

Groeien in actief burgerschap
Samen leren samenleven

Groeien in actief burgerschap

Samen leren samenleven



politeia

COLOFON

Auteurs:

Sven Gellens, Lore Deweerdt, Mieke Enckels

Beelden:

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

Vormgeving:

Frisco bvba

ISBN 978-2-509-03287-4

NUR 840

Wettelijk depot: D/2018/8132/129

Redactieadres

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

Pedagogische begeleidingsdienst

Willebroekkaai 36

1000 Brussel

Tel.: 02 790 92 00

info@g-o.be

www.g-o.be

Deze tekst werd geschreven door Sven Gellens, Lore Deweerdt en Mieke Enckels, medewerkers van de Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!.

© Uitgeverij Politeia nv

Keizerslaan 34

1000 Brussel

Tel. 02 289 26 10

Fax 02 289 26 19

info@politeia.be

www.politeia.be

Niets in deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Dankwoord	9
Woord vooraf	11
Inleiding	
Wat is groeien in actief burgerschap?	13
Deel 1	
Samen bouwen aan een brede burgerschapscultuur op school	17
Stap 1: wat gebeurt er al op school op het vlak van burgerschap?	20
Stap 2: onze schoolvisie op burgerschap	24
Stap 3: aan de slag met ons schoolbreed plan actief burgerschap!	27
Stap 4: opvolging en bijsturing	31
Deel 2	
Aan de slag met de leerlijn actief burgerschap	33
Wat is de leerlijn actief burgerschap?	33
Hoe?Zo! Competentiegericht trainen in beheersingsniveaus	35
Een jaarplan om leerwinst te maximaliseren	44
Van leerlijn naar lesvoorbereiding	50
GO! methodiek actief burgerschap	51
Lesvoorbereidingen actief burgerschap	54
Sjabloon lesvoorbereiding	57
Vijf toepassingsscenario's voor je lesvoorbereidingen	58
Verdiepend werken in het vak actief burgerschap	58
Breed werken binnen een hoofdcompetentie in het vak actief burgerschap	59
Breed werken binnen verschillende hoofdcompetenties in het vak actief burgerschap	59
Projectmatig werken door breed én verdiepend te werken aan verschillende clusters uit eenzelfde competentie	60

Projectmatig werken door breed en verdiepend te werken aan verschillende clusters uit verschillende competenties	60
Deel 3	
Lesgeven in actief burgerschap	65
Competentieprofiel van de leerkracht actief burgerschap	65
Vakdidactiek actief burgerschap	76
Burgerschapseducatie voor iedereen zichtbaar maken	77
Checklist voor een les actief burgerschap	79
Algemeen	79
Aandachtspunten voor het geven van je les actief burgerschap	80
Aandachtspunten tijdens het geven van je les actief burgerschap	81
Aandachtspunten na het geven van je les actief burgerschap	82
Modellessen	83
LLAB lesvoorbereiding: Kennismakingsles	84
LLAB werkblaadjes Kennismakingsles	88
LLAB-lesvoorbereiding Filosoferen: Wat is actief burgerschap?	91
LLAB lesvoorbereiding Waardevorming: Normen en waarden	97
LLAB werkblaadjes Waardevorming: Normen en waarden	101
LLAB lesvoorbereiding Duurzaam samenleven: Kinderrechten	103
LLAB werkblaadjes Duurzaam samenleven: Kinderrechten	108
Deel 4	
Evaluatiemethodieken	113
Verschilcores en effectgroottes om leerwinst zichtbaar te maken	113
Leerwinst van individuele leerlingen	114
Leerwinst van (klas)groepen	116
Groeirapport	119
Portfolio	124
Reflectieanalyse	128
Geïntegreerde evaluatie	134
Self-assessment en peer-assessment	138

Deel 5

De Leerlijn Actief Burgerschap 145

LLAB: de leerlijn actief burgerschap 145

Competentie filosoferen - Cluster 1 149

Werkvormen 152

Inspiratiebronnen 163

Competentie filosoferen - Cluster 2 166

Werkvormen 169

Inspiratiebronnen 174

Competentie filosoferen - Cluster 3 176

Werkvormen 179

Inspiratiebronnen 188

Competentie waardevorming - Cluster 1 189

Werkvormen 192

Inspiratiebronnen 202

Competentie waardevorming - Cluster 2 204

Werkvormen 207

Inspiratiebronnen 215

Competentie waardevorming - Cluster 3 218

Werkvormen 221

Inspiratiebronnen 223

Competentie duurzaam samenleven - Cluster 1 225

Werkvormen 228

Inspiratiebronnen 231

Competentie duurzaam samenleven - Cluster 2 233

Werkvormen 236

Inspiratiebronnen 238

Competentie duurzaam samenleven - Cluster 3 240

Werkvormen 243

Inspiratiebronnen 244

Het abc van de leerlijn actief burgerschap 246

De uitvoerige bibliografie is te vinden op <http://goburgerschap.politeia.be/>



Dankwoord

Zoals de meeste onderwijskundige publicaties over burgerschap steunt dit werk ook, logischerwijze, op de relevante literatuur en de kennis en 'wijsheid' van voorgangers. Concreet had deze publicatie haar huidige vorm niet gekend zonder de inzet en hulp van

- Raymonda Verdyck, onze afgevaardigd bestuurder, en Saskia Lieveyns, onze adviseur-coördinator, voor hun geloof in actief burgerschap en omdat ze ons de kans boden om *samen leren samenleven* in de praktijk mogelijk te maken
- de pilootscholen (GO! MSKA Roeselare, GO! athena-campus Drie Hofsteden Kortrijk, GO! atheneum Ieper, GO! atheneum Diksmuide, GO! CLW Nieuwpoort, GO! atheneum Erasmus De Pinte, GO! atheneum Antwerpen, GO! lyceum Martha Somers Brussel, GO! atheneum Tienen, GO! campus Woudlucht Heverlee en GO! atheneum Bree) voor de input, feedback, materialen, enz.
- middenveldorganisaties voor de feedback, het inspiratiemateriaal en de werkvormen
- experts uit hogescholen en universiteiten voor hun kritische blik op de leerlijn
- GO! professionals in alle geledingen van onze organisatie
- alle individuen die ons inspiratie gaven en te talrijk zijn om zich te laten opsommen en die met dit boek aan de slag willen gaan.



Woord vooraf

Het is met de nodige trots dat de Pedagogische begeleidingsdienst van het GO! dit groeiboek voorstelt. Wij zijn ervan overtuigd dat het een onmisbaar instrument kan zijn om op school met actief burgerschap aan de slag te gaan door het te integreren in het schoolcurriculum en te werken aan een burgerschapscultuur van de school.

Het doel van deze publicatie is tweeledig. Met dit boek kunnen scholen een schoolbrede burgerschapswerking en -cultuur ontwikkelen. Daarnaast ondersteunt het boek hen om leerlingen met diverse achtergronden en interesses een verdiepingsruimte aan te bieden waar ze burgerschapscompetenties kunnen inoefenen.

Het GO! doet daarbij een beroep op alle betrokkenen (lerenden, ouders, leerkrachten, directeurs, bestuurders en andere GO! professionals) als ambassadeurs van zijn pedagogisch project om mee te bouwen aan de samenleving van vandaag en de toekomst: een vrije democratie met actieve burgers waarin het samenleven centraal staat en elke persoon gelijke kansen heeft om zich maximaal te ontplooien. Essentieel hierbij is dat we de krachten bundelen om actief burgerschap structureel en weldoordacht aan te pakken. Dit boek is voor scholen een sterke ruggensteun die het hen mogelijk maakt hun eigenheid in hun burgerschapsvisie en -werking te verankeren.

Dit boek toont je ook de weg naar onze website waar je een breed gamma van ondersteuningsinitiatieven en -instrumenten vindt. Al enkele jaren ondersteunt de Pedagogische begeleidingsdienst daarmee scholen om burgerschap weldoordacht en schoolbreed te realiseren. Met dit groeiboek en de leerlijn burgerschap in de hand mag je je bovendien gewapend weten voor de uitdaging om de nieuwe einddoelen, de zogenaamde eindtermen, samen met je leerlingen te realiseren.

We zijn dan ook bijzonder fier op ons curriculum actief burgerschap, dat overigens ook ontwikkeld werd in de geest van een democratische cultuur. Het kwam namelijk breed participatief tot stand, dankzij pilootscholen, expertgroepen en middenveldorganisaties over heel Vlaanderen.

Saskia Lieveyns
adviseur-coördinator
Pedagogische begeleidingsdienst GO!



Inleiding

Wat is groeien in actief burgerschap?

“ Onze taak is meer dan de leerlingen klaarstomen voor de arbeidsmarkt. Wij moeten ze voorbereiden op het leven.”

GO! leerkracht actief burgerschap

Fijn dat je aan de slag gaat met actief burgerschap! In dit groeiboek bieden we je graag een heel aantal kaders en materialen aan om je te sterken in het werken aan actief burgerschap met leerlingen van het secundair onderwijs. Het gehele boek is een hulpmiddel om directeurs, schoolteams, leerkrachten en leerlingen op een doordachte en wetenschappelijk onderbouwde wijze te laten groeien in burgerschapscompetenties.¹

Onze maatschappij ondergaat grote veranderingen die elkaar bovendien aan een snel tempo opvolgen: diversiteit of superdiversiteit is de norm geworden. Nieuwe sociale machtsverhoudingen en omgangsvormen dienen zich aan, niet in het minst door de sterke impact van (digitale) media op het dagelijkse leven. Inclusie met alle bijbehorende gevolgen begint zich te vereenzelvigen met ons begrip van democratie, dat zich o.a. vertaalt in een toenemende vraag naar transparantie en sociale, intergenerationele en juridische gelijkwaardigheid.

Het onderwijs is dé maatschappelijke kracht die jongeren in staat kan stellen om op een weloverwogen wijze over deze maatschappelijke aanpassingen te reflecteren. Op school kunnen jongeren zich samen bekwamen in actief burgerschap.

In het eerste onderdeel van dit boek, *Samen bouwen aan een brede burgerschapscultuur op school*, vind je de wegwijzer naar de burgerschapsbooster om de beginsituatie van je leerlingen rond burgerschap in kaart te kunnen brengen en een gedetailleerd stappenplan met implementatiesjablonen om een burgerschapscultuur op school te ontwikkelen. Met deze hulpmiddelen

1 Dit boek dient op de eerste plaats om als een instrument voor de praktijk gebruikt te worden. Ter wille van de gebruiksvriendelijkheid zijn daarom alle verwijzingen naar onderzoeken en voetnoten zoveel mogelijk achterwege gelaten. Alle geraadpleegde bronnen vind je in de bibliografie op <http://goburgerschap.politeia.be/>

kun je in jouw school op een doordachte manier aan actief burgerschap werken, waarbij je uitgaat van je schoolspecifieke beginsituatie en eigenheid.

Het tweede onderdeel van dit groeiboek, *Aan de slag met de leerlijn actief burgerschap*, licht toe hoe je met de leerlijn actief burgerschap aan de slag kunt gaan. Je leest er wat het betekent om competentiegericht aan burgerschapseducatie te doen. Er worden ook scenario's beschreven om de burgerschapswerking zo goed mogelijk af te stemmen op de noden van je school, bijvoorbeeld voor een vak of voor brede en langdurige projectwerking, met ondersteunende sjablonen voor een lesvoorbereiding en jaarplan.

In deel drie, *Lesgeven in actief burgerschap*, bekijken we meer in detail wat er allemaal komt kijken bij het effectieve lesgeven en trainen in burgerschap van adolescenten. Je treft een competentieprofiel aan dat je eigen groei als leerkracht actief burgerschap kan ondersteunen, de GO! methodiek actief burgerschap, aandachtspunten voor je lessen burgerschap en illustratieve modellessen.

Deel vier, *Evaluatiemethodieken*, lijst een aantal werkwijzen op om burgerschapscompetenties bij je leerlingen te evalueren en rapporteren. Op deze wijze kun je kiezen welke het beste aansluiten bij jouw schoolwerking.

Het vijfde deel, *De leerlijn actief burgerschap*, sluit dit groeiboek af. Hier vind je de inclusieve en competentiegerichte leerlijn actief burgerschap (LLAB) voor het secundair onderwijs. De LLAB is een verzameling van competenties, waarvan de recentste stand van onderzoek aantoont dat ze tot actief burgerschap behoren. De leerlijn maakt het je als leerkracht mogelijk om leerlingen doelgericht te trainen in burgerschapscompetenties, in toenemende beheersingsniveaus. In het abc ontdek je een gedeeld begrippenkader, om helder over burgerschap te spreken en transparantie te verkrijgen over wat de exacte betekenis van bepaalde termen in de leerlijn is.

Het GO! biedt deze publicatie aan omdat het onze missie is om jongeren te vormen tot burgers die kunnen deelnemen aan de democratische maatschappij en die de maatschappij duurzaam kunnen ondersteunen en vernieuwen. *Samen leren samenleven* is het motto van onze gehele onderwijsvisie en van dit werk. Net om onze visie en missie in de praktijk te realiseren, zetten we volmondig en vol enthousiasme consequent in op actief burgerschap!

Actief burgerschap betekent voor het GO! dat burgers op een actieve manier mee vorm geven aan de samenleving en aan hun plaats binnen die samenleving. We gaan voor een duidelijk actief burgerschap, dat niet kan bestaan zonder een kritische en onderzoekende houding en een geëngageerde

toepassing ervan in de maatschappij. Actieve burgers informeren zich, leren bij en stellen zich oprecht betrokken op tegenover hun omgeving en de anderen. Met andere woorden: als GO! ambiëren we om leerlingen te vormen tot kritische burgers die *samen leren samenleven*.

We willen dat onze lerenden de maatschappij (1) *duurzaam* ondersteunen, wat inhoudt dat ze mee bouwen aan de samenleving zoals ze is, en (2) vernieuwen, door de samenleving op een actieve wijze mee vorm te geven. 'Duurzaam' verwijst naar het evenwicht tussen enerzijds een behoudsgezinde en stabiele en anderzijds een veranderingsgerichte en innovatieve dimensie. Burgers moeten voor zichzelf onderzoeken wat ze een goede balans vinden tussen beide dimensies en waarom dat zo is. Zo is actief burgerschap datgene dat een democratie in stand houdt én vernieuwt!

Dit boek wil leerkrachten en leerlingen secundair onderwijs in staat stellen om deze oefening te maken. Als onderwijsverstrekker onderscheiden we ons doordat actief pluralisme in ons pedagogisch DNA verankerd is. Dat dwingt ons om in het opleiden van leerlingen tot actieve burgers niet van één exclusieve, ideologische visie op 'burgerschap' uit te gaan. Ons pedagogisch project (PPGO!) neemt daarom neutraliteit als uitgangspunt voor actief burgerschap, om samenleven op grond van gelijkwaardigheid mogelijk te maken. Dat maakt dat elke school van het GO! een warme, veilige omgeving moet zijn, waarin elke leerling kan participeren aan diverse aspecten van het schoolgebeuren. De LLAB maakt dat mogelijk door de wetenschappelijke opbouw, die leerlingen van alle achtergronden in staat stelt om met elkaar in contact te komen en zichzelf – in dialoog – verder te ontwikkelen binnen de ruimte van *een vak actief burgerschap*: een oefenruimte waarin leerlingen op een doelgerichte en verdiepende manier burgerschapscompetenties kunnen verwerven. Dat kan enkel lukken als je school de LLAB ook inzet als hulpmiddel om leerkrachten collegiaal te doen samenwerken: een voorwaarde om schoolbreed en projectmatig aan burgerschapsvorming te kunnen werken. Het ultieme doel van de LLAB is de burgerschapsbeleving op school van haar primaire actoren, schoolteam en leerlingen, te versterken. Het eerste deel van dit boek, *Samen bouwen aan een burgerschapscultuur op school*, ondersteunt je om dit te bereiken.



Deel 1

Samen bouwen aan een brede burgerschapscultuur op school

“ Het is belangrijk dat je eerst gaat kijken naar wat je eigen schoolvisie is, en hoe actief burgerschap daar een plaats in kan krijgen. Actief burgerschap mag niet gezien worden als iets dat bijkomstig is, maar iets dat je moet uitademen en inpassen in je visie op het hele schoolgebeuren.”

GO! directeur van een pilotschool actief burgerschap

Hoe maak je je burgerschapswerking op school effectief en succesvol? Cruciaal is dat je uitgaat van de eigenheid van jouw school. Laat je werking rond actief burgerschap naadloos aansluiten bij je eigen visie op actief burgerschap, je leerlingenpopulatie en je schoolcontext. De **burgerschapsbooster** voor leerlingen is een uiterst handige tool die je daarbij kan helpen.² De burgerschapsbooster helpt om je beginsituatie inzake burgerschap in beeld te brengen en geeft een ‘boost’ om (verder) met burgerschap aan de slag te gaan.

Meer specifiek is de burgerschapsbooster een online bevragingstool die aan de hand van een reeks stellingen bij leerlingen van de derde graad basisonderwijs en van alle graden en onderwijsvormen van het secundair onderwijs, peilt naar hun opvattingen, ervaringen en gedragingen met betrekking tot burgerschap. De stellingen worden geclusterd in thema’s die elk verschillende aspecten van actief burgerschap belichten: wereldburgerschap, duurzaamheid, diversiteit, democratische cultuur op school enz.

Nadat de leerlingen via een weblink de online bevraging hebben ingevuld, ontvangt de school een schooluniek burgerschapsrapport met een analyse van de resultaten en bijbehorende reflectievragen om de resultaten te analyseren en in de praktijk te gebruiken. Idealiter wordt in de school een stuurgroep

² Wil je de booster afnemen in jouw school?
Stuur dan een mailtje naar burgerschap@g-o.be

‘burgerschap’ opgericht, bestaande uit een aantal geëngageerde leerkrachten, die de analyse van de resultaten uit het rapport bestuderen en vervolgens verslag uitbrengen bij het hele schoolteam voor een concreet plan van aanpak.

De school kan zichzelf dus op basis van de resultaten een spiegel voorhouden, haar sterktes en verbeterpunten achterhalen, een vervolgtraject kiezen om bepaalde componenten te versterken en een visie op actief burgerschap ontwikkelen en/of bijsturen. Zo wordt het schoolteam gestimuleerd om bestaande of nieuwe lesactiviteiten of schoolacties te verbeteren of te ontwikkelen om actief burgerschap in de school op de kaart te zetten. Als leerlingen via de burgerschapsbooster aangeven dat er, bijvoorbeeld, op school een tekort aan cultuurbeleving en -participatie ervaren wordt, dan kun je dit in je burgerschapswerking als focus meenemen. Voor ondersteuning op maat kun je daarna terecht bij de Pedagogische begeleidingsdienst (PBD) van het GO!. Door de burgerschapsbooster verschillende keren af te nemen, kunnen scholen evoluties en trends vaststellen. Wanneer je de burgerschapsbooster hebt afgenomen, heb je de eerste steen gelegd om een brede burgerschapscultuur op school uit te bouwen.

Een burgerschapscultuur op school creëren, betekent dat je schoolbreed, over alle vakken heen, voor een doelgericht plan van aanpak kiest dat afgestemd is op de schoolcultuur, de leerlingen en het schoolteam. Een succesvolle implementatie van de LLAB vraagt dan ook tijd en integratie in de schoolvisie. Dat betekent dat je voldoende ruimte moet creëren om actief burgerschap zichtbaar te maken in de pedagogische activiteiten, vakken en overige initiatieven op school en in de onmiddellijke omgeving. Kortlopende projecten rond burgerschap hebben immers minder effect dan langdurige en integrale aandacht voor burgerschapscompetenties, die idealiter doorheen diverse vakken en projecten lopen. Regelmatige belangstelling voor het nieuws en de actualiteit in diverse vakken kan bijvoorbeeld de interesse en het bewustzijn voor burgerschap versterken.

Samenvattend kunnen we stellen dat om actief burgerschap succesvol te implementeren als vak, jouw school het best aan de volgende voorwaarden voldoet:

- een duidelijk overzicht hebben van alle schoolinitiatieven en lesinhouden die onder de noemer actief burgerschap vallen;
- een schoolbreed gedragen visie op burgerschap hebben;
- een duidelijk beeld hebben van alle belanghebbenden die je wilt betrekken (leerlingen, ouders, organisaties, enz.);

- een vakoverstijgend plan van aanpak met duidelijk meetbare resultaten hebben;
- een implementatieplan hebben waarin tussentijdse opvolging en eventuele bijsturing een expliciete plaats krijgen.

Om je te helpen deze voorwaarden te realiseren, hebben we ze vertaald naar een stappenplan:

Stap 1 wat gebeurt er al op school op het vlak van burgerschap?

Stap 2 onze schoolvisie op burgerschap

Stap 3 aan de slag met ons schoolbreed plan actief burgerschap!

Stap 4 opvolging en bijsturing

Om met je collega's samen te werken aan een schoolbreed gedragen project en visie rond burgerschap kun je gebruikmaken van het stappenplan met bijbehorende implementatiesjablonen, richtlijnen en tips. Naargelang de stand van zaken in je school kun je bepaalde stappen omwisselen. Is er bijvoorbeeld al een duidelijke visie op burgerschap, dan kun je stappen 1 en 2 in het voorgestelde stappenplan omwisselen. Om de slaagkansen en effectiviteit van het uitbouwen van een schoolbrede burgerschapswerking en cultuur maximaal te waarborgen, is de implementatiestructuur van een professioneel lerende gemeenschap (PLG) overgenomen. We kiezen hiervoor omdat een PLG de samenwerkingsvaardigheden van een schoolteam bevordert, de professionele ontwikkeling van leerkrachten stimuleert en bewezen heeft dat dit kan resulteren in meer leerwinst bij de leerlingen.

Stap 1:

wat gebeurt er al op school op het vlak van burgerschap?

De beginsituatie van de school op het vlak van burgerschap in kaart brengen is noodzakelijk om de noden en behoeften van de school te kunnen vaststellen. Om deze fase uit te voeren kun je de implementatiesjabloon *Inventarisatie schoolbrede burgerschapswerking* gebruiken.

Las voldoende tijd en ruimte in om deze opdracht tot een goed einde te brengen. De eerste stap naar een schoolbrede burgerschapswerking is behoorlijk intensief en tijdrovend, maar levert een blauwdruk van de huidige burgerschapswerking op school op. Hoe nauwkeuriger je deze fase uitvoert, hoe sterker het fundament is waarop je de toekomstige burgerschapscultuur van je school kunt bouwen. Welke activiteiten en lesinhouden, waarvan de LLAB weergeeft dat ze tot actief burgerschap behoren, organiseert jouw school al? Breng al deze activiteiten onder in de LLAB om een visueel overzicht te verkrijgen van wat jouw school reeds aan burgerschapscompetenties afdekt.

Richtvragen

- Hoe interpreteer je de resultaten uit de burgerschapsboosters en hoe neem je die mee naar je burgerschapswerking?
- Wat gebeurt er in de vakken op het vlak van burgerschap? Bekijk hiervoor de vakgebonden fiches in de virtuele ruimte 'Burgerschap' in Smartschool³ en op <http://goburgerschap.politeia.be/>
- Wat gebeurt er over de vakken heen? Kun je burgerschapscompetenties detecteren in bepaalde schoolactiviteiten (bijv. GWP, excursies, GIP of onderzoekscompetenties) en neem je die op in je schoolbrede burgerschapswerking?
- Welke onderdelen van burgerschap biedt de school nu al in welke studierichtingen/domeinen aan?

3 Opdat elke leerkracht hier ook binnen zijn eigen vakgebied aan zou werken, ontwikkelde de Pedagogische begeleidingsdienst vakgebonden fiches waarin staat hoe elke leraar in zijn lespraktijk aan burgerschapsvorming kan werken. Hoe kun je bijvoorbeeld in de lessen hout of bouw werken aan actief burgerschap? Of hoe kan er in de lessen Frans en Engels een extra boost worden gegeven aan burgerschap op school? Zo stimuleren we elke leerkracht om vanuit de eigen leerplandoelstellingen het verschil te maken op het vlak van burgerschap.

- Hoe ga je om met mogelijke overlappings die je detecteert op het vlak van actief burgerschap?
- Worden bepaalde competenties/activiteiten naar jouw aanvoelen op het juiste beheersingsniveau toegepast? Beslis welk beheersingsniveau van bepaalde burgerschapscompetenties je wilt dat je leerlingen bereiken. Bijvoorbeeld: stel dat de LLAB op het gebied van debattechnieken een hoger beheersingsniveau aanreikt dan momenteel op school (in het vak Nederlands, PAV e.d.) bereikt wordt. Kiest jouw school er dan voor om leerlingen in dit hogere beheersingsniveau te trainen in het vak Nederlands, PAV e.d. of in het vak actief burgerschap?
- Zijn alle te bereiken kennis, vaardigheden en attitudes die de LLAB aanreikt voldoende gedekt? Welke mogelijke tekorten worden zichtbaar? Op welke noodzakelijke inhouden willen jullie nog meer inzetten?

Tips

- Leg je oor te luisteren bij de diverse vakwerkgroepen om op een informele wijze te informeren naar wat zij rond actief burgerschap doen.
- Organiseer een interactieve teamvergadering om deze stap uit te voeren. Zo kunnen alle betrokkenen zich engageren en voldoende inhoudelijke input leveren.
- Werk met een stuurgroep die bestaat uit personen met aanvullende competenties en expertise.
- Werk een efficiënte rol- en werkverdeling uit om te bepalen welke burgerschapscompetenties uit de LLAB al in diverse vakken op school aan bod komen. Zorg er dus voor dat elke dimensie en competentiecluster van actief burgerschap vertegenwoordigd is in je team. Het in kaart brengen van het aspect 'communiceren' binnen de leerlijn, wordt bijvoorbeeld het best door een taalleerkracht gedaan.
- Zorg ervoor dat de discussie niet te technisch wordt. Breng ook de affectieve component in rekening. Betrek zeker leerkrachten die een goede vertrouwensband hebben met de leerlingen en heel goed op de hoogte zijn van wat er speelt in de leefwereld van de leerlingen.

Voorbeeldsjabloon (stap 1) - Inventarisatie schoolbrede burgerschapswerking

Te bereiken doelen	Stappen om te realiseren	Verantwoordelijke initiatief en opvolging	Reële tijdslijn	Evaluatie
In kaart brengen wat er al gebeurt binnen de vakken	Checklist vakgebonden fiches: - Taalleerkracht doorloopt fiche taal. - Wetenschapsleerkracht doorloopt fiche wetenschappen. - ... De vakgroepverantwoordelijken brengen de input in de leerlijn	Vakgroepverantwoordelijke, stuurgroep ...		Presentatie vergadering
In kaart brengen wat er al vakoverstijgend gebeurt	Collega verantwoordelijk voor projectwerking, sportdag, GIP inventariseert.			Gepersonaliseerd document van de leerlijn
Leerlijn afstemmen op maat van de school	Input van voorgaande stappen in de leerlijn inbrengen.	Stuurgroep, leerkracht(en) die de leerlijn actief burgerschap zal/zullen organiseren		

Implementatiesjabloon (stap 1) - Inventarisatie schoolbrede burgerschapswerking

Te bereiken doelen	Stappen om te realiseren	Verantwoordelijke initiatief en opvolging	Reële tijdslijn	Evaluatie

Stap 2:

onze schoolvisie op burgerschap

Nu je, na stap 1, een overzicht hebt gekregen van de stand van zaken rond burgerschap op jouw school, start je de oefening om na te gaan in hoeverre jouw school actief burgerschap wil uitdragen. Het is cruciaal dat je een eenduidige en eenvoudig uit te leggen visie hebt die je kunt vertalen naar concrete doelen die je doorheen het schooljaar wilt bereiken. Je kunt bijvoorbeeld je visie en missie in een motto vatten: zo is *samen leren samenleven* het credo van de LLAB. Om deze fase uit te voeren kun je de implementatiesjabloon *Doelen en plan van aanpak actief burgerschap* (cf. stap 3) gebruiken.

Richtvragen

- Wat wil jouw school met actief burgerschap bereiken? Bijvoorbeeld: wil je dat elke leerling actief kan deelnemen aan alle aspecten van het schoolgebeuren? Wil jouw school een rolmodel zijn voor actieve participatie in de samenleving?
- Hoe geef je het vak actief burgerschap een expliciete plaats in het opleidingsaanbod van jouw school, en hoe onderscheidt het zich duidelijk van andere vakken?
- Wie wil je allemaal betrekken bij je burgerschapswerking/-cultuur op school? De ouders, leerlingen, organisaties, partners/buurt in de nabije omgeving enz.? Ga je daarbij in fases werken? Bijvoorbeeld: het eerste jaar leg je de focus op het opleiden van leerkrachten en het betrekken van de leerlingen, in het volgende schooljaar kies je ervoor om de ouders en de buurt actief te betrekken enz.
- Hoe ga je dit aanpakken of realiseren?
 - Gaat jouw school de focus op een specifiek aspect van burgerschap leggen, bijvoorbeeld per graad een andere hoofdcompetentie behandelen, en hoe beargumenteer je deze keuze?
 - Ga je in bepaalde schoolactiviteiten of vakken (bijv. excursies, GIP of onderzoekscompetenties) waar momenteel impliciet aan burgerschapscompetenties gewerkt wordt, die competenties meer op de voorgrond plaatsen, of kiest jouw school expliciet voor bepaalde burgerschapsprojecten?
 - Hoe gaat jouw school ermee om als wordt vastgesteld dat bepaalde actoren (leerlingen, ouders e.d.) moeite hebben met de burgerschapsbeleving vooropgesteld in de schoolvisie en het PPGO!?

Tips

- Minder is meer. Leg voor je school een ambitieuze maar haalbare visie vast. Noem acht tot tien doelen met betrekking tot actief burgerschap die je in de volgende jaren wilt realiseren.
- Betrek het hele schoolteam bij de ontwikkeling van de visie op actief burgerschap, zodat iedereen zich erin kan vinden. Zo kun je, bijvoorbeeld, een personeelsvergadering laten doorgaan als een personeelsdebat om net een gezamenlijke visie te verkrijgen.⁴
- Maak van de visie geen onbetwistbare heilige graal, maar laat ze vooral dienen als leidraad voor ontwikkelwerk en dialoog onder collega's.
- Laat je niet leiden door wat andere scholen doen; kijk naar je eigen schoolwerking. Engageer je enkel voor die zaken waar iedereen op school achter kan staan.
- Het gaat om wat je doet en niet om hoe je het noemt. Wees beducht voor het overnemen van technieken, concepten en dergelijke zonder dat je er een praktijktoepassing of duidelijke beleving in de school aan kunt koppelen.

De Burgerschapsarchitect

Dit is een open werkvorm die het mogelijk maakt om met je gehele schoolteam op een waarneembare wijze aan een gezamenlijke visie rond burgerschap te werken. Alle deelnemers bouwen (letterlijk) mee aan een echte burgerschapscultuur. Als burgerschapsarchitect word je tijdens de oefening uitgedaagd om de verschillende bouwstenen voor een brede burgerschapscultuur op school te bepalen en er vervolgens een echt bouwwerk mee te maken. Op die manier wordt in een oogopslag duidelijk hoe diverse leden van het schoolteam de plaats van burgerschap op school inschatten. Zien alle burgerschapsbouwwerken er hetzelfde uit of zijn er (grote) verschillen?



4 Hiervoor kun je het opleidingspakket 'Actief burgerschap' in het nascholingsaanbod van de Pedagogische begeleidingsdienst raadplegen.

De werkvorm verloopt als volgt.

De deelnemers worden onderverdeeld in groepjes van vier tot vijf personen en krijgen twintig (16 vooringevulde en 4 blanco) bouwstenen ter beschikking om een burgerschapsbouwwerk te creëren. Aan de voorzijde van elke bouwsteen plakt een concept en aan de achterzijde een korte uitleg. De Pedagogische begeleidingsdienst van het GO! biedt je deze werkvorm aan, met bijbehorende fiches met concepten en uitleg gratis te raadplegen op <http://goburgerschap.politeia.be/>. De deelnemers kunnen in groep de volgende drie niveaus bouwen:

1. de fundamentele bouwstenen voor een **school**brede burgerschapscultuur
2. de bouwstenen voor actief burgerschap op **klas**niveau
3. mogelijke bouwstenen voor een **persoonlijke bijdrage** vanuit de rol (bv. directeur, vakleerkracht, vakgroepvoorzitter, enz.) van de deelnemers die ze zelf kunnen invullen.

Vervolgens gaan de deelnemers aan de slag. Eerst overleggen ze welke fundamentele bouwstenen er per laag aan bod moeten komen. Plaatsen we, bijvoorbeeld, leerlingenparticipatie op schoolniveau of vormt dit toch eerder de kern op klasniveau? Wanneer het bouwwerk bijna af is, kunnen deelnemers, als derde niveau, eigen accenten toevoegen. De directeur kan, bijvoorbeeld, participatief en verbindend leiderschap toevoegen. Ten slotte kan een burgerschapswandeling ondernomen worden, waarin de deelnemers bij elkaars bouwwerk langsgaan en toelichting krijgen over hoe dit bouwwerk hun visie op burgerschap representeert. Dit vormt een voortreffelijk startpunt om gemeenschappelijke elementen te identificeren en die te kristalliseren in een gezamenlijke visie over actief burgerschap op school.



Stap 3:

aan de slag met ons schoolbreed plan actief burgerschap!

Nadat je een visie en te bereiken doelen hebt vastgelegd, bepaal je in deze fase hoe je deze doelen gaat verwezenlijken en je visie naar de praktijk gaat vertalen. Omschrijf hierbij duidelijke uitkomsten of meetbare resultaten. Ken het vak actief burgerschap een heldere rol toe als oefenruimte om burgerschapscompetenties te bereiken. Dit doe je door een doordacht jaarplan op te stellen. Om deze fase uit te voeren kun je de implementatiesjabloon *Doelen plan van aanpak actief burgerschap* en de jaarplansjabloon gebruiken. Doelen die uit de schoolvisie voortvloeien (uit stap 2) kun je rechtstreeks invullen in deze sjabloon.

Als schoolteam beslis je zelf hoe je de LLAB wilt concretiseren. Er zijn verschillende mogelijke manieren om de leerlijn actief burgerschap te integreren in de school: via een eenuurs- of tweeuursvak, projectmatig, klasoverstijgend waarbij je verschillende inhouds delen aan verschillende lessen toewijst enz. Leerlingen kunnen op diverse manieren de competenties van de leerlijn verwerven, toepassen, verruimen en verdiepen.

Richtvragen

- In hoeverre wil je dat de leerlingen participeren aan de burgerschapswerking op school? Wil je die verankeren op schoolniveau, op klasniveau of beide? Moeten leerlingen alleen deelnemen aan activiteiten, of mogen ze ook mee organiseren?
- Moet je bestaande praktijken stopzetten en/of moet je nieuwe initiatieven/praktijken opstarten?
- Over welke punten van de burgerschapswerking ben je het als schoolteam eens?
- Wat zijn afspraken waaraan collega's (en in een latere fase ook andere betrokkenen) zich moeten houden om de beoogde resultaten te bereiken?
- Hoe zorg je ervoor dat de burgerschapswerking op school motiverend is en leerlingen en het schoolteam goesting geeft om ermee aan de slag te gaan?
- Hoe moet iemand zich op school gedragen om een effectieve bijdrage te leveren aan de schoolbrede burgerschapscultuur? Wat betekent onze

burgerschapscultuur concreet vertaald naar het gedrag van de leerlingen?

- Moet je specifiek materiaal ontwikkelen dat verband houdt met de te bereiken doelen (bijv. collectieve normen en afspraken, inrichten leslokaal, e.d.)?
- Heb je concrete criteria met betrekking tot actief burgerschap opgesteld om de effecten van de initiatieven in kaart te brengen? Meet je wat je wilt meten en belangrijk vindt om te meten?
- Hoe maak je de werking rond burgerschap zichtbaar voor iedereen binnen en buiten de school?

Tips

- Zorg ervoor dat alle betrokkenen op de hoogte zijn van de gedragen schoolvisie op burgerschap en dat ze er actief over in dialoog kunnen treden.
- Zorg dat je de schoolvisie heel bondig, concreet en helder kunt verwoorden, zodat externen meteen mee zijn in het burgerschapsverhaal. Je kunt de visie bijvoorbeeld op de schoolwebsite plaatsen. Belangrijk is dat jouw school effectief toewerkt naar het bereiken van de doelen.
- Maak gebruik van brede evaluatievormen: meten hoeft zeker niet alleen cijfermatig te zijn. Je kunt focusgesprekken met belanghebbenden houden, open discussies, enz.
- Neem beslissingen op basis van onderbouwde informatie en niet op basis van meningen en subjectieve ervaringen.
- Besef dat jouw school het uiteindelijk zelf moet doen en zorg daarom voor een implementatieplan dat gebaseerd is op de unieke context van jouw school.
- Doe niet te veel tegelijk. Kies voor haalbare initiatieven op basis van de prioriteiten van jouw school.
- Maak burgerschapsinitiatieven op school zichtbaar via flyers, posters, folders, een fotowedstrijd, e.d.
- Breng de leerlingenraad in beeld en zorg ervoor dat iedereen weet hoe ze de leerlingenraad kunnen contacteren.
- Waarborg de fun-factor. Je kunt op verschillende manieren de inspanningen van de vele betrokkenen bevestigen.

Voorbeeldsjabloon (stap 2 en stap 3) - Doelen en plan van aanpak actief burgerschap

Te bereiken doelen voor burgerschapswerking op school	Stappen om te realiseren	Verantwoordelijke initiatief en opvolging	Reële tijdslijn	Hoe effectiviteit beoordelen?
Leerlingen zelf voorstellen tot activiteiten i.v.m. actief burgerschap of burgerschapsbevordering laten bedenken en uitvoeren (leerlinggestuurd)	Stap 1: les binnen het vak actief burgerschap geven Stap 2: bevraging vanuit leerlingenraad	Leerkracht LLAB Voorzitter leerlingenraad	Sept - okt Okt - nov	Evaluatie lesdoelen Overleg met directeur
Leerlingen laten reflecteren over belangrijke gebeurtenissen in de actualiteit	Stap 1: binnen de levensbeschouwelijke vakken worden de eerste 15 minuten gebruikt om de actualiteit te bespreken. Stap 2: binnen het vak actief burgerschap en het vak Nederlands wordt dit verder uitgediept of opgevolgd	Leerkrachten levensbeschouwing Leerkracht LLAB Leerkracht Nederlands	1e trimester 1e trimester	Vakgroepvergadering levensbeschouwing geeft feedback. Tijdens een personeelsvergadering wordt de stand van zaken overlopen
Leerlingen een actieve bijdrage laten leveren aan actuele maatschappelijke problematieken of thema's	Inschrijving platform om maatschappelijke actoren te bereiken, bijv. inschrijving platform Noord-Zuid, Give a day			Uitvoering en verdere opvolging
Sociale vaardigheden van leerlingen versterken om conflicten op school te verminderen	Stap 1: inoefenen in het vak actief burgerschap Stap 2: projectdag		Februari	Daling in conflictsituaties in het leerlingenvolgsysteem

Implementatiesjabloon (stap 2 en stap 3) - Doelen en plan van aanpak actief burgerschap

Te bereiken doelen voor burgerschapswerking op school	Stappen om te realiseren	Verantwoordelijke initiatief en opvolging	Reële tijdslijn	Hoe effectiviteit beoordelen?

Stap 4: opvolging en bijsturing

De uitvoering van je plan van aanpak veronderstelt een goede opvolging wanneer bijsturing nodig zou zijn om de vooropgestelde doelen te bereiken. Om deze fase uit te voeren kun je de implementatiesjabloon *Implementatieplan actief burgerschap* gebruiken.

Richtvragen

- Is er een duidelijk plan om op regelmatige basis de stand van zaken rond de burgerschapswerking op school te bespreken en te evalueren?
- Zijn er afspraken gemaakt over wie de gehele burgerschapswerking op school opvolgt?
- Zijn er afspraken gemaakt over wie een initiatief neemt wanneer bijsturing nodig blijkt?
- Hoe ga je, wanneer bijsturing nodig blijkt, zo effectief mogelijk de boodschap overbrengen bij de betrokkenen?

Tips

- Waardeer je team! Zorg voor voldoende face-to-facecontact tussen de teamleden. Zo kunnen individuen elkaars inspanningen aanmoedigen. Teamleden kunnen elkaar helpen en feedback geven, bronnen uitwisselen en elkaars conclusies en redeneringen uitdagen.
- Zorg ervoor dat kennis over de burgerschapswerking en de voortgang van het plan van aanpak op een transparante wijze voor alle collega's beschikbaar is. Zorg voor een doordachte en gebruiksvriendelijke structuur om collega's nieuwe informatie op een centrale overzichtsplek te laten verzamelen, zodat je overzicht van de schoolbrede burgerschapswerking up-to-date blijft en je in staat bent om onderbouwde beslissingen te nemen.
- Vier het bereiken van (tussentijdse) doelen en kleine successen.



Deel 2

Aan de slag met de leerlijn actief burgerschap

Wat is de leerlijn actief burgerschap?

“ Actief burgerschap is niet alleen het vak dat we verdienen, maar het vak dat we nodig hebben: het enige vak dat ons wat algemene vorming meegeeft. Het zorgt ervoor dat we altijd mee zijn met de actualiteit en deze ook begrijpen.”

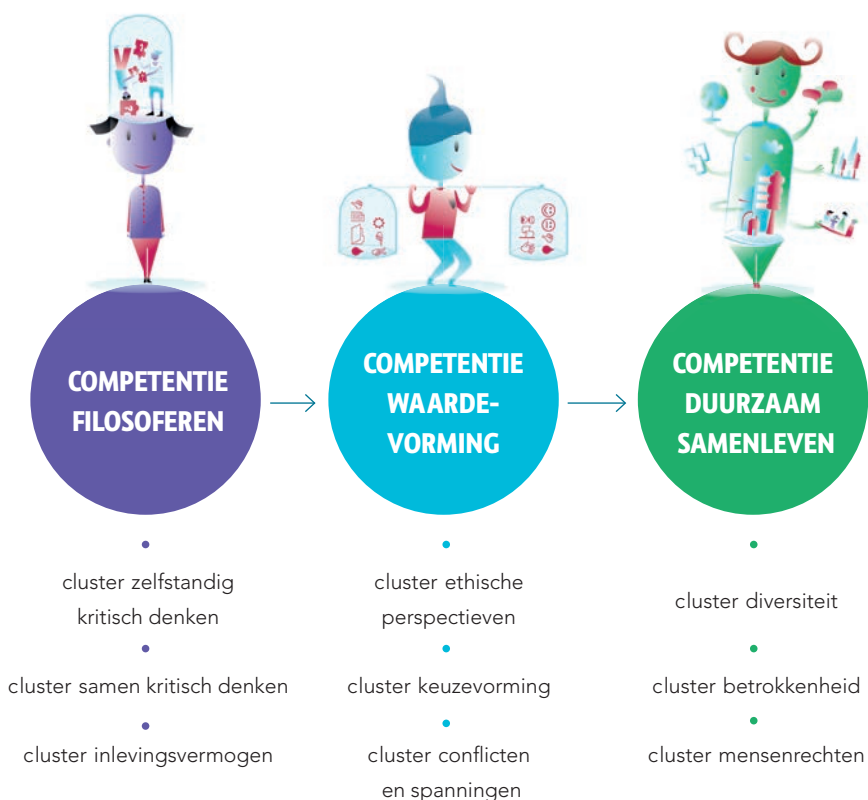
leerling actief burgerschap GO!

De leerlijn actief burgerschap van het GO!, kortweg LLAB, heeft tot doel, zoals je in het vorige deel hebt kunnen lezen, om over de vakken heen een schoolbrede burgerschapswerking en -cultuur te ontwikkelen. Vanuit die burgerschapscultuur moet dan een verdiepingsruimte aangeboden worden voor leerlingen in de vorm van een vak of langdurige projectwerking om burgerschapscompetenties in te oefenen. De LLAB is een competentiegericht inclusieve leerlijn die toepasbaar is in alle onderwijsvormen in alle onderwijsgraden van het secundair onderwijs. De leerlijn maakt het je als leerkracht mogelijk om leerlingen doelgericht en op een verdiepende wijze te trainen in burgerschapscompetenties.

Actief burgerschap bestaat uit drie hoofdcompetenties: filosoferen, waardevorming en duurzaam samenleven. De drie burgerschapscompetenties vormen elk een waaier aan kennisinhouden, vaardigheden en attitudes. We hebben de grote hoeveelheid aan kennisinhouden, vaardigheden en attitudes per competentie gegroepeerd in clusters, zodat de leerkracht ze makkelijker kan inzetten bij de lesontwikkeling. Zo bestaat elke burgerschapscompetentie uit drie clusters. Hoewel de benaming van de clusters misschien de indruk kan wekken dat er thematisch zeer sterke gelijkenissen zijn – cf. ‘inlevingsvermogen’ en ‘betrokkenheid’ – vormt elke cluster op het niveau van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes een duidelijk geheel dat niet gelijkgesteld kan worden met een andere cluster.

Net om dit gegeven te benadrukken, spreken we in de LLAB van clusters en niet van thema's. Wanneer je bijvoorbeeld kijkt naar de kennisinhouden, vaardigheden en attitudes van 'inlevingsvermogen' en 'betrokkenheid', zie je dat dit twee duidelijk van elkaar te onderscheiden aspecten van actief burgerschap zijn. Op dezelfde wijze vind je in de cluster 'mensenrechten' de competenties om aan de hand van mensenrechten na te denken over hoe een duurzame maatschappij er kan uitzien. Deze cluster beschrijft dus de competenties die vereist zijn om een dergelijke oefening te kunnen maken en gaat veel verder dan alleen het kennen van alle mensenrechten en hun juridische afdwingbaarheid. Dit is een verschil met de invulling van mensenrechten als thema: hier ligt de focus vooral op de inhoudelijke kenmerken, terwijl in de LLAB de focus ligt op de vereiste competenties om mensenrechten te kunnen toepassen in de complexiteit van het dagelijkse leven.

Schematische weergave van de drie burgerschapscompetenties en aan te raden chronologie van verwerving.



We raden aan om leerlingen eerst te trainen in democratische vraag-, denk- en samenwerkingstechnieken (competentie 'filosoferen') om ze te sterken in het kunnen omgaan met de diversiteit aan persoonlijke en waardegebonden thema's (competentie 'waardevorming'). Wanneer leerlingen dergelijke competenties hebben verworven, kunnen ze die doelgericht inzetten om te verkennen wat de competentie 'duurzaam samenleven' inhoudt en hoe de complexiteit van onze samenleving een toegevoegde waarde kan zijn voor de eigen identiteitsontwikkeling en participatie in de samenleving als actieve burger.

Om het samenvattend te formuleren: "actief burgerschap" bestaat uit drie verzamelingen van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes die geordend zijn in negen deelverzamelingen. Elke competentiecluster geeft dus weer welke deelverzameling van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes een actieve burger kan toepassen; het is een betekenisvol geheel van nauw verbonden kennisinhouden, vaardigheden en attitudes. Hoe ga je, uitgaande van je specifieke schoolsituatie, met leerlingen aan de drie burgerschapscompetenties van de LLAB werken, zodat je van een doordachte competentieverwerving kunt spreken? In dit deel lichten we toe hoe je met de LLAB kunt werken om dit te realiseren.

Hoe?Zo! Competentiegericht trainen in beheersingsniveaus

De recentste onderzoeken naar burgerschapseducatie in Vlaanderen illustreren dat onze jongeren een internationaal bovengemiddelde politieke kennis bezitten, maar dat er zeer grote uitdagingen zijn als het gaat om de interesse voor de verkiezingen, de waardering voor culturele diversiteit en de algemene graad van participatie van leerlingen, ouders en leerkrachten in de schoolgemeenschap. Dit illustreert dat voor 21^{ste}-eeuwse burgers kennis over burgerschap alléén niet voldoende is; ze moet kunnen toegepast worden aan de hand van vaardigheden en attitudes. In de LLAB worden alle burgerschapscompetenties opgenomen en uitgeschreven tot op het concrete niveau van observeerbare en evalueerbare kennisinhouden, vaardigheden en attitudes. Een competentie is géén een-op-eenrelatie van één kennisinhoud met bijbehorende vaardigheid en attitude, maar een set van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes die iemand nodig heeft om gelijkaardige gedragingen te stellen.

Burgerschapseducatie kenmerkt zich meestal – in Vlaanderen – door een thematische benadering. Leerlingen werken aan burgerschap via inhoudelijke thema's, zoals mensenrechten, ecologische voetafdruk, mogelijke (inter)nationale of sociale conflicten, e.d. Hierdoor blijft training in burgerschapscompetenties primair ingesloten in de behandelde onderwerpen. Het GO! kiest, op basis van recente aanbevelingen en onderzoek, voor een rijkere benadering van burgerschapseducatie.

Laten we dit met een voorbeeld illustreren. Een thematische werking zet kennisinhouden, vaardigheden en attitudes binnen eenzelfde onderwerp functioneel bij elkaar. Zo houdt pannenkoeken leren bakken het volgende in. Je hebt specifieke kennis van ingrediënten en hun onderlinge verhoudingen nodig. Ook heb je bepaalde vaardigheden nodig om het pannenkoekendeeg te mengen tot een egale massa. Daarbovenop is het belangrijk dat je doorheen het proces bepaalde attitudes, zoals hygiënisch en ordelijk te werk gaan, moet verwerven. Deze **kennisinhouden**, **vaardigheden** en **attitudes** vormen de competentie 'pannenkoeken bakken'. Dit is een lineaire of eenrichtingsbenadering van competentiegericht onderwijs, waarbij een vaardigheid of attitude steeds ingeoeft wordt in relatie tot één kennisinhoud. Dit geven we in onderstaande afbeelding schematisch weer.



Vanuit een lineaire benadering is het niet evident om de verworven vaardigheden op nieuwe kennisinhouden toe te passen. Een voorbeeld dat beter bij burgerschapseducatie past, namelijk kritisch omgaan met bronnen of bronnenanalyse, maakt dit meteen duidelijk. Wanneer bronnenanalyse alléén aangeleerd wordt binnen de context van bepaalde kennisinhouden, kunnen leerlingen ze vaak alleen daarbinnen toepassen. Als ze deze competentie verworven hebben, stelt ze hen niet altijd in staat om bronnenanalyse toe te passen op andere thema's of kennisinhouden, zoals historische documenten, beleidsdocumenten rond actief burgerschap, WO I, verkiezingsprogramma's van politieke partijen, enz.



**HUIDIGE CRISIS IN HET
MIDDEN-OOSTEN**



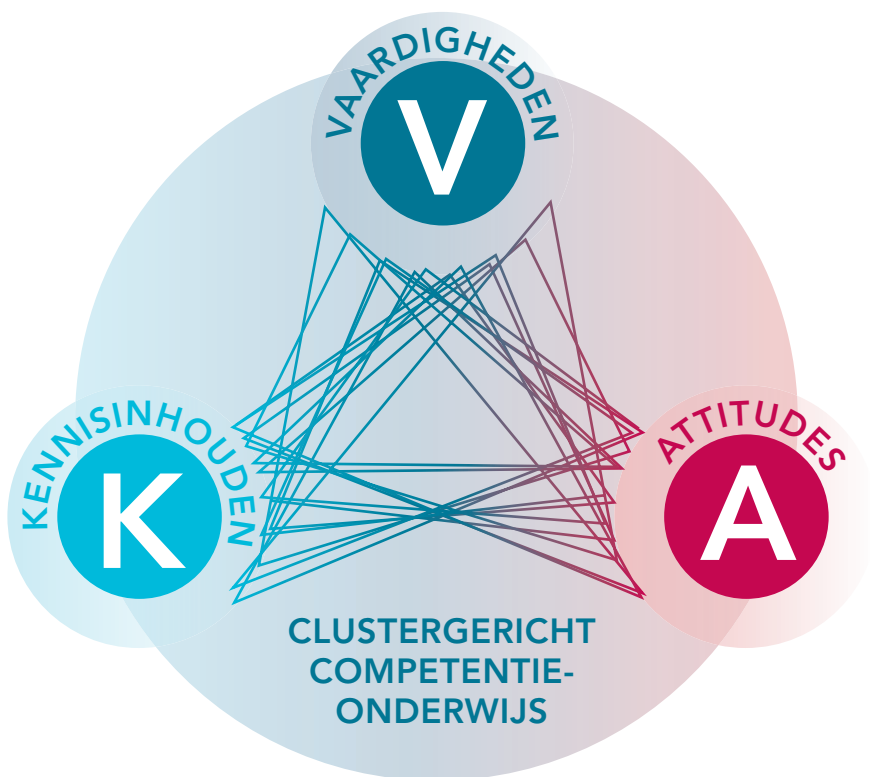
BRONNENANALYSE



**TONEN INTERESSE
VOOR ACTUELE
PROBLEMEN**

Een lineaire benadering kan geschikt zijn om leerlingen te trainen in specifieke vaardigheden die geautomatiseerd kunnen worden in specifieke (job)situaties, maar verarmt training in burgerschapscompetenties. Burgerschapseducatie gaat immers niet over het automatiseren van vaardigheden voor één specifieke situatie – we willen geen automatisering van burgers – maar wel over vaardigheden en attitudes aanleren die multi-inzetbaar zijn en dus transfer mogelijk maken van het geleerde naar authentieke situaties. Actief burgerschap op school heeft de expliciete ambitie om leerlingen voor te bereiden op de complexe realiteit van het maatschappelijke leven.

Wil je, bijvoorbeeld, geweldloze communicatie aanleren op een effectieve wijze die de toepassing ervan buiten de klascontext en schoolmuren mogelijk maakt, dan betekent dit dat een gehele set van gedragingen gemobiliseerd moet worden. Het is een gespreksmethode die verwacht dat je je niet-agressief kunt uitdrukken, zowel verbaal als non-verbaal, dat je behoeften van anderen kunt detecteren, dat je actief kunt luisteren, dat je referentiekaders kunt inschatten, dat je de impact van diverse samenwerkingswijzen kunt voorstellen, enz. Wil een actieve burger geweldloze communicatie toepassen, dan moet dit dus duidelijk ingebed worden in het geheel van kennisinhouden, attitudes en vaardigheden dat we een competentiecluster noemen. Ik kan, bijvoorbeeld, zeer goed geweldloos communiceren over abortus, maar heb het zeer moeilijk om dit op thema's zoals racisme en migratie toe te passen. Clustergericht competentie-onderwijs stelt zich expliciet tot doel om leerlingen te sterken in het verwerven van (burgerschaps)competenties die ook buiten de schoolmuren kunnen toegepast worden in alle dimensies van het maatschappelijke leven. De LLAB heeft daarom de uitdaging om samen te leren samenleven in het DNA van haar curriculum opgenomen. Ze biedt leerkrachten de kans om leerlingen te trainen in kennisinhouden, vaardigheden en attitudes die het activeren en in praktijk brengen van een hele cluster aan competenties vereisen. Het leerproces imiteert immers de maatschappij; hoe meer verbindingen, hoe hechter de maatschappij.

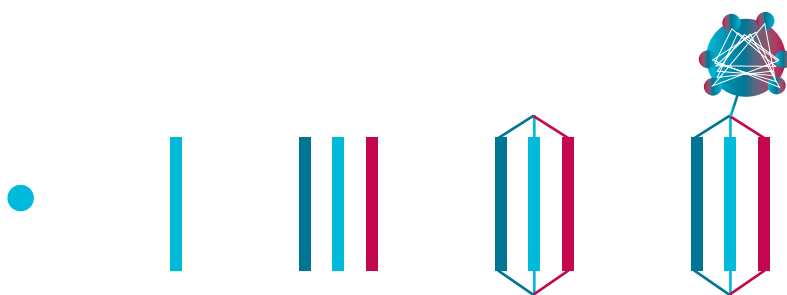


Met andere woorden, het GO! focust zich via de LLAB expliciet op *verdiepend leren*. Een competentie op een verdiepende wijze verwerven betekent in de LLAB het volgende:

- Je moet diverse kennisinhouden beheersen;
- Je moet deze kennisinhouden via verschillende vaardigheden kunnen toepassen;
- Je moet de kennisinhouden en vaardigheden verankeren in bijbehorende attitudes op zo'n wijze dat je verschillende beheersingsniveaus kunt bereiken.

Verscheidene onderzoeken tonen aan dat wie in toenemende mate competent wil worden, zowel kennishouden als vaardigheden in wisselwerking met elkaar moet inoefenen. Zo heeft kennis van politieke partijen een duidelijke invloed op de politieke vaardigheden (zoals standpunten van lobbygroepen kunnen analyseren, V119 in LLAB) en attitudes (bijvoorbeeld interesse tonen voor andere perspectieven in situaties en onderwerpen dan het eigen perspectief, A96 in LLAB) van leerlingen. Kortom, om op een actieve en geëngageerde

wijze te kunnen deelnemen aan het maatschappelijke leven is het gelijktijdig inoefenen van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes noodzakelijk. Dit verdiepend leren maken we transparant voor leerkrachten met de *Structure of the Observed Learning Outcome* - taxonomie, kortweg de SOLO-taxonomie.



De SOLO-taxonomie is een krachtig kader om de beheersingsniveaus van de kennisstructuren en vaardigheidsverwerving van leerlingen zichtbaar te maken. De LLAB laat het beheersen van burgerschapscompetenties uiteenvallen in vijf op elkaar verder bouwende niveaus:

0. De leerling heeft geen (voor)kennis van het onderwerp.

Leerlingen kunnen een kennisinhoud of een vaardigheid niet toepassen. Ze geven, bijvoorbeeld, als antwoord op een vraag een antwoord dat naast de kwestie is of een tautologie is – bv. Wat is een politieke partij? *Dat is een groep personen die aan politiek willen doen*. Leerkrachten ondervinden dat sommige leerlingen dermate uitgebreide “tautologische” antwoorden geven, dat het lijkt alsof er een antwoord op de vraag gegeven wordt, alhoewel dit inhoudelijk niet zo is. Denk aan sommige politieke debatten waar er geen antwoord gegeven wordt op de vragen van journalisten.

1. De leerling heeft een relevant idee of relevante gedraging in verband met het onderwerp.

Leerlingen zijn in staat om één kennisinhoud en gedraging toe te passen die overeenkomt met het lesonderwerp. In de les over politieke partijen kunnen ze de benaming (afkorting) van enkele politieke partijen opsommen, maar weten niet waar de afkorting voor staat of wat de achterliggende standpunten zijn.

2. De leerling heeft verschillende, niet met elkaar verbonden relevante ideeën of gedragingen in verband met het onderwerp.

Leerlingen kunnen kennisinhouden toepassen door de vereiste feiten op te sommen, maar waarbij de onderlinge verbindingen niet zichtbaar gemaakt worden. Bij een toepassing van een vaardigheid lijkt het alsof de handeling uit afzonderlijke gedragingen bestaat, die nog niet geïntegreerd werden in één vloeiende beweging. Leerkrachten ondervinden dat leerlingen vaak veel feiten kunnen opsommen en misschien zelfs een besluit kunnen verwoorden ("dus", "daarom", e.d.) maar inhoudelijk geen verbindingen tussen de feiten leggen of een conclusie naar voren brengen die losstaat van de opgesomde feiten. Voor het lesonderwerp 'politieke partijen' kunnen leerlingen de verschillende partijen opsommen en enkele standpunten omschrijven waar de partij voor staat, maar zijn ze niet in staat ze met elkaar te vergelijken. Ze kunnen niet duiden dat het standpunt van de ene politieke partij al dan niet overeenkomt met dat van de andere partij.

3. De leerling heeft verschillende met elkaar verbonden (of geïntegreerde) ideeën of gedragingen in verband met het onderwerp.

Leerlingen kunnen voor het lesonderwerp 'politieke partijen' de verschillende partijen opsommen, hun standpunten omschrijven, en zijn in staat om ze met elkaar te vergelijken en waar nodig kritisch te evalueren. Ze kunnen dit binnen één domein, bijvoorbeeld 'onderwijs', maar niet voor welzijn, pensioenen, ruimtelijke ordening, fiscaliteit, buitenlandse zaken, defensie, enz. Ten opzichte van de voorgaande beheersingsniveaus, treedt er hier een kwalitatieve verandering op in het leerproces: opgesomde feiten, concepten of gedragingen hangen duidelijk samen en staan niet los van elkaar. Deze samenhang kan bovendien beargumenteerd of geïllustreerd worden met voorbeelden. Kennis wordt 'begrijpen' en vaardigheden worden een vloeiend, samenhangend geheel.⁵

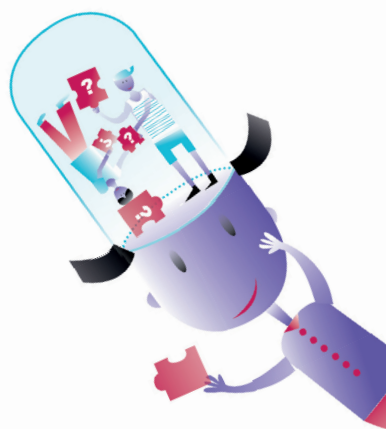
4. De leerling heeft in verband met het onderwerp verschillende met elkaar verbonden ideeën of gedragingen geïntegreerd en kan die ook toepassen op andere domeinen.

Leerlingen kunnen voor het lesonderwerp 'politieke partijen' reflecteren over de verschillende standpunten van de partijen door ze onderling te vergelijken en kritisch te evalueren voor het domein 'onderwijs'. Van hieruit kunnen ze de transfer maken naar andere domeinen. Kennis en vaardigheden worden zelfstandig toegepast in diverse contexten en op zo een wijze dat het overbodig is om afzonderlijke deelstappen te doorlopen.

5 Op dit niveau kunnen we voor kennis van "begrijpen" spreken en voor vaardigheden van "proceduralisatie".

Aan de hand van deze vijf niveaus waarborgt de LLAB een doordachte en verdiepende beheersing van burgerschapscompetenties. De vijf bouwen op elkaar op, wat inhoudt dat elk hoger stadium veronderstelt dat een lager complexiteitsstadium reeds verworven is. Een bijkomend voordeel is dat je als leerkracht actief burgerschap op deze wijze in staat bent om rechtstreeks vanuit het curriculum te differentiëren. Wanneer je merkt dat je doelgroep niet het vooropgestelde beheersingsniveau heeft, kun je kijken naar het lagere complexiteitsniveau en de leerlingen eerst daarin trainen. Zo waarborgen we ook dat het burgerschapsconcept waarin we in het GO! werken expliciet inclusief is. Al onze leerlingen zijn gelijkwaardig en verdienen het om binnen hun diversiteit aan talenten, achtergronden en overtuigingen de kans te krijgen burgerschapscompetenties op verschillende beheersingsniveaus te verwerven op school.⁶

In het schematisch overzicht op de volgende bladzijde lichten we toe welke beheersingsniveaus overeenstemmen met welke werkwoorden.



