

## SECUNDAIR ONDERWIJS

Onderwijsvorm: **ASO**

Graad: **derde graad**

Jaar: **eerste en tweede leerjaar**

Studiegebied: **ASO**

Studierichting: **Humane wetenschappen**

Vak(ken): 

<b>AV Cultuurwetenschappen</b>	<b>3/4 lt/w</b>
--------------------------------	-----------------

Leerplannummer: **2006/040**  
**(vervangt 2004/049)**

Nummer inspectie: **2004 / 51 // 1 / D / SG / 2H / III / / D/**  
**(vervangt 2004 / 51 // 1 / D / SG / 1 / III / / V/06)**

## **INHOUD**

Beginsituatie .....	2
Algemene doelstellingen .....	3
Leerplandoelstellingen, leerinhouden en specifieke pedagogisch-didactische wenken .....	4
Algemene pedagogisch-didactische wenken .....	55
Minimale materiële vereisten .....	62
Evaluatie .....	63
Bibliografie .....	65

## 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 abstractievermogen dat van elke leerling in de derde graad ASO kan verwacht worden. 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.

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.

De leraar is er zich van bewust zijn dat er 2 groepen leerlingen in de derde graad kunnen instromen:

- leerlingen met een vooropleiding Humane wetenschappen in de tweede graad;
- directe instromers, zonder vooropleiding Humane wetenschappen in de tweede graad.

De leerplanmakers vertrekken van het uitgangspunt dat de grote meerderheid van de instromers in de derde graad met succes de tweede graad Humane wetenschappen heeft doorlopen. De leraar zal in de derde graad dus rekening houden met deze beginsituatie.

De polyvalentie van de tweede graad ASO maakt het evenwel mogelijk dat ook leerlingen vanuit een andere studierichting in de tweede graad kunnen instromen in de derde graad Humane wetenschappen. Dit vormt op zich geen probleem als hun belangstelling voor het betrokken vakgebied gewekt werd. In principe hebben die leerlingen enkel een gebrek aan vooropleiding voor de vakken cultuur- en gedragswetenschappen omdat de vakken en de doelstellingen voor de basisvorming voor alle leerlingen gelijk zijn in de tweede graad.

De school is verantwoordelijk voor de instroom in de derde graad. Zij voert een eigen oriënteringsbeleid waarbij zij zowel rekening houdt met het welzijn van de leerling als met het niveau van elke studierichting. Indien zich toch leerlingen aanbieden in de derde graad die geen Humane wetenschappen hebben gevolgd in de tweede graad, dan zullen zij wellicht één en ander moeten inlopen. Elke school kan daar een eigen remediëringsprogramma voor voorzien. De school kan dit aanbieden voor de aanvang van de derde graad, maar wellicht is het meer aangewezen om voor de betrokken leerlingen een individuele coaching doorheen de derde graad uit te werken. Alleszins moet vermeden worden dat de andere leerlingen benadeeld worden doordat te veel tijd wordt besteed aan het inlopen van achterstanden bij de instromers.

## **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 gedragswetenschappen.
- 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 gedragswetenschappen.
- 8 kunnen media hanteren om informatie te verwerven, te verwerken en te presenteren.
- 9 kunnen een onderzoeksopdracht met betrekking tot een cultuurwetenschappelijk of gedragswetenschappelijk vraagstuk uitvoeren.

Deze algemene doelstellingen zijn identiek aan deze van de tweede graad, maar ze worden in de derde graad gerealiseerd binnen een complexere humane werkelijkheid en grondiger wetenschappelijk onderbouwd. De aandacht gaat sterk uit naar de wijze waarop in humane wetenschappen kennis wordt opgebouwd en verspreid.

De vakken cultuurwetenschappen en gedragswetenschappen kunnen verder een bijdrage leveren 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 cultuurwetenschappen (zoals ook voor gedragswetenschappen) 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 gedragswetenschappen 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:

- 3 verschillende maatschappelijke velden beschrijven en de rol van organisatievormen binnen deze velden verbinden met historisch en cultureel bepaalde opvattingen over mens en maatschappij.
- 4 de wisselwerking tussen verschillende maatschappelijke velden beschrijven met aandacht voor veranderingsprocessen.

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
		De leerlingen		
3	1	kunnen kenmerken van politieke organisatievormen onderscheiden en toelichten.	1	<b>Kenmerken van politieke organisatievormen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het verschijnsel “staat”: begrippen zoals theocratie, monarchie, republiek, democratie, dictatuur ...</li> <li>• Het verschijnsel “statenloze” organisatievormen</li> <li>• Mengvormen (bijv. democratische monarchieën, republikeinse dictaturen ...)</li> </ul>
3	2	kunnen de historische en culturele wortels van politieke organisatievormen ontdekken en analyseren.	2	<b>Historische en culturele wortels van 2 politieke organisatievormen naar keuze</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bijv. analyse van de historische en culturele wortels van het staatsmodel als westerse politieke organisatievorm</li> <li>• Bijv. analyse van de historische en culturele wortels van ons huidige Belgische staatsbestel</li> <li>• Bijv. analyse van de historische en culturele wortels van een statenloze organisatievorm (bijv. de Palestijnse diaspora)</li> </ul>
3	3	kunnen politieke organisatievormen verbinden met mens- en maatschappijbeelden in ruimte en tijd.	3	<b>Analyse van de mens- en maatschappijbeelden achter de onder leerinhoud 2 gekozen politieke organisatievormen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bijv. liberalisme als historische drager van het Europese staatsdenken</li> <li>• Bijv. analyse van de huidige partijprogramma’s inzake verdere federalisering van België</li> <li>• Bijv. confucianisme als drager van de oude Chinese keizerrijken</li> </ul>

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	<b>De leerlingen</b>			
4	4	<p>kunnen de wisselwerking en samenhang tussen het politieke en het juridische veld beschrijven met aandacht voor veranderingsprocessen.</p> <p><i>kunnen de wisselwerking en samenhang tussen het politieke en andere maatschappelijke velden aan de hand van cultuurwetenschappelijke verklaringsmodellen toelichten (U).</i></p>	4	<p><b>Wisselwerking en samenhang tussen het politieke en andere maatschappelijke velden</b></p> <p>4.1 Samenhang en wisselwerking tussen het politieke en het juridische veld</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bijv. de evolutie van het principe van de scheiding der machten als basis van democratische staatsvormen</li> <li>• Bijv. het actuele gebruik of misbruik van principes van de sharia voor politieke doelstellingen van groepen uit sommige moslimlanden, in vergelijking van de historische bronnen van sharia-rechtstelsels</li> </ul> <p>4.2 <i>Cultuurwetenschappelijke verklaringsmodellen voor wisselwerking tussen het politieke en andere maatschappelijke velden (U)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bijv. kennissociologische verklaringsmodellen zoals M. Weber ...</i></li> <li>• <i>Bijv. materialistische antropologie zoals M. Harris ...</i></li> </ul>

---

## **ORGANISATIE: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN**

Voor de organisatievormen werden om volgende redenen de politieke organisatievormen als uitgangspunt gekozen. In functie van de behandelde leerinhouden komen evenwel ook andere organisatievormen aan bod.

- Er wordt een verdieping nagestreefd ten aanzien van de tweede graad, waar alle maatschappelijke velden aan bod komen.
- Bovendien komt de wisselwerking en samenhang tussen het politieke en andere maatschappelijke velden uitvoerig aan bod binnen het onderdeel “samenhang en wisselwerking”.
- In het kader van de studierichting Humane wetenschappen is er een voor de hand liggende band met de vakoverschrijdende eindtermen “opvoeding tot burgerzin” (bijv. vormen van participatie).

Met politieke organisatievormen worden hier staats-, regerings- en bestuursvormen bedoeld.

### Doelstellingen 1 en 2

In deze doelstellingen maken de leerlingen kennis met een aantal politieke organisatievormen uit verleden en heden, uit de westerse en niet-westerse culturen. We maken hierbij onderscheid tussen staatsvormen, statenloze modellen en mengvormen.

Centraal staat hierbij de definitie van diverse staatsvormen als politieke organisatievormen die hun ontstaan, groei en transformatie vinden binnen de kaders van de westerse maatschappij- en cultuurgeschiedenis. We reserveren met andere woorden het begrip “staat” voor politieke organisatievormen die hun oorsprong vinden binnen de westerse geschiedenis. Niet-westerse politieke organisatievormen worden hierbij ondergebracht onder de noemer van “statenloze systemen”.

Als derde groep worden mengvormen behandeld. Het kan hierbij gaan over mengvormen binnen de westerse staatsmodellen zelf (bijv. constitutionele, democratische monarchieën), maar ook over moderne mengvormen in andere delen van de wereld waarbij staatsmodellen zich geënt hebben op andere, statenloze maatschappijvormen (zie bijv. het ontstaan van de gedekoloniseerde “staten”). Het is hierbij interessant na te gaan in hoeverre de – van origine westerse – staatsvormen al dan niet in conflict komen met de onderliggende politieke en maatschappelijke organisatievormen. Het is aanbevolen hierbij dicht bij de actualiteit te blijven. Zie bijv. de Palestijnse kwestie, het geval “Somalië”, de onmacht van zeer vele Afrikaanse staatsstructuren die zich na de onafhankelijkheid snel profileerden als perifere machtscentra, onder controle van de vroegere kolonisatoren.

### Doelstelling 3

Via deze doelstelling kunnen leerlingen ingeleid worden in een aantal “filosofische” theorieën over de samenhang tussen politieke organisatievormen enerzijds en ideologieën, mens-, maatschappij- en wereldbeelden anderzijds. We denken hierbij aan de idealistische dialectiek van Hegel, of aan de Marxistische materialistische dialectiek (centrale vraag: wat bepaalt wat? De bovenbouw de onderbouw of omgekeerd?).

Deze doelstelling kan ook worden bereikt door de behandeling van concrete cases. Zie bijvoorbeeld de analyse van de politieke partijprogramma’s in Vlaanderen. Waarin verschillen liberale, socialistische, christen-democratische mens- en maatschappijbeelden van elkaar? Hoe hangen deze politieke programma’s samen met de politieke praktijk van de diverse partijen?

Crossculturele invalshoeken zijn ook mogelijk. Mobutu rechtvaardigde zijn “dictatuur” vanuit de zogenaamde “bantu-filosofie van de chef”. Wat is de relatie tussen het Confucianisme en de bureaucratistische politieke organisatievormen van de oude Chinese rijken? Hoe werd het Maoïsme uiteindelijk een moderne versie van dit Confucianisme en waarom? Waarom zien we vaak in de geschiedenis het verband optreden tussen de overname van monotheïstische religies en de

---

installatie van strekgecentraliseerde politieke organisatievormen? Of vandaag: waarom nemen de Taliban een extreemfundamentalistische vorm van Islambeleving aan als instrument om zich tegen de “westerse democratie” te keren?

#### Doelstelling 4

We kiezen hier bewust voor de studie van de samenhang en wisselwerking tussen het politieke en juridische veld. Dit laat de leraar toe zich in de diepte te concentreren op de zelf geselecteerde onderwerpen. Wij adviseren hierbij een actualiteitsgerichte benadering.

Bijv.:

- waarom is de “Trias Politica” één der meest fundamentele pijlers van onze moderne westerse democratieën? Waar komt dit principe van de scheiding der machten vandaan? Hoe kreeg het vorm? Welke maatschappelijke groepen waren hier de belangrijkste voortrekkers? Tegen de macht in van welke andere groepen?
- waarom wordt het principe van de “Trias Politica” afgewezen in grote delen van de wereld als basis van maatschappelijke ordening? Bijv. in China?
- waar komt de sharia vandaan? Bestaat er slechts één “sharia-traditie” of bestaan er vele? Wat zeggen deze Islamitische rechtstradities in bijv. Nigeria of Indonesië over de juridische basis voor de organisatie van het politieke veld? Welke is de “sharia”-basis van de politieke macht van de mullahs en ayatollahs in Iran?

Dit zijn onderwerpen die zich gemakkelijk laten behandelen onder de vorm van een uitgewerkt leerproject waarin de leerlingen zelf op zoek gaan naar antwoorden. Dergelijk leerproject kan ook als onderzoeksproject worden opgezet (zie onderdeel: onderzoekscompetentie).

*Cultuurwetenschappelijke verklaringsmodellen (uitbreiding):*

*Een les over Weber kan vertrekken vanuit de vraag naar de oorzaak van cultuurverschillen tussen de (overwegend) protestantse noordelijke Nederlanden en de (overwegend) katholieke zuidelijke Nederlanden. Fijnere Hollandermoppen, cartoons, beelden van Nederlandse rijwoningen en of de ervaringen van leerlingen met Nederlanders kunnen leuk materiaal zijn. De bedoeling is dat hieruit een profiel wordt opgemaakt van de protestantse ethiek dat later wordt verklaard als een gevolg van de predestinatieleer.*

*Webers begrip “rationalisering” of “onttovering van de wereld” kan worden geïllustreerd met een analyse van het schilderij van Breughel “Karnaval” (1559), geschilderd in een scharniertijd die nog wemelde van magische middeleeuwse volksgebruiken. Illustratief voor deze rationalisering is de leefwijze en de denkbeelden van de radicale puriteinen, wat kan gedocumenteerd worden met fragmenten uit de film “Witness” (Peter Weir, 1985).*

*Materialistische antropologen, zoals Marvin Harris, bestuderen de materiële grondcondities van maatschappelijke ontwikkelingsmodellen. Een interessante insteek hierbij is bijv. de behandeling van de gekende voedseltaboes. Waarom mogen moslims geen varkensvlees eten en Hindoes geen koeien? Volgens Harris waren varkens in het Arabië van de 7e eeuw – als allesetende, opportunistische dieren – concurrenten van de mensen ten aanzien van schaarse voedselbronnen onder woestijncondities. Zij werden daarbij verdreven naar de “rand van de wereld”. Het enige wat ze mochten eten was “(menselijk) afval” en werden hierbij als “onrein” beschouwd. Koeien daarentegen waren bij de Hindoes uiterst schaarse en nuttige dieren die, vooreerst geen voedselconcurrenten waren van de mens, maar vervolgens vooral geëerde leveranciers zijn van eiwitrijke producten.*

**INTERACTIE EN COMMUNICATIE: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN**

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

7 soorten massacommunicatie beschrijven, hun functies toelichten en vanuit verschillende standpunten beoordelen.

8 regulerende maatregelen ten aanzien van massacommunicatiemiddelen analyseren en hun wenselijkheid vanuit verschillende standpunten beoordelen.

**1 Massacommunicatie**

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
7	5 kunnen soorten massacommunicatie beschrijven naar hun maatschappelijke functie.	<b>5 Soorten massacommunicatie en hun maatschappelijke functie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informatieve massacommunicatie</li> <li>• Persuasieve massacommunicatie</li> </ul>

**2 Massacommunicatiemiddelen**

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
7	6 kunnen soorten massacommunicatiemiddelen beschrijven naar hun maatschappelijke functie.	<b>6 Soorten massacommunicatiemiddelen en hun maatschappelijke functie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audiovisuele media</li> <li>• Geschreven media</li> </ul>
7	7 kunnen standpunten m.b.t. publiek en media beschrijven.	<b>7 Twee standpunten m.b.t. publiek en media, keuze tussen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Agendasetting”-theorie</li> <li>• “Cultivation”-theorie</li> <li>• Andere theorieën naar keuze</li> </ul>
7	8 kunnen de invloed van massacommunicatiemiddelen binnen het politieke veld beoordelen.	<b>8 Invloed van massacommunicatiemiddelen binnen het politieke veld</b>
7	9 kunnen de invloed van massacommunicatiemiddelen binnen een ander maatschappelijk veld naar keuze beoordelen.	<b>9 Invloed van massacommunicatiemiddelen binnen een maatschappelijk veld naar keuze</b>

**3 Regulerende maatregelen**

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
8	10	kunnen voorbeelden geven van de spanning tussen het principe van vrijheid van meningsuiting en drukpers en het principe van regulering.	<b>10</b>	<b>Spanningsvelden tussen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Principe van vrijheid van meningsuiting en drukpers</li> <li>• Regulering</li> </ul>
8	11	kunnen regulerende maatregelen ten aanzien van massacommunicatiemiddelen analyseren en hun wenselijkheid vanuit verschillende standpunten beoordelen.	<b>11</b>	<b>Vormen van regulering</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zelfregulering</li> <li>• Overheidsregulering</li> <li>• Regulering in een evoluerende samenleving</li> </ul>

---

## INTERACTIE EN COMMUNICATIE: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Vooraf: interessante en bruikbare digitale leeromgeving m.b.t. dit onderdeel: <http://media.uni.be/>

### 1 Massacommunicatie

#### Doelstelling 5

##### **Informatieve massacommunicatie**

Behoudens nieuwsberichtgeving zijn er nog andere vormen van informatieve massacommunicatie zoals kunst en het culturele erfgoed in het algemeen. Met kunst en cultureel erfgoed wordt hier enkel bedoeld wat toegankelijk is voor iedereen, bijv. een museum. Kunst informeert over een kunstenaar, een bepaalde periode of strekking in de kunst.

