuws en desinformatie in de digitale mediawereld* (Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten. Standpunten 62). Brussel: KVAB Press.
- Blomme, P. (2015). *Wegwijs in sociale media op school*. Geraadpleegd op http://www.childfocus.be/sites/default/files/wegwijs_in_sociale_media_op_school_mediawijs.be_2015.pdf

- Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
<https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Brymann, A. (2012). *Social Research Methods*. Geraadpleegd op <https://www.researchgate.net/>
- Bulckaert, W. (2017, 27 oktober). Basisprincipes voor de nieuwe eindtermen. *Klasse*. Geraadpleegd op <https://www.klasse.be/114462/basisprincipes-nieuwe-eindtermen/>
- Bultinck, B. (2018, 18 januari). Zijn sociale media werkelijk een 'feest van de democratie'?. *Knack*. Geraadpleegd op <https://www.knack.be/nieuws/belgie/zijn-sociale-media-werkelijk-een-feest-van-de-democratie/article-opinion-951303.html>
- Carlsson, U., Jacquinet-Delaunay, G., Pérez Tornero, J.M., & Tayie, S. (2008). *Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue*. Göteborg, Zweden: Nordicom.
- Dalton, R., & Welzel, C. (2014). Political culture and value change. In Dalton & Welzel (Red.), *The civic culture transformed: From allegiant to assertive citizens (World Values Survey Books)* (pp. 1-16). New York, NY: Cambridge University Press.
- De Keyzer, P. (2017) Sociale media bedreigen de democratie. *De Tijd*. Geraadpleegd op <https://www.tijd.be/opinie/column/sociale-media-bedreigen-de-democratie/9932498.html>
- De kracht van je stem. (z.j.). Burgerzin. Geraadpleegd op <https://www.dekrachtvanstem.be/wie-zijn-we/achtergrond/burgerzin>
- Delli Carpini, M. X., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven, CT: Yale university.
- Ekström, M., & Östman, J. (2015). Information, Interaction, and Creative Production: The Effects of Three Forms of Internet

- Use on Youth Democratic Engagement. *Communication Research*, 42(6), 796-818. doi: 10.1177/0093650213476295
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. doi: 10.2307/1174885
- Greenbaum, T. L. (2000). *Moderating focus groups : A practical guide for group facilitation*. London, England: Sage.
- Hooghe, M. (2012). Jongeren en politiek: een onderzoek naar politieke socialisatie . In M. Hooghe (Red.), *Jongeren, politiek en burgerschap. Politieke socialisatie bij Belgische jongeren* (2e ed., pp. 7-20). Leuven, België: Acco.
- Hooghe, M. (2013). Wie schreeuwt zal gehoord worden. Internet en ongelijkheid. *Res Publica: Tijdschrift voor Politologie*, 55(1), 129-132.
- Hooghe, M., & Oser, J. (2015). The Rise of Engaged Citizenship. The Evolution of Citizenship Norms among Adolescents in 21 Countries between 1999 and 2009. *International Journal of Comparative Sociology*, 51(1), 29-52. doi: 10.1177/0020715215578488
- Informatie Vlaanderen. (z.j.). *Leerstof: Leerplannen*. Geraadpleegd op <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/organisatie-van-het-onderwijs/leerstof/leerplannen>
- Jensen, E.A., & Laurie, C. (2016). *Doing Real Research. A Practical Guide to Social Research*. London, UK: SAGE Publications.
- Khan, A. W. (2008). Introductions: Media education, a crucial issue in the building of an inclusive knowledge society. In U. Carlsson, G. Jacquinet-Delaunay, J. M Pérez Tornero, & S. Tayie (Reds.), *Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue* (pp. 117–123). Göteborg, Zweden: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University.