6 Wat dit, bijvoorbeeld, betekent voor binnenklasdifferentiatie vind je in het "Competentieprofiel van de leerkracht actief burgerschap".

Toename in complexiteitsniveaus waarbij niveaus 0 t/m 2 gaan over een kwantitatieve toename van kennis, bij niveau 3-4 gaat het over een kwalitatieve verdieping

Niveau	0. De leerling heeft geen (voor)kennis van het onderwerp.	1. De leerling heeft een relevant idee of gedraging in verband met het onderwerp.	2. De leerling heeft verschillende, niet met elkaar verbonden relevante ideeën of gedragingen in verband met het onderwerp.	3. De leerling heeft verschillende met elkaar verbonden (of geïntegreerde) ideeën of gedragingen in verband met het onderwerp.	4. De leerling heeft in verband met het onderwerp verschillende met elkaar verbonden ideeën of gedragingen geïntegreerd en kan die ook toepassen op andere domeinen.
Visuele voorstelling					
Te hanteren werkwoorden		identificeren, benoemen, herkennen	beschrijven, omschrijven, opsommen, uitleggen, formuleren, illustreren	analyseren, (be)argumenteren, onderscheiden, vergelijken, tegenover elkaar stellen, bekritisieren, oorzaken uitleggen, in verband brengen met, verbinden, verantwoord, evalueren	creëren, veralgemenen, onderzoeken, hypothesiseren, voorspellen, reflecteren, theoretiseren
Voorbeeld	De leerlingen kunnen een kennisinhoud of een vaardigheid (in verband met politieke partijen) niet toepassen.	De leerlingen kunnen een kennisinhoud (afkortingen van namen van politieke partijen) benoemen.	De leerlingen kunnen diverse politieke actoren en hun standpunten omschrijven (V119).	De leerlingen kunnen diverse politieke actoren en hun standpunten met elkaar vergelijken (V125)	De leerlingen kunnen reflecteren over de eigen positie ten opzichte van diverse politieke actoren en hun standpunten (V131).

Dit schema illustreert dat het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden voortbouwt op reeds verworven kennis en vaardigheden. De LLAB beschrijft in haar opbouw, of taxonomie, hoe leerlingen leren. Net zoals de beheersingsniveaus in de LLAB op elkaar voortbouwen, houdt leren in dat elk nieuw idee gebouwd moet worden op een idee dat een leerling reeds heeft. Met andere woorden, er kan niets aangeleerd worden zonder dat dit aan de voorkennis van leerlingen gekoppeld wordt. Dit houdt ook beheersingsleren in; begeleid leerlingen niet naar een volgend beheersingsniveau voor het voorgaande voldoende verworven is. Wanneer een vaardigheid in de LLAB omschreven wordt met het werkwoord “reflecteren”, betekent dit dat dit voorgaande beheersingsniveaus omvat en vereist, zoals “vergelijken” en “kritisch evalueren”, “omschrijven” en “benoemen”. Als leerlingen niet in staat zijn om over politieke partijen iets te omschrijven of te vergelijken met andere elementen, dan kunnen ze er ook niet over reflecteren.

In een les over politieke partijen kunnen leerlingen niet omschrijven waar de afgekorte benamingen van politieke partijen voor staan als ze hier nog nooit van gehoord hebben. Pas doordat je als leerkracht concrete voorbeelden aanreikt, kunnen ze deze afkortingen benoemen als behorend tot politieke partijen. Nadat ze dit beheersingsniveau bereikt hebben, zijn leerlingen in staat om de afgekorte benamingen van politieke partijen te benoemen en de bijbehorende standpunten te omschrijven. Op dat moment zijn leerlingen er klaar voor om de volgende stap te nemen en zijn ze in staat om de standpunten van verschillende politieke partijen onderling te vergelijken en kritisch te evalueren. Pas dan, nadat ze gedemonstreerd hebben dat ze kritische evaluaties en vergelijkingen tussen de politieke partijen kunnen maken, zijn leerlingen klaar om naar het volgende beheersingsniveau te gaan. Reflecteren over politieke partijen houdt in dit voorbeeld in dat ze diverse feiten en concepten tot één samenhangend geheel bijeenbrengen, de eigen positie hierin op een beargumenteerde en geïntegreerde manier kunnen schetsen en dat ze (vernieuwende) verbinding(en) kunnen maken met andere thema's of domeinen. Dit voorbeeld illustreert een eenvoudig kenmerk van leren dat vaak vergeten wordt: het verankeren van het geleerde vereist voldoende tijd. Wanneer we leerlingen trainen in toenemende beheersingsniveaus van burgerschapscompetenties, moeten we voldoende inoefenmomenten inplannen. Dit geldt ook voor kennisinhouden en vaardigheden die ze reeds onder de knie hebben: door ze in te oefenen, kunnen ze die permanent verbeteren en verfijnen. Burgerschapscompetenties inoefenen in toenemende beheersingsniveaus heeft dus niet alleen tot doel informatie te verwerven, maar ook om leerlingen te sterken in hun capaciteit om de verworven competenties toe te passen in diverse contexten. Wanneer je net iets nieuws geleerd hebt, kun je nog niet meteen gebruikmaken van alle correcte bijkomende informatie in je geheugen – die moet immers nog verworven worden en met elkaar in verbinding

worden gebracht. Hierdoor is het moeilijk om wat je net geleerd hebt, meteen toe te passen in verschillende situaties. Transfer slaat op het toepassen van het geleerde in diverse situaties of contexten. In elke situatie kan de onderlinge verbondenheid van bepaalde elementen immers anders zijn. Dat maakt het voor leerlingen moeilijker om te vatten hoe ze de net geleerde informatie moeten toepassen. Dit is de reden waarom de LLAB expliciet inzet op verdiepend leren. Verdiepende kennis- en vaardigheidsverwerving zorgt er niet alleen voor dat losse, afzonderlijke elementen ingestudeerd worden, maar ook dat alle elementen verbonden worden tot een samenhangend geheel.

Een handig en visualiserend hulpmiddel hierbij is het werken met een jaarplan. Het heeft als gunstig effect dat je doordacht kunt inplannen hoeveel inoefentijd er in de verschillende onderdelen van je lessen actief burgerschap voor leerlingen vereist is.

Een jaarplan om leerwinst te maximaliseren

Om leerlingen op een zeer weloverwogen wijze in de drie burgerschapscompetenties te trainen, kun je gebruikmaken van de sjabloon voor een jaarplan die je hieronder vindt. De sjabloon kan je helpen een duidelijk visueel overzicht te geven van de spreiding en behandeling van de drie burgerschapscompetenties en hun onderdelen. Er zijn twee versies:

- Een jaarplan voor één jaar dat vrij in te vullen is. Dat kan handig zijn voor scholen die ervoor kiezen om de LLAB in één jaar van het secundair onderwijs te implementeren.
- Een jaarplan voor één graad of over de graden heen. Scholen die de LLAB in één graad of twee graden van het secundair onderwijs inplannen, kunnen één graad of twee graden uit de sjabloon nemen om zo een helder overzicht te krijgen van de behandelde competenties van actief burgerschap binnen de graad. Scholen die de LLAB inlassen in de drie graden van het secundair onderwijs, kunnen gebruikmaken van de volledige sjabloon. Wanneer je de documenten van elke graad naast elkaar legt, wordt meteen zichtbaar welk traject leerlingen doorheen hun schoolloopbaan in actief burgerschap afleggen.

Het belangrijkste blijft dat jouw school de werkwijze kiest die het beste aansluit bij haar noden. Nadat je een weloverwogen jaarplan hebt opgesteld, kun je de leerlijn vertalen naar concrete lesvoorbereidingen. Hier gaan we in de volgende hoofdstukken dieper op in.

JAARPLAN			
Leerjaar:			
Periode 1			
Competentie	Cluster	Onderwerp(en)	Lesmoment
Periode 2			
Competentie	Cluster	Onderwerp(en)	Lesmoment
Periode 3			
Competentie	Cluster	Onderwerp(en)	Lesmoment
Periode 4			
Competentie	Cluster	Onderwerp(en)	Lesmoment

JAARPLAN

Graad:

Periode 1

	Leerjaar:
Competentie + cluster	Onderwerp(en)
Filosoferen: zelfstandig kritisch denken	
Filosoferen: samen kritisch denken	
Filosoferen: inlevingsvermogen	
Waardevorming: ethische perspectieven	
Waardevorming: keuzevorming	
Waardevorming: conflicten en spanningen	
Duurzaam samenleven: diversiteit	
Duurzaam samenleven: betrokkenheid	
Duurzaam samenleven: mensenrechten	

Periode 2

	Leerjaar:
Competentie + cluster	Onderwerp(en)
Filosoferen: zelfstandig kritisch denken	
Filosoferen: samen kritisch denken	
Filosoferen: inlevingsvermogen	
Waardevorming: ethische perspectieven	
Waardevorming: keuzevorming	
Waardevorming: conflicten en spanningen	
Duurzaam samenleven: diversiteit	
Duurzaam samenleven: betrokkenheid	
Duurzaam samenleven: mensenrechten	



		Leerjaar:	
	Lesmoment	Onderwerp(en)	Lesmoment



		Leerjaar:	
	Lesmoment	Onderwerp(en)	Lesmoment

Periode 3

	Leerjaar:
Competentie + cluster	Onderwerp(en)
Filosoferen: zelfstandig kritisch denken	
Filosoferen: samen kritisch denken	
Filosoferen: Inlevingsvermogen	
Waardevorming: ethische perspectieven	
Waardevorming: keuzevorming	
Waardevorming: conflicten en spanningen	
Duurzaam samenleven: diversiteit	
Duurzaam samenleven: betrokkenheid	
Duurzaam samenleven: mensenrechten	

Periode 4

	Leerjaar:
Competentie + cluster	Onderwerp(en)
Filosoferen: zelfstandig kritisch denken	
Filosoferen: samen kritisch denken	
Filosoferen: inlevingsvermogen	
Waardevorming: ethische perspectieven	
Waardevorming: keuzevorming	
Waardevorming: conflicten en spanningen	
Duurzaam samenleven: diversiteit	
Duurzaam samenleven: betrokkenheid	
Duurzaam samenleven: mensenrechten	

		Leerjaar:	
	Lesmoment	Onderwerp(en)	Lesmoment

		Leerjaar:	
	Lesmoment	Onderwerp(en)	Lesmoment

Van leerlijn naar lesvoorbereiding

Laten we dit onderdeel beginnen met een anekdote, een uitdagend voorbeeld van de dagelijkse omgangspraktijk met lesgeven. Op een dag in de leraarskamer schuif je bij je collega's aan de grote tafel aan, waar het volgende gesprek plaatsvindt. Het gaat over een leerling die minder aanleg zou hebben om abstracte kennis te verwerken. Een leerkracht vertelt wat er zich zonet in de les afspeelde.

A: Vandaag was het de les over de verschillende gesteentes. Ik kwam op het punt om uit te leggen wat een poreus gesteente is. Ik vertel aan de klas dat de betekenis van "poreus" komt van de poriën in de huid. Wil je weten wat een poreus gesteente is, wel dan kun je dat het best opvatten als de gaatjes in je huid, die poriën zijn. Een poreus gesteente heeft ook zo van die gaatjes.

B: Vrij logisch, ja. Zo heb ik het ook aangeleerd en volgens mij wordt het zelfs zo gedefinieerd.

A: Welja, en heel de klas was mee; ze begrepen het! Maar dan krijg je plots één leerling, zoals die het zo vaak ook in andere lessen doet, die me vraagt of stenen puisten kunnen krijgen. Dat gaat toch te ver.

B: Wat? Dom kind, man.

A: Elke les zijn het zulke vragen: ofwel wil ze opvallen, ofwel wil ze me belachelijk maken.

B: Dat is inderdaad niet leuk. Stenen met puisten; ze lijken elk jaar wel dommer te worden...

A: Echt waar. Zo kunnen wij toch geen les meer geven? Ik zei er iets van, dat ze elke les zulke vragen stelt en daardoor de les verstoort ... en ze was slechtgezind; kun je dat geloven? Ik heb echt het gevoel dat ik op deze wijze mijn tijd verdoe...

De insteek van de leerkracht was duidelijk en leerrijk: aan de hand van een vergelijking legt ze een associatie met wat leerlingen al kennen om zo een nieuw concept aan te leren. De leerlinge legde een duidelijk verband tussen de elementen van de aangebrachte vergelijking, namelijk tussen poreus gesteente en poriën. Vanuit een inhoudelijk standpunt kan dit misschien eigenaardig overkomen, maar als je van het perspectief van de leerlinge uitgaat, valt het zeker te begrijpen. De leerlinge doet immers een aanzet om richting verdiepend leren te gaan; ze wil de vergelijking van de leerkracht tot het maximum

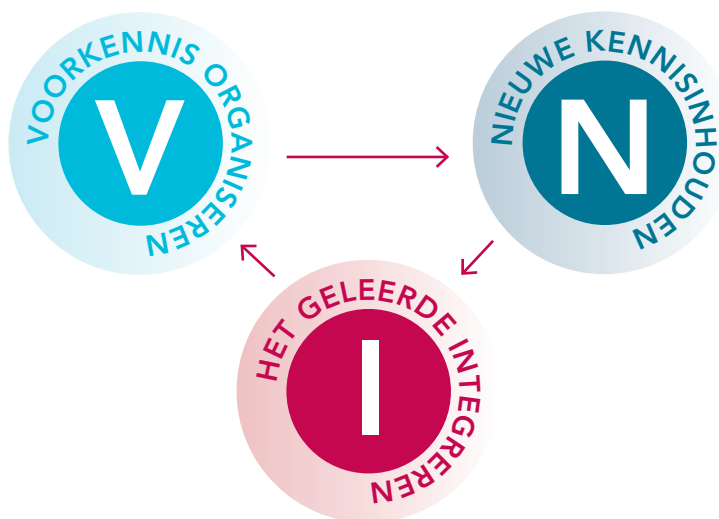
testen. Spijtig genoeg wordt het leerproces van de leerlinge in dit geval niet gerespecteerd en zelfs onderbroken. Dit vergroot de kans dat de toekomstige betrokkenheid van de leerlinge – en van klasgenoten – in de les geminimaliseerd wordt. Dit brengt ons tot de meest intrigerende vraag voor elke onderwijsprofessional: wanneer wordt er geleerd?

Er is één leidraad in effectief lesgeven: leerlingen moeten actief betrokken worden in het leerproces, en liefst op een zo transparant mogelijke manier. Maar hoe ziet dit er concreet uit in de praktijk? Hoe kun je jouw lessen actief burgerschap zo opbouwen dat leerlingen zo effectief mogelijk leren? Kortom, hoe vertaal je als leerkracht het curriculum actief burgerschap naar je klas- en schoolpraktijk om het trainen van leerlingen in burgerschapscompetenties zo effectief mogelijk te maken? Hiervoor schuiven we een effectieve methodiek naar voren: de GO! methodiek actief burgerschap.

GO! methodiek actief burgerschap

In dit onderdeel werken we uit hoe je in je lessen op een eenvoudige en concrete wijze (zonder dat er ingewikkelde stappen en hulpmiddelen nodig zijn), vanuit de LLAB kunt werken aan actief burgerschap. De methode is verrassend simpel, maar buitengewoon effectief: elke aan te leren kennisinhoud wordt aangeleerd in een situatie waarin hij toegepast wordt door middel van een of meer vaardigheden. Je kunt erin slagen door de volgende stappen uit te voeren die we in onderstaand schema visueel weergeven.

GO! methodiek actief burgerschap



Hieronder leggen we de drie op elkaar volgende stappen uit.

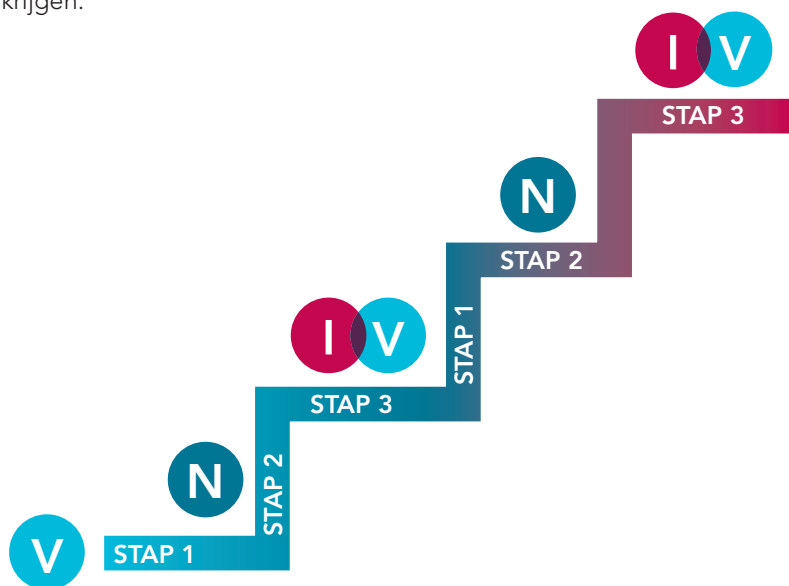
- 1. Stap 1 “Voorkennis organiseren”:** detecteer het huidige beheersingsniveau van je leerlingen door doordachte werkvormen en geschikte gespreks- of vraagtechnieken toe te passen. Ga m.a.w. uit van hun beginsituatie: wat kennen en kunnen de leerlingen reeds in verband met het lesonderwerp? Welke kennis en vaardigheden hebben ze al verworven? Doordat je leerlingen actief aan de slag laat gaan, moeten ze niet alleen feiten- of conceptuele kennis opsommen, maar ook vaardigheden demonstreren waarmee ze deze kennis in de praktijk toepassen. Spreek hun voorkennis aan en bekijk hoe die georganiseerd is. Op die manier wordt de grens tussen het wel en het nog niet kennen en kunnen waarneembaar. Dit vormt de overgang naar stap twee.

- 2. Stap 2 “Nieuwe kennisinhouden aanbrengen”:** wanneer je als leerkracht zicht hebt gekregen op wat elke leerling reeds wel en niet weet over het te behandelen lesonderwerp en welke vaardigheden de leerlingen bezitten, ga je aan de slag met het aanreiken van nieuwe kennisinhouden. Doordat je in de vorige stap hun voorkennis hebt aangesproken, zijn de leerlingen in staat de nieuwe kennisinhouden en bijbehorende vaardigheden aan reeds bestaande te koppelen, wat het leren versterkt. Onze hersenen houden niet van ongeorganiseerde informatie en knopen vaak automatisch nieuwe informatie aan reeds gekende. Start je de les zonder stap 1, dan zijn de leerlingen bewust of onbewust bezig met aanknopingspunten te zoeken met kennis die ze al hebben. Als ze die niet vinden, is de kans groot dat ze minder goed de nieuwe inhoud kunnen verwerken of de aandacht bij de les kunnen houden. Hoe actiever leerlingen bij de kennisconstructie betrokken worden, hoe groter de kans op wezenlijke leerwinst.

- 3. Stap 3 “Het geleerde integreren”:** nadat je op een effectieve wijze de nieuwe kennisinhouden hebt aangebracht, bestaat deze derde stap erin om opnieuw één of meer werkvormen in te lassen die de vaardigheden van leerlingen aanspreekt. Zo kun je evalueren of ze de net bijgebrachte kennisinhouden verworven hebben, en of ze op die manier een hoger beheersingsniveau bereikt hebben. Meer nog dan een (formatief) evaluatiemoment voor de leerkracht, biedt dit moment in het leerproces de leerling de kans om de nieuw verworven kennis ook toe te passen: aan de hand van vaardigheden of door kennisinhouden met elkaar te verbinden. Leren wordt hierdoor verdiepend leren en blijft niet oppervlakkig.

De toegevoegde waarde van deze methodiek zit ook in de eenvoudige herhaalbaarheid van de elkaar opvolgende stappen. Wanneer je als leerkracht in stap drie ontdekt dat de nieuw aangeleerde kennisinhouden niet adequaat toegepast worden door de leerlingen, dan kun je deze stap in de methode ter hand nemen om alle stappen opnieuw te doorlopen en zo het leerproces van leerlingen te versterken. Met andere woorden: de derde stap in de GO! methode actief burgerschap kan gevolgd worden door een nieuw moment waarop je de kennisinhouden en vaardigheden van leerlingen in verband met het lesonderwerp in kaart brengt. Daarna kun je nieuwe kennisinhouden aanreiken en die op hun beurt (formatief) evalueren door de leerlingen de nieuw aangeleerde kennisinhouden opnieuw te laten toepassen.

Dit zorgt ervoor dat de GO! methodiek actief burgerschap je als leerkracht expliciet kan helpen bij het maken van lessenreeksen. Wanneer de stappen van de methodiek herhaald worden, krijg je een accumulatieladder die de geplande leerprocessen in je lesontwerp visualiseert naar toename in beheersingsniveau of competentieverwerving. Wanneer je je lesdoelen op deze wijze ordent, kan dit een sterk hulpmiddel zijn om een overzicht van je lesopbouw te krijgen.



Verrassend eenvoudig en buitengewoon effectief. Hoewel dit naar lesontwerp en -uitvoering niet te onderschatten is. In het volgende deel van dit groeiboek, Deel 3: Lesgeven in actief burgerschap, illustreren we deze methodiek aan de hand van drie uitgewerkte modellessen. Voor we op dat detailniveau inhoudelijk aan de slag gaan, bekijken we in de laatste twee onderdelen van dit boekdeel hoe je vanuit de LLAB een lesvoorbereiding kunt opstellen en welke vormen deze lesvoorbereidingen kunnen aannemen.

Lesvoorbereidingen actief burgerschap

“ Op deze wijze vanuit een curriculum werken geeft me zowel vrijheid om in te spelen op wensen van leerlingen als het gevoel helder ondersteund te worden in weten waar ik leerlingen doelgericht in moet opleiden.”

leerkracht actief burgerschap

De leerlijn ondersteunt je als leerkracht maximaal in het afstemmen van je lessen op de specifieke beginsituatie van je klas(sen) door je zelf de inhoud van de burgerschapscompetenties te laten samenstellen. Dat doe je door in je lesvoorbereiding een kennisinhoud, een vaardigheid en een attitude bij elkaar te brengen tot de meest gepaste samenstelling van de te behandelen burgerschapscompetentie. Ook biedt de leerlijn expliciet ruimte om als leerkracht je eigen inhoudelijke expertise in te brengen.

Door deze werkwijze spoort de LLAB leerkrachten aan om hun eigen kennisexpertise in te zetten. Je kunt als leerkracht zelf kennisinhouden inbrengen, op voorwaarde dat die altijd helder gekoppeld kunnen worden aan een te behandelen vaardigheid en attitude. De competentiegerichte LLAB kun je dus erg flexibel in de praktijk inzetten.

Hoe kun je de leerlijn gebruiken om een lesvoorbereiding op te stellen? Om een zo kwalitatief mogelijke lesvoorbereiding te waarborgen, raden we aan om onderstaande stappen te doorlopen.

- Stap 1** bepaal de beginsituatie op het vlak van actief burgerschap.
- Stap 2** stel de competentiegerichte leerlijndoelstelling(en) (LLD) samen.
- Stap 3** voer de leerlijndoelstelling(en) en bijbehorende code in de sjabloon in.
- Stap 4** formuleer lesdoelen op basis van de leerlijndoelstelling(en).
- Stap 5** kies passende werkvormen in een samenhangend lesverloop.
- Stap 6** neem een onderzoekende houding aan.

Stap 1 bepaal de beginsituatie op het vlak van actief burgerschap

De beginsituatie verwijst naar wat leerlingen al kennen en kunnen voor ze aan de les beginnen. Dat slaat op competenties die ze in andere vakken en in buitenschoolse activiteiten verworven hebben. Cruciaal is dat je als leerkracht zorgt voor een veilige ruimte om het leerproces te laten plaatsvinden: hoe verloopt de groepsdynamiek, wat zijn de interesses en leernoden van de leerlingen, in hoeverre hebben ze metacognitieve en kritische denkvaardigheden al getraind en verworven? Hou ook rekening met de gemoedstoestand van de leerlingen. Met andere woorden, begin niet aan een les actief burgerschap als je geen duidelijk zicht hebt op de beginsituatie, zoals hier geschetst.

Stap 2 stel de competentiegerichte leerlijndoelstelling(en) (LLD) samen

Als je een beheersbaar zicht hebt gekregen op de specifieke beginsituatie van je leerlingen kun je de burgerschapscompetenties hierop afstemmen. Je specifieke invulling van de burgerschapscompetentie wordt dan de LLD waaraan je in die les gaat werken. Belangrijk hierbij is dat je van de beginsituatie van de leerlingen uitgaat om te bepalen aan welk onderdeel van de leerlijn je wilt werken. Stel dat je bijvoorbeeld meteen met de competentie ‘waardevorming’, cluster ‘ethische perspectieven’, aan de slag wilt gaan met een zeer controversieel thema als kennisinhoud. Wanneer leerlingen niet getraind zijn in de competentie ‘filosoferen,’ zullen ze waarschijnlijk niet in staat zijn om op een constructieve manier met een controversieel thema om te gaan. Met andere woorden, je kunt in die les niet zorgen voor een veilige ruimte waarin leerprocessen kunnen plaatsvinden. Je beginsituatie maakt je dus duidelijk dat je het best eerst aan een andere burgerschapscompetentie werkt. Zoals gezegd kun je zelf kennisinhouden inbrengen. Zorg dat je je keuze altijd kunt beargumenteren vanuit de beginsituatie van de leerlingen en dat je de inhoud naadloos kunt samenvoegen met een vaardigheid en attitude tot een optimale invulling van de burgerschapscompetentie als LLD.

Stap 3 voer de leerlijndoelstelling(en) en bijbehorende code in de sjabloon in

	K	V	A
LLD			

Stap 4 formuleer lesdoelen op basis van de leerlijndoelstelling(en)

Doordat je in voorgaande stappen exact bepaald hebt aan welk onderdeel van de leerlijn je wilt werken, formuleer je in deze fase je lesdoelen uit de LLD.

De LLD formuleer je dus niet zelf: je stelt ze samen door een kennisinhoud, een vaardigheid en een attitude bij elkaar te brengen. De lesdoelen formuleer je zelf. Zij vormen de vertaling van de LLD naar je specifieke klascontext. In de lesvoorbereidingssjablonen hebben we voor een heldere structuur gekozen met onderdelen waarvan bewezen is dat ze bijdragen tot een kwalitatieve les die tot leerwinst kan leiden. We hebben in de sjabloon ook ruimte gelaten om onder je samengestelde LLD je lesdoelen chronologisch onder elkaar te plaatsen. Dit kan een handig hulpmiddeltje zijn: als je je lesdoelen chronologisch achter elkaar kunt zetten en als ze een vlot en samenhangend geheel vormen, is de kans groot dat je een sterkere lesstructuur hebt. Hier kun je je accumulatieladder vanuit de GO! methodiek actief burgerschap invoegen om de toename in competentieverwerving in je les te visualiseren.

Stap 5 kies passende werkvormen in een samenhangend lesverloop

De essentie van wat je met leerlingen wilt bereiken zit vervat in je lesdoelen. Om je lesdoelen te bereiken en te evalueren, gebruik je bepaalde werkvormen. Met andere woorden, het doel van elke leeractiviteit zit in de lesdoelen, het middel om dat te bereiken, zijn je werkvormen. Kies daarom werkvormen die het je mogelijk maken om je lesdoel optimaal te bereiken. De LLAB biedt ook uitgeschreven effectieve werkvormen aan die je kunnen inspireren om voor je les actief burgerschap een krachtige leeromgeving te realiseren. Kies dus niet zomaar een werkvorm omdat die leuk lijkt, maar maak een bewuste keuze vanuit je ambitie om je lesdoelen maximaal te bereiken. Om je hierin te ondersteunen, vind je in de LLAB bij elke werkvorm het bijbehorende beheersingsniveau.

Stap 6 neem een onderzoekende houding aan

Las tijd in om te reflecteren over je les. Heeft je lesstructuur leerlingen gemotiveerd en heb je door je lesingrepen leerwinst kunnen bereiken? Stel je de vraag of elke werkvorm je optimaal in staat stelde om je lesdoel te bereiken. Neem ook de kans om in aanvullende (onderzoeks)literatuur inspiratie op te doen. Als je de volgende keer iets verandert aan je les, wat zou dat dan zijn?

Sjabloon lesvoorbereiding

Competentie	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Filosoferen	Zelfstandig kritisch denken	Samen kritisch denken	Inlevingsvermogen
Waardevorming	Ethische perspectieven	Keuzevorming	Conflicten en spanningen
Duurzaam samenleven	Diversiteit	Betrokkenheid	Mensenrechten
	K	V	A
LLD			
LLD			
Lesdoel(en)			
Lesdoel	Werkvorm + lesverloop	Evaluatie	Timing

Vijf toepassingsscenario's voor je lesvoorbereidingen

In dit boek kun je uit de volgende vijf scenario's een aanpak kiezen die geschikt is voor jouw school. Scenario's één tot en met drie zijn toepasbaar wanneer jouw school met de LLAB werkt in de vorm van een vak actief burgerschap. Scenario's vier en vijf lenen zich vooral tot langdurige projectwerking. Wil je de LLAB in je school als vak implementeren, dan zijn er drie werkwijzen: een brede werking, een verdiepende werking of een doordachte combinatie van beide. Zo kun je er bijvoorbeeld voor kiezen om voor een aantal sessies breed te werken en later verdiepend te werken. Projectmatig werken veronderstelt altijd een combinatie van breed en verdiepend werken. Wat dat concreet inhoudt, lees je hieronder.

Verdiepend werken in het vak actief burgerschap

Dit betekent dat je (enkele) opeenvolgende lessen werkt binnen één cluster. Zo kun je bijvoorbeeld drie opeenvolgende lessen werken aan de cluster 'zelfstandig kritisch denken' binnen de competentie 'filosoferen'. Je zult voor die lessen steeds leerlijndoelstellingen opstellen binnen eenzelfde cluster van eenzelfde competentie, waardoor je verdiepend werkt.

Schematische weergave van een verdiepende werking binnen het vak actief burgerschap

Competentie	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Filosoferen	Zelfstandig kritisch denken	Samen kritisch denken	Inlevingsvermogen
Waardevorming	Ethische perspectieven	Keuzevorming	Conflicten en spanningen
Duurzaam samenleven	Diversiteit	Betrokkenheid	Mensenrechten

Breed werken binnen een hoofdcompetentie in het vak actief burgerschap

Dit betekent dat je (enkele) opeenvolgende lessen werkt met verschillende clusters binnen dezelfde competentie. Zo kun je bijvoorbeeld drie opeenvolgende lessen werken aan de competentie 'filosoferen'. Waarin je de clusters 'zelfstandig kritisch denken' en 'inlevingsvermogen' behandelt. Je zult voor die lessen leerlijndoelstellingen opstellen binnen de clusters van eenzelfde competentie, waardoor je breed werkt.

Competentie	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Filosoferen	Zelfstandig kritisch denken	Samen kritisch denken	Inlevingsvermogen
Waardevorming	Ethische perspectieven	Keuzevorming	Conflicten en spanningen
Duurzaam samenleven	Diversiteit	Betrokkenheid	Mensenrechten

Breed werken binnen verschillende hoofdcompetenties in het vak actief burgerschap

Dit betekent dat je (enkele) opeenvolgende lessen werkt met verschillende clusters uit verschillende competenties. Zo kun je bijvoorbeeld drie opeenvolgende lessen uitwerken, waarbij je de ene les werkt aan de competentie 'filosoferen', de volgende les aan de competentie 'waardevorming' en ten slotte aan de competentie 'duurzaam samenleven'. Binnen elke competentie kun je dan één cluster behandelen. Je zult voor die lessen leerlijndoelstellingen opstellen binnen de cluster van telkens een andere competentie, waardoor je breed werkt.

Competentie	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Filosoferen	Zelfstandig kritisch denken	Samen kritisch denken	Inlevingsvermogen
Waardevorming	Ethische perspectieven	Keuzevorming	Conflicten en spanningen
Duurzaam samenleven	Diversiteit	Betrokkenheid	Mensenrechten

Projectmatig werken door breed én verdiepend te werken aan verschillende clusters uit eenzelfde competentie

Dit betekent dat je in je project 'actief burgerschap' werkt met verschillende clusters uit eenzelfde competentie. Zo kun je bijvoorbeeld drie opeenvolgende projectdagen uitwerken, waarbij je de ene dag werkt aan de cluster 'zelfstandig kritisch denken', de volgende dag aan 'inlevingsvermogen' en ten slotte de projectwerking beëindigt met de cluster 'samen kritisch denken'. Je zult voor die projectdagen leerlijndoelstellingen opstellen binnen de clusters van eenzelfde competentie. Doordat projectmatig werken het tijdsbestek van een of meer lesuren tijdens de week overstijgt, werk je automatisch breed en verdiepend.

Competentie	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Filosoferen	Zelfstandig kritisch denken	Samen kritisch denken	Inlevingsvermogen
Waardevorming	Ethische perspectieven	Keuzevorming	Conflicten en spanningen
Duurzaam samenleven	Diversiteit	Betrokkenheid	Mensenrechten

Projectmatig werken door breed en verdiepend te werken aan verschillende clusters uit verschillende competenties

Dit betekent dat je in je project 'actief burgerschap' werkt met verschillende clusters uit verschillende competenties. Zo kun je bijvoorbeeld drie opeenvolgende projectdagen uitwerken, waarbij je de ene dag werkt aan de competentie 'filosoferen', cluster 'zelfstandig kritisch denken', de volgende dag aan de competentie 'waardevorming', cluster 'keuzevorming' en de projectwerking beëindigt met de competentie 'duurzaam samenleven', cluster 'mensenrechten'. Je zult voor die projectdagen leerlijndoelstellingen opstellen binnen de clusters van verschillende competenties. Doordat projectmatig werken het tijdsbestek van een of meer lesuren tijdens de week overstijgt, werk je automatisch breed en verdiepend.

Competentie	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Filosoferen	Zelfstandig kritisch denken	Samen kritisch denken	Inlevingsvermogen
Waardevorming	Ethische perspectieven	Keuzevorming	Conflicten en spanningen
Duurzaam samenleven	Diversiteit	Betrokkenheid	Mensenrechten

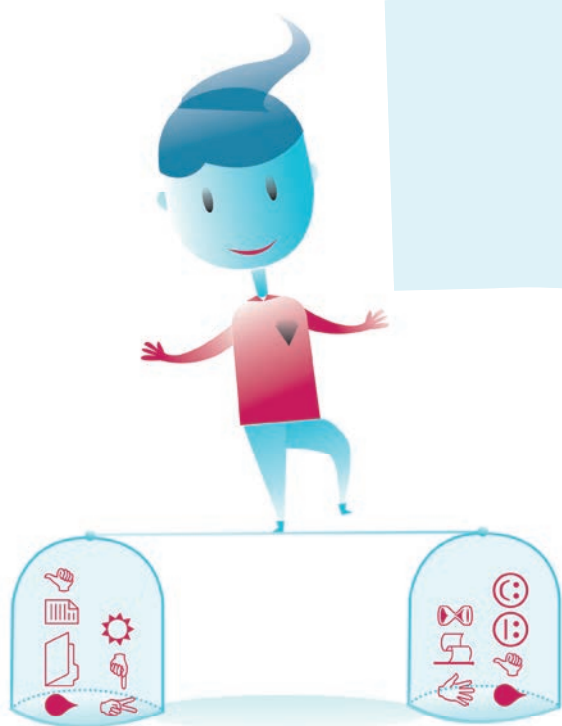
Het scenario van jouw keuze kun je uitwerken in de lesvoorbereiding. Door het aan te duiden of te omcirkelen in de hoofding van de sjabloon, maak je jouw type van scenario duidelijk. Als richtinggevend idee geven we mee dat je voor een eenuursvak actief burgerschap het best met één LDD en voor een twee- tot vieruursvak actief burgerschap het best met twee LDD's werkt. Ga je projectmatig aan de slag met actief burgerschap, dan bepaalt de intensiteit en duur van je projectwerking de hoeveelheid leerlijndoelstellingen waaraan je zult werken.

Nu we behandeld hebben hoe je met de LLAB aan de slag kunt gaan en hoe je ermee kunt werken, illustreren we wat het betekent om op een effectieve wijze aan burgerschapseducatie te doen. In het volgende deel lees je wat het betekent om les te geven in actief burgerschap. We sluiten dit hoofdstuk af met een lijst van tips die directeurs en onderzoekers meegeven om de organisatie en toepassing van een vak actief burgerschap succesvol te laten verlopen.

Tips van directeurs voor directeurs

- Als je op school een doordachte burgerschapswerking wilt toepassen, betrek dan van bij de start leerkrachten die vanuit de praktijk aanbevelingen en valkuilen voor diverse toepassingswijzen kunnen geven.
- Richt op school een stuurgroep 'burgerschap' op. Het is een absolute toegevoegde waarde om hier leerlingen zelf aan te laten deelnemen. Zij kunnen zelf zeer waardevolle ideeën vanuit hun perspectief als leerling aanbrengen.
- Breng je leerkrachten op de hoogte van de voordelen die de schoolbrede implementatie van de LLAB biedt.
- Kader duidelijk voor het hele team wat het exact inhoudt om een vak actief burgerschap te geven, bijvoorbeeld op een personeelsvergadering. De leerkracht actief burgerschap werkt eigen leermaterialen uit, moet op de hoogte zijn van alle domeinen van actief burgerschap en professionaliseert zich hier zowel inhoudelijk in als naar lestechnieken, omdat dit een nieuwe vakdidactiek betreft.
- Leer van elkaar door tips uit te wisselen met collega-directeurs over de randvoorwaarden en specificiteiten rond hun toepassing van actief burgerschap vanuit hun schooleigen situatie. Zo kun je, bijvoorbeeld, elkaars scholen bezoeken.
- Maak het als directeur voor alle leerkrachten in je schoolteam mogelijk om alle informatie over de burgerschapswerking op school makkelijk en overzichtelijk met elkaar te delen.
- Zorg dat leerlingen die het vak actief burgerschap volgen, de kans krijgen om de aangeleerde burgerschapscompetenties zichtbaar te maken voor anderen (leerlingen die het vak niet volgen, andere personeelsleden, ouders).
- Blijf niet met je vragen rond de LLAB zitten. Aarzel niet om ondersteuning of hulp in te roepen van de Pedagogische begeleidingsdienst van het GO!.
- Laat de toepassing van de LLAB naadloos volgen uit je schoolvisie, -beleid en -cultuur.
- Bekijk zeker het competentieprofiel van de leerkracht actief burgerschap om je te helpen bij het kiezen van de meest geschikte en competente leerkracht(en) uit je team. Bekijk samen met de betrokken collega('s) wat deze lesopdracht allemaal zal inhouden. Spreek onderling af welke ondersteuning en opvolging het meest wenselijk is.

- Een belangrijke voorwaarde om burgerschapseducatie een volwaardige plaats op school te geven, is dat je als directeur zelf op de hoogte bent van de inhoud van de competentiegerichte LLAB. Actief burgerschap is meer dan een occasioneel bezoekje brengen aan het plaatselijk woon-zorgcentrum of een dagje meehelpen in een zorgcentrum voor personen met een beperking.
- Om de leerwinst voor leerlingen op het vlak van burgerschapscompetenties te waarborgen zorg je er het best voor dat alle losse acties die ondernomen worden, een coherent geheel vormen. Dit kun je doen door deze initiatieven te koppelen aan de LLAB.
- Alles wat tot actief burgerschap behoort, is niet alleen de opdracht van de leerkracht actief burgerschap. Zo zijn een inclusieve houding en het kunnen toepassen van neutrale vraag- en gesprekstechnieken om de leerprocessen van leerlingen optimaal te ondersteunen, essentiële componenten van de pedagogische kwaliteit van elke leerkracht. Aarzel dus niet om alle leerkrachten te stimuleren om zich hierin te professionaliseren.



Deel 3

Lesgeven in actief burgerschap

Competentieprofiel van de leerkracht actief burgerschap

Het competentieprofiel 'actief burgerschap' licht toe wat het exact betekent om leerkracht actief burgerschap te zijn door de vereiste competenties te benoemen die een leerkracht nodig heeft om op een doeltreffende wijze aan burgerschapseducatie te doen. Het functioneert op die manier als een spiegel die een onderwijsprofessional in actief burgerschap voor zich kan houden. "Welke competenties bezit ik al en in welke moet ik me nog sterken?" Als je je inschaalt op de verschillende competenties, kan het competentieprofiel een krachtige motor voor je professionele ontwikkeling zijn. Ook als directeur kun je het competentieprofiel gebruiken om na te gaan welke leerkrachten in het team het meest geschikt zijn om het vak actief burgerschap te geven. Welke talenten hebben leerkrachten in jouw team die je bij de competenties van een leerkracht actief burgerschap kunt onderbrengen? Op deze manier kunnen verwachtingen van de school en het GO! als organisatie en die van hun medewerkers op elkaar afgestemd worden. Het competentieprofiel fungeert dus als een instrument om te groeien in competenties voor burgerschapseducatie en om talentenmanagement te ondersteunen. Het is geen evaluatie-instrument om de leerkrachten in kwestie te beoordelen.

Het competentieprofiel definieert de essentiële eigenschappen van leerkrachten actief burgerschap en mogelijke expertisevererving in toenemende beheersingsniveaus. Er worden drie niveaus beschreven: van startklare leerkracht (A), naar ontwikkelend niveau (B) en uiteindelijk het niveau van expert-leerkracht actief burgerschap (C). Voor de onderverdelingen in het competentieprofiel is ook rekening gehouden met de gelaagdheid van het onderwijsveld waarbinnen de leerkracht functioneert. De competenties benoemen noodzakelijke kwalificaties op klasniveau, schoolniveau en op het niveau van de bredere gemeenschap. Het competentieprofiel voor de leerkracht actief burgerschap groepeerde de competenties die vereist zijn om effectieve training in burgerschapscompetenties te waarborgen als volgt:

Cluster I Kennis en begrip van de leerlijn actief burgerschap

Cluster II Vakdidactiek actief burgerschap

Cluster III Brede school

Cluster IV Kritische burgerzin

1. Leerlijndoelstellingen (kennisinhouden, vaardigheden, attitudes)

- A. Ik heb basiskennis van alle kennisinhouden, vaardigheden en attitudes van de leerlijn actief burgerschap en heb inzicht in het belang ervan voor het ontwikkelen van mijn lessenreeks.
- B. Ik heb basiskennis van alle combinaties van leerlijndoelstellingen (kennisinhouden, vaardigheden, attitudes) binnen de competentieclusters van de leerlijn actief burgerschap om die gericht in te zetten voor het ontwikkelen van mijn lessenreeks.
- C. Ik beheers alle leerlijndoelstellingen (kennisinhouden, vaardigheden, attitudes) van de leerlijn actief burgerschap en kan die geïntegreerd inzetten voor het ontwikkelen van mijn lessenreeks.

2. Neutrale houding

- A. Ik ben me ervan bewust dat een neutrale houding noodzakelijk is voor mijn rol als leerkracht actief burgerschap.
- B. Ik heb inzicht in wanneer en op welke manier ik mijn neutrale houding voor mijn rol als leerkracht maximaal kan toepassen.
- C. Ik pas mijn neutrale houding als leerkracht actief burgerschap geïntegreerd en geautomatiseerd toe in mijn dagelijkse lespraktijk.

3. Pedagogisch project van het GO! (PPGO!)

- A. Ik ben me bewust van het PPGO! als kader waarbinnen de lessen actief burgerschap gegeven worden.
- B. Ik probeer zoveel mogelijk het PPGO! als kader te integreren in mijn lessen actief burgerschap.
- C. Ik integreer het PPGO! op een systematische en waarneembare wijze als kader in al mijn lessen actief burgerschap.

4. Het abc actief burgerschap en de kennisinhouden

- A. Ik ben op de hoogte van de kaders en concepten van het abc actief burgerschap en de kennisinhouden van de leerlijn actief burgerschap en kan ze naar leerinhouden voor mijn lessen actief burgerschap vertalen.
- B. Ik beschik over basiskennis van de kaders en concepten van het abc actief burgerschap en de kennisinhouden van de leerlijn actief burgerschap en integreer ze in mijn lessen actief burgerschap.
- C. Ik heb inzicht in de kaders en concepten van het abc actief burgerschap en de kennisinhouden van de leerlijn actief burgerschap en kan ze gericht inzetten tijdens mijn lessen actief burgerschap om het leerproces van elke leerling optimaal te maken.

5. Voorkennis, beginsituatie en klasdynamiek

- A. Ik maak gebruik van de voorkennis en beginsituatie van mijn groep leerlingen en de klasdynamiek om de leerinhouden over actief burgerschap te bepalen in mijn lesontwerp.
- B. Ik maak systematisch en doordacht gebruik van de voorkennis en de beginsituatie van mijn groep leerlingen en de klasdynamiek om eerder verworven competenties aan nieuwe te koppelen in elke fase van mijn lesverloop actief burgerschap.
- C. Ik maak systematisch en doordacht gebruik van de voorkennis en de beginsituatie van elke leerling en de klasdynamiek om eerder verworven competenties aan nieuwe te koppelen in elke fase van mijn lesverloop actief burgerschap.

6. Beheersingsniveau

- A. Ik kan leerlingen gradueel en stelselmatig trainen in burgerschapscompetenties en probeer maximale afstemming te vinden met de burgerschapscompetenties in de leerlijn.
- B. Ik kan het overeenstemmende beheersingsniveau tussen de klasgroep en de leerlijn actief burgerschap identificeren en de klasgroep trainen in een hoger beheersingsniveau.
- C. Ik kan het overeenstemmende beheersingsniveau op individueel leerlingenniveau en de leerlijn actief burgerschap identificeren en leerlingen gedifferentieerd trainen in verschillende beheersingsniveaus.

7. Het vak actief burgerschap

- A. Ik kan het vak actief burgerschap kaderen als een fundamenteel onderdeel van de hele schoolcultuur.
- B. Ik kan het vak actief burgerschap kaderen als een onderdeel van een vakoverstijgende, schoolbrede aanpak om leerlingen in burgerschapscompetenties te trainen.
- C. Ik kan de gehele werking van het vak actief burgerschap in de klaspraktijk en als onderdeel van het schoolcurriculum toelichten.

8. De gemeenschap

- A. Ik heb inzicht in beschikbare kansen op school om leerlingen in de lokale en bredere gemeenschap te betrekken.
- B. Ik pas in mijn lessen actief burgerschap ingrepen toe om leerlingen in de lokale en brede gemeenschap te betrekken.
- C. Ik veranker in mijn lessen actief burgerschap ingrepen om leerlingen te laten participeren in de lokale en bredere gemeenschap.

9. (Vak)inhouden

- A. Ik ben bereid om samen te werken met leerkrachten van vakken die nauw aanleunen bij actief burgerschap.
- B. Ik kan de inhouden van actief burgerschap linken aan andere vakinhouden en laat deze gezamenlijke inhouden door leerlingen verwerven door met deze collega's samen te werken.
- C. Ik kan in samenwerking met mijn collega's doelgericht bepalen welke burgerschapscompetenties (kennisinhouden, vaardigheden en attitudes) in onze vakken door leerlingen verdiepend inge-oefend worden.

Cluster II Vakdidactiek actief burgerschap

10. Jaarplan

- A. Ik kan een jaarplan opstellen na het geven van lessenreeksen als samenvatting van leerinhouden die ik reeds behandeld heb.
- B. Ik kan op voorhand een jaarplan actief burgerschap opstellen om leerwinst van leerlingen op middellange en lange termijn te bereiken.
- C. Ik kan een jaarplan actief burgerschap opstellen om leerwinst van leerlingen op middellange en lange termijn te bereiken en laat de leerlingen en collega's hierin participeren.

11. Actualiteit

- A. Ik refereer in mijn lessenreeksen occasioneel naar de leefwereld van de leerlingen en de actualiteit.
- B. Ik betrek regelmatig de leefwereld van de leerlingen en de actualiteit in mijn lessenreeksen.
- C. Ik betrek systematisch en doordacht de leefwereld van de leerlingen en de actualiteit in mijn lessenreeksen door ze op elkaar af te stemmen.

12. GO! methodiek actief burgerschap

- A. Ik ben op de hoogte van de GO! methode actief burgerschap en neem die mee naar het voorbereiden van mijn lessen actief burgerschap.
- B. Ik tracht de GO! methode actief burgerschap op een bewuste manier maximaal toe te passen om verschillende lesonderdelen optimaal op elkaar af te stemmen.

- C. Ik pas de GO! methode actief burgerschap systematisch en doordacht toe om verschillende lesonderdelen en lessenreeksen optimaal op elkaar af te stemmen, zowel in mijn lesvoorbereiding als lesuitvoering.

13. Bronnengebruik

- A. Ik maak gebruik van een variëteit aan bronnen, zonder dat ik ze op kwaliteit en betrouwbaarheid gecontroleerd heb, om leerlingen te trainen in burgerschapscompetenties.
- B. Ik maak gebruik van een variëteit aan kwalitatieve en betrouwbare bronnen om leerlingen te trainen in burgerschapscompetenties.
- C. Ik maak systematisch en doordacht gebruik van gevarieerde bronnen, d.w.z. zowel fundamenteel onderzoek als primaire, secundaire en tertiaire bronnen, om leerlingen te trainen in burgerschapscompetenties.

14. Leerprocessen

- A. Ik geef leerlingen de kans om occasioneel te participeren aan zaken die centraal staan in hun leerprocessen in het klasgebeuren.
- B. Ik las lesingrepen in om leerlingen zoveel mogelijk te laten participeren aan en verantwoordelijkheid op te nemen voor hun leerprocessen in het klasgebeuren.
- C. Ik las lesingrepen in om elke leerling zoveel mogelijk te laten participeren aan en verantwoordelijkheid op te nemen voor zijn individuele leerprocessen in het klasgebeuren.

15. Schoolparticipatie

- A. Ik zoek naar mogelijkheden om leerlingen te laten participeren aan zaken die centraal staan in de dagelijkse schoolwerking.
- B. Ik laat via mijn lessen actief burgerschap leerlingen participeren aan zaken die centraal staan in de dagelijkse schoolwerking.
- C. Ik stem mijn lessen actief burgerschap expliciet af op andere schoolbrede participatiekanalen om leerlingen te laten participeren aan besluitvorming rond zaken die centraal staan in de dagelijkse schoolwerking.

16. Het burgerschapsconcept

- A. Tijdens mijn lessen actief burgerschap laat ik leerlingen op een interactieve wijze kennismaken met mogelijke invullingen van actief burgerschap.
- B. Tijdens mijn lessen actief burgerschap stimuleer ik leerlingen om op een interactieve wijze kennis te maken met mogelijke invullingen van actief burgerschap en hun eigen betekenisgeving aan actief burgerschap hieraan te koppelen.

- C. Tijdens mijn lessen actief burgerschap las ik systematisch interactieve lesingrepen in om leerlingen te laten reflecteren over mogelijke invullingen van actief burgerschap waarbij ze hun eigen betekenisgeving samenhangend kunnen beargumenteren.

17. Machts- en groepsdynamische processen

- A. Ik ben me ervan bewust dat er zich in de klas machts- en groepsdynamische processen voordoen en probeer de impact hiervan op het leerproces te benoemen.
- B. Ik ben alert voor machts- en groepsdynamische processen die zich in de klas voordoen en maak ze voor de klas zichtbaar om het leerproces optimaal te maken.
- C. Ik ben alert voor machts- en groepsdynamische processen die zich in de klas voordoen en gebruik ze op een zichtbare manier om het leerproces van leerlingen te versterken.

18. Veilige leeromgeving

- A. Ik streef naar een veilige leeromgeving door erover te waken dat ik een neutrale vraaghouding aanneem en neutrale vraag- en gesprekstechnieken toepas.
- B. Ik waarborg een veilige leeromgeving voor de klasgroep door een neutrale vraaghouding aan te nemen en neutrale vraag- en gesprekstechnieken toe te passen.
- C. Ik waarborg een veilige leeromgeving voor elke individuele leerling in de klasgroep door een neutrale vraaghouding aan te nemen en neutrale vraag- en gesprekstechnieken toe te passen.

19. Referentiekaders

- A. Ik ben me ervan bewust dat leerlingen op basis van hun eigen referentiekader bepaalde instructies of uitspraken op verschillende manieren kunnen interpreteren en anticipeer in mijn instructies en klasgesprekken op mogelijke miscommunicatie.
- B. Ik ben me ervan bewust dat leerlingen op basis van hun eigen referentiekader bepaalde instructies of uitspraken op verschillende manieren kunnen interpreteren, anticipeer in mijn instructies en klasgesprekken op mogelijke miscommunicatie en sta open voor het positief omgaan met de diversiteit aan referentiekaders en culturen die er is.
- C. Ik ben me ervan bewust dat leerlingen op basis van hun eigen referentiekader bepaalde instructies of uitspraken op verschillende manieren kunnen interpreteren, anticipeer in mijn instructies en klasgesprekken op mogelijke miscommunicatie en gebruik op een positieve en actieve wijze de diversiteit aan referentiekaders en culturen die er is.

20. Copingstrategieën (omgaan met twijfel, onzekerheden, conflicten en spanningen)

- A. Ik ben me bewust van de noodzaak om leerlingen te begeleiden in hoe ze omgaan met twijfel, onzekerheden, conflicten en spanningen.
- B. Ik begeleid leerlingen in hoe ze kunnen omgaan met twijfel, onzekerheden, conflicten en spanningen.
- C. Ik begeleid leerlingen systematisch en doordacht in het omgaan met twijfel, onzekerheden, conflicten en spanningen door effectieve technieken en strategieën toe te passen.

21. Meervoudige identiteiten

- A. Ik beschouw leerlingen als bestaande uit meervoudige identiteiten, die diverse vormen van beïnvloeding en ontwikkeling kennen, en niet als statische, afgelijnde en onveranderlijke identiteiten, en die kunnen groeien in hun capaciteiten en competenties.
- B. Ik las lesingrepen in die waarneembaar maken dat leerlingen uit meervoudige identiteiten bestaan, die diverse vormen van beïnvloeding en ontwikkeling kennen en waardoor ze kunnen ervaren dat ze kunnen groeien in hun capaciteiten en competenties.
- C. Ik las systematisch en doelgericht lesingrepen in die voor elke leerling waarneembaar maken dat die uit meervoudige identiteiten bestaat, die diverse vormen van beïnvloeding en ontwikkeling kennen en waardoor elke leerling ervaart dat hij kan groeien in zijn capaciteiten en competenties.

22. Diversiteit aan perspectieven

- A. Ik heb inzicht in de diversiteit aan perspectieven van leerlingen.
- B. Ik zet de diversiteit aan perspectieven van leerlingen in om hun leerproces te verrijken.
- C. Ik gebruik systematisch en doordacht de diversiteit aan perspectieven van leerlingen om het leerproces van elke leerling te verrijken.

23. Gelijke kansen op klas- en schoolniveau

- A. Ik streef naar het actief bevorderen van gelijke kansen op klas- en schoolniveau.
- B. Ik bevorder actief gelijke kansen op klas- en schoolniveau via mijn lessen actief burgerschap.
- C. Ik bevorder systematisch, doordacht en actief gelijke kansen op klas- en schoolniveau voor elke leerling.

24. Inclusieve leeromgeving

- A. Ik streef naar een inclusieve leeromgeving waarin de bijdrage van alle leerlingen wordt gewaardeerd door mij als leerkracht.
- B. Ik waarborg een inclusieve leeromgeving waarin de bijdrage van alle leerlingen wordt gewaardeerd door mij als leerkracht en de leerlingen.
- C. Ik waarborg een inclusieve leeromgeving waarin de bijdrage van alle leerlingen wordt gewaardeerd en verdiepend onderzocht door mij als leerkracht en de leerlingen.

25. Positief geformuleerde regels

- A. Ik communiceer naar de leerlingen duidelijk en helder geformuleerde regels om de burgerschapsbeleving te bevorderen.
- B. Ik stel, in samenspraak met de leerlingen, duidelijk en helder geformuleerde regels op om de burgerschapsbeleving te bevorderen.
- C. Ik pas in samenspraak met de leerlingen opgestelde, positief geformuleerde regels toe om de burgerschapsbeleving op klas- en schoolniveau te bevorderen.

26. Actief luisteren

- A. Ik luister actief naar de verschillende meningen en argumenten van de leerlingen zonder mijn eigen oordelen daarbij opzij te zetten.
- B. Ik luister actief naar de verschillende meningen en argumenten van de leerlingen en zet hierbij mijn eigen oordelen opzij.
- C. Ik luister actief naar de verschillende meningen en argumenten van de leerlingen door mijn eigen oordelen opzij te zetten en stimuleer leerlingen om bij het onderzoeken van meningen en argumenten hun eigen oordelen opzij te zetten.

27. Democratische besluitvorming

- A. Ik moedig democratische besluitvorming over het klasgebeuren/lesverloop aan.
- B. Ik pas lesingrepen toe die leerlingen de kans bieden om tot democratische besluitvorming te komen tijdens het klasgebeuren/lesverloop.
- C. Ik pas continu en systematisch lesingrepen toe die leerlingen aanzetten tot democratische besluitvorming tijdens het klasgebeuren/lesverloop.

28. Vraag- en gesprekstechnieken

- A. Ik ben op de hoogte van enkele soorten of types van vraag- en gesprekstechnieken om het leerproces van leerlingen te ondersteunen.
- B. Ik pas diverse soorten of types van vraag- en gesprekstechnieken toe om het leerproces van leerlingen te ondersteunen.
- C. Ik pas doelgericht en op het geschikte moment specifieke soorten of types van vraag- en gesprekstechnieken toe om het leerproces van elke leerling te ondersteunen.

29. Controversiële onderwerpen

- A. Ik heb inzicht in een aantal perspectieven om controversiële onderwerpen bespreekbaar te maken en ken enkele technieken om gesprekken over deze onderwerpen kwaliteitsvol te begeleiden.
- B. Ik heb inzicht in diverse perspectieven om controversiële onderwerpen bespreekbaar te maken en pas enkele technieken toe om gesprekken over deze onderwerpen kwaliteitsvol te begeleiden.
- C. Ik heb inzicht in diverse perspectieven om controversiële onderwerpen bespreekbaar te maken en pas systematisch en doelgericht diverse technieken toe om deze gesprekken kwaliteitsvol te begeleiden.

Cluster III Brede school

30. Burgerschapsprojecten

- A. Ik heb inzicht in de verhouding van de school met diverse (middenveld)organisaties bij het gezamenlijk opzetten van burgerschapsprojecten.
- B. Ik onderneem initiatieven om de (middenveld)organisaties te betrekken in het opzetten van gedeelde burgerschapsprojecten.
- C. Ik werk gestructureerd samen met de meest geschikte (middenveld)organisaties aan gedeelde burgerschapsprojecten.

31. Lokale buurtwerking

- A. Ik heb inzicht in de lokale buurtwerking om leerlingen (extra) te kunnen ondersteunen in de ontwikkeling van hun burgerschapscompetenties.
- B. Ik onderneem initiatieven om de lokale buurtwerking te betrekken bij het versterken van de burgerschapscompetenties van leerlingen.

- C. Ik zet de lokale buurtwerking systematisch en doelgericht in om het ontwikkelen van de burgerschapscompetenties van leerlingen te versterken.

Cluster IV Kritische burgerzin

32. Mijn waarden als leerkracht actief burgerschap

- A. Ik besef het belang van het reflecteren over de waarden die ik als leerkracht belangrijk vind en hun verhouding ten opzichte van het PPGO! en de neutraliteit van het GO!.
- B. Ik reflecteer over de waarden die ik als leerkracht belangrijk vind en hun verhouding ten opzichte van het PPGO! en de neutraliteit van het GO!.
- C. Ik modelleer de waarden die ik als leerkracht belangrijk vind en toon in mijn gedrag de duidelijke aansluiting tussen mijn waarden en het PPGO! en de neutraliteit van het GO!.

33. Professionalisering

- A. Ik tracht me op verschillende vlakken van de vakdidactiek actief burgerschap te professionaliseren.
- B. Ik professionaliseer me op alle vlakken van de vakdidactiek actief burgerschap.
- C. Ik professionaliseer me op een verdiepende wijze op alle vlakken van de vakdidactiek actief burgerschap en kader dit in een breder professioneel ontwikkelingsplan.

34. Overeenstemming rol als leerkracht en rol als burger

- A. Ik besef het belang van de overeenstemming tussen mijn rol als leerkracht actief burgerschap en mijn rol als burger in de maatschappij.
- B. Ik modelleer naar leerlingen een overeenstemming tussen mijn rol als leerkracht actief burgerschap en mijn rol als burger in de maatschappij.
- C. Ik modelleer naar leerlingen en collega's een duidelijke overeenstemming tussen mijn rol als leerkracht actief burgerschap en mijn rol als burger in de maatschappij.

35. Reflecteren⁷

- A. Ik reflecteer over mijn eigen functioneren als leerkracht actief burgerschap en aanvaard feedback op mijn eigen methodes en aanpak.
- B. Ik reflecteer systematisch en doelgericht over mijn eigen functioneren als leerkracht actief burgerschap door o.a. evaluatie- en feedbackinstrumenten gericht in te zetten in mijn klas- en schoolactiviteiten.
- C. Ik reflecteer systematisch en doelgericht over mijn eigen functioneren als leerkracht actief burgerschap door o.a. evaluatie- en feedbackinstrumenten gericht in te zetten in mijn klas- en schoolactiviteiten en raadpleeg onderzoek om optimaal te kunnen functioneren.

36. Effectieve lesingrepen

- A. Ik reflecteer over de effectiviteit van mijn lesingrepen tijdens de les actief burgerschap.
- B. Ik reflecteer systematisch en doelgericht over de effectiviteit van mijn lesingrepen tijdens de les actief burgerschap en tracht op die manier toekomstige lesingrepen te verbeteren.
- C. Ik raadpleeg, onderzoek en reflecteer systematisch en doelgericht over de effectiviteit van mijn lesingrepen tijdens de les actief burgerschap en tracht op die manier toekomstige lesingrepen te verbeteren.

