

SECUNDAIR ONDERWIJS

Onderwijsvorm: **ASO**

Graad: **tweede graad**

Jaar: **eerste en tweede leerjaar**

Studiegebied: **algemeen secundair onderwijs**

SPECIFIEK GEDEELTE

Optie(s): **Humane wetenschappen**

Vak(ken):

AV Gedragwetenschappen	2/2 lt/w
-------------------------------	-----------------

Leerplannummer: **2006/022**
(vervangt 2002/033)

Nummer Inspectie: **2002 / 4 // 1 / T / SG / 1H / II / / D/**
(vervangt 2002/4//1/E/SG/1/II/ V/06)

INHOUD

Beginsituatie	2
Algemene doelstellingen	3
Leerplandoelstellingen, leerinhouden en specifieke pedagogisch-didactische wenken	4
Algemene pedagogisch-didactische wenken en didactische middelen	41
Minimale materiële vereisten	48
Evaluatie	49
Bibliografie	51

BEGINSITUATIE

Leerlingen die de keuze maken voor de studierichting Humane wetenschappen doen dit omwille van hun belangstelling voor de studie van leerinhouden met een sterk psychologische en sociaal-culturele inslag. Zij beschikken over een hoog abstractievermogen. Daarom kunnen zij enerzijds, onder begeleiding, in de aangereikte gegevens uit de sociale werkelijkheid de samenhang zoeken. Anderzijds kunnen zij de tegenstellingen begrijpen die zij ervaren tussen de verschillende segmenten van de maatschappelijke realiteit. De te bereiken doelstellingen zijn haalbaar voor emotioneel en sociaal intelligente leerlingen die de psychologische, de sociologische en de culturele werkelijkheid willen herkennen en exploreren.

Bij de start van het eerste leerjaar van de tweede graad Humane wetenschappen, beschikken de leerlingen niet over systematisch opgebouwde, (schoolse), specifieke voorkennis met betrekking tot gedragswetenschappen en cultuurwetenschappen. Wel hebben zij een algemene voorkennis. Die bestaat enerzijds uit wat zij in andere vakken tijdens hun schooltraject tot nog toe hebben opgebouwd (onder meer via aardrijkskunde, biologie, geschiedenis, de taalvakken, ...). Anderzijds bestaat de algemene voorkennis uit de dagelijkse ervaringen die zij elk op hun manier beleven en verwerken en waarop zij reflecteren. Belangrijk daarbij is dat zij dit doen vanuit hun sociale context (o.a. sociaal-economische status, ideologische en culturele achtergrond, leeftijdgebonden voorervaringen, ...). Mening en standpunten kunnen daardoor reeds sterk worden gekleurd. Dit kan het bereiken van de vooropgestelde doelstellingen zowel bevorderen als tegenwerken. Om de opvattingen van de leerlingen goed te kunnen inschatten en er gepast op te kunnen reageren, zal de leraar zicht moeten hebben op het waarde- en denkkader van de leerlingen en dat van hemzelf. Het pedagogisch project van het Gemeenschapsonderwijs is hierbij een leidraad en een nuttige bron van informatie.

Humane wetenschappen is een ASO-studierichting met een uitgesproken doorstromingskarakter naar opleidingen in het hoger onderwijs waar mens en samenleving centraal staan. De leerlingen zijn daarom in staat een breed gamma theoretische en abstracte leerinhouden te verwerken. Zij kunnen de ervaringswereld in een breder perspectief plaatsen en relaties leggen vanuit onder meer een juridisch, kunstwetenschappelijk, psychologisch en sociologisch referentiekader. Daarbij doen zij afstand van een intuïtieve en impulsieve benadering van de gebeurtenissen. Zij willen daarentegen een objectieverbaar en zo mogelijk wetenschappelijk onderbouwd standpunt innemen en kunnen dit ook verdedigen. De vakken gedragswetenschappen en cultuurwetenschappen doen ook een beroep op de verbale en sociale vaardigheden van de leerlingen. De individuele verschillen in de ontwikkeling van de persoonlijkheid tijdens de adolescentiefase zijn een factor waarmee de leraar rekening dient te houden.

ALGEMENE DOELSTELLINGEN

Uit het studieprofiel Humane wetenschappen kunnen volgende algemene doelstellingen worden afgeleid.
De leerlingen:

- 1 zijn bereid te reflecteren op eigen gedrag en dat van anderen.
- 2 zijn bereid hun mogelijkheden tot maatschappelijk engagement te verkennen.
- 3 zijn bereid te reflecteren op het maatschappelijk functioneren.
- 4 kunnen verklaringen geven voor fenomenen uit de cultuur- en gedragwetenschappen.
- 5 kunnen visies omtrent het menselijk en maatschappelijk handelen vanuit historische en socioculturele context begrijpen.
- 6 kunnen theoretische concepten toepassen in concrete situaties.
- 7 kunnen verbanden leggen tussen theoretische concepten uit de cultuur- en gedragwetenschappen.
- 8 kunnen media hanteren om informatie te verwerven, te verwerken en te presenteren.
- 9 kunnen een onderzoeksopdracht met betrekking tot een cultuurwetenschappelijk of gedragwetenschappelijk vraagstuk uitvoeren.

De vakken cultuurwetenschappen en gedragwetenschappen leveren verder een bijdrage tot het nastreven van de vakoverschrijdende eindtermen:

- leren leren;
- sociale vaardigheden;
- opvoeden tot burgerzin;
- gezondheidseducatie;
- milieueducatie;
- muzisch-creatieve vorming;
- technisch-technologische vorming.

De algemene doelstellingen worden geconcretiseerd in het hoofdstuk “leerplandoelstellingen, leerinhouden en specifieke pedagogisch-didactische wenken”.

LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHouden EN SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

De **leerplandoelstellingen** en de leerinhouden zijn geordend volgens het ordeningskader in het studieprofiel Humane wetenschappen. Zij bevatten voor het vak gedragswetenschappen (zoals ook voor cultuurwetenschappen) de volgende onderdelen:

- organisatie;
- interactie en communicatie;
- identiteit, continuïteit en verandering;
- samenhang en wisselwerking;
- expressie;
- waarden en normen;
- onderzoekscompetentie.

Deze indeling kan de indruk wekken dat de onderdelen afzonderlijk en/of na elkaar behandeld moeten worden. De leraar kan echter vrij kiezen wanneer hij welke leerinhouden behandelt. Hij hoeft zich dus niet te houden aan de volgorde van de leerinhouden in dit leerplan. We vinden het bovendien wenselijk dat hij waar mogelijk leerinhouden uit verschillende onderdelen als een samenhangend geheel behandelt. Bij het uitwerken van thema's of projecten streeft de leraar bewust een integratie van de verschillende onderdelen na. Dit is bijv. uitdrukkelijk gewenst voor de onderzoeksvaardigheden die via de andere onderdelen gerealiseerd dienen te worden.

De **leerinhouden** moeten gelezen worden met de bijbehorende doelstelling: die geeft immers aan wat de leerling met die inhouden moet kunnen doen. Leraren die meer willen doen dan in de doelstelling is aangegeven, mogen dat, op voorwaarde dat het leerplan in zijn totaliteit gerealiseerd wordt.

De leraar zal in overleg met de vakgroep zelf bepalen hoe de spreiding van de onderdelen gebeurt over de volledige graad. Verschillende opties zijn hierbij mogelijk: de verschillende onderdelen kunnen zowel in het eerste als in het tweede leerjaar worden behandeld in concentrische vorm, bepaalde onderdelen kunnen in het eerste leerjaar worden behandeld en andere in het tweede leerjaar, bepaalde onderdelen kunnen gespreid worden over het eerste en het tweede leerjaar terwijl andere onderdelen volledig in een bepaald leerjaar worden behandeld. Volgende factoren kunnen de keuze mee helpen bepalen: samenhang met het vak cultuurwetenschappen of samenhang binnen de pool, moeilijkheidsgraad van de leerinhouden, interesse van de leerlingen, deskundigheid van de leraar, gebeurtenissen in de actualiteit, relatie met vakoverstijgende activiteiten in de school, ...

Uitbreidingsdoelstellingen worden aangeduid met een U en zijn cursief gedrukt. Deze zijn niet verplicht, maar bedoeld voor de meer gevorderde klassen en/of leerlingen. Deze doelstellingen zijn gekoppeld aan **uitbreidingsleerinhouden**.

Bij elk onderdeel zijn er **specifieke pedagogisch-didactische** wenken geformuleerd. Soms betreft het achtergrondinformatie bij een leerplandoelstelling of een leerinhoud. Het kan ook om een mogelijkheid m.b.t. een bepaalde pedagogisch-didactische aanpak gaan. Deze specifieke pedagogisch-didactische wenken zijn bedoeld als hulpmiddel voor de leraar, als suggestie, en houden geen enkele verplichting in. Het is wel aangewezen om ze te lezen omdat ze de bedoelingen van de leerplancommissie verduidelijken.

ORGANISATIE: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

- 1 organisatievormen zoals gezin, peergroep, sociale klasse en beroepsgroep omschrijven, in tijd en ruimte plaatsen en de functies ervan bespreken.
- 2 aantonen dat het behoren tot een organisatievorm, het individuele gedrag en de maatschappelijke integratie beïnvloedt.

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
DSET 1	1	kunnen voorbeelden van organisaties typeren aan de hand van een aantal sociologische criteria.	1	Sociologische criteria om organisaties te typeren 1.1 Mate van complexiteit 1.2 Mate van formaliteit 1.3 Mate van interne cohesie, gemeenschappelijkheid van waarden en normen, duurzaamheid ...
DSET 1	2	kunnen voorbeelden geven van varianten binnen organisaties.	2	Varianten binnen organisaties Meerdere varianten binnen minimum 2 organisaties
DSET 1	3	kunnen zichzelf en verwanten situeren ten aanzien van het gezin.	3	Situering van jongeren binnen hedendaagse gezinsverbanden 3.1 Recente evoluties van gezinsverbanden 3.2 Analyse van gezinsverbanden aan de hand van bovenvermelde sociologische criteria 3.3 Functies van gezinsverbanden en verschuivingen in de functies
DSET 2	4	kunnen de impact van het gezin op het individuele gedrag van de gezinsleden illustreren.	4	Impact van verschuivingen binnen de functies van het gezin op individueel gedrag van de gezinsleden
DSET 1	5	kunnen zichzelf en anderen situeren ten aanzien van peergroepen.	5	Situering van jongeren binnen peergroepen 5.1 Relaties tussen jongeren onderling

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
			5.2	Analyse van de kenmerken van peergroepen aan de hand van bovenvermelde sociologische criteria
			5.3	Functies van peergroepen
DSET 2	6	kunnen de impact van peergroepen op het individuele gedrag van jongeren illustreren.	6	Impact van functies van peergroepen op individueel gedrag van jongeren
DSET 1	7	kunnen zichzelf en medeleerlingen situeren ten aanzien van de school.	7	Situering ten aanzien van de school
			7.1	Relaties tussen leerkrachten en leerlingen, tussen leerlingen onderling
			7.2	Analyse van de kenmerken van de school aan de hand van bovenvermelde sociologische criteria
			7.3	Functies van de school en verschuivingen in de functies
DSET 2	8	kunnen de impact van de school op het individuele gedrag van leerlingen illustreren.	8	Impact van functies van de school op individueel gedrag van leerlingen
DSET 2	9	erkennen het belang van participatie en voelen zich aangesproken om binnen de school verantwoordelijkheid op te nemen.	9	Leerlingenparticipatie op school
			9.1	Vormen van leerlingenparticipatie (formeel en informeel)
			9.2	Het belang van leerlingenparticipatie op school
DSET 2	10	kunnen de participatie van jongeren aan het verenigingsleven beschrijven en de invloed ervan aantonen op het individu en de samenleving.	10	Positionering van de jongere binnen verschillende vormen van het verenigingsleven
			10.1	Analyse van de kenmerken van verenigingen aan de hand van bovenvermelde sociologische criteria
			10.2	Motivaties van jongeren om te participeren aan het verenigingsleven
			10.3	Effecten van de participatie aan het verenigingsleven op het welbevinden van jongeren

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
		10.4 <i>De relatie tussen deelname aan het verenigingsleven en burgerzin (U)</i>

ORGANISATIE: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Doelstelling 1

Eerst moet worden verduidelijkt dat er verschillende soorten organisaties of interactiekaders zijn. Dat kan gebeuren door voorbeelden te bespreken zoals het gezin, de vriendenkring, verenigingen, Vlaanderen, de eigen school, een multinational bedrijf ... In elk geval moet worden duidelijk gemaakt waarom deze als organisaties kunnen worden beschouwd. Een essentieel kenmerk van een organisatie is dat de personen die er deel van uitmaken onderling verbonden zijn door rolrelaties en daaraan gekoppelde verwachtingen (taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden).

De verschillende organisaties kunnen worden gesitueerd op een as die gaat van primaire interactiekaders (bijv. het gezin) naar interactiekaders waarvan de leden elkaar niet kennen (bijv. de wereldmarkt). Die as moet worden geconcretiseerd. Dat kan door aan te geven op welke kenmerken de verschillende interactiekaders van elkaar verschillen, bijv. primaire interactiekaders zijn persoonlijker en de leden zijn onvervangbaar. Complexe interactiekaders zoals een bedrijf zijn onpersoonlijker. In een goed georganiseerd bedrijf is iedereen vervangbaar.

Doelstelling 2

Bij de realisering van deze doelstelling is het niet de bedoeling alle vormen van alle mogelijke categorieën organisaties te bespreken. Wel is het de bedoeling de diversiteit te onderkennen binnen organisatievormen en zich niet te beperken tot een vertrouwde vorm, bijv. bij de bespreking van het gezin waar recente evoluties in de westerse samenleving diverse gezinsvormen naast elkaar stelden: het grootgezin, het klassieke kerngezin, éénoudergezin, nieuw samengesteld gezin, ongehuwd samenwonend, homokoppel, gezin met inwonende derden, pleeggezin, adoptiegezin ... Daarnaast kunnen gezinnen bekeken worden naar gelang het open of gesloten karakter van het gezin.

Het verenigingsleven kent verschillende soorten naargelang de doelstellingen ervan: jeugdverenigingen, sportverenigingen, culturele verenigingen, werknemersverenigingen ... Ook binnen die soorten verenigingen kunnen we varianten onderscheiden naargelang de mate van complexiteit, formeel/informeel

In het vak gedragswetenschappen zal de klemtoon liggen op de eigen functie of de positionering van de jongere binnen organisaties die relevant zijn voor jongeren in deze tijd. Vragen die hierbij kunnen gesteld worden: "Welke organisaties zijn open, gesloten? Welk engagement vraagt de organisatie van de leden? Hoe groot is het gevraagde engagement? Hoe worden beslissingen genomen? Top-bottom? Bottom-top? Hoe worden geschillen opgelost?"

Doelstellingen 3 en 4

Het is de bedoeling dat leerlingen een onderscheid kunnen maken tussen een structurele analyse van het gezin (sociologische criteria) en een functionele analyse (rol en functies van de leden).

De leerlingen duiden hun positie in het gezin en geven aan welke functies zij binnen het gezin vervullen. Via eigen ervaringen kan een opsomming worden gemaakt van de taken die jongeren als gezinslid opnemen.

De schets van de verschillende gezinsvormen is niet opsommend. Recente evoluties binnen de arbeidsverdeling, de beheersing van de vruchtbaarheid, de positie van de vrouw, gewijzigd consumptiepatroon, secularisering en globalisering ... zoals o.m. afgeleid uit statistisch materiaal, kan dienen als uitgangspunt voor een verklaring van het ontstaan van deze varianten.

Door vergelijking van gezinnen in verschillende culturen (bijv. bij vergelijking met Turkse en Maghrebijnse samenleving) kan gewezen worden op het onderscheid in gezinnen o.m. wat betreft:

- rol van de vader, de moeder, de broers onderling, broers in verhouding tot hun zus(sen)
- de rol van de zoon tegenover de moeder
- de plaats in de geboortेरij

Doelstellingen 5 en 6

Een peergroep omvat personen met gemeenschappelijke interesses en eenzelfde sociale positie, die doorgaans ook dezelfde leeftijd hebben. Deze organisatie kan op de as primaire/complexere organisaties geplaatst worden na het gezin. Ook chronologisch komt de kennismaking met deze organisatie na het gezin, wanneer het kind of de jongere naar school gaat. Bij leerlingen uit de tweede graad secundair onderwijs is de peergroep samengesteld uit vrienden op school, klasgenoten en vrienden uit de vrije tijd.

Het is vooral tijdens de adolescentiefase dat de invloed van de peergroep het grootst is. De leerlingen kunnen dan ook gemakkelijk door het bespreken van eigen ervaringen inzicht verwerven in deze organisatie en hun eigen positie hierbinnen herkennen.

Dankbare uitgangspunten zijn het groeperen van o.m.:

- kleding
- muziekvoorkeuren
- voorkeuren voor media
- taalgebruik
- waardeoordelen
- houding t.o.v. conformistisch gedrag, rebellie, experimenteergedrag ...

Dit kan voor hen de start zijn voor een gesprek over het bestaan en de functies van peergroepen.

Volgende vragen kunnen hierbij richtinggevend zijn: “Welke verwachtingen heb ik ten aanzien van mijn leeftijdsgenoten in een peergroep? Hoe beïnvloeden klasgenoten mijn kledingstijl, mijn muziekkeuze, mijn opvattingen, ...? Gaat het hier om een impact op lange termijn of eerder om kortstondige effecten? ...”.

Het vertrekken vanuit eigen ervaringen dient met de nodige voorzichtigheid te gebeuren. Zowel ervaringen in de gezinssfeer als met leeftijdgenoten hebben een grote impact op het zelfbeeld en het welbevinden van personen in de adolescentiefase.

Doelstellingen 7 en 8

De realisering van deze doelstelling is een aanleiding om de klas waarin zij zich bevinden te situeren:

- binnen de school als organisatie
- binnen de scholengemeenschap en scholengroep
- binnen het Vlaamse onderwijslandschap (minister, departement, koepels, inrichtende machten)

Dit dient niet als een opsomming gegeven te worden maar als een organigram waarin zowel leerling als leraar een plaats hebben. Dit kan geïllustreerd worden aan de hand van vragen als:

- Wie zegt en controleert welke leerstof de leraar met ons behandelt?
- Wie stelt het schoolreglement op?
- Wie betaalt de werking van de school? De wedde van de leraar?
- Wie bepaalt of er een frisdrankautomaat in onze school staat?
- ...