Voorbeeld van mogelijke didactische aanpak: aan de hand van een eerder museumbezoek vermelden de leerlingen op welke wijze het museum informatie verstrekt: brochure, diareeks, video, workshop. Zij vermelden en motiveren hun voorkeur inzake vormen van informatie.

##### **Persuasieve massacommunicatie**

Belangrijk is dat de leerlingen een duidelijk onderscheid tussen de verschillende vormen van persuasieve massacommunicatie kunnen maken.

Zo zijn reclame en public relations duidelijk te onderscheiden van elkaar, net zoals een voorlichtingscampagne van de overheid iets anders is dan de propaganda van politieke partijen.

- *Public relations* (PR) kan uitgaan van een onderneming of van een andere organisatievorm, zowel privaatrechtelijk als publiekrechtelijk. Wanneer een provincie aan alle inwoners een folder bezorgt met een voorstelling van wat het bestuur zoal doet met de provinciebelasting, dan is dit niet louter informatief. Het wil ook en vooral legitimeren, een gunstig beeld scheppen omtrent de werking van de provincie. Het jaarverslag van een onderneming (juridische functie) zal ook steeds een PR-bedoeling hebben en is bijgevolg ook persuasief.
- *Reclame* wordt op diverse wijzen gevoerd: campagnes, periodiek, sporadisch. Mogelijke aanpak: in groepjes ontvangen de leerlingen enkele folders van telkens één soort product. Samen zoeken zij naar de meest overtuigende (persuasieve) elementen in de reclameboodschap. Hierbij is ook de vraag van belang voor welk doelpubliek de reclameboodschap bestemd is.
- *Voorlichtingscampagnes*: doorgaans gaat het om campagnes van de overheid om mensen ervan te overtuigen hun gedrag aan te passen zodat zij minder gevaar lopen een letsel op te lopen of ziek te worden en op die wijze ten laste te komen van de gemeenschap (bijv. campagnes m.b.t. verkeersveiligheid, aids-campagnes, antidrugs-campagnes). Niet alleen gaat het om teksten in dagbladen en tijdschriften maar ook om mededelingen op de radio en tv-spots. Voorbeeld van mogelijke didactische aanpak: laat de leerlingen in een tekst van dergelijke campagne het informatieve van het persuasieve gedeelte onderscheiden. Is het persuasieve gedeelte voor hen werkelijk overtuigend? Indien niet, hoe zouden zij de tekst herformuleren?

### 2 Massacommunicatiemiddelen

#### Doelstelling 6

Een introducerend onderwijsleergesprek biedt de mogelijkheid om te peilen naar de voorkennis van de leerlingen (cf. onderdeel “interactie en communicatie” in de tweede graad Humane wetenschappen). “Media” is een Latijns woord, het meervoud van “medium”. Letterlijk betekent het: “in het midden”, “tussenin”.

De media vormen inderdaad een brug tussen de boodschap (bijv. nieuwsberichtgeving) en zij die de boodschap ontvangen (dit is de bevolking of een doelgroep ervan).

---

### Audiovisuele media

- *Het internet*

Aanvankelijk werd een computer gebruikt voor tekstverwerking en het opslaan en reproduceren van gegevens. Met het internet werd een sprong gemaakt van “gegevensbank” naar “wereldwijd communicatiemiddel”.

In de eerste plaats is er de mogelijkheid tot het goedkoop verzenden en ontvangen van berichten (elektronische post of e-mail). Maar ook het “telebankieren” en andere vormen van commerciële communicatie kan via deze weg gebeuren, net zoals de belastingaangifte.

In de tweede plaats is er de mogelijkheid tot het raadplegen van allerlei informatiebestanden: niet-betalend of betalend. De opgevraagde gegevens kunnen worden opgeslagen op cd-rom en diskette. Zij kunnen ook worden uitgeprint.

De pc heeft de communicatie tussen mensen alsmede de gegevensverzameling in enkele jaren verveelvoudigd.

Het raadplegen van het internet vergt een persoonlijke inspanning (zoeken, ook wel “surfen” genoemd), maar ook een juiste kijk op de bekomen informatie: wie bezorgt die? De precieze inschatting is soms erg moeilijk. Bovendien is informatie op het net niet steeds actueel of echt bruikbaar tenzij je ervoor betaalt.
- *Televisie*

Het belangrijkste massamedium: meer dan 95% van de Vlaamse gezinnen beschikt over televisie.

Aanvankelijk had de VRT (voorheen BRT) het alleenrecht om televisieprogramma's te maken. In 1989 werd de commerciële tv-zender VTM opgericht. Sinds 1998 wordt die op een 50/50-basis gecontroleerd door Roularta en De Persgroep.

Vanaf 1995 zond de commerciële zender VT4 vanuit Groot-Brittannië een Vlaams programma uit omdat VTM een reclamemonopolie had. Dat alleenrecht is afgeschaft waardoor enkele nieuwe zenders op de markt zijn gekomen (bijv. Kanal Z, Liberty TV).

Kijkcijfers worden gecontroleerd door het CIM (Centrum voor Informatie over de Media: een onafhankelijke controle-instelling, website: [www.cim.be](http://www.cim.be)).

Metingen gebeuren via gezinsonderzoeken.

Voor de krant is een hoge oplage van belang, voor de televisie zijn dat de kijkcijfers.

Televisiezenders richten zich doorgaans tot een welbepaald deel van de bevolking.

Voorbeelden van mogelijke didactische aanpak:

  - op zoek gaan naar het doelpubliek van enkele Vlaamse zenders: TV1, VTM, VT4, Canvas, Liberty TV, regionale zenders;
  - reclamespots op enkele commerciële zenders bekijken en de spots indelen naargelang het product. Wat kan worden vastgesteld?
- *Radio*

Dit medium heeft vooral opgang gemaakt tijdens het interbellum, maar kende minder belangstelling vanaf de jaren zestig met de snelle opkomst van de televisie.

Hier geldt hetzelfde als voor de televisie-omroep: aanvankelijk had de VRT (voorheen NIR, later BRT) het alleenrecht om radioprogramma's te maken. Vanaf de jaren tachtig ontstonden regionale commerciële radiozenders zoals Contact en Energy. Sinds 2001 fungeren er ook enkele algemene commerciële zenders.

Kenmerken van de openbare radio-omroep: beperkte nieuwsberichtgeving en een brede waaier van programma's.

Het CIM controleert de luistercijfers van de radio-uitzendingen, ook via gezinsonderzoeken.
- *Film*

De film kent twee grote genres: de documentaire en de fictiefilm. Documentaires worden geacht de werkelijkheid te filmen, bijv. het verloop van een oorlog, het dagelijkse leven in een vluchtelingenkamp, de viering van honderd jaar verenigingsleven. Ook een levensbeschrijving aan de hand van authentiek materiaal behoort tot dit genre. Met de documentaire wordt vaak een onderliggende boodschap meegegeven. Met die bedoeling worden zekere feiten en gebeurtenissen onderbelicht dan wel overbeklemtoond, terwijl de hoofdpersonages soms in een duidelijk positief of negatief licht worden geplaatst.

In oorlogsdokumentaires komen de misdaden van de vijand geregeld in beeld waarbij de eigen misstappen veelal worden geminimaliseerd.

Fictiefilm: fictie is zelden volledig fictie omdat doorgaans wordt gesteund op een kern van waarheid alsmede op bepaalde vormen van menselijk gedrag.

Dit is bijzonder treffend voor de spektakelfilm waarbij werkelijkheid en verzinnsels handig zijn vermengd met als bedoeling het publiek te boeien en tegelijk te overtuigen van een bepaalde boodschap. Zelfs in zogenaamde science fictionfilms vertonen buitenaardse wezens menselijke gedragingen waarin het publiek zich kan herkennen.

Komische films willen de mensen aan het lachen brengen. De films over de “Avonturen van de baron von Münchhausen” bijv. haalden in de verschillende versies verrassend hoge kijkcijfers en die prent blijft een klassieker in zijn soort. Hier is reflectie niet aan de orde. Bedoeling is amusement en ontspanning.

Documentaires met inbegrip van historische films moeten daarentegen omzichtig en kritisch worden behandeld. Soms hebben zij immers te maken met uitdrukkelijke dan wel verdoken propaganda. De maker van een film is niet minder “onschuldig” dan de auteur van een tekst. Bij het verzamelen, selecteren en monteren, wordt hij immers gedreven door zijn eigen kennis, vooroordelen, politieke en/of religieuze overtuigingen. “Getuigenissen” worden geselecteerd. Dikwijls worden alleen getuigenissen weerhouden die ondersteunen wat de filmmaker wil bewijzen of beklemtonen. Trucage blijkt een zo veelvuldig aangewende techniek van misleiding dat journalisten, historici, leraren en leerlingen voortdurend alert moeten zijn zowel m.b.t. de bron als m.b.t. de in de film weergegeven feiten.

Mogelijke denk- en doe-opdracht: aan de leerlingen wordt gevraagd het beginscenario te bedenken van een film. Het scenario betreft een gezin in een gewoon huis om acht uur 's avonds. De opdracht bestaat erin om de kijkers kennis te laten maken met de hoofdrolspelers: een gezin met drie kinderen en hun ouders. Wat zijn deze mensen aan het doen op een normale avond in de week? Sommige groepjes stellen zich voor dat de film zich afspeelt in 1900, 1942, 1980. Anderen verzinnen een scenario voor onze tijd. Het is niet nodig het verhaal neer te schrijven, wel bondig te vertellen wat eenieder aan het doen is en hoe het geheel kan worden voorgesteld op een boeiende wijze.

- *Muziek*

Popfestivals trekken elk jaar grote groepen jongere en oudere fans. Exotische muziek, reggae en kleinkunst spreken als manifestatie eveneens grote groepen mensen aan. En wat te denken over klassieke en hedendaagse opera's, operettes en musicals met wekenlang volle zalen?

De rol van muziek als massacommunicatiemiddel is niet meer weg te denken in de huidige westerse samenleving. Dit staat in schril contrast met de 18<sup>e</sup> en 19<sup>e</sup> eeuw toen opera en operette zich vooral richtten tot welstellenden terwijl de grote massa zich noodgedwongen beperkte tot allerlei vormen van volksmuziek.

Tijdens de weekends trekken megadancings grote groepen twintigers en dertigers. Hier ligt de klemtoon op samenzijn en amusement eerder dan op de culturele beleving. Het “even eruit willen zijn”, het doorbreken van de dagelijkse sleur, het even vergeten van het vaak veeleisende beroepsleven, worden hier meestal als persoonlijke motivatie genoemd.

Hoe dan ook, muziek spreekt thans de meeste mensen aan en is vrijwel in ieders bereik, niet alleen live, maar ook door media zoals cd, dvd, internet, video en geluidscassette.

Het beluisteren en bespreken van muziekfragmenten in de klas kan dan wel als “klassiek” overkomen, maar wordt vaak als verrijkend ervaren indien een waaier van genres aan bod kan komen, gekaderd in ruimte en tijd.

Probleem van de audiovisuele media: auteursrechten. Wanneer muziek wordt gebruikt op de zenders, dan moet daarvoor worden betaald aan auteursorganisaties. Ook hier is in de jongste jaren nogal wat concentratie opgetreden. Zo kunnen zij soms hoge prijzen aanrekenen wat programma's duurder maakt.

---

### Geschreven media

- *Kranten*

Kranten zijn een heel oud communicatiemiddel. Reeds in de 17<sup>e</sup> eeuw werden zij periodiek uitgegeven. Zij waren beperkt in omvang en de oplage was gering. Bovendien werden zij streng gecontroleerd door de overheid (censuur). Ze zijn nauwelijks vergelijkbaar met de huidige dagbladen zowel inzake inhoud, vormgeving en oplage.

Voorbeelden van mogelijke didactische aanpak:

  - aan de leerlingen wordt gevraagd de Vlaamse kranten op te sommen, de titels worden op het bord gebracht. De leerlingen omschrijven het doelpubliek van elke krant. De leraar geeft aan welke persgroep de uitgever is en welke oplage elke krant heeft. De oplage (abonnementen, losse verkoop) wordt geregeld vastgesteld door het CIM. Waarom zijn CIM-gegevens belangrijk? Ze zijn een bron van informatie voor de adverteerders. Advertentieberichten en reclame vormen de tweede bron van inkomsten van elke krant. De eerste inkomstenbron is de verkoop. Belangrijk is ook te wijzen op de uitgever. Dit zegt immers veel over de ideologische strekking van de krant. Hoe kan de soms opvallend hoge abonneringsgraad of losse verkoop van bepaalde kranten verklaard worden?;
  - samenstelling van de krant: gedurende één week volgen de leerlingen enkele kranten op (bijv. twee leerlingen per krant) inzake nieuwsberichtgeving. Welke onderwerpen komen per dag het meest aan bod op de titelpagina? Worden deze onderwerpen verduidelijkt met beeldmateriaal (bijv. foto's)? Vervolgens worden deze gegevens vergeleken. Zo kan worden nagegaan waaraan kranten het meest aandacht besteden. Zo kan ook worden vastgesteld of een bepaald onderwerp “hot news” blijft.
  - marktgerichtheid van kranten: we spreken in dit verband over marketing. Volgende elementen spelen hierin een rol: publiek, vormgeving, omvang en prijs, distributie, bekendmaking (promotie). Wat is het belang van de actualiteit voor de verkoop van dagbladen? De leerlingen vermelden enkele items die de verkoop stimuleren. Aan de leerlingen kan ook worden gevraagd een aantal promotieactiviteiten te noemen zoals tijdelijke prijskortingen, prijsvragen, het sparen voor een boek of cd via de krant, het organiseren van zomerevenementen aan de kust, het gratis uitdelen van de krant bij (sport)manifestaties, extra edities (bijv. huwelijk prins).
- *Tijdschriften*

Het gaat hier om weekbladen voor het grote publiek, niet om hobbytijdschriften noch om professionele tijdschriften. Diverse initiatieven dateren van de jaren zeventig: Flair, Dag Allemaal, Joepie. Nadien waren er nog enkele initiatieven, vooral mannenbladen en lifestyle-bladen. In beide gevallen gaat het evenwel om maandbladen.

Voorbeeld van mogelijke didactische aanpak:

  - de leerlingen sommen een zo groot mogelijk aantal weekbladen op. De leraar noteert de titels op het bord waarna zij worden ingedeeld per soort: informatiebladen (bijv. Knack), vrouwenbladen (bijv. Libelle), mannenbladen (bijv. Ché), sensatiebladen (bijv. Dag Allemaal), tv-bladen (bijv. Humo). Oplage en persgroep kunnen bekomen worden via de website van het CIM. Waarom kopen mensen tijdschriften (doelpubliek!)? Waarin verschillen zij van kranten inzake inhoud en vormgeving?
- *Vlugschriften (ook genoemd: flyers, pamfletten)*

Ze zijn bijna zo oud als de boekdrukkunst zelf.