37. Onderzoekende houding

- A. Ik volg actualiseringen op het gebied van actief burgerschap wanneer ik die in de media tegenkom.
- B. Ik volg nieuwe ontwikkelingen en inzichten in actief burgerschap op de voet en pas de nieuw verworven informatie en inzichten toe in mijn klaspraktijk.
- C. Ik zoek actief naar de meest recente stand van zaken van onderzoek en nieuwe ontwikkelingen in actief burgerschap om die in mijn lespraktijk toe te passen.

7 In deel 4 'Evaluatiemethodieken' vind je een hulpmiddel om op basis van effectgroottes de effectiviteit van je lesingrepen in kaart te brengen.

Het competentieprofiel van de leerkracht actief burgerschap kun je gebruiken om je professionele ontwikkeling op het vlak van burgerschapseducatie te ondersteunen. Dit competentieprofiel poogt de kans te bieden om te groeien in actief burgerschap, wat de motivatie kan verhogen. Het vak actief burgerschap verankert immers in zijn pedagogische en vakdidactische aspecten competenties die noodzakelijk zijn om zich op een positieve en succesvolle wijze in de maatschappelijke realiteit te bewegen. Het is dan ook cruciaal dat een leerkracht die met burgerschapseducatie aan de slag gaat, de specifieke vakdidactiek actief burgerschap beheerst. Die omschrijven we kort in het volgende deel.

Vakdidactiek actief burgerschap

Het effectief en succesvol toepassen van burgerschapseducatie veronderstelt dat leerkrachten getraind zijn in een vakdidactiek burgerschap, zo blijkt uit het competentieprofiel. Niet alleen in Vlaanderen, maar ook op Europees niveau is er heel veel vraag naar een effectieve burgerschapsdidactiek. Cruciaal voor het toepassen van een vak actief burgerschap is de expertise van de leerkracht die dit vak aan leerlingen geeft. Leerkrachten zijn immers hét vehikel dat voor transfer zorgt tussen een curriculum en leerlingen. Kortom, een curriculum actief burgerschap kan in de praktijk maar zo sterk zijn als de leerkracht die het op een professionele wijze kan toepassen.

Om onze leerkrachten hierin te ondersteunen en bekwamen heeft het GO! een opleidingspakket 'vakdidactiek actief burgerschap' ontwikkeld – in het kader van een breder opleidingsaanbod rond burgerschap en burgerschapseducatie. Dit opleidingspakket wordt gelaagd geïmplementeerd, met momenteel een sterke focus op het startklaar maken van leerkrachten om het vak actief burgerschap te geven. Samenwerking met aanbieders van lerarenopleidingen vormt hierin een doorslaggevende factor. Het opleidingspakket is immers ontwikkeld vanuit de vereiste om de leerlijn actief burgerschap toe te passen en de opleidingsnoden van leerkrachten actief burgerschap zelf. De opleidingen worden ook steeds geëvalueerd naar effectiviteit door de deelnemers en via een trendanalyse van (verschuiving in) opleidingsnoden van leerkrachten die met burgerschapseducatie bezig zijn.

De focus is gericht op gespreksvormen en -technieken, bijbehorende werkvormen en formatieve evaluatiemogelijkheden en vertaling van het curriculum LLAB naar eigen lesontwerpen. Neutraliteit vormt de kern van de vakdidactiek actief burgerschap. Alle opleidingsmodules zijn terug te vinden in het nascholingsaanbod van de Pedagogische begeleidingsdienst via deze website: <http://goburgerschap.politeia.be/>.

Burgerschapseducatie voor iedereen zichtbaar maken

“Ik vind het vak actief burgerschap belangrijk in mijn vakkenpakket, omdat je dan over hedendaagse problemen spreekt en op de hoogte bent van wat er gaande is in de maatschappij. Je leert er ook argumentatietechnieken en probleemoplossend denken bijvoorbeeld, dat zijn allemaal competenties die je nodig zult hebben in de rest van je leven.”

leerling actief burgerschap GO!

In vorige onderdelen hebben we de GO! methode actief burgerschap voorgesteld, een kader dat je helpt effectieve lessen actief burgerschap te ontwikkelen. We hebben ook gewezen op de noodzaak van specifieke burgerschapscompetenties en professionalisering voor leerkrachten, om op een doeltreffende wijze aan burgerschapstraining te kunnen doen.

Werken aan actief burgerschap is geen geïsoleerd verhaal: ook over de vakken heen moet burgerschapswerking ingebed worden in een schoolbrede burgerschapscultuur. Dat er op school aan burgerschap gewerkt wordt moet voor iedereen zichtbaar en herkenbaar zijn via verschillende initiatieven. Hoe kun je ervoor zorgen dat de diverse toepassingsvormen op klas- en schoolniveau duidelijk en effectief over actief burgerschap gaan? De volgende criteria kunnen je daarbij helpen.

- 1. Interactief.** Een actieve burger leeft samen met anderen. Dit moet in de klas- en schoolcontext weerspiegeld en ondersteund worden. Werken aan actief burgerschap moet per definitie interactief zijn door o.a. discussies, debatten, gezamenlijk onderzoeken, samenwerkend leren, filosofische gesprekken, enz..
- 2. Relevant en authentiek.** Focus op realistische voorbeelden en problematieken waarin relevante concepten rond actief burgerschap aan bod komen. Deze concepten vind je in de LLAB en het abc actief burgerschap. Een effectieve burgerschapswerking kenmerkt zich door transfer van het geleerde naar authentieke en levensechte situaties, ook buiten de klas- en schoolmuren.

3. **Positief kritisch.** Engageer en sterk leerlingen om hen tot mondige en kritische leden van de maatschappij te maken die voor zichzelf denken en opkomen voor zichzelf en anderen. Is er in bepaalde initiatieven geen ruimte voor leerlingen om zich positief kritisch uit te drukken, dan is de kans klein dat er aan burgerschap gewerkt wordt.
4. **Participatief.** Op school nemen leerlingen de rol van lerende op. Ze zijn eigenaar van hun eigen leerproces en worden gestimuleerd om deel te nemen aan het klas- en schoolgebeuren. Ze kunnen echter niet alleen als burgers in wording beschouwd worden; op dit moment zijn ze leden van de maatschappij die in het hier en nu actief moeten kunnen deelnemen. Burgerschapsinitiatieven op school sterken leerlingen in hun rol van burger die ze nu zijn en helpen hen te vormen tot de burgers van morgen.
5. **Maatschappelijk.** Het publieke domein is er altijd, zij het expliciet als focus of door de verhouding tussen het individu en de groep en samenleving. Betrek de school in de maatschappij en de maatschappij in de school.
6. **Democratisch.** Democratische bestuursvormen maken de grootste vrijheidsbeleving van elk individu mogelijk. Een democratische cultuur gaat verder dan dat: het is bovenal een manier van samenleven. De school moet een weerspiegeling van de maatschappij zijn waar leerlingen democratie ervaren en beleven: ze moet leerlingen onderdompelen in en laten proeven van een democratische cultuur.
7. **Inclusief.** Burgerschapseducatie op school staat gelijk met een continu onderzoeken, bevragen, beantwoorden van het concept 'actief burgerschap'. Geen enkel individu of bevolkingsgroep mag uitgesloten worden. Dat betekent dat burgerschapsinitiatieven op school álle leerlingen betrekken en niet voor een selectie van leerlingen voorbehouden worden.

De opgesomde puntjes vormen een geheel; pas wanneer ze allemaal herkenbaar zijn in initiatieven op klas- en schoolniveau kun je van een expliciete burgerschapswerking spreken. Hierna volgt een checklist met nog concretere tips.

Checklist voor een les actief burgerschap

Een krachtige leeromgeving actief burgerschap kun je creëren als je rekening houdt met onderstaande lijst van aandachtspunten, tips & trucs. Deze checklist verzamelt bevindingen uit enerzijds onderzoek en anderzijds van leerkrachten die het vak actief burgerschap zelf toepassen in hun eigen klas- en schoolpraktijk. Beschouw deze lijst zeker niet als een absoluut gegeven; hij is bedoeld als een hulpmiddel dat je inspiratie kan bieden of meer zelfvertrouwen kan geven bij het lesgeven in actief burgerschap.

Algemeen

- Benoem voor jezelf het bestaansrecht van het vak actief burgerschap. Wat is de eigenheid van het vak? Waarin onderscheidt het vak zich van andere vakken? Wat is de maatschappelijke relevantie van het vak? Het zorgt voor helderheid wanneer je aan je collega's in de leraarskamer kunt uitleggen welke plaats "actief burgerschap" in het vormingsproces van jongeren inneemt. Dit kan je ook helpen bij het kiezen van juiste doelen, inhouden en werkvormen en het stellen van gerichte vragen. Zo krijg je meer zelfvertrouwen in het professioneel ondersteunen en begeleiden van het leerproces van leerlingen.
- Actief burgerschap is een nieuw vak op school. Dat betekent dat jij een pionier bent. Wees je ervan bewust dat het geven van dit vak met vallen en opstaan gaat. Je bent immers aan een reis begonnen om een nieuw expertisegebied te verwerven en uit te bouwen. Geef de moed niet meteen op, maar zie het als een leerproces voor jezelf. Sta na elke les stil bij wat er goed ging en wat minder goed om mee te nemen naar de volgende les.
- Aarzel niet om hulp of ondersteuning in te zetten van collega-leerkrachten binnen of buiten de school of gebruik te maken van het beschikbare materiaal (werkvormen, inspiratiebronnen, e.d.) van de LLAB. Zo kun je je, bijvoorbeeld, als GO! leerkracht inschrijven voor het lerend netwerk actief burgerschap waarin je samen met andere leerkrachten actief burgerschap ervaringen en expertise uitwisselt. Meer informatie hierover vind je op <http://goburgerschap.politeia.be/>.
- Collegiale samenwerking is een absolute must. Bespreek alle mogelijkheden tot samenwerking met je directeur. Kun je bijvoorbeeld aan co-teaching doen? Op die manier kunnen jij en je collega('s) elkaar aanvullen in de les actief burgerschap en over de vakken heen. Wil je, bijvoorbeeld, een lessenreeks uitwerken rond de gevaren van sociale media of kinderrechten, maar voel je je op dat vlak minder ervaren en ken je een collega-leerkracht die er een echte meester in is? Aarzel dan niet om zijn/haar hulp te vragen, bij de voorbereiding of zelfs tijdens de lessen.

- Evalueer de burgerschapscompetenties van leerlingen op een doordachte wijze die duidelijk strookt met de schoolbrede visie op evalueren. Hiervoor kun je inspiratie opdoen in *Deel 4 Evaluatiemethodieken*.
- Houd rekening met infrastructurele en materiële randvoorwaarden. Welk lokaal leent zich er het meest toe om de lessen actief burgerschap optimaal te laten verlopen: kun je er makkelijk in groep debatten houden, in groep opzoekingswerk verrichten, toegang krijgen tot het internet om in te spelen op de actualiteit, e.d.?
- Ga zeker uit van je eigen intrinsieke motivatie en expertise als leerkracht actief burgerschap. Laat je niet alleen primair leiden door praktische overwegingen. De LLAB laat het toe om kennisinhouden die in overeenstemming zijn met de beginsituatie van je leerlingen, toe te voegen en te koppelen aan burgerschapsvaardigheden en -attitudes. Beheers je een specifiek thema zeer goed en leent dit zich tot burgerschapseducatie? Aarzel dan niet om jouw expertise op een doordachte, geëngageerde en energieke wijze tot bij de leerlingen te brengen.
- Hoeveel lestijden worden er aan het vak actief burgerschap bij jou op school besteed? Het is uiterst handig als je de uren aansluitend op elkaar kunt geven. Dit helpt om verdiepend te werken. Bespreek dit met je directeur of hou hier als directeur zeker rekening mee.

Aandachtspunten voor het geven van je les actief burgerschap

- Durf een focus te kiezen. De competentiegerichtte LLAB bevat een waaier aan kennisinhouden, vaardigheden en attitudes. Aarzel niet om, zeker bij de aanvang van het vak, gerichte keuzes te maken. Houd hierbij steeds rekening met de eigenheid van je klas- en schoolcontext, d.w.z. de specifieke noden en achtergronden van de leerlingen. Je kunt ook resultaten uit de burgerschapsbooster gebruiken om je lessen vorm te geven.
- Wees steeds aandachtig voor de emotionele gemoedstoestand van je leerlingen. Hoe ga je hier tijdens je lesverloop zo mee om, dat je steeds een veilige leeromgeving kunt waarborgen?
- Bekijk zeker de GO! methode actief burgerschap als kapstok om je lessen aan op te hangen. Dit kan zorgen voor een goede, gestructureerde lesvoorbereiding en gaat een chaotisch, onsamenhangend lesverloop tegen.
- Zorg voor een duidelijk afsprakenkader bij het organiseren van bepaalde groeperingsvormen die de nodige aandacht vragen bij (grote) klasgroepen. Welke afspraken zijn er, bijvoorbeeld, voor een filosofisch gesprek en in hoeverre zijn die bruikbaar voor een debat of een kringgesprek? Bespreek of bedenk eventueel samen met de leerlingen de regels.

- De les actief burgerschap is altijd maatschappelijk gericht en haalt zijn maximale effect als hij toegepast wordt als een samenhangend onderdeel van de bestaande situatie op school, die als een minimaatschappij functioneert. Maak op een gepaste wijze gebruik van de aanknopingspunten met projecten of kennisinhouden in andere vakken en de participatiekanalen die er al op school zijn. Kan de leerlingenraad misschien ingeschakeld worden bij de aanvang van de lessen actief burgerschap, bij het behandelen van bepaalde leerinhouden of tijdens een informatiemoment voor ouders over actief burgerschap?
- 'Teach what you preach': als leerkracht actief burgerschap ben je een rolmodel voor wat het betekent om op een democratische wijze te leren en leven en via een open, onderzoekende houding begrip te hebben voor anderen en hun opvattingen. Dit is geen holle slogan: veel onderzoeken hebben aangetoond dat modelleren een zeer krachtige factor in het leerproces is. Meer concreet houdt dit in dat leerlingen kunnen leren door jouw acties en reacties te observeren.⁸ *Samen leren samenleven* wordt bovenal in het gedrag van de leerkracht actief burgerschap gemanifesteerd!
- Stimuleer leerlingen om eigenaar te worden van hun eigen leerproces door hen inspraak te geven in het klasgebeuren. Geef hen, bijvoorbeeld, een stem in de te behandelen thema's, de volgorde van de onderdelen van het jaarplan, of las structurele momenten in waarop ze zelf vanuit de actualiteit inhouden kunnen aanreiken. Dit is ook een manier om je oprechte waardering voor hun leerproces en bijdragen aan de les te tonen.
- Bereid je inhoudelijk grondig voor zodat je kunt anticiperen op bijkomende leervragen, reacties en bevindingen van leerlingen.

Aandachtspunten tijdens het geven van je les actief burgerschap

- Wees alert voor je klasmanagementingrepen en hoe die je klasgroep vormgeven als microkosmos van een democratische cultuur: Krijgt elke leerling een gelijke kans om aan het woord te komen?, Kan elke leerling zijn of haar gedachte uiten zonder onderbroken te worden door anderen?, Draagt elke leerling voldoende bij aan de les?, enz.
- Wees je bewust van je neutrale houding als leerkracht. Waarborg gelijkwaardigheid door het leerproces van elke leerling op een neutrale manier te ondersteunen. Let hierbij ook op je lichaamstaal. Een neutrale reactie in

⁸ In de onderzoeksliteratuur noemt men dit een indirecte ervaring of "vicarious experience". Door de gevolgen van het gedrag (beloning, straf, of ontbreken van beide bekrachtigingen) van anderen te observeren, zal een gedrag bij diegene die observeert, meer voorkomen, afnemen of verdwijnen. Door deze observaties zal de lerende het geobserveerde gedrag 'modelleren'.

woorden, die niet overeenstemt met je lichaamstaal, kan de veilige leeromgeving voor leerlingen ondermijnen.

- Ga constructief met conflicten om. Leer je leerlingen positief om te gaan met meningsverschillen: het met elkaar oneens zijn, leven met verschillen en onzekerheden, enz. kun je aangrijpen als leerkansen. Niet alle conflicten zijn slecht en te vermijden. Positief omgaan met conflicten kan ervoor zorgen dat deze momenten resulteren in een gezondere klasdynamiek en veiligere identiteitsontwikkeling van leerlingen.
- Maak gebruik van lesingrepen die zorgen voor transfer van het geleerde naar andere (levensechte) situaties. Laat leerlingen voorbeelden van buiten de klas of school noemen of ervaren. Het is m.a.w. belangrijk dat de geziene leerinhouden geen afzonderlijke onderdelen voor leerlingen zijn, maar dat leerlingen de kans krijgen om ze te integreren in realistische situaties.
- Stel je niet autoritair op 'boven' leerlingen, maar demonstreer participatief leiderschap. Neem een coachende rol op en schenk daarbij vooral aandacht aan het leerproces van leerlingen. Vergeet echter niet dat je borg staat voor de veilige leeromgeving en dus instaat voor het naleven van de gezamenlijke klasafspraken.
- Een actieve burger moet positief kritisch kunnen zijn en de kans krijgen om voor zichzelf te kunnen nadenken. Stel vragen die uitnodigen tot onafhankelijk en kritisch denken: zorg ervoor dat leerlingen hypothesen kunnen vormen zodat ze zelf op zoek moeten gaan naar antwoorden.
- Maak voor je leerlingen de te bereiken doelen van de les (vooraf) zichtbaar. Illustreer wat ze met de kennisinhouden rond actief burgerschap kunnen doen.
- Spreek met je leerlingen af dat ze de actualiteit volgen (via allerlei nieuwskanalen). Bevraag vooraf hoe ze dit willen doen, m.n. welke nieuwskanalen of bronnen ze hiervoor willen inschakelen. Maak in je lessen voldoende tijd om hen hierover te laten reflecteren. Doe het nodige opdat ze diverse leerbronnen kunnen gebruiken.

Aandachtspunten na het geven van je les actief burgerschap

- Heb oog voor eventuele vragen of toevoegingen van leerlingen nadat de les is afgelopen. Het kan voorkomen dat leerlingen nog iets kwijt willen over bepaalde zaken die zich in de les hebben voorgedaan. Maak duidelijk dat je steeds beschikbaar bent na de les om nog iets kort te bespreken.
- Reflecteer over je gegeven les steeds vanuit een onderzoekende houding. Laat je niet zozeer leiden door je eigen gevoel of de les al dan niet vlot verliep, maar focus je op de vraag of de leerdoelen bereikt zijn en op de

beleving van de leerlingen hierbij. Laat de evaluatie van je les niet alleen maar afhangen van jouw klasmanagement. Wat ging er goed? Wat ging er minder goed? Wat leer ik hieruit voor toekomstige lessen? Hoe kan ik hierin groeien?

We zijn nu aanbeland op het concrete niveau van een uitgewerkte les actief burgerschap. In het volgende deel vind je vier modellessen. Ze zijn niet bedoeld als een verplichte benadering van burgerschapseducatie, maar illustreren veeleer alle voorwaarden van effectief burgerschapsonderwijs die we in de voorgaande delen van dit boek toegelicht hebben.

Modellessen

“ Ga mee met het idee van actief burgerschap! Het is het vak dat onze geest opent in het leven en ons een bredere kijk op de toekomst geeft!”

Leerling actief burgerschap GO!

In dit onderdeel vind je vier modellesvoorbereidingen, met name de leerlijndoelstellingen, lesdoelen en overeenkomstige werkvormen en bijbehorend lesverloop. Het koppelen van deze elementen aan een timing en (extra) praktische evaluatietoepassingen laten we aan de individuele leerkracht over die met de modellessen aan de slag wil gaan. Deze modellessen zijn een illustratie van de GO! methodiek actief burgerschap en bijbehorende vakdidactiek en dienen vooral om leerkrachten actief burgerschap inspiratie te bieden voor lesopbouw en -uitvoering. Voor elke hoofdcompetentie is er één modelles uitgewerkt. Waar de lesstructuur en de moeilijkheidsgraad het toelaten, zijn er versies voor de drie graden secundair onderwijs uitgewerkt. Er is daarnaast ook een kennismakingsles uitgewerkt waarin je de motivatie van je leerlingen van bij de aanvang van je lessenreeks kunt stimuleren. Door je leerlingen te betrekken bij het bepalen van de te behandelen thema's die doorheen het schooljaar aan bod kunnen komen, laat je ze participeren aan hun eigen leerproces. De democratische beleving zit dan onmiddellijk verankerd in het lesgebeuren.

LLAB lesvoorbereiding: Kennismakingsles

Competentie	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Filosoferen	Zelfstandig kritisch denken	Samen kritisch denken	Inlevingsvermogen
Waardevorming	Ethische perspectieven	Keuzevorming	Conflicten en spanningen
Duurzaam samenleven	Diversiteit	Betrokkenheid	Mensenrechten

	K	V	A
LLD	K129, K136 en K142 Klasafspraken en -regels	V103. verschillen en gelijkenissen in interesses en talenten identificeren en positief waarderen. V108. verschillen en gelijkenissen in interesses en talenten identificeren en positief waarderen. V113. verschillen en gelijkenissen in interesses en talenten identificeren en positief waarderen.	A80. gaan om met verschillen als vormen van diversiteit en niet als abnormale of ongepaste omgangsvormen met de omgeving. A86. gaan om met verschillen als vormen van diversiteit en niet als abnormale of ongepaste omgangsvormen met de omgeving. A92. gaan om met verschillen als vormen van diversiteit en niet als abnormale of ongepaste omgangsvormen met de omgeving.
LLD	K36, K42 en K47 Jaarplan actief burgerschap	V40. verschillen en overeenkomsten in reacties van individuen op eenzelfde situatie benoemen. V45. verschillen en overeenkomsten in reacties van individuen of groepen op eenzelfde situatie verklaren en hier gepast op reageren. V50. verschillen en overeenkomsten in reacties van individuen of groepen op eenzelfde situatie analyseren en op mogelijke verschillen anticiperen.	A36. tonen belangstelling voor de ervaringen en perspectieven van anderen. A40. tonen belangstelling voor de ervaringen en perspectieven van anderen. A44. tonen belangstelling voor de ervaringen en perspectieven van anderen.

Lesdoelen

De leerlingen kunnen:

- 1) elkaar beter leren kennen door verbindende en onderscheidende eigenschappen in de klasgroep te benoemen
- 2) luisteren naar elkaar, reageren op elkaars argumenten en naar consensus streven
- 3) lesthema's en lesonderwerpen plaatsen in een jaarplan om het hele schooljaar aan te werken
- 4) reflecteren over de wijze waarop consensus in de klas (al dan niet) bereikt werd

Lesdoel	Werkvorm + lesverloop
1) elkaar beter leren kennen door verbindende en onderscheidende eigenschappen in de klasgroep te benoemen	Korte omschrijving: Alle leerlingen leren elkaar beter kennen en kunnen mogelijke spreekvrees overwinnen aan de hand van een kennismaking in een cirkelopstelling. De leerlingen (en leerkracht) vormen met hun stoelen een cirkel. De afspraak is dat wie de prop (bv. een bal van papier) heeft, mag spreken. 1. <u>Uniek, zo uniek:</u> Voorbeeldinstructie: <i>"Bedenk een eigenschap (uiterlijk, hobby, familie, vaardigheid e.d.) die alleen op jezelf en dus op niemand anders in deze groep van toepassing is. Als je de bal toegeworpen krijgt, sta je recht, zeg je je naam en je unieke eigenschap. Als de unieke eigenschap toch op anderen van toepassing is, gaan die ook rechtstaan en moet je een andere unieke eigenschap bedenken. Is het gelukt om een unieke eigenschap te bedenken, dan kun je de bal opnieuw gooien naar een andere leerling en voeren we dezelfde oefening uit totdat iedereen aan bod is gekomen.</i> Elke leerling benoemt een eigenschap die hem of haar uniek maakt in de klasgroep. Elke bijdrage kan voorgegaan worden door het vermelden van de naam van de leerling. De leerkracht kan starten met de oefening en kan zich aan de hand van een unieke eigenschap kort voorstellen. 2. <u>Stoelendans:</u> Er wordt een stoel verwijderd zodat er één stoel te weinig is in de cirkel. Voorbeeldinstructie: <i>"Iemand gaat in het midden van de cirkel staan en bedenkt een eigenschap die op zoveel mogelijk aanwezigen van toepassing is. Al diegenen op wie die eigenschap van toepassing is, gaan ook in de cirkel staan. Wanneer ik een teken geef, gaat al wie rechtstaat uit de cirkel stappen en rondwandelen in het klaslokaal. Bij het volgende teken ga je dan zo snel mogelijk een lege stoel vinden en zitten. Diegene die geen stoel meer vindt, bedenkt vervolgens een eigenschap en zo zetten we de oefening verder."</i>

2) luisteren naar elkaar, reageren op elkaars argumenten en naar consensus streven	Korte omschrijving: Nu iedereen in de klasgroep elkaar beter heeft leren kennen, wordt de invulling van het vak burgerschap kort gekaderd met een uitgewerkte jaarplansjabloon (zie werkblaadjes p. 86). Hierin vinden de leerlingen alle mogelijke lesthema's voor dat schooljaar. Zo wordt de oefening gestart om vanuit de leerlingen een jaarplan te verkrijgen waartoe ze zich voor het hele schooljaar engageren. 1. <u>Groepswerk:</u> De leerlingen organiseren zich in groepjes van drie tot vier. - De leerkracht overloopt klassikaal de werkblaadjes van deze kennismakingsles en geeft een korte toelichting bij de lesthema's waar nodig. - Per groepje stellen leerlingen één voorstel tot jaarplan op en moeten hier in hun groep consensus rond bereiken. <u>Mogelijke aanvullende werkvormen in het gesprek naargelang van het moment:</u> <u>Top 5:</u> Om de betrokkenheid van de leerlingen al van bij de start hoog te houden, kun je ze zelf een top 5 van thema's (op papier, via online interactieve tools als Socrative, Padlet, e.d.) laten opstellen die ze interessant vinden om te behandelen. Dit kan de groepsdynamiek van de klas positief bevorderen. Je geeft hierbij de leerlingen mee dat thema's die aan bod komen in de actualiteit en/of in hun eigen leefwereld makkelijk kunnen ingevoegd worden. <u>Presentatie:</u> elk groepje presenteert zijn voorstel aan de klasgroep. Ze motiveren hun keuzes.
3) lesthema's en les-onderwerpen plaatsen in een jaarplan om het hele schooljaar aan te werken	1. <u>Klasdiscussie:</u> De leerkracht overloopt klassikaal de voorstellen en noteert op het bord of op een poster de volgorde van de lesthema's wanneer hier na een klasdiscussie consensus over bereikt werd. De leerlingen krijgen nadien het definitieve jaarplan. Op die manier ben je meteen ook transparant tegenover de leerlingen: je geeft de doelen op voorhand mee en op die manier wordt het voor hen voldoende duidelijk wat je verwacht.
4) reflecteren over de wijze waarop consensus in de klas (al dan niet) bereikt werd	Korte omschrijving: Nadat de leerlingen klassikaal een volgorde van lesthema's in een jaarplan hebben verkregen, start een reflectiegesprek in een kring. Hier worden de positieve en de werkpunten van de lessenkeuze besproken en waar nodig kunnen oplossingen voorgesteld worden om het klasverloop in de toekomst vlotter te laten verlopen. Dit kan in de vorm van (informele) klasregels genoteerd worden. De leerkracht kan ook feedback geven over hoe de samenwerking tussen de leerlingen verliep.

1. Reflectiegesprek: De leerlingen vormen een kring en er volgt een klasgesprek met de volgende mogelijke vragen:

- Wat vond je van wat er net gebeurde?
- Wat is je opgevallen?
- Wat vond je leuk/minder leuk?
- Hoe kan de groepsdynamiek in de klas bevorderd worden?
- Welke mogelijke oplossingen kunnen er bedacht worden?

Als leerkracht analyseer je de wijze waarop de leerlingen discussiëren en geef je feedback over de samenwerking tussen de leerlingen. Je kunt nagaan of er regels moeten vastgelegd worden om klasdiscussies in de toekomst vlot te laten verlopen.

Mogelijke aanvullende werkvormen in het gesprek naargelang van het resultaat van de oefening:

Overleg (informele) klasregels: In groepjes van drie tot vier bedenken leerlingen afspraken voor een goede klasorganisatie en noteren die op flappen. Ze hangen die naast elkaar in de klas, waarna gezocht wordt naar gezamenlijke afspraken. De voorstellen worden ook besproken op hun effectieve uitvoerbaarheid voor een heel schooljaar. Leerlingen moeten argumenteren om hun voorstel(len) te laten opnemen. Nadien moet het gezamenlijk opgestelde reglement worden nageleefd.

Metagesprek: De klas wordt verdeeld in een binnen- en buitenkring. De leerlingen van de binnenste kring voeren een gesprek met elkaar terwijl de leerlingen van de buitenste kring dit gesprek observeren. De leerlingen van de buitenste kring reflecteren over het gesprek dat plaatsvond tussen de leerlingen van de binnenste kring en formuleren enkele kritische bedenkingen. Nadien kunnen de leerlingen in overleg afspraken en regels voor het voeren van gesprekken formuleren.

LLAB werkblaadjes Kennismakingsles⁹

Onderstaand overzicht geeft kort de thema's weer die we dit jaar kunnen bekijken met steeds een bijbehorend kort overzicht en toelichting bij de moeilijkheidsgraad (gemiddeld, uitdagend en geavanceerd).

Thema en beschrijving	Lesdoelen (de minimaal te bereiken leerdoelen per les)	Competenties LLAB
0. <u>Periodiek: actualiteit</u> (discussie a.d.h.v. alle nieuwskanalen van Vlaanderen) <i>Moeilijkheidsgraad:</i> gemiddeld	Tegen het einde van elke lesperiode kan in groepjes a.d.h.v. allerlei nieuwskanalen gediscussieerd worden over recente thema's. Elke les kan aangevangen worden met actuele onderwerpen. Dit moet wel op regelmatige basis gebeuren en vanuit de klasgroep zelf systematisch aangebracht en bediscussieerd worden. - een actuele situatie beknopt samenvatten en twee stellingen formuleren die de morele problematisering van de situatie duidelijk weergeeft - (optioneel) een leerling begeleidt de discussie (rolwisselend lesgeven) of de klasgroep bespreekt de stelling als onderzoeksgroep (benadering community of enquiry)	 COMPETENTIE FILOSOFEREN COMPETENTIE WAARDE-VORMING COMPETENTIE DUURZAAM SAMENLEVEN

⁹ Deze lijst van thema's is louter illustratief en houdt zeker geen signaal in dat er maar zes thema's in een schooljaar gezien kunnen worden. De werblaadjes illustreren hoe je je leerlingen kunt betrekken bij het opstellen van het jaarplan.

1. <u>Kinderrechten</u> <i>Moeilijkheidsgraad:</i> uitdagend	- uit een stripverhaal opmaken wat absoluut ontbreekt in het leven van een kind en wat luxe is - distilleren wat de kinderrechten zijn en hier kritisch mee omgaan - bepalen welke kinderrechten (desnoods) overbodig zijn, ontbreken en een hiërarchische volgorde van rechten kunnen maken - via casussen conflicterende kinderrechten identificeren en hiërarchisch ordenen aan de hand van een oplossing	 Zelfstandig kritisch denken Samen kritisch denken  Keuzevorming  Mensenrechten
2. <u>Conflicthantering</u> <i>Moeilijkheidsgraad:</i> geavanceerd	- het kernkwadranten-schema Ofman uitleggen - het schema Ofman toepassen op eigen kernkwaliteiten - twee kernkwaliteiten van zichzelf weergeven en analyseren volgens schema Ofman - casussen met conflictsituaties analyseren volgens schema Ofman en kritisch evalueren - een conflictsituatie analyseren en remediëren - roos van Leary als model conflicthantering weergeven - eigen stijl van conflicthantering binnen roos van Leary aanduiden en kritisch analyseren	 Zelfstandig kritisch denken  Keuzevorming Conflicten en spanningen
3. <u>Waarden</u> <i>Moeilijkheidsgraad:</i> gemiddeld	- drie zaken identificeren die op dit moment belangrijk zijn in je leven - zaken of waarden identificeren waarvan je het belangrijk vindt dat je die tijdens je leven bereikt hebt (deugden) - waarden identificeren die voor jou intergenerationeel (universeel) belangrijk zijn	 Keuzevorming Betrokkenheid

4. <u>Ethische dilemma's</u> <i>Moeilijkheidsgraad:</i> geavanceerd	- spontaan antwoord geven op zes morele dilemma's - je persoonlijke antwoorden op morele dilemma's toelichten, afwegen en rechtvaardigen in een klasgesprek - je antwoorden (individueel en klassikaal) categoriseren (in twee categorieën) - twee ethische theorieën (utilitarisme en deontologie) in je eigen woorden uitleggen - deontologisch en utilitaristisch moreel redeneren herkennen en toepassen op casussen	 Zelfstandig kritisch denken Samen kritisch denken Inlevingsvermogen  Ethische casussen
5. <u>Ecologie</u> <i>Moeilijkheidsgraad:</i> gemiddeld	- je eigen hoeveelheid e-afval plaatsen als persoonlijk aandeel in de vervuiling van de aarde - minstens vijf problemen geven die de e-afvalproblematiek met zich meebrengt - bepalen wie verantwoordelijk is voor de e-afvalproblematiek - acties voorstellen, per actor, om het e-afvalprobleem op te lossen - argumenteren of de overheid dan wel het individu initiatiefnemer moet zijn (optioneel)	 Zelfstandig kritisch denken  Keuzevorming  Betrokkenheid Mensenrechten
6. <u>Zinloos geweld</u> <i>Moeilijkheidsgraad:</i> uitdagend	- agressie/gewelddadigheid in zichzelf (h)erkennen - zinloos geweld ten opzichte van andere vormen van geweld omschrijven - vijf mogelijke verklaringen geven waarom jongeren agressief zijn - een standpunt innemen over de oorzaak van geweld door jongeren - nuanceren of het jongerengeweld al dan niet wordt overdreven - drie oplossingen voor zinloos geweld geven en je eigen positie hierbij beargumenteren (optioneel)	 Zelfstandig kritisch denken Samen kritisch denken Inlevingsvermogen  Keuzevorming Conflicten en spanningen  Diversiteit Mensenrechten

LLAB-lesvoorbereiding Filosoferen: Wat is actief burgerschap?

Competentie	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Filosoferen	Zelfstandig kritisch denken	Samen kritisch denken	Inlevingsvermogen
Waardevorming	Ethische perspectieven	Keuzevorming	Conflicten en spanningen
Duurzaam samenleven	Diversiteit	Betrokkenheid	Mensenrechten

	K	V	A
LLD	K22, K26, K30. Definitie 'actief burgerschap'	V23, V30, V37. De meningen en argumenten in de dialoog vergelijken met eigen opvattingen en verbinden tot een samenhangend geheel.	A18, A24, A31. Zijn bereid om de eigen standpunten te evalueren en aan te passen, afhankelijk van de ingebrachte argumenten van anderen.

Lesdoelen
De leerlingen kunnen: 1) de essentiële boodschap uit een bron (videofragment, krantenartikel, enz.) halen; 2) een filosofisch gesprek voeren over actief burgerschap 2.1.) exact herhalen wat een andere leerling zei en zich hier inhoudelijk tegenover positioneren; 2.2.) verhelderingsvragen stellen over het onderwerp van de dialoog; 2.3.) verschillende opvattingen over burgerschap vergelijken en evalueren; 3) een definitie van actief burgerschap formuleren; 4) een zelf geformuleerde definitie van actief burgerschap vergelijken met een 'standaarddefinitie' (eerste graad); 4*) twee (theoretische) stromingen over (actief) burgerschap uitleggen en de verhouding met de eigen definitie benoemen (tweede en derde graad); 5) criteria van actief burgerschap opsommen en beargumenteren.

Lesdoel	Werkvorm(en) + lesverloop
1) de essentiële boodschap uit een bron (videofragment, krantenartikel, enz.) halen.	Korte omschrijving: Alle leerlingen bekijken een kort videofragment of verkennen een krantenartikel waarin duidelijke elementen van actief burgerschap naar voren komen. Dit wordt in de volgende lesfase als impuls gebruikt om de vraag 'Wat is actief burgerschap?' te onderzoeken. 1. <u>Impuls:</u> Gebruik een videofragment of krantenartikel waarin de spanning rond het actief opkomen voor inclusieve burgerschapsrechten en exclusieve burgerschapsrechten duidelijk wordt. 2. <u>Leergesprek:</u> aan de hand van de volgende mogelijke vragen - Wat heb je net gezien? - Waar gaat het fragment/het krantenartikel over? - Welke vragen roept dit bij je op?
2) luisteren naar elkaar, reageren op elkaars argumenten en naar consensus streven	1. <u>Filosofisch gesprek:</u> over de vraag 'Wat is actief burgerschap?'. Mogelijk discussieplan (een leidraad van mogelijke vragen die leerlingen doorheen het gesprek kunnen leiden en je als leerkracht houvast bieden): - Wie kan een voorbeeld geven van actief burgerschap? - Wie kan een voorbeeld geven van een actieve burger? - Is alles wat een actieve burger doet "actief burgerschap"? - Kan een actieve burger dingen doen die niet tot "actief burgerschap" behoren? - Bestaat burgerschap dat niet actief is? - Is niet-actief burgerschap hetzelfde als passief burgerschap? - Kun je als burger passief zijn? - Wat is een burger? - Wat doet een burger? - Zijn actieve burgers nodig? - Kun je als burger té actief zijn? - Kun je voor de ene burger passief lijken en voor de andere actief? - Vind je jezelf een burger? - Vind je jezelf een actieve burger? - Kun je niet een burger zijn? - Bestaan er goede en niet goede burgers? - Zijn goede burgers actieve burgers? - Kun je een goede burger zijn en niet actief zijn? - Kunnen passieve burgers goede burgers zijn? - Wat is actief burgerschap? <u>Mogelijke aanvullende werkvormen in het gesprek naargelang de geschiktheid van het moment:</u> <u>Carrousel:</u> Op briefjes staan er extra vragen over actief burgerschap vermeld. Ze worden aan de leerlingen gegeven om de vragen op de volgende wijze in een binnen- en buitencirkel te bespreken:

De leerlingen in de binnencirkel bevragen leerlingen in de buitencirkel gedurende een korte periode en schuiven daarna door (bijvoorbeeld om de 2 minuten).

Videofragment over 'bystander effect': Reflectiegesprek over de omstaanders in het beeldfragment aan de hand van de volgende mogelijke vragen:

- Zijn de omstaanders burgers?
- Zijn de omstaanders goede burgers?
- Zijn de omstaanders actieve burgers?

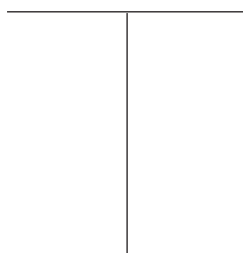
Artikel over mensen die in een land aan een gewapende strijd deelnemen: Reflectiegesprek over het artikel aan de hand van de volgende mogelijke vragen:

- Zijn ze actieve burgers?
- Kun je actief zijn en toch geen burger zijn?

Artikel over uitzetting van migranten uit een land waarnaar ze migreerden en er geruime tijd leven: Reflectiegesprek over het artikel aan de hand van de volgende mogelijke vragen:

- Wanneer ben je een actieve burger?
- Moet je een identiteitskaart hebben om een burger te zijn?
- Kan een illegaal persoon een actieve burger zijn?
- Kan een burger legaal of illegaal zijn?

T-diagram: Op basis van dit diagram kunnen leerlingen in groepjes van drie of vier eigenschappen in de overeenkomstige kolom schrijven voor keuzemogelijkheid 1: goede burger/niet goede burger, of keuzemogelijkheid 2: actieve burger/niet-actieve of passieve burger. Nadien volgt een korte presentatie van de groepjes met de toelichting waarom ze die eigenschappen in een bepaalde kolom zetten. Op basis van deze presentaties en de T-diagrammen kan een klasgesprek gestart worden.



1. Pitch: Voorbeeldinstructie: *"Denk in je groepje gedurende 5 minuten na over welke eigenschap een actieve burger absoluut niet mag hebben én kies één eigenschap die een actieve burger zeker wel moet hebben. Verkoop vervolgens deze eigenschap aan de hele klasgroep als dé te kiezen eigenschap om verder over na te denken."* (Optioneel kunnen alle opgesomde eigenschappen op het bord geïnventariseerd worden.)

	3) een definitie van actief burgerschap formuleren	Korte omschrijving: In de vorige lesfasen werd de voorkennis van de leerlingen geactiveerd en verkend. Leerlingen benoemen, onder begeleiding, wat actief burgerschap is en stellen zodoende individueel, in duo's of klassikaal een definitie van actief burgerschap op. 1. <u>Schrijfpdracht:</u> Afhankelijk van de inschatting van de leerkracht op basis van de beginsituatie, noteren leerlingen individueel, in duo's of klassikaal een definitie van actief burgerschap. 2. <u>Leergesprek:</u> Leerlingen stellen hun zelf opgestelde definitie voor en geven waar nodig duiding. <u>Mogelijke aanvullende werkvormen in het gesprek naargelang de geschiktheid van het moment:</u> <u>Posters:</u> De definities kunnen genoteerd worden op een poster of flap. Die worden naast elkaar gehangen om er daarna een klasgesprek over te voeren.
stap 2: kennisinhouden	Eerste graad: 4) een zelf geformuleerde definitie van actief burgerschap vergelijken met een 'standaarddefinitie'.	1. <u>Klassikale toelichting:</u> Een gezamenlijke werkdefinitie – aan te passen aan de beginsituatie van de leerlingen – voor actief burgerschap wordt op het bord genoteerd. Een modeldefinitie kan de volgende elementen bevatten: - Een burger is een inwoner van een gemeente of een land die bepaalde rollen in de samenleving opneemt. - Een burger maakt deel uit van de samenleving. - Een actieve burger neemt deel aan de samenleving. - Een actieve burger zet zich in voor zichzelf en anderen en gelooft erin de samenleving beter te kunnen maken. 2. <u>Leergesprek:</u> Toets de definities van de leerlingen aan de modeldefinitie. De leerlingen onderzoeken, onder begeleiding, de volgende vragen: - Dekt de modeldefinitie alles af? - Bevatten jullie zelf geformuleerde definities elementen die in de modeldefinitie ontbreken? Hierbij kun je desnoods de modeldefinitie aanvullen.
stap 2: kennisinhouden	Tweede graad: 4) twee (theoretische) stromingen over (actief) burgerschap uitleggen en de verhouding met de eigen definitie benoemen.	1. <u>Klassikale toelichting:</u> Twee theoretische stromingen worden toegelicht om een invulling te geven aan (actief) burgerschap. De over te brengen kennisinhouden bevatten de volgende elementen: • Liberale stroming: - De regering biedt garanties om individuen zoveel mogelijk met rust te laten. - Wetten waarborgen dat zoveel mogelijk individuen hun leven kunnen leiden zoals ze willen. - Daarom zijn er zo weinig mogelijk wetten: individuen mogen niet beknot worden door te veel regeltjes. - De nadruk ligt op de rechten, vrijheden en belangen van individuen.

stap 2: kennisinhouden	• Republikeinse of normatieve stroming: - De regering biedt garanties om de samenleving zo goed mogelijk te laten verlopen. - De regering mag (onbeperkt) wetten maken en regels opleggen om het samenleven van iedereen vlotter te laten verlopen. - De nadruk ligt op plichten en verantwoordelijkheden van individuen tegenover de samenleving. • Of een combinatie van beide stromingen • Wat maakt actief burgerschap 'actief'? 'Actief' houdt in dat iedereen moet kunnen deelnemen aan de samenleving. Soms kan niet deelnemen ook een effectieve vorm van politiek engagement zijn (cf. Mahatma Gandhi). 2. <u>Leergesprek</u>: De leerlingen brengen hun zelf opgestelde definitie van actief burgerschap onder een van de twee stromingen en beargumenteren de criteria op basis waarvan ze dat gedaan hebben. Zijn er in hun zelf opgestelde definities elementen die in de twee stromingen ontbreken? Hierbij kunnen de leerlingen desnoods de stromingen aanvullen.
stap 2: kennisinhouden	Derde graad: 4) twee (theoretische) stromingen over (actief) burgerschap uitleggen en de verhouding met de eigen definitie benoemen. 1. <u>Klassikale toelichting</u>: Twee theoretische stromingen worden toegelicht om een invulling te geven aan (actief) burgerschap. De over te brengen kennisinhouden bevatten de volgende elementen: • Rationalistisch-liberale stroming: - Deze stroming gaat ervan uit dat individuen rationele beslissingen nemen. - Regeringen worden gekozen door rationele burgers. - Wetten zijn als zodanig een uitdrukking van de samenleving om het samenleven ordelijk te laten verlopen. - Democratische procedures moeten gelijkheid en vrijheid waarborgen. - Het gebrek aan overeenkomst (consensus) wordt gezien als een tekort: de democratie is dan 'onaf'. • Agonistische stroming: - Deze stroming gaat ervan uit dat individuen vaak niet-rationele beslissingen nemen. - Regeringen worden gekozen door groepen die een meerderheid hebben kunnen vormen en kunnen daardoor alle macht naar zich toe trekken. - Op deze manier worden (minderheids)groepen uitgesloten van de macht en het politieke domein. - Het gebrek aan consensus (dissensus) wordt als normaal beschouwd. - Conflict is de essentie van een democratie en dit moet als een positieve kracht beschouwd worden. • Of een combinatie van beide stromingen: er is niet alleen uitsluiting door een machtsorde. Die wordt aanvaard

5) criteria van actief burgerschap opsommen en ze beargumenteren.

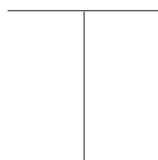
en toegepast door individuen die er op deze wijze ook zelf terug vorm aan kunnen geven. Er is dus steeds een wisselwerking tussen machtshebbers en burgers. De macht ligt niet uitsluitend bij enkel één groep.

- Wat maakt actief burgerschap 'actief'? 'Actief' houdt in dat iedereen moet kunnen deelnemen aan de samenleving. Soms kan niet deelnemen ook een effectieve vorm van politiek engagement zijn (cf. Mahatma Gandhi). Burgers mogen niet pas hun noodzakelijke rechten en plichten verkrijgen als ze zich actief engageren in de maatschappij: alle burgers zijn gelijkwaardig.

2. Leergesprek: De leerlingen brengen hun zelf opgestelde definitie van actief burgerschap onder een van de twee stromingen en beargumenteren de criteria op basis waarvan ze dit gedaan hebben. Zijn er in hun zelf opgestelde definities elementen die in de twee stromingen ontbreken? Hierbij kunnen de leerlingen desnoods de stromingen aanvullen.

Korte omschrijving: Na op een effectieve wijze nieuwe kennisinhouden over het lesonderwerp 'actief burgerschap' aangebracht te hebben, past de leerkracht werkvormen toe die de vaardigheden van de leerlingen aanspreken. Dit biedt de leerkracht de mogelijkheid om te evalueren of ze de net aangebrachte kennisinhouden verworven hebben en of er op die manier een hoger beheersingsniveau is bereikt.

1. Impuls: Gebruik een nieuw videofragment, artikel of casus waarin de spanning rond het actief opkomen voor inclusieve burgerschapsrechten en exclusieve burgerschapsrechten duidelijk wordt.
2. Filosofisch gesprek met gebruik van T-diagram: Op basis van dit diagram kunnen leerlingen in groepjes van drie of vier in kolom 1 criteria noteren die wel tot actief burgerschap behoren en in kolom 2 criteria die er niet toe behoren. Nadien volgt een korte presentatie van de groepjes met de toelichting waarom ze die eigenschappen in die bepaalde kolom zetten. Op basis van deze presentaties en de T-diagrammen start een filosofisch gesprek.



3. Competitiedebat: De leerkracht verdeelt de klasgroep in twee teams. De leerkracht bepaalt welk team vanuit een bepaalde theoretische stroming voor of tegen bepaalde stellingen argumenteert. Vervolgens debatteren de teams met

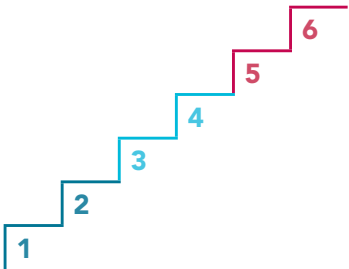
	elkaar. Opgelet, ze doen dit niet op basis van hun eigen overtuiging, maar vanuit de stroming die ze toegewezen hebben gekregen. 4. <u>Associatiespel</u>: Maak gebruik van inspirerende afbeeldingen om elke leerling een vraag rond actief burgerschap te laten noteren die in een aansluitend filosofisch gesprek onderzocht kan worden. Mogelijke uitbreiding bij deze werkvorm: elke leerling kiest één afbeelding waaraan hij/zij de betekenis van actief burgerschap koppelt met een concreet voorbeeld. De leerlingen schrijven elk voor zich drie argumenten op waarom ze de gekozen kaart associëren met de betekenis van actief burgerschap en het concrete voorbeeld. Uitbreiding: welke theoretische stroming kan aan de afbeelding en bijbehorende argumenten gekoppeld worden?
--	--

LLAB lesvoorbereiding Waardevorming: Normen en waarden

Competentie	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Filosoferen	Zelfstandig kritisch denken	Samen kritisch denken	Inlevingsvermogen
Waardevorming	Ethische perspectieven	Keuzevorming	Conflicten en spanningen
Duurzaam samenleven	Diversiteit	Betrokkenheid	Mensenrechten

	K	V	A
LLD	K64. Definitie van: - Waarde - Norm	V70. De eigen waarden benoemen en de invloed van anderen hierin herkennen.	A61. Zijn bereid om anderen in beslissingsprocessen op te nemen.

Lesdoelen
De leerlingen kunnen: 1) de intensiteit van eigen morele oordelen rangschikken en deze rangorde analyseren. 2) een definitie van "norm" en "waarde" geven. 2.1. optioneel: achterliggende waarden uit normen omschrijven en vice versa. 3) tien normen of waarden voor jongeren en volwassenen beargumenteren. 4) gezamenlijke waarden en normen identificeren.

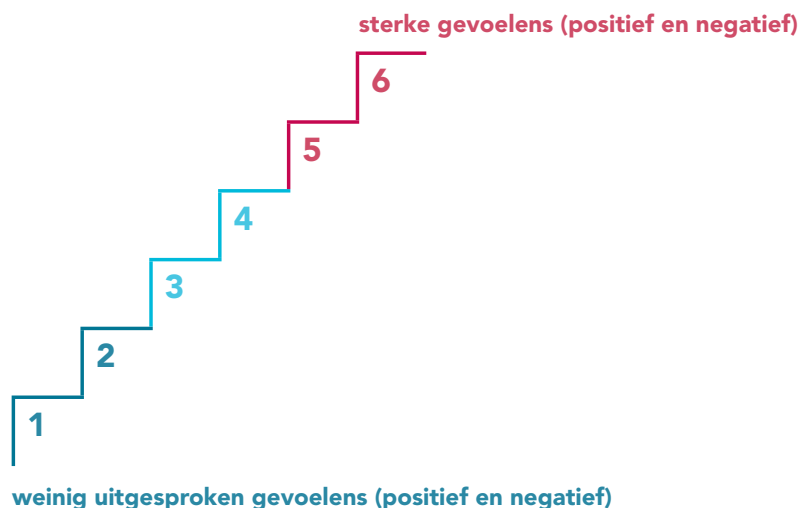
Lesdoel	Werkvorm(en) + lesverloop
1) de intensiteit van eigen morele oordelen rangschikken en deze rangorde analyseren.	Korte omschrijving: De leerlingen krijgen 5 tot 10 situatieschetsen, afhankelijk van hoe de leerkracht de beginsituatie inschat, te horen die door de leerkracht voorgelezen worden. Bij elke situatie duiden ze de intensiteit aan van het negatieve of positieve gevoel dat ze bij deze situatie ondervinden.¹⁰ Na deze oefening worden alle keuzeladders opgehangen en overlopen. Er worden één of twee situaties gekozen om in een klasgesprek verder te bespreken. 1. <u>Verplichte keuzeladder:</u> - De leerlingen duiden individueel bij elke situatieschets op de keuzeladder in hun werkblaadjes de intensiteit aan van het negatieve of positieve gevoel dat ze erbij ondervinden. <i>Voorbeeldinstructie: "Ik lees zo meteen verschillende korte situaties voor. Zet (het nummer van) elke situatie op de plaats in de ladder waar die volgens jou thuishoort. Belangrijk is dat je niet aanduidt in welke mate je er akkoord of niet akkoord mee gaat, maar wel hoe sterk het gevoel is dat je daarbij hebt. De gevoelens kunnen zowel positief als negatief zijn. De ladder gaat van weinig uitgesproken gevoelens naar zeer sterke gevoelens."</i> sterke gevoelens (positief en negatief)  weinig uitgesproken gevoelens (positief en negatief) - Vervolgens vergelijken de leerlingen in groepjes van vier elkaars keuzeladders en bespreken kort de overeenkomsten of verschillen.

¹⁰ Naar de "verplichte keuzeladder" uit *Naar eigen waarden: Emotionele en Sociale Ontwikkeling in het Voortgezet Onderwijs* van Simon, Howe & Kirschenbaum, p. 21

Stap 2	2) een definitie van "norm" en "waarde" geven.	<i>Mogelijke aanvullende werkvormen:</i> 1. <u>Walk & talk</u>: De ladders worden in de klas opgehangen. De leerlingen lopen rond in de klas en vergelijken elkaars ladder. 2. <u>Klasgesprek</u>: De verschillen of overeenkomsten tussen de ladders en achterliggende redenen worden klassikaal besproken. 3. <u>Schrijfpdracht</u>: Naargelang de grootte van de klasgroep voegt elke leerling individueel voor alle of voor één tot drie situatieschetsen een argument of verklaring toe waarom hij/ zij die intensiteit van gevoel bij die situatieschets heeft. Dit kan via een gezamenlijke instructie (<i>'Noteer een argument of reden bij de gevoelsintensiteit die je hebt bij situatieschets nr. x'</i>). Ofwel bezorgt de leerkracht via werkblaadjes/ briefjes een vooropgestelde structuur die de leerlingen invullen. Bijvoorbeeld: "De persoon mag dit wel/niet doen, omdat ___ (reden)." 4. <u>Bordinventarisatie en leergesprek</u>: • De antwoorden – althans de kern van de argumenten – van elke leerling komen op het bord. De leerkracht ordent ze in twee kolommen, waarvan de titel nog niet opgeschreven wordt. De leerkracht zegt dat later in het lesverloop duidelijk wordt waarom de antwoorden in twee kolommen worden ingedeeld. • De antwoorden op het bord worden kort besproken om de beweegredenen achter hun bevindingen te weten te komen. • Wanneer de kolommen voldoende ingevuld zijn, vraagt de leerkracht of de leerlingen een passende titel kunnen bedenken voor elke kolom. • De te bereiken titels zijn voor de ene kolom 'Waarde' en voor de andere kolom 'Norm'. Als de leerlingen niet meteen tot de juiste titels zijn gekomen, kan het gebeuren dat ze de titels trachten te omschrijven. Het voordeel hiervan is dat dit een aanzet tot een definitie kan zijn. • De definities van 'waarde' en 'norm' worden klassikaal meegegeven en besproken.
Stap 2	2.1. optioneel: achterliggende waarden uit normen omschrijven en vice versa	Korte omschrijving: In de twee kolommen staan normen en waarden, de leerkracht overloopt met de leerlingen welke waarde er achter welke norm kan schuilen en vice versa. Zo kunnen ze verbanden leggen tussen de twee kolommen. Waarden en normen waartussen ze geen verbanden kunnen leggen, worden verder aangevuld.

stap 2		1. <u>Kraskras</u>: De leerlingen leggen verbindingen tussen normen en waarden die in de kolommen staan. 2. <u>Klasgesprek</u>: De antwoorden worden klassikaal overlopen en besproken waarbij de leerkracht de argumenten aftoetst op basis van de link tussen een bepaalde norm en waarde. De antwoorden van leerlingen die ofwel als een waarde ofwel als een norm aangeduid werden, kunnen worden herbekeken om van daaruit de blanco plek(ken) in de kolom op te vullen.
stap 3	3) tien normen of waarden voor jongeren en volwassenen beargumenteren	Korte omschrijving: Nu de leerlingen in de vorige lesfase de definitie van ‘waarde’ en ‘norm’ geleerd hebben, moeten ze in deze lesfase normen en waarden benoemen en omschrijven voor jongeren en volwassenen. 1. <u>Eilandtekeningen</u>: De leerlingen tekenen per groepje van 4 twee eilanden: één voor leeftijdsgenoten en één voor volwassenen. Belangrijk is dat de leerlingen zelf de waarden en de normen invullen. Voorbeeldinstructie: <i>“Teken twee eilanden. Eén eiland waar alleen kinderen en jongeren van jullie leeftijd leven en geen volwassenen. Op het tweede eiland leven alleen volwassenen, dus geen kinderen en jongeren. Teken hoe dat er kan uitzien. Benoem tien waarden of normen die op het eiland gelden.”</i> 2. <u>Minipresentatie</u>: Elk groepje stelt zijn eiland voor en beargumenteert waarom ze de tien door hen opgestelde waarden of normen gekozen hebben.
stap 3	4) gezamenlijke waarden en normen identificeren.	1. <u>Klasgesprek</u>: Klassikaal wordt een antwoord gezocht op de volgende vraag: “Zijn er op al deze eilanden waarden en normen die overal terugkomen?”. De gemeenschappelijke waarden en normen worden omcirkeld en geïnventariseerd op het bord. 2. <u>Normen- en waardencheck</u> Voorbeeldinstructie: <i>“Er komen verschillende waarden en normen terug. Jullie brengen heel wat tijd door in de klas en op school. Laten we het schoolreglement eens bij de hand nemen. Herkennen we in bepaalde stukken van het schoolreglement bepaalde waarden en normen die we daarstraks gezamenlijk hebben opgesteld?”</i> De leerlingen gaan na wat er van het schoolreglement overeenkomt met hun lijst van waarden en normen, welke er eventueel ontbreken. Ze gaan ook na of het schoolreglement of hun eigen lijst al dan niet moet aangevuld worden. Ze kunnen ook nadenken hoe ze het schoolreglement kunnen aanvullen en welke initiatieven ze hiervoor moeten oprichten.

LLAB werkblaadjes Waardevorming: Normen en waarden



Situaties voor de verplichte keuzeladder:

1. Mr. Webster is eigenaar van een tankstation. Hij wil een extra mecanicien aannemen om hem te helpen, maar het is moeilijk om goede mecaniciens te vinden. De enige persoon die hij vindt, die enigszins voldoet, is Mr. Lee, een man van Chinese afkomst. Zelf heeft Mr. Webster niets tegen oosterlingen. Hij is echter bang om Mr. Lee aan te nemen, omdat veel van zijn klanten niet van oosterlingen houden. Klanten zouden daarom misschien naar de concurrentie gaan. Wanneer Mr. Lee aan Mr. Webster vraagt of hij de job krijgt, zegt Mr. Webster dat hij al iemand anders heeft aangenomen. Dit is echter niet waar, hij liegt.
2. Er gaat oorlog uitbreken en daarom besluit de regering dat iedereen legerdienst moet doen. Tom beslist om zijn oproepingsbrief te verbranden. Hij filmt dit en post dit op de sociale media. Hij contacteert alle kranten om zoveel mogelijk publiciteit te krijgen voor zijn daad.
3. Mila is na de les aan het praten met enkele vriendinnen in de gang. Een leerkracht loopt toevallig voorbij en hoort Mila zeggen dat ze vaak slaag krijgt van haar vriendje. De leerkracht spreekt meteen Mila aan dat dit zeer ernstig is en dat ze dit niet mag toelaten. Mila reageert door te zeggen dat dit toch normaal is en dat ze zich niet moet moeien met haar leven. Hierop besluit de leerkracht dat als het dat is wat Mila wil, dat het dan oké is voor haar.
4. Een man die twee kinderen heeft is erg bezorgd over de bevolkingsexplosie. Zijn vrouw wil meer kinderen, maar hij niet. Hij laat zich steriliseren zonder dat met zijn vrouw te bespreken.

5. Een tennisser verliest een wedstrijd en voelt zich erg ongelukkig. Een attente vriend bezorgt de verliezer een pil die hem helpt zich het verleden anders te herinneren. Zodra hij de pil inneemt is bij de tennisser de herinnering aan zijn nederlaag vervangen door een herinnering aan 'winst'.
6. Een persoon vindt dat hij/zij zelf mag kiezen met wie hij/zij zwemt. Om die reden bouwt hij/zij zelf een zwembad voor enkel mensen die hij/zij toelaat. Zo weigert hij mensen aan de deur en beslist op basis van zijn/haar humeur op het moment wie er binnen mag of niet.
7. Joshua & Kim en Emma & Isa hebben zich ingeschreven in een dating-bureau dat hen helpt om meteen te trouwen. Joshua & Kim en Emma & Isa zijn twee koppels die door het bureau met elkaar gematcht werden. Ze zien elkaar voor het eerst in het gemeentehuis om met elkaar te trouwen en een paar uur later te gaan samenwonen in hun 'nieuwe' appartement.
8. Een rijke man heeft een heel belangrijke sollicitatie voor een hoge functie voor de boeg. Hij gaat naar een gespecialiseerd ziekenhuis waar een machine zijn hersenactiviteit kan versnellen. Hierdoor kan de man sneller denken, reageren, inzicht in een probleem krijgen, enz. Nadeel is dat het na 48 uur uitgewerkt is, zodat men opnieuw moet binnengaan wil men zijn denken verbeteren. Alleen de allerrijksten kunnen dit middel betalen. Een vriend van de man, die voor dezelfde positie solliciteert en altijd betere resultaten heeft gehaald, kan zich dit niet veroorloven.
9. Een jongere verwijt zijn of haar ouder dat die in een wapenfabriek werkt en zo oorlogen in stand houdt en eigenlijk veel doden op zijn of haar geweten heeft. De ouder wijst de jongere erop dat hij/zij dankzij het daar verdiende geld een opleiding kan volgen en lid kan zijn van een sportclub.
10. Freddy zit naast de best scorende leerling van de klas en haalt zelf een gemiddelde score van 80%. Nadat de leerkracht alle leerlingen een nieuwe plaats heeft toegekend, behaalt Freddy bij de volgende rapportperiode 60%. Voor de laatste rapportperiode van het schooljaar kan Freddy terug naast de best scorende leerling van de klas zitten en behaalt hij 79% als eindresultaat. Freddy verklaart zelf dit verschil in resultaat door het feit dat hij tijdens de testen veel afkijkt van zijn buur.