Doelstelling 9

In deze doelstelling wordt de leerlingenparticipatie op school onderzocht. Ook de leerlingenraad is een organisatie. De oprichting van een leerlingenraad is verplicht wanneer tenminste een derde van de leerlingen van de betrokken school erom vraagt. Omdat in vele scholen de leerlingenraad zeer actief is, kan dit thema niet ontbreken. Bij het oprichten of omkaderen van een bestaande leerlingenraad kan er overwogen worden de leerlingen humane wetenschappen hierbij te betrekken.

Het accent kan gelegd worden om volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

- Welke bevoegdheden heeft een leerlingenraad?
- Heeft een leerlingenraad invloed op een school?
- Wint in deze tijd leerlingenparticipatie aan belang?
- ...

Doelstelling 10

Deze doelstelling kan samen behandeld worden met doelstellingen 1 en 2.

Aan de hand van een vragenlijst kan de eigen participatie van leerlingen aan het verenigingsleven en hun positie daarbinnen in kaart worden gebracht. Zo bekijken we de participatiegraad: welke jongeren participeren in welke mate in welke organisaties?

De resultaten van deze zoektocht kan men toetsen aan de gegevens van o.m. Elchardus.

Vervolgens wordt nagegaan in hoeverre die participatiegraad gelinkt is aan:

- welbevinden
- onderwijsvorm
- slaagkansen
- burgerzin
- culturele voorkeuren
- ...

INTERACTIE EN COMMUNICATIE: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

- 5 de interactie en communicatie tussen personen, tussen groepen en tussen personen en groepen beschrijven en in concrete situaties analyseren.
- 6 factoren herkennen die de communicatie en interactie tussen personen, tussen groepen en tussen personen en groepen beïnvloeden en deze kennis aanwenden om de communicatie en interactie te verbeteren.

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	De leerlingen	
DSET 6	11 kunnen de waarneming beschrijven als een proces van informatieverwerking en dit illustreren.	<p>11 Beschrijving van het waarnemingsproces</p> <p>11.1 Van gewaarworden (sensatie) tot waarnemen (perceptie) door betekenis (interpretatie)</p> <p>11.2 Invloed van de factoren die een rol spelen bij de waarneming</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zenuwstelsel • Zintuigen • Voorervaringen • Leerervaringen • Omgevingsfactoren <p>11.3 Algemene kenmerken van het waarnemingsproces</p> <ul style="list-style-type: none"> • De mogelijkheden en beperkingen van onze zintuigen • Persoons- en objectgebonden factoren die de waarneming beïnvloeden <p>11.4 <i>Vormen van gestoorde waarneming (U)</i></p>
DSET 6	12 kunnen beschrijven hoe de perceptie van persoonlijkheidskenmerken verandert onder invloed van de context.	<p>12 Mechanismen die een rol spelen bij perceptie</p> <p>12.1 Eerste indruk</p> <p>12.2 Attributie en causale theorie</p> <p>12.3 Stereotypering</p> <p>12.4 Vooroordelen</p> <p>12.5 Categorisering</p>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
DSET 5	13	kunnen het communicatieproces beschrijven.	13	Analyse van het communicatieproces 13.1 Elementen van het communicatieproces 13.2 <i>Communicatiewetten (U)</i> 13.3 Inhoudsniveau en betrekkningsniveau van de communicatie 13.4 Binnenkant en buitenkant van de communicatie 13.5 Verbale, non-verbale en subverbale communicatie
DSET 5/6	14	kunnen de functies van interactie op individueel gedrag vaststellen.	14	Functies van interactie 14.1 Geven van betekenis aan gedrag 14.2 Beïnvloeden van de ontwikkeling van de mogelijkheden van het individu 14.3 Beïnvloeden van de ontwikkeling van het zelfbeeld en van het gevoel van eigenwaarde 14.4 Aanleiding geven tot metacommunicatie
DSET 6	15	kunnen de invloed van referentiekaders op interactie en communicatie illustreren.	15	Invloed van referentiekaders 15.1 Invloed van sociaal-culturele referentiekaders 15.2 Invloed van het opvoedingsmilieu 15.3 Invloed van scholarisatie 15.4 Invloed van sociaal-economische status 15.5 Andere (o.m. gender, leeftijd ...)
DSET 6	16	herkennen omgangsvaardigheden in communicatie en passen die toe in concrete situaties.	16	Omgangsvaardigheden Te kiezen uit: actief luisteren, niet-bedreigend confronteren, omgaan met positieve en negatieve kritiek, uitkomen voor eigen mening, zich inleven in anderen ...

INTERACTIE EN COMMUNICATIE: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Doelstelling 11

Aan de hand van het exemplarisch uitwerken van een zintuig (bijv. de visuele of de auditieve waarneming) kunnen de componenten van het waarnemingsproces aangetoond worden (het fysisch, zintuiglijk en het psychisch gegeven). Hieruit blijkt o.m. het verschil tussen gewaarworden en waarnemen (de perceptie van het gewaarworden). Het kan niet de bedoeling zijn een lessenreeks biologie te starten. Wel is het aan te raden te overleggen met de collega biologie zodat de leraar gedragwetenschappen kan aansluiten bij de leerinhouden van zijn collega.

Voor het cognitief verwerken van zintuiglijke prikkels kan verwezen worden naar het probleem van Molyneux.

Dit is een cruciale doelstelling omdat het de relativiteit van de eigen waarneming aanreikt ('Je ziet niet wat je ziet'). Uiteraard zullen de organisatieprocessen van de waarneming aan de orde zijn (figuur-achtergrond/voorgond, een aantal Gestaltwetten o.m. het geheel is meer dan de som der delen en de groeperingwetten), maar ook perceptuele constanties en illusies.

Het kan niet de bedoeling zijn dat dergelijke lessen zich beperken tot louter 'leuke prentjes bekijken'. Wel zal de transfer naar de eigen waarneming in dagelijkse situaties en observatieopdrachten moeten gemaakt worden. Zo kan de leerling een documentatiemap aanleggen met voorbeelden uit o.m. de reclame, (pers)fotografie, mode.

In toepassing van het voorgaande kan men de leerling een schema laten opstellen van elementen waarmee men moet rekening houden bij het uitzuiveren van de waarneming. Deze elementen kunnen gegroepeerd worden in:

- a) elementen die gelegen zijn in het object dat men waarneemt (o.m. verhouding figuur-achtergrond/voorgond, contrastwerking, bewegende figuren versus stilstaande, camouflage, compensatie);
- b) elementen die in de persoon gelegen zijn (o.m. emotionele instelling, zelfbeeld, voorkennis, vooroordelen, wen- en irritatie-effect).

Leerlingen kunnen deze inzichten oefenen door bij beschreven waarnemingsverschijnselen aan te duiden wat sensatie en perceptie is. Ook de invloed van voorervaring, leerervaring en omgevingsfactoren worden best behandeld aan de hand van voorbeelden en onderzoeksgegevens. Bruikbare video Teleac: "Ontdek de psychologie", deel 7: kijken en kennen.

Doelstelling 12

Aan de hand van heel veel voorbeelden uit hun dagelijks leven kunnen de begrippen causale attributie, interne en externe attributie, stereotypering verkend worden. Het is niet de bedoeling dat de leerlingen de attributietheorie als theoretisch concept bestuderen. Wel is het haalbaar om bij zichzelf de mechanismen die hierbij meespelen bij zichzelf te herkennen. Hoe gaan zij om met eigen succes (interne attributie)? Succes van anderen (externe attributie)? Hoe gaan zij om met eigen falen (externe attributie)? Falen van anderen (interne attributie)? Hoe ervaren zij stereotypering?

Doelstelling 13

Elementen van het communicatieproces zijn: zender, ontvanger, feedback, boodschap en kanalen. De beschrijving van het communicatieproces kan o.m. gebeuren via vooraf opgenomen gesprekken in een reële context (bijv. een vooraf gehouden debat). Ook kan een goed gekozen fragment uit een favoriete tv-reeks worden gebruikt. Aan de hand van deze beelden wordt het communicatieschema opgebouwd. Ook kunnen de begrippen binnenkant/buitenkant, verbale versus non-verbale communicatie, inhouds- versus betrekkningsniveau worden geduid. Op termijn kan dit leiden tot een dieper inzicht in de eigen communicatie, tot een beter omgaan met anderen. Zonder dat dit uitdrukkelijk tot een lesthema moet gaan behoren, zal inzicht in de verscheidene facetten van het communicatieproces hiertoe leiden.

Doelstelling 14

Wat de functies van de interactie betreft, kan via heel wat verhalen worden aangetoond dat interactie:

- a) helpt betekenis geven aan gedrag (alle elementen uit de interactie bepalen de context die ons helpt het gedrag van anderen een meer precieze betekenis te geven);
- b) een grote rol speelt bij het ontwikkelen van de mogelijkheden van het individu;
- c) de ontwikkeling beïnvloedt van ons zelfbeeld en van ons gevoel van eigenwaarde;
- d) aanleiding geeft tot metacommunicatie (communicatie over communicatie).

Dit kan beleefd worden binnen situaties die te maken hebben met o.m. samenwerking versus conflict, uitwisseling versus machtsuitoefening. De polen kunnen niet als eenzijdig positieve versus negatieve polen worden aanzien. Afhankelijk van de context kunnen ze bijdragen tot de hoger genoemde functies. Zo zal uitwisseling een rol kunnen spelen bij ontwikkeling van de mogelijkheden van het individu (b) maar in bepaalde situaties (o.a. crisis, bepaalde handicap) moet goed gebruikte machtsuitoefening als een voorwaarde voor b) worden beschouwd.

Doelstelling 15

In concrete situaties kunnen de leerlingen de mechanismen afleiden die meespelen m.b.t. de referentiekaders van waaruit waargenomen, geoordeeld, genormeerd wordt.

Doelstelling 16

Voor de behandeling van deze doelstelling is gebruik van het rollenspel als didactische werkvorm aangewezen. Het toepassen van omgangsvaardigheden zal in alle lessen een aandachtspunt zijn.

IDENTITEIT, CONTINUÏTEIT EN VERANDERING: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

- 9 uitleggen hoe persoonlijke identiteit en groepsidentiteit tot stand komen en veranderen.
- 10 aantonen dat de perceptie van persoonlijke identiteit en groepsidentiteit afhankelijk is van een aantal factoren en het persoonlijk en groepsgegedrag beïnvloedt.

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	De leerlingen	
DSET 9	17 kunnen in concrete situaties elementen van de persoonlijke ontwikkeling beschrijven.	17 Elementen van de persoonlijke ontwikkeling: rijpen, groeien, leren
DSET 9	18 kunnen een visie verwoorden inzake het begrip ontwikkelingsfase. kunnen het begrip ontwikkelingstaak voor een aantal ontwikkelingsfasen omschrijven.	18 Benaderingen van het concept “ontwikkelingsfasen” 18.1 Als een leeftijdsgebonden indeling 18.2 Als een cultureel bepaald gegeven o.m. het kunnen uitoefenen van ontwikkelingstaken
DSET 9	19 kunnen de gebieden beschrijven waarop personen van dezelfde leeftijd van elkaar kunnen verschillen en verbanden tussen die ontwikkelingsgebieden aangeven.	19 Het ontwikkelingsproces 19.1 De ontwikkelingsgebieden • Cognitieve, sociaal-emotionele en psychomotorische verschillen • Enkele vormen van samenhang tussen deze drie componenten 19.2 De ontwikkelingsfasen volgens leeftijdscategorie 19.3 De ontwikkelingsfasen volgens ontwikkelingstaken
DSET 9	20 kunnen in eigen woorden ontwikkelingstaken die de maatschappij van hen verwacht op dat moment weergeven.	20 Relatie ontwikkelingstaak - opvoeding/regelgeving - zelfbeeld en zelfwaardering

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
DSET 10	21	kunnen aantonen dat verschillen in ontwikkeling aanleiding kunnen geven tot selectie en uitsluiting maar ook tot groepsvorming.	21	Reactiemogelijkheden op verschillen in ontwikkeling: selectie, uitsluiting en groepsvorming 21.1 Door de leerling zelf 21.2 Door de anderen 21.3 Door de maatschappij
DSET 10	22	kunnen aantonen dat een bepaald gedrag in verschillende groepen anders wordt vertaald naargelang de persoonskenmerken.	22	Versillen in het accepteren van gedrag van personen naargelang van de groep waarin men zich bevindt
DSET 10	23	kunnen het effect van het zelfbeeld op het eigen gedrag illustreren.	23	Relatie zelfbeeld, zelfwaardering en gedrag 23.1 Zelfbeeld/zelfwaardering: o.m. onderschatten, overschatten en correct inschatten 23.2 Gedrag: o.m. durf en angst
DSET 10	24	kunnen illustreren dat het maatschappelijk accepteren van sommige gedragsuitingen die samenhangen met ontwikkelingsfasen, verandert naargelang tijd en plaats.	24	Overzicht van een aantal persoonlijkheidskenmerken waarvan de acceptatie verandert naargelang tijd en plaats Crossculturele verkenning

IDENTITEIT, CONTINUÏTEIT EN VERANDERING: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Doelstelling 17

Zonder een theoretische uitwerking te geven van levensloopspsychologie is het vooraf noodzakelijk dat leerlingen het onderscheid kunnen onderscheiden in concrete voorbeelden tussen de processen die bij het ontwikkelen aan de orde zijn: groeien rijpen, leren. Dit kan door het verhaal/film van de *Wilde van Aveyron* als uitgangspunt te nemen. Vaststellingen met betrekking tot individuele verschillen tussen mensen wat leeftijd én ontwikkelingsniveau betreft kunnen hier besproken worden.

Doelstelling 18

Bij de behandeling van deze doelstelling wordt bij voorkeur vertrokken van de door de leerlingen ervaren gelijkenissen en verschillen. De verschillen kunnen ook opgezocht worden via vaststelling van de lengte (man/vrouw), cijfergegevens over gewoon en buitengewoon secundair onderwijs, verschillen in de manier van reageren op prikkels, verschillende interesses (bijv. inventariseren, meten, enquêteren, video).

De leerlingen moeten komen tot schematische voorstellingen van de ontwikkelingsgebieden.

Onder het begrip ontwikkelingstaak verstaan we de (on)uitgesproken verwachtingen van de maatschappij tegenover een bepaalde ontwikkelingsfase. Door het indelen van de ontwikkeling op basis van de ontwikkelingstaken tijdens de levensloop relativeren we het dwangmatige van het gegeven “normale” ontwikkeling. We kijken meer naar de individuele ontwikkeling en de daaraan gekoppelde opvoedingsmogelijkheden van het individu. Bovendien kijken we naar mensen in andere culturen meer vanuit de verwachtingen die in die andere samenlevingen leven wat de ontwikkeling betreft. Een veel gebruikte indeling volgens ontwikkelingstaken vinden we bij Havighurst.

Doelstelling 19

De eigen ontwikkeling kan in kaart worden gebracht door het aanleggen van een ontwikkelingsboek. Op deze manier krijgen de leerlingen concreet zicht op de cognitieve, socio-emotionele en psychomotorische aspecten binnen hun eigen ontwikkeling.

Leerlingen gaan in hun eigen ontwikkeling na wanneer zij bepaalde vaardigheden konden uitvoeren (bevraging ouders, fotoalbums, registratie Kind en Gezin).

Op een tijdslijn kan de evolutie worden aangeduid van onder meer fysieke vaardigheden, taalontwikkeling. Telkens kan worden vastgesteld wat men bij elke nieuwe stap meer zelfstandig kon uitvoeren, welk effect deze nieuwe vaardigheid had voor de gehele persoonlijkheid.

De leerlingen leiden hun ontwikkelingstaken af uit verschillende bronnen zoals schoolreglement, wetgeving (bijv. verkeersreglement, leerplicht), reclame, ouders, grootouders. De leerlingen vervolledigen de voorbeelden via film (bijv. Daens, La vita è bella, Rosetta, Toto le héros ...) en historisch materiaal (bijv. “Hoe werden kinderen op oude schilderijen voorgesteld?”). Voorbeelden van ontwikkelingstaken zijn o.m. accepteren van geslachtsrol, vertonen van sociaal verantwoord gedrag en studiekeuze.

Doelstelling 20

Aan de hand van het uitgangspunt ontwikkelingstaak kan duidelijk gemaakt worden dat de opvoeding eerder uitgaat van het al of niet verworven hebben van bepaalde vaardigheden (zelfstandig en onder eigen verantwoordelijkheid uit te voeren) om de zich ontwikkelende persoon toe te laten tot een volgende levensloofase en dat de wetgeving uitgaat van een leeftijdsgebonden verwachting van wat je al of niet hoort te kunnen. Zo mag je pas met de wagen in het verkeer rijden als je 18 jaar bent hoewel er beslist jongeren zijn die dit onder eigen verantwoordelijkheid al kunnen op vroegere leeftijd en andere pas op latere leeftijd.

De relatie tussen ontwikkelingsniveau en zelfbeeld/zelfwaardering kan exemplarisch aangetoond worden aan de hand van enerzijds het vroegrijpe adolescente meisje en anderzijds de laatrijpe adolescente jongen. Overigens kan dit voor elke levensfase worden aangegrepen.

Uiteindelijk kunnen de volgende vragen worden behandeld. Beantwoorden we aan de verwachtingspatronen (gestelde ontwikkelingstaken) van onze ouders, leerkrachten,...? Van de bredere maatschappij? Wat indien we er niet aan beantwoorden? Voelen we ons dan goed? Hoe bepaalt dit ons zelfbeeld? Onze zelfwaardering?

Doelstelling 21

Bij de behandeling van deze doelstelling wordt bij voorkeur vertrokken van door de leerlingen ervaren gelijkenissen en verschillen in ontwikkeling. De verschillen kunnen ook opgezocht worden via vaststelling van de lengte (man/vrouw), verschillen in de manier van reageren op prikkels, verschillende interesses.

Goed voorbereide bezoeken aan voorzieningen voor personen met een handicap en gesprekken met hen, kunnen gegevens aanreiken die de gevolgen van verschillen in ontwikkeling kunnen hebben voor een persoon en hoe die persoon daar kan mee omgaan.

Processen van selectie, uitsluiting en groepsvorming kunnen ook worden besproken aan de hand van ervaringen op schoolniveau. Wie pest wie en waarom ?