Vlugschriften hebben bondigheid als vormelijk kenmerk: doorgaans omvatten zij slechts één tot drie bladen. Naar de inhoud brengen ze een boodschap in directe stijl. Soms stereotyperen ze. In een democratie geldt als regel dat een “verantwoordelijke uitgever” wordt vermeld, bijv. in een verkiezingspamflet. In een dictatuur of tijdens een oorlogsbezetting vertolken zij veelal een symboolfunctie van verzet tegen de dictatuur of de bezettende macht. Aldus de vlugschriften verspreid door verzetsgroepen tijdens de Tweede Wereldoorlog in België, Nederland en Frankrijk; de pamfletten verspreid door “Die Weisse Rose” in nazi-Duitsland.

In de jeugdcultuur en actiegroepen zijn flyers een belangrijk communicatiemiddel.

---

### Doelstelling 7

#### **Publiek en media: twee standpunten**

- *“Agendasetting”-theorie*  
(1972, geformuleerd door Maxwell McCombs en Donald Shaw)  
Uitgangspunten
  1. De media geven geen juiste weerspiegeling van de werkelijkheid. Ze filteren de realiteit volgens vooraf bepaalde criteria.  
Bijv.: gewapend verzet tegen de nazi's tijdens de Tweede Wereldoorlog wordt “bevrijdingsstrijd” genoemd. In de huidige tijd wordt hetzelfde gewapende verzet van een volk tegen een bezetter niet “bevrijdingsstrijd” maar “terrorisme” genoemd, hoewel het in beide gevallen om hetzelfde gaat.
  2. De media hebben overwegend aandacht voor een beperkt aantal onderwerpen. Dit leidt ertoe dat het publiek na verloop van tijd deze items als belangrijk gaat ervaren.Kritiek op de theorie
  1. Zelfs indien een nieuwsfeit niet behoort tot de “agenda” zal het toch worden weergegeven wanneer het een groot deel van de bevolking aanbelangt.  
Bijv.: spectaculaire stijging van de benzineprijs (nationaal); 104-jarige valt van trap en sterft (regionaal).
  2. Mensen hebben ook andere informatiebronnen indien ze zich een mening willen vormen over iets of iemand.
  3. Ook persoonlijkheidsfactoren spelen een rol. Welke onderwerpen vindt men persoonlijk belangrijk? Over welke onderwerpen spreekt men bij voorkeur met familie, vrienden en kennissen? En in het openbaar? Het is in elk geval niet zo dat media dezelfde invloed uitoefenen op alle mensen.
- *“Cultivation”-theorie*  
(1968, geformuleerd door Georg Gerbner)  
Het onderzoek van Gerbner spitste zich vooral toe op televisie en geweld.  
Uitgangspunten
  1. De media spelen een centrale rol in het socialiseringsproces. “Televisie dringt de huizen binnen en begeleidt de mens van wieg tot graf.”  
Door de selectiviteit (herhalend, eenduidig aanbod) verwerft televisie op langere termijn een sterke effectwerking en wordt als het ware de “boetseerder” van onze samenleving.  
Televisie en in iets mindere mate de radio en de geschreven media vervullend deze socialiseringsrol als overbrengers van cultuur, namelijk opinies, attitudes, gedrag patronen. Vooral de televisie vervult hierbij een centrale rol.
  2. Gerbner onderzocht het aanbod van tv-programma's door diverse zenders en stelde vast dat geweld een overheersend item bleek. Zijn besluit was dat media vaak een vertekende realiteit overbrengen. Bepaalde aspecten van de samenleving worden overbeklemtoond, vooral geweld. Het vertoonde geweld zet volgens Gerbner evenwel niet rechtstreeks aan tot imitatie. Wel gaan kijkers met de tijd het geweld als een belangrijk onderdeel van de samenleving ervaren.Kritiek op de theorie
  1. Er bestaan verschillende mogelijkheden om geweld te beschrijven en in beeld te brengen.
  2. Er is ook heel wat geweld dat niet enkel met de media te maken heeft zoals het verbaal geweld van commentatoren tijdens een voetbalmatch of van een politicus tijdens een verkiezingstoespraak.
  3. Allerlei (buitenlandse) soapseries met overmatig psychisch en fysisch geweld geven geen juist beeld van onze samenleving.
  4. Kinderen ontvangen via televisie en computer niet allen méér informatie. Vaak gaat het om informatie die voor volwassenen is bedoeld en waar ze nog niet aan toe zijn. Jongeren (14-16-jarigen) imiteren kleding en uitdrukkingen van volwassen “helden” en popsterren die ze via de media horen en zien en lijken daardoor vroeg mondig en onafhankelijk. Deze vroegtijdige volwassenheid is slechts schijn omdat deze jongeren nog te weinig relativeringsvermogen bezitten om informatie en beïnvloeding op hun juiste waarde te schatten.
  5. De efficiëntste wijze om de negatieve effecten tegen te gaan, is de uitzending van dit soort programma's te beperken. Dit is niet zo eenvoudig want het moet internationaal worden aangepakt en er spelen vaak grote commerciële belangen mee.

*Mogelijke uitwerking (toepassing) in de klas*

Gebruik van videofragment: de leerlingen kijken naar een recent opgenomen journaal en geven een antwoord op volgende vragen:

- welke rubrieken en onderwerpen komen in het nieuws aan bod?
- hoe lang duurt de berichtgeving m.b.t. deze onderwerpen?

Vervolgens is het van belang de beelden te beschrijven die getoond werden.

Indien daartoe tijd beschikbaar, vult de leraar aan met de berichtgeving erover in twee of drie kranten. Aandacht gaat hierbij naar de inhoud van het artikel alsmede naar de omvang en plaats ervan in de krant.

Het videofragment vormt het werkinstrument om de twee theorieën te toetsen.

“Agendasetting”-theorie: aan de hand van het journaal gaan de leerlingen na welke nieuwsitems onder welk soort gebeurtenissen vallen:

- onderwerpen die steeds op aandacht kunnen rekenen, m.a.w. het “hot news”;
- onderwerpen waarmee iedereen wordt geconfronteerd: het weer, benzineprijzen, ...;
- onderwerpen die zonder de media weinig aandacht zouden krijgen.

En verder:

- zijn er volgens de leerlingen onderwerpen die zij van belang achten en die niet of nauwelijks via de audiovisuele media worden weergegeven?
- kennen de leerlingen voorbeelden van nieuwsitems die via de audiovisuele media worden “opgeblazen” (overbeklemtoond)?

“Cultivation”-theorie: centraal in de opvatting van Gerbner staan televisie en geweld.

- komt in het journaal geweld aan bod; hoe wordt het in beeld gebracht?
- hoe worden aan de hand van het journaal normen en waarden doorgegeven?

Doelstelling 8

In de huidige tijd zijn massacommunicatiemiddelen binnen het politieke veld niet meer weg te denken, maar ook voorheen speelden zij er reeds een niet onbelangrijke rol. In feite komt het erop neer dat zodra een nieuw middel zijn intrede doet, het politieke veld – inzonderheid de politieke partijen – dit middel aanwenden met het oog op een zo ruim mogelijke verspreiding van hun gedachtegoed naar het publiek toe. Internet, televisie, radio, kranten, tijdschriften en pamfletten zijn ons bekend als communicatiemiddelen van belang voor het politieke veld.

Terwijl de grote manifestaties thans eerder beperkt blijven tot de partijcongressen, wint de woordvoerder van een partij aan belang. Die onderhoudt trouwens het dagelijkse contact met de journalisten van zowel de audiovisuele als de geschreven pers. Een vlotte relatie met de media is daarom een sleutel tot een goed imago. Via de media wordt steeds nadrukkelijker het imago van een politieke partij bepaald naar de bevolking toe. Niet toevallig lenen vooraanstaande politici zich ertoe deel te nemen aan allerlei panels en discussiefora. Sommigen participeren aan spelprogramma’s of treden op als figurant in een of andere film of soap. Dit wordt wel eens de “verkleuring” van het politieke personeel genoemd.

Politici zijn veelal beducht voor de macht van de media. Genoemd te worden in een zaak van wanbeleid of een omkoopaffaire kan schadelijk zijn voor hun politieke loopbaan. “Onthullingen” over hun levenswandel hebben reeds meerdere politieke carrières gefnuikt. De uitspraak dat de media tegelijk vriend en vijand zijn van het politieke veld is wellicht overdreven. Dat politici ermee rekening houden, is niettemin een bewijs van de impact van de media die niet ten onrechte wordt betiteld als “de vierde macht”.

Aandachtspunten bij opdrachten in de klas: het ligt niet in de bedoeling leerlingen zomaar te confronteren met echte of vermeende schandalen in de politieke sfeer. Bij de behandeling van politieke schandalen dient sereniteit nagestreefd te worden. Dit betekent niet dat problemen moeten weggemoffeld worden onder het mom van neutraliteit. Objectivering kan worden betracht bij het opvolgen van een politiek probleem door het raadplegen van een veelheid van media met als leidraad “niet één klok, maar meerdere klokken horen alvorens te komen tot een eigen mening”. Dergelijke aanpak is overigens een onmisbaar element van burgerzin in elke democratie.

### Doelstelling 9

Opvallend is het grote effect van de media op de financiële wereld. Het kritisch interpreteren van bedrijfsbeslissingen en bedrijfsresultaten heeft reeds meer dan eens weerslag gehad op de beursnoteringen. Beslissingen worden door het beleggerspubliek steeds vaker genomen op grond van berichtgeving en analyses in de media.

De geregelde doorlichting in de media van het juridische veld leidt tot attitudevorming bij het grote publiek en heel vaak met de tijd tot hervormingen en bijsturingen door de overheid. Vertraging in de rechtsgang door allerlei incidenten (bijv. tijdens assisenprocessen), resultaten van onderzoek bij de bevolking, onthullingen rond echte of vermeende mishandeling van verdachten of gedetineerden, ... laten de meeste mensen niet onberoerd. Gebeurtenissen in de eigen regio en persoonlijke ervaringen voeden het collectieve geheugen en zijn aldus medebepalend voor de meningsvorming van het grote publiek.

In de economische sfeer speelt reclame een belangrijke rol mede door de inschakeling van zowat alle media. Een reclamecampagne is daarvan het meest treffende voorbeeld. De prijzenslag tussen warenhuisketens waarbij ook de media worden ingeschakeld, laat het grote publiek niet ongevoelig vermits het koopgedrag erdoor wordt beïnvloed. Het vergelijken van het reclamebeleid van warenhuisketens en de techniek van klantenbinding (bijv. kortingen voor “trouwe klanten”) is zeker een zinvol item in klasverband. Jongeren leren op die wijze dergelijke communicatie kritisch te analyseren, wat overigens belangrijk is voor hun vorming tot maatschappelijke weerbaarheid.

In de culturele en sociale sfeer proberen allerlei verenigingen door een uitgebreid dienstenpakket en via inschakeling van de media de bevolking meer dan voorheen aan te spreken. Sommige tijdschriften in de welzijnssfeer (bijv. voor jongeren, voor 50-plussers) bevatten voor hun abonnees allerlei kortingsbonnen, promoties en andere voordelen van materiële aard. Ook heel wat andere media hanteren deze werkwijze van klantenbinding.

## **3 Regulerende maatregelen**

### Doelstelling 10

#### **Vrijheid van meningsuiting en drukpers versus regulering**

Artikel 19 van de grondwet bepaalt: “De vrijheid van erediens, de vrije openbare uitoefening ervan, alsmede de vrijheid om op elk gebied zijn mening te uiten, zijn gewaarborgd, behoudens bestraffing van de misdrijven die ter gelegenheid van het gebruikmaken van die vrijheden, worden gepleegd”.

Artikel 25 van de grondwet stelt: “De drukpers is vrij; de censuur kan nooit worden ingevoerd; geen borgstelling kan worden geëist van de schrijvers, uitgevers en drukkers. Wanneer de schrijver bekend is en zijn woonplaats in België heeft, kan de uitgever, de drukker of de verspreider niet worden vervolgd”.

Onze grondwettelijke rechten zijn niet onbeperkt. We kunnen niet zomaar van alles in het openbaar verkondigen en/of publiceren onder het mom van vrije meningsuiting. De overheid heeft zich de bevoegdheid voorbehouden om wettelijk grenzen te stellen aan de vrijheid van meningsuiting. Zo kan de overheid misbruiken van het recht op vrije meningsuiting en persvrijheid sanctioneren.

Zij kan dat onder meer doen in onderstaande gevallen:

- in het belang van de veiligheid van het land;
- voorkoming en bestraffing van vormen van racisme;
- bescherming van de goede zeden;
- bescherming van de goede naam van anderen;
- bescherming van de privacy (persoonlijke levenssfeer);
- bescherming van verdachten in een rechtszaak.

Misdrijven kunnen worden vervolgd. Een rechterlijke maatregel betreft bijv. het in beslag nemen van een boek op grond van een klacht omdat iemands goede naam in het gedrang komt. Ook het verwijderen van een aanstootgevende affiche kan dergelijke maatregel zijn.

### Doelstelling 11

#### **Zelfregulering**

De Belgische reclamewereld heeft zichzelf een reclamecode opgelegd. Voor vele democratische landen is die gebaseerd op de Reclamecode van de Internationale Kamer van Koophandel.

Zo mag reclame niet in strijd zijn met de algemeen geldende normen. Ze mag de consument niet misleiden omtrent de kenmerken van een product of dienst. Zo ook moet reclame herkenbaar zijn, inzonderheid in de media met redactionele inhoud.

De meeste reclamemakers houden zich strikt aan deze deontologie.

Ondernemingen en organisaties proberen zich in een zo goed mogelijk daglicht te stellen. Ze weten evenwel dat bewust verkeerde informatie hun PR-strategie ondermijnt en het aanzien van hun onderneming of organisatie ernstig kan schaden.

In de voorlichtingscampagnes zal de overheid erover waken om die niet uitdrukkelijk te verbinden met één of andere ideologie of partijpolitiek standpunt. Zoiets werkt gewoon averechts en zet de gehele campagne op de helling.

Politieke partijen zijn sinds de jongste jaren in verkiezingsstrijd opvallend gematigd in hun propaganda. Persoonlijke aantijgingen kunnen overigens gerechtelijk worden vervolgd. Het past niet om politieke tegenstrevers genadeloos aan te pakken wanneer men nadien wil proberen tot een coalitie te komen. Het huidige gematigde “discours” vloeit voort uit een soort algemeen gegroeide consensus.

Dit betekent niet dat misleiding van het publiek niet meer voorkomt zowel in het binnenlands beleid als op internationaal vlak. Daarom is het belangrijk dat leerlingen zich kritisch leren opstellen en beter meerdere “klokken” horen dan één enkele over een bepaald onderwerp.

Belangenvermenging blijft een belangrijk aandachtspunt. Discussiethema voor de klas: hoe komt het dat in een democratisch land een mediamagnaat zoals Silvio Berlusconi eerste minister kan worden?

Massacommunicatiemiddelen: verenigingen van journalisten leggen hun leden een deontologische code op. In België moet een journalist zich houden aan een deontologie. Dit betekent bijv. dat hij geen racistische, beledigende en discriminerende teksten mag schrijven.

Van journalisten wordt geëist dat zij op een zo objectief mogelijke wijze verslag brengen van gebeurtenissen. Bij zware overtreding van de deontologie kunnen journalisten uit hun vereniging worden gezet. Strafrechtelijke vervolging gebeurt evenwel door de rechtbank.

Absolute geheimhouding van de bronnen is nog steeds een probleem in België. In uitzonderlijke gevallen kan het gerecht van een journalist eisen om zijn bronnen kenbaar te maken, wat tot een conflict kan leiden zowel met de journalist als met diens vereniging.