LLAB lesvoorbereiding Duurzaam samenleven: Kinderrechten

Competentie	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Filosoferen	Zelfstandig kritisch denken	Samen kritisch denken	Inlevingsvermogen
Waardevorming	Ethische perspectieven	Keuzevorming	Conflicten en spanningen
Duurzaam samenleven	Diversiteit	Betrokkenheid	Mensenrechten

	K	V	A
LLD	K166. Kinderrechten en hun vier leidende principes K172, K179 Keuze uit thema's rond kinder- en mensenrechten	V138, V141. Opvattingen en gedragingen die in spanning staan met de rechten van de mens, onder begeleiding, herkennen en evalueren naar duurzaam samenleven. V144 reflecteren over opvattingen en gedragingen die in spanning staan met de rechten van de mens	A112, A115, A118. Erkennen dat alle mensen gelijkwaardig zijn en als zodanig behandeld moeten worden.

Lesdoelen
De leerlingen kunnen: 1) beargumenteren wat volgens hen onontbeerlijk is en wat luxe is in het leven van een kind. 2) (vanuit doelstelling 1) in eigen woorden de elf belangrijkste kinderrechten en hun vier leidende principes omschrijven. 2.1. optioneel: de zelf geformuleerde kinderrechten evalueren naar volledigheid ten opzichte van de 54 artikelen van het oorspronkelijke verdrag. 2.2. optioneel: kritisch omgaan met de belangrijkste kinderrechten door te argumenteren of er overbodige of aanvullende zijn. 3) de elf belangrijkste kinderrechten rangschikken volgens hun inschatting van belangrijkheid. 4) conflicterende kinderrechten identificeren en oplossingsgericht rangschikken.

Lesdoel	Werkvorm + lesverloop
1) beargumenteren wat volgens hen onontbeerlijk is en wat luxe is in het leven van een kind.	Korte omschrijving: De leerlingen worden opgedeeld in groepjes van 3-4. In deze lesfase wordt gebruikgemaakt van de controversiële strip Batman & Robin van Frank Miller. Je kunt één exemplaar per groepje geven, dan kunnen de leerlingen gezamenlijke bevindingen noteren, of elke leerling één exemplaar geven en individuele antwoorden laten opschrijven. We raden aan dit kort toe te lichten en het stripverhaal klassikaal te overlopen om eventuele onduidelijkheden uit te klaren voor de oefening start. Een scène uit het stripverhaal start met Robin die uit de handen van zijn kidnappers gered wordt door Batman, doordat Batman de auto tegen een boom laat botsen. 1. <u>Stripanalyse:</u> De leerlingen noteren wat ze vinden dat voor het kind (Robin) ontbreekt om een goed leven te leiden. Voorbeeldinstructie: <i>"Neem per 3 of 4 het stripverhaal door. Let vooral op wat er met Robin gebeurt en wat er verschilt met jouw leven op dat vlak. Noteer alles waarvan je vindt dat het aan het kind, Robin, ontbreekt om een goed leven te leiden."</i> 2. <u>Klasgesprek en bordinventarisatie:</u> - De antwoorden van de groepen komen op het bord en worden kort besproken om de beweegredenen achter hun bevindingen te weten te komen. Op die manier verschijnt er op het bord een overzicht van criteria voor (het ontbreken van) een goed leven van een kind met bijbehorende korte argumentatie. - De leerlingen vullen aan wat er op het bord staat dat nog niet in hun werkblaadjes stond. Voorbeeldinstructie: <i>"Neem nu twee kleurtjes en duid in de lijst die we net gemaakt hebben, met de ene kleur aan wat volgens jou <u>noodzakelijk</u> is voor een kind (m.a.w.: wat is absoluut nodig voor elk kind ter wereld om een goed leven te leiden?) en met de andere kleur wat als <u>luxe</u> beschouwd kan worden (m.a.w.: wat fijn is om te hebben, maar dat niet elk kind ter wereld nodig heeft om een goed leven te leiden)."</i> - De leerlingen duiden in hun werkblaadjes aan wat ze als "noodzakelijk" en wat ze als "luxe" beschouwen. 3. <u>Klasgesprek:</u> De antwoorden worden klassikaal overlopen en besproken waarbij de leerkracht de argumenten aftoetst voor wat leerlingen als luxe of als noodzakelijk beschouwen. De leerkracht duidt ook met twee kleuren op het bord aan wat leerlingen in de klas als noodzakelijk of als luxe beschouwen. Zodoende wordt visueel zichtbaar of er overeenstemming of meningsverschillen in de klas zijn.

2) vanuit doelstelling 1) in eigen woorden de elf belangrijkste kinderrechten omschrijven.

Korte omschrijving: In de vorige lesfase hebben leerlingen criteria gegeven waarvan ze wel of niet vinden dat ze voor elk kind nodig zijn om een goed leven te leiden. Dit staat nu op het bord en wordt in de huidige lesfase de basis om na te denken over kinderrechten. Op basis van wat ze noodzakelijk vinden gaan ze in eigen woorden kinderrechten formuleren. Ter inleiding worden de kinderrechten kort toegelicht en kunnen de vier leidende principes genoteerd worden in het werkbundeltje –je kunt als leerkracht dit eventueel ook vooraf in de werkblaadjes meegeven.

1. **Klassikale toelichting:** Aan de leerlingen worden de vier leidende principes van kinderrechten meegedeeld.

*“Waarom hebben we deze oefening gemaakt? Wel, omdat we te weten willen komen welke rechten kinderen moeten of kunnen hebben. Wat niet als een luxe (cf. de ene kleur in vorige lesfase), maar als noodzakelijk (cf. de andere kleur in vorige lesfase) gezien wordt, is een recht: iets dat elk kind overal ter wereld zou moeten hebben. De volledige benaming van ‘kinderrechten’ is **Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind (IVRK)**. Het verdrag is door de Verenigde Naties in 1989 goedgekeurd. Het geldt voor alle kinderen jonger dan 18, bepaalt dat elk kind recht heeft op een goed leven, zijn mening mag zeggen en dat er altijd rekening gehouden moet worden met het belang van het kind. (vier leidende principes kinderrechten). Op basis hiervan zijn de kinderrechten opgesteld. Nu gaan we op basis van de vorige oefening proberen de elf belangrijkste kinderrechten zelf op te schrijven.”*

Voorbeeldinstructie: *“Ga nu in groep aan de slag met wat we al opgeschreven hebben. Noteer uit alles wat op het bord en in je werkbundeltje staat wat elf kinderrechten kunnen zijn. Daarna gaan we klassikaal jullie antwoorden overlopen en bespreken.”*

2. **Leergesprek en bordinventarisatie:** Klassikaal worden de geformuleerde kinderrechten besproken. De leerkracht noteert ze op het bord en herformuleert waar nodig, met enige toelichting, tot welk recht dit behoort. Bij elke formulering van een kinderrecht kan doorggevraagd worden waarom het groepje dit als een recht beschouwt en hoe dit in praktijk gebracht kan worden (bv. Is het een gevolg van een recht dat alle kinderen gratis kledij krijgen?)
 1. Recht op iemand kunnen zijn: naam, identiteit, ontwikkeling
 2. Recht op een eigen mening
 3. Recht op passende informatie
 4. Recht op privacy
 5. Recht op voedsel, kledij en een veilige woonplaats (goed leven)

gebruiken, of je zet ze allemaal onder elkaar) van "1 de belangrijkste" naar "11 de minst belangrijke". Zorg dat iedereen in je groepje akkoord gaat met de ordening en dat iedereen kan uitleggen waarom jullie dat kinderrecht op die plaats zetten. Straks gaan we alles bespreken en kan ik eender wie in een groepje aanduiden om uitleg te geven."

- De leerlingen bekijken de elf kinderrechten en ordenen ze volgens hun inschatting van belangrijkheid.

2. Klasdiscussie: De gemaakte volgordes worden besproken en er wordt afgetoetst of elk groepje/elke leerling met bepaalde voorstellen en/of argumentaties akkoord gaat.

Mogelijke aanvullende oefeningen in het klasgesprek of als uitdiepingsdoelen:

Casus. Als de oefening als te abstract ervaren wordt, kun je ze concretiseren a.d.h.v. deze korte hypothetische situatie: "Stel je bent een rechter en de volgende situatie dient zich aan. Een kind heeft in het land waar jij rechter bent maar twee keuzes: a) kindsoldaat worden door lid te worden van een leger waar het voldoende eten krijgt, maar waarschijnlijk anderen zal moeten doden.

b) niet in het leger gaan, maar hierdoor een uiterst hoge kans hebben om te sterven van de honger (er zijn immers geen jobs en er heerst een voedseltekort).

Ga jij als rechter de legerleiders of officiers veroordelen?"

- Eerst noteert elke leerling individueel zijn antwoord.
- Hier kan een kort leergesprekje rond gevoerd worden waarbij de leerkracht telkens de link zichtbaar maakt met de achterliggende kinderrechten van waaruit de leerlingen redeneren. Van hieruit kan de overstap gemaakt worden naar de oorspronkelijke oefening.

3. Bordinventarisatie: Na het opstellen van de waardenhiërarchie kan een leerling van elk groepje hun ordening op het bord zetten. Zo worden alle mogelijke overeenkomsten of verschillen meteen visueel zichtbaar.

Tip: Je kunt elk van de belangrijkste kinderrechten een nummer geven, zodat ze niet volledig op het bord moeten uitgeschreven worden.

**4) conflicterende
kinderrechten
identificeren en
oplossingsgericht
rangschikken.**

Korte omschrijving: De leerlingen krijgen tien korte casussen en kiezen twee situaties die ze willen bespreken. Ze benoemen de kinderrechten die in onderlinge spanning staan en argumenteren welk kinderrecht het belangrijkste is. Hierna lichten ze toe of ze akkoord gaan met de beslissing in de casus of stellen ze zelf een oplossing voor.

Voorbeeldinstructie: "Je hebt in je werkbundeltje tien korte situaties voor je liggen. Lees ze door en kies met je groepje twee situaties die je wilt bespreken. Noteer welke kinderrechten in spanning staan met elkaar, m.a.w.: welke lijken met elkaar te botsen? Leg kort uit hoe dit komt en noteer ten slotte welke oplossing je zou voorstellen en met welk kinderrecht je oplossing overeenkomt. Dit gaan we uiteindelijk opnieuw in de klas bespreken."

1. **Klasgesprek:** De gemaakte oefening wordt klassikaal besproken. Zorg ervoor dat elke leerling aan het woord komt als formatief evaluatiemoment.

LLAB werkblaadjes Duurzaam samenleven: Kinderrechten

Schrijf alles op wat er met het kind/de jongere (Robin) gebeurt dat volgens jou niet mag, dat je zelf niet graag zou meemaken. Ontbreekt er iets in Robins leven dat jij wel hebt in jouw (dagelijkse) leven?

Duid aan wat volgens jou noodzakelijk is in het leven van een kind of jongere en wat luxe is – gebruik twee verschillende kleuren.

Wat kinderen of jongeren echt nodig hebben in hun leven heeft men een recht genoemd. De meeste zaken die jullie aangeduid hebben staan dus verwoord in het Kinderrechtenverdrag. Deze rechten gelden voor iedereen die jonger is dan 18 jaar en dus voor alle kinderen.

Formuleer, aan de hand van wat je aangeduid hebt, de elf rechten van het kind.

1. Recht op _____
2. Recht op _____
3. Recht op _____
4. Recht op _____
5. Recht op _____
6. Recht op _____
7. Recht op _____
8. Recht op _____
9. Recht op _____
10. Recht op _____
11. Recht op _____

Toepassing

Per groepje behandel je twee situaties. Duid telkens aan welke kinderrechten er in conflict met elkaar zijn en waarom. Schrijf vervolgens een oplossing voor de spanning tussen deze twee kinderrechten op: welk kinderrecht is volgens jou het meest belangrijk in de situatie? Beargumenteer.

1. Een baby van vier maanden wordt, in afwachting van een pleeggezin, door de jeugdrechter aan een opvanghuis toegewezen. De baby werd door beide ouders mishandeld: het heeft een schedelbreuk opgelopen en staat vol blauwe plekken.
2. Een groepje jongeren bij jou op school heeft sympathieën voor bepaalde politici die vinden dat niet elk kind gelijkwaardig is. Ze voelen zich beter dan bepaalde andere leerlingen en laten dit duidelijk merken op de speelplaats. Ze schelden leerlingen en leerkrachten uit die ze als anders of minderwaardig beschouwen. De directeur grijpt in en verbiedt deze jongeren om op de speelplaats en in de klas een groep te vormen.
3. Pieter woont met zijn ouders en vier broers en zussen in een zeer klein appartement. Het gezin heeft het financieel moeilijk, zodat iedereen in dezelfde kamer moet slapen. De vader van Pieter werkt vaak 's nachts, waardoor hij overdag wil slapen en rust wil. Pieter heeft geen eigen ruimte om te spelen of een plekje voor zichzelf.
4. Ellen heeft een zware mentale en fysieke beperking. Ze kan niet naar een gewone school gaan, maar kan gelukkig terecht in een instelling waar ze de nodige hulp krijgt. Het enige spijtige is dat de instelling zo ver van bij haar thuis gelegen is. Daarom kan Ellen alleen in het weekend naar huis.
5. In de lokale jeugdbeweging heeft Freddy, een 15-jarige jongen, geregeld gevochten. Onlangs heeft hij een deur ingetrapt en een begeleider met een judogreep de grond in geduwd. De begeleider dient klacht in en Freddy wordt in een gesloten instelling geplaatst.
6. Loraine woont bij haar oma en opa in Sint-Denijs-Westrem, een Vlaamse gemeente. Ze werd op haar vijfde door haar vader naar België gestuurd. Hij woont in haar geboorteland waar er nog steeds oorlog heerst. Haar oma en opa willen daarom dat Loraine in België blijft, hoewel ze graag bij haar papa wil zijn. Loraine heeft het moeilijk en huilt vaak dagen lang omdat ze hem zo mist.
7. Wim heeft de Belgische nationaliteit en mag vanaf 16 jaar deelnemen aan een referendum (elke burger mag zijn stem uitbrengen over een wet). Matachi, die de Congolese nationaliteit heeft, mag dit niet, hoewel hij 18 is en in België woont.

8. Fatima heeft zich bekeerd tot het jodendom. Wegens haar geloof mag ze geen varkensvlees eten. Tijdens een schooluitstap kan ze 's middags enkel varkensvlees krijgen op de plaats waar iedereen gaat lunchen. Fatima weigert het eten en eist een ander gerecht. De leerkrachten wijzen haar er echter op dat er geen ander gerecht te krijgen is.
9. Jamani woont in een dorp waar geregeld rebellengroepen binnenvallen om kinderen te ontvoeren. De voorbije nacht heeft een groep tien dorpsbewoners vermoord. Een hulpverlener heeft Jamani meegenomen naar een vluchtelingenkamp waar hij veilig in een tent kan slapen. De ouders van Jamani zijn niet meegegaan omdat ze hun bezittingen niet zomaar door de rebellen willen laten afpakken.
10. Papatya, een 16-jarig meisje, wil graag naar school, maar kan niet. In het land waar ze woont moet ze voltijds werken om mee het gezin te onderhouden. Emin, een 16-jarige jongen, woont in België en wil graag voltijds gaan werken, maar mag niet: hij moet verder studeren tot hij 18 is.



Deel 4

Evaluatiemethodieken

“Het vak actief burgerschap is een kans om je evaluatie- en rapporteringscultuur op school te actualiseren of compatibel te maken met de vormen van evaluatie/rapportering die dit vak vereist.”

leerkracht actief burgerschap

Competentiegericht evalueren is van fundamenteel belang voor burgerschapseducatie. Hoe evalueer je kennisinhouden, vaardigheden en attitudes op een geïntegreerde manier als een competentie, en bovenal hoe herken je hierin verschillende graden van beheersingsniveaus? Concreet betekent dit dat je tijdens het geven van lessen actief burgerschap wilt weten of je leerlingen de door jou vooropgestelde competentiegerichte leerlijndoelstellingen effectief verwerven. In dit deel vind je diverse evaluatiemethodieken, stappenplannen, tips en trucs waarmee je de verworven competenties kunt ‘meten’. Hoe meer je immers op de hoogte bent van waar je leerlingen zich in hun leerproces bevinden, hoe groter de kans is dat je gepaste lesingrepen kunt inlassen om leerlingen in burgerschapscompetenties te laten groeien. Op die manier wordt de ontwikkeling van je leerlingen op middellange en lange termijn transparant voor alle betrokkenen.

Verschilscores en effectgroottes om leerwinst zichtbaar te maken

Onderwijsprofessionals reflecteren vaak over de leerprestaties van leerlingen aan de hand van overzichten van puntenscores. Dit kan in de vorm van o.a. herhalingstoetsen, examens of rapportperiodes zijn. De interpretatie van de scores wordt regelmatig ondersteund door het berekenen van een gemiddelde of een mediaan. Deze benadering is zinvol, maar houdt ook een valkuil in; de resultaten van leerlingen worden in isolatie beoordeeld en niet met elkaar in verband gebracht.

Laten we dit illustreren met een voorbeeld. Lara heeft een negen op tien en presteert een stuk beter dan Harry, die een matige zes scoort. Wanneer je echter naar het bredere plaatje kijkt, behaalde Harry in het begin van het schooljaar een voldoende, terwijl Lara nooit onder de acht scoorde. Presteert Lara echt beter dan Harry?

Dit voorbeeld maakt het duidelijk dat klassieke methodes van evalueren er onvoldoende in slagen om de leerwinst in kaart te brengen. Puntenscores zijn eerder momentopnames dan de weergave van de groei van een leerling tussen moment A en moment B.

Hieronder vind je twee alternatieve manieren om leerwinst in kaart te brengen: (1) de leerwinst van individuele leerlingen en (2) de leerwinst van de gehele klasgroep.

Leerwinst van individuele leerlingen

De leerwinst van elke leerling kun je op een eenvoudige manier visualiseren. Niet het geïsoleerde cijfer staat centraal maar wel de evolutie in cijfers. Dit kun je meten door verschillcores te berekenen. Bij verschillcores¹¹ wordt de eerste meting afgetrokken van de tweede meting via de volgende formule:

$$\text{Verschilscore} = \text{score 2} - \text{score 1}$$

Het presenteren van verschillcores kan helpen om een ander perspectief te bieden op de cijfermatige prestaties van leerlingen dan een gemiddelde of een mediaan en is uiteraard niet de enige factor om de leerwinst van een leerling in kaart te brengen.

In het voorbeeld hierna verduidelijken we het berekenen van verschillcores. Yasmine en Jessica hebben twee evaluatiemomenten gehad waarbij zij drogredenen in twee verschillende contexten ('fake news' op sociale media en politieke debatten op televisie) moesten analyseren. Als leerkracht ben je benieuwd naar de leerwinst die zich tussen deze twee evaluatiemomenten heeft afgespeeld.

11 De scores kunnen zowel individuele metingen zijn, als gemiddelden van verschillende metingen (zoals bijvoorbeeld de evolutie van twee rapportcijfers vergelijken).

Leerling	Evaluatie- moment drogredenen 1	Evaluatie- moment drogredenen 2	verschilscore = leerwinst
Jessica	7,5	8	0,5
Yasine	2,5	4,5	2

Het volgende voorbeeld geeft duidelijk het verschil aan tussen de geïsoleerde punten en de leerwinst. Yasine scoort op leerwinst een 2 (4,5-2,5), terwijl Jessica een halve punt scoort (8-7,5). Yasine heeft dus een grotere leerwinst dan Jessica, hoewel de punten van Jessica hoger liggen. Dit kan extra informatie bieden over wie welke gerichte ondersteuning nodig heeft.

Voordelen

- Je kunt als leerkracht de gepresteerde groei van individuele leerlingen cijfermatig vatten.
- Werken met verschilcores biedt een extra perspectief om prestatiecijfers van leerlingen te interpreteren.
- Voor leerlingen geeft het zien van hun groei zelfvertrouwen in hun rol van lerende en het bevordert het eigenaarschap van hun eigen leerproces.

Aandachtspunten

- Er kunnen geen grote conclusies getrokken worden uit deze verschilscore. Het is louter een visuele representatie van de evaluatie van leerlingen. Er kunnen heel wat andere factoren dan jouw lesingrepen in het spel zijn die de leerwinst kunnen verklaren, bijvoorbeeld Yasine voelt zich goed op school omdat hij nieuwe vrienden heeft gemaakt en dit vertaalt zich in zijn puntenscore.

Leerwinst van (klas)groepen

Om de leerwinst van (klas)groepen te meten, laten we ons inspireren door de volgende benadering van Hattie om de effectgrootte¹² in kaart te brengen. Op deze wijze kun je nagaan welk effect jij als leerkracht hebt op de resultaten van je leerlingen. Op <http://goburgerschap.politeia.be/> vind je een Excelbestand dat je ondersteunt in het berekenen van deze effectgrootte. In onderstaand kader werken we meer in detail uit via welke stappen je deze effectgrootte kunt bereiken.



¹² De effectgrootte kan liggen tussen -1 en +1, hoe dichterbij +1, hoe groter het effect. Hattie neemt de positie in dat je geen leerwinst bereikt zodra je boven 0, maar pas vanaf je effectgrootte boven 0,4 ligt. Met andere woorden, er is pas leerwinst wanneer de effectgrootte hoger ligt dan 0,4.

In onderstaand voorbeeld illustreren we dit aan de hand van een fictieve klas. Je hebt met hen twee evaluatiemomenten gedaan waarbij ze drogredenen in twee verschillende contexten (bijvoorbeeld ‘fake news’ op sociale media en politieke debatten op televisie) moesten analyseren. Deze twee evaluatiemomenten zijn telkens gequoteerd op tien punten.¹³

Leerlingen	Evaluatiemoment drogredenen 1	Evaluatiemoment drogredenen 2
Jesse	5	6
Gregory	4	9
Emin	7	7
Vincent	6	8
Harry	4	6
Fatima	5	4
Marie	6	10
Papatya	7	9
Lore	8,5	9
Hugo	5	7
Sven	8	8
Eveline	6	9
Perdo	4	6
Mieke	7	8
Djamani	3	6
Maurica	6	9
Sean	5	7
Kim	4	5
Aagje	6	6
Chantal	7	6
Joris	7	9
Mohammed	6	9
Gert	7	8
Quinten	7	7,5
Liesbet	6	8
Louise	7	9
Brahim	6	8
Ian	5	5
Verduhi	4	6
Brent	8	7

13 Hoe je hiervoor aan een cijfer kunt komen, lees je in het onderdeel “geïntegreerde evaluatie”, waarin je bijvoorbeeld met kijkwijzers voor gedragingen (gedragsindicatoren) kunt werken. Het berekenen van een effectgrootte werkt het best voor groepen vanaf dertig leerlingen.

Stap 1: Gemiddelde score en standaardafwijking berekenen op evaluatiemoment 1

Gemiddelde score meetmoment 1	Gemiddelde standaardafwijking meetmoment 1
6	1,42

Stap 2: Gemiddelde score en standaardafwijking berekenen op evaluatiemoment 2

Gemiddelde score meetmoment 1	Gemiddelde standaardafwijking meetmoment 1	Gemiddelde score meetmoment 2	Gemiddelde score standaardafwijking op meetmoment 2
6	1.42	7.17	1.47

Stap 3: Effectgrootte via formule berekenen

Gemiddelde score meetmoment 1	Gemiddelde standaardafwijking meetmoment 1	Gemiddelde score meetmoment 2	Gemiddelde score standaardafwijking op meetmoment 2	Effectgrootte
6	1.42	7.17	1.47	0.81

Conclusie

Hoe dichter een effectgrootte in de buurt van 1 is, hoe groter de effectiviteit. In dit voorbeeld is er sprake van een effectgrootte van 0,81. Dit betekent een duidelijke leerwinst op klasniveau. Dit kan je zelfvertrouwen als leerkracht sterken, omdat je ervan uit mag gaan dat je lessen een duidelijk zichtbare effectiviteit vertonen.

Voordelen

- Je kunt als leerkracht de gepresteerde groei van een groep leerlingen cijfermatig vatten.
- Je kunt informatie verkrijgen over de effectiviteit van je lespraktijk voor één of meer periodes.
- Je kunt de effectiviteit berekenen aan de hand van een effectgrootte op basis van verschillende cijferschalen. Het kan zijn dat hier evaluaties op /10, /20, /50 en dergelijke in opgenomen worden. Dit geeft geen vertekend beeld.

Aandachtspunten

- Het berekenen van een effectgrootte als hulpmiddel om zicht te krijgen op de groei van je leerlingen heeft niet als doel om zeer nauwkeurig te zijn. Er kunnen immers diverse factoren zijn die de effectgrootte kunnen corrigeren. De effectgrootte dient alleen om een extra perspectief toe te laten bij de interpretatie van de leerwinst van leerlingen.
- Je berekent beter geen effectgroottes op basis van procenten of intervallen – tenzij dit een gemiddelde van een interval is; hier zal je effectgrootte een te misleidend resultaat zijn.
- Het berekenen van een effectgrootte werkt het best voor groepen vanaf dertig leerlingen. Bij een groep van minder dan 30 personen is extra bewaking nodig bij de interpretatie van het resultaat.

We hebben stilgestaan bij de interpretatie van cijfermatige scores. In wat volgt vind je specifieke evaluatiemethodieken om dergelijke scores van burgerschapscompetenties te meten. Het leerproces van leerlingen krijgt optimale ondersteuning via een combinatie van cijfermatige en woordelijke feedback.

Groeirapport

Een groeirapport is een evaluatiemethodiek waarin je het groeipotentieel en de gerealiseerde groei van elke leerling weergeeft. Dit doe je door het behaalde prestatieniveau t.o.v. de vooropgestelde leerlijndoelstellingen

cijfermatig of met feedback – idealiter beide – toe te lichten. Hieronder geven we stapsgewijs weer hoe je dit kunt toepassen.

Stap 1: Som alle leerlijndoelstellingen op die je voor een duidelijk afgebakende periode met de leerlingen zult behandelen. Belangrijk hierbij is dat er transparantie is tussen de vooropgestelde leerlijndoelstellingen en je zelf geformuleerde lesdoelen voor de leerlingen. In een groeirapport deel je immers aan de leerlingen mee hoe hun prestaties zich verhouden tot de te bereiken leerlijndoelstellingen. Deze transparantie tegenover je leerlingen biedt jou als leerkracht de kans om oneigszins flexibel te zijn met de te behandelen thema's. Naargelang de beginsituatie van je leerlingen en actuele maatschappelijke ontwikkelingen kun je doorheen de lessenreeksen herbekijken of je bepaalde thema's al dan niet verder moet uitdiepen.

Stap 2: Als feedback, met een cijfer en/of in woorden, geef je per leerlijndoelstelling duidelijke informatie over de huidige prestaties van de leerlingen en wat die kunnen doen om verder te groeien in de betrokken competentie. Het kan een toegevoegde waarde zijn om aanvullende feedback door je leerlingen en hun ouders toe te laten. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld verwoorden wat ze denken nodig te hebben om verder te groeien in een bepaalde competentie.

Stap 3: Plan op een doordachte wijze één of meer momenten in waarop je de voortgang van het groeirapport aan de leerlingen transparant meedeelt.

Op pagina 120-121 bevindt zich de invulsjabloon van een groeirapport. In de linkerkolom kun je de leerlijndoelstellingen op het niveau van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes noteren. In de rechterkolom 'Competentiescore' vind je een vijfpuntenschaal om de prestatie ten opzichte van de te bereiken leerlijndoelstelling aan te duiden. Dit kun je doen door een kruisje bij de overeenkomstige score te plaatsen of woordelijke feedback te geven.

Voordelen

- Deze methodiek stelt je in staat om de groei van leerlingen op het vlak van burgerschapscompetenties voor een langere periode in kaart te brengen.
- Als je het groeirapport aan het begin van elke periode meegeeft, biedt het je als leerkracht en je leerlingen helderheid over de te bereiken competenties binnen die afgebakende periode.

- Het groeipotentieel van leerlingen wordt in een overzichtelijk schema gegoten. Hier kunnen ze in een oogopslag hun groei en de hiervoor vereiste handelingen raadplegen. Door het groeirapport op regelmatige tijdstippen mee te geven, bied je als leerkracht leerlingen de kans om hun verwerving van burgerschapscompetenties te monitoren.
- Als je leerlingen en ouders ook toelaat om feedback te geven via het groeirapport, kan dit een participatiemiddel worden dat het leerproces van de leerling versterkt.
- Dankzij het groeirapport kun je tussentijds geboekte successen expliciet benoemen en bij elkaar brengen. Dit werkt motiverend voor je leerlingen.
- Doordat je de prestatieniveaus van je leerlingen weergeeft, krijg je als leerkracht informatie over de effectiviteit van je lessen. Stel dat het merendeel van de leerlingen de competenties niet blijkt te verwerven, dan kun je dit meenemen naar je lespraktijk. Evenzeer wanneer leerlingen de te bereiken burgerschapscompetenties verworven hebben, is dit voor jou een bevestiging van de effectiviteit van je lespraktijk die jou vertrouwen kan geven.
- Als je de leerlijn actief burgerschap projectmatig toepast en/of in verschillende vakken implementeert, biedt dit jou de kans om op een doordachte wijze met collega's samen te werken. Hierdoor kun je gebruikmaken van de expertise en bevindingen van verschillende leerkrachten, waardoor je feedback meer onderbouwd is.

Aandachtspunten

- Werken met een groeirapport veronderstelt een sterke planmatige aanpak die het accuraat inschatten van het prestatieniveau van de leerlingen op regelmatige tijdstippen vereist.
- Je moet als leerkracht op voorhand goed inplannen welke leerlijndoelstellingen je gaat behandelen.
- Als je de leerlijn actief burgerschap projectmatig inlast en/of in verschillende vakken implementeert, is afstemming tussen leerkrachten over de bereikte competenties onmisbaar.

AFGEBAKENDE PERIODE:		
Uitgeschreven leerlijndoelstelling of codes:		
K	V	A

COMPETENTIESCORE

de competentie ontbreekt

de competentie is volledig bereikt

1	2	3	4	5

Portfolio

In een portfolio tonen leerlingen aan dat ze de competenties die je als leerkracht vooropgesteld hebt in een bepaalde mate bereikt hebben. Ze verzamelen bewijzen van hun geleverde prestaties door concrete materialen op te leveren. Deze evaluatiemethodiek moet afgestemd zijn op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. In een eerste graad bestaat de kans dat leerlingen meer sturing en concrete opdrachten nodig hebben dan in een tweede en derde graad.

Een portfolio maakt de ontwikkeling van leerlingen tastbaar door de bundeling van opdrachten. Las deze opdrachten zo in, dat leerlingen doelgericht aan burgerschapscompetenties werken die opbouwen in toenemende complexiteit. Concreet kan een portfolio – al dan niet digitaal – uit de volgende elementen bestaan: schrijfoopdrachten, spreekopdrachten of -opnames, feedbackformulieren, resultaten van creatieve opdrachten (bv. een tekening met toelichting), foto's, video- en beeldmateriaal, e.d. Hieronder geven we stapsgewijs weer hoe je dit kunt toepassen.

Stap 1: Som alle leerlijndoelstellingen op die je voor een afgebakende periode met je leerlingen gaat behandelen.

Stap 2: Koppel de uit te voeren opdrachten op een heldere wijze aan de leerlijndoelstellingen. Het moet duidelijk zijn dat de opdrachten een middel zijn om de burgerschapscompetenties te bereiken. Als deze koppeling ook voor leerlingen duidelijk is, komt dit hun leerproces alleen maar ten goede.

Stap 3: Werk voor de opdrachten bijbehorende beoordelingscriteria transparant uit. Hoe beter leerlingen op de hoogte zijn van het evaluatieproces, hoe doelgerichter ze hun leerproces hierop kunnen afstemmen. Wees ook alert voor een haalbare spreiding in de tijd. Een portfolio geeft leerlingen de kans om op een verdiepende wijze burgerschapscompetenties te verwerven. Als ze te veel opdrachten in een te klein tijdsbestek moeten uitvoeren, kan dit betekenen dat het leerproces oppervlakkig zal verlopen. Een invulsjabloon van een beoordelingsschema voor het gehele portfolio kan er uitzien zoals het schema op blz. 126-127. In de linkerkolom kun je de leerlijndoelstellingen op het niveau van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes noteren die duidelijk gekoppeld zijn aan een opdracht. In de rechterkolom 'Competentiescore' vind je een vijfpuntenschaal om de prestatie ten opzichte van de te bereiken leerlijndoelstelling aan te duiden. Dit kun je doen door een kruisje bij de overeenkomstige score te plaatsen of woordelijke feedback te geven.

Stap 4: Leerlingen stellen op basis van het beoordelingsschema en de meege-deelde opdrachten hun portfolio op door bewijsstukken in te voegen waaruit blijkt dat ze de vooropgestelde leerlijndoelstellingen behalen.

Stap 5: Om leerlingen tijdens hun leerproces optimaal te ondersteunen, kun je enkele tussentijdse feedbackmomenten inlassen. Dit biedt leerlingen de kans om tijdig hun leerproces bij te sturen of een hoger beheersingsniveau te bereiken.

Stap 6: Wanneer leerlingen hun portfolio indienen, vul je het beoordelings-schema in. Op die manier wordt het portfolio de neerslag van de groei in burgerschapscompetenties van de leerling voor die periode. Het geleverde werk wordt voor diverse betrokkenen (ouders, leerling, leerkrachten) tastbaar.

Voordelen

- Het portfolio maakt het mogelijk om tussentijdse feedback te geven, waardoor leerlingen de kans krijgen om hun leerproces tijdig bij te sturen. Dit impliceert dat je tussentijds geboekte successen kunt benoemen, maar ook struikelpunten kunt bespreken.
- Een portofolio biedt als evaluatiemethodiek de kans om de creativiteit en eigenheid van leerlingen expliciet aan te moedigen. Dit kan motiverend werken.
- Het verzamelde bewijsmateriaal maakt de door leerlingen bereikte prestaties en potentiële groei zichtbaar. Het geeft hen eigenaarschap over hun leerproces: ze moeten zelf bewijs van hun leren identificeren in het kader van de te bereiken doelen. Op deze wijze versterk je de metacognitieve vaardigheden van leerlingen; ze leren niet alleen *wat* ze moeten leren, maar ook *hoe* ze kunnen leren.

Aandachtspunten

- Continue opvolging is noodzakelijk om leerlingen op weg te helpen. Tussentijdse ingrepen zijn noodzakelijk, wat een goede verhouding tussen flexibiliteit en een planmatige aanpak vereist.
- De opdrachten moeten op voorhand zeer duidelijk worden uitgeschreven, aangezien er van de leerlingen een grote mate van zelfstandigheid

AFGEBAKENDE PERIODE:

Uitgeschreven leerlijndoelstelling of codes:

	K	V	A
Opdracht 1:			
Opdracht 2:			
Opdracht 3:			
Opdracht 4:			
Opdracht 5:			
Opdracht 6:			

Eindscore gehele portfolio:

COMPETENTIESCORE

de competentie ontbreekt

de competentie is volledig bereikt

1	2	3	4	5

verwacht wordt. Duidelijke stappenplannen bij de uit te voeren opdrachten kunnen een krachtig hulpmiddel zijn.

- Een portfolio vereist afstemming op de specifieke ondersteuningsbehoeften van je leerlingen. Differentieer hierin. Sommige leerlingen hebben meer gerichte opvolging en feedback van de leerkracht nodig dan anderen.

Reflectieanalyse

In een reflectieanalyse bundelen leerlingen samenhangende informatie rond een bepaald onderwerp. Hierbij moeten ze onder andere geschikte bronnen selecteren, samenhangende argumenten aanreiken en standpunten innemen over een bepaald onderwerp. Nadien kan op basis van de reflectieanalyse een presentatie, debat, discussie, creatieve voorstelling, e.d. volgen.

Stap 1: Identificeer aan welke leerlijndoelstellingen leerlingen gaan werken voor de reflectieanalyse. Je kunt als leerkracht het onderwerp zelf bepalen of je kunt leerlingen een beargumenteerde keuze laten maken.

Stap 2: Vertaal de leerlijndoelstellingen in een concrete opdrachtomschrijving waarin een duidelijk afgebakend onderwerp vermeld staat. Hieronder lichten we aan de hand van een voorbeeld toe hoe een opdrachtomschrijving voor een reflectieanalyse er kan uitzien. We nemen ter illustratie het onderwerp 'ecologische voetafdruk', gekoppeld aan de volgende leerlijndoelstellingen.

Competentie	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Filosoferen	Zelfstandig kritisch denken	Samen kritisch denken	Inlevingsvermogen
Waardevorming	Ethische perspectieven	Keuzevorming	Conflicten en spanningen
Duurzaam samenleven	Diversiteit	Betrokkenheid	Mensenrechten

Stap 3: Op basis van de ingediende reflectieanalyse kun je de prestaties van de leerlingen beoordelen. Hiervoor kun je gebruikmaken van het volgende beoordelingsschema waarin wordt uitgegaan van de vooropgestelde criteria. Dit zijn mogelijke beoordelingscriteria: verplicht te bespreken leerinhouden in verband met het onderwerp, minstens drie verschillende kwalitatieve bronnen raadplegen, minstens zes samenhangende argumenten formuleren, de eigen positionering t.o.v. het onderwerp beschrijven, e.d. Deel deze criteria op voorhand mee aan je leerlingen. Ook wanneer je hen nadien een vervolgo opdracht geeft, zoals een presentatie, debat, discussie, creatieve voorstelling e.d., houd je hiermee rekening in het beoordelingsschema. Als je bijvoorbeeld aanvullende criteria hebt voor een creatieve voorstelling na het indienen van de reflectieanalyse, neem dit dan mee op.

Een mogelijke invulsjabloon van een beoordelingsschema voor de reflectieanalyse vind je op blz. 132-133. In de linkerkolom kun je het onderwerp en de bijbehorende leerlijndoelstellingen op het niveau van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes noteren. De beoordelingscriteria worden onder elkaar weergegeven. In de rechterkolom geef je een duidelijke omschrijving van de opdracht en vind je een 'competentiescore' met een vijf-puntenschaal om de prestatie ten opzichte van de te bereiken leerlijndoelstelling aan te duiden. Dit kun je doen door een kruisje bij de overeenkomstige score te plaatsen of woordelijke feedback te geven.

Voordelen

- Door een reflectieanalyse uit te werken, krijgen leerlingen tijd en ruimte om weloverwogen en doordachte argumentaties op te bouwen. Hierdoor kunnen ze oefenen in het samenvoegen van afzonderlijke kennisinhouden tot een samenhangend geheel, wat verdiepend leren versterkt.
- Als je de reflectieanalyse en een vervolgo opdracht combineert tot een samenhangend geheel, wordt dit een evenwichtige evaluatiemethodiek om diverse competenties van leerlingen in kaart te brengen.
- Een reflectieanalyse maakt het mogelijk om inzicht te verwerven in het referentiekader van leerlingen, doordat ze hun eigen standpunten moeten identificeren en omschrijven en dit koppelen aan een actuele kwestie.

Aandachtspunten

- Een reflectieanalyse is geen opstel waarin kennisinhouden opgesomd moeten worden. Het is een geïntegreerde uitdrukking van burgerschapscompetenties.
- Zorg voor helder uitgeschreven beoordelingscriteria, anders kan de indruk ontstaan dat er op basis van subjectieve voorkeuren scores of feedback worden toegekend.
- Houd rekening met de inhouden en argumentatiestructuur in de reflectieanalyse en focus je niet alleen op het medium. Sommige leerlingen hebben meer talent in het schrijven dan in het spreken en vice versa.

ONDERWERP:		
Uitgeschreven leerlijndoelstelling of codes:		
K	V	A
Beoordelingscriterium 1:		
Beoordelingscriterium 2:		
Beoordelingscriterium 3:		
Beoordelingscriterium 4:		
Beoordelingscriterium 5:		
Beoordelingscriterium 6:		
Eindscore gehele reflectieanalyse:		

Omschrijving van de opdracht:

COMPETENTIESCORE:

de competentie ontbreekt

de competentie is volledig bereikt

1	2	3	4	5

Geïntegreerde evaluatie

In diverse onderwijscontexten valt een tendens op te merken om kennisinhouden, vaardigheden en attitudes los van elkaar te beoordelen.¹⁴ De competentiegericht leerlijn actief burgerschap maakt dit mogelijk, maar vereist ook dat kennisinhouden, vaardigheden en attitudes geïntegreerd geëvalueerd worden. Dit kun je als leerkracht doen door de te bereiken leerlijndoelstellingen uit te schrijven in observeerbare gedragingen. Kennisinhouden, vaardigheden en attitudes moeten immers door leerlingen in de realiteit toegepast worden aan de hand van diverse handelingen. (Leer)processen die zich afspelen in de innerlijke wereld van leerlingen en niet veruitwendigd worden, vallen voorlopig nog niet te evalueren.

Een mogelijke invulsjabloon van een observatieschema voor een geïntegreerde evaluatie vind je op blz. 136-137. In de linkerkolom kun je de leerlijndoelstellingen op het niveau van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes noteren. De bijbehorende observeerbare gedragingen worden onder elkaar weergegeven. In de rechterkolom vind je een observatieschaal om het zichtbare gedrag in kaart te brengen. Dit kun je doen door een kruisje bij de overeenkomstige score te plaatsen of woordelijke feedback te geven.

Voordelen

- Kennisinhouden worden expliciet gekoppeld aan vaardigheden en attitudes. Dit verhoogt de kans op transfer van het geleerde.
- In het maatschappelijke leven handelen mensen niet geïsoleerd volgens kennisinhouden, vaardigheden of attitudes. In het dagelijkse leven worden die geïntegreerd toegepast. Bij een geïntegreerde evaluatie benadert men deze werkelijkheid nauw door observeerbare gedragingen vast te stellen.
- Als je de observeerbare gedragingen op voorhand aan de leerlingen meedeelt, maak je het voor hen heel gedetailleerd helder hoe hun leerproces concreet kan verlopen en wat er verwacht wordt.
- Leerlingen krijgen inzicht in waar ze nu staan en wat ze kunnen bereiken op het vlak van concrete gedragingen en niet alleen op het vlak van na te streven doelen.

¹⁴ Recentelijk heeft de Raad van Europa een lijst van observeerbare vaardigheden, waarden en attitudes opgesteld om burgerschapscompetenties volgens beheersingsniveaus te evalueren. Zie <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>

Aandachtspunten

- Dit vereist een sterke voorbereiding van het uitschrijven van leerlijndoelstellingen op het vlak van observeerbare gedragingen. Pas door dit toe te passen, kun je echt evalueren of de uitgeschreven gedragingen een correcte interpretatie van de te bereiken competentie zijn. Het vereist een doordachte werkwijze van 'trial en error'.
- Zorg voor observaties op regelmatige tijdstippen, zodat je een representatief beeld hebt van de gedragingen van je leerlingen en je niet uit eenmalige momentopnames conclusies moet trekken over hun prestaties.
- Waak erover dat je uitgeschreven observeerbare gedragingen een duidelijke vertaling van de leerlijndoelstelling zijn en niet een subjectieve voorkeur of interpretatie.

Uitgeschreven leerlijndoelstelling of codes:		
K	V	A
Observeerbaar gedrag 1:		
Observeerbaar gedrag 2:		
Observeerbaar gedrag 3:		
Observeerbaar gedrag 4:		
Observeerbaar gedrag 5:		
Observeerbaar gedrag 6:		
Geïntegreerde eindscore voor de leerlijndoelstelling:		

OBSERVATIESCHAAL

Niet zichtbaar 0	Beperkt zichtbaar 1	Voldoende zichtbaar 2	Duidelijk zichtbaar 3

Self-assessment en peer-assessment

In een self-assessment evalueren leerlingen hun eigen prestaties. Dit is een gigantisch krachtige motor in het leerproces en veronderstelt dat leerlingen hierin getraind worden. Trek als leerkracht voldoende tijd uit om leerlingen hierin te ondersteunen. Naarmate ze hierin getraind worden, kunnen ze op een zeer snelle en betrouwbare wijze hun eigen prestaties ten opzichte van de te bereiken doelstellingen inschatten. Peer-assessment kan dezelfde structuur als een self-assessment volgen, mits je enkele aanpassingen doet. Peer-assessment is een evaluatiemethodiek waarbij leerlingen elkaar beoordelen volgens vooraf bepaalde criteria. Deze criteria kunnen door jou als leerkracht opgesteld worden, maar ook in samenspraak met je leerlingen. Het verhoogt hun betrokkenheid in het leerproces. Peers beschikken misschien over andere informatie dan jij als leerkracht, die een gehele klas moet observeren om te evalueren. Een peer-assessment schakelt expliciet deze informatie in. Om leerlingen deze manier van evalueren onder de knie te doen krijgen, kun je eerst de focus leggen op samenwerkingsvaardigheden. Gaandeweg kun je de focus verbreden naar andere vaardigheden en attitudes.

Hieronder vind je ter inspiratie een uitgewerkt voorbeeld van een zelf-evaluatie voor een les actief burgerschap in de derde graad. Mits je enkele aanpassingen doet, kun je dit toepassen als een peer-assessment.

1. Ik ben de gehele les aandachtig geweest voor de leerinhoud/opdrachten.

Je toont ook interesse voor zaken die buiten je belangstellings-sfeer liggen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wat voor mij ontbreekt		Nog te bereiken		Dit heb ik (in deze mate) bereikt			Hier ben ik sterk in		

2. Ik luister naar anderen en laat iemand uitspreken (vooraleer ik het woord neem).

Je vraagt het woord door je hand op te steken en hebt er vertrouwen in dat je aan de beurt komt om je bijdrage te kunnen leveren.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wat voor mij ontbreekt		Nog te bereiken		Dit heb ik (in deze mate) bereikt			Hier ben ik sterk in		

3. Ik uit beleefd mijn mening, als ik er één heb.

Je neemt actief en spontaan deel aan klasgesprekken en opdrachten. Je reageert op de argumentatie of visie van iemand en niet op de persoon zelf.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wat voor mij ontbreekt		Nog te bereiken		Dit heb ik (in deze mate) bereikt			Hier ben ik sterk in		

4. Ik ben creatief en kan out of the box denken en handelen als het moet of als ik aanvoel dat het een bijdrage kan leveren.

Je laat je in jouw manier van denken en handelen niet beperken tot denkkaders.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wat voor mij ontbreekt		Nog te bereiken		Dit heb ik (in deze mate) bereikt			Hier ben ik sterk in		

5. Ik beoordeel wat anderen vertellen niet meteen als "juist-fout".

Je bent in staat om andere meningen en gedachten toe te laten en er in groep over na te denken voordat je een oordeel velt.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wat voor mij ontbreekt		Nog te bereiken		Dit heb ik (in deze mate) bereikt			Hier ben ik sterk in		

6. Ik beschik over voldoende correcte feitenkennis om mijn argumenten te onderbouwen en aan anderen uit te leggen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wat voor mij ontbreekt		Nog te bereiken		Dit heb ik (in deze mate) bereikt			Hier ben ik sterk in		

7. Wanneer ik reageer op iemand anders is er een duidelijk verband tussen wat ik zeg en wat de vorige spreker zei.

Je kunt herhalen wat iemand zei en je eigen opmerking in direct verband hiermee brengen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wat voor mij ontbreekt		Nog te bereiken		Dit heb ik (in deze mate) bereikt			Hier ben ik sterk in		

8. Ik luister actief naar iemands argumentatie en kan hier de kernpunten uit halen.

Je toont interesse zowel voor wat je medeleerlingen zeggen als voor het lesonderwerp. Je kunt herhalen wat iemand zei.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wat voor mij ontbreekt		Nog te bereiken		Dit heb ik (in deze mate) bereikt			Hier ben ik sterk in		

9. Ik onderbouw mijn mening met een doordacht argument (of doordachte argumentatie) binnen het gevoerde gesprek (onderzoekscontext).

Je beseft dat een mening nog geen argument is. Je kunt je mening verdedigen, uitleggen welke argumenten die ondersteunen en je mening kaderen in het lesonderwerp.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wat voor mij ontbreekt		Nog te bereiken		Dit heb ik (in deze mate) bereikt			Hier ben ik sterk in		

10. Bij het opbouwen van mijn argumentatie overweeg ik verschillende perspectieven, en niet enkel het mijne, om tot een (voorstel tot) oplossing te komen.

Je kunt in groep werken en bijdragen tot een gezamenlijke argumentatie en besluitvorming. Je kunt je eigen ideeën plaatsen t.o.v. een groter geheel.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wat voor mij ontbreekt		Nog te bereiken		Dit heb ik (in deze mate) bereikt			Hier ben ik sterk in		

Uit onderzoek blijkt dat als leerlingen hun zelfevaluatie kunnen visualiseren, de leerwinst toeneemt. De leerling brengt per criterium zijn zelf ingeschaalde score op het raster aan en verbindt alle aangebrachte punten met een lijn. Dit biedt jou als leerkracht ook de kans om op een gebruiksvriendelijke wijze feedback te geven over hoe jij de prestatie van die leerling inschat per criterium. Breng dit ook, liefst in een andere kleur, in het raster aan. In het raster worden dan twee lijnen weergegeven en zo kun je in een oogopslag zien wat de overeenkomsten of verschilpunten zijn tussen jouw evaluatie als leerkracht en de zelfevaluatie van de leerling.

ZELFEVALUATIE

Datum:

cijfer	10										
	9										
	8										
	7										
	6										
	5										
	4										
	3										
	2										
	1										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
evaluatiecriterium											

Voordelen

- De leerling krijgt de kans om verantwoordelijkheid voor zijn leren op te nemen en leert dit doelgericht benoemen per criterium. Leerlingen worden zich bewuster van hun eigen leerproces: ze krijgen inzicht in hun eigen sterktes en werkpunten en worden door deze evaluatiemethodiek aangezet om na te denken over hoe ze die kunnen aanpakken.
- Self-assessment biedt je als leerkracht de kans om extrinsieke motivatie intrinsiek te maken. Wanneer leerlingen zich bijvoorbeeld op een aantal criteria laag inschalen, kun je vragen wat ze kunnen doen om hierin beter te presteren. Doordat het een zelfevaluatie is, ben jij als leerkracht niet meer diegene die dit werkpunt extern aan hen oplegt, maar coach je hen in een aspect waarvan ze zelf aangeven dat ze daarin ondermaats presteren.
- Self- en peer-assessment stellen leerlingen in staat om actief te participeren in het leerproces. In dit opzicht veranker je in je lespraktijk een onderdeel van wat een democratische cultuur is.
- Als leerkracht kun je de zelfevaluatie gebruiken als bron voor een tussentijds opvolgingsgesprek. De zelfevaluatie bevordert de wederkerige dialoog tussen jou als leerkracht en de leerling.
- Een systematisch uitgebouwde peer-assessmentcultuur kan de klasdynamiek positief bevorderen. Leerlingen worden gestimuleerd om kritisch en doelgericht te kijken naar het eigen functioneren in groep.
- Een peer-assessment maakt het mogelijk om criteria te beoordelen die meer tot de leefwereld van de jongeren behoren, maar het stelt jou als leerkracht minder in staat om dit correct in te schatten.

Aandachtspunten

- Een zelfevaluatie moet systematisch en op geregelde tijdstippen toegepast worden. Leerlingen moeten zich kunnen bekwamen in de evalueerpraktijk. Als zelfevaluaties sporadisch en niet doordacht worden toegepast, vervalt het sterke positieve effect van deze methodiek.
- Maak telkens een heldere koppeling met lesdoelen om de betrouwbaarheid van de zelfevaluatie te bevorderen. Formuleer geen criteria die geen verband houden met je lessen actief burgerschap.

- Self- en peer-assessment versterken elkaar. Dit maakt het moeilijk om in te schatten wanneer je voor bepaalde criteria alleen een self-assessment of alleen een peer-assessment toepast. Beide vormen van evaluatie altijd toepassen is immers zeer tijdsintensief.
- Houd rekening met mogelijke positieve en negatieve klasdynamische aspecten, machtsverhoudingen tussen leerlingen kunnen een ander beeld opleveren. Zo kunnen bijvoorbeeld vrienden bewust hogere scores krijgen dan verdiend of zeer aanwezige en dominante leerlingen met de pluimen gaan lopen. Wees beducht voor vertekeningen.



Deel 5

De Leerlijn Actief Burgerschap

LLAB:

de leerlijn actief burgerschap

“Tijdens de zomervakantie verdiepte ik mij in de competenties van actief burgerschap. Op 1 september vond mijn eerste proefles plaats. Ik had er na afloop een goed gevoel bij. Het vak slaat aan: de leerlingen zijn enthousiast, de leerlijn zit goed in elkaar. Hier kunnen we mee verder.”

leerkracht actief burgerschap

In dit deel vind je de inclusieve en competentiegerichtte leerlijn actief burgerschap (LLAB) voor het secundair onderwijs. De LLAB is een verzameling van competenties, waarvan de recentste stand van onderzoek aantoonde dat ze tot actief burgerschap behoren. De leerlijn maakt het je als leerkracht mogelijk om leerlingen doelgericht te trainen in burgerschapscompetenties, in toenemende beheersingsniveaus.

In de LLAB worden alle burgerschapscompetenties opgenomen en uitgeschreven tot op het concrete niveau van observeerbare en evalueerbare kennisinhouden, vaardigheden en attitudes. Een competentie is géén een-op-eenrelatie van één kennisinhoud met bijbehorende vaardigheid en attitude, maar een set van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes die iemand nodig heeft om gelijkaardige gedragingen te stellen. Het verwerven van burgerschapsvaardigheden en bijbehorende attitudes staat centraal. De kennisinhouden mogen niet geïsoleerd worden aangeboden, maar het ontwikkelen van burgerschapsvaardigheden en -attitudes staat steeds centraal. De klemtoon ligt op actief burgerschap, je moet dus altijd voor ogen houden: wat maakt burgerschap ‘actief’?

De leerlijn is daarom expliciet competentiegericht: kennisinhouden moeten steeds aan vaardigheden en attitudes gekoppeld worden en door vaardig-

heden in de praktijk gebracht worden. Doceer je als leerkracht enkel de kennisinhouden die de leerlijn aanreikt, dan ben je je leerlingen niet aan het opleiden in burgerschapscompetenties die hen tot actieve burgers maken. De leerlijn gaat zelfs nog verder en geeft weer hoe je leerlingen in de burgerschapscompetenties hogere beheersingsniveaus kunt laten verwerven. Je wordt geen burgerschapscompetentie meester door alleen kennisinhouden of vaardigheden zonder kennisinhouden in te oefenen. Het is noodzakelijk om kennisinhouden aan de hand van bijbehorende vaardigheden en attitudes in te oefenen en vice versa.

Belangrijk is dus dat leerlingen de geziene leerinhouden niet als afzonderlijke onderdelen gaan beschouwen. Als je bijvoorbeeld in de leerlijn de omschrijving 'definitie van' vindt, betekent dit niet dat leerlingen een definitie van een bepaald begrip expliciet volgens eenzelfde formulering moeten kunnen omschrijven (bv. zoals een wiskundige definitie), maar moeten ze vooral de achterliggende betekenis ervan kunnen begrijpen en dit door concreet gedrag in de praktijk toepassen. Zo moeten leerlingen niet alle elementen of stappen van bepaalde inhoudelijke kaders, zoals diverse reflectiemodellen, kunnen opsommen, maar moeten ze kunnen demonstreren dat ze alle onderdelen van reflecteren geïntegreerd kunnen toepassen in diverse contexten. De leerkracht heeft de taak om via de vertaling van leerlijndoelstellingen naar gepaste lesdoelen voor een kwalitatieve leeromgeving te zorgen die leerlingen in staat stelt de burgerschapscompetenties actief in te oefenen en verwerven. Met andere woorden, vaardigheden voldoende inoefenen en toepassen en attitudes ontwikkelen, dat is wat leerlingen nodig hebben om de transfer van het 'geleerde' naar levensechte situaties in een bredere context te kunnen maken. Om dit te bevorderen, laat de LLAB actief burgerschap uiteenvallen in drie hoofdcompetenties: filosoferen, waardevorming en duurzaam samenleven.

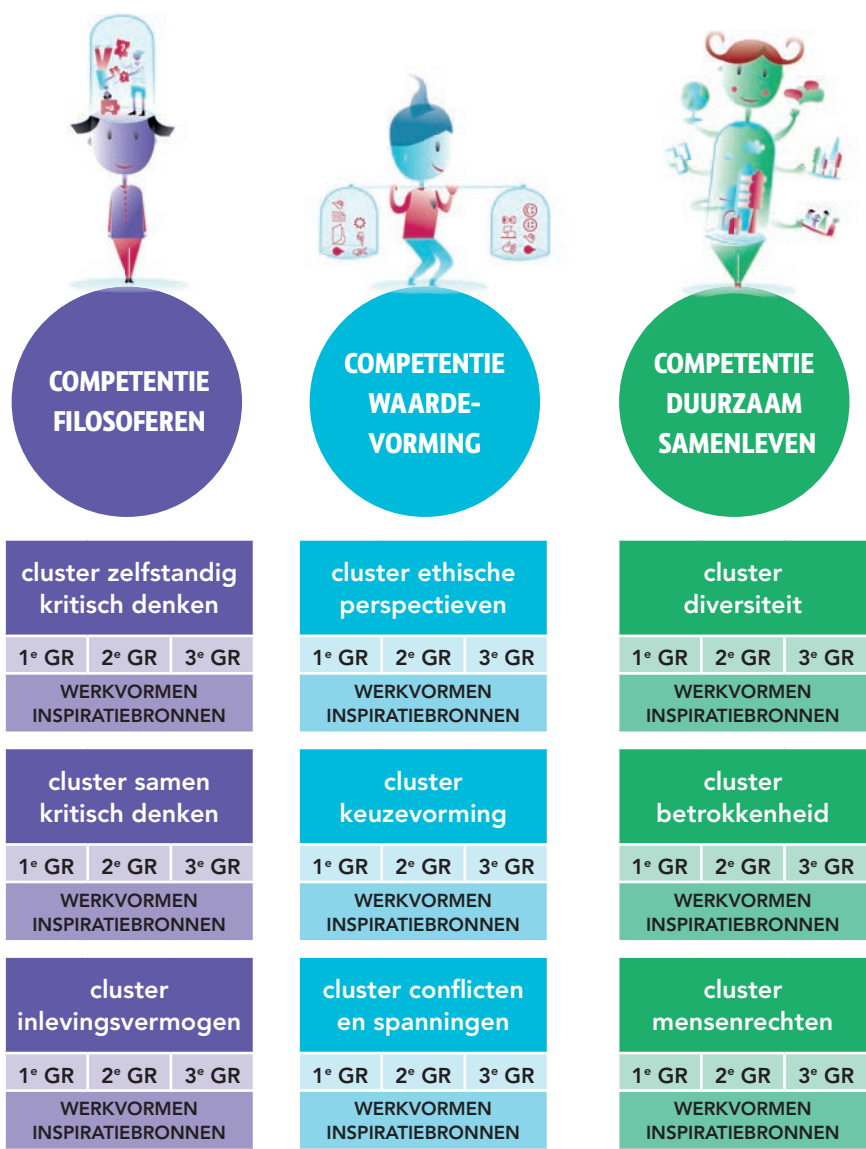
De competentie filosoferen begrijpen we volgens de omschrijving van de UNESCO: hét vehikel om aan democratische vaardigheden te werken. Binnen de competentie filosoferen vertalen we bijvoorbeeld als "zelfstandig kritisch leren nadenken" op een didactisch en inhoudelijk stevig onderbouwde wijze. Leerlingen doen onder andere kennis op van bronnenanalyse en beheersen de vaardigheid om eigen standpunten en die van anderen in vraag te stellen door alternatieven voor standpunten op een beargumenteerde wijze verdiepend te onderzoeken op hun logische en coherente samenhang. Zo wordt ook samen kritisch nagedacht en de impact van groepsdynamische processen op kritisch denken gekaderd, evenals de noodzaak van contextuele samenwerkingswijzen en leiderschapstijlen. Uiteindelijk wordt binnen deze hoofdcompetentie gewerkt aan diverse aspecten van inlevingsvermogen via perspectiefname, empathie en sociale leertheorie.

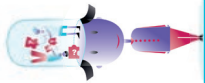
De tweede hoofdcompetentie is waardevorming: wat vind je goed, wat minder goed, wat beschouwt de maatschappij als bevordelijk en minder wenselijk? Op veel maatschappelijke domeinen wordt deskundigheid of expertise nagestreefd, terwijl dit op het ethische domein vaak als onnodig ervaren wordt. Binnen deze hoofdcompetentie trainen leerlingen in het verwerven van ethische of morele deskundigheid, omdat dit in het dagelijkse publieke en privéleven van een actieve burger onontbeerlijk is. De leerling verwerft onder andere kennis van de bouwstenen van de democratie, en leert de vaardigheid aan om democratische processen en procedures in de context van samenleven uit te leggen en kritisch te evalueren. Democratische bestuursvormen waarborgen immers de grootst mogelijke vrijheidsbeleving voor hun burgers. Met andere woorden, een actieve burger zijn betekent dat je moet kunnen omgaan met een dergelijke garantie van vrijheid voor alle leden van de maatschappij.

Ten derde staat de hoofdcompetentie duurzaam samenleven centraal. Zoals we eerder zegden, verzoenen we vrijheid met diversiteit door leerlingen competent te maken in een wijze van samenleven die we "democratische cultuur" noemen. Een leerling leeft in een samenleving die nu eenmaal bepaalde kenmerken heeft: openbaarheid van bestuur, secularisatie, e.d. Deze hoofdcompetentie omvat kunnen werken met de grondwet en gaat in op maatschappelijke instituties en democratische processen en soorten mensenrechten, waaronder de garantie van vrijheid en gelijkwaardigheid voor alle mensen. Daarnaast worden leerlingen hier ook getraind in betrokkenheid: ze kunnen onder andere actuele ontwikkelingen in de samenleving analyseren om voorstellen te formuleren die het samenleven bevorderen en mogelijke angsten en onzekerheden overwinnen die voortvloeien uit het interageren met anderen wiens levensbeschouwing, cultuur of politieke voorkeur verschilt van de eigen. Ten slotte leren leerlingen ook omgaan met diversiteit; zo scherpen ze bijvoorbeeld de vaardigheden aan om controversiële onderwerpen in context te plaatsen en de essentie van mogelijke meningsverschillen te duiden door de referentiekaders van de betrokken partijen te analyseren.