Wie behoort waarom tot ons vriendengroepje en wie waarom niet ?

Binnen de sport en het spel van jongeren stellen we vast dat uitsluiting en selectie op basis van ontwikkelingsniveau meespelen.

Doelstelling 22

Bijv. slordigheid wordt geaccepteerd in de vriendengroep maar niet thuis.

Doelstelling 23

Aandachtspunten:

- ontstaan van het zelfbeeld (de manier waarop we onszelf percipiëren);
- zelfwaardering (de algemene beoordeling van een individu over zijn waarde als persoon);
- wisselwerking zelfbeeld – zelfwaardering – gedrag.

Doelstelling 24

Voorbeelden van tijdsgebonden verschillen:

- in de 19^e eeuw konden en mochten de meeste kinderen niet naar school gaan, maar moesten zij reeds vanaf zeer vroege leeftijd arbeiders en arbeidsters zijn. Vandaag verwachten we van adolescenten dat zij kritische, bewuste zelfstandig en permanent lerende mensen zijn.
- tot een stuk voorbij het midden van de vorige eeuw werd van jonge meisjes verwacht dat zij zich vooral bekwaamden in huishoudelijke technieken, zodat zij later goede huismoeders zouden zijn. Vandaag zijn de meeste huishoudafdelingen van de scholen gesloten. Waarom?

Voorbeelden van cultureel gebonden verschillen:

- in het boek *“Insjallah, mevrouw; Ontmoetingen (z)onder de boerka”* schetst journaliste Annemie Struyf de gevolgen van de Taliban-overheersing op de Afghaanse opvattingen inzake de opvoeding van meisjes. Seksualiteit is een absoluut taboe. (Globe, Brussel, 2004); andere boeken zijn o.m. Gilly Coenen en Chia Longmann, *Eigen emancipatie eerst* (Academia Press, 2005), Tessa Vermeiren en Yamila Idrissi *Kif-kif* (Roularta Books, 2005).
- jongens en meisjes doorlopen bij talrijke Afrikaanse gemeenschappen nog steeds diverse geslachtsgebonden initiatiefasen. Elke initiatie sluit een voorafgaande maatschappelijk erkende ontwikkelingsfase af;
- de “Plechtige Communie” bij de Katholieken, het “Lentefeest” bij de Vrijzinnigen, “Bar Mitswa” bij de Joodse gemeenschap: afsluiting van de kindertijd en rituele erkenning van de nieuw verworven status van adolescent.

SAMENHANG EN WISSELWERKING: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

- 14 de spanning tussen individualisme en collectivisme in voorbeelden analyseren.
- 16 vormen van solidariteit en hun effecten vergelijken en vanuit verschillende standpunten toelichten.

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
DSET 14	25	kunnen in concrete voorbeelden de samenhang tussen individuele belangen, groepsbelangen en maatschappelijke belangen herkennen.	<p>25</p> <p>Onderscheid tussen individuele belangen, groepsbelangen en maatschappelijke belangen</p> <p>25.1 Omschrijving van het begrip individueel belang</p> <p>25.2 Omschrijving van het begrip groepsbelang</p> <p>25.3 Omschrijving van het begrip maatschappelijk belang</p> <p>25.4 Samenhang: tegenstrijdigheden en/of overeenkomsten in belangen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tussen individuele belangen en groepsbelangen • Tussen individuele belangen en maatschappelijke belangen • Tussen groepsbelangen en maatschappelijke belangen 	
DSET 14	26	kunnen de wisselwerking van individu, groepen en samenleving in concrete situaties aantonen.	<p>26</p> <p>Wederzijdse beïnvloeding tussen individu, groepen en samenleving</p> <p>Minimum 1 toepassing naar keuze te behandelen</p> <p>26.1 Toepassing van belangenconflicten binnen de milieuproblematiek, bijv. effect van bewustmakingscampagnes</p> <p>26.2 Toepassing op studie- en beroepskeuze</p> <p>26.3 Toepassing op uitingen van vrijetijdsbesteding</p>	
DSET 14	27	kunnen het nut aantonen van een hiërarchie tussen individuele belangen, groepsbelangen en maatschappelijke belangen.	<p>27</p> <p>Nut van een hiërarchie tussen soorten belangen</p> <p>Minimum 1 invalshoek naar keuze te behandelen</p> <p>27.1 Vanuit de visie van de evolutiepsychologie</p> <p>27.2 Vanuit de theorie van het utilitarisme</p>	

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
DSET 14	28	kunnen een oplossing formuleren voor een belangenconflict.	28	Oplossingsstrategieën bij belangenconflicten
			28.1	Soorten conflicten
			•	Belangenconflicten
			•	Waardeconflicten
			•	Machtsconflicten
			28.2	Mogelijke oplossingen (bijv. tegenstrijdige belangen verzoenen tot een hoger belang)
DSET 16	29	<i>kunnen vormen van solidariteit vergelijken (U).</i>	29	<i>Vormen van solidariteit (U)</i>

SAMENHANG EN WISSELWERKING: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Doelstelling 25

Het is aangewezen om voorbeelden uit de actualiteit te combineren en te vergelijken met voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen. Het gebruik van dilemma's – waarbij moeilijke keuzes moeten worden gemaakt tussen individuele belangen, groepsbelangen en maatschappelijke belangen – leidt tot discussie en inzicht. Over mensenrechten (voorbeeld van maatschappelijk belang) vinden we een ruime keuze aan lesmateriaal bij Amnesty International.

Doelstelling 26

Diverse onderzoeken over attitudes m.b.t. mobiliteit en het sorteren van afval zijn voorhanden. Voor de verwerking van 26.1 is het noodzakelijk om eerst een theoretisch kader te schetsen over het verschil en het verband tussen norm en wet.

Individuele factoren die de beroepskeuze van mensen kunnen bepalen zijn bijv. geld, interesse en roem. Sociale factoren zijn bijv. sociaal engagement, traditie en sociaal-economische achtergrond. Een omgevingsfactor is bijv. de tewerkstellingsmogelijkheid in de omgeving. De betrokkenheid van de leerlingen kan bij de behandeling van deze leerinhouden worden verhoogd door hen een enquête te laten afnemen bij ouders, vrienden of laatstejaarsleerlingen in verband met hun beroepskeuze. Een vergelijking tussen de verwachtingen die een rol spelen bij de beroepskeuze en het effectief inlossen van deze verwachtingen bij mensen in een bepaald beroep, lijkt hier op zijn plaats.

Doelstelling 27

De leerinhouden onder 27.1 en 27.2 kunnen niet geheel los van elkaar worden behandeld, aangezien zowel het utilitarisme (Bentham) als de evolutionaire psychologie uitgaan van een psychologisch determinisme. Bovendien is het Darwinisme een toepassing op de bevolkingstheorie van Malthus en deze theorie is een wezenlijk onderdeel van de politieke en economische denkbeelden van de volgelingen van Bentham.

Een didactisch verantwoorde benadering van deze leerinhouden is mogelijk vanuit de speltheorie.

De visie van de evolutiepsychologie

Het boek van Ridley *“De oorsprong van de moraal”* trekt talrijke parallellismen tussen coöperatief en competitief gedrag in de dierenwereld en de verhouding individuele, groeps- en maatschappelijke belangen in de mensenmaatschappij. Vooral het voorbeeld van het gedrag van vampieren (grote vleermuizen in Costa Rica) kan de verbeelding van de leerlingen aanspreken.

“De evolutie van samenwerking” van Robert Axelrod (uitgeverij Contact, 1990) vormt een goed platform om de basis van de evolutiepsychologie naar de klas te vertalen. Hoofdstuk 4, over het leven-en-laten-leven-systeem in de loopgravenoorlog van 1914-18 biedt voorbeelden die tot de verbeelding spreken. Illustratie is mogelijk met fragmenten uit de film *“The paths of glory”* van Stanley Kubrick. Verder zijn voorbeelden van de speltheorie uitgewerkt in dit boek – bijv. het “leer-om-leer-spel” op blz. 37. Varianten hiervan kunnen worden uitgewerkt voor gebruik in de klas.

De theorie van het utilitarisme

Basisinformatie over het utilitarisme vindt men in het standaardwerk van Bertrand Russell, *“De geschiedenis van de Westerse filosofie”*, in het hoofdstuk over Jeremy Bentham (1748-1832). Bentham's visie over de functie van de strafwet, die tot doel heeft om het persoonlijk belang in overeenstemming te brengen met de belangen van de gemeenschap verdient aandacht. Zijn zienswijze dat “mensen moeten gestraft worden om misdaden te voorkomen en niet omdat we misdadigers haten”, is gemakkelijk te actualiseren met discussies over de doodstraf ...

Meer uitgebreide informatie om in lessen te verwerken vindt men bij Freddy Mortier en Koen Raes in *“Een kwestie van behoren. Stromingen in de hedendaagse ethiek”* (Mys en Brees, 1992), hoofdstuk 9. Het “prisoner’s dilemma” (blz. 142) is goed bruikbaar in de klas (speltheorie), eventueel toegepast op een situatie rond klikken en straf op school.

De roman van Amélie Nothomb *“Péplum”* (Editions Albin Michel S.A., 1996) biedt een origineel sciencefictionkader, waarbij de maatschappij van de 26^{ste} eeuw gebouwd is op een extrapolatie van de principes van het utilitarisme. De gedachtewereld van het personage Celcius in *“Péplum”* en de ideeën van Hume op pag. 303 en 304 in *“De wereld van Sofie”* kunnen worden verwerkt in een stellingenspel.

Bij wijze van uitbreiding kan men vanuit de filosofie van de Britse filosoof David Hume (1711-1776) invalshoeken uitwerken voor de bespreking van de evolutiepsychologie en het utilitarisme. Volgens Hume beschikt de mens immers over een aangeboren (individueel) gevoel om medeleven te vertonen (wat vertaald kan worden naar groepsbelangen en maatschappelijk belangen). In *“De wereld van Sofie”* van Jostein Gaarder (Houtekiet/Fontein, 1991) staat een jeugdvriendelijke bewerking van sommige van Hume’s gedachten (pag. 289-303).

Doelstelling 28

We gaan na hoe we kunnen leren omgaan met conflicten en verschillen. Naast de verschillende houdingen wordt ook duidelijk gemaakt dat de situationele factoren mee het gedrag bepalen. Leerlingen leren hoe men zelf de interactie kan verbeteren en hoe men er, in bepaalde gevallen, beter een derde partij kan bij betrekken. De rol van ombudsdiensten en bemiddelaars kan hier ook duidelijk worden.

Doelstelling 29 (uitbreiding)

Volgende organisaties zijn voorbeelden van solidariteit met gelijken: leerlingenraad, vakbond, politieke partij, ... Met de leerlingen kan een gesprek worden gehouden met volgende richtinggevende vragen: “Is onze klas solidair? Wanneer wel? Wanneer niet? Wat in geval van brand op school, in geval een leerling gepest wordt? ...”.

Solidariteit met gelijken heeft als effect dat men gemakkelijker tot gemeenschappelijke doelstellingen en strategieën komt. Voorbeelden hiervan zijn: staken voor loonopslag, voorstellen naar directie vanuit de leerlingenraad, ...

Volgende voorbeelden wijzen op solidariteit met niet-gelijken:

- *gezonden zijn solidair met zieken, mensen met een handicap*
- *werkenden zijn solidair met niet-werkenden*
- *het noorden is solidair met het zuiden*
- *autochtonen zijn solidair met allochtonen*
- *de mens is solidair met het dier*
- *de mens is solidair met de natuur*
- *de mensen van nu zijn solidair met toekomstige generaties*
- *volwassen zijn solidair met kinderen ...*

EXPRESSIE: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

- 17 opvattingen over het ontstaan en de functies van emoties vergelijken en de socioculturele invloed op uitingen ervan aantonen.
- 18 illustreren dat opvattingen over lichaam en lichamelijkeheid de relatie tussen mensen beïnvloeden en deze opvattingen in tijd en ruimte plaatsen.

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
DSET 17	30	kunnen de fysiologische, de mentale en de gedragscomponent van emoties beschrijven.	30	De componenten van een emotie 30.1 Fysiologische component, o.m.: <ul style="list-style-type: none"> • rol van het zenuwstelsel • hormonale invloeden • hersenstructuur en -functies 30.2 Gedragscomponent, o.m. vormen van gedrag zoals: <ul style="list-style-type: none"> • reflexmatig gedrag • aangeleerd gedrag 30.3 Mentale component, o.m.: <ul style="list-style-type: none"> • gevoelscomponent • cognitieve component
DSET 17	31	kunnen vormen van het uiten/verbergen van emoties verklaren.	31	Uiten en verbergen van emoties 31.1 Situaties waarbij het uiten/verbergen van emoties productief is 31.2 Situaties waarbij het uiten/verbergen van emoties contraproductief is
DSET 17	32	kunnen aantonen dat het uiten van bepaalde emoties al of niet sociaal/cultureel aanvaard is.	32	Voorbeelden van emoties die al of niet aanvaard worden in verschillende sociale/culturele groepen

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
DSET 17	33	kunnen argumenteren waarom emoties en hun uitingswijzen enerzijds aangeboren of aangeleerd zijn en anderzijds universeel of cultureel bepaald zijn.	33	Invloeden op emoties en hun uitingswijzen 33.1 Aangeboren/aangeleerde emoties en hun uitingswijzen 33.2 Universele/cultureel bepaalde emoties en hun uitingswijzen
DSET 18	34	kunnen beschrijven hoe lichaam en lichamelijke een rol spelen in de relatieopbouw en in het sociaal functioneren van mensen.	34	Rol van lichaam en lichamelijke in de relatieopbouw en in het sociaal functioneren van mensen Bijv. lichaamstaal en relatieopbouw (invloed van autonoom/willekeurig zenuwstelsel, verwantschap tussen dierlijk en menselijk gedrag cf. opvattingen van Desmond Morris ...)

EXPRESSIE: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Doelstelling 30

De drie componenten worden uitgebreid beschreven in Freijda “*De Emoties*”. De gedragscomponent komt aan bod in de tweede graad, de fysiologische en mentale component worden hier geïdentificeerd, maar gedetailleerd besproken in de derde graad.

De leerlingen kunnen eigen voorbeelden (zelfbeschrijvingen in emotionele situaties) én voorbeelden in teksten of videofragmenten analyseren en de drie componenten aanduiden. Men kan ook oefenen door van één beschreven component (bijv. ik ben boos, mentale component), de twee andere te zoeken (ik roep en tier = gedragscomponent; ik heb een rood hoofd, zweet = fysiologische component).

30.1

Goede beschrijving van lokalisatie van emoties in de hersenen in Damasio “*Ik voel dus ik ben*” (pag. 69-75) en in Goleman “*Emotionele Intelligentie*” (relatie waarneming, hersenwerk, gedrag p.40-41).

30.2

Bij de gedragscomponent worden onderscheiden: expressie (gelaat, reflex, ongeleerd), gedrag (geleerd) en gedragstendens (ik wil lachen, vechten ..., maar doe het niet altijd).

Het onderzoek van Paul Ekman naar universaliteit van gelaatsuitdrukkingen bij bepaalde emoties kan hier zeker besproken worden. Dit wordt o.a. beschreven in Freijda “*De Emoties*” en in Goleman “*Emotionele Intelligentie*”.

Expressie van emoties, met o.a. een interview met Ekman, komt ook goed aan bod in deel 1 van de BBC-reeks “The Human Face”. Hier ook analyse van echte en valse glimlach, tevens goed beschreven in Damasio “*De Vergissing van Descartes*” (pag. 167-185). Alle veranderingen in gelaatsexpressie worden gedetailleerd beschreven en met foto's geïllustreerd in Paul Ekman, 2003, “*Gegrepen door Emoties*”. Onderzoek van het eigen emotionele profiel en alle tips voor het herkennen van emoties op een gelaat, zie: www.emotionsrevealed.com.

Zie ook Damasio “*Ik voel dus ik ben*” (pag. 192) voor wat betreft het al dan niet aangeleerd zijn van bepaalde emoties en hun uitingen.

Dit kan gelinkt worden aan doelstelling 33.

30.3

Hier tracht men best de besproken voorbeelden te analyseren in “weten” en “voelen”. Discussie over “wat komt eerst” kan hier plaatsvinden, maar ook in de derde graad. Eventueel kan het onderscheid tussen emoties, gevoelens en stemmingen besproken worden (korte – lange duur).

Doelstelling 31

Men kan leerinhoud 30.2 verder uitwerken via klasgesprek, zelfbeschrijving of groepsworkshop rond de vraag: welke uitingen van emoties (expressie of gedrag) kan ik wel of niet, moeilijk of gemakkelijk controleren? Wanneer is het uiten van emoties productief? Wanneer contraproductief?

Hiervan vele voorbeelden in Freijda “*De Emoties*”, zie ook Vingerhoets “*Huil is menselijk*”.

Ook leerinhoud 30.1 kan verder besproken worden: welke fysieke veranderingen hinderen mij het meest als ik boos, bang, verliefd ben. Hoe hinderlijk is blozen, zweten ...? De leerlingen kunnen in duo proberen expressie van emoties te controleren (pokerface) en uit te lokken bij mekaar.

Doelstellingen 32 en 33

Leerlingen kunnen een individuele of groepsopdracht uitwerken i.v.m. uiting van emoties (bijv. rouw, verliefdheid, verdriet..) in verschillende culturen.

Men kan ook eigen voorbeelden zoeken van wel of niet durven uiten van emoties en analyseren of dit geleerd is door bijv. onze ouders, leraars, sociale situatie, Vlaming of Europeaan zijn. Voorbeelden o.a. in Freijda, Vingerhoets en i.v.m. uiten van blijdschap in Japan in *“The Human Face”*.

Het onderzoek van Ekman kan als uitgangpunt dienen voor de bespreking van universaliteit van emoties en eventueel voor een discussie over het bestaan van “basisemoties”. De video *“Ontdek de Psychologie”* (Teleac) bevat een kort stuk over emoties, dat de basisemoties illustreert.

Leerinhouden 30.2, 31.2 en 33.1 kunnen samen behandeld worden. Hierover veel informatie in Goleman *“Emotionele Intelligentie”*: hoe kunnen aangeleerde, contraproductieve (onintelligente) uitingen van emoties weer afgeleerd worden?