- Kahne, J., Middaugh, E., Lee, N., & Feezell, J. (2011). Youth online activity and exposure to diverse perspectives. *New Media & Society*, 14(3), 492-512. doi: 10.1177/1461444811420271
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2003). Teaching Democracy: What Schools Need to Do. *Phi Delta Kappan Magazine*, 85(1), 34-66. doi: 10.1177/003172170308500109
- Krutka, D.G., & Carpenter, J.P. (2017). Digital Citizenship in the Curriculum. *Educational Leadership*, 75(3), 50-55. Geraadpleegd op <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>
- Kuklinski, J. H., Quirk, P. J., Jerit, J., Schwieder, D., & Rich, R. F. (2000). Misinformation and the Currency of Democratic Citizenship. *The Journal of Politics*, 62(3), 790-816. Geraadpleegd op <https://www.journals.uchicago.edu/toc/jop/current>
- Mediawijs en Mediaraven. (2018). *Apestaartjaren: Jongeren en nieuws: enkele cijfers uit Apestaartjaren 2018* [Onderzoeksrapport]. Geraadpleegd op <https://www.apestaartjaren.be/onderzoek/apestaartjaren-2018>
- Neundorf, A., Niemi, R.G., & Smets, K. (2016). The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization. *Political Behavior*, 38(4), 921-949. doi: 10.1007/s11109-016-9341-0
- Norris, P. (1996). Does Television Erode Social Capital? A Reply to Putnam. *PS: Political Science & Politics*, 29(3), 474-480. doi: 10.2307/420827
- Onderwijs Vlaanderen. (2018, 13 juli). *Nieuwe eindtermen: ambitieus, duidelijk en coherent* [Persbericht]. Geraadpleegd op <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwe-eindtermen-ambitieuus-duidelijk-en-coherent>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.j.). *Secundair onderwijs - Vakoverschrijdende eindtermen globaal voor het secundair*

- onderwijs*. Geraadpleegd op
[https://www.onderwijsdoelen.be/secundair-onderwijs-
vakoverschrijdende-eindtermen-globaal-voor-het-secundair-
onderwijs](https://www.onderwijsdoelen.be/secundair-onderwijs-vakoverschrijdende-eindtermen-globaal-voor-het-secundair-onderwijs)
- Papacharissi, Z. (2002). The virtual sphere: The internet as a public sphere. *New Media and Society*, 4(1), 9-27.
<https://doi.org/10.1177/14614440222226244>
- Prior, M. (2007). *Post-broadcast democracy: How media choice increases inequality in political involvement and polarizes elections* (Cambridge studies in public opinion and political psychology). Cambridge: Cambridge university press.
- Putnam, R. (2001). Social capital: Measurement and consequences. *Canadian journal of policy research*, 2(1), 41-51.
Geraadpleegd op
<https://scholar.harvard.edu/robertputnam/publications>
- Quintelier, E., Vissers, S., & Hooghe, M. (2012). Zijn televisiekijkers slimmer, actiever en/of meer geïnteresseerd in politiek? In M. Hooghe (Red.), *Jongeren, politiek en burgerschap. Politieke socialisatie bij Belgische jongeren* (2e ed., pp. 49–62). Leuven, België: Acco.
- Quintelier, E. (2013). Engaging Adolescents in Politics. *Youth & Society*, 47(1), 51-69. <https://doi.org/10.1177/0044118X13507295>
- Raad voor Cultuur. (2005). *Mediawijsheid. De ontwikkeling van nieuw burgerschap; advies Raad voor Cultuur*. Den Haag: Raad voor Cultuur. Geraadpleegd op
<https://www.cultuur.nl/upload/documents/adviezen/Mediawijsheid.pdf>
- Roose, H., & Meuleman, B. (2014). *Methodologie van de sociale wetenschappen: Een inleiding*. Gent: Academia Press.
- Sampermans, D., Maurissen, L., Louw, G., Hooghe, M., & Claes, E. (2017). *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen*. Geraadpleegd op

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/international-civic-and-citizenship-education-study-iccs>

- Schönbach, K., & de Waal, E. (2011). Het nieuwe media-aanbod: een gevaar voor de democratie? [Onderzoeksrapport]. Geraadpleegd op <https://dare.uva.nl/search?identificer=be819dcd-cd16-4c5d-b51d-596722016909>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. doi: 10.1007/978-3-319-39357-5
- Svensson, A. (2009). No More Bowling Alone: When social capital goes digital. *Journal Of Global Communication*, 2(1), 251-266. Geraadpleegd op <http://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:jgc&type=home>
- ten Dam, G. & Volman, M. L. L. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379. doi: 10.1016/j.learninstruc.2004.01.005
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200. doi: 10.1023/A:10187346330124
- Van Dale Online Woordenboeken. (2014). Van Dale Lexicografie.
- Vlaamse Regering. (2018). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Memorie van Toelichting*. Geraadpleegd op <https://www.vlaanderen.be/nbwa-news-message-document/document/09013557802465bc>
- Walrave, M., & Van Ouytsel, J. (2014). *Mediawijs online: Jongeren en sociale media*. Tielt, België: Lannoo.
- Wojcieszak, M.E., & Mutz, D.C. (2009). Online Groups and Political Discourse: Do Online Discussion Spaces Facilitate Exposure

to Political Disagreement?. *Journal of Communication*, 59(1), 40-56. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.01403.x>

Zacchetti, M., & Vardakas, P. (2008). Educational and mass-media cultures: integration or contradiction. In U. Carlsson, G. Jacquinet-Delaunay, J. M Pérez Tornero, & S. Tayie (Eds.), *Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue* (pp. 117–123). Göteborg, Sweden: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University.