Actief burgerschap is een integraal onderdeel van het pedagogisch project van het GO! en illustreert aldus onze actieve invulling van de neutraliteit waartoe we als verstrekker van het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap grondwettelijk verplicht zijn. Dit betekent dat actief burgerschap als actieve neutraliteit zich in de klascontext primair kenmerkt via de pedagogische houding van de leerkracht. De leerkracht drukt geen voorkeur uit voor het waardenpatroon van een of andere maatschappelijke groep en waarborgt door die houding de expliciete ondersteuning van het leerproces van de lerende. Een niet-oordelende leerkracht demonstreert dit in zijn vraaghouding en vraagtechnieken. Door leerlingen op een geweldloze wijze doelgericht vragen te

stellen, begeleidt de leerkracht hen in het ontwikkelen van een begripvolle, onderzoekende houding en kritische denkvaardigheden. Zo kan elke lerende met de hulp van zijn peers onderzoeken wat de invulling van duurzaam samenleven kan zijn, om dit na afloop van de schoolloopbaan als participatief burger te verwezenlijken. In de klas is het de GO! leerkracht die dankzij de leerlijn actief burgerschap het samen leren samenleven modelleert.





COMPETENTIE FILOSOFEREN – EERSTE GRAAD – CLUSTER ZELFSTANDIG KRITISCH DENKEN

K	
Kennishouden	
K1. Kwalitatieve bronnenanalyse:	
- Onderscheid tussen mening en feit	
- Onderscheid tussen subjectief en objectief	
- Onderscheid tussen eigen ervaring en mening	
- Mediawijsheid	
K2. Gesprekstechnieken: actief luisteren	
K3. Kenmerken van drie soorten gespreksvormen:	
- Kringgesprek	
- Debat	
- Filosofisch gesprek	
K4. Keuze uit reflectiemodellen: - Lingsma en Scholten - Gibbs - Korthagen - Tödt	
K5. Kennishouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V1. eigen ervaringen en gedachten concreet verwoorden.	
V2. onder begeleiding, het onderwerp van de dialoog identificeren en dit in een goede vraag formuleren die onderzoek kan worden.	
V3. onder begeleiding, hoofd- van bijzaken scheiden in geuite standpunten.	
V4. eigen standpunten uitleggen.	
V5. de invloed van het eigen gedrag op een situatie beschrijven en aantonen dat het eigen gedrag de samenwerking bevordert.	
V6. eigen standpunten in vraag stellen door, onder begeleiding, alternatieven voor standpunten voor te stellen.	

A	
De leerlingen ...	
A1. tonen de bereidheid om relevante kennis en persoonlijke ervaringen in groep te onderzoeken.	
A2. tonen dat ze zich op een geweldloze, niet-agressieve manier kunnen uitdrukken, ook in situaties waarin ze met iemand van mening verschillen.	
A3. tonen de bereidheid om te reflecteren over eigen gewoontes van denken en gedrag.	
A4. hebben aandacht voor eigen sterktes en werkpunten in het omgaan met anderen.	
A5. tonen interesse voor de standpunten van anderen door actief te luisteren.	

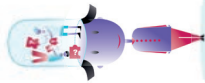


COMPETENTIE FILOSOFEREN – TWEEDE GRAAD - CLUSTER ZELFSTANDIG KRITISCH DENKEN

K	
Kennisinhouden	
K6. Kenmerken van drie soorten gespreksvormen:	
- Kringgesprek	
- Debat	
- Filosofisch gesprek	
K7. Kwalitatieve bronnenanalyse:	
- Onderscheid tussen feitelijk en emotioneel argument	
- Onderscheid tussen argument en drogredenen	
- Continuüm van betrouwbaarheid	
K8. Gesprekstechnieken: feedback geven	
K9. Keuze uit reflectiemodellen:	
- Lingsma en Scholten	
- Gibbs	
- Korthagen	
- Tödt	
K10. Soorten drogredenen	
K11. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V7. inzicht verwerven in het eigen denkproces door inhouden te vergelijken en verbinden en ze te verwoorden.	
V8. het onderwerp van de dialoog identificeren en onder begeleiding een goede onderzoeksvraag over dat onderwerp formuleren.	
V9. hoofd- van bijzaken scheiden in geuite standpunten.	
V10. eigen standpunten uitleggen door relevante argumenten te gebruiken.	
V11. de invloed van het eigen gedrag op een situatie analyseren en gedrag stellen dat de samenwerking bevordert.	
V12. de eigen standpunten en die van anderen in vraag stellen door alternatieven voor standpunten op een beargumenteerde wijze voor te stellen.	

A	
De leerlingen ...	
A6. tonen de bereidheid om relevante kennis en persoonlijke ervaringen in groep te onderzoeken.	
A7. tonen dat ze zich op een geweldloze, niet-agressieve manier kunnen uitdrukken, ook in situaties waarin ze benadeeld worden of een fundamenteel meningsverschil met iemand hebben.	
A8. tonen dat ze eigen gewoontes van denken en handelen kunnen aanpassen aan situaties die de gebruikelijke manier van reageren uitdagen.	
A9. tonen de bereidheid om in het omgaan met anderen te reflecteren over eigen sterktes en zwaktes.	
A10. tonen interesse voor de standpunten van anderen door actief te luisteren.	



COMPETENTIE FILOSOFEREN – DERDE GRAAD - CLUSTER ZELFSTANDIG KRITISCH DENKEN

K
Kennisinhouden
K12. Retorica en argumentatie
K13. Vergelijkende bronnenanalyse: bronnenkritiek
K14. Gesprekstechnieken: geweldloze communicatie
K15. Soorten drogredenen
K16. Keuze uit reflectiemodellen: - Lingsma en Scholten - Gibbs - Korthagen - Tödt
K17. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen

V
De leerlingen kunnen ...
V13. inzicht verwerven in het eigen denkproces door deel-geheelrelaties te analyseren en ze te verwoorden.
V14. het onderwerp van de dialoog identificeren en zelfstandig een goede onderzoeksvraag over dat onderwerp formuleren.
V15. hoofd- van bijzaken scheiden in geuite standpunten en de mogelijke gevolgen hiervan voor de argumentatie voorspellen.
V16. de eigen standpunten uitleggen door samenhangende en relevante argumenten te gebruiken.
V17. de invloed van het eigen gedrag op een situatie evalueren en gedrag stellen dat de samenwerking bevordert.
V18. standpunten op een beargumenteerde wijze in vraag stellen en over alternatieven voor deze standpunten reflecteren.

A
De leerlingen ...
A11. tonen de bereidheid om relevante kennis en persoonlijke ervaringen in groep te onderzoeken.
A12. tonen dat ze zich op een geweldloze, niet-agressieve manier kunnen uitdrukken, ook in situaties waarin ze benadeeld worden of een fundamenteel meningsverschil met iemand hebben .
A13. passen eigen gewoontes van denken en gedrag aan aan situaties die de gebruikelijke manier van reageren uitdagen.
A14. tonen blijvende aandacht voor de eigen sterktes en werkpunten in het omgaan met anderen.
A15. tonen interesse voor de standpunten van anderen door actief te luisteren.

Werkvormen

Carrousel

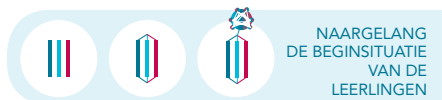


De leerlingen zitten of staan per twee met het gezicht naar elkaar zodat een binnen- en buitencirkel ontstaan. Ze bespreken een probleem binnen een bepaald tijdsbestek. Vervolgens schuiven de leerlingen van één kring één plaats door zodat ze een nieuwe gesprekspartner hebben.

Mogelijke uitvoeringen:

- Fiche met een feit of een mening. Op de achterkant van de fiche staat de oplossing met uitleg. Leerlingen discussiëren binnen een bepaald tijdsbestek of het een mening of een feit is en kijken pas na afloop naar de oplossing.
- Speeddebatte: leerlingen discussiëren binnen een bepaald tijdsbestek over een vraag of een stelling.
- Fotocarrousel: leerlingen discussiëren binnen een bepaald tijdsbestek over stereotypen en vooroordelen die de foto's kunnen bevatten.

Rollenspel

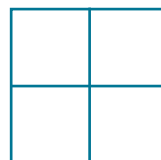


Een vorm van groepswork waarin leerlingen een bepaalde rol aannemen op basis van een beschrijving van een situatie. De leerlingen leven zich in die bepaalde rol in en bootsen zo goed mogelijk het gedrag van de rol na. Een gestructureerd rollenspel geeft zeer gedetailleerde informatie over de situatie en eigenschappen, meningen e.d. van personen in de situatie. Nadien reflecteren de leerlingen op de eigen rol en het effect ervan op de andere rollen.

Viertafelonderzoek



Je deelt een tafel of bord op in een raster bestaande uit vier velden: 'is echt en lijkt echt', 'is niet echt en lijkt echt', 'is echt en lijkt niet echt', 'is niet echt en lijkt niet echt'. Dit kan aan de hand van objecten, afbeeldingen of concepten (bv. liefde, vriendschap en dergelijke).



Mogelijke uitvoeringen:

- Elke leerling krijgt een item en plaatst dit waar hij denkt dat dit thuishoort in het raster. Wanneer elke leerling deze opdracht gedaan heeft, bespreek

je klassikaal de plaats van de items in het raster. Je gaat dieper in op de argumentatie van de leerlingen.

- Om de beurt legt een leerling een item op het raster. Hierna vraag je aan die leerling waarom hij het op die plaats in het raster legt en kun je op basis daarvan een filosofisch gesprek starten.
- De leerkracht legt één item op het raster zonder een argumentatie te geven. Wanneer een leerling daarmee akkoord gaat, kan die een argument geven waarom dat item daar thuishoort. Hierna kunnen leerlingen die niet akkoord gaan het item verplaatsen en kort uitleggen waarom. Wanneer alle rasters aan bod zijn gekomen, of de leerkracht denkt dat het gesprek voldoende diepgang heeft bereikt, kan hij een volgend item leggen en start de oefening opnieuw.

Origami-oefening



De leerlingen vouwen een blad in twee helften. De leerkracht neemt een stelling of vraag die hij met de klas wil onderzoeken. Elke leerling noteert deze vraag individueel op één bladhelft en noteert en beargumenteert zijn antwoord. Nadien haalt de leerkracht alle bladen op en verdeelt ze willekeurig over de klas. Elke leerling duidt in het verkregen tekstje de twee belangrijkste kernwoorden aan en vat het standpunt van de persoon in één zin samen. De leerkracht haalt alle bladen op en overloopt klassikaal de korte samenvatting. De leerling van wie het standpunt oorspronkelijk was, beoordeelt of de samenvatting zijn standpunt juist omschrijft. Nadien kan eventueel nog een klasgesprek over de stelling of vraag aangevat worden.

A-Z-brainstorm



De leerkracht biedt een bepaalde probleemstelling aan waarvoor de leerlingen verschillende antwoorden moeten bedenken. Het antwoord moet telkens beginnen met een bepaalde letter van het alfabet.

Mogelijke uitvoeringen:

- De leerlingen schrijven elk aan de linkerkant van hun blad de letters van het alfabet onder elkaar neer. Bij elke letter formuleren de leerlingen een mogelijk antwoord. Dit kan eventueel in de vorm van een race: de leerling die het snelst 26 antwoorden met de verschillende letters van het alfabet heeft gevonden, wint.

- De leerkracht laat 26 bladen met telkens een letter van het alfabet de klas rondgaan. Iedere leerling schrijft op elk blad een mogelijk antwoord.
- De klas wordt in groepen opgedeeld. Elke groep werkt aan een ander deel van het alfabet. Bijvoorbeeld: groep 1 werkt aan de eerste 7 letters van het alfabet, groep 2 aan de volgende 7 en zo verder.

Regeldicht



De leerlingen bedenken in verschillende stappen antwoorden bij probleemstellingen en vormen zo uiteindelijk een gedicht. De leerkracht legt op voorhand vast hoeveel regels het gedicht zal hebben en wat er in elke regel zal staan. Bijvoorbeeld:

- Regel 1: Voornaam
- Regel 2: Wat vind je van het probleem?
- Regel 3: Wie speelt er een rol in het probleem?
- Regel 4: Wat is een mogelijke oplossing voor het probleem?
- Regel 5: Waarom zou dat het probleem oplossen? Formuleer een argument.
- Regel 6: Hoe ziet de wereld eruit als het probleem is opgelost?
- Regel 7: ...

Krantendiscussie

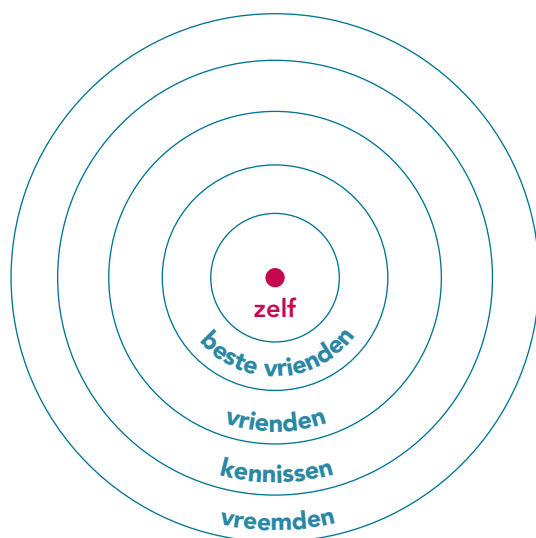


Leerlingen nemen in groepjes van drie tot vier leerlingen een krant door en kiezen twee artikels gerelateerd aan burgerschap waarover ze graag verder willen nadenken. Ze vatten het artikel kort samen, presenteren dit aan de groep en vertellen waarom ze er dieper over willen nadenken. De leerkracht begeleidt dan een klasdiscussie op basis van dat artikel. Wanneer de discussie afgelopen is, kan een ander groepje zijn artikel presenteren en start een nieuwe klasdiscussie (tip: gebruik diverse kranten).

Privacycirkels



Deze werkvorm geeft leerlingen de gelegenheid om uit te zoeken aan wie ze bereid zijn wat te zeggen. Dit leidt vaak tot vragen als: 'Ben ik te open?' of 'Ben ik te gesloten?'. De leraar laat de leerlingen een aantal cirkels trekken, of stelt de volgende figuur aan hen voor:



Daarna legt hij van buiten naar binnen uit wat iedere cirkel voorstelt. Er zijn dingen die we aan iedereen, zelfs vreemden, zouden willen vertellen. Andere dingen willen we misschien niet aan vreemden laten weten, maar wel aan onze kennissen, klasgenoten of burens; weer andere dingen reserveren we voor onze vrienden. Dan zijn er ook nog gedachten, gevoelens en dingen die we hebben gedaan die we alleen aan onze intiemste vrienden zouden willen vertellen zoals onze beste vriend of vriendin. Ten slotte zijn er misschien dingen die we aan niemand zouden willen vertellen. De zwarte stip in het midden duidt erop dat er dingen zijn die we zelfs niet aan onszelf durven bekennen.

Vervolgens vraagt de leraar de leerlingen in iedere cirkel twee dingen (gevoelens, overtuigingen of daden) te schrijven. In de cirkel waar vrienden in staan bijvoorbeeld twee dingen die zij wel aan hun vrienden maar niet aan vreemden en kennissen zouden vertellen.

Daarna vraagt de leraar de volgende zaken een plaats te geven in de cirkels:

- Het verhaal van je eerste liefde (trefwoord: liefde)
- Je persoonlijke problemen (trefwoord: problemen)
- Wanneer je voor het laatst gehuild hebt (trefwoord: gehuild)
- ...

De leerlingen kunnen de trefwoorden in de overeenkomstige cirkels schrijven.

Chat talk

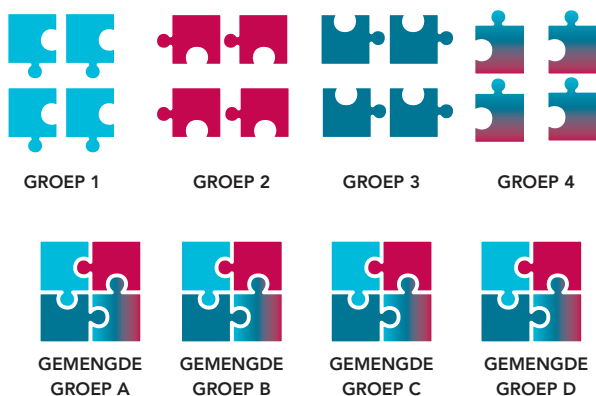


Een chat talk of een chatgesprek is een stille manier om na te denken, ideeën te creëren, problemen op te lossen enz. Het chatgesprek kan plaatsvinden op het (digitale) bord, op een grote rol papier die vooraf aan de muur wordt gehangen, via sociale media (bijv. a.d.h.v. tweets), via educatieve apps enz. De leerkracht start met een prikkelende vraag en nodigt vervolgens de leerlingen uit om hierop te reageren. Omdat het volledig in stilte wordt gedaan, kan het aanmoedigen tot diepgaand nadenken en bezinning.

Jigsaw



Deze werkvorm is geschikt om onderzoek of bronnenanalyse uit te voeren. Jigsaw is een specifieke vorm van groepswork waarbij leerlingen in wisselende deelgroepen zitten en de eigen expertise verworven in de eerste deelgroep inbrengen in de tweede. Het is een specifieke vorm van collaboratief leren waarbij de samenstelling van de samenwerkende groepjes wisselt.



- Leerlingen krijgen een complexe taak in verband met een relevant lesonderwerp die in deeltaken kan worden opgesplitst.
- In een eerste fase worden leerlingen ingedeeld in een aantal groepjes die vanuit eenzelfde specifieke invalshoek de taak bestuderen. Leerlingen met dezelfde rol worden dus samengezet om de opdracht/taak vanuit eenzelfde perspectief onder de loep te nemen.
- Overstap SOLO van 2 naar 3: In een tweede fase worden de groepjes helemaal herschikt en zo samengesteld, dat in elke groep leden zitten die de taak vanuit verschillende invalshoeken hebben bestudeerd. Deze

groepjes moeten de taak tot een goed einde brengen door de verschillende invalshoeken samen te leggen om zo een coherent en omvattend beeld te krijgen van het onderwerp.



Competitiedebat

De leerkracht verdeelt de klasgroep in teams. De leerkracht bepaalt welk team voor en welk tegen een stelling argumenteert. Vervolgens debatteren de teams met elkaar. Eén team wint de discussie op basis van overtuigingskracht.

Mogelijke uitvoeringen:

- De leerkracht beslist wie er wint en beargumenteert dit.
- De leerkracht stelt een jury van leerlingen aan (bijv. drie leerlingen). Zij observeren het debat en kiezen op basis van argumentatie en los van eigen voorkeuren de winnaar van het debat.

Variant:

- De leerlingen worden verdeeld in groepjes van drie.
- Per tafel zijn er telkens twee debatpartijen + 1 jury: het is de bedoeling dat de partijen de jury overtuigen met sterke argumenten.
- Per tafel wordt eerst afgesproken wie pro en wie contra de debatstelling is; pas dan wordt een debatstelling getrokken.
- De partijen bereiden hun argumenten voor; ook de jury denkt na over de stelling.
- Wanneer de partijen klaar zijn, brengen zij hun argumenten naar voren, volgens de volgende regels, (waar de jury op toekijkt!):
 - men onderbreekt elkaar niet;
 - de tegenpartij mag één opmerking geven/vraag stellen bij elk argument;
 - de jury mag geen opmerkingen geven, maar wel één vraag stellen bij elk argument.
- De jury noteert kort de argumenten op het daartoe bestemde blad
- De jury beraadslaagt (kan zich even afzonderen) en velt een oordeel over welke partij haar het meest overtuigd heeft; zij kan ook beslissen dat geen van de partijen wint. OPGELET: ze doet dit niet op basis van haar eigen overtuiging maar op basis van de sterkte van de argumenten van een partij.
- Wanneer klaar wordt er doorgeschoven (eventueel ook tussen tafels).

Vragenspel



Er worden diverse vragen op kaartjes geschreven. Het kunnen filosofische vragen, levensvragen en dergelijke zijn. Op basis van de gekozen vraag wordt een klasgesprek gehouden.

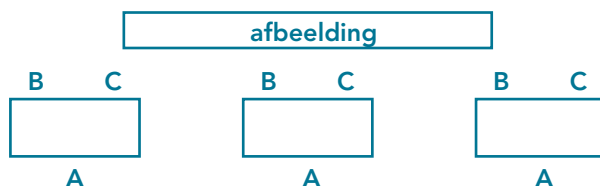
Mogelijke uitvoeringen:

- De leerkracht gooit alle vragen in een hoed en om de beurt kan een leerling een vraag trekken. Over deze vraag wordt gediscussieerd.
- De leerlingen trekken in kleine groepjes een vraag en bespreken ze onderling. Na een bepaald tijdsbestek ronden ze de discussie af en presenteren ze hun bevindingen aan de klas. Eventueel kan de leerkracht op basis van de presentatie verhelderingsvragen toelaten of een klasdiscussie initiëren.

Vraagtechnieken inoefenen



- Verdeel de leerlingen in groepjes van drie



- Leerling A van het groepje heeft zicht op het projectiescherm. Leerlingen B en C zitten naast elkaar en met hun rug naar het scherm. Zij hebben een potlood en blad in de hand.
- Op het scherm wordt een kunstwerk geprojecteerd. De bedoeling is dat het kunstwerk zo goed mogelijk wordt getekend door leerlingen B en C. Leerlingen B en C krijgen max. 5 minuten de tijd om vragen te stellen aan leerling A over het kunstwerk. Leerling A mag enkel antwoorden op de vragen en niet tussendoor kijken naar de tekeningen van B en C. A mag ook niet de titel van het kunstwerk of de naam van de kunstenaar zeggen.
- Nadien vergelijken de leerlingen de tekeningen met het echte kunstwerk. Komen de tekeningen sterk overeen met het kunstwerk of niet? Hoe komt dat?
- Ook worden de tekeningen van de verschillende groepjes vergeleken. Zijn hier grote verschillen of gelijkenissen vast te stellen? Hoe komt dat?

Er wordt een link gelegd met perspectief nemen en vragen stellen.



Schrijfdiscussie

De leerkracht biedt de leerlingen een bepaalde stelling of casus aan. Aan de hand van een stappenplan gaan de leerlingen hierover individueel met zichzelf in discussie. Deze discussie schrijven ze individueel neer.

- Stap 1: Wat is de essentie van de stelling?
- Stap 2: Ga ik akkoord of niet akkoord met de stelling?
- Stap 3: Waarom ga ik akkoord of niet akkoord met de stelling? Formuleer argumenten.
- Formuleer mogelijke tegenargumenten die een ander standpunt dan het jouwe vertegenwoordigen.
- Formuleer argumenten om de tegenargumenten op te lossen of te ontkrachten.



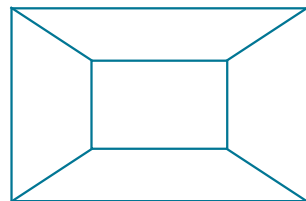
NAARGELANG
DE BEGINSITUATIE
VAN DE
LEERLINGEN

Driestappeninterview

Deze werkvorm kan gebruikt worden om onderzoekscompetenties te oefenen. De klas wordt verdeeld in groepjes van vier. Leerling A ondervraagt leerling B en leerling C ondervraagt leerling D. Nadien wordt er gewisseld: leerling B ondervraagt leerling A en leerling D ondervraagt leerling C. Nadien bespreken de leerlingen de antwoorden in hun groepje: leerling A geeft weer wat leerling B heeft gezegd, leerling B wat leerling A heeft gezegd, leerling C wat leerling D heeft gezegd en leerling D wat leerling C heeft gezegd.

Mogelijke uitvoeringen:

- Dit kan eventueel samengevat worden aan de hand van een placemat. Elk groepje van vier leerlingen krijgt een vel papier, met in het midden een rechthoek. Vanuit de hoeken van de rechthoek trekken de leerlingen lijnen naar de hoeken van het papier. Op die manier ontstaan er nog vier vakken. In deze vakken schrijven de leerlingen elkaars antwoorden. Nadien formuleren ze een samenvattende conclusie in de rechthoek. De placemat kan klassikaal gepresenteerd worden en de basis vormen voor een klasgesprek.
- Aan de hand van een schema kunnen de leerlingen hun vragen evalueren. Deel een blad op in drie kolommen: goede vragen, aanvaardbare vragen en minder goede vragen. De leerlingen moeten telkens de gestelde vragen in een van de kolommen plaatsen. Op basis van een groepsdiscussie of leergesprek kunnen de leerlingen zelf tot de criteria van een goede vraag komen.



Cartoonanalyse



De leraar verzamelt verschillende cartoons die aansluiten bij de lesstof. Enige voorzichtigheid is bij deze werkvorm vereist. Cartoons mogen niet kwetsend overkomen of mogen niet gebruikt worden om bepaalde vooroordelen of veralgemeningen te bevestigen.

Mogelijke uitvoeringen:

- Eerst wordt aan de leerlingen gevraagd om te beschrijven wat ze in de cartoon zien. Nadien moeten ze verwoorden hoe ze de cartoon interpreteren. De leerkracht of een medeleerling kan een andere interpretatie verwoorden. Vervolgens mogen de leerlingen, als ze dit wensen, hun mening herformuleren.
 - De leerkracht kopieert een cartoon maar wist de tekst uit. De leerlingen krijgen de opdracht om zelf een nieuwe tekst in te vullen. Indien de cartoon verschillende tekstballonnen bevat, kan de klas opgedeeld worden in groepjes. Het aantal leerlingen per groepje is afhankelijk van het aantal tekstballonnen. De eerste leerling vult de eerste tekstballon in, de tweede leerling de tweede tekstballon en zo verder. Vervolgens kan een groepsdiscussie gestart worden.
 - De leerlingen moeten beoordelen welke cartoons kwetsend kunnen zijn. Elke leerling schrijft individueel in één woord op een post-it welk gevoel hij had bij de cartoon. Op het sein van de leerkracht plakken de leerlingen hun post-its op de cartoon. De leerkracht overloopt de verschillende gevoelswoorden en kan bij de leerlingen naar verduidelijking vragen. Vervolgens kan een klasdiscussie gestart worden.
- Voorbeeld:

Globalisering en onderlinge afhankelijkheid.

'Het nieuws veranderen': cartoon

Bron

Oxfam (2006). Teaching Controversial Issues. Global Citizenship Guides

Doel

Om kritisch denken over de media te stimuleren en machtsvraagstukken en wereldwijde ongelijkheden te onderzoeken.

Materiaal

Maak gebruik van een cartoon (voorbeeld in het Engels, zie hieronder) die afgestemd is op het beheersingsniveau van de leerlingen.



Verloop

1. Begin met een vrijwilliger te vragen om de cartoon voor te lezen. Vraag de leerlingen dan om de volgende vragen in paren te beantwoorden:
 - Waar denk je dat deze cartoon over gaat?
 - Wat zijn de belangrijkste verschillen tussen de twee G8-instructies?
 - Welke verklaring is waarschijnlijk eerder in het nieuws te lezen? Waarom?
2. Zodra de leerlingen deze vragen hebben beantwoord, moeten de antwoorden worden teruggekoppeld naar de rest van de klas.

Webquest



De leerlingen doen een vorm van onderzoek waarbij ze bronnen van het internet gebruiken. Een webquest bestaat uit de volgende delen:

- Introductie
- Taakomschrijving
- Links naar de digitale bronnen waarvan de leerlingen gebruik mogen maken
- Stappenplan waarmee de leerlingen zelfstandig aan het werk kunnen
- Weergave van de criteria waarmee de leerlingen geëvalueerd worden
- Gelegenheid tot reflectie op het eigen leerproces

Nadien beargumenteren de leerlingen welke bronnen volgens hen betrouwbaar zijn en welke niet.

Omgekeerdestellingspel



Leerlingen nemen een eigen standpunt in bij een bepaalde stelling en moeten vervolgens het tegenovergestelde standpunt verdedigen.

Block party



- Deze activiteit kan worden gebruikt met een verscheidenheid aan teksten, gedichten, artikelen, boeken, tekstfragmenten e.d. Het werkt goed met grote groepen.
- De leerkracht schrijft vooraf enkele citaten op steekkaarten. Per leerling is een steekkaart met een citaat voorzien. De steekkaarten worden willekeurig uitgedeeld aan de leerlingen.
- De leerlingen besteden een paar minuten om na te denken over de betekenis van hun citaat.
- De leerlingen vormen een buitenste cirkel en een binnenste cirkel en bespreken zo in paren hun citaat totdat de cirkel rond is.

Mogelijke uitvoeringen:

De leerlingen krijgen een tekst die betrekking heeft op het onderwerp van de les. Elke leerling moet één citaat dat voor hem betekenisvol is, in de tekst markeren. In een kringgesprek of in kleinere groepjes bespreken de leerlingen beurt om beurt waarom ze voor dit citaat gekozen hebben. Waarom gaat hij akkoord of niet akkoord met het citaat? Welke vragen roept dit citaat op? Welke kwesties komen er naar boven? De rest van de klas kan naar wens reageren. Zij kunnen een andere kijk hebben op het citaat, de veronderstellingen van de persoon bevragen enz. Wanneer de cirkel is rondgegaan, heeft de leerling van wie het citaat net besproken is het laatste woord. In minder dan een minuut antwoordt hij op de reacties.

De leraar kiest samen met de klas een controversieel onderwerp uit dat actueel is. Iedereen moet met grote letters op een blad een spreuk schrijven die zijn standpunt weergeeft. Vervolgens kunnen de spreuken in het klaslokaal worden opgehangen, waarna er gediscussieerd kan worden.

Inspiratiebronnen

Boeken

Valk, A.M., & de Coole, D. (2015). *Actief met taal: didactische werkvormen voor het talenonderwijs*. Nederland: Uitgeverij Coutinho

Zwanenberg, F. & Pardoën, J. (2010). *Handboek mediawijsheid op school: Hoe worden kinderen mediawijs? Praktische gids en inspiratie voor het onderwijs*. Stichting Mijn Kind Online. Stichting Mijn Kind Online

Websites

Competitiedebat als didactiek, zie www.civiclabb.be/schooldebatten

Website als hulpmiddel voor leerlingen om kritisch om te gaan met digitale informatie, zie www.webdetective.nl

'How to spot fake news', zie www.ifla.org

Brochure 'Fake news? What's in a name' van Mediawijs, zie <https://mediawijs.be/tools/educatief-pakket-fake-news>

Een overzicht van interactieve en activerende werkvormen om met leerlingen in gesprek te gaan, Steunpunt Gelijke Onderwijskansen, zie http://www.steunpuntgok.be/secundair_onderwijs/materiaal/lesmateriaal/bronnenboek/interactieve_werkvormen.aspx

Nieuws in de Klas, een media-educatief project van de Vlaamse overheid met een uitgebreid aanbod aan lesmateriaal, vol gevarieerde opdrachten over, rond en met verschillende nieuwsmedia, zie <https://www.nieuwsindeklas.be/>

KLAAR, een project van VRT NWS met audiovisueel lesmateriaal over actuele onderwerpen voor leerlingen in het secundair onderwijs, zie <https://www.vrt.be/nl/vrt-in-de-klas/middelbaar-onderwijs/klaar/>

Het Vlaamse Kenniscentrum Mediawijsheid, zie <https://mediawijs.be>

Mediawijs onderwijs: hoe mediacompetenties integreren in je klaspraktijk, zie <http://www.ontdekmedia.nl/>

Informatie over veilig en slim gebruik van (digitale) media, zie <https://www.mediawijsheid.nl>

Iedereen Leest, initieert en coördineert leesbevorderingsprogramma en stelt een boekenpakket op maat op volgens thema's (in verband met burgerschap) en doelpubliek, zie www.stichtinglezen.be

Lessuggesties ontwikkeld door Vlaams Instituut Gezond Leven over bewust en kritisch omgaan met verleiders uit reclame voor voeding, zie <http://www.gezondeschool.be/acties/actielijst/informatiedossier-lekkere-reclame>

Een online tool 'Hé, het is oké' die jongeren leert bewust om te gaan met seksuele situaties en digitale media, ontwikkeld door Mediawijs en Sensoa, zie <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/he-het-oke>

Babbelmethoediek voor seksuele vorming, zie <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/tussen-de-lakens-lespakket>

Sexting@School, lesmap secundair onderwijs over omgaan met online media en seksualiteit, zie <https://sexting.be/dossiers/sextingschool-lesmap-secundair-onderwijs>

Affiche: Betrouwbare info of toch fake, zie <https://iedereenjournalist.mediawijs.be/tools/affiche-betrouwbare-info-of-toch-fake>

Educatief pakket over beeldgeletterdheid in het nieuws, zie <https://mediawijs.be/tools/educatief-pakket-beelden-nieuws>

Omgaan met archiefbeelden, zie <https://mediawijs.be/andersbekeken>

Mediawijze toolbox voor jonge mediamakers, zie <https://mediawijs.be/how-to-movies>

Affiche: Hoe reageer je best op sociale media, zie <https://mediawijs.be/tools/affiche-hoe-reageer-je-beste-sociale-media>

Lespakket 'Think before you post' van Child Focus, zie http://childfocus.be/sites/default/files/think_before_you_post_nl_0.pdf

Campagne van GO! i.v.m. veilige wachtwoorden, zie <http://pro.g-o.be/informatieveilgheid/stappenplan/bewustwording/wachtwoorden>

Omgaan met bronnen: Van zoeken tot verwerken, zie <https://drive.google.com/file/d/0B3XHAPr8LmKZWnN2OWdmZ2I3NGs/view?usp=sharing>

Methodiekenbundel om met de actualiteit aan de slag te gaan binnen PAV en andere vakken van Kleur Bekennen, zie

<https://www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/downloadbaar-lesmateriaal/48983/actualiteit-methodiekenbundel-pav/?previous>

Online lesmateriaal op 'KlasCement voor wereldburgers', zie www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/:

- *Slecht nieuws: Nepnieuws ontmaskeren. Online game dat inzichten geeft in de mechanismen van 'fake news':* www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/80241

Documentaires/voorstellingen

Comedy-voorstelling over vooroordelen (bijv. Het schaap van Vlaanderen van O'Kontreir (2017))

De mensentuin: documentaire reeks op Canvas over de mens, zijn ontwikkeling, zijn gedrag en zijn relatie tot anderen. Zie <https://www.eenmanierom.nl/human-zoo/>

Interviews over actuele thema's, zie <https://zwijgenisgeenoptie.be/>

Via verschillende methodieken kennismaken met thema's zoals communicatie, seksualiteit en internet, zie <https://www.seksuelevorming.be/projecten/goede-minnaars-tentoonstelling-en-bijbehorende-werkmap> <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/werkmap-goede-minnaars>

Video's over relaties en seksualiteit om leerlingen kritisch te leren nadenken, zie <https://www.youtube.com/user/sensoa>

Andere

Gratis te ontlene bij Kleur Bekennen, zie www.kleurbekennen.be/page/onze-werking/onze-documentatiecentra:

- Walker, Jamie 2001. *Conflicten geweldloos oplossen. Een praktisch werkboek met spelen en oefeningen voor het voortgezet onderwijs*. Katwijk: Panta Rhei
- Michel Onfray (2015). *Antihandboek voor de filosofie: tegendraadse lessen in de geest van Socrates*. Lemniscaat.
- Djapo (2017). *Hoe een haas een koe vangt: kinderen keuzes leren maken voor een duurzamere wereld*. Leuven.

Een overzicht van werkvormen voor het oefenen van sociale vaardigheden, zie <http://www.werkvormen.info/>

Een site van acteursbureau Kapok met allerlei activerende werkvormen die gebruikt kunnen worden om leerlingen te trainen in samenwerkingsvaardigheden, communiceren, hoe omgaan met emoties, enz. zie <http://www.werkvormen.info/werkvorm/complimentendouche>

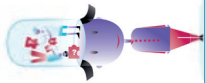


COMPETENTIE FILOSOFEREN – EERSTE GRAAD – CLUSTER 2 - SAMEN KRITISCH DENKEN

K	
Kennisinhouden	
K18. Onderscheid tussen mening en argument	
K19. Verbale en non-verbale communicatie	
K20. Samenwerkingsmanieren (Thomas-Kilmann-model):	
- Competitie	
- Vermijden	
- Compromis	
- Samenwerken	
- Toegeven	
K21. Groepsdynamica met nadruk op groepsdruk	
K22. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V19. afspraken en regels die nodig zijn bij het voeren van gesprekken, formuleren en toepassen.	
V20. aangeven wanneer er van het onderzoeksonderwerp afgedwaald wordt.	
V21. met anderen in interactie treden door verbaal en non-verbaal gedrag dat de dialoog bevordert.	
V22. in een dialoog het onderscheid tussen meningen en argumenten herkennen.	
V23. onder begeleiding, de meningen en argumenten in de dialoog vergelijken met eigen opvattingen.	
V24. onder begeleiding, verkennen of onderzochte argumenten logisch aanvaardbaar zijn binnen de context van de gevoerde onderzoeksdialoog.	
V25. de gevolgen van standpunten verwoorden.	

A	
De leerlingen ...	
A16. engageren zich om perspectieven en overtuigingen in groep uit te drukken en moedigen anderen hier ook toe aan.	
A17. brengen standpunten in als hypothesen die onderzocht kunnen worden.	
A18. zijn bereid om de eigen standpunten te evalueren en aan te passen, afhankelijk van de ingebrachte argumenten van anderen.	
A19. staan open voor bezwaren en mogelijke verduidelijkingsvragen	
A20. engageren zich om aangebrachte bronnen te gebruiken en onder begeleiding informatie over het onderwerp van de dialoog op te zoeken.	
A21. bevorderen het vertrouwen tussen de verschillende partijen.	



COMPETENTIE FILOSOFEREN – TWEEDE GRAAD – CLUSTER 2 - SAMEN KRITISCH DENKEN

K
Kennisinhouden
K23. Axenroos van Cuvelier: communicatiestijlen
K24. Groepsdynamica met nadruk op conformiteit
K25. JOHARI-venster
K26. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen

V
De leerlingen kunnen ...
V26. afspraken en regels die nodig zijn bij het voeren van interculturele, interlevensbeschouwelijke, filosofische of andere gesprekken, formuleren en toepassen.
V27. aangeven waar en wanneer er van het onderzoeksonderwerp afgedwaald wordt en de dialoog opnieuw richten naar wat onderzocht wordt.
V28. In interactie treden met anderen door verbaal en non-verbaal gedrag dat de dialoog bevordert.
V29. in een dialoog een argumentatiestructuur benoemen.
V30. de meningen en argumenten in de dialoog vergelijken met eigen opvattingen.
V31. illustreren dat onderzochte argumenten logisch aanvaardbaar, valide of overtuigend zijn binnen de context van de gevoerde onderzoeksdialoog.
V32. de gevolgen van standpunten afwegen en beargumenteren.

A
De leerlingen ...
A22. engageren zich om perspectieven en overtuigingen in groep onderbouwd uit te drukken en moedigen anderen hier ook toe aan.
A23. brengen standpunten in als hypothesen die onderzocht kunnen worden.
A24. zijn bereid om de eigen standpunten te evalueren en aan te passen, afankelijk van de ingebrachte argumenten van anderen.
A25. begrijpen dat het voor mensen moeilijk is om het eigen perspectief te verlaten.
A26. anticiperen, onder begeleiding, op bezwaren en mogelijke verduidelijkingsvragen.
A27. engageren zich om aangebrachte bronnen te gebruiken en, onder begeleiding, informatie over het onderwerp van de dialoog op te zoeken.
A28. bevorderen het vertrouwen tussen de verschillende partijen.



COMPETENTIE FILOSOFEREN – DERDE GRAAD - CLUSTER 2 - SAMEN KRITISCH DENKEN

K
Kennishouden
K27. Proces van cognitieve dissonantie
K28. Fundamentele attributiefout
K29. Leiderschapsstijlen (Hersy & Blanchard)
K30. Kennishouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen

V
De leerlingen kunnen ...
V33. afspraken en regels die nodig zijn bij het voeren van interculturele, filosofische of andere gesprekken, formuleren en toepassen.
V34. aangeven waar en wanneer er van het onderzoeksonderwerp afgedwaald wordt en de dialoog opnieuw richten naar wat onderzocht wordt.
V35. In interactie treden met anderen door verbaal en non-verbaal gedrag dat de dialoog bevordert.
V36. in een dialoog veronderstellingen in argumenten en argumentatiestructuren benoemen.
V37. de meningen en argumenten in de dialoog vergelijken met eigen opvattingen en verbinden tot een samenhangend geheel.
V38. beoordelen of onderzochte argumenten aanvaardbaar, valide of overtuigend zijn en dit beargumenteren binnen de context van de gevoerde onderzoeksdialog.
V39. de gevolgen van standpunten analyseren.

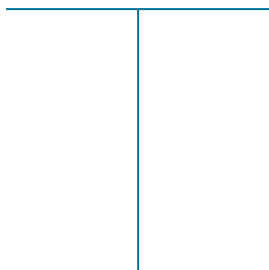
A
De leerlingen ...
A29. engageren zich om perspectieven en overtuigingen in groep onderbouwd en samenhangend uit te drukken en moedigen anderen hier ook toe aan.
A30. brengen standpunten in als hypothesen die onderzocht kunnen worden.
A31. zijn bereid om de eigen standpunten te evalueren en aan te passen, afhankelijk van de ingebrachte argumenten van anderen.
A32. begrijpen dat het voor mensen moeilijk is om het eigen perspectief te verlaten en dat iedereen hierdoor de neiging heeft om aan onverantwoordbare veronderstellingen en argumenten vast te houden.
A33. anticiperen op bezwaren en mogelijke verduidelijkingsvragen.
A34. engageren zich om zelfstandig bronnen te gebruiken en informatie over het onderwerp van de dialoog op te zoeken.

Werkvormen



T-diagram

Op basis van dit diagram kunnen argumenten pro en contra bij bepaalde stellingen, problemen en te onderzoeken vragen verzameld worden. Op basis hiervan kan een klasgesprek gestart worden.



Mogelijke uitvoeringen:

- De leerkracht noteert in de juiste kolommen de argumenten van de leerlingen die zij als reactie geven op de stellingen, problemen en te onderzoeken vragen. Hierna kan een klasgesprek aangevangen worden.
- De leerkracht laat leerlingen aan het bord komen om de argumenten die zij als reactie hebben op de stellingen, problemen en te onderzoeken vragen in de juiste kolom te noteren. Hierna kan een klasgesprek aangevangen worden.



Metagesprek

De leerlingen krijgen de opdracht om een gesprek te voeren rond een vooraf bepaald onderwerp. Na dit eerste gesprek kan een klasgesprek gestart worden aan de hand van de volgende vragen: Wat ging er goed in het gesprek? Wat liep er mis? Hoe kunnen we het volgende gesprek beter laten verlopen? Door middel van dit metagesprek kunnen leerlingen in overleg afspraken en regels voor het voeren van gesprekken formuleren.

Mogelijke uitvoering:

De klas wordt verdeeld in een binnen- en buitenkring. De leerlingen van de binnenkring voeren een gesprek met elkaar terwijl de leerlingen van de buitenkring hen observeren. De leerlingen van de buitenkring reflecteren over het gesprek dat plaatsvond tussen de leerlingen van de binnenkring en formuleren enkele kritische bedenkingen. Nadien kunnen de leerlingen in overleg afspraken en regels voor het voeren van gesprekken formuleren.



Emotiespel

Er worden diverse emoties op kaartjes geschreven. Om de beurt beelden de leerlingen de emotie op hun kaartje uit. De rest van de klas moet steeds raden welke emotie de leerling uitbeeldt. Het zal duidelijk worden dat niet iedereen elke emotie op dezelfde manier interpreteert.

Mogelijke uitvoeringen:

De leerlingen krijgen een beschrijving van een bepaalde rol. Ze beelden deze rol uit, maar leggen steeds een andere emotie in hun spreken en handelen.



Bio-ethische commissie

De leerlingen vormen een bio-ethische commissie die een uitspraak doet over het al dan niet toelaten van bepaalde gedragingen, initiatieven of ingrepen rond een moreel dilemma. De leerlingen treden hierover met elkaar in dialoog en komen uiteindelijk tot een consensus.

De leerkracht kan de discussie leiden aan de hand van de volgende varianten:

- Stellingenspel rond het morele dilemma.
- Casuïstische analyse: het morele dilemma wordt op een opbouwende wijze telkens complexer gemaakt.



Doorgeefdiscussie

De klas wordt verdeeld in groepjes van vijf. Elke groep krijgt een moreel dilemma. Zonder te praten, laten de leerlingen een blad rondgaan in hun groep waarop ze om de beurt hun oplossing voor het dilemma schrijven. Elke leerling reageert ook telkens op de argumenten van de vorige schrijver. Deze schriftelijke neerslag van de discussie is duidelijk te evalueren op basis van argumentatiekracht en actief luisteren.



KlasLab

In het KlasLab worden wetenschappelijke experimenten (en hun oorspronkelijke opzet) binnen de klascontext als creatieve werkvormen vertaald.

Mogelijke uitvoeringen:

- Overeenstemmingsexperiment 1 (geïnspireerd op het experiment van Asch): de leerkracht stuurt een of twee leerlingen met een fictieve reden uit de klas. Dan legt hij aan de rest van de klas uit dat ze een experiment zullen doen. De leerkracht heeft twee doosjes. In één doosje zit een banaan, in het andere een aardbei. Als de leerling of leerlingen die buiten gestuurd zijn terug zijn, moet de rest van de klas aan de doosjes ruiken en op een overtuigende manier de geur beschrijven als die van banaan en koffie. Zullen de weggestuurde leerlingen zich conformeren aan de rest van de klas? Hierop volgt een reflectiegesprek: Hoe voelden de leerlingen zich? Hoe ervaren ze deze oefening? Nadien wordt er klassikaal teruggekoppeld naar conformisme en groepsdruk.
- Overeenstemmingsexperiment 2: de klas wordt in verschillende groepen verdeeld. In elke groep spelen de leerlingen hetzelfde spel, maar de spelregels van het spel zijn in elke groep anders. Na een eerste spel schuift er telkens één leerling van een groep door naar een andere groep. Zal de leerling zich conformeren aan de nieuwe spelregels of zal hij er iets van zeggen? Hierop volgt een reflectiegesprek: Hoe voelden de leerlingen zich? Hoe ervaren ze deze oefening? Nadien wordt er klassikaal teruggekoppeld over conformisme en groepsdruk.

Peeling the onion



Deze werkvorm is bedoeld om de lagen die onder diepere problemen liggen voor leerlingen zichtbaar te maken of 'af te pellen'.

- De leerkracht beschrijft het probleem of dilemma en stelt een vraag om de focus van de discussie te bepalen.
- De leerlingen mogen vervolgens reageren of vragen stellen:
 - Wat ik hoorde zeggen is ...
 - Een veronderstelling die een deel lijkt te zijn van het dilemma is ...
 - Een vraag die opkomt bij mij is ...
 - Wat als ...? Hebben we nagedacht over ...? Ik vraag me af ...
- De leerlingen maken intussen aantekeningen.
- Na de vragenronde is er ruimte voor een reflectiemoment: er worden mogelijke oplossingen gezocht.
- Dan volgt een nabespreking: was dit proces nuttig/interessant/...? Is de ui gepeld?



Gevolgenschema

Er wordt een gevolgenschema zoals hieronder afgebeeld aan de leerlingen uitgedeeld, of ze moeten er zelf een maken. Ze moeten boven in de drie kolommen de beste drie oplossingen schrijven die ze voor een van de situatieschetsen aangehaald door de leraar hebben bedacht. Het is dan de bedoeling dat men zoveel mogelijk gevolgen van deze alternatieven in de kolommen eronder invult. Dit kan individueel of in groep worden gedaan. Nadat de leerlingen de gevolgen hebben overwogen, moeten ze de alternatieven opnieuw op hun bruikbaarheid onderzoeken. Zij kunnen bepaalde alternatieven vervangen door andere. Er zijn altijd ten minste twee alternatieven waarvan de gevolgen onderzocht kunnen worden (niets doen, of geen keuze maken is namelijk ook een beslissing met bepaalde gevolgen).

GEVOLGENSCHEMA		
ALTERNATIEF 1	ALTERNATIEF 2	ALTERNATIEF 3

Structured Academic Controversy (SAC)

Met behulp van gestructureerde korte opdrachten verkennen leerlingen verschillende perspectieven op een onderwerp en werken zij in groepjes van vier toe naar consensus over hun standpunt. De structuur is als volgt:

- De leraar deelt de klas in in groepjes van vier (liefst heterogene groepjes).
- Elk groepje krijgt van de leraar een stelling over een maatschappelijk relevant thema (aan de hand van een foto, tekst of videofragment).
- In duo's bedenken leerlingen argumenten ofwel voor ofwel tegen de stelling.
- Het ene tweetal presenteert zijn argumenten aan het andere tweetal.
- Het andere tweetal geeft een korte samenvatting en presenteert vervolgens zijn argumenten.
- Het eerste tweetal vat de presentatie kort samen.
- De duo's wisselen nu van perspectief en benoemen argumenten die nog niet benoemd zijn.
- De eigen perspectieven worden losgelaten en leerlingen komen samen tot een gezamenlijk standpunt of oplossing.

Optioneel: terugkoppeling naar de hele klas per groepje. Reflectie op het proces met de hele groep. Mogelijke reflectievragen: Hoe is het gegaan? Was het moeilijk om van perspectief te wisselen? Wat hebben we geleerd over dialoog? Wat hebben we geleerd over het thema?

Octaviaanse discussie

De klasgroep vormt twee cirkels, een buitencirkel (dit is het 'publiek') en een binnencirkel met een tafel en acht stoelen (octa) waarrond de discussie plaatsvindt. De leerkracht is de moderator en neemt plaats in de binnenste cirkel. Drie tot vier leerlingen in de binnencirkel bereiden een thema sterk voor en leiden de discussie en reflectie. Daarna vraagt de moderator naar de respons van de drie tot vier personen die worden uitgenodigd voor de discussie. Na een eerste commentaarronde kunnen de leden van het publiek gaan zitten op een stoel die vrij is. Ze wachten tot de moderator hen aanwijst. Niemand wordt verondersteld te spreken, behalve diegenen die aan tafel (of een kring van stoelen indien er geen tafel beschikbaar is) zitten. Wanneer iemand - ofwel uit het publiek, ofwel iemand van het aanvankelijke panel - zijn zegje gedaan heeft, keert hij terug naar zijn plaats in het publiek. Enkel de moderator en diegene die de discussie leidt mogen de hele tijd aan de tafel blijven zitten; de acht stoelen zijn slechts sporadisch bezet. De achterliggende idee is een meer open discussie toe te laten, waaraan het publiek volwaardiger kan deelnemen. Deze werkwijze geeft niemand enige controle of voordeel en het publiek wordt een actieve deelnemer. Met deze werkwijze kunnen alle leerlingen uitgenodigd worden om een mogelijke inbreng te doen.

Inspiratiebronnen

Boeken

- Anthone, R. & De Smedt, R. (2007). *Filosoferen met Doornroosje*. Leuven: Acco
- Anthone, R. & Mortier, F. (1997). *Socrates op de speelplaats*. Leuven: Acco
- Brennifier, O. *Wie ben ik?, Wat is goed, wat is kwaad?, Wat voel ik?, Waarom leef ik? Samenleven, hoe doe je dat?* Brussel: Davidsfonds (boekenreeks)
- Ceulemans, C. (2009). *Kansen creëren door filosoferen met leerlingen in beroeps- en technisch onderwijs*. VEFO
- Kessels, J., Boers, E. & Mostert, P. (2008). *Vrije Ruimte Praktijkboek*. Boom Amsterdam.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge
- Magano, M.D., Mostert, P. & van der Westhuizen, G. (2010). *Learning conversations*. Duitsland: Heinemann
- Mccall, C. (2010). *Anders denken. Filosoferen vanaf de basisschool*. Antwerpen: Garant
- Souleymane Bachir Diagne (2016). *Filosoferen in de islam?* Nijmegen: Uitgeverij Vantilt
- Van Rossem, K., Meskens, J., & Van Overmeir, J. (2017). *Leerling of bekeerling? Radicalisering bespreken in de klas*. Leuven: Acco
- Van Rossem, K. & De Swaef, G. (2008). *Wat had je gedacht? Leidraad voor filosoferen met jongeren*. Mechelen: Plantyn
- Worley, P. (2010). *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom*. Continuum Publishing Corporation
- Worley, P. (2012). *The If Odyssey: A Philosophical Journey Through Greek Myth and Storytelling for 8 - 16-Year-Olds*. Continuum Publishing Corporation
- Worley, P. (2012) *The Philosophy Shop*, Independent Thinking Press. Continuum Publishing Corporation
- Wyffels, D. & Poppelmonde, W. (2008) *Klassevol filosoferen*. Mechelen: Plantyn
- 't Sas, J. (2013). *Sprekend leren. Wanneer groepswork écht rendeert in het lager onderwijs*. Brugge: die Keure

Websites

- Marshall: Giraf en jakhals voor geweldloze communicatie <http://www.blabla-blabla.be/geweldloze-communicatie/giraf-en-jakhals/>
- Kwaliteitsvol lesmateriaal waar je spreekvormen, debatvormen, lesbrieven en debatvideo's vindt, voor creatieve spreekopdrachten zie <http://www.debatunie.nl/lesmateriaal/> en <http://www.debatunie.be/lesmateriaal/#spreekopdrachten>
- Meer dan driehonderd stellingen geordend volgens moeilijkheidsgraad en thema om rond te discussiëren, zie <http://www.debatstelling.nl/>
- The Illusions Index, zie <http://www.illusionsindex.org/>
- Educatieve website 'Discussiëren kun je leren', zie <http://www.discussierenkunjeleren.nl/>
- Oké. Spel over grensoverschrijdend gedrag, zie <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/oke-spel-over-seksueel-grensoverschrijdend-gedrag>

Mediawegwijzer: Neen tegen cyberpesten, zie <https://mediawijs.be/tools/neen-tegen-cyberpesten>

Website School en veiligheid: *Je hebt makkelijk praten: het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas*, zie <https://www.schoolenveiligheid.nl/po-vo/kennisbank/handleiding-hebt-makkelijk-praten/>

Documentaires/voorstellingen

'Don't Judge too quickly', educatieve reclamefilmpjes over vooroordelen en stereotypen, zie <https://www.youtube.com/>

'Six Blind Men and the Elephant', een populaire folklore in India die ons vertelt hoe mensen in het algemeen totaal verschillende standpunten innemen in welke situatie dan ook, zie <https://www.youtube.com/watch?v=iBqgr5xZLz0>

Andere

Simulatiespel "G4" (over de gemeente) en simulatiespel "Overstemmen" (over het parlement) waarin leerlingen de rol van gemeenteraadslid of van volksvertegenwoordiger opnemen, met elkaar in debat gaan en nadenken over de gevolgen van hun keuzes. Het spelmateriaal kan besteld worden bij www.dekrachtvanjestem.be of bij De Aanstokerij. De simulatiespellen worden ook gespeeld tijdens de educatieve dagprogramma's van De Kracht van je Stem in het Vlaams Parlement. Meer info over de programma's <https://www.dekrachtvanjestem.be/bij-ons-het-vlaams-parlement/op-bezoek/dagprogrammas>.

Gratis te ontlenen bij Kleur Bekennen: zie www.kleurbekennen.be/page/onze-werking/onze-documentatiecentra:

- Hu, Lisa (2017). *Terra Nova Terra Nova: minimaatschappij*. Huizen: Pica.
- Wassenberg, Sabine (2017). *Kinderlogica: filosoferen op een multiculturele school*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Vormen vzw (2010). *Controversiële onderwerpen in de klas: informatief pakket*. Antwerpen.

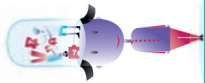


COMPETENTIE FILOSOFEREN – EERSTE GRAAD – CLUSTER 3 - INLEVINGSVERMOGEN

K	
Kennisinhouden	
K31. Definitie van: - Inlevingsvermogen - Empathie - Emoties	
K32. Definitie van <i>referentiekader</i>	
K33. De eerste indruk: - Halo-effect - Horn-effect	
K34. Het communicatiemodel	
K35. Definitie van <i>sociaal handelen</i>	
K36. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V40. verschillen en overeenkomsten in reacties van individuen op eenzelfde situatie benoemen.	
V41. percepties, overtuigingen, emoties en noden van anderen identificeren en verduidelijken zodat de dialoog bevorderd wordt.	
V42. het eigen oordeel uitstellen om zich in het perspectief van de ander in te leven en dit beschrijven.	
V43. overeenkomsten en verschillen tussen verbale en non-verbale communicatie herkennen en hier gepast op reageren om de sfeer en een constructieve relatie met de anderen te bevorderen.	
V44. zich inleven in het referentiekader van anderen en hier constructieve feedback op geven.	

A	
De leerlingen ...	
A35. begrijpen dat mensen met andere levensbeschouwingen en culturele achtergronden bepaalde communicatie anders kunnen interpreteren.	
A36. tonen belangstelling voor de ervaringen en perspectieven van anderen.	
A37. zijn bereid actief op zoek te gaan naar elementen van de eigenheid van anderen en gaan hier gepast mee om, om de interactie te bevorderen.	
A38. treden op een begrijpbare en begripvolle wijze in communicatie met anderen van wie de culturele normen kunnen verschillen van de eigen normen.	



COMPETENTIE FILOSOFEREN – TWEEDE GRAAD - CLUSTER 3 – INLEVINGSVERMOGEN

K		V		A	
Kennisinhouden		De leerlingen kunnen ...		De leerlingen ...	
K37. Stadia van morele ontwikkeling - Kohlberg		V45. verschillen en overeenkomsten in reacties van individuen of groepen op eenzelfde situatie verklaren en hier gepast op reageren.		A39. begrijpen dat mensen met andere levensbeschouwingen en culturele achtergronden bepaalde communicatie anders kunnen interpreteren.	
K38. Het TOPOI-model		V46. percepties, overtuigingen, emoties en noden van anderen identificeren en verduidelijken zodat de dialoog bevordert wordt.		A40. tonen belangstelling voor de ervaringen en perspectieven van anderen.	
K39. Processen in de vorming van vooroordelen: - Selffulfilling prophecy - Wishful thinking - Placebo-effect		V47. het eigen oordeel uitstellen om zich in het perspectief van de ander in te leven en dit nauwkeurig beschrijven.		A41. zijn bereid actief op zoek te gaan naar elementen van de eigenheid van anderen en gaan hier gepast mee om, om de interactie te bevorderen.	
K40. Niveaus van inlevingsvermogen: - Intrapersoonlijk - Interpersoonlijk - Intragroeps - Intergroeps		V48. overeenkomsten en verschillen tussen verbale en non-verbale communicatie herkennen en hier gepast op reageren om de sfeer en goede relatie met de anderen te bevorderen.		A42. treden op een begrijpbare en begripvolle wijze in communicatie met anderen van wie de culturele normen kunnen verschillen van de eigen normen.	
K41. Het omstandereffect		V49. zich inleven in het referentiekader van anderen en hier constructieve feedback op geven.			
K42. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen					



COMPETENTIE FILOSOFEREN – DERDE GRAAD - CLUSTER 3 - INLEVINGSVERMOGEN

K
Kennisinhouden
K43. Perspectiefname (Selman)
K44. Hechtingstheorieën
K45. Sociale leertheorie (Bandura)
K46. Soorten van interactie van sociaal handelen
K47. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen

V
De leerlingen kunnen ...
V50. verschillen en overeenkomsten in reacties van individuen of groepen op eenzelfde situatie analyseren en op mogelijke verschillen anticiperen.
V51. percepties, overtuigingen, emoties en noden van anderen identificeren en verduidelijken zonder het doel van de dialoog uit het oog te verliezen.
V52. het eigen oordeel uitstellen om zich in het perspectief van de ander in te leven en hierover reflecteren.
V53. overeenkomsten en verschillen tussen verbale en non-verbale communicatie herkennen en hier gepast op reageren om de sfeer en goede relatie met de anderen te bevorderen.
V54. zich inleven in het referentiekader van anderen en hier constructieve feedback op geven.

A
De leerlingen ...
A43. begrijpen dat mensen met andere levensbeschouwingen en culturele achtergronden bepaalde communicatie anders kunnen interpreteren.
A44. tonen belangstelling voor de ervaringen en perspectieven van anderen.
A45. zijn bereid actief op zoek te gaan naar elementen van de eigenheid van anderen en gaan hier gepast mee om, om de interactie te bevorderen.
A46. treden op een begrijpbare en begripvolle wijze in communicatie met anderen van wie de culturele normen kunnen verschillen van de eigen normen.

Werkvormen

De aandacht- en luisteroefening



In een ondersteunende en accepterende omgeving zijn leerlingen meer geneigd zich open uit te spreken. Om een dergelijke sfeer te creëren moeten de leraar en de leerlingen leren accepteren dat zij er verschillende meningen op na houden en daarnaar handelen. Het doel is dat de leerlingen leren om gezichtspunten van iemand anders waarover ze het niet eens zijn te begrijpen in plaats van te proberen ze te veranderen. De leraar laat de leerlingen de volgende zinnen afmaken: Ik ben het meest op mijn gemak in een groep mensen die.../Ik ben het minst op mijn gemak in een groep mensen die... Wanneer de leerlingen deze zinnen hebben afgemaakt, verdeelt de leraar de klas in groepjes van drie. In deze groepjes heeft ieder gedurende vijf minuten de volle aandacht van de twee anderen. Gedurende deze vijf minuten kan die leerling vertellen hoe hij de bovengenoemde zinnen heeft afgemaakt. Bij dit groepsproces moeten de volgende regels in acht worden genomen: de regel van aandacht, de regel van acceptatie, de regel van aanmoedigen. De leraar zet misschien het best de regels zelf op papier/op het bord.