Doelstelling 34

Voor de behandeling van deze doelstelling kan de link worden gelegd met het onderdeel “interactie en communicatie”, meer bepaald aspecten met betrekking tot non-verbaal gedrag.

WAARDEN EN NORMEN: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

- 21 de individuele waardeontwikkeling beschrijven en de invloed van socialiserende instanties op waardeontwikkeling en individuele waardebeleving uitleggen.
- 22 effecten van gelijkenissen en verschillen in waardebeleving op de sociale cohesie analyseren.

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
DSET 21	35	kunnen waarden, normen, attitudes, persoonlijke voorkeuren en gedrag in voorbeelden herkennen.	35	Verduidelijking van begrippen 35.1 Het verband en verschil tussen waarden, normen, attitudes, persoonlijke voorkeuren en gedrag 35.2 Onderscheid tussen morele waarden en andere waarden 35.3 Waardehiërarchieën 35.4 De plaats- en tijdgebondenheid van waarden en normen
DSET 21	36	kunnen aantonen dat er een verband bestaat tussen de ontplooiing van een individu en zijn omgang met waarden.	36	Individuele waardeontwikkeling 36.1 Het onderkennen van verschillende fasen in de eigen waardeontwikkeling 36.2 <i>Theorieën over morele ontwikkeling (U)</i> 36.3 De relatie tussen waarden en persoonlijke identiteit
DSET 21	37	kunnen manieren van doorgeven van waarden herkennen in concrete situaties.	37	Soorten waardevorming 37.1 Waardeoverdracht 37.2 Waarde-indoctrinatie 37.3 Waardecommunicatie

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
DSET 21	38	herkennen de invloed van de verschillende socialisatiekanalen op het ontwikkelen van waarden.	38	Socialisatie en waardevorming 38.1 Primaire socialisatie <ul style="list-style-type: none"> • Gezin • Peergroep 38.2 Secundaire socialisatie <ul style="list-style-type: none"> • Buurt, school • Verenigingsleven, beroepsgroepen 38.3 Tertiaire socialisatie <ul style="list-style-type: none"> • Media
DSET 22	39	in concrete, actuele situaties de samenhang tussen gemeenschappelijke waardebeleving en processen van sociale cohesie illustreren.	39	Waardebeleving en sociale cohesie 39.1 Het stimuleren van gemeenschappelijke waardebeleving als instrument voor sociale cohesie 39.2 Diversiteit in waardebeleving: kansen en risico's voor de sociale cohesie
DSET 22	40	kunnen effecten van gelijkenissen en verschillen in waardebeleving op processen van sociale cohesie analyseren.	40	Standpuntbepaling m.b.t. een actueel maatschappelijk vraagstuk over sociale cohesie in relatie tot waarden
DSET 22	41	zijn bereid hun eigen waarden, normen en gedrag ter discussie te stellen in functie van vraagstukken rond sociale cohesie.	41	Bereidheid om persoonlijke waarden, normen en gedrag ter discussie te stellen

SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Doelstelling 35

Waarden: datgene wat mensen belangrijk vinden in hun leven.

Waarden zijn gebaseerd op behoeften. Welke behoeften? Zie: piramide van Maslow met helemaal onderaan de fysiologische behoeften en net erboven veiligheid en zekerheid. Samen vormen zij de basisbehoeften. Boven de basisbehoeften bevinden zich de metabehoeften of psychologische behoeften. In opgaande lijn: affectie en genegenheid, waardering en respect, zelfverwezenlijking.

De behoeften verschillen van mens tot mens. Voor elke mens kunnen zij verschillen naargelang van de leeftijd en de leefsituatie.

Leeftijd: de leerlingen kunnen dit nagaan wanneer zij denken aan oudere familieleden. Waaraan besteden deze mensen vooral aandacht in hun dagelijkse leven?

Waarden zijn persoonsgebonden, groepsgebonden of algemeen geldend. Zij kunnen meer of minder aanwezig zijn in sommige groepen of sociale lagen dan in andere.

Voorbeelden van waarden: eerlijkheid, oneerlijkheid, solidariteit, racistische ingesteldheid, hard werken, spaarzaamheid, assertiviteit, jovialiteit, oppervlakkigheid. Zelfs indien men in sommige items morele waarden ziet, dan nog bevinden wij ons hier op het sociologische vlak vermits het ook gaat om groepen en samenlevingen. Bovendien wordt nagegaan welke waarden kenmerkend zijn voor een persoon, een groep, een samenleving zonder hierbij een uitspraak te doen omtrent "goed" of "slecht".

Normen zijn gedragsregels om waarden te (kunnen) realiseren. Normen zijn met andere woorden de concrete vertaling van waarden. Bijv. "trouw" in een huwelijk.

Normen vallen uiteen in: morele normen, politieke normen, sociale normen, economische normen, juridische normen ...

Juridische normen zijn het omvangrijkst in aantal en doorgaans heel concreet. Soms hebben ze te maken met morele normen, soms helemaal niet, bijv. technische voorschriften. Juridische normen betreffen algemene regels met toepassing op individuen en groepen in de samenleving (fysieke personen en rechtspersonen). Al wie zich in dat bepaald geval bevindt, moet de norm naleven. Bovendien worden vaak sancties voorzien bij niet-naleving van juridische normen.

Mogelijke opdrachten voor de leerlingen:

- Verbind één waarde met één norm:

veiligheid	niet vloeken of schelden
liefde voor de kinderen	niet discrimineren
beleefdheid	wetten tegen kindermishandeling
gehoorzaamheid	verkeersregels
gelijkheid	opdracht uitvoeren
- Op basis van een aantal trefwoorden stellen leerlingen een tekst op met betrekking tot een bedrijfsbezetting, een betoging ... Het gaat om bijv. een persartikel, een manifest, een proces-verbaal van de politie, een ooggetuigenverslag van een voorbijganger, het relaas van de bedrijfseigenaar, de commentaar van een politicus ... Hoe wordt vanuit diverse hoeken aangekeken tegen de bedrijfsbezetting of de betoging? Welke waarden worden door betrokkenen verdedigd via hun tekst of relaas?

Attitude: houding ten opzichte van een persoon, een zaak of een gebeurtenis. Attitudes worden bepaald door kennis, vaardigheden en gevoelens.

Morele waarden hebben in de eerste plaats betrekking op individuen. Zij geven een algemene richtlijn voor het handelen naar andere mensen toe. Eerlijkheid, rechtvaardigheid, verdraagzaamheid, ... zijn morele waarden. Het zijn evenwel eerder abstracte begrippen die moeten worden geconcretiseerd door morele normen. Met andere woorden, regels voor het persoonlijk handelen in het dagelijkse leven. Zo vertaalt eerlijkheid zich onder meer in de morele normen “niet stelen” en “niet bedriegen”. Talrijke morele waarden en normen kennen een juridisch verlengstuk omdat sommige morele normen niet worden nageleefd waardoor een vlot samenleven in het gedrang komt. Juridische normen zijn er dan ook omwille van de rechtszekerheid (bescherming van het individu) en de stabiliteit van de samenleving. Om die reden is zelfrecht (“eigenrichting”) niet toegestaan.

Morele normen en juridische normen kunnen ook met elkaar botsen. Wanneer iemand heel snel naar een ziekenhuis moet worden gebracht, kan men voorrang geven aan de hulpverlening terwijl men zowat alle verkeersregels overtreedt. Of nog: wat men persoonlijk prioritair acht kan in conflict komen met wat de overheid prioritair acht. Zie “Antigone” van Jean Anouilh als treffend voorbeeld.

Nogal wat sociale waarden en normen – onder meer de etiquette – vinden hun oorsprong in morele waarden en normen. Zij hebben de bedoeling om de communicatie tussen mensen vlot te laten verlopen. Sociale waarden en normen zijn niet echt universeel want meer plaats- en tijdgebonden dan morele normen. Zij evolueren ook sneller.

Mogelijke opdrachten voor de leerlingen:

- Uit een set van twintig waarden halen de leerlingen via groepsoverleg de voor hen meest relevante waarden eruit. Zij rangschikken die van meest naar minst belangrijk. Bij de vergelijking van de resultaten wordt aandacht besteed aan afwijkende meningen binnen elk groepje. Ook de volgorde door elk groepje bepaald, krijgt aandacht. Deze opdracht toont aan dat het bepalen van een hiërarchie weliswaar persoonlijk is maar kan worden gewijzigd onder invloed van interpersoonlijke communicatie.
- Aan de hand van enkele door de leerlingen gekende beeldverhalen worden de belangrijkste personages getypeerd. Voor elk personage wordt een waardeladder opgesteld. De leerlingen situeren vervolgens de stripverhalen in ruimte en tijd.

Aan de hand van beeldfragmenten (bijv. nieuwsuitzendingen, films of series) kan aan de leerlingen duidelijk gemaakt worden dat waarden en normen plaats- en tijdgebonden zijn. Vroeger waren bepaalde waarden en normen belangrijker dan nu. Zo werden gehoorzaamheid aan de ouders en zuinigheid voorheen meer beklemtoond. In andere culturen zijn het nog steeds heel belangrijke waarden.

Op basis van beeldmateriaal kan eveneens stil worden gestaan bij de vraag of er universele waarden bestaan. Zijn solidariteit, vrijheid ... werkelijk universele waarden?

Belangrijke evoluerende waarden in onze samenleving zijn: genot en geluk, consumptie, seksualiteitsbeleving, individualisering. Situeer deze waarden binnen de piramide van Maslow.

Doelstelling 36

36.1

Elke mens beleeft diens waarden met soms andere klemtonen naargelang van de leeftijd. Leeftijdperioden spelen immers een belangrijke rol omdat zij verbonden zijn met een persoonlijke betrokkenheid bij activiteiten en gebeurtenissen zowel in de familiale sfeer, beroepssfeer als op andere vlakken. Zo zal een jongere deels anders denken en handelen dan zijn of haar grootouders in dezelfde omstandigheden. Er speelt ook een tweede factor, met name dat bijv. een jongere nu voor een deel anders denkt en handelt dan een jongere dertig of vijftig jaar geleden. De waarden en waardeschaal van elke mens worden immers sterk bepaald door de tijdsomstandigheden alsmede door indrukken en ervaringen in de voorafgaande levensjaren. Zo zullen de grootouders van leerlingen een deels andere kijk op de wereld hebben dan hun kleinkinderen. Enkel generatiegenoten kunnen bogen op een geheel van gelijke of gelijkaardige indrukken en ervaringen. In dat kader is het tevens van belang te wijzen op het collectieve geheugen dat langzaam opschuift met de voortschrijdende leeftijdscohortes. Iedereen nu heeft voor een deel geleefd in de 20e eeuw en vertoont in meerdere of mindere mate bindingen met die eeuw. Naarmate de 21e eeuw vordert, zal de vorige eeuw langzaam vervagen in het collectieve geheugen en zal je steeds meer een beroep moeten doen op de materiële en immateriële bronnen uit die

tijd. Waarden en normen uit het nabije verleden leert men kennen doorheen vermelde bronnen maar ook uit "oral history" zolang daartoe de mogelijkheid bestaat. Niet alleen historici bestuderen het nabije verleden. Het is immers van belang voor alle menswetenschappen in de ruime zin. Herinneringen zijn altijd vertekend (cfr. ethnocentrisme en temporocentrisme), zowel persoonlijke als collectieve. Het belangrijkste verschil tussen beide is dat elke mens op een dag sterft en mét hem alle herinneringen die hij eens koesterde. Het collectieve geheugen (voorraadkamer van universele waarden) echter leeft verder. Maar dit collectieve geheugen is niet statisch want ook hier vervagen eerdere elementen en komen er nieuwe bij. Het collectieve geheugen verlegt trouwens heel langzaam klemtonen en waarderings zoals inzake kunst, arbeid, politiek, verenigingsleven, gezin.

36.2

Hier verwijzen wij naar de opvattingen van onder meer J. Piaget, L. Kohlberg en J. Kruithof. Evenwel dient vermeden dat lessen zouden vervallen in lange theoretische uiteenzettingen.

36.3

Elke mens huldigt een waardeladder die in de eerste plaats wordt bepaald door de eigen persoonlijkheid. Deze laatste wordt beïnvloed door (soms wisselende) omgevingsfactoren maar in de eerste plaats bepaald door genetische factoren. Zo komt het dat kinderen binnen éénzelfde gezin soms sterk van elkaar kunnen verschillen en voor een deel andere klemtonen leggen in hun waarden en waardehiërarchie. Dat uit zich trouwens op allerlei wijzen zoals kleding, gewoonten, opvattingen. Ook in het beroep dat men kiest. Het verklaart ook hoe langdurige en/of intense conflicten tussen gezinsleden kunnen ontstaan en hoe leden van eenzelfde gezin soms heel uiteenlopende filosofische en politieke ideeën huldigen.

Doelstelling 37

Waardevorming gebeurt zowel bewust als onbewust.

Waardeoverdracht betreft een algemene term en heeft betrekking op alle mogelijke wijzen van waardevorming. Waarde-indoctrinatie is bewust en eenzijdig. Bedoeling ervan is immers dat een persoon bepaalde waarden blijvend zou integreren in diens persoonlijkheid. Ideologieën vertonen dit kenmerk waarbij vaak wordt vertrokken vanuit concrete maatschappelijke omstandigheden maar dan wel heel specifiek geïnterpreteerd. Waardecommunicatie is doorgaans minder expliciet en kan zowel bewust als onbewust gebeuren via interpersoonlijke contacten en de media. Interpersoonlijke communicatie werkt tweezijdig, de media eerder eenzijdig. De druk die ervan uitgaat is evenwel minder sterk dan bij waarde-indoctrinatie. Deze laatste wil op een totale wijze inwerken op de persoon terwijl waardecommunicatie fragmentarisch werkt. Men aanvaardt sommige ideeën en zet die dan al of niet in persoonlijke waarden om. Andere ideeën worden echter niet overgenomen ofwel buiten beschouwing gelaten.

Doelstelling 38

Socialisatie is een proces waardoor kennis en beheersing van waarden, normen en vaardigheden – nodig voor een adequate vervulling van maatschappelijke rollen – worden overgedragen. Socialisatie is evenwel in voortdurende ontwikkeling. Zij is niet alleen aanpassing maar tevens aanzet tot verandering. Zo ziet men als enkeling de samenleving veranderen omdat – zo zegt men – ook de "tijd" verandert. De wereld nu is niet wat hij dertig jaar geleden was.

Waarden en normen herkennen en zich ervan bewust zijn dat waarden en normen het gedrag beïnvloeden, is één aspect. Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen inzien dat deze waarden en normen beïnvloed worden door verschillende socialisatieagenten. Hiervoor kan best vertrokken worden van de ervaringswereld van de jongeren zelf. Daarom zal in de eerste plaats aandacht gegeven worden aan waarden in de eigen leefomgeving. Via het bespreken van eigen ervaringen kan aan de leerlingen verduidelijkt worden dat zowel het gezin als de peergroup waarvan ze deel uitmaken, een impact uitoefenen op hun waarden. Tevens kan worden gesteund op een vrij uitvoerige literatuur. Vooral over de waarden die gecommuniceerd worden via allerhande populaire cultuur en via jeugdculturen gebeurt vrij veel onderzoek.

38.1

Elk kind wordt vertrouwd gemaakt met het waardepatroon en de leefstijl van het eigen gezin en de bredere familie. Het gebeurt voortdurend en tegelijk expliciet of onopvallend.

Expliciet: bijv. “Gedraag je fatsoenlijk”. Ook het aanleren van “regels” uit de etiquette (een soort standaard voor algemeen gebruik). Onopvallend doordat kinderen andere gezins- en familieleden observeren en beluisteren. Imitatie is in die zin een belangrijke factor tot socialisatie.

Zo kan aan de leerlingen worden gevraagd naar wie zij het meest “opkijken” in het gezin of de familie. Hetzelfde geldt de peergroep met soms botsende waarden met die van het gezin. Toch is er een verschil tussen beide. Het gezin is voor een kind of jongere een constante terwijl de peergroep kan wisselen met de leeftijd.

38.2

De omgeving vervult de rol van secundaire socialisatie. Jongeren, maar ook ouderen, worden voortdurend beïnvloed door de buurt waar zij wonen. Die buurt is overigens van belang voor allerlei sociale contacten. Zo kan men stellen dat socialisatie levenslang duurt. Doorgaans is men ook betrokken bij het reilen en zeilen van de buurt waar men woont. Dat komt treffend tot uiting wanneer men na enkele jaren afwezigheid in de vertrouwde buurt terugkomt. Vrij snel stel je vast dat diverse mensen er niet meer zijn: sommigen zijn verhuisd, anderen overleden. Huizen zijn afgebroken en op die plaats is een flatgebouw neergezet. Een stapelhuis of fabriek is omgetoverd tot riante lofts. Oude, statige bomen zijn gerooid en vervangen door nieuwe. De buurvrouw met haar zeven katten die de omliggende tuintjes teisterden, blijkt “verdwenen”. Je gaat dan vanzelf allerlei vragen stellen en je zal je moeten "aanpassen" aan de nieuwe situatie.

De waarden die een school tracht over te dragen op haar leerlingen kunnen verduidelijkt worden aan de hand van een bespreking van bijv. het pedagogisch project van het gemeenschapsonderwijs of het schoolreglement.

Tot aanvang 20e eeuw lag in het basisonderwijs de klemtoon vrij sterk op tucht en gehoorzaamheid. Speelde het onderwijs op het politieke vlak een belangrijke rol (bijv. de schoolstrijd in België en Frankrijk), sociaal ontplooiend was het uiterst beperkt. Zelfs de leerplannen voor athenea en lycea golden als verouderd. Vanaf omstreeks 1910 kwamen diverse initiatieven van de grond. Zo bijv. vanwege Ovide Decroly, een geneesheer met een grote belangstelling voor het onderwijs.

Vernieuwing leidde ertoe dat het onderwijs:

- 1) meer leerlinggericht werd;
- 2) meer verbonden werd met de realiteit van elke dag.

In elke school bestaat de leerlingenpopulatie uit verschillende (sub)groepen die in mindere of meerdere mate de weerspiegeling zijn van subgroepen in de samenleving: sociale afkomst, woonplaats, politieke en/of religieuze overtuiging, geslacht ...

Uiteindelijk wordt het imago van de school medebepaald door de interactie van al deze (sub)groepen alsmede door de invloed van deze interactie op de individuele leerling.