### **Overheidsregulering**

- *Radio*  
De overheid kent aan de niet tot de openbare omroep behorende radiozenders een frequentie toe op de FM-band. Zij reikt (via veiling) vergunningen uit en beslist of een radiostation mag blijven uitzenden. Ook voor de digitale radio heeft de overheid regels opgesteld.
- *Televisie*  
Openbare omroepen (met inbegrip van de radio-omroepen) hebben een beheersovereenkomst met de overheid. Zo moeten programma's onder meer bijdragen tot de verdere ontwikkeling van een democratische en verdraagzame samenleving. In ruil hiervoor ontvangt de omroep jaarlijks een dotatie. Dat is het bedrag ter financiering van de openbare omroep.  
Commerciële omroepen (bijv. VTM, VT4) moeten worden erkend door de overheid. Aan deze erkenning zijn talrijke voorwaarden verbonden zoals verscheidenheid in het programma-aanbod, minstens twee journaals per dag, het strikt naleven van de reglementering m.b.t. reclame voor kinderen, ... Bij niet-naleving van deze voorwaarden kan de erkenning worden ingetrokken door de overheid.

### **Regulering in een evoluerende samenleving**

"Goede zeden" is het meest frappante voorbeeld.

Slechts zelden neemt men nog aanstoot aan een vrijpartij op het televisiescherm of voelt men zich beledigd door een wat frivole affiche. De opvattingen omtrent "goede zeden" wijzigen in de samenleving tegelijk met een zich snel wijzigende mentaliteit. Ander voorbeeld: openbare grove belediging van het staatshoofd is strafbaar, maar het wordt evenmin geduld door een meerderheid van de bevolking.

Voorbeeld van mogelijke didactische aanpak: leerlingen kunnen omtrent die evolutie heel wat opsteken door een vergelijking van enkele teksten uit het begin van de 20<sup>e</sup> eeuw, jaren vijftig, begin 21<sup>e</sup> eeuw.

De zelfregulering is sterk toegenomen sinds de jongste dertig jaar. De strafrechtelijke sfeer wordt erdoor als minder nabij ervaren, terwijl zelfregulering een beroep doet op de verantwoordelijkheidszin van elke betrokkene.

**IDENTITEIT, CONTINUÏTEIT EN VERANDERING: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN**

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

- 11 opvattingen over de mens en over de gelijkwaardigheid van mensen in historisch en cultureel perspectief plaatsen en deze opvattingen met actuele wereldbeelden verbinden.
- 12 met voorbeelden toelichten hoe culturele identiteit ontstaat en evolueert.

**1 Opvattingen over de mens**

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	<b>De leerlingen</b>	
11	12 kunnen opvattingen over de mens in historisch en cultureel perspectief plaatsen.	<b>12 Opvattingen over de mens vanuit historisch en cultureel perspectief</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatie tussen mensbeelden en wereldbeelden</li> <li>• De historische en culturele determinanten van mens- en wereldbeelden</li> </ul>
11	13 kunnen deze opvattingen verbinden met actuele wereldbeelden.	<b>13 Historisch en cultureel bepaalde opvattingen over de mens als bouwstenen voor actuele wereldbeelden</b> Bijv. wereldbeeld van Al Qaida tegenover het wereldbeeld van de neoconservatieven in de VS, wereldbeelden achter politieke stromingen ...

**2 Opvattingen over de gelijkwaardigheid van mensen**

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	<b>De leerlingen</b>	
11	14 kunnen opvattingen over de gelijkwaardigheid van mensen in historisch en cultureel perspectief plaatsen.	<b>14 Opvattingen over de gelijkwaardigheid van mensen vanuit historisch en cultureel perspectief</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De historische en culturele determinanten van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens</li> <li>• De discussie omtrent de universaliteit van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens</li> <li>• <i>Discussie omtrent (on)gelijkwaardigheid van culturen (U)</i></li> <li>• <i>Discussie omtrent botsing van beschavingen (U)</i></li> </ul>

<b>DSET</b>	<b>LEERPLANDOELSTELLINGEN</b> De leerlingen	<b>LEERINHOUDEN</b>
11	15 kunnen deze opvattingen verbinden met actuele wereldbeelden.	<b>15 Actuele opvattingen omtrent de politieke relevantie van de Mensenrechten inzake internationale verhoudingen en conflicten</b> Bijv. moet China onder druk worden gezet om de mensenrechten te respecteren?

### 3 Culturele identiteit

<b>DSET</b>	<b>LEERPLANDOELSTELLINGEN</b> De leerlingen	<b>LEERINHOUDEN</b>
12	16 kunnen met voorbeelden toelichten hoe culturele identiteit ontstaat en evolueert.	<b>16 Culturele identiteit: ontstaan en evolutie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mechanismen van ontstaan en ontwikkeling van culturele identiteit</li> <li>• 2 voorbeelden van ontstaan en ontwikkeling van culturele identiteit</li> <li>• Gebruik en misbruik van noties van culturele identiteit</li> </ul>

---

## IDENTITEIT, CONTINUÏTEIT EN VERANDERING: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

### 1 Opvattingen over de mens

#### Doelstelling 12

- *Relatie tussen mensbeelden en wereldbeelden*

De bedoeling van deze leerinhoud is aangeven dat mensbeelden kaderen in een breder wereldbeeld, waartoe ook maatschappijbeelden, kosmologieën en ideologieën behoren.

#### **a. Enkele definities**

Wereldbeelden functioneren als ordenings- en referentiekaders die toelaten de werkelijkheid van alledag zin te geven door er een historische en culturele verklaring, rationalisering en rechtvaardiging aan te verlenen. Zij zijn daarom een soort mentale (dus cognitieve en emotionele) landkaarten die ons toelaten ons te oriënteren in de wereld. Deze landkaarten of wereldbeelden zijn cultureel en historisch bepaald. Zij veranderen dus tegelijk met de maatschappelijke ontwikkelingen in ruimte en tijd.

Wereldbeelden bestaan uit diverse subbeelden: kosmologieën of uitleg over het ontstaan van de wereld, mensbeelden of uitleg over de rol en identiteit van de mens in de wereld (man, vrouw, kind, zoon, dochter, niet-verwanten, groepsgenoten en anderen, ...), maatschappijbeelden of uitleg over het waarom van onze maatschappelijke ordeningen, ...

Ideologieën zijn op hun beurt tijds- en plaatsgebonden vertalingen van wereld-, maatschappij- en mensbeelden vanuit een politiek en pragmatisch doel.

#### **b. Voorbeelden van de samenhang tussen kosmologieën, mens-, maatschappij- en wereldbeelden binnen onze culturele traditie**

Het Europees-christelijke wereld- en mensbeeld bepaalt in belangrijke mate het denken en handelen van grote groepen mensen in Europa en Noord-Amerika, alsmede hun respectievelijke samenlevingen. Dit wereld- en mensbeeld evolueerde en veranderde sterk sinds de Middeleeuwen, tot op heden. De belangrijkste kracht die dit veranderingsproces van het Europees-christelijke wereldbeeld vooruit stuwde – een kracht die overigens vaak in conflict kwam met de diepe christelijke wortels ervan – putte haar energie uit de oude rationalistische onderstroom uit de Europese traditie die denken en handelen reeds van voor de tijd van de Verlichting beïnvloedde, onder meer versterkt via de kosmopolitische Arabisch-Islamitische culturele kanalen, tegen de toentertijd, maatschappelijk-dominante, dogmatische en autoritaire stromen in, christelijke en niet-christelijke. Dit rationalisme komt op een gegeven moment boven drijven en ligt mee aan de basis van de Verlichting, de ontwikkeling van de wetenschappen en de daaraan gekoppelde technologieën. En uiteindelijk aan de daaropvolgende industriële omwentelingen in hun diverse fasen.

#### – **christelijk mensbeeld**

Het klassieke Europees-christelijke **mensbeeld** is opgebouwd rond de dualistische verhouding tussen ziel (geest) en lichaam: de ziel is van goddelijke oorsprong en dus eeuwig, het lichaam is aards en vergankelijk. De ziel is tevens de zetel van ons moreel bewustzijn. Dit moreel bewustzijn is op diens beurt gebaseerd op de fundamentele keuzemogelijkheid tussen het goede en het kwade. Ons lichaam daarentegen wordt geleid door aardse behoeften, die door ons “geweten” moeten gestuurd worden, dus door keuzes tussen het goede en het kwade. Wie “goede keuzes” maakt tijdens zijn/haar leven, wordt gered en gaat naar de hemel, wie dat niet doet is verdoemd en gaat naar de hel. Onder meer een a-lichamelijk tot anti-lichamelijk mensbeeld is hiervan het gevolg. Tot op de dag van vandaag zien we die dualistische spanning tussen “geest” en “lichaam” aan het werk, onder meer op het vlak van de seksuele moraal van de Rooms-katholieke Kerk (zie bijv. het standpunt van Rome i.v.m.

---

AIDS: geen condooms, maar moreel gestuurde echtelijke trouw).

– **christelijke kosmologie**

Dit mensbeeld ligt ingebed in een christelijke **kosmologie**: God schiep de kosmos in 7 dagen, met de Aarde als onbeweeglijk centrum van de Schepping en met de mens naar Zijn beeld en gelijkenis. Maar de Mens kwam tegen zijn Schepper in opstand via de Vrouw: Eva, het zinnebeeld van het lichamelijk-vrouwelijke en als de allereerste “femme fatale”, daagde de Man uit kennis te nemen van de vruchten van de Boom van Kennis van Goed en Kwaad, zodat de Mens godgelijk zou kunnen worden. En daarom werd de Mens verdoemd door God: de Mens verloor het Aards Paradijs, de Man zou ten eeuwige dage zwoegen in het zweet zijns aanschijns, de Vrouw zou kinderen baren in hevige barenspijnen. En van dan af bedekten mannen en vrouwen hun schamele naaktheid, uit schaamte voor hun Verheven Schepper. Alleen wie “goed” zou leven, zou erin slagen de fundamentele eenheid tussen God en mens te herstellen (= de hemel). De anderen zouden ten eeuwige dage verdoemd zijn te vertoeven in de eindeloze en eeuwige pijn van de Scheiding en de Onverenigbaarheid met hun Schepper. Het aardse leven werd zo een soort van “proefperiode”: wie uitblinkt in “goed leven” en in gehoorzaamheid aan de Goddelijke wetten, kan gered worden in het hiernamaals. De anderen zijn voorgoed verdoemd.

– **christelijk-geïnspireerde maatschappijbeelden**

Hieraan zijn duidelijke **maatschappijbeelden** gekoppeld. Tot aan de Renaissance gold de opvatting dat de heersende maatschappelijke ordening een door God gewilde ordening was. Daardoor werden de geldende aardse wetten beschouwd als zijnde gebaseerd op de Goddelijke Wet. Binnen de Rooms-katholieke landen, geformuleerd en bewaakt door Zijn vertegenwoordigers: de behoeder van de Zetel van Petrus (= de paus) en de clerus, de Gezalfden (= de absolute koningen en keizers) en zijn leenmannen. Iedereen had zijn vaste plaats in deze wereld: clerus, koningen en adel, boeren en laten. Wie zich ertegen verzette, was bijgevolg een goddeloze, een ketter, een ongelovige. En moest dus uitgeroeid worden. Met de opkomst van de handeldrijvende burgerij (als tegenmacht tegenover de adel en de clerus) kwam dit maatschappijbeeld onder druk. En dus ook de heersende kosmologie en het dominante mensbeeld. Ineens bleek – via de Copernicaanse revolutie – de aarde niet meer het centrum van de kosmos te zijn, maar draaide de aarde rond de zon (heliocentrisch model). En werd de Traditie – de overgedragen Wijsheid via de Meester – meer en meer niet langer de juiste weg naar Kennis, maar integendeel het zelfstandig en kritisch nadenken van de (geschoolde) mens als zelfstandig en autonoom wezen.

– **modern wetenschappelijk wereldbeeld**

Tussen de laat-18<sup>e</sup> eeuw (begin van de industrialisatie) en het midden van de 20<sup>e</sup> eeuw domineerde bij ons een **modern “wetenschappelijk” wereldbeeld**. Het klassieke, christelijke wereldbeeld werd met de grond gelijk gemaakt. Vooral de 18<sup>e</sup> eeuwse Verlichtingsdenkers, de 19<sup>e</sup> eeuwse evolutionisten, natuurwetenschappers, antropologen en de 19-20<sup>e</sup> eeuwse psychologen, biologen en genetici haalden dit wereldbeeld onderuit. De aarde is al lang niet meer het centrum van de schepping. Integendeel is de aarde verworden tot een onooglijk klein planeetje in een uitdeinend heelal. Dat niet langer geregeerd wordt door de klare en duidelijke wetten van de mechanica en pneumatica, maar door de bizarre en quasi-onbegrijpelijke wetten van de relativiteits- en kwantumfysica, waarbij het ondenkbaar grote en het even ondenkbaar kleine in elkaar overvloeien als water in wijn. Absoluut zekere, objectieve en ware kennis wordt vervangen door het onzekerheidsprincipe en door de triomftocht van het kennende subject: we weten niet meer of de kat van de natuurkundige Schrödinger “dood” is of niet, alles hangt af van het subject dat de kat wil onderzoeken. Maar ook de mens is niet langer dat “goddelijke” wezen. Evolutietheoretici en genetici leerden en leren ons dat de mens slechts een evolutionaire fractie verwijderd is van het varken en het pantoffeldiertje. Het “onveranderlijke” en “goddelijke” karakter van de (christelijke) mens en diens maatschappelijke ordeningen werd helemaal vernietigd toen we andere mensen in andere culturen gingen bestuderen. En Freud en leerlingen leerden ons dat ons individuele en sociale gedrag in eerste instantie en overwegend gestuurd wordt door seksuele en andere driften en niet door bewuste keuzen van ons geweten.

- 
- **postmodernistisch wereldbeeld**  
Vandaag leven we in onze postindustriële landen in **een postmodernistische maatschappelijke en culturele omgeving**. We beleven **de triomf van individualistische mens-, wereld- en maatschappijbeelden**. Ze zetten zich allen af tegen de autoritaire, centralistische, zelfs collectivistische en op dogma's gebaseerde mens- en maatschappijbeelden van vroegere oorsprong. De grote voorvechters van de omwentelingen van de jaren '60 braken de laatste heilige huisjes af. De kerken zijn ondertussen leeg. Maar niet alleen de kerken. Ook de andere levensbeschouwelijke centra en bastions sluiten hun deuren. Het lijkt erop dat het tijdperk van de "grote verhalen" ten einde is. Wat betekent echter deze evolutie van een dominant religieus wereldbeeld naar een absoluut niet-religieuze benadering van de mens, van de maatschappij, van de kosmos? Dat de mensen NIETS meer geloven, of integendeel ALLES wat hen verteld wordt? Bijv. door de massamedia? Of door astrologen, of door politici die denken perfect te weten wat "de mensen" wensen? Is dat de verklaring voor het feit dat allerlei "synchretistische" religieuze bewegingen en evenzoveel sekten floreren als nooit tevoren?
  
  - **ideologieën**  
Dit dominante christelijke mens- en wereldbeeld heeft geleid tot vele **ideologieën**. Mooie voorbeelden hiervan zijn de vertalingen van het christelijke mens- en maatschappijbeeld door de "katholieke" en later de "christen-democratische" partijen in België en in Vlaanderen.  
  
Een analogoos verhaal over het verband tussen mens-, wereld- en maatschappijbeelden, alsmede de eraan gekoppelde ideologieën, binnen onze culturele traditie, kan worden aangebracht vanuit de invalshoek van het **humanisme**. Welke zijn de dominante opvattingen terzake van epigonen uit het humanisme zoals Erasmus, Comenius, ...? Welke rollen hebben de humanistische bewegingen gespeeld in België? Hoe "humanistisch" was de grondwet van België in 1830? Welke rol hebben de humanisten gespeeld in Vlaanderen? Welke spelen ze nog? Wat is bijvoorbeeld de rol vroeger en vandaag van het Humanistisch Verbond? Waarom worden er lessen "niet-confessionele zedenleer" ingericht in het Gemeenschapsonderwijs? Vanuit welke basisopvattingen inzake mens, wereld, maatschappij?
  