Een luisteroefening in parafraseren



Om open te staan voor alternatieven moeten we in staat zijn om echt naar andere mensen te luisteren. Goed luisteren kan inhouden dat je niet alleen de woorden van de spreker hoort, maar ook de gevoelens achter die woorden; dat je je inleeft in de spreker (zijn gevoelens voelt en de wereld door zijn ogen ziet); dat je je eigen oordeel opschort om de gedachten en gevoelens van de spreker te begrijpen zoals hij ze zelf ervaart. Deze luisteroefening kan in groepjes van drie of meer leerlingen gedaan worden. Eén persoon is de procesbewaker die zorgt dat het gesprek volgens de regels verloopt. De anderen zijn discussianten. De groep kiest een onderwerp dat ieder groepslid interesseert maar waarover ze verschillende meningen hebben (of de leraar reikt een onderwerp aan). Een van de groepsleden geeft zijn mening over het onderwerp en de discussie begint. Tijdens discussies zijn deelnemers vaak zo bezig met wat ze zelf willen zeggen, dat ze niet meer goed opletten en niet alles horen wat er wordt gezegd. In deze oefening moet iemand die iets wil zeggen eerst dat wat de vorige spreker heeft gezegd zo samenvatten dat die het gevoel heeft dat men begrepen heeft wat hij bedoelde. De procesbewaker zorgt ervoor dat deze regel nageleefd wordt.



Actief luisteren

De leerkracht vertelt een verhaaltje waarin twee woorden veelvuldig voorkomen. Elke leerling heeft een object in zijn handen. Wanneer ze het ene woord horen, moeten ze het object naar links verschuiven; wanneer ze het andere woord horen, moeten ze het object naar rechts verschuiven. Dit is een goede oefening om actief luisteren te stimuleren. Achteraf kan de leerkracht aan de leerlingen vragen stellen over de inhoud van het verhaal.



Luisteren vanuit het eigen referentiekader

Het doel bij deze werkvorm is de leerlingen de invloed van het eigen referentiekader te laten onderzoeken.

Lees, ter illustratie, onderstaand verhaaltje voor.

Om half negen schrok Tom wakker. Hij rekte zich uit, sprong uit bed en zette in de keuken thee. Daarna ging hij naar de badkamer om de slaap van zich af te spoelen. Na het ontbijt rende hij naar de slaapkamer, kuste zijn vrouw, daarna zijn kinderen en ging vol stress de deur uit.

Stel daarna achter elkaar de volgende vragen (laat de deelnemers hun antwoorden opschrijven!):

- Ging om half negen de wekker?
- Zette Tom beneden in de keuken een grote pot thee?
- Heeft Tom gedoucht vooraleer hij de deur uit ging?
- Werd hij na het ontbijt door vrouw en kinderen gekust?
- Ging Kees vol stress naar zijn werk?

Nabespreken op:

- Hoe kan het dat je allerlei dingen antwoordt die je niet gehoord hebt?
- Luisteren vanuit referentiekaders.



Cartoonanalyse

De leerkracht toont de leerlingen onderstaande cartoon die kan gebruikt worden om het begrip 'referentiekader' uit te leggen. Eerst wordt aan de leerlingen gevraagd om te beschrijven wat ze in de cartoon zien. Nadien moeten ze verwoorden hoe ze de cartoon interpreteren. Dan volgt een discussie waarbij de link wordt gelegd met het begrip 'referentiekader'.



Tangrampuzzel: vanuit welke bril kijkt de ander?

- Vorm duo's. Elk paar gaat tegenover elkaar zitten met een tafel ertussen. Verspreid de paren over het lokaal, zodanig dat ze de anderen niet te veel storen en ook niet van elkaar kunnen afkijken.

Geef elk paar een grote kaft en vraag hen die kaft tussen hen in te zetten als scherm. Leg nu de opdracht uit als volgt:

- Zeg dat de leerlingen gaan puzzelen.
- Persoon 1 krijgt een set puzzelstukken en een tekening van de afgewerkte puzzel (= het resultaat).

- Persoon 2 krijgt enkel de puzzelstukken (dezelfde als de partner).
- Het is de bedoeling dat persoon 1 instructies geeft aan persoon 2 die de puzzel maakt en dus de instructies van persoon 1 volgt.
- Zeg dat ze zeker niet over het scherm mogen kijken. Er mag gepraat worden, er mogen vragen gesteld worden, maar men mag niet naar de puzzelstukken van de partner kijken. Er mogen ook geen tekens met de handen gegeven worden. Afkijken bij andere koppels mag natuurlijk ook niet.

Deel de puzzelstukken uit, geef de personen 1 de tijd om hun puzzelstukken juist te leggen, help waar nodig en geef dan het startsein.

Indien de groep te groot is om voldoende afstand te creëren tussen de koppels, kun je trio's vormen en vragen dat er telkens één persoon observeert.

Geef de observatoren enkele richtlijnen:

- Hoe beginnen ze eraan? Wat zijn de eerste zinnen?
- Wanneer loopt het goed en waarom?
- Wanneer loopt het niet goed en waarom?
- Geven de partners dezelfde betekenis aan bepaalde termen?
- Luisteren ze naar elkaar?
- Worden er vragen gesteld?
- Worden ze zenuwachtig, boos? Of blijven ze rustig?

Nabespreking

- Vond je het een leuke activiteit? Waarom wel of waarom niet?
- Is het gelukt?
- Hoe zijn jullie aan de puzzel begonnen?
- Wanneer liep het goed en waarom?
- Wanneer liep het mis en waarom?
- Geven jullie dezelfde betekenis aan bepaalde termen?
- Hebben jullie naar elkaar geluisterd?
- Werden er vragen gesteld?

Vraag de observatoren hun bevindingen te vertellen.



Opdracht omtrent emoties

Trek/bedenk elk een emotie en voer met die emotie dit toneelstukje in duo op.

A: Weet u waar de halte van tram 4 is?

B: Tram 4, nee ... Ik weet enkel de halte van tram 12 zijn.

A: Ah die kan ik ook nemen. Waar is die halte dan?

B: Rechtdoor, de eerste straat links en 50 m verder aan uw linkerkant is de halte.

A: OK, hartelijk bedankt.

B: Graag gedaan.

De rest van de klasgroep moet nagaan welke emoties eraan te pas komen. Dan volgt een nabespreking.



Een dag in het leven van ...

Om de leerlingen zich te laten inleven in de perspectieven, emoties, percepties enz. van anderen, kan er op school een inleefdag georganiseerd worden. De leerlingen kruipen een dagje in de huid van een andere persoon en worden geconfronteerd met tal van problemen, beperkingen e.d.

Men kan dit als volgt invullen:

- een persoon met een beperking: in een rolstoel, geblinddoekt, met een geluiddempende koptelefoon enz.
- een persoon die in kansarmoede leeft: geef de leerlingen een kleine som (fictief) geld en confronteer hen met allerlei moeilijkheden en problemen
- een vluchteling
- een gevangene

Belangrijk hierbij is dat er heel de dag door ruimte voorbehouden wordt voor reflectie en discussie. Bij het eerste voorbeeld kan er bijv. een kringgesprek rond inclusie opgestart worden. Is er voor iedereen plaats in de maatschappij? Welke beperkingen en mogelijkheden worden er ervaren?



Het kettinginterview

Deze werkvorm geeft de leerling de kans om openlijk voor de klas een standpunt over verscheidende zaken in te nemen en toe te lichten; het is een goed middel om de leerlingen beter met elkaar te laten kennismaken. De interviewer mag de geïnterviewde elke vraag over zijn leven en zijn waarden stellen die hij wil. Als de leerling antwoordt, moet hij dat liefst zo eerlijk mogelijk doen. Het doel is om de leerlingen meer kansen te geven om hun gezichtspunten openlijk kenbaar te maken. De leraar begint met iemand een vraag te stellen, die hierop een antwoord geeft en op zijn beurt weer iemand anders een vraag stelt enzovoort. De leerling hoeft de vragen die hij niet wil beantwoorden, niet te beantwoorden.



KlasLab

In het KlasLab worden wetenschappelijke experimenten (en hun oorspronkelijke opzet) binnen de klascontext vertaald als creatieve werkvormen.

Binnen de cluster inlevingsvermogen is dit een voorbeeld:

Het omstandereffect (Darley & Latané (1968)). 'Omstandereffect' is een term uit de sociale psychologie. Er is sprake van tijdens een situatie die om ingrijpen vraagt, bijvoorbeeld als iemand kermt van de pijn op straat. Uit onderzoek blijkt dat hoe groter de groep omstanders (of betrokkenen) is, hoe kleiner de kans is dat iemand ingrijpt. Je kunt dit experiment als werkvorm gebruiken om met leerlingen in een veilige context uit te voeren (bijv. op de speelplaats). Dan volgt een discussie waarbij de link wordt gelegd met het begrip 'bystander effect' of 'omstandereffect'.



Snapshots¹⁵

Doel

De nieuwsgierigheid van leerlingen opwekken en zich de vraag stellen hoe bepaalde beelden van rampen of wereldgebeurtenissen worden gebruikt, en tonen dat deze afbeeldingen niet altijd een compleet beeld geven.

¹⁵ Oxfam (2006). Teaching Controversial Issues. Global Citizenship Guides

Materiaal

Een aantal foto's van rampsituaties, zoals die hieronder, die verschillende perspectieven laten zien of die verschillende emoties aanspreken.



Een week nadat de tsunami toesloeg in december 2004, keerden gezinnen terug om te zien waar hun huis was en op zoek te gaan naar hun persoonlijke bezittingen.

Verloop

1. Hang de foto's uit in het klaslokaal. Vraag de leerlingen, in paren, om een of twee foto's te kiezen en beantwoord de volgende vragen:
 - Wat kan het doel van de foto zijn?
 - Voor wie is het aangrijpend?
 - Wat kan er buiten het kader van de foto gebeuren?
 - Wie heeft de foto genomen?
 - Waarvoor zouden de verschillende foto's kunnen gebruikt worden?
2. Kom als klas bij elkaar en bespreek hoe foto's genomen worden voor een verscheidenheid aan redenen. Afhankelijk van hun doeleinden kunnen ze heel verschillende indrukken geven van de mensen die worden geportretteerd. Een kranteneditor kan er bijvoorbeeld voor kiezen om een dramatische foto te presenteren die de aandacht van lezers zal trekken. Een lokale gemeenschapsorganisatie zal misschien een positief beeld gebruiken van mensen die samenwerken om van een ramp te herstellen.

Sociale rechtvaardigheid en gelijkheid¹⁶

Verdiene jongens meer onderwijs dan meisjes?



Doel

Deze werkvorm moedigt leerlingen aan om kritisch na te denken over onderwijs en geslacht en stelt hen in staat om zich in te leven in de situatie van een peer die in moeilijke omstandigheden in Kenia leeft.

Materiaal

Een kopie van 'Een mening uit Kenia' om naar te verwijzen (zie hieronder).

Een mening uit Kenia

Maria heeft haar hele leven gewoond in Kibera, een sloppenwijk in Nairobi, Kenia. Ze heeft al de gebruikelijke huishoudelijke klusjes uit te voeren, maar slaagt er nog steeds in om naar school te gaan. Haar ambitie is om daar te blijven en uiteindelijk om te werken met computers.

"Soms lijken ouders niet geïnteresseerd in het feit dat hun dochters op school zijn, dus schenken zij niet veel aandacht aan wat we doen. Ze zeggen dat meisjes niet hetzelfde zijn als jongens. Meisjes trouwen en dragen niet bij aan het gezinsinkomen. Jongens krijgen werk en bieden hulp voor de familie. We weten dat er tegenwoordig veel meisjes helpen met gezinsuitgaven, maar het gevoel is er nog steeds van de ouders dat het onderwijs van een meisje minder belangrijk is."

"Ik vind dat onderwijs voor meisjes belangrijk is, want zonder een schoolcertificaat is er geen werk. Maar vaak is het moeilijker voor meisjes omdat ze geen tijd hebben om te studeren. Een meisje wordt altijd op pad gestuurd voor water, om naar de winkel te gaan, om af te wassen en van alles en nog wat. Terwijl een jongen kan studeren, kunnen meisjes niet eens hun huiswerk maken. Als we het proberen, zijn we snel gestoord. Je weet dat er een tekort is aan water in Kibera. Er worden meiden gestuurd om water te vinden, hoe ver ze ook gaan. Jongens verzamelen nooit gewillig water."

16 Oxfam (2006). Teaching Controversial Issues. Global Citizenship Guides

Verloop

1. Onderwijs voor iedereen is een recht. Het is echter vaak veel moeilijker voor meisjes om een opleiding te volgen dan voor jongens. 'Een mening uit Kenia' wordt voorgelegd aan de klas.
2. Vraag de leerlingen om twee kolommen te tekenen en in de ene kolom 'Maria's kijk op de opvoeding van meisjes' en in de andere kolom 'Maria's kijk op het onderwijs van jongens' te schrijven. In de eerste kolom moeten leerlingen aangeven op welke manier Maria het moeilijk vindt voor meisjes om een opleiding te volgen. In de tweede kolom moeten ze een lijst maken met de manieren waarop zij denkt dat het gemakkelijker is voor jongens.
3. Bespreek de resultaten als een klas. Kunnen leerlingen nog aan andere redenen denken waarom het moeilijker is voor meisjes om een opleiding te volgen dan jongens? Denken de leerlingen dat de mening van Maria voor elk gezin geldt?

Inspiratiebronnen

Boeken

Apostel, L. & Van der Veken, J. (1990). *Wereldbeelden - Van fragmentering naar integratie*. Kapellen: Pelckman.

Websites

Bundel met werkvormen over 'de eerste keer' ontwikkeld door Sensoa op maat van jongeren van 12-16 jaar, zie <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/lesvoorbereidingen-over-de-eerste-keer-voor-12-tot-16jarigen>

Tool over beeldgeletterdheid in de klas, zie <https://mediawijs.be/tools/spijker-je-beeldgeletterdheid> en <https://mediawijs.be/tools/leren-beelden>

Documentaires/voorstellingen

Een documentaire van De Mensentuin (Human Zoo) over het omstanderseffect, zie https://www.youtube.com/watch?v=gPvwxCbA7_Y (deel 2)

Inside out (2015), een animatiefilm over de complexiteit van emoties.

Een documentaire waarin dr. Zimbardo analyseert hoe we van passieve omstanders naar actieve opstanders kunnen evolueren door te bekijken hoe we in bepaalde situaties reageren, zie <https://www.youtube.com/watch?v=XqDKRjluM80>

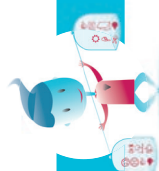
Andere

Uitdeklas.nl –een databank waarop spellen, films en andere interactieve werkvormen rond vooroordelen, racisme en discriminatie beschikbaar worden gesteld. www.uitdeklas.nl

Gratis te ontleen bij Kleur Bekennen, zie www.kleurbekennen.be/page/onze-werking/onze-documentatiecentra:

- Centrum informatieve spelen (1998). *Rafa Rafa: spel over migranten, racisme, vooroordelen, integratie*. Leuven
- Centrum informatieve spelen. (2000) *Noord-Zuid - Vijf spelen over wereldverhoudingen*. Leuven
- *Protos* (2017). *Agwaminga: opdrachtenspel om samen de wateruitdagingen in Ecuador beter te leren kennen: 1ste graad secundair onderwijs, A-stroom en B-stroom*. Gent

Tumult vzw, (2017) *En route! Inleefspel*. Brussel

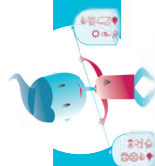


COMPETENTIE WAARDEVORMING – EERSTE GRAAD - CLUSTER 1 – ETHISCHE PERSPECTIEVEN

K	
Kennisinhouden	
K48. Definitie van ethiek	
K49. Ethische stromingen: deugdenethiek	
K50. Definitie van: - Stereotype - Vooroordelen - Discriminatie	
K51. Keuze uit thema's rond de impact van globalisering	
K52. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V55. een situatie vanuit een ethisch perspectief analyseren en deze analyse met peers vergelijken.	
V56. de betrokken partijen en hun belangen en standpunten identificeren en vergelijken.	
V57. de situatie met gelijkaardige situaties vergelijken om mogelijke oplossingen voor te stellen.	
V58. hedendaagse ethische problemen oplossingsgericht analyseren.	
V59. lokale en globale uitdagingen voor de democratische samenleving benoemen en onderzoeken.	

A	
De leerlingen ...	
A47. tonen interesse voor actuele problemen en zijn bereid ze in groep te onderzoeken.	
A48. gaan om met stereotypering als een vorm van discriminatie, die de individualiteit en mensenrechten mogelijk ondermijnt.	
A49. zijn alert om onrecht op te merken en te duiden.	
A50. zijn bereid om onrecht te voorkomen en oplossingsgericht aan te pakken.	

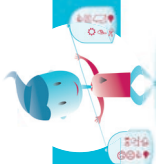


COMPETENTIE WAARDEVORMING – TWEEDE GRAAD - CLUSTER 1 – ETHISCHE PERSPECTIEVEN

K	
Kennisinhouden	
K53. Ethische stromingen: - Deontologie (plichtenethiek) - Utilitarisme (gevolgenethiek)	
K54. Keuze uit gevolgen van stereotypering doorheen de geschiedenis	
K55. Keuze uit thema's rond de impact van globalisering op de samenleving	
K56. Keuze uit bio-ethische thema's	
K57. Niet-westerse ethische stromingen	
K58. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V60. een situatie vanuit een ethisch perspectief analyseren en deze analyse met peers vergelijken.	
V61. de betrokken partijen en hun belangen en standpunten identificeren en vergelijken.	
V62. de situatie met gelijkaardige situaties vergelijken om mogelijke oplossingen voor te stellen.	
V63. hedendaagse ethische problemen oplossingsgericht analyseren met het oog op toekomstige ontwikkelingen	
V64. lokale en globale uitdagingen voor de democratische samenleving benoemen en onderzoeken.	

A	
De leerlingen ...	
A51. tonen interesse voor actuele problemen en zijn bereid ze in groep te onderzoeken.	
A52. gaan om met stereotypering als een vorm van discriminatie, die de individualiteit en mensenrechten mogelijk ondermijnt.	
A53. zijn alert om onrecht op te merken en te duiden.	
A54. zijn bereid om onrecht te voorkomen en oplossingsgericht aan te pakken.	



COMPETENTIE WAARDEVORMING – DERDE GRAAD - CLUSTER 1 – ETHISCHE PERSPECTIEVEN

K	
Kennisinhouden	
K59. Ethische stromingen: - Deugdenethiek - Deontologie (plichtenethiek) - Utilitarisme (gevolgenethiek)	
K60. Keuze uit ethische thema's rond nationale en internationale uitdagingen voor de democratische samenleving	
K61. Natuurlijke drogredenering (naturalistic fallacy, Moore)	
K62. Niet-westerse ethische stromingen	
K63. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V65. een situatie vanuit een ethisch perspectief analyseren en deze analyse met peers vergelijken.	
V66. de betrokken partijen en hun belangen en standpunten identificeren en vergelijken.	
V67. de situatie met gelijkaardige situaties vergelijken om mogelijke oplossingen voor te stellen.	
V68. hedendaagse ethische problemen oplossingsgericht onderzoeken op hun bevorderend effect op het samenleven.	
V69. lokale en globale uitdagingen voor de democratische samenleving benoemen en onderzoeken.	

A	
De leerlingen ...	
A55. tonen interesse voor actuele problemen en zijn bereid ze in groep te onderzoeken.	
A56. gaan om met stereotypering als een vorm van discriminatie, die de individualiteit en mensenrechten mogelijk ondermijnt.	
A57. zijn alert om onrecht op te merken en te duiden.	
A58. zijn bereid om onrecht te voorkomen en oplossingsgericht aan te pakken.	

Werkvormen



Foto-opdracht rond stereotypering

De leerlingen krijgen foto's te zien van onbekende personen. Vervolgens moeten ze aan de personen labels toekennen (beroepen, misdaden, verwezenlijkingen, e.d.). Nadien volgt een reflectiegesprek over de verschillende vormen, kenmerken en gevolgen van stereotypering.

Varianten:

- Foto-opdracht: labels toekennen aan bekende personen.
- Schilderij-opdracht: De Völkertafel, een 18e-eeuws (ca. 1720/1730) schilderij waarop een aantal Europese volkeren is afgebeeld met daarbij stereotiepe beschrijvingen van die volkeren.
- Stripopdracht: labels toekennen aan stripfiguren.

De citroenen – deel 1

(stereotypen en veralgemeningen)¹⁷



- Leg een zestal citroenen (afhankelijk van het aantal groepen die je moet vormen) op tafel zodat de deelnemers ze goed kunnen zien.
- Vraag de deelnemers (in de grote groep) zoveel mogelijk kenmerken van 'de citroen' op te noemen en noteer die op een bord of op een affiche (geel, zuur, exotisch, enz.).
- Maak subgroepjes van vijf tot zes personen en geef elk groepje één citroen. Je kunt de groepjes ook zelf de citroen laten kiezen.
- Vraag de groepjes hun citroen goed te leren kennen door de citroen goed te bekijken, te onderzoeken.
- Verzamel de citroenen en leg ze door elkaar op een tafel.
- Vraag uit elk groepje één persoon om hun citroen terug te zoeken. Dat stelt over het algemeen geen probleem omdat de citroenen geïndividualiseerd en gekarakteriseerd zijn tijdens de observatiefase. Ze hebben op basis van uiterlijkheden en andere aspecten van hun citroen een individu gemaakt.
- Bespreking in de grote groep.

17 Anti-Defamation League, A WORLD OF DIFFERENCE® Institute

Mogelijke vragen voor de bespreking

- Wat vond je van deze activiteit?
- Hoe is de citroen 'jullie' citroen geworden? Hoe hebben jullie je citroen kunnen onderscheiden van de andere citroenen? Hoe wisten jullie dat het de juiste citroen was?
- Heb je hier iets uit geleerd over de manier waarop we veralgemenen en onderscheiden? Wat?
- Hoe heb je overgeschakeld van de veralgemening op de onderscheiding? Op welke kenmerken heb jij je gebaseerd?
- Gebeurt dit ook in het werkelijke leven? Hoe? Kun je voorbeelden geven?
- Heb je ooit bepaalde ideeën gehad over iemand die veranderden toen je die persoon beter leerde kennen?
- Wat heb je uit deze activiteit geleerd?

Deze activiteit kan aangevuld worden met de activiteit van De citroenen deel 2.

Benodigheden

Eén citroen per groep van drie tot vier personen, een bord en viltstiften.

Varianten:

- Vraag de leerlingen hun citroen een leeftijd, een naam, een geschiedenis, een geboorteplaats en een familie te geven.
Vooraleer je de citroenen wegneemt, moeten de groepen hun citroen voorstellen aan de anderen.
De groepen mogen echt een heel levensverhaal van hun citroen brengen.
Na de voorstelling door elke groep nemen de deelnemers afscheid van hun citroen.
- Nadien kun je dezelfde bespreking voeren als hierboven beschreven staat.
De veralgemeningen en mechanismen van onderscheiden zullen nog beter tot uiting komen.
- In de vragen kun je het concept van gehechtheid introduceren en een debat aangaan over de manier waarop gehechtheid ontstaat. Op het ogenblik dat de citroenen ingezameld worden, kun je doen alsof jij je evenwicht verliest en laat je de citroenen vallen. Over het algemeen lokt dit een veelbetekenende reflex uit die wijst op de 'gehechtheid' aan een onbeduidend voorwerp, die tijdens een eenvoudige oefening ontstaan is.

De citroenen – deel 2

(stereotypen en discriminatie)¹⁸



- De deelnemers hebben nog steeds hun citroen. Geef elke groep een nieuwe vrucht en zorg ervoor dat elk groepje een andere vrucht krijgt.
- Vertel de deelnemers dat er nieuwe vruchten binnenkomen in het monoculturele land van de citroenen. Geef hun de opdracht om te beslissen of ze al dan niet de nieuwe vrucht in het land van de citroenen zullen aanvaarden. Geef de groepjes vijf minuten de tijd om een verhaal te verzinnen over het aanvaarden of weigeren van de nieuwe vrucht.
- Laat elke groep zijn verhaal vertellen aan de andere groepen. Vraag de groepen de criteria voor het weigeren of aanvaarden van de vrucht duidelijk te verwoorden (maximum twee minuten per groep).
- Nabespreking in de grote groep.

Mogelijke vragen voor de nabespreking

- Wat vond je van deze activiteit?
- Wat heb je uit deze activiteit over jezelf geleerd?
- Wat leert deze activiteit jou over anderen, over de samenleving waarin we leven?
- Kun je concrete voorbeelden van uitsluiting en discriminatie in jouw school of in onze samenleving geven?

Variant 1

Eén deelnemer van elke groep krijgt in het geheim de opdracht om het oneens te zijn met de rest van de groep.

Geef hen stiekem het volgende strookje:

Pssst! Laat dit aan niemand zien. Het is jouw taak om het op elk moment oneens te zijn met de groep. Jij moet hun uitspraken voortdurend tegenspreken.

18 Anti-Defamation League, A WORLD OF DIFFERENCE® Institute

Variant 2

In plaats van een nieuwe fruitsoort in citroenenland te introduceren, kun je aan elk subgroepje een van onderstaande strookjes geven.

- De aardbeien gaan naar het zwembad. Iedereen weet dat de aardbeien ziektes met zich dragen die huiduitslag veroorzaken. Wat doe jij?
- De appels sluiten zich aan bij het voetbalteam. Ze worden altijd bevoordeeld door de trainer. Wat doe jij?
- Een kokosnoot en een citroen moeten samenwerken. De eindscore is gebaseerd op hun gezamenlijke inspanningen. We weten allemaal dat de kokosnoot lui is. Wat doe jij?
- De kiwi's nodigen jou uit voor een etentje. Het is moeilijk om te praten met de kiwi's en hun voedsel is bizar. Wat doe jij?
- De perziken spotten met de citroenen. De perziken en de peren hebben samen macht. Als jij de perziken uitdaagt, daag je de peren ook uit. Wat doe jij?
- Een tomaat gaat trouwen met een citroen. De tomaten zijn afkomstig uit het slechte stadsgebied. Ze zijn hypocriet en zwaarlijvig. Wat doe jij?
- De peren denken dat ze de beste zijn. Ze hebben de beste huid, de beste kleur, de beste textuur en het beste lichaam. Jouw citroen denkt dat de peren rondhangen rond zijn huis. Wat doe jij?
- Een ananas heeft een afspraakje met jouw citroen. Iedereen weet wat de ananassen doen na het afspraakje. Wat zullen de andere citroenen denken? Hoe ga jij de reputatie van jouw citroen verdedigen? Jij voelt dat je citroen in gevaar is. Wat doe je?
- De druiven komen in jouw wijk wonen. Iedereen weet dat de druiven veel kinderen hebben. De wijk zal ingepalmd en overrompeld worden door de druiven. Wat doe jij?
- Jouw citroen brengt een abrikoos mee naar huis om je te ontmoeten. Iedereen weet dat abrikozen niet te vertrouwen zijn en geen goede vrienden zijn. Wat doe jij?
- De meloenen in jouw school plegen vandalisme. Jouw citroen ziet hoe een meloen de andere citroenen aanvalt, mishandelt en achtervolgt. Iedereen weet dat de meloenen ongedisciplineerd, bekrompen en gevaarlijk zijn. Wat doe jij?
- Een nectarine treedt binnen in jouw vriendenkring van citroenen. Iedereen weet dat de nectarine veel geld heeft en veel prestige geniet. Wat doe jij?



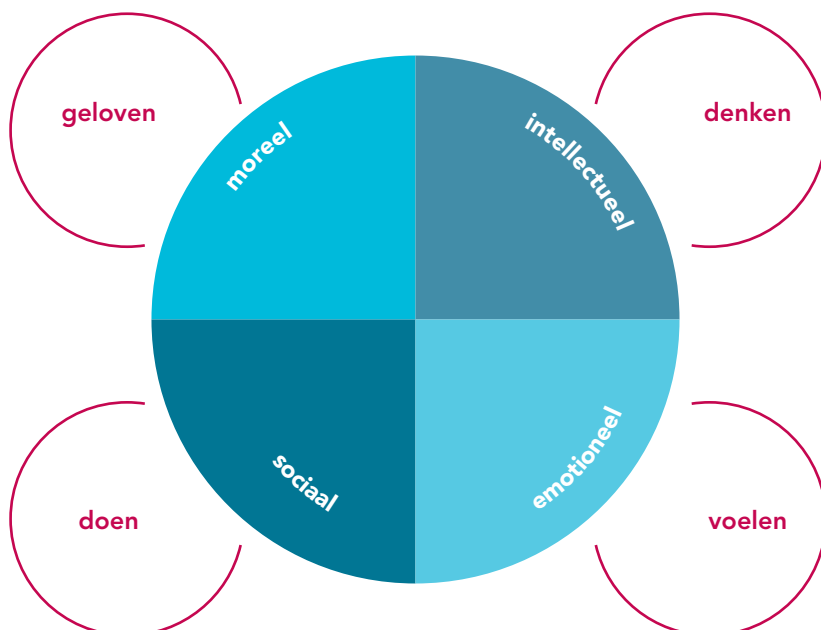
De rechtvaardige wet

In deze werkvorm wordt de huidige wetgeving vanuit specifieke situaties besproken. De leerlingen krijgen een satirisch filmpje te zien waarbij inbreuken op de wet gepleegd worden (op YouTube vind je tal van fragmenten uit de voormalige Eén-programma's 'In De Gloria', 'Willy's en Marjetten' e.d.). De leerlingen moeten achterhalen op welke wet(ten) de fragmenten betrekking hebben. Nadien volgt een klasdiscussie over de ethische kwesties die hier aan bod komen.



Het kompas

De leerkracht geeft aan de leerlingen een tekst die betrekking heeft op het lesonderwerp. De tekst moet uitdagend zijn en moet zich lenen voor reflectie en interpretatie. De leerlingen krijgen ook een blad met daarop onderstaand kompas. Ze moeten het kompas gebruiken om na te denken over het perspectief van de auteur en welke reactie de tekst bij hen opwekt. De categorieën van het kompas kun je zelf invullen (bijv. moreel, intellectueel, sociaal en/of emotioneel) of door de leerlingen in groepjes via consensus laten bepalen. Kies een punt op het kompas en vraag elke leerling om een selectie uit de tekst en de reactie daarop te delen.





Keuze-analyse

Deze werkvorm heeft als doel leerlingen te helpen bepalen wat de juiste omstandigheden zijn om openlijk voor hun ideeën, gevoelens en daden uit te komen. De leraar geeft een paar voorbeelden van conflicten die kunnen ontstaan als je voor je mening uitkomt. Voorbeelden van conflicten:

- Ik wil niet doen wat mijn vrienden iedere zaterdagavond doen. Zal ik ze dat vertellen, met het risico dat ze me uit de groep zetten?
- Ik zou mijn leraar graag eens vertellen wat ik echt denk over een bepaald onderwerp. Maar dat zou weleens nare gevolgen kunnen hebben. Is dit het risico waard?

Vervolgens vraagt hij de leerlingen om bovenaan op een blad papier het standpunt te schrijven dat zij graag aan de klas, hun familie, de leraar, hun vrienden zouden willen vertellen. Het moet iets zijn dat je niet zo gemakkelijk vertelt, of waarbij je door het te vertellen risico loopt. Daarna moeten de leerlingen een verticale lijn trekken in het midden van het papier. Aan de ene kant schrijven ze de voordelen op, aan de andere kant de nadelen of risico's. Nadat zij alleen of samen met iemand anders de voor- en nadelen tegen elkaar hebben afgewogen, kunnen ze onderaan op de bladzijde schrijven of ze het al dan niet de moeite waard vinden om het risico te nemen.



Brainstormen over oplossingen

Brainstormen is een welbekende en veelgebruikte methode om problemen op te lossen. Het stimuleert de leerlingen om hun fantasie te gebruiken en creatief te zijn. Als het om waarden gaat, kan het van belang zijn in het helpen aandragen van alternatieven. Op het bord wordt een welbepaald probleem (kernwoord) geschreven. Wie een idee heeft, komt naar voren en schrijft dit op. Alle leerlingen die een idee hebben komen elk om de beurt naar voren. Als er geen nieuwe ideeën meer worden aangereikt, ontstaat er een klasgesprek.

Regels:

- Het is niet toegestaan om de ideeën te beoordelen.
- Iedereen moet aangemoedigd worden om zo wild mogelijke ideeën te bedenken. Het is eenvoudiger om een wild idee terug te brengen tot iets bruikbaar dan om een tam idee op te peppen.
- Het is de bedoeling dat er zoveel mogelijk suggesties worden gedaan.
- Iedereen wordt aangemoedigd om op ideeën van anderen voort te bouwen. Het combineren en aanpassen van eerder gesuggereerde ideeën leidt vaak tot nieuwe.



Schrijfpdracht (essay of presentatie)

De leerlingen kiezen zelfstandig een bio-ethisch thema (bijv. fertiliteit, transhumanisme e.d.). Schriftelijk of mondeling (dan wel voorbereid) geven de leerlingen een zelfstandig kritisch uitgewerkt oordeel. Ze gaan hierbij op zoek naar twee voordelen en twee nadelen om vervolgens een weloverwogen conclusie te trekken. Zij mogen dit indienen of, indien bereid, vertellen en uitleggen aan de klasgenoten.



Ethische commissie Rechtvaardigheid

De leerlingen vormen een ethische commissie die een rechtvaardige wet bedenkt om een actueel ethisch probleem op te lossen. Ze treden hierover met elkaar in dialoog en komen uiteindelijk tot een consensus.

Variant: de leerlingen worden op de hoogte gebracht van een actueel ethisch probleem (bijv. via krantenkoppen). Vervolgens vormen ze een ethische commissie waarbij specifieke gevallen beoordeeld worden vanuit de huidige wetgeving om na te gaan of ze legaal zijn.



All that we share

Bij deze werkvorm is het van belang dat er een sfeer van vertrouwen en veiligheid heerst.

Instructies:

In dit spel denken de leerlingen na over wat hen verbindt. Het spel toont aan dat ze veel meer gelijkenissen hebben met elkaar dan verschillen.

We starten met een gesprek in kleine groepjes waarbij de leerlingen aan elkaar vertellen wat hen bezighoudt, wat ze misschien niet weten van elkaar maar wel belangrijk is (+/- 30 minuten).

Daarna gaan de leerlingen in een kring staan. De leerkracht leest telkens een zin voor. Wanneer de leerlingen zich aangesproken voelen, gaan ze in het midden van de kring staan. Op die manier worden de gelijkenissen en verschillen tussen elkaar visueel weergegeven. Belangrijk is dat er ruimte voor vertrouwen is. De leerlingen hoeven zich niet te verantwoorden, hoeven niet te blijven staan of in het midden te gaan staan als ze dat niet willen.

Voorbeeldzinnen:

- Wie woont in deze stad?
- Wie is 14 jaar?
- Wie eet graag chocolade?
- Wie doet graag aan sport?
- Wie gaat graag naar school?
- Wie viert graag kerst?
- Wie heeft stiefouders?
- Wie is gelovig?
- Wie zit in de jeugdbeweging?
- Wie houdt van kunst/PO?
- Wie is verliefd?
- Wie is ooit al gepest/uitgesloten?
- Wie heeft anderen al gepest/uitgesloten?
- Wie heeft spijt van iets?
- Wie voelde zich ooit al eenzaam?
- Wie heeft een vriend of vriendin die homo-, biseksueel of lesbisch is?
- Wie heeft het moeilijk met zijn thuissituatie?
- Wie heeft soms het gevoel misbegrepen te zijn, dat mensen je niet echt kennen?
- Ga in het midden staan als je iemand mist.
- Ga in het midden staan als je je ooit gekwetst hebt gevoeld door een opmerking van iemand die je niet kende (die je bijvoorbeeld aansprak op basis van je uiterlijk).
- ...

Nabespreking:

De leerlingen krijgen de kans hun gevoelens en/of gedachten te verwoorden. Wat willen ze kwijt over deze oefening? Wat vonden ze moeilijk? Wat hebben ze bijgeleerd? ...



Ik ga op reis en ik neem mee

Instructies vooraf:

- Schrijf op etiketten verschillende karakteristieken.
- De leerlingen staan in twee rijen, met de rug naar elkaar. Ze zien dus het etiket van de andere leerlingen nog niet.
- Deel aan elke leerling een etiket uit, dat ze op hun voorhoofd kleven.

Instructies tijdens het spel:

- De leerlingen gaan op reis en moeten een metgezel zoeken. Ze kiezen iemand uit de groep.
- De leerlingen wandelen rond en bekijken het etiket van de andere leerlingen.
- Ze zoeken iemand met wie ze de reis willen maken. Als ze iemand hebben gevonden, gaan ze per twee zitten.

Instructies nadien:

- Waarom heb je die persoon eruit gekozen?
- In welke mate heeft de karakteristiek op zijn/haar voorhoofd een invloed gehad op jouw keuze?
- Heb je iemand er niet uit gekozen door wat er op zijn/haar voorhoofd geschreven stond?
- Hoe voel je je wanneer anderen zich al een idee over jou hebben gevormd zonder je echt te kennen?
- Waarom hebben we de neiging om beelden/stereotypen te plakken op sommige mensen/groepen?



Waardencontinuüm: standpunten wisselen

Bron

Oxfam (2006). Teaching Controversial Issues. Global Citizenship Guides.

Doel

Deze activiteit genereert een discussie over een controversieel probleem, moedigt leerlingen aan om te luisteren naar de mening van anderen en ontwikkelt redeneervaardigheden.

Materiaal

Kleine stukjes papier/indexkaart voor elke leerling.

Verloop

1. Lees de volgende verklaring voor de klas: 'Geweld, hetzij door demonstranten of door de politie, is nooit gerechtvaardigd in protesten.'
2. Vraag de leerlingen om hun standpunt over deze verklaring te kiezen en het op hun papier te schrijven.
3. Ze zouden een cijfer moeten schrijven tussen 1 en 5, waarbij 1 'helemaal mee oneens' is en 5 'zeer mee eens'.
4. Ze moeten nu iemand vinden die hun standpunt deelt en de verklaring gedurende drie minuten bespreken. Als ze op enig moment van mening veranderen, kunnen ze hun nieuwe kijk op hun papier noteren.
5. Vervolgens spreken leerlingen een medeleerling aan wiens positie één stap van hen verwijderd is.
6. Uiteindelijk komt de klas samen en bespreekt het proces:
 - Hoeveel leerlingen hebben ontdekt dat ze van positie zijn veranderd?
 - Waarom zijn ze van mening veranderd?
 - Wat hebben ze uit dit proces gehaald?

Duurzame ontwikkeling¹⁹

Lokaal tot wereldwijd vragenuur



Doel

Deze activiteit moedigt leerlingen aan hun analyse- en informatieverwerkingsvaardigheden te gebruiken en om de impact van lokale activiteiten op globale activiteiten aan te tonen.

Materiaal

Fotokopieën van een tijdschrift- of krantenartikel

Verloop

1. Gebruik een krantenbericht of een tijdschriftartikel over een milieuprobleem, zoals overstromingen. De leerlingen beantwoorden in groepjes van twee de volgende vragen:
 - Hoe beïnvloedt dit mensen in jouw omgeving?
 - Hoe beïnvloedt dit mensen in België?
 - Hoe beïnvloedt dit mensen over de hele wereld?

¹⁹ Oxfam (2006). Teaching Controversial Issues. Global Citizenship Guides

- Hoe beïnvloedt dit de natuurlijke omgeving?
 - Wat zijn de oorzaken ervan?
 - Zijn de oorzaken dezelfde voor mensen over de hele wereld?
 - Wat zijn de oplossingen daarvoor?
 - Zijn de oplossingen dezelfde voor mensen over de hele wereld?
 - Wanneer iets in een deel van de wereld gebeurt, heeft dit dan gevolgen voor mensen op andere plaatsen?
 - Hoe is dit een wereldwijd probleem?
2. Zodra ze deze vragen hebben beantwoord, gebruikt elk paar leerlingen dit als basis voor een klasdiscussie.

Inspiratiebronnen

Boeken

Mortier, F. & Raes, K. (1997) Een kwestie van behoren. Stromingen in de hedendaagse ethiek. Gent

Singer, P. (2001). Een ethisch leven. Utrecht: Unieboek | Het Spectrum BV

Vos (1995). Filosofie van de moraal. Utrecht: Unieboek | Het Spectrum BV

Dejaeghere, A., et al. (2017). Vroeger gaat niet over: herinneringseducatie als pedagogische praktijk. Leuven: Lannoo

Websites

De Maakbare Mens, een forum voor ethische en maatschappelijke thema's, zie <https://www.demaakbaremens.org/themas/maakbare-mens/>

Nieuwe didactische werkvormen in ethiekonderwijs van de Nederlandse Vereniging voor Bio-ethiek, zie <https://nvbioethiek.files.wordpress.com/2015/04/podium-15-1-nieuwe-didactische-werkvormen.pdf>

KIDS-GIDS, een project van HoGent over hoe stedelijk burgerschap van kinderen en jongeren versterkt kan worden via de planning van de stedelijke ruimte, zie <http://kids-gids.be/>

FREE2CHOOSE, een discussieprogramma van de Anne Frank Stichting voor jongeren van 15 jaar over botsende grondrechten en de grenzen van vrijheid met een educatief aanbod, zie edu.annefrank.org/free2choose

Materiaal ontwikkeld door Sensoa om te leren omgaan met stereotypen, zie <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/weetewa-ge-zijt-mijn-stereotype-niet>

Lesmateriaal (methodieken, werkvormen, e.d.) ontwikkeld door Cavaria om te leren omgaan met stereotypen, zie <https://www.schooluitdekast.be/>

De impact van sociale media op de samenleving, zie mediawijs.be

Digitale voetafdruk: hoe bescherm je jezelf online, zie http://childfocus.be/sites/default/files/jezelf_online_beschermen.pdf

Amnesty International Vlaanderen (2015): 10 vooroordelen over vluchtelingen ontkracht, zie www.amnestyinternational.be/sites/default/files/bijlagen/vooroordelenamnestyboekje.pdf

Documentaires/voorstellingen

Videofragment 'All That We Share' (2017) is gemaakt door de Deense tv-zender TV 2. Het begint met groepen mensen die letterlijk in hokjes worden gestopt. Vluchtelingen, verpleegsters, bouwvakkers, allemaal worden ze in verschillende vakken in een zaal gezet. "Misschien hebben we meer gemeen dan we denken?"

Videofragment 'The DNA Journey' (2016), is gemaakt door de Deense boekingswebsite Momondo. Tijdens dit boeiende experiment ontdekken 67 mensen van over de hele wereld wie ze echt zijn via een DNA-test. De resultaten blazen de deelnemers van hun sokken. Over vooroordelen over andere nationaliteiten.

Kortfilm 'Pizza Verdi' (2011) over stereotypen, vooroordelen en beeldvorming. Inspirerende TED-talk over ons leven en onze culturen die samengesteld zijn uit veel overlappende verhalen: "The danger of a single story" van novelist Chimamanda Adichie, zie https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story

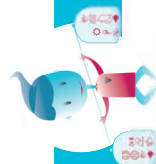
Andere

'Waarden en normen', een inspiratiegids van VIA Don Bosco waarin er verschillende activiteiten staan die op een ludieke wijze de concepten 'waarden' en 'normen' uitleggen voor leerlingen in het secundair onderwijs, zie <https://www.viadonbosco.org/nl/educatie/waarden-en-normen-0>

'Toekomstdromen', een inspiratiegids van VIA Don Bosco voor leerkrachten rond het thema 'Toekomstdromen en ambities. Hier en in het zuiden', zie <http://www.viadonbosco.org/nl/educatie/toekomstdromen-0>

Gratis te ontlenen bij Kleur Bekennen, zie www.kleurbekennen.be/page/onze-werking/onze-documentatiecentra:

- Stichting Vredeseducatie (2011). *Vooroordelenkoffer*.
- Evens Stichting (2008). *Free2choose: educatief project voor de derde graad secundair onderwijs* (dvd)
- Sensoa (2014). *Weetewa... ge zijt mijn stereotype niet: het educatief pakket*.

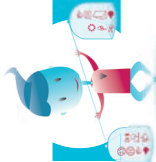


COMPETENTIE WAARDEVORMING – EERSTE GRAAD - CLUSTER 2 – KEUZEFORMING

K	
Kennisinhouden	
K64. Definitie van: - Identiteit - Waarde - Norm - Regel - Gedragscode - Wet	
K65. Keuze uit thema's rond de impact van reclamemedia	
K66. Stappenplan van een participatieproces	
K67. Definitie van: - Rolpatroon - Statussymbool	
K68. Ecologische voetafdruk	
K69. Definitie van <i>democratie</i>	
K70. Keuze uit thema's rond wetten die de werking van de democratische samenleving waarborgen	
K71. Definitie van <i>macht</i>	
K72. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V70. de eigen waarden benoemen en de invloed van anderen hierin herkennen.	
V71. de invloed van de sociaal-culturele context op het eigen denken, handelen en communiceren herkennen.	
V72. machtsstructuren en institutionele barrières in en tussen culturele groepen beschrijven.	
V73. democratische processen en procedures in de context van samenleven uitleggen.	
V74. samen met anderen groepsdoelen formuleren en het eigen gedrag zo inrichten dat deze doelen bereikt kunnen worden.	
V75. criteria van besluitvorming uitleggen en, onder begeleiding, in klascontext toepassen.	
V76. de impact van individuele keuzes en consumptiepatronen op de wereld beschrijven.	

A	
De leerlingen ...	
A59. zijn opmerkzaam voor factoren die het keuze- en besluitvormingsproces kunnen beïnvloeden.	
A60. zijn bereid om verantwoordelijkheid voor het eigen handelen op te nemen.	
A61. zijn bereid om anderen in beslissingsprocessen op te nemen.	

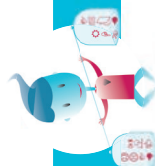


COMPETENTIE WAARDEFORMING – TWEEDE GRAAD - CLUSTER 2 – KEUZEFORMING

K	
Kennishouden	
K73. Definitie van overgangsrte	
K74. Onderscheid tussen: - Bevel - Gehoorzaamheid - Vrije keuze - Dwang - Moreel toeval – Bernard Williams	
K75. Keuze uit thema's rond de impact van reclametechnieken	
K76. Keuze uit thema's rond privacy	
K77. Besluitvormingsmethoden: - Meerderheid van stemmen - Loten - Consensus - Autoriteit - Delegatie	
K78. Keuze uit thema's rond de democratische werking van de gemeente en de natiestaat	
K79. Bouwstenen van de democratie: gelijkheid, tolerantie, solidariteit	
K80. Keuze uit thema's rond wetten die de werking van de democratische samenleving waarborgen	
K81. Besluitvormingstheorie – begrensde rationaliteit (Simon)	
K82. Kennishouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V77. de eigen waarden analyseren en de invloed van anderen hierin beargumenteren.	
V78. onderzoeken hoe de sociaal-culturele context het eigen denken, handelen en communiceren kan beïnvloeden.	
V79. machtsstructuren en institutionele barrières in en tussen culturele groepen onderzoeken.	
V80. democratische processen en procedures in de context van samenleven uitleggen en kritisch evalueren.	
V81. samen met anderen groepsdoelen formuleren en het eigen gedrag zo inrichten dat deze doelen bereikt kunnen worden.	
V82. criteria voor besluitvorming in groep opstellen, toepassen en evalueren.	
V83. de impact van individuele keuzes en consumptiepatronen op de wereld beargumenteren en vergelijken met anderen.	

A	
De leerlingen ...	
A62. zijn opmerkzaam voor factoren die het keuze- en besluitvormingsproces kunnen beïnvloeden.	
A63. zijn bereid om verantwoordelijkheid voor het eigen handelen op te nemen.	
A64 zijn bereid om anderen in beslissingsprocessen op te nemen.	



COMPETENTIE WAARDEVORMING – DERDE GRAAD - CLUSTER 2 – KEUZEFORMING

K	
Kennishouden	
K83. Onderscheid tussen: - Vrije wil - Lot	
K84. Onderscheid tussen: - Propaganda - Indocrinatie	
K85. Keuze uit thema's rond de impact van media	
K86. Keuze uit thema's rond de impact van status en sociale klasse	
K87. Keuze uit thema's rond de transnationale en internationale democratische werking	
K88. Bouwstenen van de democratie: scheiding der vier machten, secularisme	
K89. Keuze uit thema's rond wetten die de werking van de democratische samenleving waarborgen	
K90. Besluitvormingstheorie – begrensde rationaliteit (Simon)	
K91. Kennishouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V84. reflecteren over de eigen waarden binnen de context van de eigen identiteitsvorming.	
V85. reflecteren over hoe de sociaal-culturele context het eigen denken, handelen en communiceren kan beïnvloeden.	
V86. reflecteren over hoe machtsstructuren en institutionele barrières in en tussen culturele groepen werkzaam zijn.	
V87. reflecteren over democratische processen en procedures in de context van samenleven.	
V88. samen met anderen groepsdoelen formuleren en het eigen gedrag zo inrichten dat deze doelen bereikt kunnen worden.	
V89. criteria van besluitvorming in groep opstellen, toepassen en evalueren.	
V90. de impact van individuele keuzes en consumptiepatronen op de wereld evalueren en de verhouding hiervan t.o.v. de eigen identiteit beargumenteren.	

A	
De leerlingen ...	
A65. zijn opmerkzaam voor factoren die het keuze- en besluitvormingsproces kunnen beïnvloeden.	
A66. zijn bereid om verantwoordelijkheid voor het eigen handelen op te nemen.	
A67. zijn bereid om anderen in beslissingsprocessen op te nemen.	

Werkvormen

Collage

De leerlingen maken een collage met een foto van zichzelf in het midden en daarrond foto's, tekeningen, cartoons, prenten en teksten over hun leefwereld en de dingen die zij belangrijk vinden. Ze geven hierover uitleg aan hun klasgenoten. (De collage kan opgeborgen worden en bij het afsluiten van het betrokken leerjaar opnieuw besproken worden).

Waardenlijst voor samenhang in de klas

De leerlingen krijgen een lijst met waarden en duiden daarin een aantal waarden aan die ze heel belangrijk vinden in hun relatie met anderen. Zo kunnen ze bijv. samen in een klasgesprek een reeks waarden uitkiezen die ze belangrijk vinden voor de positieve groepsfeer in de klas.

Op het internet zijn heel wat 'waardenlijsten' te vinden, waaronder ook enkele online tests. Deze waardenlijsten of tests kunnen de basis vormen om met leerlingen te spreken over wat ze belangrijk vinden en te onderzoeken welke waarde ze kiezen wanneer er in een situatie een waardenconflict voorkomt. Er kan ook nader worden ingegaan op verschillen tussen de gekozen waarden en mogelijke verklaringen van de leerlingen.

De verplichte of-ofkeuze

Deze oefening dwingt de leerlingen om te kiezen uit twee alternatieven. In het bepalen met welke van de alternatieven ze zich het meest kunnen identificeren, moeten de leerlingen hun gevoelens, waarden en de ideeën die ze over zichzelf hebben, onder de loep nemen. De leraar laat de stoelen en tafels aan de kant schuiven, zodat er een open ruimte in de klas ontstaat. De leraar stelt vervolgens een vraag als: 'Waarmee kun je je meer identificeren, met ... of met ...?'. De leerlingen die voor de eerste optie kiezen, moeten dan aan de ene kant gaan staan en de anderen aan de andere kant. Iedere leerling wordt gevraagd aan zijn kant met iemand kort de redenen van zijn keuze te bespreken. Eventueel kan een klasgesprek plaatsvinden. Daarna gaat iedereen weer in het midden staan voor de volgende vraag. Dit kan zo een aantal keren herhaald worden.



Het reclamegesprek

De leerlingen brengen enkele voorbeelden van reclame mee waarvan ze vinden dat ze er zelf door beïnvloed worden (kranten, tijdschriften, televisie, internet) en bespreken dit met elkaar in een kringgesprek (klassikaal of in groepjes). De leerlingen kunnen op een gepaste wijze ook klasgenoten aanvullen en wijzen op elementen uit reclame die hen beïnvloeden.



Interview over 'de tijd van toen' (rolpatronen)

De leerlingen bedenken, onder begeleiding van de leerkracht, vragen voor een interview met hun ouders en grootouders over 'de tijd van toen'. Deze vragen hebben onder meer betrekking op de (machts)verhoudingen tussen man en vrouw op het vlak van werk- en huistaken en vrijheid in huis en buitenshuis. De leerlingen schrijven daarna de afgenomen interviews al dan niet uit. Nadien volgt een reflectiegesprek of presentatie in de klas waarin de vergelijking tussen generaties en eventueel culturen wordt gemaakt en de invloed van rolpatronen wordt besproken.



Voedselvoetafdruk

De leerlingen doen de voedselvoetafdruktest (<http://www.voedselvoetafdruk.be>). Deze test brengt in kaart welke impact iemands persoonlijke levensstijl heeft op de aarde.

De leerlingen vergelijken vervolgens hun voetafdruk met elkaar en bespreken in groepjes van drie tot vier welke acties ze hieraan kunnen koppelen om hun voetafdruk te verkleinen. Ze noteren dit op flappen en stellen dit dan aan de rest van de klas voor.



Pokerface

Deze werkvorm nodigt de leerlingen uit om na te denken over het begrip 'status'. Je hebt een kaartspel en plakband nodig.

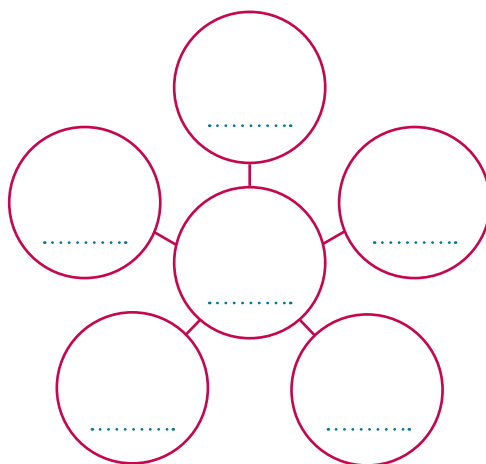
- Vraag aan de leerlingen om een kring te vormen. Deel de speelkaarten uit aan de leerlingen met de zijde waarop een getal staat naar beneden.
- Vraag aan elke leerling om de kaart op hun voorhoofd te plaatsen, zonder dat ze de waarde van hun kaart hebben gezien.
- Vertel aan de leerlingen dat azen bijzonder hoog zijn: iedereen wil met ze praten. Het getal 2 heeft de laagste waarde: niemand vindt tweeën belangrijk

en vindt praten met hen overbodig. Alle overige getallen bevinden zich op een continuüm tussen de hoogste en de laagste waarde.

- De leerlingen mogen zich vanaf nu onder elkaar mengen en in interactie treden gedurende zes tot zeven minuten, met in gedachten de waarde van de kaarten.
- Als de tijd is afgelopen, moeten de leerlingen zich op een lijn trachten te plaatsen, zonder naar hun kaart te kijken. Ze moeten zich plaatsen volgens de behandeling die ze hebben gekregen met azen aan de ene kant en tweeën aan de andere kant.
- Dan mogen de leerlingen hun kaart controleren.
- De leerlingen plaatsen zich opnieuw in een cirkel voor een klasgesprek: hoe hebben ze de gelaagdheid of hun status ervaren? Wordt dit vaak ook zo ervaren op school of in de ruimere samenleving? De leerlingen formuleren vanuit hun ervaring een definitie van 'status'.

Identiteitscirkels

Elke leerling maakt of krijgt onderstaand basisontwerp, dat lijkt op het schema van een molecuul.



Binnen dit schema mag elke leerling zijn naam in de middencirkel schrijven. Elke extra cirkel moet een woord of zin zijn die een element van zijn identiteit beschrijft. Indien nodig kan de leerkracht een voorbeeldmodel tonen ter illustratie. De hele groep gaat nu in een grote open ruimte staan en vormt een binnenste en een buitenste cirkel. De leerlingen bespreken vervolgens per twee hun identiteitscirkels in twee minuten. De buitenste cirkel schuift om de twee minuten door, totdat iedereen weer op zijn oorspronkelijke plaats terechtkomt. Nadien kan een klasgesprek hierover plaatsvinden.



De kofferstrategie

Het doel van deze werkvorm is de leerlingen de relatieve waarde van hun bezittingen te laten vaststellen. De leraar vraagt de leerlingen om zich voor te stellen dat ze emigreren en door plaatsgebrek slechts één grote koffer kunnen meenemen. Alles wat niet in die koffer past, moeten zij achterlaten. Vervolgens beschrijft de leraar kort wat ze in hun nieuwe woonplaats kunnen verwachten. De leerlingen moeten nu een lijst maken met de (tien) bezittingen die ze in die koffer zouden willen meenemen. Wanneer iedereen een lijst heeft gemaakt, kan de leraar een paar leerlingen vragen om hun lijst aan de klas voor te lezen en toe te lichten waarom zij juist die dingen mee zouden willen nemen. Daarna kan er door de hele klas (of in groepjes) worden gediscussieerd. Ze kunnen hun lijsten ook aan de muren van het klaslokaal ophangen. Dan kan men elkaars lijsten bestuderen, er vragen over stellen en eventueel veranderingen in de eigen lijst aanbrengen. Nadien kan nagegaan worden of er bezittingen opgesomd zijn die voor elke mens onmisbaar zijn en kan men onderzoeken waarom ze (al dan niet) onmisbaar zijn voor iedereen.



Checklist nepnieuws

De leerlingen krijgen in groepjes van twee tot vier elk een sociaal medium toegewezen en gaan op zoek naar berichtgeving die volgens hen fout is. Ze noteren alle fouten samen op een flap. Vervolgens wordt een expertennetwerk opgericht: aan de hand van een doorschuifstelsel treden telkens twee groepjes gedurende vijf minuten in discussie. Zo wordt doorgeschoven tot alle groepjes met elkaar overlegd hebben. Vervolgens wordt klassikaal op zoek gegaan naar algemene criteria om vals van juist nieuws te kunnen scheiden en eventueel manieren om 'fact-check' meer of beter te integreren in de geraadpleegde media.



Interview over discriminatie

De leerlingen bereiden klassikaal richtvragen voor om een interview af te nemen van een persoon die op een of meer gronden werd gediscrimineerd.

Vervolgens nemen ze in groepjes van ongeveer drie leerlingen een interview af van een gediscrimineerde persoon. Achteraf worden de inzichten in en de invloed van discriminatie klassikaal besproken.



The problem pitch

- De leerlingen krijgen de opdracht om in groepjes van drie voorstellen te bedenken om een paar problemen in de gemeente of natie of ... tot een oplossing te brengen.
- Elk groepje krijgt vervolgens 1 minuut om zijn voorstel te verkopen aan de rest van de klas.
- De leerlingen kiezen klassikaal één voorstel door stemming (hand opsteken, op papier, via een app e.d.).
- De leerlingen stellen in groepjes een plan van aanpak op om dit voorstel uit te voeren.



Eropuit!

Het is belangrijk dat de leerlingen de link leggen tussen een realistische context en de geziene inhoud in de klas of op school. Er kan bijv. een excursie gemaakt worden naar de bevoegde (regionale of nationale) instanties. De leerlingen krijgen op voorhand een blad met richtvragen en/of moeten doeopdrachten uitvoeren.

Mogelijke uitvoeringen:

- Educatief dagprogramma in het Vlaams Parlement
Een dag in het Vlaams Parlement. Wegwijs raken in de politiek. De spelregels van onze democratie zelf ervaren. In de rol van volksvertegenwoordiger kruipen tijdens een 'commissievergadering'. Of als gemeenteraadslid het beleid van de gemeente mee vorm geven. De Kracht van je Stem organiseert dagprogramma's op maandag, woensdag en vrijdag. Opgelet: inschrijvingen starten jaarlijks op de eerste schooldag na de paasvakantie. Dagprogramma's zijn snel volzet.
- Europees Parlement rollenspel.
Het rollenspel is gratis en ontworpen voor scholieren van 14-16 jaar. Groepen tellen tussen 16 en 32 personen. De leerlingen onderhandelen met elkaar om de toekomst van Europa te realiseren. In virtuele groepen debatteren ze over de thema's water, solidariteit en microchips. De activiteit vindt plaats in het Parlementarium, het Bezoekerscentrum van het Europees Parlement in Brussel. Het rollenspel duurt ongeveer 2 ½ uur. Meer info, zie <http://www.europarl.europa.eu/visiting/nl/brussel/rollenspel>.

■ EP Galaxy Talent Show

Geleid bezoek voor groepjes van vier of vijf leerlingen tussen 10 en 14 jaar in het Parlementarium om te leren over de Europese Unie en het Europees Parlement. Meer info, zie <http://www.europarl.europa.eu/visiting/en/brussels/parlamentarium>



Het voorstel voor de leerlingenraad

- De leerlingen krijgen de opdracht om in groepjes van drie voorstellen te bedenken voor de leerlingenraad om de schoolwerking te verbeteren, bijvoorbeeld op het vlak van dagindeling.
- Elk groepje krijgt vervolgens 1 minuut om zijn voorstel te verkopen aan de rest van de klas.
- De leerlingen kiezen klassikaal één voorstel door stemming (hand opsteken, op papier, via een app e.d.).
- De leerlingen stellen in groepjes een plan van aanpak op om dit voorstel uit te voeren.
- Een variant hierop: de leerlingen beslissen klassikaal één plan van aanpak en verkiezen een afgevaardigde die hiermee naar de directeur gaat om het te laten implementeren.



KlasLab

In het KlasLab worden wetenschappelijke experimenten (en hun oorspronkelijke opzet) binnen de klascontext vertaald als creatieve werkvormen.

Hieronder twee voorbeelden binnen de cluster keuzevorming:

1. 'De sluier van onwetendheid' of 'The Veil of Ignorance' (John Rawls).

Gedachte-experiment: stel je voor dat je geen weet hebt van je positie, talent, kansen, inkomen, afkomst, sekse e.d. Hoe zou je dan de beschikbare middelen verdelen? Dit gedachte-experiment is een denkbeeldige toestand waarin leerlingen vrij de basisprincipes van hun maatschappij kunnen kiezen. Ze worden hierbij verondersteld niets concreets te weten over hun precieze positie in de samenleving. De leerlingen bespreken in kleine groepjes hun bevindingen en noteren dit op flappen. Vervolgens stelt elke groep zijn bevindingen aan de rest van de klasgroep voor. Er volgt een discussie, waarbij de leerlingen tot slot gezamenlijk achter een sluier van onwetendheid een contract opstellen. Het experiment heeft als uitgangspunt dat deelnemers de rechtvaardigheid zouden invullen als gelijkwaardigheid en niet zouden kiezen voor bijvoorbeeld andere principes.