De school wordt gekenmerkt door een bepaald gedragspatroon. Zoals afspraken bestaan m.b.t. het roken, zo bestaan ook specifieke verwachtingen i.v.m. kleding, eetgewoonten, taalgebruik ... Bepaalde regels worden gevolgd wanneer een leerling te laat komt of na een min of meer lange afwezigheid terug op school verschijnt. Er bestaan verwachtingen omtrent wat een leerling niet mag zeggen tot een leerkracht en omgekeerd.

Met andere woorden: binnen elke school bestaat een algemeen geldend gedragspatroon.

De meeste onder ons zijn lid van een of meerdere verenigingen. Niet zomaar, want het betreft doorgaans een bewuste keuze (voor kinderen heel vaak de ouders). Men voelt er zich op zijn plaats om uiteenlopende redenen. Wanneer een vereniging niet langer spoort met de eigen doelstellingen (lees: waardepatroon), dan blijft men in vele gevallen niet langer ervan lid. Traditie telt steeds minder mee als factor. Verenigingen moeten daarom inspelen op nieuwe verwachtingen en trends om leden te behouden en te werven. Uiteraard, wanneer verenigingen specifiek zijn gericht op leeftijdsgroepen of beroepsgroepen (bijv. jongeren, gepensioneerden, zelfstandigen) bepaalt de doelgroep de natuurlijke instroom en uitstroom van leden. Om zich van instroom te verzekeren, worden soms nevenverenigingen opgericht zoals voor jongeren en partners. Denk hierbij aan sommige serviceclubs.

38.3

Tertiaire socialisatie gebeurt ongeacht leeftijd, beroepsgroep en maatschappelijke kenmerken. Hier dient vooral gewezen op de rol van de media met hun voortdurende waardeoverdracht. Zo worden bepaalde items zoals sociale uitsluiting, armoede, zelfdoding, ... duidelijk minder aan bod gebracht. Andere items zoals officiële plechtigheden, allerhande manifestaties en verkeersongevallen worden vaak overbeklemtoond. Het is dan ook logisch dat media een doelbewuste rol vervullen in de beeldvorming van de meeste mensen. Toch is dit niet eenzijdig. De media moeten in zekere mate rekening houden met wat leeft bij de bevolking en bijgevolg met evoluerende waarde-inhouden. De reclame bijv., speelt hierop handig in. Kijk-, luister- en leescijfers worden door de media aandachtig gevolgd: ze bepalen immers op termijn hun eigen bestaan, teloorgang of groei.

Doelstelling 39

39.1

Het "wij-gevoel" stimuleert de gemeenschappelijke waardebeleving.

Dat "wij-gevoel" beleeft men in verschillende omstandigheden doorheen de dag, soms onopvallend en niet echt bewust. Soms echter heel bewust zoals tijdens een betoging, een partijcongres, een sportcompetitie.

Groepsgevoel kan bijdragen tot maatschappelijke cohesie en bevestigt mensen in hun persoonlijke waardehiërarchie.

39.2

Het "wij-gevoel" kan in extreme gevallen de sociale cohesie aantasten. Dit is het geval wanneer het "wij-gevoel" gaat overheersen waarbij communicatie met andere groepen in het gedrang komt. Denk hierbij aan "Onze groep eerst" of sterker "Alleen onze groep" waarbij alle andere groepen worden gediscrimineerd. Stigmatisering houdt eveneens een risico in voor sociale cohesie omdat zij mensen als totaal anders gaat beschouwen op basis van één kenmerk. Dergelijk risico neemt sterk toe wanneer gestigmatiseerden volledig worden uitgesloten. Zo voelen onder meer de meeste daklozen het aan.

- De Amerikaan Irvin Goffman (1922-1982) heeft onder meer mensen bestudeerd die "anders" zijn. Een afwijking van een "normaal" kenmerk noemt hij een stigma. Zo kan een blinde zijn blindheid niet zomaar verbergen. Mensen met een normaal gezichtsvermogen zullen dat opmerken. Sommigen zullen dat zelfs beklemtonen alsof blindheid het belangrijkste kenmerk is van die persoon: ze stigmatiseren hem.
- Leerlingen geven nog enkele voorbeelden van mensen met een stigma.
- Soms worden mensen uitgesloten op basis van een stigma. Zij krijgen niet dezelfde kansen in de samenleving en velen ontlopen hen. Voor sommige mindervaliden worden door de overheid maatregelen ("voorzieningen") getroffen zoals een biepgeluid aan een zebrapad of een hellend vlak voor het op- en afrijden van een voetpad. Daarvan reiken de leerlingen enkele voorbeelden aan.
En wat denken zij over horecabedrijven die rolstoelgebruikers weigeren omdat hun infrastructuur daartoe geen faciliteiten voorziet?

Doelstelling 40

Niemand is betrokken bij alles wat gebeurt in de samenleving. Slechts in een beperkt aantal gevallen weet men zich er persoonlijk bij betrokken zoals naar aanleiding van het overlijden van een familielid door ongeval, het zelf ooggetuige zijn van een aanslag, schaarste in het gezin omdat door herstructurering een of beide partners hun job hebben verloren. Het is duidelijk dat dergelijke omstandigheden iemand persoonlijk raken en beïnvloeden.

Omtrent maatschappelijke omstandigheden waarbij men niet rechtstreeks betrokken is, zullen velen onder ons zich niettemin een mening vormen op basis van de informatie waarover zij beschikken. Zo ook kunnen standpunten wijzigen in de tijd en vaak invloed uitoefenen op de persoonlijke waardeschaal.

Doelstelling 41

De eigen waardeschaal is noch absoluut noch onaantastbaar.

Leerlingen moeten beseffen dat zij leven in een open samenleving waar mensen en groepen elk een eigen waardeschaal hanteren. Dialoog is daarom vereist zonet leiden botsende waardeschalen al snel tot een conflict. Openheid voor andermans standpunt kan daarentegen leiden tot een beter inzicht in een bepaald gebeuren of toestand. Het kan ook leiden tot een persoonlijke bereidheid het eigen standpunt te herzien, m.a.w. de eigen waardeschaal aan te passen. Het kan tevens ertoe leiden dat men samen met (de) andere(n) zoekt naar oplossingen, naar verandering, vernieuwing, verbetering. Leren nuanceren en samenwerken zijn twee essentiële pijlers om te komen tot maatschappelijke verandering. Wie beide vaardigheden niet beheerst, staat zwak zowel op het persoonlijke als op het maatschappelijke vlak.

ONDERZOEKSCOMPETENTIE: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

- 25 zich oriënteren op een onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken.
- 26 over een gedrags- of cultuurwetenschappelijk vraagstuk een onderzoeksopdracht voorbereiden, uitvoeren en evalueren.
- 27 de onderzoeksresultaten en conclusies rapporteren en ze confronteren met andere standpunten.

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
De leerlingen		
42	<i>kunnen uitleggen wat onder wetenschap wordt verstaan (U).</i>	42 <i>Omschrijving van het begrip wetenschap (U)</i>
43	<i>kunnen de wetenschappen opsplitsen in humane en exacte wetenschappen (U).</i>	43 <i>Een erkende classificatie van wetenschappen (U)</i> 43.1 <i>Specifieke eigenschappen van humane wetenschappen</i> 43.2 <i>Specifieke eigenschappen van exacte wetenschappen</i>
44	<i>kunnen binnen wetenschappelijk onderzoek een aantal fasen onderscheiden (U).</i>	44 <i>Fasen binnen wetenschappelijk onderzoek (U)</i> 44.1 <i>Formuleren van onderzoeksvragen (validiteit)</i> 44.2 <i>Bepalen van bronnen en meetinstrumenten (efficiëntie en betrouwbaarheid)</i> 44.3 <i>Verzamelen van gegevens (registreren)</i> 44.4 <i>Analyseren van gegevens (interpreteren)</i> 44.5 <i>Formuleren van besluiten (terugkoppeling naar onderzoeksvraag)</i> 44.6 <i>Rapporteren (maatschappelijk nut)</i>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
	45	<i>kunnen onder begeleiding voor een gegeven onderzoeksprobleem aangeven of het al dan niet onderzoekbaar is binnen de gestelde context en waarom (U).</i>	45	Een onderzoeksprobleem is onderzoekbaar (U) 45.1 <i>Als het onderzoek ethisch verantwoord is</i> 45.2 <i>Als het probleem voldoende afgebakend is</i> 45.3 <i>Als de doelgroep bereikbaar en bereid is</i> 45.4 <i>Als er voldoende middelen en tijd beschikbaar zijn</i>
DSET 25	46	kunnen op basis van geselecteerde bronnen voor een gegeven onderzoeksprobleem, op een systematische wijze informatie verzamelen en ordenen.	46	Informatie verzamelen en ordenen 46.1 Elektronische en andere dragers 46.2 Aanleggen begrippenlijst 46.3 Inventarisatiesystemen (bijv. literatuurverwijzing, citeren, gegevensbank, ...)
DSET 26	47	kunnen onder begeleiding voor een gegeven onderzoeksprobleem onderzoeksvragen formuleren.	47	Soorten onderzoeksvragen 47.1 Vragen naar feiten 47.2 Vragen naar opvattingen
DSET 26	48	kunnen onder begeleiding een gegeven onderzoeksvraag met een aangereikte methode onderzoeken.	48	Instrumenten voor dataverzameling 48.1 Opzoeken in de literatuur en via ICT 48.2 Naar keuze: observatie, enquête, interview
DSET 26	49	kunnen onder begeleiding onderzoeksgegevens verwerken, interpreteren en besluiten formuleren.	49	Verwerken van onderzoeksgegevens, interpreteren en besluiten formuleren 49.1 Verwerken (analyseren, selecteren, ordenen) en voorstellen (schematisch, grafisch) 49.2 Vergelijken van de onderzoeksresultaten met de onderzoeksvraag

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
DSET 27	50	kunnen volgens een gegeven stramien over de resultaten van de eigen onderzoeksactiviteit rapporteren.	50	Een rapport opstellen en voorstellen
DSET 26	51	kunnen onder begeleiding reflecteren over de bekomen onderzoeksresultaten en over de aangewende methode.	51	Reflectie

ONDERZOEKSCOMPETENTIE: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Aandachtspunten:

- *De doelstellingen van het onderdeel onderzoekscompetentie dienen gerealiseerd te worden voor de pool Humane wetenschappen. Ze kunnen zowel via cultuurwetenschappen als via gedragwetenschappen gerealiseerd worden. Ook een geïntegreerde benadering waarbij zowel aspecten van cultuurwetenschappen als gedragwetenschappen aan bod komen, is een mogelijkheid. Terzake worden binnen de vakgroep afspraken gemaakt.*
- *Doorheen de tweede graad worden de verschillende onderzoeksvaardigheden evenwichtig gespreid en progressief opgebouwd in de verschillende onderdelen.
Het is nodig dat de afzonderlijke onderzoeksvaardigheden intensief aangeleerd en ingeoeffend worden. Toch is het zinvol om zowel in het eerste als in het tweede leerjaar de volledige cyclus van een onderzoek te doorlopen.*
- *In de tweede graad worden de onderzoeksvaardigheden steeds toegepast onder begeleiding van de leraar.*

Doelstelling 42 (uitbreiding)

De leraar laat de leerlingen het verschil zien tussen wetenschap en ander menselijk gedrag via voorbeelden (studie van de aap, waarzeggen ...). Hieruit worden eigenschappen afgeleid die bij wetenschap altijd aanwezig zijn, maar niet altijd allemaal bij niet-wetenschap. De leraar vraagt om een aantal gedragingen te klasseren onder de benaming wetenschap of niet-wetenschap en hiervoor de verklaring te geven (bijv. astrologie en sterrenkunde ...).

Doelstelling 43 (uitbreiding)

*De classificatie in humane en exacte wetenschappen wordt gebruikt, maar kan gerelativeerd worden. De bedoeling is dat de leerlingen kennismaken met een erkende classificatie van wetenschappen, bijv. zoals de opdeling van de wetenschappen aan de universitaire faculteiten.
De eigenschappen van de wetenschappen kunnen opgesplitst worden in eigenschappen van het onderzoeksdomein en eigenschappen van de onderzoeksmethodes.
De leerlingen kunnen waarschijnlijk verwijzen naar onderzoeksdomeinen voor de exacte en de humane wetenschappen. We kunnen hierbij vertrekken van het situeren van de vakken die de leerlingen op school aangeboden krijgen.*

Doelstelling 44 (uitbreiding)

Deze leerinhoud kan worden behandeld nadat de leerlingen zelf een onderzoekje hebben uitgevoerd, bijv. de vergelijking van het verslag van een bepaalde gebeurtenis in verschillende media. De vergelijking kan gebeuren vanuit diverse invalshoeken, bijv.:

- *een wiskundige invalshoek: het aantal woorden dat eraan besteed werd, de totale oppervlakte dat het inneemt in de krant ...*
- *een sociologische invalshoek: populistische of impliciete woordenschat ...*
- *een esthetische invalshoek: hoe "mooi" is dit artikel geschreven? ...*

De leerlingen doorlopen hierbij intuïtief de verschillende fasen binnen wetenschappelijk onderzoek. Achteraf worden deze fasen aangeduid en benoemd. Het belang van elke fase binnen wetenschappelijk onderzoek wordt verwoord. De leraar geeft aan dat het verband tussen deze fasen dient opgevat te worden als een cyclisch proces (bijv. wetenschappelijk onderzoek leidt steeds tot nieuwe vragen, onderzoekers stellen elkaars onderzoeksgegevens in vraag ...) en dat er terugkoppelingen gebeuren van de ene fase naar de andere fase tijdens het verloop van het onderzoek.

Doelstelling 45 (uitbreiding)

De leraar vertrekt met het geven van voorbeelden van onderzoekbare problemen. Vervolgens geeft hij voorbeelden van onderzoeksproblemen die niet onderzoekbaar zijn volgens de 4 criteria. Voor de ethische verantwoording van onderzoek verwijst de leraar naar de ethische gedragsregels die behandeld worden in de levensbeschouwelijke vakken. Een onderzoek dat ethisch niet verantwoord is vanuit de levensbeschouwelijke vakken, wordt gedefinieerd als niet

onderzoekbaar.

De gevonden begrippen worden toegevoegd aan de diskette met de begrippenlijst die doorheen de vakken cultuur- en gedragwetenschappen wordt samengesteld.

Doelstelling 46

De leraar maakt de leerlingen duidelijk dat het belangrijk is om het onderzoeksprobleem breed te verkennen vooraleer men tot onderzoeksvragen komt.

Een mogelijke instap in de oriëntatie kan zijn: eigen leefwereld en interessesfeer, reeds bestaande en uitgevoerde onderzoeken, actualiteit ...

De doelstelling kan slechts gerealiseerd worden na introductie in het werken met zoekprogramma's (elektronische en andere dragers), het kritisch selecteren van bronnen (zeker op internet) en het interpreteren van de gevonden informatie.

Bij het verwijzen naar literatuur worden dezelfde criteria gehanteerd als voor de vakken Nederlands en geschiedenis.

De leerlingen worden attent gemaakt op het probleem van plagiaat bij het citeren. Zij proberen de oorspronkelijke bronnen te citeren.

Doelstelling 47

De leraar start met onderzoeksvragen die peilen naar feiten of andere vaststaande gegevens. Later worden onderzoeksvragen opgesteld die peilen naar opvattingen.

Voor het opstellen van de onderzoeksvragen is een nauwe samenwerking met de leraar Nederlands aangewezen.

De leerlingen beseffen dat het stellen van onderzoeksvragen geen triviale of willekeurige bezigheid is, maar steeds maatschappelijk bepaald en tijdsgebonden is, bijv. het onderzoeks domein doorheen de geschiedenis van de filosofie.

Doelstelling 48

Opzoeken in de literatuur en via ICT, is een methode om een antwoord te vinden op een onderzoeksvraag.

Bij observatie wordt eerst gevraagd naar feiten en geleidelijk aan naar opvattingen.

Bijv. 5 mogelijke observaties in de klas (gradatie in observeerbaarheid):

- waar zitten de jongens en de meisjes in klas?
- waar zitten de leerlingen met een bril (draagt nu een bril of heeft een bril)?
- waar zitten de grote leerlingen (wat is groot)?
- waar zitten de slimme leerlingen in de klas (wat is slim)?
- waar zitten jouw vrienden (sociogram)?

Ook bij enquête wordt eerst gevraagd naar feiten en geleidelijk aan naar opvattingen.

Bijv. 4 mogelijke enquêtes in de klas (gradatie in openheid en meetbaarheid door ondervraging):

- welke website raadpleeg jij het meest?
- hoeveel belastingen betalen jouw ouders?
- wie is jouw favoriete zanger?
- welke medeleerling vertrouwt jij het meest?

De leerlingen moeten beseffen dat de ondervraagden moeten beschikken over de correcte informatie en bereid moeten zijn om de informatie correct weer te geven.

Bij interview is het belangrijk dat de leerling het onderscheid kent tussen open en gesloten vragen.

Doelstelling 49

De leerlingen kunnen vanuit de literatuur en ICT een documentanalyse maken in de vorm van een tekst waarin de verschillende opvattingen evenwichtig aan bod komen.

Wat de observatie betreft, kunnen de leerlingen hun observatiegegevens in een tekst verwerken.

De leerlingen kunnen de gegevens verkregen via enquête of interview analyseren.

De leerlingen kunnen bij het voorstellen van de onderzoeksgegevens gebruikmaken van schema's en grafieken.

Interpreteren komt erop neer dat men probeert om op basis van de onderzoeksgegevens een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag. Dikwijls geeft deze interpretatie aanleiding tot nieuwe onderzoeksvragen.

Doelstelling 50

Een rapport maken, kan schriftelijk, mondeling of gebruikmakend van een ander medium zoals video, dia, poster en ICT (powerpoint, website ...).

Doelstelling 51

Stilstaan bij de resultaten en de aanpak, verdient bijzondere aandacht. Reflecteren is een belangrijke vaardigheid die ook ontwikkeld moet worden.

ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN EN DIDACTISCHE MIDDELEN

1 Een meer procesgerichte onderwijsvisie

Bij de ontwikkeling van dit leerplan hebben we steeds voor ogen gehouden wat we willen bereiken met de leerlingen. Nog al te vaak wordt er gedacht en gehandeld vanuit sterk afgelijnde vakken en is er geen sprake van een geïntegreerde visie, waarbij verschillende leerinhouden op elkaar betrokken worden. De leerplandoelstellingen zijn zodanig geformuleerd dat zij de leraar in staat moeten stellen een gunstige leeromgeving te creëren waarin plaats is voor een gevarieerd aanbod aan werk- en groepeeringsvormen en waarin zinvolle leerinhouden aangeboden kunnen worden met behulp van aangepast didactisch materiaal. Het is uiteindelijk de bedoeling dat de leerling op een actieve en constructieve wijze participeert aan het leerproces.