  - **christelijke inspiratiebronnen van wetenschappelijke kosmologische verklaringsmodellen**  
Heel leuk (en **vakoverschrijdend met vakken zoals wiskunde en fysica**) is de vraag op welke premissen het wereldbeeld achter de "**Big Bang-theorie**" i.v.m. het ontstaan van het universum is gebaseerd. Deze theorie – geformuleerd door een vooraanstaand christelijke wetenschapper Georges Lemaître – postuleert een soort van initieel begin van de kosmos, een allereerste oerknal in een dimensieloos punt. Christelijke filosofen zien hierin een vorm van (wetenschappelijke) bevestiging van het scheppingsverhaal: er is een absoluut begin (tegenover: tijd is oneindig), een initiële creatieve scheppingsdaad. En nadien verliep de geschiedenis van de materie volgens "vaste (goddelijke?) wetenschappelijke wetmatigheden". Hoe wetenschappelijk verklaarbaar ook de bewegingswetten van de materie zijn na de oerknal, dan toch blijft het Mysterie overeind: vanwaar komt dat eerste, mysterieuze begin? Bovendien volgt er na de uitdeining van het heelal een complementaire periode van inkrimping, een vorm van terugkeer naar de oorsprong van de schepping. Er is dus niet alleen een initieel begin, maar ook een absoluut einde (Apocalyps) aan de kosmos. Het bestaan van de Schepping, en dus het waarachtige en goddelijke karakter van Genesis, wetenschappelijk aangetoond? Of de verzoening van de Bijbel met de wetenschap?
  
  - **Umberto Eco: een voorbeeld van postmodernistische deconstructie van dominante wereldbeelden**  
Aan te bevelen is ook de lectuur en bespreking van de boeken van **Umberto Eco**, vooral zijn roman "De slinger van Foucault". De wisselwerking tussen vele concurrerende varianten van de (Europese) mens-, wereld- en maatschappijbeelden wordt hier op een boeiende wijze besproken binnen de contouren van een romanesk verhaal. Bovendien stelt Eco permanent de intrigerende vraag: wat, indien we nu eens van volledig andere premissen en methoden om naar de geschiedenis te kijken zouden vertrekken dan deze die we gewend zijn? Blijft ons wereld- en geschiedenisbeeld dan overeind? Is de geschiedenis van Europa te beschrijven als een Marxistisch proces van dialectische tegenstellingen? Is de

geschiedenis te beschouwen als een continu emancipatorisch proces waarin de Absolute Wereldgeest zichzelf realiseert (Hegel)? Of is de gehele geschiedenis te herleiden tot één groot Obscuur Plan, één groot Geheim Complot? Is dus bijgevolg de gehele geschiedschrijving zoals wij die kennen, één grote vergissing, één grote vervalsing? En zijn wijzelf, als mens, slechts passieve figuranten in dit gebeuren? Waarin verdoken machtscenakels aan de touwtjes trekken, zonder dat wij daar als mensen en als (georganiseerde) individuen enige invloed kunnen op uitoefenen?

### c. Crossculturele insteek om de verbanden tussen mens-, maatschappij- en wereldbeelden te illustreren

Een alternatieve insteek om dit thema te behandelen is de vergelijking tussen ons wereldbeeld en wereldbeelden uit niet-westerse culturen. Deze cross-culturele vergelijking kan gebeuren rond specifieke begrippen die cruciaal zijn binnen elk wereldbeeld, zoals tijd, ruimte, familie, gezondheid, dood, ...

#### – **vele wereldbeelden**

Buiten de Europese wereld-, maatschappij- en mensbeelden bestaan er immers nog vele andere, die hun voedingsbodem vinden in niet-westerse culturele tradities, zoals de Indische, de Chinese, de Japanse, de Afrikaanse, e.a. tradities. Onder druk van de historische Europese expansie (handelsimperialisme, kolonisatie, recentere centrum-periferieverhoudingen, ...) werden deze tradities vaak gedwongen bepaalde onderdelen van de Europese wereldbeelden goedschiks of kwaadschiks over te nemen en enigszins te integreren, zoals bijv. bepaalde vormen van westers rationalisme die tot uiting kwamen en komen via de confrontatie met de westerse wetenschap en technologische suprematie. Diepere analyse van niet-westerse tradities laat evenwel zien hoe “anders” deze niet-westerse wereldbeelden, en dus ook de tradities waaruit ze voortkwamen en voortkomen, waren en zijn. Dit anders-zijn komt vaak naar voor op een voor ons verrassende wijze.

Binnen de antropologie is vaak jarenlang onderzoek vereist om inzicht te krijgen in elementaire, maar voor elke cultuur cruciale noties als “ruimte”, “tijd”, “familie”, ... Hoe meer gegevens terzake binnenlopen, hoe scherper de discrepantie wordt tussen dat wat wij steeds hebben gedacht dat de andere denkt en doet, en wat die andere reëel en volgens hemzelf denkt en doet.

#### – **het concept “tijd” als kernbegrip binnen wereldbeelden**

Stel nu eens even dat we Minister van Ontwikkelingssamenwerking zijn en moeten beslissen over de crossculturele besteding van vele miljoenen euro's. We willen die natuurlijk zo efficiënt mogelijk besteden. Men kan misschien opwerpen dat inzicht in de notie “tijd” van geen belang is om een investerings- of een ontwikkelingsproject te laten slagen. Maar gaan wij er niet allen van uit dat tijd geld is? En is de gehele projectmatige aanpak van onze ontwikkelings- en investeringsprogramma's niet gelieerd aan tijdsgebonden financierings- en opleveringsschema's? En is een productief project niet per definitie gebaseerd op het principe van de lineaire, continue en kwantificeerbare tijd, gekoppeld aan kwantitatieve berekeningsschema's van de kosten en baten die tijdsgebonden zijn en met de productie gepaard gaan?

Stellen we ons gewoon even voor dat er binnen een willekeurig andere cultuur geen lineaire, continue, kwantitatieve tijdsnotie bestaat, maar dat men er daar integendeel van uitgaat dat tijd een discontinu, kwalitatief en circulair proces is. Dergelijke tijdsnoties bestaan en zijn trouwens reeds door antropologen diepgravend beschreven.

Kunnen wij ons een dergelijke “tijd” voorstellen? Als tijd bijvoorbeeld discontinu is, impliceert dit eveneens dat er intervallen bestaan waarin er geen tijd is. Hoe moeten we daar rekening mee houden wanneer we een investeringsproject opzetten? Als er geen tijd is, is er natuurlijk evenmin productie, en dus geen opbrengst. We zouden kunnen stellen dat er dan ook geen productiekosten zijn. Maar zullen investeerders, banken en afzetmarkten hiermee tevreden zijn? Een discontinu berekeningsschema voor lopende afbetalingen, interesten en dividenden? Wie gaat nu investeren in zo een project, kom nou! Wie kent er één risicokapitalist die op deze wijze zelfmoord wil plegen. Daar waar elke geïnvesteerde cent moet gedekt zijn door zevenenveertig berekenbare, kwantificeerbare, voorspelbare en controleerbare garanties van vaste immobiele activa, stocks

en vorderingen op korte termijn? Een discontinu afzetschema? Welk een economische vloek en welk een verkrachting van het basisbeginsel van de marketing dat zegt dat de leverancier-producent moet kunnen instaan voor een gegarandeerde en continue kwaliteit, kwantiteit en regelmaat van zijn aanvoer.

Onze koloniale (voor-)ouders vonden de Afrikanen steevast luiards. Maar stellen we ons gewoon even voor dat die Afrikaan die onder zijn palmboom ligt te soezen een discontinu tijdsnotie hanteert. Misschien ligt die brave man daar gewoon te “wachten” op “tijd” en bevindt hij zich net in een tijdsinterval van “niet-tijd”, waarin dus ook niets kan gebeuren (tenzij slapen). Erger nog: stellen we ons ook voor dat die goede zwarte man bovendien een circulaire tijdsnotie gebruikt. Gevolg: hij gaat er van uit dat als zijn maniok vandaag groeit, hij dat noodzakelijkerwijze ook volgend jaar zal doen. Waarover zou hij zich dan moeten druk maken? Zoiets is natuurlijk voor onze nerveuze Cartesiaanse geest volstrekt absurd. Maar wat laat ons toe te veronderstellen dat onze Afrikaan onder zijn palmboom ook de “Discours de la Méthode” van Descartes heeft gelezen en er de Diepe, Universele Waarheid van heeft ingezien? Laten we even ernstig zijn. Had hij dat gedaan, zou hij dan vanuit deze Aha-erlebnis niet gehaast zijn recht gesprongen om meteen het land te gaan omploegen, de vrouwen te emanciperen en scholen te bouwen?

– **het concept “ruimte” als kernbegrip binnen wereldbeelden**

Hetzelfde geldt voor onze opvattingen inzake “ruimte”. Onze ruimte is – praktisch gesproken – driedimensioneel en continu. De assen van het coördinatiestelsel zijn oneindig, lineair en continu. Stellen we ons nu eens een discontinu ruimte voor. Volgens de voor de hand liggende logica is elk “ruimte-interval” dan eindig, begrensd en lokaal. Zoals een kaas met gaten, of een ruimte vol zwarte gaten.

In een dergelijke ruimte is het moeilijk, zometertijd onmogelijk, de positie van een willekeurig voorwerp éénduidig te bepalen t.o.v. een absoluut driedimensioneel referentie-assenstelsel. In deze ruimte hebben we minstens relatieve assenstelsels of, in voorkomend geval, vier referentiepunten nodig, bijv. bergen of markante bomen, of gelijk wat. En die relatieve assenstelsels of vier referentiepunten kunnen gemakkelijk worden gebruikt om een conceptueel onderscheid te maken tussen “de binnenruimte” en de “buitenruimte”. Alles wat zich binnen een discontinu interval bevindt, is dan “binnen”, de rest is “buiten”. In “onze binnenruimte” beschikt elk voorwerp dan over een éénduidige positiebepaling. Daarbuiten – in de “buitenruimte” – is de positie van geen enkel voorwerp éénduidig of vaststaand. De wereld waarin we leven, bestaat dan uit een klaar en helder definieerbare “binnenruimte” en een vage “buitenruimte”. De grens tussen beide is een absolute barrière van niet-ruimte, een ruimtekloof, een “zwart gat”.

We kunnen aan deze dichotomie meteen een voor de hand liggend begrippenpaar verbinden. De binnenruimte is onze “sociale, vriendelijke ruimte”. De buitenruimte is de “asociale, vijandige ruimte”. Nu beslissen we om een drinkwatervoorzieningsproject te financieren bij die arme drommels die – zonder dat wij dat weten – een dergelijk discontinu ruimteconcept hanteren. Voor ons is de zaak simpel. We zoeken waterbronnen, capteren ze, trekken de aanvoerleidingen door tot in de dorpen en zorgen voor een distributiesysteem. Maar zonder het te weten hebben we pech. De bronnen die we capteren liggen spijtig genoeg niet in de “sociale, vriendelijke ruimte”, maar in de “vijandige buitenruimte”. We brengen dus water binnen in de “sociale ruimte”, maar dat water komt van “buiten”, is dus van oorsprong “vijandig”. We zijn nochtans gul. We investeren enkele tientallen miljoenen, koppelen er nog een paar vormingsprogramma’s aan vast en tonen ons ook bereid – ter integratie – een project voor irrigatielandbouw te financieren. En toch: de overdracht van het project aan de lokale partner wil maar niet lukken. Het is precies of ze ons water niet willen, de installaties worden niet onderhouden, een aantal “opportunisten” gebruiken ons waternetwerk voor eigen voordeel door het water te gaan verkopen in afgelegen dorpen.

Waar ligt de fout? Techniek is toch neutraal, niet waar? Wat is er nu cultureel bepaald aan een PVC-buis? Denken wij althans. Oplossing: laten we dan maar investeren in een conscientisatiecampagne voor zuiver water, al was het maar om de kindersterfte terug te dringen. Maar kinderen sterven toch normaliter niet in of door de vijandige buitenruimte, tenzij bij wijze van “ongeluk”? Ze sterven toch normaal gezien in of door de sociale,

vriendelijke binnenruimte? In de armen van hun ouders en omringd door hun familieleden en vriendjes? En organiseert ons waterproject geen onverenigbaarheid, geen conflict tussen “binnen” en “buiten”? Zodat de kinderen nu het paradoxale risico lopen te sterven door het drinken van het vijandige maar gezonde water, daar waar ze vroeger stierven door het drinken van ongezonde, maar vriendelijke modder. Bovendien gebeurt dit nu op basis van een destabilisatie van één der meest complexe en diepe semantische velden van een cultuur, met name dit van de cultuurspecifieke symbolisaties van “leven, gezondheid, ziekte en dood”.

– **internet en de negatie van “tijd” en “ruimte” als cruciale bouwstenen van wereldbeelden**

En wat beweren ondertussen de grote promotoren van de informatie-economie? Dat met “E-business” en “E-commerce” een gigantische ontwikkelingssprong wordt gemaakt, vergelijkbaar met de impact van de uitvinding van de boekdrukkunst en van de “ontdekking” van Amerika door Columbus. Diepe, aloude concepten van “ruimte en tijd” worden overbodig. Alles zal zich van nu af aan afspelen in een wereldomspannende “real time-markt”, in een soort van eeuwig heden. Gedaan dus met ruimtelijke en tijdsbegrenzingsen. Geen afstanden meer, geen verleden en toekomst meer, dus ook geen managementtechnieken meer om deze oude registers te beheren en te beheersen. Wel managementtechnieken om de beveiliging van dit eeuwige hier en nu te waarborgen. Maar wat betekent dit internetheden voor plaats- en tijdsgebonden project- en programma-investeringen? En vooral: wat impliceert deze interneteconomie voor deze landen en bevolkingen die uit de boot van deze ontwikkeling vallen? Dat zij gedoemd zijn in het eeuwige heden van hun “niet-meedoen” en dus “niet-bestaan” gevangen te blijven zitten, en dit voor altijd? “Tijd” en “ruimte” irrelevante concepten binnen onze mens- en wereldbeelden? Of eerder van een cruciale belangrijkheid?

• *De historische en culturele determinanten van mens- en wereldbeelden*

De bedoeling van deze leerinhoud is aangegeven dat mens- en wereldbeelden historisch en cultureel bepaald zijn.

**a. Historische en culturele determinanten van mens- en wereldbeelden**

Mensen vergeten maar al te gemakkelijk dat hun actuele mens- en wereldbeelden het product zijn van maatschappelijke evoluties in ruimte en tijd. We denken maar al te gemakkelijk dat onze opvattingen over mens en maatschappij er altijd al geweest zijn, voor iedereen gelden, of althans voor iedereen zouden moeten gelden, ongeacht de cultuur waartoe men behoort. Op dezelfde wijze begrijpen we niet goed hoe de Middeleeuwen ertoe kwamen te geloven dat de wereld een platte schijf was. We snappen dus eigenlijk niet dat de Middeleeuwen een andere landkaart hadden dan de onze om zin te geven aan de wereld waarin ze leefden. Daarom spreken wij ook over deze periode als “de donkere Middeleeuwen”. Donker voor ons, maar niet voor de Middeleeuwen? Op dezelfde wijze hebben we altijd gesproken over “donker Afrika”. Dit terwijl er natuurlijk nergens meer licht is dan in tropische streken. Maar we begrepen dan ook niets van Afrikaanse mens- en wereldbeelden, van de Afrikaanse landkaarten. Sterker nog: we ontkenen zelfs dat Afrikanen hun eigen mens- en wereldbeelden konden hebben. Want waren zij immers niet die primitieve volkeren, die dank zij onze dominantie en de ermee gepaard gaande kerstening eindelijk het licht zouden kunnen zien?