8 Bijlagen

Bijlage 1: Geïnformeerde toestemming

Ik _____ ondergetekende,

, verklaar hierbij dat ik geïnformeerd ben door de onderzoeker en
vervolgens

- ✓ ...begrijp dat het doel van dit onderzoek is om in het kader van een masterproef aan de KULeuven informatie te vergaren over de kritische zin van zesdejaars uit het aso en bso.
- ✓ ...participeer aan dit onderzoek op basis van vrijwilligheid.
- ✓ ...begrijp dat de resultaten van deze studie worden gebruikt voor wetenschappelijke doeleinden en gepubliceerd kunnen worden.
- ✓ ...begrijp dat de verzamelde data anoniem worden verwerkt en mijn naam dus niet zal gepubliceerd worden. Het vertrouwelijke karakter van de data wordt tijdens iedere fase van het onderzoek gewaarborgd.
- ✓ ...weet dat ik het recht heb om mijn participatie aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten.
- ✓ ...weet dat ik voor verdere vragen, klachten of informatie over de studie, Stefanie Tuerlinckx kan contacteren via de gegevens die zij hiervoor aan mij bezorgt. Ook mijn leerkracht beschikt over deze contactgegevens.
- ✓ ...begrijp dat ik in geval van nood Stefanie Tuerlinckx kan contacteren.

Plaats en datum

**Handtekening participant
onderzoeker**

Handtekening

Bijlage 2: Topiclijst focusgroepen

Intro

Mezelf en mijn onderzoek voorstellen, doel en aanpak (duiding van sociale media, interactie tijdens de focusgroep mag zeker,...), de tijdsduur en anonimiteit (geïnformeerde toestemming).

Opening

Wat betekent het volgens jullie om te leven in een democratie?
(Wanneer is iemand volgens jullie een goede burger in de democratie?
Wat zijn normen en waarden die daartoe behoren?)

Inleiding

Hoe zouden jullie jullie vertrouwen in politiek omschrijven? Aan wat of wie denken jullie dan?

Praten jullie over politiek thuis of onder vrienden?

En volgen jullie de actualiteit? Op welke manier dan?

Wie wil er binnenkort gaan stemmen?

Wat is de kans dat jullie binnenkort of later lid worden van een organisatie die zich bezighoudt met politiek?

Kunnen jullie mij iets vertellen over een andere manier waarop jullie deelnemen aan politiek?

Delen jullie politieke boodschappen op sociale media?

Liken jullie zo'n berichten of reageren jullie op zo'n berichten?

Hoe geloofwaardig vinden jullie informatie op sociale media?

Transitie

Herinnert iemand zich nog een moment waarop hij of zij iets las op Facebook, Instagram o.i.d. over politiek, het klimaat, migratie,... en dacht "dat kan toch niet waar zijn"? (een cijfer, quote,...)

Hoe belangrijk vinden jullie het om juist geïnformeerd te worden?
Wat zijn volgens jullie de mogelijke gevolgen en risico's wanneer we fout geïnformeerd worden via sociale media?

Sleutelvragen

Zijn er bepaalde media of bepaalde bronnen die jullie meer vertrouwen dan andere?

Hoe gaan jullie om met informatie die jullie niet helemaal vertrouwen?

Herinnert iemand zich nog een moment waarop hij/zij na iets te lezen op sociale media extra informatie opzocht over dat onderwerp?

Kunnen jullie me iets vertellen over hoe divers de politieke onderwerpen en meningen zijn die jullie op sociale media zien?

Waarom en wanneer delen de mensen met wie jullie bevriend zijn of die jullie volgen politieke boodschappen?

Besluitende vragen

Dus, als ik het goed begrepen heb, dan ... (bevindingen/antwoorden kort samenvatten). Heb ik het zo juist geïnterpreteerd? Willen jullie nog iets toevoegen? Zijn er nog ervaringen met dit onderwerp die jullie willen vertellen?

Leerlingen bedanken voor de medewerking en vertellen dat ze me zeker achteraf nog mogen contacteren als ze nog iets willen vertellen of iets willen vragen.

Bijlage 3: Schematisering analytisch kader.