Een leerplan is voor de leraar een leidraad die richting geeft aan zijn handelen. Daarbij wordt een beroep gedaan op zijn creativiteit en vaardigheden om de doelstellingen zo goed mogelijk te realiseren. Leraren met een maximale inzet en een groot verantwoordelijkheidsgevoel zijn in staat om deze dynamiek op gang te brengen en in stand te houden. Bovendien zijn we ervan overtuigd dat goede leraren over de nodige competenties en referenties beschikken zodat ze diverse en boeiende leerinhouden aan de leerlingen kunnen aanbieden vanuit een emancipatorische visie op onderwijs. Hierbij worden verbanden tussen de verschillende vakken nagestreefd. Vanuit diverse invalshoeken dient de leerling een globaal pakket aangereikt te krijgen zodat transfer naar andere domeinen bevorderd wordt. Samenwerking met andere leraren is hierbij een must.

Met deze opvattingen als uitgangspunt van het didactisch handelen, dringt zich een verschuiving op van een meer product- naar een meer procesgerichte benadering. Het procesmodel legt de nadruk op halfopen doelstellingen i.p.v. gesloten doelstellingen die enkel kennis en reproductie nastreven en kenmerkend zijn voor de productbenadering. De aandacht gaat niet alleen naar de resultaten van de leerlingen, maar bovendien worden de processen die ze doorlopen, geëvalueerd waardoor leerlingen makkelijker een hoger ontwikkelingsniveau bereiken. Binnen de procesbenadering zet de leraar de leerlingen aan tot zelfsturing en actieve participatie. Op gebied van evaluatie staat niet de kwantiteit maar wel de kwaliteit van het leren centraal.

We staan een emancipatorische en leerlinggerichte onderwijsvisie voor zodat de invulling en de realisatie van de onderdelen die in dit leerplan opgenomen zijn, meer procesgeoriënteerd zullen zijn. Bij de realisatie wordt dit duidelijk door de nadruk die gelegd wordt op een algemene, harmonische vorming. Deze positionering wordt mede ondersteund door het feit dat de beroepsprofielen en basiscompetenties van leraren vanuit dit emancipatorisch perspectief ontwikkeld zijn.

De voorkeur voor deze benadering kan gesitueerd worden aan de procesgerichte zijde op een continuüm. In gesloten curricula worden alle aspecten van de onderwijsleersituatie vastgelegd, alsook het handelen van de leraar zelf. Bij een strakke classificatie worden de vakken duidelijk omlind en in hiërarchische volgorde van elkaar gescheiden. Wanneer er bovendien een scheiding bestaat tussen de schoolkennis van de leerling en zijn ervaringskennis, de rollen van de leraar en de leerling, wanneer de leerstof vast is bepaald en er een taakafbakening bestaat voor leraren die onafhankelijk van elkaar werken, dan kaderen deze opvattingen duidelijk binnen een productvisie.

Uiteraard moeten minimaal de doelstellingen in het leerplan bereikt worden. We laten echter in dit leerplan de ruimte aan leraren om via een persoonlijke invulling de doelstellingen te realiseren. Dit is enkel mogelijk bij meer open curricula en wanneer de strenge grenzen, die voorheen in de classificatie en het pedagogisch kader verondersteld werden, losgelaten worden. Het leerproces is dan het resultaat van een dialectische verhouding tussen leraar en leerling.

De ontwikkeling van een leerplan gebeurt in sterke mate tegen een achtergrond van een bepaalde visie op onderwijs. Afhankelijk van de positie die we op het continuüm innemen, zal de invulling ervan meer of minder proces- dan wel productgericht ingekleurd zijn.

Uit het voorgaande blijkt evenwel dat we vanuit een voorkeur voor een emancipatorische en leerlinggerichte invalshoek de balans iets meer naar de proceskant doen ombuigen. Toch mag de leraar niet besluiten dat de productcomponent verwaarloosd mag worden, want deze vormt complementair aan

de procesgerichte visie een perspectief op onderwijs dat het mogelijk maakt om een krachtige leeromgeving te creëren op maat van de leerling.

2 Een interactief en constructief leerproces

De leraar zal aan leerlingen een 'krachtige leeromgeving' aanbieden waarin ze uitgenodigd worden en kansen krijgen om actief deel te nemen aan het onderwijsgebeuren. Er wordt grotere nadruk gelegd op 'productieve' en minder op 'reproductieve' vaardigheden.

De leraar streeft ernaar om de leerlingen op verschillende momenten actief te laten participeren aan de lessen: bij de onderwerpskeuze en planning van de thema's of onderwerpen, de verwerking van de leerstof, de evaluatie van proces en product, ... Hierbij dienen de leerlingen op een zeer concrete manier zicht te hebben op wat van hen verlangd wordt. De leraar probeert het doceren te beperken ten voordele van werkvormen waarbij de leerlingen zelf aan hun eigen leren vorm kunnen geven.

Leerlinggericht onderwijs is dus meer dan kiezen voor leerstof die aansluit bij de leef- en belevingswereld van de leerlingen. Het betekent ook dat in de les de zelfwerkzaamheid van de leerlingen wordt bevorderd: leerlingen leren niet alleen met het hoofd. Leerlingen leren door uit te voeren, door te doen. Wat ze zelf ervaren, onthouden en leren ze beter.

De leraar fungeert hierbij vooral als coach en als vangnet. Hij is niet langer uitsluitend de overdrager van kennis, maar vooral de begeleider van het leerproces.

3 Begeleid zelfgestuurd leren

3.1 Wat?

Met begeleid zelfgestuurd leren bedoelen we het geleidelijk opbouwen van een competentie naar het einde van het secundair onderwijs, waarbij leerlingen meer en meer het leerproces zelf in handen gaan nemen. Zij zullen meer en meer zelfstandig beslissingen leren nemen in verband met leerdoelen, leeractiviteiten en zelfbeoordeling.

Dit houdt onder meer in dat:

- de opdrachten meer open worden;
- er meerdere antwoorden of oplossingen mogelijk zijn;
- de leerlingen zelf keuzes leren maken en die verantwoorden;
- de leerlingen zelf leren plannen;
- er feedback is op proces en product;
- er gereflecteerd wordt op leerproces en leerproduct.

De leraar is ook coach, begeleider.

De impact van de leerlingen op de inhoud, de volgorde, de tijd en de aanpak wordt groter.

3.2 Waarom?

Begeleid zelfgestuurd leren sluit aan bij enkele pijlers van ons PPGO, o.m.

- leerlingen zelfstandig leren denken over hun handelen en hierbij verantwoorde keuzes leren maken;
- leerlingen voorbereiden op levenslang leren;
- het aanleren van onderzoeksmethodes en van technieken om de verworven kennis adequaat te kunnen toepassen.

Vanaf het kleuteronderwijs worden werkvormen gebruikt die de zelfstandigheid van kinderen stimuleren, zoals het gedifferentieerd werken in groepen en het contractwerk.

Ook in het voortgezet onderwijs wordt meer en meer de nadruk gelegd op de zelfsturing van het leerproces in welke vorm dan ook.

Binnen de vakoverschrijdende eindtermen, meer bepaald "Leren leren", vinden we aanknopingspunten als:

- keuzebekwaamheid;
- regulering van het leerproces;
- attitudes, leerhoudingen, opvattingen over leren.

In onze (informatie)maatschappij wint het opzoeken en beheren van kennis voortdurend aan belang.

3.3 Hoe te realiseren?

Het is belangrijk dat bij het werken aan de competentie de verschillende actoren hun rol opnemen:

- de leraar als coach, begeleider;
- de leerling gemotiveerd en aangesproken op zijn “leer”kracht;
- de school als stimulator van uitdagende en creatieve onderwijsleersituaties.

De eerste stappen in begeleid zelfgestuurd leren zullen afhangen van de doelgroep en van het moment in de leerlijn “Leren leren”, maar eerder dan begeleid zelfgestuurd leren op schoolniveau op te starten is “klein beginnen” aan te raden. Vanaf het ogenblik dat de leraar zijn leerlingen op min of meer zelfstandige manier laat

- doelen voorop stellen
- strategieën kiezen en ontwikkelen
- oplossingen voorstellen en uitwerken
- stappenplannen of tijdsplannen uitzetten
- resultaten bespreken en beoordelen
- reflecteren over contexten, over proces en product, over houdingen en handelingen
- verantwoorde conclusies trekken
- keuzes maken en die verantwoorden

is hij al met een of ander aspect van begeleid zelfgestuurd leren bezig.

4 Geïntegreerd werken

De leerplandoelstellingen en de leerinhouden omvatten volgende onderdelen:

- organisatie;
- interactie en communicatie;
- identiteit, continuïteit en verandering;
- samenhang en wisselwerking;
- expressie;
- waarden en normen;
- onderzoekscompetenties.

Sommige leraren zouden ervoor kunnen opteren om de onderdelen los van elkaar te behandelen en uit te diepen. Dit is op zich niet verkeerd. Daarenboven behoort de wijze waarop de leerplandoelstellingen worden bereikt tot de pedagogische vrijheid van de school en de leraar.

Wel willen we erop wijzen dat dit niet de visie is van waaruit het leerplan is ontwikkeld. Er wordt geopteerd om thema's of projecten uit te werken waarin verschillende leerinhouden geïntegreerd aan bod komen. Leerlingen zullen zo tot fundamenteeler leren komen wanneer de humane werkelijkheid niet kunstmatig opgesplitst wordt in verschillende vakjes. Vakoverschrijdende eindtermen nastreven, zal ook realistischer zijn wanneer ze in een ruime context worden ingebed.

Die thema's of projecten worden niet vastgelegd in het leerplan. Ze kunnen vrij gekozen worden door de leraren, onder meer op basis van de interesse van de leerlingen of naar aanleiding van actuele gebeurtenissen. Dit betekent dat de thema's of projecten in principe van schooljaar tot schooljaar zullen verschillen.

Omdat we ons realiseren dat dit heel wat deskundigheid, werk en ervaring vraagt van leraren, kan in een beginstadium eventueel gestart worden met de uitwerking van enkele thema's of projecten. Die periodes van thematisch of projectmatig werken, kunnen dan afgewisseld worden met lessen waarbij men een bepaald onderdeel meer systematisch uitdiept. Naarmate leraren meer ervaringen opdoen met thematisch en projectmatig werken, kan het aantal thema's en projecten en hun inhoudelijke uitwerking opgedreven worden.

Leraren moeten er in elk geval wel voor waken dat de vakken gedragswetenschappen en cultuurwetenschappen inhoudelijk voldoende op elkaar afgestemd zijn. Het maken van goede afspraken is dus heel belangrijk.

5 Onderzoekscompetentie

5.1 Wat?

In de specifieke eindtermen voor de verschillende polen in het ASO komt er telkens een onderdeel onderzoekscompetentie voor. Het onderdeel onderzoekscompetentie wordt geconcretiseerd in 3 specifieke eindtermen (SET):

- zich oriënteren op een onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken;
- een onderzoeksopdracht voorbereiden, uitvoeren en evalueren;
- de onderzoeksresultaten en conclusies rapporteren en confronteren met andere standpunten.

Deze drie SET kunnen vertaald worden naar een aantal onderzoeksvaardigheden die samen een onderzoekscyclus uitmaken.

5.2 Waarom?

Het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden sluit aan bij het PPGO, waarbij we “streven naar de totale ontwikkeling van de persoon: kennisverwerving, vaardigheidsontwikkeling, attitudevorming met bijzondere aandacht voor een kritische en creatieve ingesteldheid ten aanzien van mens, natuur en samenleving”.

Het nastreven van onderzoeksvaardigheden sluit aan bij de noodzaak om lerenden efficiënt en effectief te leren omgaan met de veelheid aan informatie. Meer en meer is men genoodzaakt om die informatie te kunnen omzetten van beschikbare naar bruikbare kennis.

Het werken aan onderzoeksvaardigheden ontwikkelt het probleemoplossend vermogen van leerlingen. Het werken aan onderzoeksvaardigheden is een aanzet tot een wetenschappelijke attitude, nodig voor het vervolgonderwijs.

Naast een kennismaking met elementaire onderzoeksvaardigheden van een bepaald wetenschapsdomein dient maximale transfer van deze vaardigheden naar andere contexten nagestreefd te worden.

In het kader van de vakoverschrijdende eindtermen kan het een aangewezen sluitstuk zijn van de leerlijn “leren leren” over de drie graden heen en tevens een belangrijke bijdrage leveren aan “sociale vaardigheden”.

Het werken aan onderzoeksvaardigheden geeft de school mogelijkheden om aan begeleid zelfgestuurd leren te doen.

5.3 Hoe te realiseren?

5.3.1 Samenwerking tussen leraren

Om de studielast van de leerlingen en de planlast van de leraren beheersbaar te houden, zijn afspraken en samenwerking met betrekking tot een aantal aspecten onontbeerlijk.

Studielast van leerlingen, bijv.:

- afspraken rond het aantal en de spreiding van de onderzoeksopdrachten;
- transfer van vaardigheden (zie onderzoekend leren in de eindtermen van de basisvorming, bepaalde deelvaardigheden zoals verslaggeving, informatieverwerving en -verwerking, bibliografische verwerking, ...);
- voortbouwen op verworven kennis en vaardigheden;
- coöperatief leren;
- ...

Planlast van de leraren, bijv.:

- afspraken over wie welke deelvaardigheden realiseert;
- gelijkgerichte didactische visie;
- ontwikkelen van bepaalde begeleidings- en evaluatiemodellen, bijv. portfolio, logboek, zelfevaluatie, ...;
- efficiënt gebruik van bepaalde lokalen, materialen en werkingsmiddelen;
- afspraken over wie wat wanneer begeleidt;
- ...

5.3.2 Een gestructureerde aanpak: het OVUR-schema

Om de SET te realiseren in de verschillende polen van het ASO kan het OVUR-schema (Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren en Reflecteren) een goede leidraad zijn.

In dit schema kan de onderzoekszyclus in een aantal stappen worden uitgewerkt.

Stappen	
1. Oriënteren	Oriënteren op het onderzoeksprobleem
	Formuleren van onderzoeksvragen
2. Voorbereiden	Maken van een onderzoeksplan
3. Uitvoeren	Verwerven van informatie
	Verwerken van informatie
	Beantwoorden van vragen en formuleren van conclusies
	Rapporteren
4. Reflecteren	Eigen evaluatie van het onderzoeksproces en het onderzoeksproduct.

5.3.3 De onderzoeksopdracht als proces

Het werken met onderzoeksopdrachten biedt mogelijkheden om procesmatig aan de ontwikkeling van onderzoekscompetentie te werken.

Een onderzoeksopdracht is een (begeleid) zelfstandig onderzoek binnen een onderzoeksthema dat aansluit bij één of meerdere vakken van de pool.

Hoewel de onderzoeksvaardigheden in elk vakleerplan zijn opgenomen, dienen ze niet in elk vak gerealiseerd te worden, maar afhankelijk van de onderzoeksopdracht gebeurt dit in samenspraak binnen het geheel van de pool. De concretisering gebeurt op het niveau van de vakgroep.

Met betrekking tot de tweepolige studierichtingen zijn geïntegreerde projecten mogelijk. Daarin komen de onderzoeksvaardigheden uit beide polen aan bod.

5.3.4 Evaluatie

Bij de evaluatie van onderzoekscompetentie gaat het om de mate waarin de leerling de hierboven vermelde eindtermen heeft gerealiseerd. Hierbij kan de leraar het stappenplan als leidraad gebruiken. Bij elke stap zal een aantal beoordelingscriteria moeten opgesteld worden.

6 Vakoverschrijdende eindtermen

6.1 Wat?

Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) zijn minimumdoelstellingen, die -in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen - niet gekoppeld zijn aan een specifiek vak, maar door meerdere vakken of onderwijsprojecten worden nagestreefd.

De VOET worden volgens een aantal vakoverschrijdende thema's geordend: leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie, milieueducatie, muzisch-creatieve vorming en technisch-technologische vorming (alleen voor ASO).

De school heeft de maatschappelijke opdracht om de VOET volgens een eigen visie en stappenplan bij de leerlingen na te streven (inspanningsverplichting).

6.2 Waarom?

Het nastreven van VOET vertrekt vanuit een bredere opvatting van leren op school en beoogt een accentverschuiving van een eerder vakgerichte ordening naar meer totaliteitsonderwijs. Door het aanbieden van realistische, levensnabije en concreet toepasbare aanknopingspunten, worden leerlingen sterker gemotiveerd en wordt een betere basis voor permanent leren gelegd.

VOET vervullen een belangrijke rol bij het bereiken van een voldoende brede en harmonische vorming en behandelen waardevolle leerinhouden, die niet of onvoldoende in de vakken aan bod komen. Een belangrijk aspect is het realiseren van meer samenhang en evenwicht in het onderwijsaanbod. In dit opzicht stimuleren VOET scholen om als een organisatie samen te werken.

De VOET verstevigen de band tussen onderwijs en samenleving, omdat ze tegemoetkomen aan belangrijk geachte maatschappelijke verwachtingen en een antwoord proberen te formuleren op actuele maatschappelijke vragen.

6.3 Hoe te realiseren?

Het nastreven van VOET is een opdracht voor de hele school, maar individuele leraren kunnen op verschillende wijzen een bijdrage leveren om de VOET te realiseren. Enerzijds door binnen hun eigen vakken verbanden te leggen tussen de vakgebonden doelstellingen en de VOET, anderzijds door thematisch onderwijs (teamgericht benaderen van vakoverschrijdende thema's), door projectmatig werken (klas- of schoolprojecten, intra- en extra-muros), door bijdragen van externen (voordrachten, uitstappen).

Het is een opdracht van de school om via een planmatige en gediversifieerde aanpak de VOET na te streven. Ondersteuning kan gevonden worden in pedagogische studiedagen en nascholingsinitiatieven, in de vakgroepwerking, via voorbeelden van goede school- en klaspraktijk en binnen het aanbod van organisaties en educatieve instellingen.