Waarom markeert de 19<sup>e</sup> eeuw het begin van de triomftocht van een wetenschappelijk mens- en wereldbeeld? Vanaf de 19<sup>e</sup> eeuw gaan onze economieën over van een handels- en landbouweconomie naar een industriële productiewijze. Deze is gebaseerd op “arbeid”, dus op “kracht”. De Newtoniaanse fysica is dan ook de fysica van de mechanica. Tegelijkertijd gaat deze industriële productiewijze gepaard met een enorme expansie van onze dominantie. De gehele wereld wordt gekoloniseerd, op zoek als we zijn naar grondstoffen (en afzetmarkten). De oude machtscentra verliezen definitief de controle op de maatschappij. Onze maatschappijen worden volledig om- en opengegooid. Persoonlijk initiatief en zelfstandig denken en handelen komen in de plaats van blinde gehoorzaamheid, van vaststaande en op autoriteit gebaseerde geloofspunten. De wetenschappen nemen een enorme vlucht. En zij ondermijnen de basispremissen van het christelijke wereldbeeld.

Na de 2<sup>e</sup> WO evolueren onze economieën meer en meer in de richting van diensteneconomieën. Arbeid en dus fysieke kracht worden minder en minder belangrijk. Zij worden vervangen door “denkkracht”, “brains”. Arbeid was een collectief, star en “stom” gegeven. Hoe meer arbeid en hoe gehoorzamer de

arbeiders, hoe meer productie. Bij een economie, gebaseerd op denkkraft gaat deze vlieger niet langer op. Denkkraft is een individueel gegeven en is per definitie niet volgzzaam, kritisch, beweeglijk. Hoe meer je als persoon je denkkraft ontwikkelt, hoe groter de kans op persoonlijk maatschappelijk succes. Vandaar de evolutie naar een individualistisch en kritisch mens- en wereldbeeld. Modernisme en vooral postmodernisme zijn hier de vertalingen van: alles wordt denkbaar, er zijn geen vaste zekerheden meer, elk individu maakt voor zichzelf wel uit, op basis van de eigen intellectuele kracht, wat waar-vals is, mooi-lelijk, goed-slecht. Tegelijkertijd worden de klassieke rolverdelingen tussen mannen en vrouwen uitgevaagd. Fysieke arbeid: daarin zijn mannen sterker dan vrouwen. Denkkraft daarentegen is niet gebonden aan fallusfactoren. Sinds de 2<sup>e</sup> WO zet de vrouwenemancipatie zich dan ook sterker en sterker door. Vrouwen dringen nu door in alle geledingen van de maatschappij. En de mannen ontdekken in praatgroepen hun “vrouwelijke” kanten. Het vroegere dominante wetenschappelijke wereldbeeld wordt vervangen door een synchretistisch, postmodernistisch wereldbeeld: “alles kan, mag, niets moet. Het individu beslist zelf wat kan, mag, moet”. En het klassieke man-vrouw-mensbeeld, wordt vervangen door dat van de “geslachtsloze mens”, door de mens als hermafrodiet.

### **b. Een voorbeeld van historische en culturele determinanten van mens- en wereldbeelden: de determinerende rol van “water”**

Maatschappelijke evoluties worden bepaald door vele factoren. Mens- en wereldbeelden dus ook. Een belangrijk geheel van determinerende factoren zijn van ecologische aard. Een mooie illustratie hiervan is de determinerende rol die de beschikbaarheid van water als primaire grondstof op een gegeven ogenblik binnen een bepaalde maatschappij kan spelen.

Het wordt algemeen aanvaard dat de grote beschavingen rond de Nijl, de Indus en de Gele Rivier tot de absolute hoogtepunten behoren van de menselijke geschiedenis. Deze beschavingen hebben eeuwenoude ontwikkelingen gekend en bleven gedurende deze lange periodes relatief stabiel. Zij hebben met elkaar één belangrijk kenmerk gemeen. Hun economische grondslag is gebaseerd op de beheersing van het water als onontbeerlijke voorwaarde voor de landbouw-, dus voedselproductie en dus voor de productie van de andere consumptieproducten en diensten. Zij ontwikkelden dan ook gigantische irrigatiesystemen. Tegelijk groeide een sociale differentiatie in heersers, krijgers en landbouwers, dewelke in volgroeide vorm leidde tot de typische, sterk gecentraliseerde, bureaucratisch geleide en militaristisch beheerde grote rijken. Opvallend hierbij is dat, wat bijvoorbeeld China betreft, de wisseling van dynastieën altijd vergezeld ging van hetzelfde proces: de oude dynastie verliest de greep op de grote irrigatie-installaties, deze verloederen, de economische basis wordt slechter, een nieuwe dynastie neemt over en het eerste wat die doet is opnieuw de waterbeheersing herstellen en onder vernieuwd beheer plaatsen. Onze gebieden zijn nooit afhankelijk geweest van centraal beheerde irrigatiesystemen. We konden (en kunnen) immers steeds rekenen op een voldoende en goed gespreide regenval doorheen het gehele jaar, terwijl het Europese continent is doorsneden door talrijke grote rivieren en stromen. Bij ons ontwikkelden zich dan ook andere vormen van sociale differentiatie, van economische, politieke en sociale structurering, die veeleer gericht waren op het beheersen van kleinere, instabiele en bijgevolg moeilijker bureaucratisch te controleren productiesystemen. Er ontwikkelde zich bij ons dan ook een typische economie, gebaseerd op geïndividualiseerde productie en consumptie, op competitie tussen relatief instabiele groepen, op systematische productie-intensificatie, op vergroting en verdieping van de beschikbare productieruimte, op strikte controle op arbeid (van lijfeigenschap en slavernij tot de creatie van een arbeidersproletariaat en een arbeidersklasse en vandaag: de controle op onze individuele denkkraft via de E-economie) in plaats van op water.

Een dergelijk elementair verschil als de beschikbaarheid en de controleerbaarheid van water kon dus leiden tot het ontstaan van totaal verschillende types van maatschappelijke en cultuurhistorische ontwikkelingsdynamieken. Hieruit vloeien eveneens totaal verschillende mens- en wereldbeelden voort. Zie bijv. het verschil tussen ons dominante individualistische wereldbeeld en het Confucianistische, bureaucratische en collectivistische wereldbeeld.

Beschikbaarheid en beheersbaarheid van watervoorraden zijn dus belangrijke historische en culturele determinanten van maatschappelijke ordeningen, en bijgevolg ook van de rechtvaardigingen die men voor deze ordeningen zoekt in termen van maatschappij-, mens- en wereldbeelden.

Vandaag is “water” steeds meer een bepalende factor voor o.m. de politieke verhoudingen in het Midden-Oosten, alsmede voor grote delen van Azië en

Afrika. Maar ook in onze noordelijke Europese landen met langdurige of hevige regenval wordt ernaar gestreefd de negatieve gevolgen ervan in te perken. Wateroverlast treft immers ook onze landen op (on-)regelmatige tijdstippen, net zoals de USA en Midden-Amerika. Beschikbaarheid en beheersbaarheid van (reserves aan) drinkbaar water wordt trouwens meer en meer beschouwd als de grootste geostrategische en humanitaire uitdaging voor de 21<sup>e</sup> eeuw. De leraar heeft hier dus de mogelijkheid een ogenschijnlijk vrij theoretisch onderwerp als “water” sterk actualiteitsgebonden en vakoverschrijdend te behandelen. Zuiver kwantitatief is er op wereldschaal voldoende drinkbaar water ter beschikking om de gehele wereldbevolking duurzaam te bevoorraden. In de praktijk zijn er grote tekorten. Hoe gaan we dat oplossen? Vanuit een westers-rationalistische benadering? Of vanuit een militair-strategisch wereldbeeld? Verkies je een “solidaristisch” wereldbeeld, gebaseerd op de mensenrechten? Hoe vinden we hierover een mondiale consensus, dus over de grenzen heen van de verschillende culturele tradities, van de verschillende wereld- en maatschappijbeelden, van de verschillende machtsongelijke posities?

### Doelstelling 13

Eenmaal deze historische en culturele determinanten behandeld, selecteert de leraar twee actuele mens- en wereldbeelden die geplaatst moeten worden in hun specifieke culturele en historische kaders.

- *Cultureel bepaalde opvattingen over de mens als bouwstenen voor actuele wereldbeelden: botsingen tussen traditie en vernieuwing:*
  - Generatieconflicten: eerste-generatie-migranten tegenover derde-generatie migranten: de botsing tussen mens- en wereldbeelden van mensen die bijv. afkomstig zijn van het Turkse platteland en deze van hun kinderen en kleinkinderen die in Vlaanderen geboren en getogen zijn. Zijn de huidige Turkse jongeren in Vlaanderen nog “Turks” volgens de interpretatie van hun ouders en grootouders, of zijn ze integendeel “Vlamingen” geworden? Hoe reageren Turkse jongeren op de standpunten en visies van hun ouders en grootouders? Wat denken zij bijv. over studiemogelijkheden voor meisjes, over de wijze waarop huwelijkspartners gezocht moeten worden (geregeld door de ouders of vrije partnerkeuze), over de rol van de (oudere) broers in het gezin, over stemrecht, ...?
  - Rushdie versus Khomeini: een modernistisch versus een traditionalistisch wereldbeeld, of de tegenstelling tussen acculturatie en traditie. Rushdie als exponent van de kosmopolitische, Indische diaspora in GB, op zoek naar evenwichten tussen Indische culturele tradities (Hindoeïsme, Islam, kastensysteem, enz.) en Europese mens- en wereldbeelden (rationalisme, individualisme, ...). Een persoonlijke herlezing van al deze botsende elementen brengt hem in conflict met een streng Shiïtische en traditionele lezing van de Koran die in Iran gebruikt wordt als rechtvaardigend wereldbeeld voor de vestiging en verdieping van een theocratisch politiek regime. Volgens de Iraanse leiders beledigde Rushdie de profeet door hem niet-conventionele en niet door de Traditie geautoriseerde woorden in de mond te leggen – Traditie, waarvan zij menen de behoeders zijn. Dus verdiende hij volgens hen de doodstraf. Waarop de westerse wereld afkeurend reageerde op basis van het binnen ons postmoderne wereldbeeld en cruciale principe van “individuele vrijheid van meningsuiting”.
  - Fundamentalistische christelijke wereldbeelden uit de landelijke Bible Belt en de zgn. Angelsaksische, Calvinistische “Moral Majority” in de USA, in botsing met de moderniteit van de multiculturele grote steden. Hun effect op de binnen- en buitenlandse politiek van de conservatieve regering Bush Jr, en dus op de wereldpolitiek. Zie bijv. de gezochte rechtvaardiging voor de oorlog in Irak (2003), voor de door de USA aan zichzelf aangemeten rol als voorvechters van de christelijke morele waarden op wereldschaal. Zie bijv. ook de standpunten van de “Moral Majority” inzake het conflict tussen creationisme en evolutie: fundamentalistische christelijke opvattingen staan hier lijnrecht tegenover een wetenschappelijk denkkader. Beide denkkaders en wereldbeelden (zouden) moeten gelijktijdig onderwezen worden in de scholen, als evenwaardige alternatieven voor elkaar. Moeten astrologie en astronomie dan ook als gelijkwaardige denkkaders worden aangeboden in het onderwijs? Andere voorbeelden van de impact van de “Moral Majority” zijn de discussies over het verplichte gebed op school, over het verbod op abortus, ...
- *Historisch bepaalde opvattingen over de mens als bouwstenen voor actuele wereldbeelden: conflict of continuïteit in verandering:*
  - Van Confucius naar Mao, en van Mao naar Chinees kapitalisme? Volgens de enen is de Maoïstische machtsovername een fundamenteel breukpunt in de Chinese geschiedenis. Volgens anderen is er slechts sprake van continuïteit in verandering. Want ook het Maoïstische staatsstelsel is

---

gebaseerd op de klassieke driedeling: de oligarchische, bureaucratische macht van de partijbonzen en -kaders (mandarijnen), geleid door een onaantastbare voorzitter (keizer), de macht van het leger en de grote massa machteloze boeren (en arbeiders). Is de post-Mao-periode dan een breukpunt in de Chinese geschiedenis? Volgens de partijleiders alvast niet. Ze doen er dan ook alles aan om typische, met het moderne westers-kapitalistische wereldbeeld verbonden principes zoals democratie, vrijheid van meningsuiting en respect voor individuele mensenrechten, te weren uit hun eigen dominante Chinees-communistische discours. Volgens hen gaat het hier immers over westerse, en dus niet-Chinese denkbeelden, waartegen men zich moet afzetten. Zoals een lichaam zich verdedigt tegen de invasie van ziekmakende, lichaamsvreemde stoffen.

- De hedendaagse mens als consumerend en genietend wezen, tegenover de 19<sup>e</sup> eeuwse mens als arbeidend wezen: exponenten van de historische ontwikkeling van een industriële economie naar een welvaartseconomie.
- Een derde voorbeeld van actuele wereldbeelden in een historisch perspectief is het gevoelige debat dat reeds decennia in ons land wordt gevoerd tussen christenen en atheïsten, tussen katholieken en vrijzinnigen – een debat dat opnieuw oplaaide in 2003 naar aanleiding van het al dan niet letterlijk verwijzen naar het belang van het Christendom in de Europese grondwet. Drie standpunten staan hier tegenover elkaar.
  - ❖ Het eerste standpunt stelt dat het Christendom geen bijdrage heeft geleverd tot de verwezenlijkingen van de moderniteit. De fundamentele cesuur is hier de Verlichting, waaraan het Christendom geen bijdrage heeft geleverd. De grote tragedies van de 20<sup>e</sup> eeuw vloeien (mede) voort uit de diepe wereldbeschouwelijke grondslagen van het Christendom (zie bijv. het anti-jodendom in de christelijke geschiedenis), dat zich steeds heeft afgezet tegen de principes van de Verlichting. Dit standpunt wordt o.m. verdedigd door de vrijzinnige Etienne Vermeersch (UGent).
  - ❖ Het tweede standpunt stelt dat het Christendom niet kan verantwoordelijk gesteld worden voor de negatieve tendensen of de schaduwzijden van de moderniteit. De grote tragedies van de 20<sup>e</sup> eeuw vloeien uit die moderniteit voort, niet uit het Christendom. Dergelijke problemen (en andere problemen van de postmoderniteit) kunnen slechts worden vermeden door opnieuw aan te knopen bij (delen van) de christelijke traditie. Dit standpunt wordt o.m. verdedigd door de katholieke Herman De Dijn (KULeuven).
  - ❖ Het derde standpunt verklaart dit debat vals: tussen Christendom en Verlichting is er geen breuk, doch continuïteit. Vele christelijke waarden zijn trouwens reeds impliciet aanwezig in de (ontwerp)tekst van de Europese grondwet die op zich gebaseerd is op het erfgoed van de Verlichting en dus ook op het erfgoed van het Christendom. Zie dergelijke fundamentele principes als het antropocentrisme en het vooruitgangdenken – principes die eigen zijn zowel aan de christelijke als aan de Verlichtingstraditie. Dit standpunt wordt o.m. verdedigd door Diederik Vandendriessche (UGent).