2. ‘Het dilemma van de gevangene’ of ‘The Prisoner’s Dilemma’ (speltheorie).

Meestal luidt de formulering ongeveer als volgt: Er is een ernstig misdrijf gepleegd. Twee gewapende mensen worden gepakt en het lijkt erop dat het de daders zijn, maar het bewijs ontbreekt. Ze worden apart in de cel gezet en kunnen niet met elkaar communiceren. De openbaar aanklager doet elke verdachte het volgende voorstel: ‘Als jullie allebei blijven zwijgen, kan ik jullie niet veel maken. Je krijgt dan alleen een geldboete wegens wapenbezit zonder vergunning. Als er één bekend is de zaak rond. Degene die bekend zal ik laten gaan omdat hij zo goed heeft meegewerkt. Degene die niet bekend kan minstens tien jaar gevangenisstraf verwachten. Als jullie allebei bekennen, krijgen jullie allebei vijf jaar.’

De vraag is: wat doet een gevangene het best (optimale strategie)?

De kern van het dilemma is dat het voor beide verdachten samen weliswaar beter is om te zwijgen, maar dat elke verdachte alleen aan zijn eigen voordeel denkt. Ongeacht wat de ander doet, is het voor elke verdachte beter om te bekennen. Immers: als de ander zou zwijgen, heeft bekennen het grootste voordeel, en als de ander bekend, heeft bekennen ook het grootste voordeel. Onderstaande tabel geeft de gedachtegang van elk van de verdachten weer:

	Ik zwijg	Ik bekén
Ander zwijgt	Ik krijg een geldboete	Ik ben vrij

Er zijn tal van varianten te vinden op het internet (vervoer, geld enz.).

De leerkracht kan dit experiment voorstellen en een discussie opstarten (klassikaal of in kleine groepjes), met als doel dat de leerlingen zelf achterhalen welke strategie het meeste voordeel zal bieden in een bepaalde context.

Waardeschaal



De waardeschaal geeft een hele reeks van mogelijke positiekeuzen tussen de uiteinden van de schaal. De leerlingen worden zich zo bewust van het feit dat in de meeste gevallen de standpunten niet alleen zwart en wit, maar vaak ook genuanceerd kunnen zijn. Zij zullen waarschijnlijk het of-of- en het zwart-wit-denken verlaten, wat vaak ontstaat bij discussies in de klas. De waardeschaal brengt de leerlingen er bovendien toe om voor dat wat zij vinden en waar zij van overtuigd zijn openlijk uit te komen.

Het onderwerp wordt door de leraar of door de leerlingen aangereikt. We gebruiken als voorbeeld 'Hoeveel persoonlijke vrijheid heb je?'. De waardeschaal zou er dan als volgt gaan uitzien:



Alles wordt voor je beslist.

Je beslist alles zelf.

Als de leraar de waardeschaal op het bord heeft gezet, geeft hij (een paar) leerlingen de beurt. Het is de bedoeling dat die leerlingen hun positie tussen de twee uiteinden aangeven, zonder de redenen hiervan te vermelden. Later in de discussie is daar ruimte voor. Als de eersten aan de beurt zijn geweest, geeft de leraar de klas even tijd opdat iedereen tot een positiekeuze kan komen. Daarna ontstaat er vanzelf een discussie. Soms liggen de positiekeuzen van de leerlingen dicht bij elkaar. Als dit voorkomt, kan de leraar vragen of de leerlingen hun positiekeuzen vooraf op een blad papier willen schrijven en er daarna een paar uitkiezen die aan het bord komen.

De waardeschaal kan ook een echte of denkbeeldige lijn zijn die dwars door het klaslokaal loopt. De leerlingen kunnen dan op de lijn gaan staan en met diegenen die naast hen staan uitzoeken of de plaats die zij innemen wel overeenkomt met hun stellingname.

Een Grondwet voor je klas²⁰

De bedoeling van de oefening is om een gemeenschappelijke 'grondwet' op te stellen voor de klas. In een eerste stap kiezen de leerlingen in duo's of trio's wat de meest belangrijke artikelen moeten zijn. In een tweede stap wordt gestreefd naar een gemeenschappelijke grondwet, die de leerlingen uiteindelijk moeten goedkeuren met een tweederde meerderheid, zoals bij de echte Grondwet. De hele opdracht door maken leerlingen kennis met besluitvormingsprocessen en worden ze uitgedaagd om met elkaar te overleggen, keuzes te maken en te beargumenteren, naar elkaar te luisteren en respect te tonen voor de standpunten en argumenten van anderen.

²⁰ Zie: <https://www.dekrachtvanjestem.be/bij-u-de-klas/lespakketten-en-educatief-materiaal/opdracht-een-grondwet-voor-onze-klas-school>

Inspiratiebronnen

Boeken

Bottelberghs, P. (1995). Na ons de zondvloed? Een nieuwe televisie voor een multiculturele samenleving. Berchem: EPO.

Craeynest, P. (2016). Psychologie van de levensloop: inleiding in de ontwikkelingspsychologie. Leuven: Acco

De Botton, A. (2004). Statusangst. Amsterdam/Antwerpen: Atlas.

Stock, G. (2013). Book of Questions. New York: Workman Publishing

Van Kerkchove, C. & Vens, E. (2010). Overgangsrutuelen. Antwerpen: Wpg Uitgevers Be - Algemeen

Williams, B. (1981). Moral Luck. Cambridge University Press

Websites

Artikel 'Hier komt jouw telefoon vandaan', zie <https://www.nrc.nl/nieuws/2015/03/28/hier-komt-jouw-telefoon-vandaan-1478514-a1015022>

Een modulaair pakket over de EU met veel actieve werkvormen, dat ontwikkeld werd door Europahuis Ryckvelde, zie <http://www.europahuis.be/nl/aanbod/secundair-onderwijs/lesmateriaal/28-1-actieve-lessen-europa>

Vijf Europese dossiers met interactieve en debatoefeningen, zie www.euindewereld.com

Lesmateriaal 'Europa in balans', ontwikkeld door Europahuis Ryckvelde, zie <http://www.europahuis.be/nl/aanbod/hoger-onderwijs/lesmateriaal/europa-balans>

Databank Europa In De Klas, ontwikkeld door Europahuis Ryckvelde, zie www.europaindeklas.be

Lesideeën over Europa (Nederland), zie gratis te downloaden lesmateriaal van ProDemos en lesideeën van Europa Nu

Europa onder de loep - voor 3e graad secundair, zie http://www.oost-vlaanderen.be/public/economie_landbouw/internationale_relaties/europa/europa_direct/lesmateriaal/onder_de_loep/index.cfmljst_inspiratiebronnen_p162.docx

Informatie over deugden, zie <http://www.deugdenproject.nl>

Instellingen en organen van de Europese Unie, zie http://europa.eu/european-union/contact/institutions-bodies_nl

Kleur Bekennen, een educatieve organisatie die zich toespitst op wereldburgerschapeducatie met allerhande lesmateriaal en inspiratiebundels met thema's als: duurzame ontwikkeling, migratie, democratie en burgerzin, sociale rechtvaardigheid, diversiteit en interculturaliteit, mensenrechten en kinderrechten, vrede en conflict, wereldeconomie en consumptie, leerlingenparticipatie en draagvlakversterking, zie <http://www.kleurbekennen.be>

Montesinos H. (2012). De rol van overgangsrutuelen in de adolescentie in westerse en niet-westerse culturen. Zie http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/894/018/RUG01-001894018_2012_0001_AC.pdf

Studio Globo, een ngo voor ontwikkelingssamenwerking, gespecialiseerd in mondiale en interculturele vorming voor het basis-, secundair en hoger onderwijs, lesmateriaal en workshops vind je op <https://www.studioglobob.be/nl/secundair> met o.a. lesmateriaal specifiek voor het secundair onderwijs: recepten voor een betere wereld en lessen over actuele thema's: <https://studioglobob.be/nl/lesmateriaal/actualessen>

TOR, een onderzoeksgroep die zich verdiept in de sociologische studie van tijd, cultuur en de samenleving, zie <http://www.vub.ac.be/TOR>

Vormings- en studiecel "Mix'it" van HoGent: forum voor studie, documentatie en thematische vormingen over de universaliteit van overgangsrituelen, overgangsrituelen in specifieke culturen, levensbeschouwingen, ouder worden in een veranderde samenleving, interculturele dialoog, enz., zie <https://www.hogent.be/over-hogent/vakgroepen/humane-en-sociale-wetenschappen/mixit/>

Het educatieve aanbod voor scholen van Tejo, een organisatie die laagdrempelige, therapeutische ondersteuning aan jongeren tussen 10 en 20 jaar biedt en preventief tegemoetkomt bij dringende hulpvragen, zie <http://www.tejo.be/emma-voor-scholen>

Kwaliteitsvolle materialen ontwikkeld door het Vlaams expertisecentrum voor alcohol, illegale drugs, psychoactieve medicatie, gokken en gamen (VAD) die inzicht geven in waarden en normen rond alcohol- en cannabisgebruik binnen relaties, leren grenzen stellen, keuzevorming, enz., zie www.vad.be. Specifieke materialen ontwikkeld voor het secundair onderwijs: 'Rock Zero' (alcohol), 'Maat in de shit' (cannabis), 'Crush' (alcohol en cannabis), 'You Bet!' (gokken), 'PLAY' (gamen) en 'Friends & Fun' (veilig uitgaan).

Informatiedossier voor leerkrachten secundair onderwijs over de voedingsdriehoek met ondersteunend lesmateriaal ontwikkeld door het Vlaams Instituut Gezond Leven over duurzame voeding, reflectie over onze eetcultuur, voedingsadviezen uit de media, overconsumptie en voedselverspilling, zie <http://www.gezondeschool.be/acties/actielijst/informatiedossier-de-voedingsdriehoek>

Lesideeën ontwikkeld door Sensoa met discussievragen voor het secundair onderwijs rond lichaamsbeeld op basis van vlogs (videoblogs), zie <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/weetewa>

PLAY, een spel van VAD. PLAY wil jongeren inzicht geven in hun eigen gamegedrag en dat van hun leeftijdsgenoten. Dit pakket is geschikt voor de eerste graad secundair onderwijs. Zie <http://www.vad.be/materialen/detail/play---educatief-materiaal-over-verantwoord-gamen-en-vrijtijdsbesteding>

Educatief materiaal over propaganda, zie <https://mediawijs.be/tools/praktijkfiche-maak-affiche> en mindovermedia.be

Lespakket over reclamewijsheid, zie <https://mediawijs.be/lespakkettenadlit/basisonderwijs> en <https://mediawijs.be/tools/word-reclamewijs>

Online gedragscode over veilig chatten, zie http://www.childfocus.be/sites/default/files/instructie_fiche_13.pdf

Lesmateriaal 'Status: Schone schijn?!' over status vroeger en nu, zie <http://conn3ct.media/educatie/status-schone-schijn>

Affiche over online vriendschappen, zie http://childfocus.be/sites/default/files/online_vrienden.pdf

Specifiek lespakket «Connected» van Child Focus voor het secundair onderwijs rond seksualiteit en internet, zie http://childfocus.be/sites/default/files/connected_def.pdf

Educatief materiaal over 'sexting', zie www.sexting.be, http://www.childfocus.be/nl/media-center/target_audience/young-people-89/field_categories/e-safety-98 en <https://mediawijs.be/sextmasjien/index.html>

Online lesmateriaal op 'KlasCement voor wereldburgers', zie www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/:

- Blood in the mobile: Lessenreeks bij de documentaire Blood in the Mobile. www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/71795
- Site van MOS: <https://www.lne.be/mos-duurzame-scholen-straft-scholen>

Documentaires/voorstellingen

Fragmenten uit een documentaire over kinderarbeid in de kledingindustrie, zie http://www.eenvandaag.nl/buitenland/40248/kinderarbeid_kledingindustrie

Kortfilm 'Impasse' (2008) over niet-kiezen.

Kortfilm 'Dilemma' (2005) over het maken van keuzes.

Fictie/documentaire 'Stranger in Paradise' en bijbehorend lesmateriaal over de machtsverhouding tussen Europa en migranten, zie <https://professionals.jeugdfilm.be/film/stranger-in-paradise>

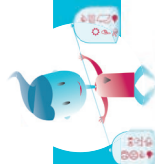
Minidocumentaire 'Wij zijn mensen', Nic Balthazar (2017), zie <http://www.11.be/kom-in-actie/op-school/secundair/item/nieuwe-documentaire-wij-zijn-mensen-voor-in-je-klas>

Andere

Nieuwsbrief Europa voor onderwijs, zie <http://europahuis.us13.list-manage1.com/subscribe?u=365ab9e4210e4a64ce21fb53e&id=d755b15972>

Gratis te ontlenen bij Kleur Bekennen, zie www.kleurbekennen.be/page/onze-werking/onze-documentatiecentra:

- De Aanstokerij (2015) *Weet je wat ik wil? Een spel waarbij kinderen respectvol leren discussiëren en creatief samenwerken.*
- *Atalanta* (2008). *Groene Voeten Spel. Utrecht: Jan van Arkel.*
- *Mobiel 21 vzw* (2007). *Live! Interactief lessenpakket over verkeersleefbaarheid in de schoolomgeving: 3de graad Secundair Onderwijs. Leuven.*
- West-Vlaanderen Noord-Zuid Centrum (2010). *Food Rock: een duurzame maaltijd voor wereldsterren: ASO en BSO. Roeselare.*

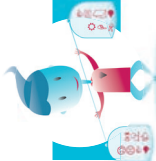


COMPETENTIE WAARDEVORMING – EERSTE GRAAD - CLUSTER 3 – CONFLICTEN EN SPANNINGEN

K	
Kennisinhouden	
K92. Sociale rollen en bijbehorende rolverwachtingen	
K93. Fasen van de conflictcyclus: - De latente fase - De fase van onderkenning - De emotioneel beladen fase - De manifeste fase - Escalatie	
K94. Keuze uit thema's rond conflictgebieden en bijbehorende historische oorzaken	
K95. Definitie van <i>agressie</i>	
K96. Definitie van <i>geweld</i>	
K97. Soorten conflicten	
K98. Onderscheid tussen: - Rechten - Plichten	
K99. Definitie van <i>rechtstaat</i>	
K100. Basisprincipes van complottheorieën	
K101. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V91. spanningen herkennen tussen de eigen identiteit en maatschappelijke verwachtingen.	
V92. storingen en falende communicatie herkennen als potentiële oorzaken van conflict.	
V93. spanningen en conflicten verklaren door conflicterende waarden te benoemen.	
V94. verschillende perspectieven in een conflict en mogelijke oplossingen van het conflict identificeren.	

A	
De leerlingen ...	
A68. engageren zich om agressie en negativiteit te voorkomen of verminderen.	
A69. zijn hulpvaardig in het oplossen van conflicten door anderen te ondersteunen in het begrijpen van verschillende mogelijke perspectieven.	
A70. hebben inzicht in de onverenigbaarheid van bepaalde perspectieven en opvattingen met de rechten van de mens.	
A71. zijn bereid om de impact van gedragingen en gedragspatronen op het samenleven te onderzoeken.	

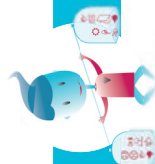


COMPETENTIE WAARDEVORMING – TWEEDE GRAAD - CLUSTER 3 – CONFLICTEN EN SPANNINGEN

K	
Kennisinhouden	
K102. Sociale rollen en bijbehorende rolconflicten	
K103. Opvoedingsstijlen	
K104. De escalatieladder van Glasl	
K105. Keuze uit thema's rond conflictgebieden en bijbehorende historische oorzaken	
K106. Soorten conflicten	
K107. Vormen van agressie	
K108. Vormen van geweld	
K109. Onderscheid tussen: - Rechten - Plichten	
K110. Kenmerken van de rechtstaat	
K111. Keuze uit thema's rond complottheorieën en hun bijbehorende principes	
K112. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V95. spanningen duiden tussen de eigen identiteit en maatschappelijke verwachtingen.	
V96. storingen en falende communicatie herkennen als potentiële oorzaken van conflict.	
V97. conflicterende waarden en andere aspecten van conflicten in de context plaatsen en evalueren.	
V98. verschillende perspectieven in een conflict omschrijven en duurzame oplossingen voor het conflict formuleren.	

A	
De leerlingen ...	
A72. engageren zich om agressie en negativiteit te voorkomen of verminderen.	
A73. zijn hulpvaardig in het oplossen van conflicten door anderen te ondersteunen in het begrijpen van verschillende mogelijke perspectieven.	
A74. hebben inzicht in de onverenigbaarheid van bepaalde perspectieven en opvattingen met de rechten van de mens en met de principes van de rechtstaat.	
A75. zijn bereid de impact van gedragingen en gedragspatronen op het samenleven te onderzoeken.	



COMPETENTIE WAARDEVORMING – DERDE GRAAD - CLUSTER 3 – CONFLICTEN EN SPANNINGEN

K	
Kennisinhouden	
K113. Sociale rollen en bijbehorende statusconsistentie	
K114. Keuze uit thema's rond conflictbemiddeling	
K115. Definitie van <i>integriteit</i>	
K116. Keuze uit thema's rond conflictgebieden en bijbehorende historische oorzaken	
K117. Onderscheid tussen: - Rechten - Plichten	
K118. Principes van de rechtstaat	
K119. Keuze uit theoretische verklaringen voor intergroepsconflicten: - Cognitief-psychologische verklaring (Allport) - Projectietheorie - Zondeboktheorie - Theorie van de autoritaire persoonlijkheid (Adorno)	
K120. Keuze uit thema's rond complottheorieën en hun bijbehorende principes	
K121. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

A	
De leerlingen ...	
A76. engageren zich om agressie en negativiteit te voorkomen of verminderen.	
A77. zijn hulpvaardig in het oplossen van conflicten door anderen te ondersteunen in het begrijpen van verschillende mogelijke perspectieven.	
A78. hebben inzicht in de onverenigbaarheid van bepaalde perspectieven en opvattingen met de rechten van de mens en met de principes van de rechtstaat.	
A79. zijn bereid de impact van gedragingen en gedragspatronen op het samenleven te onderzoeken.	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V99. spanningen duiden tussen de eigen identiteit en maatschappelijke verwachtingen.	
V100. storingen en falende communicatie herkennen als potentiële oorzaken van conflict.	
V101. conflicterende waarden en andere aspecten van conflicten in de context plaatsen en evalueren.	
V102. verschillende perspectieven in een conflict onderzoeken en reflecteren over duurzame oplossingen voor het conflict.	

Werkvormen

Communicatiespel

Een bepaald verhaal wordt al fluisterend van leerling tot leerling doorgegeven. Wanneer het heel de klas is rondgegaan, vertelt de laatste leerling het verhaal luidop. Het verhaal zal verschillende aanpassingen ondergaan hebben.

Mogelijke uitvoering:

Dit spel kan ook via non-verbaal gedrag gespeeld worden. De leerkracht fluistert een leerling een bepaalde emotie of een bepaalde handeling toe. Via non-verbaal gedrag beelden de leerlingen om de beurt de emotie of de handeling uit. De laatste leerling verwoordt luidop wat het non-verbale gedrag volgens hem betekent.

Uitstap naar Kazerne Dossin

Museum en documentatiecentrum over de Holocaust en mensenrechten. De leerlingen komen zo in contact met de gevolgen van polarisering en discriminatie. Op basis van dit bezoek kunnen de leerlingen een vergelijkende studie maken tussen discriminatie van minderheidsgroepen (bijv. Joden) in de aanloop naar WO II en de discriminatie van minderheidsgroepen (bijv. moslims) de dag van vandaag.

Inlevingsspel

De leerlingen staan op een rij en krijgen elk een uitgeschreven personage. De leerkracht leest verschillende situaties of gebeurtenissen voor. Als de situatie voordelig is voor het personage van de leerlingen, zetten zij een stap vooruit. Indien de situatie nadelig is, zetten ze een stap achteruit. Nadien vertellen de leerlingen aan de klas in welk personage ze zich moesten inleven en hoe ze het spel ervaren hebben en wat met de eigen identiteit en situatie.

Stellingenspel

De leerkracht leest een aantal stellingen voor in verband met het lesonderwerp. De leerlingen moeten aangeven of ze al dan niet akkoord gaan en waarom.

Mogelijke uitvoering:

- Met rode en groene kaartjes geven de leerlingen aan wanneer ze akkoord gaan en wanneer niet.
- De leerlingen die akkoord gaan lopen over een streep naar de andere kant van de klas.



Cuvelier-rollenspel

De verschillende 'axen' van de 'axenroos' van Cuvelier worden op kaartjes geformuleerd. De leerlingen krijgen elk een kaartje toegewezen en een fictieve rol die ze moeten spelen. Nadien moeten ze raden wie welke 'ax' heeft vertegenwoordigd.

Mogelijke uitvoering:

De leerkracht geeft de leerlingen een beschrijving van een bepaalde situatie. In deze situatie krijgen de leerlingen een bepaalde rol toegewezen. Een leerling krijgt de opdracht om in zijn rol enkel agressieve communicatie te gebruiken. Een andere leerling krijgt de opdracht om enkel subassertieve communicatie te gebruiken. De leerlingen leven zich in die bepaalde rol in en bootsen zo goed mogelijk het gedrag van de rol na. Nadien reflecteren de leerlingen op de eigen rol en het effect van de vorm van communicatie op de andere rollen.



Praatmat²¹

Gebruik de Praatmat om samen met een leerling of een klein groepje leerlingen een verdiepend inzicht in het wederzijdse gedrag te krijgen. In conflictsituaties kan de Praatmat ondersteunend werken bij het vinden van oplossingen.

Kies de Praatmat als gespreksondersteuning om zo samen met de leerling(en) te zoeken naar oplossingen voor een bepaalde situatie. Situaties die al 'opgelost' zijn leveren bij een bespreking met de Praatmat niet veel extra informatie op. Zet de Praatmat zo snel mogelijk in bij actuele situaties. Vooral bij conflictsituaties het liefst nog de dag zelf of enkele dagen later. Op die manier kan de werkvorm ondersteunend werken bij het vinden van oplossingen.

21 CED-groep (2015) Toolkit burgerschapseducatie. Universiteit Nederland. Geraadpleegd op www.cedgroep.nl/0_0_toolkit_burgerschapseducatie_TOTAAL

Inspiratiebronnen

Boeken

Braeckman, J., & Boudry, M. (2011). De ongelovige Thomas heeft een punt. Een handleiding voor kritisch denken. Antwerpen: Linkeroever

de Jong, L. (2015). Morele vorming in het onderwijs: een filosofisch onderzoek. Amsterdam

Brandsma, B. (2016). Polarisatie: inzicht in de dynamiek van wij-zij-denken. Schoonrewoerd: BB in media

Websites

Databank Europa in de klas: databank met lesmateriaal, activiteiten en uitstappen in verband met het thema Europa: <http://www.europaindeklas.be/>

Meer dan een nummer: educatieve toolkit rond asiel en migratie in Europa: http://www.unhcr.be/fileadmin/user_upload/pdf_documents/nl/Meer_dan_een_nummer.pdf

Het lespakket van het Rode Kruis over internationaal humanitair recht (met een specifieke focus op de Eerste Wereldoorlog): <https://www.rodekruis.be/wat-doen-we/hulp-wereldwijd/ihr/publicaties/lespakket-14-18/>

Over soorten internetrollen, zie <http://lifelifehacking.nl/persoonlijk-tips/de-7-soorten-internet-trollen-die-je-kan-tegenkomen/>

Interactieve video over auteurs- en portretrecht in het onderwijs, zie <https://mediawijs.be/tools/auteursrecht-help-interactieve-affiche>

Haatspraak herkennen en aanpakken, zie alternarratief.be, <https://nohate.mediawijs.be/tools/haatmails-je-inbox-hoe-ga-je-ermee> en <https://mediawijs.be/tools/alternarratief-toolss-tegen-haatspraak>

Inspiratiebundel 'vrede en conflict' van Kleur Bekennen, zie http://www.kleurbekennen.be/sites/files_klb/users/user1/2018%20Vrede%20en%20conflict.pdf

Conflictenteller, een overzicht van actuele en dreigende conflicten wereldwijd, zie <http://www.conflictenteller.nl/>

Documentaires/voorstellingen

Gansel, D. (2008). The Wave of Die Welle (film)

Andere

De online publicatie van het Sensoa Vlaggensysteem helpt leerkrachten, directeurs, CLB's, zorgcoördinatoren, pedagogisch medewerkers seksueel (grensoverschrijdend) gedrag van kinderen en jongeren op school in te schatten en er gepast op te reageren, zie <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/omgaan-met-seksueel-grensoverschrijdend-gedrag-op-school-pakket>

Gratis te ontlenen bij Kleur Bekennen, zie www.kleurbekennen.be/page/onze-werking/onze-documentatiecentra:

- RCN Justice & Démocratie (2015). *Als het ginder is, is het hier: Geëngageerde levensverhalen over hedendaags massageweld.*
- Jeugd & Vrede vzw (2010). *Integreer!*
- Nic Balthazar (2016). *I was a normal person.* (dvd)
- Amnesty International en Centrum Informatieve Spelen (2003). *Op de vlucht: inleefspel.* Leuven

In de inspiratiebundel 'Vrede en conflict' vind je nog meer materialen die gratis te ontlenen zijn in de Kleur Bekennen documentatiecentra



COMPETENTIE DUURZAAM SAMENLEVEN – EERSTE GRAAD – CLUSTER 1 – DIVERSITEIT

K	
Kennishouden	
K122. Keuze uit fragmenten van kernteksten uit levensbeschouwelijke tradities	
K123. Keuze uit thema's rond culturele gebruiken, tradities en rituelen	
K124. Definitie van: - Respect - Begrip	
K125. Definitie van <i>stigmatisering en uitsluiting op grond van</i> : - Vermeend ras - Nationaliteit - Huidskleur - Taal	
K126. Definitie van <i>migratie</i>	
K127. Definitie van <i>diversiteit</i>	
K128. Definitie van <i>gezin en gezinsvormen</i>	
K129. Kennishouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V103. verschillen en gelijkenissen in interesses en talenten identificeren en positief waarderen.	
V104. verschillen en gelijkenissen in gebruiken en betekenissen identificeren door deel te nemen aan culturele praktijken.	
V105. gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende perspectieven of maatschappelijke domeinen vergelijken.	
V106. verschillen en gelijkenissen tussen generaties identificeren.	
V107. de essentie van controversiële onderwerpen duiden door de referentiekaders van de betrokken partijen, onder begeleiding, te identificeren.	

A	
De leerlingen ...	
A80. gaan om met verschillen als vormen van diversiteit en niet als abnormale of ongepaste omgangsvormen met de omgeving.	
A81. erkennen diversiteit als toegevoegde waarde voor de samenleving, met inbegrip van mogelijke conflicten die met deze toegevoegde waarde kunnen samengaan.	
A82. erkennen dat, ongeacht de diversiteit onder mensen, voor elke mens de levenskwaliteit gewaarborgd moet worden.	
A83. zijn kritisch tegenover de invloed die het behoren tot een bepaalde culturele groep kan hebben op henzelf, anderen en de onderlinge relaties.	
A84. tonen bereidheid om eigen werkgewoontes aan te passen als dit de samenwerking bevordert.	
A85. zijn zich ervan bewust hoe uitdrukkingen van het eigen perspectief of de eigen cultuur kunnen overkomen bij anderen.	



COMPETENTIE DUURZAAM SAMENLEVEN – TWEEDE GRAAD - CLUSTER 1 – DIVERSITEIT

K	
Kennishouders	
K130. Keuze uit fragmenten van kernteksten uit levensbeschouwelijke tradities	
K131. Definitie van <i>integratie</i> - <i>de vier acculturatiestrategieën</i> - <i>enculturatie</i>	
K132. Situering van migratie binnen de Belgisch-Europese context	
K133. Definitie van <i>stigmatisering</i> en <i>uitsluiting</i> op grond van: - <i>Seksuele oriëntatie</i> - <i>Geslacht</i> - <i>Burgerlijke staat</i> - <i>Beperking</i> - <i>Gezondheidstoestand</i>	
K134. Definitie van <i>racisme</i>	
K135. Definitie van <i>socialisatie</i>	
K136. Kennishouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V108. verschillen en gelijkenissen in interesses en talenten identificeren en positief waarderen.	
V109. verschillende gebruiken en betekenissen vergelijken door deel te nemen aan culturele praktijken.	
V110. gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende perspectieven of maatschappelijke domeinen vergelijken en analyseren.	
V111. verschillen en gelijkenissen tussen generaties identificeren en maatschappelijk kaderen.	
V112. de essentie van controversele onderwerpen duiden door de referentiekaders van de betrokken partijen, onder begeleiding, te verklaren.	

A	
De leerlingen ...	
A86. gaan om met verschillen als vormen van diversiteit en niet als abnormale of ongepaste omgangsvormen met de omgeving.	
A87. erkennen diversiteit als toegevoegde waarde voor de samenleving, met inbegrip van mogelijke conflicten die met deze toegevoegde waarde kunnen samengaan.	
A88. erkennen dat, ongeacht de diversiteit onder mensen, voor elke mens de levenskwaliteit gewaarborgd moet worden.	
A89. zijn kritisch tegenover de invloed die het behoren tot een bepaalde culturele groep kan hebben op henzelf, anderen en de onderlinge relaties.	
A90. tonen bereidheid om eigen werkgewoontes aan te passen als dit de samenwerking bevordert	
A91. zijn zich ervan bewust hoe uitdrukkingen van het eigen perspectief of de eigen cultuur kunnen overkomen bij anderen.	



COMPETENTIE DUURZAAM SAMENLEVEN – DERDE GRAAD - CLUSTER 1 – DIVERSITEIT

K	
Kennisinhouden	
K137. Keuze uit fragmenten van kernteksten uit levensbeschouwelijke tradities	
K138. Situering van migratie binnen internationale of globale context	
K139. Definitie van <i>stigmatisering</i> en <i>uitsluiting op grond van</i> : - Sociale afkomst - Sociaal-economische situatie - Politieke overtuiging - Geloofovertuiging - Leeftijd	
K140. Definitie van: - <i>Superdiversiteit</i> - <i>Neutraliteit</i> - <i>Multiculturele samenleving</i>	
K141. Onderscheid tussen: - <i>Primaire socialisatie</i> - <i>Secundaire socialisatie</i> - <i>Tertiaire socialisatie</i>	
K142. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V113. verschillen en gelijkenissen in interesses en talenten identificeren en positief waarderen.	
V114. reflecteren over verschillen in gebruiken en betekenissen naar aanleiding van deelname aan culturele praktijken.	
V115. gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende perspectieven of maatschappelijke domeinen vergelijken en onderzoekend analyseren.	
V116. generationele verschillen en gelijkenissen schetsen en de eigen positionering hierin beargumenteren.	
V117. de essentie van controversele onderwerpen duiden door de referentiekaders van de betrokken partijen te analyseren.	

A	
De leerlingen ...	
A92. gaan om met verschillen als vormen van diversiteit en niet als abnormale of ongepaste omgangsvormen met de omgeving.	
A93. erkennen diversiteit als toegevoegde waarde voor de samenleving, met inbegrip van mogelijke conflicten die met deze toegevoegde waarde kunnen samengaan.	
A94. erkennen dat, ongeacht de diversiteit onder mensen, voor elke mens de levenskwaliteit gewaarborgd moet worden.	
A95. zijn kritisch tegenover de invloed die het behoren tot een bepaalde culturele groep kan hebben op henzelf, anderen en de onderlinge relaties.	
A96. tonen bereidheid om eigen werkgewoontes aan te passen als dit de samenwerking bevordert.	
A97. zijn zich ervan bewust hoe uitdrukkingen van het eigen perspectief of de eigen cultuur kunnen overkomen bij anderen.	

Werkvormen



Stoelendans: Meet me in the middle

Deze werkvorm illustreert de verschillen in interesses en talenten tussen leerlingen doordat ze met elkaar in interactie treden.

- In een grote open ruimte wordt een kring gemaakt met stoelen. Er moeten genoeg stoelen staan voor iedereen in de groep, met uitzondering van één leerling.
- Iedereen zal proberen een stoel te vinden. De persoon zonder stoel wordt gevraagd om in het midden te staan.
- De middelste leerling wordt gevraagd om te denken aan interesses of talenten bij zichzelf. Hij zegt aan de andere leerlingen: 'Ontmoet me in het midden als ... je ook houdt van [voetbal].'
- Iedereen in de cirkel die ook houdt van [voetbal] mag opstaan en proberen om op een andere lege stoel te gaan zitten, met inbegrip van de persoon die in het midden staat.
- Diegene zonder stoel is de volgende. Het proces wordt nu herhaald met de nieuwe persoon in het midden.



Interculturele doeactiviteit

De leerlingen stellen een aspect van hun eigen cultuur of levensbeschouwing voor aan de hand van een doeactiviteit (koken, zingen, dansen, sporten, festiviteiten enz.). Vervolgens wordt tijdens een (filosofisch) kringgesprek stilgestaan bij de verschillen en de gelijkenissen tussen verschillende levensbeschouwelijke en culturele aspecten en waarden. Het is daarbij belangrijk dat de leerkracht het goede voorbeeld geeft door een open houding aan te nemen, zonder te oordelen.



De rode draad

De leerlingen vormen een kring. De leerkracht leest een stelling voor. De leerlingen op wie de stelling van toepassing is, gooien een bol rode wol naar elkaar. De leerlingen met een rode draad in de hand, verklaren waarom ze akkoord gaan. De leerlingen krijgen de kans om van mening te veranderen. Leerlingen die akkoord gaan ontvangen de bol wol; leerlingen die niet meer akkoord gaan, laten het touw los. Opnieuw geven deze leerlingen uitleg. Er kunnen op die manier andere verbindingen ontstaan. Nadien volgt een nieuwe stelling.

Andere mogelijke uitvoeringen:

De leerlingen vormen een kring. Er wordt een vraag gesteld. Een mogelijke toepassing hiervan is dat de leerlingen met een dobbelsteen of een bol rode wol naar elkaar gooien, om een vraag te kiezen. De verbindingen worden gevisualiseerd, er ontstaat een spinnenweb. De leerlingen verklaren hun antwoord.



Eropuit!

Het is belangrijk dat de leerlingen de link leggen tussen een realistische context en de geziene inhoud in de klas of op school. Er kan bijv. een bezoek gebracht worden aan een moskee, kathedraal, tempel of een andere plaats van bezinning om onder meer de eigen positie ten opzichte van diverse levensbeschouwingen of culturen te benoemen. De leerlingen krijgen op voorhand een blad met richtvragen en/of moeten doeopdrachten uitvoeren.



Stellingenspel: over de streep

De tafels en stoelen worden aan de kant gezet, zodat er loopruimte ontstaat. Er wordt een geïmproviseerde lijn op de grond gezet. De leerlingen staan allemaal aan dezelfde kant op ongeveer twee meter afstand van de lijn. Wanneer de gestelde vraag op een van de leerlingen van toepassing is, loopt die over de streep. Eventueel kunnen de andere leerlingen laten weten dat ze respect hebben door een teken (bijvoorbeeld duim omhoog, of een hand in de lucht). Daarna gaat iedereen weer aan dezelfde kant bij elkaar staan.

Afspraken die je vooraf met elkaar maakt:

- Niet praten.
- Elkaar niet uitlachen.
- Volg je eigen gevoel.
- Als iemand niet wil, respecteer dat.
- Wat binnen de groep gebeurt blijft binnen de groep.

Nabespreken van de activiteit door een metagesprek.

Vierkant filosoferen



Verzamel een tiental prenten met bijbehorende tekst waarop telkens een persoon staat afgebeeld met zijn verschillende 'typerende' kenmerken beschreven (levensbeschouwing, politieke overtuiging, hobby's, gezinssituatie, land van herkomst, woonsituatie, enz.)

De leerlingen vormen groepjes van vier tot vijf personen. Elk groepje krijgt in posterformaat onderstaand raster met de afbeeldingen.

Zijn gelijk	Zijn meer gelijk dan verschillend
Zijn meer verschillend dan gelijk	Zijn verschillend

De bedoeling is dat elk groepje alle afbeeldingen in het raster plaatst (10 min). Ze moeten het unaniem eens zijn en hun keuze motiveren. M.a.w.: er moet consensus zijn. Elk groepslid moet kunnen vertellen waarom welke foto waar staat. Belangrijk om mee te delen: er zijn geen goede of foute antwoorden. Nadien volgt een klasgesprek (10 min). Hierin motiveert elk groepje hun keuze en worden de posters van alle groepjes vergeleken. Wat valt op? Waarop zijn de gemaakte keuzes gebaseerd? Wat betekenen verschillen of gelijkenissen tussen mensen? Kun je mensen classificeren op basis van bepaalde kenmerken? Wanneer is iemand gelijk? Kunnen twee personen volledig gelijk zijn? En wanneer zijn personen compleet verschillend? Op basis van welke kenmerken?

Inspiratiebronnen

Boeken

Hirtt N. e.a. (2008). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: EPO.

Ella vzw & Merhaba vzw (2013). *Recht op liefde*.

Tekstkritische edities van Heilige Schriften

Nzume, A. (2017). *Hallo witte mensen*. Amsterdam: Amsterdam University Press

de Jong, M. & Huub, N. (2018). *Help mijn school is gekleurd! De toekomst begint in het onderwijs*. Amsterdam: Nijgh & van Ditmar

Websites

Aanbod aan herinneringseducatie door 'Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie', zie <http://herinneringseducatie.be/>

Materiaal (concrete lespakketten over CLIM, screeningsmaterialen om een beleid uit te stippelen of onderzoeksrapporten en artikelen) ontwikkeld door Het Steunpunt Diversiteit & Leren, zie <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/materiaal>

MO*, magazine met allerlei actuele artikels over mondiale thema's (klimaat, conflict, mondialisering, migratie, ontwikkeling, enz.) op maat van leerlingen, zie <https://www.mo.be/>

Voorbeelden van concrete burgerschapspraktijken over alternatieve vormen van solidariteit in diversiteit (DieGem), zie <http://www.solidariteitdiversiteit.be/praktijkenbank.php>

Educatief pakket over genderdiversiteit en transgender, zie <http://www.rosavzw.be/genderindeblender/extra1.htm>, <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/school-uit-de-kast> en <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/school-uit-de-kast>

Educatief pakket ontwikkeld door Sensoa over genderstereotypen en homofobie, zie <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/sowhat-gayme>

Het Migratierapport ontwikkeld door 11.11.11 over migratiemythes: fact check, zie <https://www.11.be/artikels/item/migratiemythes-fact-check>

Project iRespect, een tool voor jongeren rond online privacy, zie http://childfocus.be/sites/default/files/irespect_nl_light.pdf

Affiche over hoe respectvol reageren op sociale media, zie <https://mediawijs.be/tools/hoe-reageren-sociale-media>

Inspiratiebundel 'diversiteit en interculturaliteit' van Kleur Bekennen, zie http://www.kleurbekennen.be/sites/files_klb/users/user1/2018%20Diversiteit%20en%20interculturaliteit.pdf

Online lesmateriaal op 'KlasCement voor wereldburgers', zie www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/

- Inspiratiebundel 'migratie' van Kleur Bekennen, zie http://www.kleurbekennen.be/sites/files_klb/users/user1/2018%20Migratie.pdf

- Vlaamse migratie- en integratiemonitor, zie www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/vlaamse-migratie-en-integratiemonitor-2015-1
- La Ligue des Droits de l'Homme. Een giraf in de regen. Animatiefilm en lesbrief, zie www.klascement.net/wereldburgerschapeducatie/fysiek-materiaal/39239
- Samen 11 miljoen: Werken rond diversiteit en samenleven, zie www.klascement.net/wereldburgerschapeducatie/69578

Op de website van de Anne Frank Stichting vind je onder andere educatief materiaal over vooroordelen en burgerschap, zie <http://www.annefrank.org/nl/Educatie/voor-docenten/Zoek-op-thema/Vooroordelen>

Documentaires/voorstellingen

Inspirerende TED-talk over de gelijkwaardigheid tussen mannen en vrouwen: "We zouden allemaal feminist moeten zijn" van Chimamanda Ngozi Adichie, zie https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_we_should_all_be_feminists?language=nl

Educatieve filmpjes over genderstereotypen en homofobie, zie <https://www.seksuelevorming.be/materiaal/wat-gay>

Andere

Gratis te ontlenen bij Kleur Bekennen, zie www.kleurbekennen.be/page/onze-werking/onze-documentatiecentra

- Caritas International (2017). *Inclu Acto: rollenspel over vluchtelingen en samenleven*.
- Jeugd en Vrede (2002). *Muziek verzacht de zeden: met muziek werken rond uitsluiten, pesten, vooroordelen en racisme*.
- Amnesty International (2008). *Right on! Films die je raken*
- Centrum voor Informatieve Spelen (2011). *Van hier naar daar: een informatief spel dat mensen met een verschillende achtergrond samenbrengt en wederzijds respect stimuleert*.

In de inspiratiebundel 'Diversiteit en interculturaliteit' en de inspiratiebundel 'Migratie' vind je nog meer materialen die gratis te ontlenen zijn.



COMPETENTIE DUURZAAM SAMENLEVEN – EERSTE GRAAD – CLUSTER 2 – BETROKKENHEID

K	
Kennisinhouden	
K143. Affectieve, normatieve en continuërende betrokkenheid	
K144. Biologische (<i>fight, flight, freeze</i>) en mentale copingstrategieën	
K145. Onderscheid tussen belang en voorkeur	
K146. Definitie van politieke begrippen: - <i>Verkiezingen</i> - <i>Politieke partijen</i>	
K147. Definitie van <i>Altruïsme</i> - <i>Egoïsme</i>	
K148. Cirkel van betrokkenheid (Covey)	
K149. - Onderscheid tussen gelijkwaardigheid en gelijkheid - Onderscheid tussen gelijkheid en ongelijkheid	
K150. Definitie van sociale rechtvaardigheid en soorten van ongelijkheid	
K151. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V118. de eigen waarden en bijbehorende plichten en verantwoordelijkheden benoemen en illustreren.	
V119. diverse politieke actoren en hun standpunten omschrijven.	
V120. <i>copingstrategieën</i> om met twijfel, angst en onzekerheden om te gaan, toepassen.	
V121. de gevolgen van hun gedrag voor de huidige of toekomstige generaties en voor andere plaatsen op aarde beschrijven.	
V122. actuele ontwikkelingen in de samenleving analyseren om voorstellen te formuleren die het samenleven bevorderen.	
V123. acties ondernemen om de directe omgeving duurzaam te verbeteren.	

A	
De leerlingen ...	
A98. zijn kritisch over de duurzaamheid van eigen acties en de gevolgen en impact hiervan op henzelf, anderen of de situatie.	
A99. tonen interesse voor andere perspectieven op situaties en onderwerpen dan het eigen perspectief.	
A100. overwinnen angsten en onzekerheden die voortvloeien uit het interageren met anderen wiens referentiekader verschilt van het eigen.	
A101. aanvaarden mogelijke complexiteit, tegenstrijdigheden en onduidelijkheden als startpunt van een onderzoek om tot verheldering te komen.	



COMPETENTIE DUURZAAM SAMENLEVEN – TWEEDE GRAAD - CLUSTER 2 – BETROKKENHEID

K	
Kennisinhouden	
K152.	
- Onderscheid tussen gelijkwaardigheid en gelijkheid	
- Onderscheid tussen gelijkheid en ongelijkheid	
K153. Definitie van sociale rechtvaardigheid en soorten van ongelijkheid	
K155. Cirkel van betrokkenheid (Covey)	
K156. Definitie van politieke begrippen:	
- <i>Verkiezingen</i>	
- <i>Politieke partijen</i>	
- <i>Oppositie</i>	
- <i>Regering</i>	
- <i>Parlement</i>	
K157. Preventiepiramide van Deklerck als kader voor betrokkenheid	
K158. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V124. een individuele waardenhiërarchie met bijbehorende plichten en verantwoordelijkheden opstellen en die vergelijken met anderen.	
V125. diverse politieke actoren en hun standpunten met elkaar vergelijken.	
V126. copingstrategieën om met twijfel, angst en onzekerheden om te gaan, toepassen.	
V127. de gevolgen van hun gedrag voor huidige of toekomstige generaties en voor andere plaatsen op aarde onderzoeken.	
V128. actuele ontwikkelingen in de samenleving analyseren om realiseerbare voorstellen voor henzelf en betrokken partijen te formuleren die het samenleven bevorderen.	
V129. acties ondernemen om de directe omgeving duurzaam te verbeteren en dit beargumenteren.	

A	
De leerlingen ...	
A102. zijn kritisch over de duurzaamheid van eigen acties en de gevolgen en impact hiervan op henzelf, anderen of de situatie.	
A103. tonen interesse voor andere perspectieven op situaties en onderwerpen dan het eigen perspectief en zien in dat het eigen perspectief doorheen de tijd kan wijzigen.	
A104. overwinnen angsten en onzekerheden die voortvloeien uit het interageren met anderen wiens referentiekader verschilt van het eigen.	
A105. aanvaarden mogelijke complexiteit, tegenstrijdigheden en onduidelijkheden als startpunt van een onderzoek om tot verheldering te komen.	



COMPETENTIE DUURZAAM SAMENLEVEN – DERDE GRAAD - CLUSTER 2 – BETROKKENHEID

K	
Kennisinhouden	
K159. De drie basisbehoeften van de zelfdeterminatietheorie	
K160. Mentale en biologische copingstrategieën	
K161. Niveaus van betrokkenheid: - Individu - Groep - Organisatie - Maatschappij en samenleving	
K162. Definitie van <i>Engagement</i> - <i>Betrokkenheid</i>	
K163. Principes van sociale rechtvaardigheid en soorten van ongelijkheid	
K164. Definitie van politieke begrippen: - <i>Verkiezingen</i> - <i>Politieke partijen</i> - <i>Oppositie</i> - <i>Regering</i> - <i>Parlement</i> - <i>Lobbygroepen</i> - <i>Publieke opinie</i> - <i>Referendum</i>	
K165. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V130. een individuele waardenhiërarchie opstellen en hierover reflecteren binnen de context van maatschappelijke plichten en verantwoordelijkheden.	
V131. reflecteren over de eigen positie ten opzichte van diverse politieke actoren en hun standpunten.	
V132. copingstrategieën om met twijfel, angst en onzekerheden om te gaan, toepassen.	
V133. reflecteren over de gevolgen van hun gedrag voor huidige of toekomstige generaties en voor andere plaatsen op aarde.	
V134. actuele ontwikkelingen in de samenleving analyseren om realiseerbare doelen voor diverse maatschappelijke actoren te formuleren die het samenleven bevorderen.	
V135. acties ondernemen om de directe omgeving duurzaam te verbeteren en hierover reflecteren.	

A	
De leerlingen ...	
A106. zijn kritisch over de duurzaamheid van eigen acties en de gevolgen en impact hiervan op henzelf, anderen of de situatie.	
A107. tonen interesse voor andere perspectieven op situaties en onderwerpen dan het eigen perspectief en zien in dat het eigen perspectief doorheen de tijd kan wijzigen.	
A108. overwinnen angsten en onzekerheden die voortvloeien uit het interageren met anderen wiens referentiekader verschilt van het eigen.	
A109. aanvaarden mogelijke complexiteit, tegenstrijdigheden en onduidelijkheden als startpunt van een onderzoek om tot verheldering te komen.	

Werkvormen



Perspectivistische verhalen

De leerlingen worden geconfronteerd met bizarre situaties waarbij de nodige context ontbreekt. Je kunt hen bijv. krantenkoppen voorschotelen waarin een persoon reageert op een bepaalde gebeurtenis. Nadien volgt een klasgesprek waarin besproken wordt wat er zou kunnen gebeurd zijn en wie zou kunnen gereageerd hebben. Daarna krijgen de leerlingen het echte verhaal, waarbij ze andere perspectieven op situaties en onderwerpen leren kennen en bewust worden gemaakt van het belang van de context.



Project@school

Om de betrokkenheid van de leerlingen op diverse domeinen te verhogen, kan projectmatig gewerkt worden rond bepaalde thema's. Dit zijn mogelijke uitvoeringen hiervan:

- Een Dikketruiendag inlassen met als doel leerlingen te sensibiliseren voor of sterker te betrekken bij een energiezuinige school.
- Een actief verkiezingsproject op school opzetten waarbij geïnteresseerde leerlingen zich kandidaat stellen om in de leerlingenraad te zetelen en alle leerlingen moeten stemmen.
- Een kunstproject op touw zetten waarbij een sterkere connectie gemaakt wordt tussen de domeinen wetenschappen, levensbeschouwingen en kunst. Hierbij kun je uitgaan van het concept van de 'brede school' en dus verschillende organisaties en verenigingen erbij betrekken. Er wordt een bepaald thema gekozen dat betrekking kan hebben op theater, muziek, dans, dialoog e.d., en waarbij leerlingen de kans krijgen hun eigen identiteit verder te ontwikkelen.
- Een duurzaam afvalproject waarbij leerlingen zelf ludieke maatregelen bedenken voor het afvalbeheer op school. Op die manier worden de leerlingen sterker betrokken bij de vervuilingproblematiek op aarde.
- Een intercultureel gastgezinproject waarbij leerlingen een uitwisseling houden met een medeleerling (van dezelfde school) uit een gezin met een andere cultuur of levensbeschouwing.

Project@school²² (2)

Draaiboek verkiezingen organiseren op school: niets werkt beter dan zelf ervaren. Dit draaiboek geeft je een handig houvast voor het organiseren van verkiezingen in de klas en op school. Telkens getoetst aan de echte verkiezingen.

Breng de wereld in de klas door rolmodellen



Verschillende rolmodellen worden uitgenodigd in de klas of op school om over hun bereikte doelen en de afgelegde weg hiernaartoe (het proces) te spreken in relatie met het lesonderwerp. Dit komt overeen met de TED-conferenties waarbij sprekers worden uitgenodigd om in maximaal 18 minuten 'de presentatie van hun leven' te geven over hun gebied van expertise, over een bepaald project, of over iets waarvan zij vinden dat het een idee is dat verspreid moet worden. Tip: de volgorde van de verschillende sprekers is cruciaal om de leerlingen geboeid te laten luisteren tot op het eind.



Overleg klasreglement

In groepjes van drie tot vier bedenken leerlingen afspraken voor een goede klasorganisatie en noteren die op flappen. De flappen worden naast elkaar gehangen in de klas, waarna gezocht wordt naar gezamenlijke afspraken. De voorstellen worden ook beoordeeld op hun effectieve uitvoerbaarheid voor een geheel schooljaar. Leerlingen moeten argumenten aanbrengen om hun voorstel(len) te laten opnemen. Nadien moet het reglement worden nageleefd.



Vrijwilligerswerk

Als leerlingen gestimuleerd worden om vrijwilligerswerk te doen, leren ze hun directe omgeving op een andere manier kennen en leveren ze een actieve bijdrage aan de samenleving. Een mogelijke methode daarvoor zijn de maatschappelijke stages. Leuke ideeën vind je bij Give a Day en op de Tourist-pagina van de Vlaamse Jeugdraad.

22 Zie: <https://www.dekrachtvanjestem.be/bij-u-de-klas/lespakketten-en-educatief-materiaal/verkiezingen-organiseren-op-school>

Inspiratiebronnen

Boeken

Singer, P. (2017). *Effectief altruïsme*. Rotterdam: Lemniscaat B.V.

Websites

Give a Day, een digitaal platform dat het voor vrijwilligers en organisaties mogelijk maakt elkaar te vinden, zie www.giveaday.be

Algemene informatie over de Vlaamse Jeugdraad, zie www.vlaamsejeugdraad.be

Filmpjes die concreet aantonen rond welke thema's de Vlaamse Jeugdraad werkt, zie <https://vlaamsejeugdraad.be/pers/vlaamse-jeugdraad-gaat-van-start-met-nieuwe-thema%E2%80%99s> en <https://vlaamsejeugdraad.be/nieuws/de-vlaamse-jeugdraad-blijkt-terug-vooruit>

Debattle, een project dat jongeren wil voorbereiden op de gemeenteraadsverkiezingen van 2018, zie www.debattle.be

Concreet is dit een spel dat twee lesuren duurt, waarbij leerlingen meer te weten komen over hoe de gemeenteraad werkt. Er is ook een brochure met informatie op jongerenmaat

Informatie over inspraak en participatie op school, zie https://wvg.vlaanderen.be/rechtspositie/04-good_practices/inspraak_en_participatie/bijlagen/werkmap_oprechte_deelneming.pdf

Informatie over leerlingenparticipatie, zie <http://pro.g-o.be/over-go/go-organisatiestructuur/leerlingenparticipatie/vormingsdag>

Jongerengids (De Ambrassade), verstrekt betrouwbare informatie op maat van kinderen en jongeren, zie <https://jongerengids.be/>

Vlaamse Scholierenkoepel (VSK), als spreekbuis van leerlingen en ondersteuner van leerlingenparticipatie, zie <https://www.scholierenkoepel.be/>

VVJ – Vereniging Vlaamse Jeugddiensten: methodieken en inspiratie om jongeren bij het democratisch proces te betrekken, zie <https://www.vvj.be/node/5256>

'Ik deel': een initiatief van Ecolife, Broederlijk Delen, Studio Globo, MOS Vlaanderen en loopt met steun van de Vlaamse overheid: een educatief pakket, zie <http://www.ikdeel.be>

Presentatie 'Leerlingen een stem geven', te raadplegen via <http://pro.vanbasisnaarsecundair.be/home/onderzoeksresultaten>

Presentatie 'Ouders betrekken vanuit de school', te raadplegen via <http://pro.vanbasisnaarsecundair.be/home/onderzoeksresultaten>

Handvatten voor iedereen die met jongeren wil communiceren over duurzaamheidsthema's, of je nu bij een gemeente, een natuurorganisatie, in het onderwijs of bij een bedrijf werkt, zie <http://www.youngworks.nl/kennis/youngmentality-duurzaamheid/>

Informatie en methodieken ontwikkeld door Gezond Leven om met leerlingen te brainstormen over een beweegvriendelijke school. Is het de schuld van de (school) omgeving? Reflectie over de gevolgen van sedentair gedrag/beweging voor huidige en toekomstige generaties. Andere perspectieven op de situatie leren zien. Actie ondernemen om de directe omgeving duurzaam te verbeteren en hierover te reflecteren, zie <http://www.gezondeschool.be/acties/actielijst/informatiedossier-over-beweegvriendelijke-school> & <http://www.gezondeschool.be/acties/actielijst/informatiedossier-over-te-lang-stilzitten-en-voldoende-bewegen>

De Kracht van je Stem, het educatieve aanbod van het Vlaams Parlement over democratisch burgerschap, zie <https://www.dekrachtvanjestem.be/> met o.a. diverse werkvormen o.a. in de 'Werkmap over Democratie, Burgerzin en Politiek' aso, tso, kso 3^{de} graad en bso 2^{de}, 3^{de} en 4^{de}

Inspiratiebundel 'Duurzame ontwikkeling' van Kleur Bekennen, zie http://www.kleurbekennen.be/sites/files_klb/users/user1/2018%20duurzame%20ontwikkeling.pdf

Online lesmateriaal op 'KlasCement voor wereldburgers', zie www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/:

- Protos, *Alles is water, digitaal spel over water in de wereld*. www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/53958

Rencontre Des Continents en Dierenartsen Zonder Grenzen, *Het touwtjesspel: Impact consumptiekeuzen*, www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/82213

Andere

Allerlei ideeën om de participatie en betrokkenheid van leerlingen te verhogen, zie <https://www.scholierenkoepel.be/artikels/categorie/aan-de-slag>

Gratis te ontlenen bij Kleur Bekennen, zie www.kleurbekennen.be/page/onze-werking/onze-documentatiecentra:

- Koning Boudewijn Stichting (2008) *Democracy: Bouw samen een stad om burgerschap en politiek te beleven en te begrijpen*.
- Morgan, Andrew. - New York: Bull Frog Films, (2015). *The True Cost: who pays the price of our clothing?* (dvd met ondertiteling NL)
- Oxfam Solidariteit en Centrum Informatieve Spelen vzw (2013). *Soloslim of solidaire? Een informatief spel over duurzaam consumeren*. Leuven
- Vlaamse Scholierenkoepel, De Aanstokerij (2012). *iDea, Het spel om te denken en plannen met je leerlingenvoetbal*.
- Studio Globo, Broedelijk Delen (2017). *Mik@doe zet je aan tot duurzame actie!*
- Spoor Zes (2017). *Dump-it-up*.

In de inspiratiebundel 'Duurzame ontwikkeling' vind je nog meer materialen die gratis te ontlenen zijn in de Kleur Bekennen documentatiecentra.



COMPETENTIE DUURZAAM SAMENLEVEN – EERSTE GRAAD - CLUSTER 3: MENSENRECHTEN

K	
Kennisinhouden	
K166. Kinderrechten en hun vier leidende principes	
K167. De situering van kinderrechten binnen de mensenrechten	
K168. Keuze uit enkele van de <i>sustainable development goals</i>	
K169. Keuze uit de voornaamste types van staats- en bestuursvormen volgens de graad van burgerlijke (of individuele) vrijheid: - Democratie - Rechtstaat - Autoritaire regimes zoals dictatuur	
K170. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V136. rollen, keuzes, waarden en overtuigingen van individuen analyseren op hun bijdrage aan het duurzaam samenleven.	
V137. mensen- en kinderrechten definiëren als een universeel beschermingsmiddel en de toepassing ervan vergelijken met andere kaders om vrijheden en verplichtingen te waarborgen.	
V138. opvattingen en gedragingen die in spanning staan met de rechten van de mens, onder begeleiding, herkennen en evalueren naar duurzaam samenleven.	

A	
De leerlingen ...	
A110. erkennen dat elk individu eigen waarden en overtuigingen mag hebben.	
A111. zijn bereid om in samenwerking met anderen schendingen van mensenrechten aan te kaarten.	
A112. erkennen dat alle mensen gelijkwaardig zijn en als zodanig behandeld moeten worden.	



COMPETENTIE DUURZAAM SAMENLEVEN – TWEEDE GRAAD - CLUSTER 3: MENSENRECHTEN

K	
Kennisinhouden	
K171. Sustainable Development Goals	
K172. Keuze uit thema's rond kinder- en mensenrechten	
K173. De historische situering van de mensenrechten in tijd en ruimte	
K174. Soorten mensenrechten: - Burgerlijke rechten - Politieke rechten - Economische, sociale en culturele rechten - Collectieve rechten	
K175. Keuze uit de voornaamste types van staats- en bestuursvormen volgens de graad van burgerlijke (of individuele) vrijheid: - Politiestaat - Rechtsstaat - Feodale staat - Dictatuur - Democratie (directe, representatieve)	
K176. Definitie van met 'mensenrechten' verwante begrippen: - <i>Grondrechten</i> - <i>Natuurlijke rechten</i> - <i>Fundamentele rechten</i> - <i>Universele rechten</i>	
K177. Kennisinhouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V139. rollen, keuzes, waarden en overtuigingen van individuen en groepen analyseren op hun bijdrage aan het duurzaam samenleven.	
V140. de onderlinge verhouding tussen de verscheidene rechten van de mens en de toepassing ervan analyseren.	
V141. opvattingen en gedragingen die in spanning staan met de rechten van de mens onderzoeken en evalueren naar duurzaam samenleven.	

A	
De leerlingen ...	
A113. erkennen dat elk individu eigen waarden en overtuigingen mag hebben.	
A114. zijn bereid om in samenwerking met anderen schendingen van mensenrechten aan te kaarten.	
A115. erkennen dat alle mensen gelijkwaardig zijn en als zodanig behandeld moeten worden.	



COMPETENTIE DUURZAAM SAMENLEVEN – DERDE GRAAD - CLUSTER 3: MENSENRECHTEN

K	
Kennisinhouden	
K178. Handvest van de aarde (Earth Charter)	
K179. Keuze uit thema's rond kinder- en mensenrechten	
K180. Keuze uit de voornaamste types van staats- en bestuursvormen volgens de graad van politieke vrijheid: - Autocratie (despotisme, illiberale democratie, dictatuur) - Oligarchie (aristocratie, militaire junta, plutocratie, theocratie, participatie, technocratie enz.) - Republiek - Democratische rechtstaat - Monarchie - Anarchie	
K181. Definitie van met 'mensenrechten' verwante begrippen: - <i>Grondrechten</i> - <i>Natuurlijke rechten</i> - <i>Fundamentele rechten</i> - <i>Universele rechten</i>	
K182. Keuze uit thema's rond de voornaamste bronnen van mensenrechten ²³	
K183. Kennishouden in te brengen op basis van eigen expertise en beginsituatie van de leerlingen	

V	
De leerlingen kunnen ...	
V142. rollen, keuzes, waarden en overtuigingen van henzelf, anderen en groepen evalueren volgens hun bijdrage aan het duurzaam samenleven.	
V143. reflecteren over mensenrechten als universeel beschermingsmiddel en de toepassing ervan.	
V144. reflecteren over opvattingen en gedragingen die in spanning staan met de rechten van de mens en ze evalueren naar duurzaam samenleven.	

A	
De leerlingen ...	
A116. erkennen dat elk individu eigen waarden en overtuigingen mag hebben.	
A117. engageren zich tot een cultuur van mensenrechten door schendingen van mensenrechten aan te kaarten.	
A118. erkennen dat alle mensen gelijkwaardig zijn en als zodanig behandeld moeten worden.	

Werkvormen

Dramaspel



De leerlingen vormen kleinere groepjes en bedenken een toneelstuk waarin een of meer mensenrechten worden geschonden. Vervolgens voert elk groepje zijn toneelstuk om beurt op. Na elk toneelstuk moeten de overige leerlingen (aan de hand van de UVRM) raden welke mensenrechten aan bod zijn gekomen. Hierop volgt een reflectiegesprek over de mensenrechten: Hoe ervaren de leerlingen het toneelstuk/hun rol? Welke emoties kwamen hierbij te pas?