7 ICT

7.1 Wat?

Onder ICT verstaan we het geheel van computers, netwerken, internetverbindingen, software, simulatoren, etc. Telefoon, video, televisie en overhead worden in deze context niet expliciet meegenomen.

7.2 Waarom?

De recente toevloed van informatie maakt levenslang leren een noodzaak voor iedereen die bij wil blijven. Maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen wijzen op het belang van het verwerven van ICT. Enerzijds speelt het in op de vertrouwdheid met de beeldcultuur en de leefwereld van jongeren.

Anderzijds moeten jongeren niet alleen in staat zijn om nieuwe media efficiënt te gebruiken, maar is ICT ook een hulpmiddel bij uitstek om de nieuwe onderwijsdoelen te realiseren. Het nastreven van die competentie veronderstelt onderwijsvernieuwing en aangepaste onderwijsleersituaties. Er wordt immers meer en meer belang gehecht aan probleemoplossend denken, het zelfstandig of in groep leren werken, het kunnen omgaan met enorme hoeveelheden aan informatie ...

In bepaalde gevallen maakt ICT deel uit van de vakinhoud en is ze gericht op actieve beheersing van bijv. een softwarepakket binnen de lessen informatica. In de meeste andere vakken of bij het nastreven van vakoverschrijdende eindtermen vervult ICT een ondersteunende rol. Door de integratie van ICT kunnen leerlingen immers:

- het leerproces zelf in eigen handen nemen;
- zelfstandig en actief leren omgaan met les- en informatiemateriaal;
- op eigen tempo werken en een eigen parcours kiezen (differentiatie en individualisatie).

7.3 Hoe te realiseren?

In de eerste graad van het SO kunnen leerlingen adequaat of onder begeleiding elektronische informatiebronnen raadplegen. In de tweede en nog meer in de derde graad kunnen de leerlingen "spontaan" gegevens opzoeken, ordenen, selecteren en raadplegen uit diverse informatiebronnen en –kanalen met het oog op de te bereiken doelen.

Er bestaan verschillende mogelijkheden om ICT te integreren in het leerproces.

Bepaalde programma's kunnen het inzicht verhogen d.m.v. visualisatie, grafische voorstellingen, simulatie, het opbouwen van schema's, stilstaande en bewegende beelden, demo ...

Sommige cd-roms bieden allerlei informatie interactief aan, echter niet op een lineaire manier. De leerling komt via bepaalde zoekopdrachten en verwerkingstaken zo tot zijn eigen "gestructureerde leerstof".

Databanken en het internet kunnen gebruikt worden om informatie op te zoeken. Wegens het grote aanbod aan informatie is het belangrijk dat de leerlingen op een efficiënte en een kritische wijze leren omgaan met deze informatie. Extra begeleiding in de vorm van studiewijzers of instructiekaarten is een must. Om tot een kwaliteitsvol eindresultaat te komen, kunnen leerlingen de auteur (persoon, organisatie ...), de context, andere bronnen die de inhoud bevestigen en de onderzoeksmethode toevoegen. Dit zal het voor de leraar gemakkelijker maken om het resultaat en het leerproces te beoordelen.

De resultaten van individuele of groepsopdrachten kunnen gekoppeld worden aan een mondelinge presentatie. Een presentatieprogramma kan hier ondersteunend werken.

Men kan resultaten en/of informatie uitwisselen via e-mail, ELO, chatten, nieuwsgroepen, discussiefora ... ICT maakt immers allerlei nieuwe vormen van directe en indirecte communicatie mogelijk. Dit is zeker een meerwaarde omdat ICT zo de mogelijkheid biedt om niet alleen interscolaire projecten op te zetten, maar ook om de communicatie tussen leraar en leerling (uitwisselen van cursusmateriaal, planningsdocumenten, toets- en examenvragen ...) en leraren onderling (uitwisseling lesmateriaal) te bevorderen.

Sommige programma's laten toe op graduele niveaus te werken. Ze geven de leerling de nodige feedback en remediëring gedurende het leerproces (= zelfreflectie en -evaluatie).

8 Basisbegrippen

Basisbegrippen zijn van belang voor de studie van een vakgebied en van bepaalde inhouden. In elk van de onderdelen van dit leerplan komen voor de leerlingen nieuwe begrippen aan bod. We beogen hierbij vooral een functioneel gebruik van deze begrippen: de termen begrijpen en correct kunnen gebruiken.

Nieuwe begrippen worden best aangeleerd in een context. Dat is efficiënter en voor de leerlingen inzichtelijker. Het is nuttig dat de leerlingen een woordenlijst aanleggen voor eigen gebruik, zodat ze moeilijke begrippen weer kunnen opzoeken. Herhaaldelijk opzoeken en gebruiken leidt tot een praktische kennis op dit vlak.

Deze woordenlijst kan door de leerlingen zelf opgemaakt worden met behulp van de computer. Er kan hierbij gewerkt worden met een beurtrol per twee leerlingen. Alle leerlingen beschikken over een diskette met de meest actuele versie van de woordenlijst.

9 Jaar(vorderings)plan

Het jaar(vorderings)plan is een hulpmiddel om de leerinhouden op een pedagogisch-didactisch verantwoorde wijze te verdelen over het beschikbare aantal lestijden.

Bij het opstellen van het jaar(vorderings)plan steunt de leraar op het leerplan, los van elk handboek. Ook houdt hij rekening met alle elementen die een invloed kunnen hebben op de jaarkalender: toetsen, examens, didactische uitstappen, ...

Het jaar(vorderings)plan is een persoonlijk werkdocument dat geregeld dient bijgewerkt en aangepast te worden aan de reële jaartoestand voor het vak. Geactualiseerde kopieën worden op school bewaard. Het kan nuttig zijn om na elke lessenreeks commentaar bij het jaar(vorderings)plan te voegen, om daar het volgend schooljaar rekening mee te houden.

Model van een jaarvorderingsplan: zie bijlage.

MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN

1 Inrichting en uitrusting

Om de doelstellingen van de leerplannen cultuurwetenschappen en gedragwetenschappen te kunnen realiseren, dienen de leraren en de leerlingen over een lokaal te beschikken dat ruimte biedt voor een activerende didactische benadering van het onderwijsleerproces.

Dit houdt in dat er mogelijkheid is om met interactieve werkvormen te werken en dat er ruimte is voor de bevestiging van bijv. posters, wandkaarten, foto's, knipsels Wanneer de aanpak het vereist, moet de leraar kunnen beschikken over een overheadprojector, een radio/cassetterecorder/cd-speler, een televisietoestel, een videorecorder, computers met internetaansluiting.

In de klas- of schoolbibliotheek/mediatheek is de beschikbaarheid van een aantal referentiewerken en vaktijdschriften betreffende de specifieke vakgebieden noodzakelijk.

2 Lestijd- en vakoverschrijdende initiatieven

Het is onmogelijk om de doelstellingen van de vakken gedragwetenschappen en cultuurwetenschappen te realiseren zonder lestijdoverschrijdende activiteiten zoals o.m. didactische uitstappen, gastsprekers, film, toneel en projecten. De school creëert mogelijkheden om deze activiteiten te organiseren in functie van haar schoolwerkplan. Waar mogelijk worden deze activiteiten vakoverschrijdend aangepakt.

3 Veiligheidsvoorschriften

Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- Codex
- ARAB
- AREI
- Vlarem.

Deze wetgeving bevat de technische voorschriften die in acht genomen moeten worden m.b.t.:

- de uitrusting en inrichting van de lokalen;
- de aankoop en het gebruik van toestellen, materiaal en materieel.

Zij schrijven voor dat:

- duidelijke Nederlandstalige handleidingen en een technisch dossier aanwezig moeten zijn;
- alle gebruikers de werkinstructies en onderhoudsvoorschriften dienen te kennen en correct kunnen toepassen;
- de collectieve veiligheidsvoorschriften nooit mogen gemanipuleerd worden;
- de persoonlijke beschermingsmiddelen aanwezig moeten zijn en gedragen worden, daar waar de wetgeving het vereist.

EVALUATIE

1 Algemene principes

In de laatste decennia heeft zich een nieuwe ontwikkeling voorgedaan in het denken over evaluatie. Evaluatie wordt niet meer als een afzonderlijke activiteit beschouwd die louter gericht is op de beoordeling van de leerling, maar moet verweven zijn met het leerproces. De didactische evaluatie is een inherent deel van leren en onderwijzen. Zij geeft informatie aan leerlingen en leraren over het succes van het doorlopen leerproces en biedt zodoende de kans om het rendement van leerlingen én leraren te optimaliseren.

2 Criteria

Een relevante evaluatie moet beantwoorden aan een aantal criteria. Validiteit, betrouwbaarheid, transparantie en didactische relevantie zijn criteria die bijdragen tot de kwaliteit van de evaluatie.

2.1 Validiteit

De evaluatie is valide in de mate dat ze meet wat zij veronderstelt te meten. Om valide te zijn moet de evaluatie aan volgende voorwaarden voldoen:

- de opgaven moeten representatief zijn voor de ganse leerinhoud;
- de toetsing moet aansluiten bij het onderwijs dat voorafgegaan is;
- ze moet een aanvaardbare moeilijkheidsgraad hebben;
- wat geëvalueerd wordt, moet ook voldoende inge oefend zijn.

2.2 Betrouwbaarheid

De evaluatie is betrouwbaar in de mate dat zij niet afhankelijk is van het moment van afname of correctie. Een hoge betrouwbaarheid wordt bekomen door:

- nauwkeurige, duidelijke, ondubbelzinnige vragen te stellen;
- te verbeteren op basis van een duidelijk correctiemodel met puntenverdeling;
- relatief veel vragen te stellen;
- aan de leerling voldoende tijd te geven om de toets uit te voeren;
- veel evaluatiebeurten te voorzien (zonder te veel tijd van de onderwijstijd in beslag te nemen!).

2.3 Transparantie en voorspelbaarheid

De evaluatie moet transparant en voorspelbaar zijn: d.w.z. ze mag voor de leerlingen geen verrassingen inhouden. Daarom moet ze aan volgende voorwaarden voldoen:

- ze moet aansluiten bij de wijze van toetsen die de leerlingen gewoon zijn;
- de beoordelingscriteria moeten door de leerling vooraf gekend zijn;
- de leerlingen moeten precies op de hoogte zijn van wat ze moeten kunnen en kennen.

2.4 Didactische relevantie

De evaluatie is didactisch relevant als zij bijdraagt tot het leerproces. De leerlingen moeten uit de beoordeling iets kunnen leren. Daarom is het essentieel aan de leerling feedback te geven:

- door een gecorrigeerde toets in de klas te bespreken: een goede toetsbespreking beperkt zich niet tot het geven van de juiste oplossingen maar leert de leerlingen ook waarom een antwoord juist of fout is;
- door de examenkopij te laten inkijken en klassikaal te bespreken.

3 Soorten

De moderne didactiek maakt een onderscheid tussen proces- en productevaluatie. De procesevaluatie (bijv. dagelijks werk) heeft tot doel informatie te krijgen over de bereikte en niet bereikte leerdoelen en na te gaan of de gehanteerde werkvormen wel effectief waren in functie van de vooropgestelde doelstellingen. Zij is geen doel op zich, maar biedt een basis om remediërende acties te ondernemen en zo nodig voor andere werkvormen te kiezen. De procesevaluatie kan een aanleiding geven tot zelfevaluatie en eventuele bijsturing van het onderwijsproces van de leraar.

De productevaluatie (bijv. de examens) is gericht op de resultaatbepaling: ze spreekt een eindoordeel uit over de leerprestaties van de leerling. De bedoeling is na te gaan in hoeverre de onderwijsdoelen door de leerling bereikt zijn.

3.1 De procesevaluatie

Het dagelijks werk van de leerlingen, een procesevaluatie, wordt permanent geëvalueerd. Het is de bestendige opvolging van het leerproces en de beheersingsgraad van de inhouden door de leerlingen. De eindexamen van een rapportperiode is het resultaat van een redelijk aantal toetsen, waarbij de verschillende vakcomponenten op evenwichtige wijze aan bod komen.

Een relevante procesevaluatie is een mix van gegevens over kennis, vaardigheden en attitudes. Toetsen zullen niet alleen naar de functionele kennis peilen, maar zeker ook naar de mate waarin leerlingen de vaardigheden beheersen. Daarnaast houdt de leraar bij het vastleggen van een cijfer rekening met de evaluatie van attitudes. Naast vakgebonden attitudes selecteert hij een beperkt aantal vakoverschrijdende attitudes die hij bij zijn evaluatie aan bod laat komen. In de verschillende periodes van het jaar kan de aandacht verlegd worden naar andere attitudes.

Rapportering

Het is noodzakelijk de leerlingen en hun ouders geregeld te informeren over hun vorderingen en prestaties. Dit gebeurt occasioneel via de agenda en systematisch op het einde van elke periode via het rapport. De commentaar en de remediëring op het rapport moeten zinvol, leerlinggericht en opbouwend zijn. Bij ernstige nalatigheden en ernstig gevaar voor mislukking worden de ouders best tijdig verwittigd via een afzonderlijke brief. De eindbeslissing mag voor de leerlingen en de ouders geen verrassing zijn.

Remediëring

Remediëren is niet enkel een rubriek op het leerlingenrapport. Remediëren moet ook in werkelijkheid gebeuren. Inhaallessen, bijsturingstaken ... maken deel uit van het onderwijsproces. Speciaal uitgezochte oefeningen i.v.m. de individuele tekorten van de leerlingen moeten pedagogisch benaderd worden (ingeleid, voorbereid, gecorrigeerd, geëvalueerd) en dienen opgenomen te worden in de algemene evaluatie van de betrokken rapportperiode. Een schriftelijke neerslag hiervan is een aanrader voor het contact met de ouders via de agenda, en kan als een herhaalde waarschuwing of voorbode van de nakende beslissing gelden.

3.2 De productevaluatie

Examens houden een productevaluatie in. Ze zijn bedoeld om na te gaan in hoeverre de belangrijkste doelstellingen van het leerplan bereikt zijn op het einde van een leer- of onderwijsperiode. De leerinhouden die essentieel zijn voor de leerstofopbouw in het volgend semester of schooljaar moeten aan bod komen.

4 Juridisch kader

Wat de evaluatie betreft, hebben de scholen een veel grotere autonomie dan vroeger. De evaluatiecriteria en de wijze van evalueren behoren tot de bevoegdheid van de lokale scholen. Ze ontwikkelen een eigen evaluatiebeleid dat zijn neerslag vindt in het schoolwerkplan.

Een belangrijke rol bij de ontwikkeling van een eigen evaluatiebeleid is weggelegd voor de vakgroepen, die op die manier betrokken worden bij de globale onderwijskundige visie van de school.

De concrete schikkingen in verband met de evaluatie worden vastgelegd in het schoolreglement, onderdeel: studiereglement.

Het ligt voor de hand dat – in de geest van een participatieve beleidsvoering – bij het opstellen van het luik evaluatie in het schoolreglement rekening gehouden wordt met de opties genomen door de vakgroep.

BIBLIOGRAFIE

1 Algemeen

CUYVERS, G., *Gedrag als menselijke ervaring*, Wolters, Leuven, 1995.

DE MAN, L. en JANSSENS, G., *Psychologie. Deel 1*, De Sikkel, Oostmalle, 1998.

DE MAN, L. en JANSSENS, G., *Psychologie. Deel 2*, De Sikkel, Oostmalle, 1999.

DESNERCK, G., VANDERSTRAETEN, A., VERBRUGGEN, A., *Praktisch basisboek sociologie*, De Boeck, Antwerpen, 2005.

DILLEMANS, R. en SCHRAMME, A., *Wegwijs cultuur*, Davidsfonds, Leuven, 2005.

DVO, *Ontwerp basiscompetenties Humane wetenschappen*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 29 september 2000.

DVO, *Studieprofiel Humane wetenschappen*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 1999.

ELCHARDUS, M., *Sociologie*, Dienst Uitgaven VUB, Brussel, 1994.

INGLEBY, D. en SPRUYT, E., *Ontdek de psychologie. Teleac-reeks*, Lemma, Utrecht, 1992.

LOMBAERT, P., *Sociologie. Deel 1*, De Boeck, Oostmalle, 2003.

LOMBAERT, P., *Sociologie. Deel 2*, De Boeck, Oostmalle, 2003.

ROEDIGER, e.a. (vertaald en bewerkt door BRYSSBAERT, M.), *Psychologie een inleiding*, Academic Press, 1998.

SPAAINK, K., *Het strafbare lichaam*, De Balie, Amsterdam, 1992

VAN LOOY, L., CONINX, M. en ELIAS, K., *Didactisch werkvormenboek voor cultuurwetenschappen*, Garant, 2004.

VRANKEN, J. en HENDERICKX, E., *Het speelveld en de spelregels. Een inleiding tot de sociologie*, Acco, Leuven, 2004.

VROON, P., *Psychologie in het dagelijks leven*, Bosch en Keuning, Baarn, 1993.

2 Organisatie

DE GROOF, S., ELCHARDUS, M. en STEVENS, F., *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Eindrapport bij het OBPWO-project 98.01 in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap*, Vakgroep Sociologie/onderzoeksgroep TOR, VUB, Brussel, 2001.

DE JAGER, H. en MOK, A.L., *Grondbeginselen der sociologie. Gezichtspunten en begrippen*, Stenfert Kroese B.V., Houten, 1994.

DE WITTE, H., e.a., *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*, Universitaire Pers Leuven, Leuven, 2000.

ELCHARDUS, M., *Sociologie*, Dienst Uitgaven VUB, Brussel, 1994.

ELCHARDUS, M., *Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren*, Globe, Gent, 1999.

ELCHARDUS, M., e.a., *Participatie in Vlaanderen. Beschrijving van de deelname aan het verenigingsleven en het vrijwilligerswerk in Vlaanderen*, Vakgroep sociologie VUB, Brussel, 1999.

ERDTSIECK, G., *Sociologie voor het MBO. Basisleerboek*, H. Nelissen, Baarn, 1992.

HENDRIX, H., *Werkboek Sociologie*, H. Nelissen, Baarn, 1996.

HOEKSEMA, K.J. en VAN DER WERF, S., *Sociologie van de praktijk. Een inleiding in de sociologie van het HBO*, Uitgeverij Coutinho, 1999.

HOOGHE, M., *Sociaal kapitaal en democratie. Het verenigingsleven, participatie en politieke cultuur*, Acco, Leuven, 2000.