## 2 Opvattingen over de gelijkwaardigheid van mensen

### Doelstelling 14

- *De culturele en historische determinanten van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens*
  - Belichten van de cultuurhistorische verbanden tussen de Verlichting, de Franse Revolutie, de opkomst van de burgerlijke maatschappijen en het definiëren van “universele mensenrechten”. De rol van de beide wereldoorlogen in de 20<sup>e</sup> eeuw als versterkende factoren bij de verdere bekrachtiging en verspreiding van de mensenrechtencode. De rol van de VN hierbij.
  - Belichten van een typisch Europees mens- en maatschappijbeeld achter de Universele Verklaring. Bijv.: de antagonistische verhouding (conflict) tussen overheid (staatsgezag) en individu, de verankering van individuele grondrechten als fundamentele bescherming van het individu tegenover willekeur vanwege de overheid (staatsgezag).
- *De discussie omtrent de universaliteit van de “Universele” Verklaring van de rechten van de mens*
  - Een mogelijke insteek is de behandeling van de vraag: “zijn “universele mensenrechten” definieerbaar in, bijv., een Chinees (Taoïstisch) denkkader? Binnen Afrikaanse culturele tradities? Binnen een Japans (Shintoïstisch) kader?”

- Vandaar komen we meteen bij de grondvraag naar de universaliseerbaarheid van wereldbeelden, en dus van de juridische codes die erin verankerd zijn. Of het vraagstuk “universalisme versus relativisme”: zijn wereldbeelden, en dus ook de eruit voortvloeiende juridische opvattingen en codes, slechts geldig binnen hun historische en culturele contexten? Of kunnen ze ook geldig zijn, buiten ruimte- en tijdsgebonden factoren?
- Ter illustratie kunnen de discussies aangehaald worden binnen de VN over de universele en crossculturele toepasbaarheid van dergelijke grondcodes, zoals deze van de mensenrechten, van de vrouwenrechten, van de Rechten van het Kind, ...

#### Doelstelling 15

- Actuele opvattingen omtrent de politieke relevantie van de mensenrechten inzake internationale verhoudingen en conflicten  
De volgende opvattingen en discussiepunten kunnen als insteek naar voor worden geschoven.
  - De laatste decennia worden ethische gedragscodes, zoals deze van de mensenrechten, steeds vaker ingezet als positionele, internationale machtsinstrumenten. Vooral sinds US-president Carter (1976-1980). Het hanteren van deze machtsinstrumenten als diplomatieke wapens, het laten afhangen van financiële en economische steun van de mate waarin landen bereid zijn en er in slagen democratische beheerssystemen in te voeren en de mensenrechten te eerbiedigen, tot en met het boycotten en bezetten van hen die weigeren er zich aan te onderwerpen: krachtige voorbeelden van de macht die van dergelijke codes kan uitgaan van zodra ze gebruikt worden als politiek, diplomatiek, economisch en cultureel wapen. Even zozeer is het aanvaarden van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens één der basisvoorwaarden voor staten om toe te kunnen treden tot de VN en dus om wereldwijde diplomatieke erkenning te krijgen.
  - Hierop komt veel kritiek vanuit diverse hoeken. Zo is er de “pragmatische” en “politiek-strategische” kritiek. Bijv.: “landen worden aangevallen op hun mensenrechtenpolitiek, terwijl ze eigenlijk aangevallen worden omdat ze weigeren zich te conformeren aan de spelregels van de Pax Americana”. Of er is de “technische” kritiek: de mensenrechten zijn misschien wel lovenswaardige streefdoelen, maar niet praktisch realiseerbaar in zovele ontwikkelingslanden, al was het maar omdat ze er de financiële middelen niet voor hebben om ieders recht te waarborgen op onderwijs, gezondheidszorg, huisvesting, ... Er is ook de “principiële” kritiek: de mensenrechtencode is het product van de westers-Europese cultuur, en is als zodanig niet transplanteerbaar binnen andere culturele en historische omgevingen.
  - Het is hierbij aanbevolen om deze leerinhoud zo veel mogelijk te laten aansluiten bij de actualiteit. Bijv.: er is burgeroorlog in een bepaald land. Kunnen of mogen de verschillende oorlogvoerende partijen afgerekend worden op de mate waarin ze de mensenrechten respecteren? Moeten de VN ingrijpen om aan de schending van mensenrechten een halt toe te roepen? Of: de Amerikanen verzetten zich tegen het internationaal strafhof. Kan deze grootmacht de universaliteit van dit UN-rechtsorgaan zomaar betwisten of verwerpen? Op welke gronden?

### **3 Culturele identiteit**

#### Doelstelling 16

- *Mechanismen van ontstaan en ontwikkeling van culturele identiteit*  
Dit onderwerp kan bijv. worden besproken aan de hand van de volgende invalshoeken.
  - Hoe definieer je de dragers van een culturele identiteit? Geografisch, genetisch, fysisch-morfologisch, inhoudelijk, historisch?
  - Bespreking van de mechanismen van acculturatie en enculturatie, van assimilatie, integratie en revitalisatie, van diffusie en migratie.
  - Bespreking van de rol van de massamedia in het proces van vorming en verandering van culturele identiteiten. Zie bijv. de Franse cultuurpolitiek tegenover Hollywood (of: Fernandel vs. Leonardo DiCaprio). Of de vraag van Vlaamse zangers om meer Vlaamse muziek te draaien op radio en tv.
  - Bespreking van het vraagstuk of globalisatieprocessen enerzijds, processen van uitbouw en verdediging van culturele identiteit anderzijds, elkaars antipoden zijn. Of: bedreigt de “global village” culturele identiteit?

- *Twee voorbeelden van ontstaan en ontwikkeling van culturele identiteit*  
Een aantal voorbeelden zijn:
  - Negritude: een zoektocht naar Afrikaanse en Afro-amerikaanse culturele identiteit. Voorbeeld van een rijke literaire, filosofische en politicologische strijd rondom de definitie van culturele identiteit.
  - Vlaamse culturele identiteit: bestaat er zoiets als een Vlaamse culturele identiteit? Zo ja: wie zijn daar de dragers van? En waarom?
  - Israël vs. Palestina: zionisme vs. intifada. Welke zijn de historische en ideologische bronnen van het zionisme? Van het Palestijnse nationalisme? Verzoenbare tegenstellingen? Onverzoenbaar?
- *Gebruik en misbruik van noties van culturele identiteit*  
Het is aanbevolen de behandeling van dit thema actualiteitsgebonden te houden.
  - Voorbeeld 1: zogenaamd divergerende culturele identiteiten als rechtvaardiging voor nationalistische conflicten in de Balkan in de jaren 1990.
  - Voorbeeld 2: maken extreem-rechtse groeperingen in onze samenleving misbruik van noties van Vlaamse culturele identiteit?
  - Voorbeeld 3: de discussie rond het dragen van de hoofddoeken op school: hoofddoeken als uitingen van culturele identiteit? Moeten hoofddoeken verboden worden? En wat doen we dan met keppeltjes en kruisbeelden?
  - Voorbeeld 4: mogen migranten in Vlaanderen hun eigen culturele identiteit behouden of moeten ze integendeel “Vlamingen” worden? Wat bedoelen politici wanneer ze spreken over verplichte “inburgering” van migranten? Of wanneer we van migranten verwachten dat ze zich “integreren” in onze samenleving?
  - Voorbeeld 5: moeten de christelijke wortels van onze Europese culturele identiteit verankerd worden in de Europese grondwet?Een interessant, maar breder thema in dit verband is het vraagstuk dat sinds Huntington brandend actueel is: staan we aan het begin van de eindstrijd tussen “beschavingen”? Staat de Islam als beschaving en dus ook als bron en drager van een Islamitische identiteit tegenover ons, tegenover onze (christelijke) beschaving en identiteit? Of heeft Fukuyama gelijk en heeft het westerse, liberaal-kapitalistische wereldbeeld definitief het pleit gewonnen, dus ook de ermee samenhangende westerse culturele identiteit? En is het onze plicht overal ter wereld de andere landen, maatschappijen en culturen ertoe te bewegen onze superieure identiteit te erkennen en er de verworvenheden (democratie, vrije handel, ...) van over te nemen? Zie bijv. de rechtvaardiging van de regering Bush voor de oorlog in Irak. Zie ook de discussie rond globalisme en anders- of anti-globalisme. Willen we een wereld waarin één cultureel model (en dus culturele identiteit) domineert of verkiezen we een wereld waarbinnen vele gelijkwaardige culturele modellen en identiteiten met elkaar in de arena treden?

**SAMENHANG EN WISSELWERKING: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN**

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

- 15 de betekenis en de rol van verschillende dimensies van cultuur waaronder recht, wetenschap, techniek, economie, gezondheids- en milieuzorg, toelichten, in hun ontwikkeling schetsen, tegenover deze ontwikkelingen een standpunt innemen en illustreren dat deze verschillende dimensies elkaar soms verstrekken en soms met elkaar in conflict komen.
- 16 vormen van solidariteit en hun effecten vergelijken en vanuit verschillende standpunten toelichten.

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
15	17 kunnen de betekenis en de rol van de volgende dimensies van cultuur toelichten: recht, wetenschap, techniek, economie, gezondheidszorg.	<b>17 Betekenis en rol van dimensies van cultuur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Betekenis en rol van het recht als dimensie van cultuur</li> <li>• Betekenis en rol van wetenschap als dimensie van cultuur</li> <li>• Betekenis en rol van techniek als dimensie van cultuur</li> <li>• Betekenis en rol van economie als dimensie van cultuur</li> <li>• Betekenis en rol van gezondheidszorg als dimensie van cultuur</li> </ul>
15	18 kunnen deze dimensies van cultuur in hun ontwikkeling schetsen.	<b>18 Ontwikkelingsaspecten van dimensies van cultuur (twee naar keuze)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontwikkelingsaspecten van het recht als dimensie van cultuur</li> <li>• Ontwikkelingsaspecten van de wetenschap als dimensie van cultuur</li> <li>• Ontwikkelingsaspecten van de techniek als dimensie van cultuur</li> <li>• Ontwikkelingsaspecten van de economie als dimensie van cultuur</li> <li>• Ontwikkelingsaspecten van de gezondheidszorg als dimensie van cultuur</li> </ul>
15	19 kunnen tegenover deze ontwikkelingen een standpunt innemen.	<b>19 Standpuntontwikkeling (twee naar keuze, in relatie met keuzes in 18)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Standpuntontwikkeling inzake aspecten van het recht als dimensie van cultuur</li> <li>• Standpuntontwikkeling inzake aspecten van de wetenschap als dimensie van cultuur</li> </ul>

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Standpuntontwikkeling inzake aspecten van de techniek als dimensie van cultuur</li> <li>• Standpuntontwikkeling inzake aspecten van de economie als dimensie van cultuur</li> <li>• Standpuntontwikkeling inzake aspecten van de gezondheidszorg als dimensie van cultuur</li> </ul>	
15	20	kunnen illustreren dat dimensies van cultuur elkaar zowel kunnen versterken, als met elkaar in conflict kunnen komen.	<b>20</b> <p><b>Wisselwerking tussen dimensies van cultuur (twee naar keuze, in relatie met keuzes in 18)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Illustratie van de versterkende wisselwerking tussen de verschillende dimensies van cultuur</li> <li>• Illustratie van de conflicterende wisselwerking tussen de verschillende dimensies van cultuur</li> </ul>	
16	21	kunnen illustreren hoe dimensies van cultuur bouwstenen zijn voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit.	<b>21</b> <p><b>Bouwstenen voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit (twee naar keuze)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recht als bouwsteen voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit</li> <li>• Wetenschap als bouwsteen voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit</li> <li>• Techniek als bouwsteen voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit</li> <li>• Economie als bouwsteen voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit</li> <li>• Gezondheidszorg als bouwsteen voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit</li> </ul>	
16	22	kunnen vormen van solidariteit en hun effecten vanuit verschillende standpunten toelichten en vergelijken.	<b>22</b> <p><b>Standpuntontwikkeling (in relatie tot de keuzes van 21)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Standpuntontwikkeling inzake vormen en effecten van maatschappelijk georganiseerde solidariteit</li> <li>• Vergelijking van vormen en effecten van maatschappelijk georganiseerde solidariteit vanuit verschillende standpunten</li> </ul>	

---

## **SAMENHANG EN WISSELWERKING: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN**

### Doelstelling 17

Het is zeker aan te bevelen bij de uitwerking van dit luik een crosscultureel uitgangspunt te hanteren en de lessen dus niet te beperken tot opvattingen die slechts onze maatschappij betreffen.

Ons uitgangspunt hierbij is dat culturen een “bloemkoolkarakter” hebben: de kenmerken van het totaalsysteem en deze van de deelsystemen zijn gelijklopend en congruent. Vandaar dat uit de studie van gelijk welk deelsysteem basiskarakteristieken van het totaalsysteem kunnen worden afgeleid, en omgekeerd. Zo kunnen we uit de studie van onze bedrijven en bedrijfsculturen heel wat basiskarakteristieken van onze Europese cultuur afleiden. Net zoals de studie van de basismetaforen van het recht, van de wetenschap, van de politiek, ... ons heel wat leert over onze culturele fundamenteën. Binnen dit theoretisch kader willen we de leerlingen inzicht bijbrengen inzake samenhang en wisselwerking tussen de vele dimensies en deelaspecten van cultuur.

### **Betekenis en rol van het recht als dimensie van cultuur**

In een cross-cultureel kader kan als insteek bijv. een vergelijking gemaakt worden tussen verschillende rechtsstelsels of -tradities:

- van algemene principes naar concrete vonnissen: deductieve Napoleontische tradities
- van concrete precedentes naar algemene principes: inductieve Angelsaksische tradities
- van concrete gevallen naar concrete gevallen: abductieve, casuïstische Sharia-tradities

of

- het individu als ultiem object en subject van het recht: westerse rechtstradities
- de collectiviteit als ultiem object en subject van het recht: Confucianistische, legalistische tradities

Vervolgens stellen we de vraag welke de maatschappelijke gevolgen zijn van elk der keuzen voor andere dimensies van culturele dynamiek:

- individualisme in de rechtspraak bij ons, gekoppeld aan onze “ik-maatschappij”: geïndividualiseerde productie en consumptie, het individuele stemrecht, ...
- de “Universele Code van de Rechten van de Mens”: het meest typische voorbeeld van een deductief stelsel en gebaseerd op het principe van het individu als ultiem object en subject van het recht. Wat als we deze code willen toepassen binnen inductieve, abductieve of collectivistische culturele tradities?

### **Betekenis en rol van wetenschap als dimensie van cultuur**

“Wetenschap” dient hier binnen een crosscultureel kader in de brede betekenis worden gebruikt van “kennissystemen”. Een mogelijke insteek kan bijv. hieruit bestaan dat een aantal fundamentele basisbegrippen naast elkaar wordt gesteld. Bijv.:

- noties ruimte en tijd: oneindig en continu binnen onze wetenschappen; eindig en discontinu binnen vele andere denktradities. Zijn onze wiskunde en fysica denkbaar zonder oneindig en continu ruimte- en tijdsbegrip?
- notie familie: instabiele, ego-gebaseerde systeempjes bij ons, stabiele, vooroudergebaseerde systemen binnen vele andere culturen. Zijn onze psychologie en pedagogiek mogelijk binnen maatschappijen die een totaal ander “familiebegrif” hanteren als belangrijkste sociale referentiegroepen?

Vervolgens stellen we opnieuw de vraag welke de maatschappelijke gevolgen zijn van elk der keuzen voor andere dimensies van culturele dynamiek. Bijv.:

- economie: “time is money” bij ons. Wat indien “tijd” eindig en discontinu is? Is hij dan nog kwantificeerbaar, dus uitdrukbaar in “geldelijke waarde”?
- eigendomsrecht: individueel eigendomsrecht bij ons; collectieve, familiegebaseerde eigendomsrechten in andere culturen. Hoe doe je het als je, bijv. bij de Papoua’s, een huis wil bouwen op grond die niet van jou is, doch van je grote verwantengroep? Is het dan “jouw” huis?