Mensenrechten in the picture



De leerlingen worden in groepjes verdeeld en gaan via krantenartikels op zoek naar situaties waarin mensenrechten geschonden worden. Ze noteren de krantenkoppen waarin er van een schending sprake is, noteren de mensenrechten die geschonden worden en noteren kort waarom hier van de schending van mensenrechten sprake is. Nadat de leerlingen de kranten doorlopen hebben, verkrijgen ze op deze wijze een miniportfolio. Daarna gaan de leerlingen individueel op zoek naar de volgens hen meest zwaarwichtige schending. Ze noteren hun argumentatie waarom dit de meest zwaarwichtige situatie is in heel het portfolio.

Casusopdrachten



Via krantenartikels, foto's, filmpjes, fragmenten uit documentaires, e.d. komen de leerlingen in aanraking met situaties waarbij verschillende mensenrechten tegenover elkaar worden geplaatst en in spanning staan (bijv. vrijheid van geloof versus vrijheid van meningsuiting). In groepjes gaan de leerlingen op zoek naar de spanning tussen de verschillende mensenrechten. Nadien stelt elk groepje zijn bevindingen voor aan de rest van de klasgroep en volgt er een reflectiegesprek.

-
- 23 Internationaal: - Universele verklaring van de rechten van de mens
- Internationaal verdrag inzake burgerrechten en politieke rechten
- Internationaal verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten
- Internationaal verdrag inzake de rechten van het kind
Europees: - Europees Verdrag van de Rechten van de Mens
- Handvest van de grondrechten van de Europese Unie
Belgisch: Grondwet (bindend)

Inspiratiebronnen

Boeken

Kanamori, T. (2012). *Levenslessen van meester Kanamori*. Driebergen: Hetkind De Horst.

Websites

Algemene brochure van de Liga van de Mensenrechten: https://mensenrechten.be/bestanden/uploads/publicaties/mensenrechten,_een_kennismaking_nieuw_logo_all.pdf

Artikel waarin de relativiteit van de UVRM wordt besproken: <http://www.mo.be/artikel/mensenrechten-juridisering-en-universele-consensus> en <https://kuleuvenblogt.be/2016/12/01/mensenrechten-opleggen-werkt-averechts/>

De Kinderrechtenboot, zie <http://kinderrechtenschool.be/kinderrechtenboot/index.html>

Kinderrechten in een notendop, zie <http://www.kinderrechten.nl/>

Een brochure over kinderrechteneducatie in het onderwijs, http://kinderrechtencoalitie.be/sites/default/files/wysiwyg/Kinderrechtenfora/kinderrechteneducatie_in_het_onderwijs.pdf

KeKi, Kenniscentrum Kinderrechten, zie <http://keki.be/nl/onderzoeksthemas/kinderrechteneducatie>

Eenvoudige versie van 'De universele verklaring van de rechten van de mens', zie <https://www.amnesty-international.be/subthema/universele-verklaring-van-de-rechten-van-de-mens-eenvoudige-versie/841>

Schrijf-ze-VRIJdag, over de vrijheid van meningsuiting, zie <https://www.amnesty-international.be>

Toolkit rond globale doelstellingen voor duurzame ontwikkeling, ontwikkeld door de werkgroep VN van de Vlaamse Jeugdraad zie <https://vlaamsejeugdraad.be/nieuws/toolkit-rond-globale-doelstellingen-voor-duurzame-ontwikkeling>

'Bord vol kinderrechten', digitaal lesmateriaal over kinderrechten van Unicef, zie <https://www.unicef.be/nl/leerkrachten/bordvolkinderrechten>

'Rechten en wet' van Zanzu over seksuele rechten binnen verschillende thema's in woord en beeld, zie <https://www.zanzu.be/nl/themas/rechten-en-wet>

'Dicht bij mijn bed show', lespakket ontwikkeld door Sensoa met allerhande filmpjes over jongeren en seksualiteit in Afrika, Latijns-Amerika, de Verenigde Staten, Azië en Europa, zie <https://www.seksuelevorming.be/projecten/dichtbijmijnbedshow-lespakket>

Lesmateriaal over kinderrechten van Plan België, zie <http://kinderrechtenschool.be/lesmateriaal>

Educatief pakket over de privacywet, zie <https://mediawijs.be/tools/educatief-pakket-nieuwe-privacywet-a-tot-z-vriendenboekje>

Engelstalige handleiding over mensenrechten voor internetgebruikers, zie <https://www.coe.int/en/web/freedom-expression/guide-to-human-rights-for-internet-users>

'Bookmarks', een instrument voor het bestrijden van online haatspraak met mensenrechteneducatie, zie <https://nohate.mediawijs.be/tools/handleiding-bookmarks-bestrijden-online-haatspraak-mensenrechteneducatie>

Inspiratiebundel 'Mensenrechten' van Kleur Bekennen, zie http://www.kleurbekennen.be/sites/files_klb/users/user1/2018%20Mensenrechten%20en%20kinderrechten.pdf

Documentaires/voorstellingen

Interactieve tentoonstelling 'De Democratiefabriek', zie www.democratiefabriek.belvue.be

Inspirerend filmpje om rond de Sustainable Development Goals op school te werken met een bijbehorend educatief aanbod, zie <https://www.11.be/kom-in-actie/op-school/secundair/item/sdg-s-op-school>

What do you know about mining? (CATAPA Belgium, 2017), een filmpje over de gevolgen van mijnbouw en overconsumptie voor mens en milieu, zie <https://www.youtube.com/watch?v=IBSVdYsk4t4>

MOOC-video over 'Online burgerschap', zie mediacoach.mediawijs.be

Andere

De webtool 'My2050' waarmee de Dienst Klimaatverandering alle burgers (en in het bijzonder leerlingen van de 3de graad secundair) wil aansporen een debat op te starten over de wijze waarop we kunnen evolueren naar een koolstofarme maatschappij tegen 2050, zie <http://www.my2050.be/2050/nl-be/creeer-je-eigen-scenario/webtool-my2050/>

Gratis te ontlenen bij Kleur Bekennen, zie www.kleurbekennen.be/page/onze-werking/onze-documentatiecentra:

- Via Don Bosco en De Aanstokerij (2016). *E(du)quality: een informatief spel over kwalitatief onderwijs als motor voor ontwikkeling*.
- Twentieth Century Fox (2015). *He named me Malala*. (dvd)
- IDFA/Cinema Delicatessen (2005). *China blue*. (dvd)
- Plan België (2016). *Difret: film + lesmap*.
- Jeugd en Vrede (2010). *Straat in straat uit: over mensen en rechten*. Mechelen.

In de **inspiratiebundel 'Mensenrechten'** vind je nog meer materialen die gratis te ontlenen zijn in de **Kleur Bekennen documentatiecentra**.

Het abc van de leerlijn actief burgerschap

“De leerlijn actief burgerschap zet in het voetlicht dat de burgers van de toekomst, meer dan in het verleden ooit het geval geweest is, burgers-onderzoekers zullen zijn, die individueel en in samenspraak met anderen hun burgerschap in de eerste plaats als een zoektocht zullen opvatten.”

Benjamin Biebuyck, professor Universiteit Gent

Bij de organisatie van een vak actief burgerschap op school komt er heel wat kijken. Het is onder meer van groot belang dat alle betrokkenen over een gedeeld begrippenkader beschikken om over alle relevante aspecten van actief burgerschap te kunnen spreken. Wat versta je onder ‘kinderrechten’, welke terminologie gebruikt het oorspronkelijke verdrag (Verenigde Naties, 1989), wat is een ‘waarde’, wat is een ‘identiteit’ – kan dat überhaupt wel, ‘een identiteit hebben’? – en wat houdt voor jou, als leerkracht, ‘identiteitsontwikkeling’ in? Dat zijn maar enkele voorbeelden van vragen die kunnen voortkomen uit een doordachte aanpak van burgerschapsvorming.

‘Het abc van de leerlijn actief burgerschap’ dat voor je ligt, is uitgewerkt om je daarbij te helpen, maar beweert zeker niet exhaustief of compleet te zijn.

Primair ligt de focus op het verhelderen van alle begrippen die noodzakelijk zijn om met de leerlijn aan de slag te gaan. Wat is bijvoorbeeld een ‘copingstrategie’, een ‘perspectief’, een ‘waardenhiërarchie’, een ‘referentiekader’ enz.? Begrippen uit de leerlijn die je niet meteen kunt thuisbrengen, vind je in deze verklarende woordenlijst.

Ten tweede informeert het abc jou over het gebruik van een specifieke betekenis van een begrip. Zo is ‘duurzaamheid’ in oorsprong een begrip dat zich beperkt tot het ecologische domein. Sinds kort duikt de term ‘duurzaamheid’ echter ook in een ruimere betekenis in andere domeinen van het leven (o.a. het sociale) op.

Ten derde geeft dit document bij begrippen waarvoor zeer diverse invalshoeken bestaan (bijv. ‘identiteit’) een kleine selectie van enkele van die invalshoeken. Dat is louter ter informatie om je op weg te zetten het begrip wat meer te vatten. Het drukt geen voorkeur voor één bepaalde invalshoek of theorie uit.

Kortom, deze woordenlijst wil je ondersteunen om op een heldere wijze over burgerschap en burgerschapsvorming te spreken door begrippen te verduidelijken. Je kunt hem natuurlijk ook ter hand nemen om inspiratie op te doen voor lesinhouden rond bepaalde burgerschapsthema's.

A

Argument

Zie 'standpunt – argument – feit – mening – overtuiging'.

Argumentatiestructuur

Argumenten die onderling met elkaar in verbinding staan, kun je in een **argumentatiestructuur** onderbrengen. Een argumentatiestructuur is een handige manier om een argumentatie of verdediging van een standpunt weer te geven. Hoe de argumenten zich tot elkaar verhouden (emotioneel, logisch ...) geeft inzicht in hoe een persoon of klasgroep redeneert over een bepaald onderwerp.

B

Belang

Zie 'rechten – onrecht – plichten – belang – belangenconflict'.

Belangenconflict

Zie 'rechten – onrecht – plichten – belang – belangenconflict'.

C

Casuïstiek

Casuïstisch onderzoeken is het onderzoeken en bediscussiëren van casussen en de complexiteit ervan opbouwen door telkens een nieuw aspect toe te voegen. Dit vergt geavanceerd probleemoplossend denken en training in probleemoplossende vaardigheden. Deze methode is courant in de toepassing van ethiek en recht.

Casuïstisch onderzoek houdt in dat je waarden of waardenconflicten over een bepaald thema onderzoekt, door middel van uitgewerkte voorbeelden. Je maakt gebruik van (levensechte) casussen waarin je de waarden die hierin aan het werk zijn identificeert en onderzoekt. Je kunt oplossingen voorstellen en de haalbaarheid ervan aftoetsen door ze telkens opnieuw op thematisch soortgelijke maar steeds complexere (levensechte) casussen toe te passen.

Je kunt deze methode met je leerlingen verkennen en toepassen aan de hand van voor hen betekenisvolle casussen.

Laten we een gekend moreel dilemma gebruiken om dit te illustreren: stel dat je een gesaboteerde trein bestuurt: Je kunt bij een spoorplitsing alleen nog naar links of rechts

gaan, maar je kunt niet remmen. Je komt op een splitsing aan en op het linkerspoor is een persoon pal op het spoor in slaap gevallen, op het rechterspoor liggen zelfs drie mensen te slapen. Jij kunt als bestuurder echter niet remmen. Wat doe je?

In een casuïstisch onderzoek wordt in een volgende fase deze situatie opnieuw gebruikt, maar complexer gemaakt. Bijvoorbeeld: op het linkerspoor is een persoon vastgebonden door een boef. Het slachtoffer roept luidkeels om hulp. Op het rechterspoor liggen drie mensen te slapen. Jij kunt als bestuurder echter niet remmen. Wat doe je?

Zo wordt de situatie telkens complexer en onderzoek je welke waarden en normen in deze situatie van toepassing zijn op de te maken keuze.

Competentie

Een **competentie** bestaat uit een kennisinhoud, vaardigheid en attitude. Wanneer deze drie aspecten samenkomen in een competentie is het niet zomaar een optelsom van drie losse onderdelen, maar een integratie ervan in een handeling. Een competentie kun je evalueren doordat ze in gedrag gesteld wordt. De lerende toont in zijn handelen dat hij een kennisinhoud, vaardigheid en attitude in een bepaalde context aanwendt om met een bepaalde mate van autonomie en verantwoordelijkheid een taak succesvol uit te voeren.

Conflict – Spanning

Een **conflict** is een situatie waarin een verschil duidelijk wordt tussen bepaalde aspecten die twee of meer actoren nastrevenswaardig achten. Deze aspecten kunnen o.a. meningen, doelen of waarden zijn. Conflicten kunnen zowel tussen mensen als tussen organisaties als tussen landen optreden.

Een **spanning** is een geladenheid binnen een rol of situatie die de verwachting wekt dat er iets staat te gebeuren. Een spanning kan bijvoorbeeld uitmonden in een conflict.

Consumptiepatronen

Consumptie is het gebruik van goederen en diensten voor behoeftebevrediging, zoals bijvoorbeeld voedsel, kledij, kinderopvang enz. **Consumptiepatronen** hebben betrekking op tendensen die individuen en groepen vertonen in de goederen en diensten die ze aankopen en de manier waarop ze dit doen. Het gaat om koopgedrag.

De maatschappij is erbij gebaat dat zoveel mogelijk consumenten duurzame consumptiepatronen aannemen. Duurzame consumptiepatronen gaan niet enkel over de bescherming van het milieu, maar evengoed over faire werkomstandigheden en billijke vergoedingen voor arbeiders.

Duurzaamheid en eigenbelang zijn echter moeilijk te verzoenen. Niet-duurzame producten zijn vaak goedkoper dan duurzame producten, afval sorteren kost meer moeite dan niet sorteren en het is soms comfortabeler om de eigen wagen te gebruiken dan het openbaar vervoer. Dat soort keuzes plaatst de consument voor een dilemma: men moet kiezen tussen een gedrag dat het eigenbelang dient maar dat nadelig is voor de maatschappij in het algemeen, en een duurzaam gedrag met persoonlijke kosten.

Copingstrategieën

Copingstrategieën zijn mechanismen die mensen hanteren om met een bepaald probleem of stress (bijv. groepsdruk, drugs- en alcoholmisbruik, e.d.) om te gaan. Coping is een combinatie van de verstandelijke en emotionele reacties op stress of een probleem, en het gedrag dat daaruit voortvloeit. Er zijn verschillende copingstrategieën: een probleem actief aanpakken, sociale steun zoeken, vermijden, een depressief reactiepatroon vertonen, emoties uitdrukken, geruststellend denken en wensdenken e.d. Welke copingstrategie een individu toepast om met een probleem om te gaan, is sterk afhankelijk van de context, zijn persoonlijkheid en zijn voorgaande ervaringen.

Als iemand door zijn vriend/vriendin verlaten wordt, dan kan die blijk geven van verschillende copingstrategieën om hiermee om te gaan. Hij kan bijvoorbeeld sociale steun zoeken in zijn vriendenkring en er op die manier weer bovenop geraken. Of hij kan zich net helemaal gaan isoleren waardoor de gevoelens van neerslachtigheid die gepaard gaan met het verbreken van de relatie versterkt worden.

Cultuur

Een traditionele omschrijving van **cultuur** zou kunnen zijn: 'het geheel van een gemeenschappelijk normen- en waardensysteem binnen een gemeenschap'. Tot dit relatief gemeenschappelijke geheel behoren dan een gelijke taal (of erkende talen), politieke en sociale instellingen, religieuze opvattingen enz. Culturen zijn echter nooit duidelijk afgebakend geweest.

Een modernere omschrijving van cultuur zou dit fenomeen als een evoluerend systeem kunnen weergeven dat de mens in staat stelt om snel met zijn veranderende omgeving om te gaan. 'Cultuur' bestaat dan uit (1) stabiele, gedeelde betekenissen die mensen aan het handelen en aan de objecten uit hun omgeving toekennen en (2) krachten die verandering toelaten – en op hun beurt 'gedeeld' kunnen worden door een groot deel van de maatschappij en dus 'stabiel' worden. Dit wordt, o.a. door opvoeding en onderwijs, geformaliseerd in een complex geheel van kennis, overtuigingen, kunst, wetten, waarden en normen, tradities en alle andere capaciteiten en gewoonten die door de mens als lid van een samenleving verworven worden.

D

Democratie – Democratisch proces – Democratische procedure

Het begrip **democratie** is zo courant in ons taalgebruik dat hier een definitie geven een open deur intrappen lijkt en het tegelijkertijd net erg moeilijk is om recht te doen aan de complexiteit ervan. Ook leerlingen worden om de oren geslagen met dit begrip en hebben er mogelijk een al dan niet accuraat beeld van. In de leerlijn actief burgerschap is het belangrijk hier voldoende bij stil te staan. We proberen het hier kernachtig te vatten, wat een keuze inhoudt: de eerste omschrijving gaat uit van een politieke opvatting, de tweede heeft veeleer betrekking op een houding.

In een eerste, politieke opvatting kunnen we vier sleutelkenmerken in een democratie onderscheiden:

1. Een politiek systeem waarin regering en volksvertegenwoordiging verkozen worden via vrije en eerlijke verkiezingen
2. De actieve participatie van het volk als burger in de politiek en de maatschappij

3. Bescherming van de mensenrechten van alle burgers
4. Een rechtsstaat waarin wetten en gerechtelijke procedures van toepassing zijn op al zijn burgers, zonder onderscheid

Een democratie is dus een bestuursvorm waarin de burgers zichzelf besturen via directe (volksvergadering) of indirecte (volksvertegenwoordiging) vertegenwoordiging. Het houdt een stijl van regeren in waarbij met elkaar dialogerende en coalities vormende partijen aan de macht komen aan de hand van verkiezingen.

In een tweede benadering – vooral in het gebruik van het bijvoeglijk naamwoord ‘democratisch’ – betreft het een manier van leven, een grondhouding, waarbij bereidheid tot dialoog, de eigen stem willen laten horen, maar ook willen luisteren naar anderen, centraal staan.

Om van een democratisch proces te kunnen spreken, moeten de volgende vier fundamentele elementen voorhanden zijn:

1. Recht van initiatief: elke deelnemer moet vrij zijn om een initiatief te kunnen nemen en een voorstel of wijziging in te dienen.
2. Recht op spreken: elke deelnemer moet in gelijke mate de kans hebben de andere deelnemers te informeren en met hen van gedachte te wisselen over het voorstel dat op tafel ligt.
3. Stemrecht: elke deelnemer moet de gelegenheid hebben een stem over het voorstel uit te brengen. Een overeengekomen meerderheid van de stemmen bepaalt of het voorstel al dan niet aangenomen wordt.
4. Gelijkheid: elke deelnemer moet gelijk zijn aan een ander in het democratisch proces, zowel in deelneming tijdens het stemmen als door gelijkwaardig vertegenwoordigd te zijn.

Een **democratische procedure** is dan een vastgelegd verloop, dat aan de voorwaarden van een democratisch proces voldoet, om tot (collectieve) besluitvorming en beleidskeuzes te komen.

Een voorbeeld van een democratische procedure is de rol van de leerlingenraad op school. De leerlingenraad buigt zich over aspecten waarvan hij het belangrijk vindt dat het schoolteam daarover een bepaalde beslissing neemt. Het participatiedecreet waarborgt zelfs dat de leerlingenraad juridisch verbonden is aan de schoolraad. Dit veronderstelt dat de leerlingenraad een onderbouwd advies over onderwerpen moet kunnen formuleren wanneer de schoolraad daarom vraagt. Ook omgekeerd moet de schoolraad elke vraag of opmerking vanuit de leerlingenraad in ernstige overweging nemen en er binnen de 30 werkdagen formeel op antwoorden.

Discriminatie

Zie ‘stereotypering – vooroordeel – discriminatie’.

Duurzaam – Duurzaamheid

De gangbare betekenis van **duurzaam** is ‘geschikt, bestemd om lang te bestaan’. Vanuit deze betekenis passen we ‘duurzaamheid’ ook toe in de leerlijn. In oorsprong verwees **duurzaamheid** naar het ecologische domein en slaat het vooral op een (verstandig) gebruik van de aarde en haar grondstoffen dat het ook voor toekomstige generaties mogelijk maakt om van de aarde en haar grondstoffen gebruik te maken.

Deze betekenis trekken we in de leerlijn door naar alle domeinen van de samenleving. Duurzaamheid verwijst naar de capaciteit van een samenleving om processen en structuren te organiseren die de huidige noden van haar burgers kunnen ondersteunen en dit ook voor toekomstige generaties mogelijk maakt.

E

Ethisch perspectief

Een **ethisch perspectief** is een perspectief waarin de waarden en mogelijke waardenconflicten over een bepaald thema centraal staan. We kunnen dit ethisch perspectief in gesprekken en redeneringen vorm geven door na te gaan:

- hoe we zelf tot een moreel besef, tot een geweten gekomen zijn: waar halen we onze overtuiging over 'goede' en 'kwade' handelingen vandaan?;
- welke criteria we bewust of onbewust toepassen om iets te beoordelen en/of te veroordelen;
- op welke contradicties we daarbij gestoten zijn, en waarom;
- hoe we proberen deze contradicties voor onszelf en voor anderen op te lossen.

F

Feit

Zie 'standpunt – argument – feit – mening – overtuiging'.

G

Gelijkheid – Gelijkwaardigheid

Gelijkheid wordt vaak verward met gelijkwaardigheid. **Gelijkheid** betekent dat er geen verschillen zijn. Gelijkheid tussen individuen is per definitie niet mogelijk. Geen twee mensen kunnen precies hetzelfde zijn op hetzelfde moment.

Dat mensen **gelijkwaardig** zijn betekent dat ze van 'gelijke waarde' zijn, ondanks de individuele verschillen. Die waarde verandert niet per moment; niemand is – in deze betekenis van 'waarde' – het ene moment meer waard dan de ander. De fundamentele gelijkwaardigheid van mensen laat geen voorkeurs- of nadelige behandeling toe op basis van specifieke kenmerken van individuen.

Gespreksvormen

- We onderscheiden verschillende soorten gespreksvormen op basis van specifieke kenmerken. Enkele voorbeelden van gespreksvormen zijn: kringgesprek, debat en filosofisch gesprek. Gespreksoorm waarin eigen meningen gedeeld worden en argumentatie ondergeschikt is. Groepsdynamische processen kunnen een sterke impact hebben op het individuele denken van de deelnemers (bijv. kringgesprek).

- Gespreksvorm waarin de retorische en argumentatieve kracht van standpunten en het overtuigen van anderen centraal staat (bijv. debat).
- Gespreksvorm waarin het delen van meningen onvoldoende is. Het onderzoeken van de argumentatie en de interne samenhang van diverse standpunten staat centraal. Groepsdynamische invloeden op het individuele denken van de deelnemers worden zoveel mogelijk niet toegelaten (bijv. filosofisch gesprek).

Globale uitdagingen

Zie 'lokale uitdagingen – globale uitdagingen'.

Groep – Groepsvorming

De leden van **een groep** kunnen gemeenschappelijke belangen hebben, kunnen interageren met elkaar om een bepaald doel te realiseren en/of kunnen met elkaar de rechten en plichten delen die verbonden zijn aan het lidmaatschap van de groep. Ook kan elke groep zijn eigen regels hebben. Groepsleden kunnen een gedeelde identiteit en een groepsgevoel hebben. Ze zien zichzelf dan als behorend tot dezelfde groep.

Tuckmans stadia van groepsvorming vormen een psychologisch model dat de verschillende stadia beschrijft die een groep doorloopt om tot een goede samenwerking te komen:

- **Forming** is de eerste fase waarin de groepsleden elkaar leren kennen. Ze zijn bezig met het vinden van hun plek in de groep en proberen conflicten met elkaar te vermijden. De taak of het project wordt gestart, maar goede initiatieven ontbreken meestal.
- **Storming** is de conflictfase. De leden hebben elkaar goed leren kennen en de verhoudingen tussen hen zijn duidelijker. In deze fase zijn ze in staat om elkaars gedrag of werkwijze te bekritisieren. Omdat veel mensen terugdeinzen voor conflicten, komen groepen vaak nooit aan deze fase. Conflicten horen echter bij het groepsproces en moeten niet als bedreigend gezien worden.
- **Norming** is de fase na het conflict. Iedereen heeft in deze fase een duidelijke taak. Het is ook duidelijk wie op welk punt de leiding neemt. Er is een bepaalde loyaliteit aan de groep ontstaan. Het gevaar dat hierin schuilt is echter dat mensen minder snel met afwijkende ideeën zullen komen.
- **Performing** is de laatste fase. De leden zijn in staat om goed samen te werken, maar kunnen ook zelfstandig verantwoordelijkheid opnemen. Ze zijn goed op elkaar afgestemd en kunnen complexe taken uitvoeren.

Wees in je klas steeds alert voor de fase van groepsvorming waar je klas zich bevindt. Dit kan bepalen of je onderwerpen net wel of niet gaat behandelen. Zodra een nieuw groepslid zich bij de groep voegt (bijv. een leerling die van klas verandert) zal de klasgroep de fasen van groepsontwikkeling opnieuw (moeten) doorlopen. Wees als leerkracht alert voor een veilig evenwicht voor je leerlingen tussen individualiteit en groepsgevoel.

H

Hypothese

Zie 'wetenschappelijk onderzoeken - hypothese'.

I

Identiteit – Identiteitsvorming

Identiteit duidt het (al dan niet samenhangend) geheel aan van de diverse innerlijke en uiterlijke aspecten van een individu of groep. Vaak gaat het over aspecten waar een individu of groep zich bewust of onbewust mee associeert. Zo ontlene leerlingen vaak een onderdeel van hun identiteit aan een bepaalde subcultuur. Of kan een ingrijpende gebeurtenis of trauma (cf. 9/11 voor Amerikanen) een onderdeel worden van een identiteit. Identiteiten zijn dus veranderlijk en meervoudig.

In de leerlijn gebruiken we **identiteitsvorming** altijd in referentie naar een individu. Rond identiteitsvorming bestaan er verschillende invalshoeken. We reiken hier een mogelijk perspectief aan, zonder de indruk te willen wekken dat dit perspectief hét sluitende antwoord vormt.

Jane Loevinger construeerde een theorie over de **ontwikkeling van het ego** die uit verschillende stadia bestaat. Als resultaat van de dynamische interactie tussen het zelf en de omgeving, evolueert het ego doorheen het leven volgens negen opeenvolgende stadia. Loevinger begrijpt 'het zelf' als het referentiekader waarmee individuen de wereld begrijpen en vormgeven. Elk stadium weerspiegelt dus een referentiekader waarmee men betekenis geeft aan de eigen ervaringen.

- Pre-sociaal: een baby maakt geen onderscheid tussen zichzelf en de wereld, maar focust enkel op het bevredigen van onmiddellijke noden. Als klein kind begint er zich een ego-ontwikkeling af te tekenen wanneer het kind onderscheid begint te maken tussen zichzelf, anderen en de wereld.
- Impulsief: het kind is in deze ontwikkelingsfase een 'egoïst': het is vooral bezig met lichamelijke impulsen, oriënteert zich in het heden en begrijpt de wereld vooral op de manier waarop die effect op hem heeft. 'Goed' is wat een beloning is en 'slecht' wordt gezien als wat tegen de eigen belangen ingaat.
- Zelfbeschermend: in dit stadium leert het kind onder invloed van de omgeving geleidelijk aan zijn impulsen te controleren. Het is zich ervan bewust dat er regels zijn en dat die een bepaalde functie hebben. Toch staan eigenbelang en opportunisme voorop. Regels dienen het eigenbelang en het kind volgt ze louter om straf te vermijden. Loopt het mis en volgt er straf, dan is dat de schuld van anderen of de omstandigheden. Iemand in het zelfbeschermende stadium ziet zichzelf niet als verantwoordelijk voor zijn eigen daden. Dit stadium komt veel voor in de vroege adolescentie.
- Conformistisch: het individu conformeert zich aan de groep (het eigen gezin, de groep leeftijdgenoten enz.). Hiervoor moet het individu beseffen dat het eigenbelang en het belang van de groep waarvan hij deel uitmaakt, kunnen samenvallen. De conformist volgt regels, niet om straf te vermijden, maar omdat die regels gelden voor de groep. Sociale goed- en afkeuring houden hem op het spoor. In dit stadium

beoordeelt iemand zichzelf en anderen in de eerste plaats volgens de mate van conformeren aan de groep, niet op basis van zelfgekozen, eigen waarden en normen. Gewoonlijk bereikt iemand het conformistische stadium in de (vroege) adolescentie. Dit stadium heeft ook een zekere simpliciteit: er is juist en fout en dat geldt voor iedereen. Gedrag wordt niet beoordeeld op basis van de intenties van het gedrag en er is geen grijze zone.

- Zelfbewust: kenmerkend voor dit stadium is een toegenomen zelfbewustzijn en het besef dat er een veelvoud aan mogelijke handelingswijzen is in allerlei situaties. De zelfbewuste persoon heeft oog voor individuele verschillen. Hoewel conformeren aan de groep belangrijk blijft, kunnen zelfbewuste mensen een eigen positie kiezen, verschillend van die van andere groepsleden. Toch overheerst de neiging zich te conformeren aan de normen en de waarden van de groepen waarvan men deel uitmaakt.
- Verantwoordelijk: zelfgekozen levensdoelen, een kritisch zelfinzicht en een sterk verantwoordelijkheidsgevoel krijgen vorm. Mensen in dit stadium van ego-ontwikkeling voelen zich verantwoordelijk voor hun eigen levensbestemming en zijn betrokken in relaties met anderen. Ze laten een rijk en complex innerlijk leven zien en beschouwen hun eigen gedrag en dat van anderen in termen van onderliggende, intra-psychische motieven en behoeften. Ze meten zich aan eigen standaarden, en niet aan de groepsnorm. Het individu heeft de heersende regels geïnternaliseerd. Doelen en idealen worden erkend en dit gaat samen met een nieuw gevoel van verantwoordelijkheid. Individuen in dit stadium begrijpen de dingen in hun bredere sociale context of vanuit het standpunt (bijv. persoonlijke motivaties) van anderen.

In de adolescentie is er een duidelijke evolutie van een zelfbeschermende houding naar een conformistische houding, wat wijst op een sterke ego-ontwikkeling tijdens de adolescentie. Een minderheid van adolescenten ontwikkelt zich verder tot in het zelfbewuste of zelfs verantwoordelijke stadium. We onderscheiden nog de volgende, latere stadia:

- Individualistisch: personen hebben respect voor zowel de eigen individualiteit als de interpersoonlijke banden. Individuen in dit stadium zijn erg tolerant tegenover zichzelf en tegenover anderen. Dit stadium gaat gepaard met een bezorgdheid om de eigen emotionele afhankelijkheid. Subjectieve ervaringen worden onderscheiden van een objectieve realiteit.
- Autonoom: het individu erkent dat emotionele afhankelijkheid onvermijdelijk is en aanvaardt zichzelf. Daarnaast brengt het individu respect op voor de autonomie van anderen. In dit stadium zijn individuen ook erg tolerant tegenover ambiguïteit en complexiteit. Ze zijn in staat om complexe conceptuele ideeën te integreren.
- Geïntegreerd: dit stadium wordt volgens Loevinger maar zelden bereikt. Leren wordt in dit stadium begrepen als onvermijdelijk. Het ego presenteert een wijsheid en een vorm van empathie tegenover zichzelf en anderen. Ook heeft het individu vrede met de eigen innerlijke conflicten.

Institutionele barrière

Zie 'macht – machtsstructuur – institutionele barrière'.

Interculturele, interlevensbeschouwelijke of filosofische gesprekken

Interculturele communicatie duidt op het streven naar effectieve communicatie tussen personen met verschillende culturele achtergronden. In interculturele communicatie zien we culturele verschillen niet als weg te werken struikelblokken, maar streven we ernaar aandachtig te zijn voor culturele verschillen, er begripvol mee om te gaan en ze in dialoog te laten treden. Culturele verschillen vormen op die manier een toegevoegde waarde tot de dialoog.

In **interlevensbeschouwelijke gesprekken** expliciteren leerlingen op een open wijze hun persoonlijke levensbeschouwing en spreken ze respectvol over andere levensbeschouwingen. Het ontdekken van verschillen en gelijkenissen nodigt de leerling uit zichzelf te positioneren op levensbeschouwelijk te positioneren.

Een **filosofisch gesprek** is een gesprek waarbij de deelnemers een onderzoeksgroep vormen. Alle bijdragen van leerlingen in dit gesprek zijn hypothesen die verder onderzocht kunnen worden. De leerkracht staat borg voor de (filosofische) diepgang en logische argumentatiekracht van de inbreng in het gesprek. Cruciaal hierbij is dat het gesprek plaatsvindt in een veilige context waarin elke gedachte geuit en tot onderwerp van onderzoek mag genomen worden. De leerkracht waarborgt dit door een niet-oordelende houding aan te nemen.

K

Kinderrechten

Zie 'mensenrechten – kinderrechten'.

L

Levensbeschouwing

Levensbeschouwingen bestaan uit een visie en (min of meer) samenhangende overtuigingen over het leven en specifiek de waarde ervan. Een levensbeschouwing geeft op die wijze weer hoe je moet leven en wat van een mens verwacht wordt om dit te realiseren.

Levenskwaliteit

Levenskwaliteit omvat de basisstandaarden die nodig zijn voor een leven in waardigheid. Zo kun je mensenrechten interpreteren als een weerspiegeling van fundamentele levensbehoeften.

Lokale uitdagingen – Nationale uitdagingen – Globale uitdagingen

Lokale uitdagingen zijn plaatselijke uitdagingen. Het betreft hier problemen of situaties die op een lokaal niveau aangepakt kunnen worden. Wanneer er in jouw straat veel zwerfvuil wordt achtergelaten, dan kun je dat individueel of in samenspraak met je buurt oplossen, zonder nationale of internationale actoren te contacteren.

Nationale uitdagingen spelen zich af op het niveau van een geheel land. Stel dat je op een plaats woont waar al het afvalbeheer in handen is van een criminele organisatie die een geheel gebied beheerst. In dat geval kan je het zwerfvuil in jouw straat waarschijnlijk niet op lokaal niveau oplossen, maar wordt het een nationaal probleem. Er moeten nationale – en misschien internationale – actoren betrokken worden om een oplossing te bereiken.

Globale uitdagingen zijn mondiale uitdagingen of uitdagingen in de wereld. In het noorden van de Stille Oceaan is ondertussen een afvaleiland van hallucinante proporties ontstaan. Wil je dit probleem aanpakken, dan heb je meer dan lokale of nationale actoren nodig. Het is een globaal probleem dat heel veel internationale actoren over de gehele wereld aangaat.

Zoals uit het voorbeeld hierboven al blijkt, is het onderscheid tussen lokale en globale uitdagingen niet altijd eenduidig; plaatselijke en mondiale ontwikkelingen geraken met elkaar vervlochten. De actuele samenleving is een '**glokale**' samenleving. De globalisering brengt bijvoorbeeld een migratiestroom met zich mee die de lokale besturen voor nieuwe sociale uitdagingen plaatst, en waardoor hun interventiecapaciteit onder druk komt te staan. De individualisering creëert bijvoorbeeld emancipatiebewegingen die mondiaal zijn (bijv. aandacht voor rechten van kinderen en jongeren) en die tegelijk op lokaal vlak de vraag doet rijzen naar andere vormen van jeugdbeleid, waarin jongeren zelf een actieve rol spelen.

M

Maatschappij

Zie 'samenleving – maatschappij'.

Maatschappelijke actoren

Een actor is een betrokken persoon of instantie die een actieve of passieve rol opneemt. Een **maatschappelijke actor** is een overheidsorgaan, een particuliere organisatie of een persoon die betrokken is bij een bepaald thema dat zich afspeelt in de publieke ruimte. In het zogenaamde 'vluchtelingendebat' zijn bijvoorbeeld de volgende maatschappelijke actoren betrokken: de staatssecretaris bevoegd voor het beleidsdomein Asiel en Migratie, de lokale besturen (steden en gemeenten) die de bepalingen van de staatssecretaris uitvoeren, het maatschappelijke middenveld (particuliere organisaties) dat bepaalde belangen vertegenwoordigt (bijv. ngo's zoals Vluchtelingenwerk Vlaanderen) en liefdadigheidsverenigingen en -instellingen.

Maatschappelijke of sociale rol

In de samenleving nemen mensen verschillende rollen op. Een **sociale of maatschappelijke rol** duidt de verwachtingen en voorschriften aan over het gedrag dat bij een rol hoort. Van een politieagent wordt maatschappelijk niet verwacht dat hij zich laat betalen door de personen die hij helpt, bijvoorbeeld wanneer hij tussenkomt in een burenruzie. Wanneer iemand een rol in de samenleving opneemt, verwacht men dat die persoon een bepaalde attitude en gedrag belichaamt.

Macht – Machtstructuren – Institutionele barrière

Macht impliceert een ongelijke verhouding tussen twee actoren: diegene die de macht uitoefent en diegene die dat ondergaat of er weerstand tegen biedt. **Machtstructuren** duiden op institutionele, ordenende aspecten van de samenleving die ervoor zorgen dat interacties tussen mensen, groepen of maatschappelijke instituties via een machtsrelatie verlopen; een actor oefent macht uit, waarbij een andere die ondergaat.

Een **institutionele barrière** is een opzettelijk vastgestelde regel of praktijk die herhaaldelijk en regelmatig een specifieke groep van mensen met een gemeenschappelijk kenmerk of eigenschap nadelig behandelt ten opzichte van anderen.

Mening

Zie 'standpunt – argument – feit – mening – overtuiging'.

Mensenrechten – Kinderrechten

Mensenrechten zijn fundamentele rechten en vrijheden voor alle mensen, ongeacht hun nationaliteit, geslacht, nationale of etnische afkomst, ras, religie, taal of andere status. Mensenrechten omvatten burgerlijke en politieke rechten, zoals het recht op leven, vrijheid en vrijheid van meningsuiting. Daarnaast zijn er ook de sociale, culturele en economische rechten, waaronder het recht op deelname in de cultuur, op voedsel, op arbeid en op onderwijs.

Mensenrechten worden beschermd en ondersteund door internationale en nationale wetten en verdragen. De Universele Verklaring voor de Rechten van de Mens (UVRM) is de basis van het internationale systeem voor de bescherming van mensenrechten. Het is een visie op menselijke waardigheid die politieke grenzen en gezag overstijgt en regeringen ertoe verplicht om de fundamentele rechten van elke persoon te respecteren.

De wereldleiders vinden het belangrijk dat de mensenrechten van kinderen expliciet erkend worden, omdat mensen jonger dan 18 jaar extra beschermd en ondersteund moeten worden. Het Verdrag inzake de **Rechten van het Kind** bundelt de rechten van alle kinderen over de hele wereld, zonder onderscheid op basis van huidskleur, religie of geslacht. In het Kinderrechtenverdrag staan afspraken over minimumnormen die de wereld voor kinderen wil hanteren. Het erkent de burgerlijke, politieke, economische, sociale en culturele rechten van kinderen op basis van vier leidende principes: non-discriminatie, het hoger belang van het kind, het recht op overleving en ontwikkeling en het recht op participatie.

De universalistische invulling van mensen- en kinderrechten contrasteert met hoe sommige culturele gemeenschappen de verhouding tussen individuen en die gemeenschap ervaren. Bij het afwegen van belangen van individuen en gemeenschap stellen zij, in bepaalde kwesties, het belang van de gemeenschap voorop.

Wanneer over mensen- en kinderrechten nagedacht wordt, los van hun toepassing op concrete situaties, worden discussies vaak abstract en kunnen ze tot onenigheid leiden, bijvoorbeeld op internationale fora zoals de VN. Uit bepaalde hoeken, onder andere de academische wereld, klinkt de kritiek dan ook dat er een westerse mensvisie sluimert in de invulling ervan.

Laten we dit illustreren aan de hand van een voorbeeld. De Internationale Arbeidsorganisatie (ILO) is een afdeling van de VN belast met het bewaken van internationale arbeidsstandaarden, het versterken van de sociale bescherming van werknemers en het verhogen van werkgelegenheid. De ILO neemt het mogelijk controversiële standpunt in dat de realiteit van het fenomeen kinderarbeid op termijn moet verdwijnen, o.a. omdat dit de rechten van het kind zou schaden. Wat zijn evenwel de gevolgen voor gemeenschappen, families en kinderen in landen waar deze kinderen economisch een belangrijke bijdrage leveren aan het levensonderhoud en die niet beschikken over een goed georganiseerd onderwijssysteem dat een degelijke vorming en toekomstperspectieven waarborgt?

N

Neutraliteit

Als verstrekker van het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap neemt het GO! een neutrale houding aan tegenover de filosofische, ideologische en levensbeschouwelijke opvattingen van ouders en lerenden. Zo willen we lerenden de kansen bieden om hun eigen individuele persoonlijkheid te ontwikkelen en hun eigen filosofische, ideologische en levensbeschouwelijke keuzes te leren maken.

Neutraliteit in de klascontext krijgt onder andere vorm via de pedagogische houding van de leerkracht. De leerkracht drukt geen voorkeur uit voor het waardenpatroon van een of andere maatschappelijke groep en waarborgt door die houding een expliciete ondersteuning van het leerproces van de lerende. Een niet-oordelende leerkracht demonstreert dit in zijn vraaghouding en vraagtechnieken. Door leerlingen op een geweldloze wijze doelgericht vragen te stellen, begeleidt de leerkracht hen in het ontwikkelen van een begripvolle, onderzoekende houding en kritische denkvaardigheden. Zo kan elke lerende met hulp van zijn peers onderzoeken wat de invulling van duurzaam samenleven kan zijn, om dit na afloop van de schoolloopbaan als participatief burger te verwezenlijken.

Normen

Normen zijn concrete gedragsregels die verwachtingen aangeven over hoe we ons in een bepaalde situatie moeten gedragen. Een norm kunnen we omschrijven als een standaard of maatstaf geldend in een bepaalde cultuur, in een bepaalde tijdspanne, binnen een bepaalde groep rond een bepaald thema of levensaspect. Normen zijn dus opvattingen over hoe men zich als individu of groep al dan niet moet gedragen en vormen op die wijze een concretisering van waarden.

O

Onderzoeksvraag

Zie 'wetenschappelijk onderzoeken – onderzoeksvraag – hypothese – onderzoeksdialoog'.

Onderzoeksdialogoog

Zie 'wetenschappelijk onderzoeken – onderzoeksvraag – hypothese – onderzoeksdialogoog'.

Onrecht

Zie 'rechten – onrecht – plichten – belang – belangenconflict'.

P

Peers – peergroep

Vanuit een ontwikkelingspsychologisch en onderwijskundig perspectief verwijst '**peers**' naar de ontwikkelingsgelijken van een individu (een leerling). Dat kunnen leeftijdsgenoten zijn, maar dat is niet altijd het geval.

Een **peergroep** slaat op individuen in de omgeving waarmee een leerling zich identificeert. In de peergroep van de leerling zitten anderen met een vergelijkbare leeftijd, sociaal-economische status, interesses en/of gedrag. De peergroep van hoogbegaafde kinderen bijvoorbeeld bestaat vaak uit andere hoogbegaafde kinderen van dezelfde leeftijd, of oudere kinderen die niet noodzakelijk hoogbegaafd zijn.

In de peergroep kan groepsdruk (peer pressure) ontstaan: de groep oefent een zodanige invloed uit op een bepaald individu of kleinere groep om zijn attitudes, waarden en gedrag aan te passen, dat die overeenkomen met de attitudes, de waarden en het gedrag van die peergroep. Dit treedt zowel in positieve als in negatieve zin op.

Perspectief – Referentiekader

Een **perspectief** is een specifieke invalshoek op iets. Stel dat ik op stap ben met een fotograaf en voor ons gebeurt een ongeval. Mijn waarneming van die gebeurtenis is één perspectief op de situatie, net als de foto die de fotograaf van het ongeval nam toen het gebeurde. We kunnen ons ook, bijvoorbeeld, inleven in het perspectief van de bestuurder of zelfs de schepen die verantwoordelijk is voor de verkeerssituatie na recente wegenwerken. Belangrijk is dat je als leerkracht meeneemt dat er verschillende perspectieven mogelijk zijn die zich ook op verschillende niveaus bevinden, zoals in bovenstaand voorbeeld de bestuurder als directe betrokkene, de fotograaf als getuige, de schepen als (in)directe betrokkene op gemeentelijk niveau, of zelfs de minister van Verkeersveiligheid als indirecte betrokkene op nationaal niveau. Je kunt een situatie of probleem ook benaderen vanuit het perspectief van een bepaald domein (sociaal, ethisch, economisch, cultureel enz.).

Bij het uitwerken van de leerlijn werden we sterk geïnspireerd door de ontwikkelingspsychologische theorie inzake perspectiefname van Selman. Selman beweert dat de fasen van **sociaal perspectief** nemen parallel lopen met de ontwikkeling van het denken: de cognitieve ontwikkeling van de adolescent houdt een toenemend vermogen in om zich te verplaatsen in de sociale positie van de ander. Selman formuleert de volgende ontwikkelingsfasen:

- Het egocentrische perspectief: het zelf en de ander worden in lichamelijk opzicht onderscheiden, maar niet in psychologisch opzicht.

- Het subjectieve perspectief: bewustzijn dat iemand andere gedachten en gevoelens kan hebben over eenzelfde sociale situatie.
- Het tweedepersoonsperspectief: zichzelf kunnen verplaatsen in de schoenen van de ander en zichzelf zien als een subject van de ander.
- Het wederzijdse perspectief: men is nu in staat een eigen perspectief over de wereld te vormen vanuit het neutrale standpunt van een onpartijdige toeschouwer. Men verwerft het bewustzijn dat een persoon ook gedachten, gevoelens en bedoelingen kan afleiden van een ander.
- Het maatschappelijke perspectief: men kan het perspectief van anderen begrijpen vanuit de sociale context en cultuur waarin die personen leven.

Door de cruciale ontwikkelingsfase waarin leerlingen van het secundair onderwijs zich bevinden, kan de capaciteit om gebeurtenissen en problemen vanuit een ander perspectief te bekijken sterk verschillen naargelang de leeftijdsgroep én het individu. Onderlinge verschillen én leerkansen voor de leerlingen kunnen duidelijk worden bij het bespreken van specifieke gebeurtenissen of problemen.

Het woord **referentiekader** zegt het eigenlijk al zelf: het is een kader dat men als referentie gebruikt. Het is een perspectief dat een persoon bewust of onbewust inneemt ten opzichte van zichzelf of zijn omgeving. Door **socialisatie**, het proces waardoor normen en waarden overgenomen worden, wordt het referentiekader van een individu doorheen zijn leven vormgegeven. Onder meer de volgende belangrijke factoren spelen bij dit proces een rol: land/gezin van herkomst, geslacht, bevolkingsgroep, opleiding, religie en actuele situatie (beroep, status, gezin, woonomgeving, leeftijd, politieke overtuiging enz.). Deze factoren worden onderdeel van een persoon en zijn er onder andere verantwoordelijk voor dat elk individu uniek is. Mensen zijn geneigd, bij het benaderen en beoordelen van gebeurtenissen en problemen, uit te gaan van hun eigen referentiekaders.

P

Plicht

Zie 'rechten – onrecht – plichten – belang – belangenconflict'.

R

Rechten – Onrecht – Plichten – Belang – Belangenconflict

Rechten zijn wettelijke, sociale of ethische principes van vrijheid. Het zijn fundamentele regels over wat individuen is toegestaan of waarop ze aanspraak kunnen maken, volgens een wettelijk systeem of sociale afspraken. Een recht is afdwingbaar en mag je eisen ten aanzien van een ander individu, een organisatie of een overheid. Bijvoorbeeld: alle kinderen hebben recht op onderwijs; elk land is verplicht ieder kind, ongeacht zijn status, onderwijs te geven.

Mensen krijgen niet altijd waar ze recht op hebben. Dan worden hun rechten geschonden of wordt hen **onrecht** aangedaan.

Rechten worden soms in één adem genoemd met **plichten**. Een plicht omvat een noodzaak om te handelen: het is iets wat je moet doen. Dit kan door jezelf (innerlijke plicht) of door de buitenwereld (bijv. wegens van een wet) bepaald worden. Je hebt bijvoorbeeld de plicht het privéleven van anderen te respecteren, er is de leerplicht voor kinderen en jongeren van zes tot achttien jaar enz.

Belangen zijn de cognitieve, emotionele of strategische redenen die individuen of groepen hebben om voor of tegen een bepaalde oplossing te kiezen. Wanneer de belangen van individuen of groepen niet met elkaar verenigbaar zijn, ontstaat er een belangenconflict. Doorheen de geschiedenis zijn bepaalde drukkingsgroepen erin geslaagd om hun belangen vertaald te zien in een recht. Rechten kunnen dus van oorsprong een belang van een bepaalde groep zijn.

Referentiekader

Zie 'perspectief – referentiekader'.

S

Samenleving – Maatschappij

Onder een **samenleving** verstaan we een groep mensen die samen een halfgesloten systeem vormen waarbinnen interactie bestaat tussen de leden die van die groep deel uitmaken.

Een **maatschappij** verwijst naar (1) een (relatief) stabiel geheel van interacties tussen mensen en groepen en (2) de georganiseerde verbanden op diverse gebieden (o.a. economisch, cultureel) om deze interacties te reguleren. Het begrip maatschappij valt grotendeels samen met de notie samenleving, maar legt meer de nadruk op de institutionele, ordenende aspecten van de samenleving: de staat en zowel nationale als globale staatsapparaten.

We kunnen het onderscheid tussen maatschappij en samenleving illustreren met een voorbeeld. Via de inkomsten van de werkende bevolking die de staat belast, draagt die bevolking bij aan de sociale zekerheid in onze maatschappij. Het is een vorm van geïnstitutionaliseerde solidariteit. Mensen kunnen deze solidariteit ook spontaan en vrijwillig vormgeven door te helpen bij voedselbedeling, spullen te doneren bij bepaalde organisaties e.d. voor mensen die bepaalde financiële en materiële noden moeilijker kunnen vervullen. Dit laatste drukt de omschrijving van de samenleving uit.

Sociaal-culturele context

Elke leerling neemt zijn eigen achtergrond naar school mee van thuis. Dit omvat zowel de sociale (ofwel de sociaal-economische status) als de culturele situatie van de leerling.

In een betrekkelijk homogene samenleving levert de relatie tussen de schoolcultuur en de omgeving weinig spanningen op, omdat de waarden die in de samenleving gelden, ook op school worden nagestreefd. In een multiculturele samenleving, met sterk uiteenlopende thuisculturen, is de aansluiting met de schoolcultuur minder vanzelfsprekend. Daar kunnen de normen, waarden en handelingen die op school gelden danig verschillen van de normen, waarden en handelingen van de thuiscultuur waarin leerlingen opgroeien. Bovendien kunnen ook de sociaal-culturele contexten van de leerlingen sterk van elkaar verschillen. Op school kan dit eventueel spanningen creëren, maar ook leerkansen voor de leerlingen.

Spanning

Zie 'conflict – spanning'.

Standpunt – Argument – Feit – Mening – Overtuiging

Een **standpunt** is een positie tegenover een (probleem)stelling of gebeurtenis. In een stelling wordt een uitspraak of bewering over een onderwerp gedaan, bijvoorbeeld: 'Hamburgers moeten verboden worden want ze zijn ongezond.' Met een standpunt geef je weer hoe je je verhoudt ten opzichte van de gepresenteerde stelling. Een standpunt is dan 'ja' of 'nee', 'akkoord' of 'niet akkoord', 'onbeslist' enz. Een standpunt kun je ondersteunen met een mening of argumentatie, maar dat hoeft niet.

Een standpunt is genuanceerd als het onderbouwd is met een doordachte mening of argumentatie: dat betekent dat allerlei aspecten van het onderwerp in rekening worden gebracht.

Een **argument** is datgene wat je aanvoert om iets (bijv. een mening, standpunt enz.) te bewijzen of te ontkrachten. Een argument kan een mening ondersteunen. Er zijn objectieve en subjectieve argumenten. Objectieve (feitelijke) argumenten zijn gebaseerd op controleerbare feiten. Subjectieve (niet-feitelijke) argumenten zijn gebaseerd op elementen die niet of uiterst moeilijk gezamenlijk na te gaan zijn, bijvoorbeeld een gevoel, ervaring of vermoedens. Je kunt argumenten ontkrachten of weerleggen door aan de hand van tegenargumenten te laten zien dat ze zwak of onjuist zijn.

Een **feit** is een gebeurtenis of omstandigheid die je zintuiglijk kunt waarnemen of met instrumenten kunt meten. Een feit kun je bewijzen of controleren.

Een **mening** geeft aan wat iemand denkt over een bepaald onderwerp. Een mening kun je onderbouwen met argumenten.

Bij een bepaald onderwerp kun je een sterk uitgesproken mening hebben, die niet hoeft te berusten op redelijke of verifieerbare argumenten. Dat is een **overtuiging**. Wees je er als leerkracht van bewust dat een overtuiging sterk in verband kan staan met wat een individu als zijn identiteit of persoonlijkheid beschouwt. Als je de overtuiging in twijfel trekt, kan dit tot hevige (emotionele) reacties van de persoon in kwestie leiden.

Stereotypering – Vooroordeel – Discriminatie

Een **stereotypering** is een vereenvoudiging van een complex iets tot één aspect daarvan, waarmee het gelijkgesteld wordt.

Bij stereotypering worden één of meer kenmerken van een lid van een groep toegeschreven aan de gehele groep, en omgekeerd. Een stereotype is min of meer gefixeerd en daarom moeilijk te veranderen. Je wordt op vakantie bijvoorbeeld in een lokaal restaurant door een onbeleefde ober bediend. Je stereotypeert als je concludeert dat alle burgers van die staat onbeleefd zijn en als je bij je volgende ontmoetingen met personen van die nationaliteit op voorhand al vindt dat zij onbeleefd zijn.

Op basis van hun groepsperceptie kunnen Vlaamse scholieren bijvoorbeeld verwachten dat een nieuwe medeleerling gierig, vriendelijk, arrogant, praktisch ingesteld en efficiënt zal zijn, wanneer ze te horen krijgen dat de nieuwe leerling een andere nationaliteit heeft. Enkele voorbeelden: 'Vlamingen zijn saai', 'Nederlanders zijn gierig', 'Duitsers zijn onvriendelijk' enz. Mensen worden dus onterecht niet langer als individu gezien, maar als vertegenwoordiger van een groep.

Vooroordelen komen voort uit stereotypen. Er wordt hardnekkig aan een bepaald beeld dat men heeft van leden van een groep vastgehouden, ook al wordt men geconfronteerd met tegengestelde feiten. We kunnen drie types vooroordelen onderscheiden: een cognitief (negatieve percepties), een emotioneel (vijandige gevoelens) en een gedragsmatig (handelingen die de ander achteruitstellen of discrimineren) vooroordeel.

Stereotypering en vooroordelen kunnen een voedingsbodem zijn voor **discriminatie**. De stereotypering en vooroordelen vertalen zich hierbij in het anders behandelen van mensen of groepen (meestal minderheden, maar niet altijd) op grond van uiteenlopende kenmerken zoals vermeend ras, nationaliteit, huidskleur, taal, seksuele oriëntatie, geslacht, burgerlijke staat, handicap, gezondheidstoestand, sociale afkomst, sociaal-economische situatie, politieke overtuiging, geloofsovertuiging, leeftijd enz.

Discriminatie houdt acties, praktijken of beleidskeuzes in die een individu niet behandelen op basis van zijn eigenheid, maar op basis van zijn gepercipieerd groepslidmaatschap (waaraan een aantal kenmerken worden toegedicht). Hoewel discriminatie ook een positieve behandeling van een mens of groep(en) en bepaalde voordelen voor hen kan betekenen, heeft het begrip doorgaans een negatieve connotatie: de behandeling biedt minder gunstige perspectieven dan de manier waarop andere personen en groepen worden behandeld.

V

Verbaal – non-verbaal gedrag

De communicatiewetenschapper Watzlawick stelt dat elk gedrag communicatief is, of anders geformuleerd: men kan niet niet communiceren. Communicatie is een activiteit waarbij signalen worden gegeven die je kunt interpreteren. Op basis daarvan kunnen we gedrag onderverdelen in verbaal en non-verbaal gedrag. **Verbaal gedrag** gaat over wat woordelijk uitgedrukt wordt (bijv. woordgebruik). Ook gebarentaal is verbaal gedrag aangezien de gebaren zich in een een-op-eenrelatie tot talige begrippen verhouden. **Non-verbaal gedrag** gaat over alle communicatie die niet woordelijk uitgedrukt wordt (o.a. gezichtsuitdrukking, beweging ten opzichte van anderen en verspreiding over ruimte).

Vooroordeel

Zie 'stereotypering – vooroordeel – discriminatie'.

W

Waarden – Waardenhiërarchie – Waardenconflict

Een **waarde** geeft weer wat als 'goed' beschouwd wordt en dus nastrevenswaardig is. Waarden kunnen expliciet of impliciet door een individu of een groep bepaald en gevolgd worden.

Sommige mensen hechten meer of minder belang aan bepaalde waarden.

Een **waardenhiërarchie** is een rangorde volgens belangrijkheid die je kunt aanbrengen in de verschillende waarden die je nastrevenswaardig acht.

Een **waardenconflict** doet zich voor wanneer het bij een probleem of een situatie moeilijk is om uit verschillende waarden één na te streven waarde te kiezen. Stel bijvoorbeeld dat er in een klaslokaal op school een ruit gebroken is. De leerkracht weet niet wie het gedaan heeft, want hij was even de klas uit, en geen enkele leerling wil een schuldige aanduiden. Bij de leerlingen doet zich het volgende waardenconflict voor: kies ik ervoor om de waarheid te vertellen (waarde 'eerlijkheid'), maar tegelijk een klasgenoot te verraden? Of zwijg ik en bescherm ik mijn klasgenoot (waarde 'vertrouwen')? In het laatste geval kan de leerkracht ontgoocheld zijn dat geen enkele leerling bereid is om eerlijk te zijn en kan hij zijn eigen vertrouwen in de klas verliezen.

In sommige situaties kunnen waarden zo conflicteren dat het lastig te bepalen is wat het 'goede' is. We spreken dan van een **moreel dilemma**. Een moreel dilemma is een situatie waarin men verschillende handelingen kan stellen die als 'goed' beschouwd kunnen worden, maar waarin de aard van de situatie maar één handeling toelaat. Stel, een vrouw heeft een ernstige medische aandoening en is stervende. Er is één bepaald medicijn dat haar kan genezen, maar dat is heel duur. Haar man is assistent in een apotheek. Wat doet hij? Steelt hij het medicijn en redt hij zijn vrouw omdat hij een mensenleven veel meer waarde toedicht dan een eenmalige misdaad? Of gehoorzaamt hij aan de afspraak dat je geen eigendom van anderen steelt?

Wetenschappelijk onderzoeken

Onderzoeksvraag

Hypothese

Onderzoeksdialog

Wetenschappelijk onderzoeken is een complexe en gedisciplineerde manier om informatie zo correct mogelijk te verkrijgen, verwerken en interpreteren. Dit kan als doel hebben de omgeving beter te begrijpen of feiten samenhangend bij elkaar te brengen door een verklarende theorie. Essentieel is dat men dit in een aantal duidelijke stappen doet:

1. Observeren en verzamelen: een onderzoeker verzamelt eerst informatie over het onderwerp (bijv. publicaties van aanverwant onderzoek) om die te ordenen en bewerken (bijv. selectie in bronnenmateriaal).
2. Een hypothese vormen: het te onderzoeken probleem wordt in één heldere vraag geformuleerd die onderzocht kan worden – de onderzoeksvraag. De uiteindelijke conclusie van het onderzoek vormt een antwoord op de vraag. Het doordacht formuleren van de **onderzoeksvraag** is cruciaal.

De onderzoeksvraag noemen we ook wel een **hypothese**. Een hypothese is een vraag of stelling die altijd opnieuw onderzocht kan worden volgens de stappen van wetenschappelijk onderzoek. Zo kan men stellen dat elk antwoord op een onderzoeksvraag vanuit wetenschappelijk standpunt een hypothese is: een onderzoek- en testbaar antwoord op een probleem of onderzoeksvraag.

3. Onderzoek: de onderzoeksopdracht kan uitgevoerd worden aan de hand van bepaalde wetenschappelijke onderzoeksmethoden.
4. Data verzamelen en analyseren: de verkregen informatie wordt naar het einde van het onderzoek toe geëvalueerd. Op basis van je analyseresultaten kun je al conclusies beginnen formuleren.

5. De onderzoeksresultaten rapporteren: je herbekijkt kritisch de verkregen onderzoeksresultaten en het verloop van je onderzoek. Hierbij kun je andere perspectieven (andere onderzoeksresultaten uit ander onderzoek) betrekken in een samenhangend antwoord op de oorspronkelijke hypothese. Deze laatste belangrijke stap ontbreekt vaak in het secundair onderwijs. De onderzoeksoopdracht wordt simpelweg afgegeven, terwijl ze eigenlijk nog verdedigd zou moeten worden.

In elke vorm van wetenschappelijk onderzoek zouden deze stappen, minstens in minimale vorm, moeten voorkomen. Als leerkracht secundair onderwijs kun je leerlingen dit wetenschappelijk onderzoeksplan als volgt stapsgewijs aanleren (Pedagogische begeleidingsdienst GO!, 2013):

- Leren goede vragen stellen
- Leren verantwoord omgaan met bronnen
- Leren besluiten trekken en formuleren
- Leren reflecteren en evalueren
- Leren rapporteren

Hierbij hoort ook het inoefenen van specifieke onderzoeksvormen om het uiteindelijke onderzoek te kunnen uitvoeren.

Een **onderzoeksdialoog** is een gespreksvorm waarin alle of enkele van bovenstaande stappen van onderzoek plaatsvinden tijdens het bespreken van een te onderzoeken vraag. Dit veronderstelt dat je uitgaat van een vraag die je op deze wijze kunt onderzoeken. Met andere woorden, een onderzoeksdialoog is een werkvorm waarbij de klas omgevormd wordt tot een onderzoeksgroep: alle leerlingen onderzoeken, door elkaar te bevragen en te argumenteren, mogelijke antwoorden op een onderzoekbare vraag. Om de onderzoeksdialoog in goede banen te leiden, maakt de leerkracht gebruik van de regels van de logica.