REMMERSWAAL, J., *Handboek groepsdynamica. Een nieuwe inleiding op theorie en praktijk*, Uitgeverij H. Nelissen, Soest, 2001.

RONIN, V., *Russen en Belgen: is het water te diep?*, Uitgeverij Benerus, Antwerpen, 2002.

TER BOGT, T., e.a., *Wilde jaren. Een eeuw jeugdcultuur*, Uitgeverij Lemma, Utrecht, 2000.

UNICEF, *Mond houden of meepraten? Vormingsmap over kinderp participatie*, Unicef, Brussel, 1999.

VAN DINTER, F., *Inspraak en participatie op school. Naar een leerlingbetrokken school*, Koning Boudewijnstichting/Standaard Uitgeverij, Antwerpen, 1999.

VINCKE, J., *Sociologie een klassieke en hedendaagse benadering*, Academia Press, Gent, 2002.

VRANCKEN, J. en HENDERICKX, E., *Het speelveld en de spelregels: een inleiding tot de sociologie*, Acco, Leuven, 1996.

3 Interactie en communicatie

AN – *Achter het Nieuws. Maandelijks magazine over media*, www.achterhetnieuws.be.

Argus. *Nieuwsbrief voor media en communicatie*, Kluwer documenta, Diegem, tweewekelijks.

AS – *Mediatijdschrift*, Centrum voor beeldcultuur VZW, Meir 50, 3000 Antwerpen, driemaandelijks.

BEMBOOM, W., *Omgaan met de Media. Een praktische handleiding*, Bussum, Strenght, 1996.

BUELENS, G., *De militanten van de limiet: over censuur en vrije meningsuiting*, Van Halewijck, Leuven, 2000.

BIJNENS, S., *Van tamtam naar virtuele realiteit: telecommunicatie in opmars*, Davidsfonds, Leuven, 1995.

BOGAARDS, P., *Reclame maken, zo werkt 't*, Van Veen, Utrecht-Antwerpen, 1989.

BRIGGS, A. en BURKE, P., *Sociale geschiedenis van de media. Van boekdrukkunst tot internet*, Sun, Amsterdam, 2003.

BURGELMAN, J.C., BILTEREYST, D. en PUWELS, C., *Audiovisuele media in Vlaanderen. Analyse en beleid*, VUB Press, Brussel, 1994.

BURGELMAN, J.C., PUNIE, Y., VERHOEST, P., *Van telegraaf tot telenet. Naar een nieuw communicatiebestel in België en Vlaanderen*, VUB Press, Brussel, 1995.

Cinemagie – *Mediafilm. Tijdschrift voor beeldcultuur en filmkunst*, KFL, Brussel, driemaandelijks.
De journalist. Magazine van de Vlaamse Vereniging van Beroepsjournalisten, Steenkoolkaai 9b, 1000 Brussel, veertiendaags.

- CURRAN, J., *Mass Media and Democracy: a reappraisal*, E. Arnold, London, 1992.
- DE KOK, M., *De informatiemaatschappij. De gevolgen van de micro-elektronische revolutie, Natuur en techniek*, Centrale Uitgeverij en Adviesbureau BV, Maastricht/Brussel, 1993.
- DOMSTEEG, E., *Termen en begrippen – Video – Filmen*, Uitgeverij Cantecler, De Bilt, 1992.
- Film – Televisie – Video, KFL, Brussel, maandelijks.*
- Generiek. Tijdschrift van het Vlaams Centrum voor kinder- en jeugdfilm*, Paleizenstraat 112, 1030 Brussel, driemaandelijks.
- Filmbesprekingen, serie: zin in film*, Uitgeverij Kok, Kampen.
- GEURSEN, G., *Emoties en reclame*, Stenfert Kroese b.v., Leiden-Antwerpen, 1985.
- HEDGECOE, *Het grote videohandboek*, Uitgeverij Helmond, Helmond, 1992.
- HELLEMANS, F., *De boodschap van de media, een geschiedenis*, Acco, Leuven/Amersfoort, 1996.
- Jaarboeken van de film*, Het wereldvenster, Unieboek b.v., Bussum.
- Jaarboeken World Press Photo*, Sdu-uitgeverij, Den Haag.
- KEANE, J., *The Media and Democracy*, Polity press, Cambridge, 1991.
- KNULST, W., *Van vaudeville tot video. Een empirisch-theoretische studie naar verschuivingen in het uitgaan en het gebruik van media sinds de jaren vijftig*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Rijswijk, 1989.
- KOOPMANS, S., *Horen, zien en begrijpen. Een introductie tot audiovisuele communicatie*, Dick Coutinho, Bussum, 1994.
- MARTENS, B., *Het elfde gebod. Beschouwingen over informatietechnologie, ethiek en samenleving*, Acco, Leuven, 2000.
- MATHIJS, E. en HESS, J. (red.), *Waarheid en werkelijkheid. Feitelijke, fictionele en artistieke representaties van de werkelijkheid*, VUB Press, Brussel, 2000.
- Mémento des médias. *Mediazakboekje*, Kluwer, Mechelen/Brussel, jaarlijks.
- NIKKEN, P., *Kind en media. Wat ze zien*, Boom, Amsterdam, 2002.
- OGILVY, D., *Ogilvy over reclame*, Sijthoff, Amsterdam, 1989.
- OOMKES, F., *Communicatieleer: een inleiding*, Boom, Amsterdam, 2000.
- OOSTHOEK, E. en REVOORT, A., *Basisboek televisie maken. Het regisseren en produceren van videoprogramma's*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1995.
- PALMARINI, M., *Onvermijdelijke illusies*, Het Spektrum, Utrecht, 1996.
- PIETERS, R. en VAN RAAIJ, F., *Reclamewerking*, Stenfert Kroese, Leiden/Antwerpen, 1992.
- RIGTER, J., *Psychologie voor de praktijk*, Dick Coutinho, Bussum, 1994.
- STALLAERTS, R., en DE HERT, R., *Binnenkort in deze zaal. Kroniek van de Belgische filmaffiche*, 1995.
- STEENS, R., *Menselijke communicatie. Een zoektocht naar haar complexiteit. Werkboek*, Interactie Academie, Antwerpen, 1993.
- Tijdschrift voor communicatiewetenschap*, Boom, Amsterdam.

TOSCANI, O., *Reclame in een ronkend lijk*, Van Halewyck, Leuven, 1996.

VAN CAMPEN, C., *Beeldillusies*, Uitgeverij Cantecler, De Bilt, 1993.

VAN CRAEN, W., *Omgaan met anderen. Een communicatiekunst*, Acco, Leuven, 1990.

VANDEN BERGHEN, F., *Telegrafie. Een verhaal in rechte lijn*, Dexia Group, Brussel, 1998.

VAN DIJK, J.A.G.M., *De netwerkmaatschappij. Sociale aspecten van nieuwe media*, Bohn Stafieu Van Loghum, Houten/Diegem, 1997.

VAN SCHAARDENBURG, L., *Radiojournalistiek*, Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2005.

WATZLAWICK, P., e.a., *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*, Van Loghum, Houten/Antwerpen, 1991.

4 Identiteit, continuïteit en ontwikkeling

DE WIT, J., *Psychologie van de adolescentie. Ontwikkeling en hulpverlening*, Intro, Nijkerk, 1991.

DODDEMA, M, en DE RAAD, B., *Idioticon van de persoonlijkheid. Het karakteristieke vocabulaire van het spreken over mensen*, Nieuwezijds, Amsterdam, 1997.

KEUNEN, B., *Tijd voor een verhaal. Mens- en wereldbeelden in de (populaire) verhaalcultuur*, Academia Press, Gent, 2005.

MÖNKES, F. en KNOERS, A., *Ontwikkelingspsychologie. Inleiding tot de verschillende deelgebieden*, Van Gorcum, Assen, 1997.

PINKER, S., *Het onbeschreven blad. Over de ontkenning van een aangeboren menselijke natuur*, Contact, Amsterdam (vertaald door Peter van Huizen, oorspronkelijke titel: The Blank Slate. The Modern Denial of Human Nature).

SCHNEIDER, R.U., *Bizarre Wetenschap*, Van Halewijck, 2005.

SLATER, *De Box van Skinner. De tien beroemdste experimenten uit de psychologie*, 2004.

VAN HOOF, J., *Sociologie van de moderne samenleving. Maatschappelijke veranderingen van de industriële omwenteling tot in de 21^e eeuw*, Open Universiteit, Heerlen, Boom, 1996.

VERHOFSTADT-DENÈVE, L., *Adolescentiepsychologie*, Garant, Leuven-Apeldoorn, 1998.

ZAAL, W., *Onnozele kinderen*, Arbeiderspers, Amsterdam, 1995.

5 Samenhang en wisselwerking

ABICHT, L., *Goed leven is goed samenleven. Inleiding in de ethiek*, Acco, Leuven, 1993.

BOUCHAERT, B. en VAN HOECKE, M., *Algemene rechtsleer*, Maklu, Antwerpen, 2005.

ELCHARDUS, M., KAVADIAS, D. en SIONGERS, J., *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*, Vakgroep Sociologie/onderzoeksgroep TOR, VUB, Brussel, 1998.

Justitie in België, Uitg. Federale Overheidsdienst Justitie, Communicatiedienst, Brussel.

KRUIHOF, J., *Doorgaan met de dingen*, Dedalus, Antwerpen, 1994.

KRUIHOF, J., *Omgaan met de dingen: over het gedrag van de moderne westerling*, Dedalus, Antwerpen, 1991.

PANIER, C., *Comprendre la Justice*, Bruylant, Brussel, 2004.

PANIER, C. en GOUDRIAAN, B., *Strafblad, Het gerecht in België*, Altiora, Averbode, 2004.

RAES, K., *Het moeilijke ontmoeten: verhalen van alledaagse zedelijkheid*, VUB Press, Brussel, 1999.

ROBAYE, R., *Premiers pas en droit*, P.U.N., Namen, 2003.

Politiek zakboekje, De Kluwer, Antwerpen.

VAN ROMPAY, M., *Wetgeving. Inleiding tot het recht. Burgerlijk recht*, De Boeck, Antwerpen, 2005.

6 Expressie

ARNASON, H.H., *A History Of Modern Art*, Thames en Hudson, London, 1988.

BYTTEBIER, I., *Crativiteit, Hoe?Zo!*, Lannoo, Tielt, 2002.

BROUWER, M., *Museumgids Rijksmuseum Kröller-Müller*, Rijksmuseum Kröller-Müller, 1985.

COLLINS, J., e.a., *De schildertechnieken van deze eeuw. Dertig beroemde kunstenaars in close-up*, Cantecleer bv, de Bilt, 1985.

DE JONG, L., Kinderen, kunst en musea, *Museummagazine*, 1993, 9-10, Koninklijk Museum voor Schone Kunsten, Antwerpen.

DE JONG, L., Moeten kunstwerken verklaard worden? (voordracht in het KMSKA op 24/01/1988), *Museummagazine*, 1993, 9-10, Koninklijk Museum voor Schone Kunsten, Antwerpen.

DE VISSER, A., *Hardop kijken. Een inleiding tot de kunstbeschouwing*, Sun, Nijmegen, 1990.

DODGE, F., *Psychology*, Simon & Schuster, New Jersey, 1997.

FREIJDA, N., *De psychologie heeft zin*, Prometheus, Amsterdam, 1994.

GEIVERS, R., e.a., *Esthetica: Beeld/Muziek*, Uitgeverij Den Gulden Engel, Antwerpen, 1993.

GOLEMAN, D., *Emotionele intelligentie*, Uitgeverij Contact, Amsterdam/Antwerpen, 1997.

JANSON, H.W., *Wereldgeschiedenis van de kunst*, De Haan/Unieboek bv, Houten, 1991.

LENS, W., e.a., *Inleiding tot de psychologie*, Universitaire Pers, Leuven, 1996.

PETERINK, O. en VERSTRAETE, E., *Museja!*, Educatieve installaties en publicatie in Antwerpse stedelijke musea, 1998.

VAN LAARHOVEN, J., *Van prehistorisch tot postmodern. Een beknopte geschiedenis van de kunst*, Sun, Nijmegen, 1993.

ZIMBARDO, PH., e.a., *Psychology. An European Text*, Harper, Collins, London.

7 Waarden en normen

DOBBELAERE, K., e.a., *Verloren zekerheid. De Belgen en hun waarden, overtuigingen en houdingen*, Uitgeverij Lannoo / Koning Boudewijnstichting, Tielt, 2000.

ELCHARDUS, M., *Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren*, Globe, Gent, 1999.

ELCHARDUS, M., e.a., Kunnen scholen opvoeden? Over de invloed van de scholen op de waarden van jongeren, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1999, mei-juni, p. 305-316.

KERKHOF, J., *De versnelde ommekeer. De waarden van Vlamingen, Walen en Brusselaars in de jaren negentig*, Uitgeverij Lannoo / Koning Boudewijnstichting, Tielt, 1992.

KLAASSEN, C., *Socialisatie en moraal. Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*, Garant, Leuven-Apeldoorn, 1996.

8 Onderzoekscompetentie

BAARDA, D.B. en DE GOEDE, M.P.M., *Basisboek methoden en technieken. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*, Stenfert Kroese, Houten, 1995.

BAARDA, D.B. en DE GOEDE, M.P.M., *Werkboek. Methoden en technieken sociale wetenschappen*, Stenfert Kroese, Houten, 1993.

BAARDA, D.B., DE GOEDE, M.P.M. en VAN DER MEER-MIDDELBURG, A.G.E., *Basisboek open interviewen. Praktische handleiding voor het voorbereiden en afnemen van open interviews*, Stenfert Kroese, Houten, 1996.

BAARDA, D.B. DE GOEDE, M.P.M. en TEUNISSEN, J., *Basisboek kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Stenfert Kroese, Houten, 1995.

BARTELS, J.F., JANSEN, E.P.W.A. en JOOSTENS, T., *Enquêteren. Het opstellen en gebruiken van vragenlijsten*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1989.

BILLIET, J., *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek: ontwerp en dataverzameling*, Acco, Leuven, 1996.

BOSCH, J.D., e.a., *Leren observeren: een introductie in het gebruik van systematische observaties*, Coutinho, Muiderberg, 1980.

BRINKMAN, J., *De vragenlijst*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1994.

DE ROOY, P., *Op zoek naar volmaaktheid*, De Haan/Unieboek, Houten, 1991.

DE SCHAMPHELEIRE, W., *De techniek van de enquête. Een inleiding*, Acco, Leuven/Amersfoort, 1992.

FREEMAN, D., *Margaret Mead and the heretic 1983*, Penguin Books, London, 1996.

HARRIS, J., *Het misverstand opvoeding*, Uitgeverij Contact, Amsterdam/Antwerpen, 1999.

HULSPAS, H., *Van harte wetenschap*, Prometheus, Amsterdam, 1995.

HULSPAS, H., *Klinkklare wetenschap*, Prometheus, Amsterdam, 1997.

MASO, I. en SMALING, A., *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*, Uitgeverij Boom, Amsterdam, 1998.

PAULOS, J., *Ongecijferdheid*, Prometheus, Amsterdam, 1989.

RYMER, R., *Genie*, Anthos, Baarn, 1994.

SEGHERS, G.H.G., *Methoden voor de sociale wetenschappen deel 1. Inleiding tot de structuur van het onderzoeksproces en tot de methoden van dataverzameling*, Van Gorcum, Assen/Maastricht, 1989.

SEGHERS, G.H.G. en HAGENAARS, J.A.P., *Methoden voor de sociale wetenschappen deel 2. Technieken van causale analyse*, Van Gorcum, Assen/Maastricht, 1980.

SMID, H., e.a., *Experimenten op mensen*, Ankh-Hermes, Deventer, 1982.

'T HART, H, e.a., *Onderzoeksmethoden*, Boom, Amsterdam, 1998.

VAN DEN BERSSELAAR, V., *Wetenschapsfilosofie in veelvoud. Fundamenten voor onderzoek en professioneel handelen*, Coutinho, Bussum, 2003.

VAN DIJKUM, C., VAN DOBBEN-DE BRUYN, I. en KATS, E., *Actieonderzoek. Een discussie- en wetboek*, Boom, Meppel/Amsterdam, 1981.

VAN WAVEREN, M., *Interviewen. Onthullend en respectvol*, Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2004.

Bijlage

JAAR(VORDERINGS)PLAN

Schooljaar:

School:

Onderwijsvorm-graad-klas:

Titularis:

Studierichting:

Lestijden/week:

Vak:

Leerplan (code):

PERIODE (1)	VERWIJZING (2)	LEERINHOUDEN VOLGENS LEERPLAN EN ONDERWERPEN (3)	VORDERING (data aangeven) (4)	OPMERKINGEN - AANPASSINGEN (5)

Toelichting bij de rubrieken van het jaar(vorderings)plan

1e kolom - PERIODE

De periode van het schooljaar waarin de leerstofonderdelen zullen worden behandeld. De aanduidingen van data en perioden inzake rapporten, proeven, verloven en vakantieperioden kunnen het overzicht helpen bepalen. Door gebruik te maken van verschillende kleuren kan het totaaloverzicht nog worden verduidelijkt.

2e kolom - VERWIJZING

Verwijzing naar de punten in het leerplan.

3e kolom – LEERINHOUDEN VOLGENS LEERPLAN EN ONDERWERPEN

In het jaar(vorderings)plan worden geen leerplandoelstellingen opgenomen.

4e kolom - VORDERING

De reëel behandelde leerinhoud (vordering) wordt aangeduid ter hoogte van hetzelfde punt in de vorige drie kolommen door een X-teken en men vermeldt de datum waarop het bedoelde leerplanonderdeel werd afgewerkt.

5e kolom – OPMERKINGEN - AANPASSINGEN

Aanpassingen die men in de toekomst aan de periode en/of planning wil aanbrengen, kunnen hier op gelijk welk ogenblik worden opgetekend. Opmerkingen in verband met vervangingen, afwezigheden, vakoverschrijdende verwijzingen, klasgemiddelden, ... kunnen belangrijke inlichtingen bevatten.

Het gebruik van onderhavig jaar(vorderings)plan is niet verplicht. Het is de voorstelling van een modeldocument dat een duidelijk beeld wil geven van de te behandelen en behandelde leerinhouden op jaarbasis. De school is uiteraard vrij om een eigen model van jaar(vorderings)plan te gebruiken.