---

### **Betekenis en rol van techniek als dimensie van cultuur**

Een mogelijke insteek hierbij is bijv. de behandeling van de vraag of “techniek” en “technologie” cultureel “neutraal” zijn. Bij wijze van voorbeeld kunnen de lessen dan ook worden begonnen met de provocerende vraag: “wat is er cultureel bepaald aan een PVC-buis”? Veel natuurlijk, want PVC-buizen dienen om waterleidingen te leggen. En waterleidingen veronderstellen een geheel van technische installaties die moeten beheerd en onderhouden worden. Dit vereist op diens beurt een onderhoudsnetwerk, een systeem van arbeidsverdeling, een beheersstructuur en dus een geheel van machtsverhoudingen. Vandaar de samenhang met cultureel-bepaalde vormen van politieke, economische, sociale organisatie. Analoge vragen zijn: “waarom bouwen wij overwegend (recht)hoekige gebouwen en geen ronde, zoals bijv. in Afrika” Omdat “rechthoekig” bouwkundig efficiënter is? Maar wat betekent dat woord “efficiëntie”? Dat dit ons toelaat “etages” te bouwen? Maar waarom zouden we nu boven op elkaar gaan wonen? En waarom zijn de directieburelen in bedrijven doorgaans op de hoogste verdieping gesitueerd? Alternatieve vragen kunnen zijn: “waarom mislukken zoveel ontwikkelingsprojecten, gebaseerd op het principe van transfer van technologie”?

### **Betekenis en rol van economie als dimensie van cultuur**

Een mogelijke insteek hierbij is bijv. het Marxistische adagium dat de infrastructuur de suprastructuur determineert. Zonder hierbij te hoeven vervallen in een les Marxisme, kan in elk geval gewezen worden op het determinerende belang van economische processen en verhoudingen op het functioneren van maatschappijen en culturen. Hierbij kan de vergelijking worden gemaakt tussen handelseconomieën, industriële, postindustriële en diensteneconomieën. De gevolgen ervan voor de andere dimensies van culturele dynamiek liggen voor de hand. Bijv.: de politieke beheersingsvormen die een handelseconomie vergezellen, verschillen grondig van deze die een diensteneconomie nodig hebben. Denken we hierbij maar aan de beruchte “kloof tussen politiek en burger”: moderne diensteneconomieën vragen uiterst mobiele werknemers die zich permanent bijscholen. Zij vragen daarom ook zeer mobiele politici die noodgedwongen de populistische toer schijnen te moeten opgaan, want anders benen ze de kiezers niet meer bij.

### **Betekenis en rol van gezondheidszorg als dimensie van cultuur**

Een mogelijke insteek hierbij is bijv. het maken van een vergelijking tussen verschillende basisopvattingen inzake “ziekte” en “gezondheid”:

- somatische geneeskunde: de oorzaken, zowel als de behandeling van ziekten situeren zich op het lichamelijke vlak;
- psychosomatische geneeskunde: de oorzaken, zowel als de behandeling van ziekten situeren zich op het geestelijke vlak;
- sociosomatische geneeskunde: de oorzaken, zowel als de behandeling van ziekten situeren zich op het sociale vlak.

Onze geneeskunde is somatisch, soms psychosomatisch. Met de bloei van de genetica triomfeert de somatische benadering volop. In zeer vele niet-westerse tradities overheerst de sociosomatische keuze.

Deze verschillen in basisopvattingen hebben verregaande gevolgen. Wanneer ik ziek ben, ben ik het die mij moet laten behandelen, niet mijn schoonmoeder waarmee ik in onmin leef. Onze gezondheidszorg is dan ook op een geïndividualiseerde leest geschoeid, niet op een collectieve. We zien hier dan ook een samenhang optreden tussen de gezondheidsdimensie en andere culturele dimensies: het individu als ultiem object en subject van het recht, geïndividualiseerde productie en consumptie, geïndividualiseerde politieke rechten, en dus ook geïndividualiseerde gezondheidszorg. Dit is ons cultureel “model”. In vele andere culturen gelden andere opvattingen, en dus ook andere samenhangen.

### Doelstelling 18

#### **Ontwikkelingsaspecten van het recht als dimensie van cultuur**

Als insteek kunnen bijv. de volgende onderwerpen worden aangegeven:

- ontstaan en groei van het staatsgebonden concept “Trias Politica” doorheen de Europese geschiedenis
- ontstaan en groei van de Vierde Macht: macht zonder staatkundige tegenmacht
- ontstaan en evolutie van nieuwe rechtscodes, toepasbaar op specifieke sociale categorieën: kinderrechten, vrouwenrechten, non-discrimatiewetgeving ...
- expansie van het recht naar niet-menselijke subjecten: dierenrechten

- evoluties in het Internationaal Recht:
  - evolutie van de Belgische wetgeving omtrent vervolgbaarheid van misdaden tegen de menselijkheid
  - de perikelen rond de oprichting van het Internationaal Strafhof van Den Haag
  - patentrecht vanuit een mondiaal perspectief: bijv. patenten op geneesmiddelen, op genetische informatie, op medische onderzoeksmethoden, ...
  - ontstaan en evolutie van internationale milieuverdragen (bijv. Kyoto)
- invloed van globaliseringsprocessen op het juridische veld: nationale wetgeving versus supranationale wetgeving (bijv.: rol van de EG), rol en invloed van WTO, GATT, VN ...

#### **Ontwikkelingsaspecten van de wetenschap als dimensie van cultuur**

Als mogelijke insteek kunnen bijv. de volgende onderwerpen worden aangegeven:

- afbraak van het Newtoniaans wereldbeeld: evolutietheorie, psychoanalyse, relativiteitstheorie en kwantummechanica, kosmologie, genetica: van “de mens als centrum van de schepping” tot “de mens als manipuleerbaar niets”
- van Kant tot Derrida: van “de rol van het kennend subject”, over onzekerheidsprincipes en paradoxen, naar “teksten die alleen nog naar teksten verwijzen”
- ontstaan en groei van de “wetenschappen van de wetenschap”: paradigmatheorieën, sociologie en antropologie van de wetenschap, ...
- geschiedenis van de cultuurwetenschappelijke disciplines
- dit alles ophangend aan de grote schokken in de westerse geschiedenis sinds de 18<sup>e</sup> eeuw tot heden (kolonisatie, industrialisatie, wereldoorlogen, dekolonisatie, Koude Oorlog, ...)

#### **Ontwikkelingsaspecten van de techniek als dimensie van cultuur**

Als mogelijke insteek kunnen bijv. de volgende onderwerpen naar voor worden geschoven:

- technologisch vooruitgangsoptimisme (bijv.: Alvin Toffler en acolieten) versus een “grenzen aan de groei-denken” (bijv.: de groenen, anders-globalisten, ...)
- begrippen “draagbaarheid” en “duurzaamheid”
- betekenis in dit verband van genetische engineering (manipulatie) en de gevolgen ervan op het gebied van landbouw, fertiliteitsbehandelingen, ...
- milieuproblematiek en de internationale conferenties daaromtrent
- betekenis en rol van ICT en internet:
  - epistemologische consequenties (informatiebeschikbaarheid versus kennisverwerving)
  - gevolgen van de informatierevolutie voor ontwikkelingslanden (vergroten van de ontwikkelingskloof)

#### **Ontwikkelingsaspecten van de economie als dimensie van cultuur**

Als insteek suggereren we de lessen bijv. te concentreren rond het thema “globalisatie”:

- invloed van globalisatieprocessen op de economie: economische globalisering, rol en macht van multinationals, rol en macht van de globale financiële circuits, Davos versus Porto Allegre, groei van diensteneconomie, “recht op luiheid” i.p.v. “recht op arbeid”, toename ontwikkelingskloof tussen noord en zuid, ...
- samenhang en wisselwerking: invloed van economische globalisatieprocessen op andere maatschappelijke velden:
  - invloed op het politieke veld: verzwakking van de “natiestaat” en de groei van zowel supranationale als regionale politieke verbanden, ontstaan van een nieuwe wereldorde (Pax Americana), reacties daartegen (zie groei van nationalisme, Vlaams Blok ...) ...
  - invloed op het sociale veld: ongelimiteerde individualisering, uiteenvallen van verwantschappelijke basisstructuren, veranderingen inzake objectieven van onderwijs (permanent leren ...), het concept van de “actieve welvaartstaat” ...

- 
- invloed op het culturele veld: de macht van de “kijkcijfers”, consumentalisering van “kunst”, laïcisering, ontwikkelingen in filosofie, interculturele uniformisatie en banalisering, reacties daartegen (volksidentiteit, taalwetgevingen (zie Quebec, Frankrijk...) ...)

### **Ontwikkelingsaspecten van de gezondheidszorg als dimensie van cultuur**

Als mogelijke insteek kunnen bijv. de volgende onderwerpen naar voor worden geschoven:

- toenemende macht van de specialistengeneeskunde, gekoppeld aan de afnemende rol van de “huisdokter”
- ontwikkelingen inzake “medische consumptie”: van onder- naar overconsumptie van medische en farmaceutische diensten
- ontwikkeling van “geneeskunde voor de rijken” naar de “verzorgingsstaat”, om vandaag te belanden bij de “actieve welvaartstaat”
- effecten van de globalisering op de gezondheidszorg: toenemende competitie tussen onze westerse, wetenschappelijke geneeskunde en niet-westerse, zogenaamd alternatieve vormen van geneeskunde

### Doelstelling 19

De bedoeling van deze leerinhouden is dat de leerlingen actief en kritisch leren omgaan met de hiervoor besproken onderwerpen, thema's en opvattingen. Het is aanbevolen hierbij uit te gaan van thema's uit de onmiddellijke actualiteit van de dag. Bijv.:

- de VN wordt gevraagd een internationale troepenmacht te sturen naar een bepaald conflictgebied. Welke zijn hiervan de internationaal-rechtelijke implicaties?
- de VS en Europa sturen een onbemande sonde naar Mars op zoek naar water en leven. Wat indien er “leven” wordt gevonden? Wat is “leven”?
- het zoveelste schaap wordt gekloond en sterft: welke standpunten kunnen we hiertegenover innemen?
- een groot bedrijf delokaliseert haar productie van Antwerpen naar Polen: welke zijn hiervan de sociale, politieke en andere gevolgen?
- de oppositie beweert dat onze gezondheidszorg niet meer te betalen zal zijn binnen dit en tien jaar. Welke zijn hiervan de economische, sociale, politieke en andere gevolgen voor ons en ons nageslacht?

### Doelstelling 20

Ook hier is het de bedoeling dat de leerlingen actief omgaan met de besproken onderwerpen, thema's en opvattingen. Dit door op zoek te gaan naar concrete illustraties ervan, hierbij uitgaand van thema's uit de onmiddellijke actualiteit van de dag. Als mogelijke insteek kunnen de volgende voorbeelden worden aangegeven:

- wisselwerking tussen wetenschap, techniek, politiek en economie:
  - moet wetenschap “nuttig” zijn?
  - moet de overheid een wetenschapspolitiek voeren waarbij wetenschappelijke onderzoeksinstituten slechts gefinancierd worden indien ze kunnen aantonen dat hun research de economie ten goede komt?
- voorbeeld van versterkende wisselwerking tussen wetenschap, techniek, politiek en economie:
  - de bloei van de genetica (het menselijke genoom-project)
  - de ontwikkeling van technieken inzake genetic engineering, toegepast op de gezondheidszorg
  - de regulerende rol van de overheid inzake toelaatbaarheidsgrenzen voor genetic engineering
  - de wedloop binnen de farmaceutische industrie inzake patentrechten op genetisch-gewijzigde organismen, op delen van het menselijke DNA, op welbepaalde genetische onderzoeksmethoden, ...
- voorbeeld van conflicterende wisselwerking tussen wetenschap, techniek, politiek en economie:
  - de nucleaire industrie: wat met nucleair afval? Met de gevolgen van nucleaire ongevallen? Moeten alle kerncentrales dicht?
  - wat met Kyoto? Moet de economische groei afgeremd worden ten voordele van het milieu, de volksgezondheid, ...

### Doelstelling 21

Twee dimensies naar keuze worden hier besproken als mogelijke bouwstenen voor het ontwikkelen van vormen van maatschappelijke solidariteit. Hierbij dient er de nadruk te worden op gelegd dat deze culturele dimensies elkaar zowel kunnen versterken als met elkaar in conflict kunnen komen. Zo functioneert onze fiscaliteit als een maatschappelijk redistributiemechanisme: de overheid financiert hiermee de publieke dienstverlening die voor iedereen toegankelijk moet zijn. Nochtans staat deze fiscaliteit onder sterke druk, gebaseerd als ze is op belasting op arbeid. Onze bedrijven klagen dat onze loonlast te hoog is, waardoor ze concurrentieel nadeel ondervinden. Anderzijds is het principe van belasting op kapitaal het voorwerp van heel wat maatschappelijke conflicten. Is het alternatief dan misschien de veralgemeende belasting op consumptie?

#### **Recht als bouwsteen voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit**

Onderwerpen die hierbij aan bod kunnen komen zijn:

- dadergerichte rechtspraak of slachtoffergerichte rechtspraak?
- universele toegankelijkheid van het recht: pro deo-advocaten, slachtofferhulp, ...
- rechtszekerheid versus gerechtelijke achterstand

#### **Wetenschap als bouwsteen voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit**

Onderwerpen die hierbij aan bod kunnen komen zijn:

- democratisering van het onderwijs, als toegangspoort tot kennis en wetenschap
- maatschappelijke controle op het wetenschappelijk-militair complex
- maatschappelijke verantwoordelijkheden van wetenschappelijke onderzoeksinstituten en universiteiten

#### **Techniek als bouwsteen voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit**

Onderwerpen die hierbij aan bod kunnen komen zijn:

- informatietechnologie: democratisering van de toegang tot informatie of integendeel de creatie van machtsmonopolies in handen van enkelen? (bijv. de macht van "Google", Echelon-netwerken, ...)
- hebben "rokers" recht op een dure harttransplantatie?
- technologische kloof tussen de G8 en de ontwikkelingslanden: hoe te dichten?
- ontwikkeling van "schone technologieën": transgenerationele solidariteit

#### **Economie als bouwsteen voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit**

Onderwerpen die hierbij aan bod kunnen komen zijn:

- tobin-taks: gewenst? Haalbaar?
- patenten op geneesmiddelen: de AIDS-epidemie in Afrika
- patenten op geneesmiddelen: merkmiddelen versus generische medicamenten?
- "loon naar werken" of "basisinkomen voor iedereen"?
- "ethisch ondernemen"

#### **Gezondheidszorg als bouwsteen voor het ontwikkelen van vormen van solidariteit**

Onderwerpen die hierbij aan bod kunnen komen zijn:

- gratis gezondheidszorg voor iedereen?
- actieve welvaartstaat of de centralistisch georganiseerde verzorgingsstaat

- private versus publieke systemen van sociale zekerheid
- “therapeutische hardnekkigheid”: waar leggen we de maatschappelijk aanvaardbare grenzen tussen 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> lijnsgezondheidszorg?

#### Doelstelling 22

Het is aanbevolen hierbij uit te gaan van thema's uit de onmiddellijke actualiteit van de dag.

Een mogelijke insteek is het maken van een vergelijking tussen de standpunten van de verschillende politieke partijen in ons land omtrent de onder doelstelling 21 besproken thema's.

**EXPRESSIE: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN**

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

19 de rol en de maatschappelijke betekenis van artistieke uitingen voor de samenleving illustreren en analyseren.

20 artistieke uitingen vanuit kunstkritische, historische en culturele invalshoek analyseren.

**1 Kunstanalyse**

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
19	23 kunnen de rol en de maatschappelijke betekenis van artistieke uitingen voor de samenleving analyseren.	<p><b>23 Kunstwetenschappelijke analyse van de rol en de maatschappelijke betekenis van artistieke uitingen</b></p> <p>23.1 Functies van artistieke uitingen, o.a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weergeven van mens-, maatschappij- en wereldbeelden</li> <li>• Uitdrukken van machtsverhoudingen en -posities in de maatschappij</li> <li>• Opvoeden (didactische functie)</li> <li>• Ontspannen (diverterende functie)</li> </ul> <p>23.2 <i>De gelaagdheid van kunstwerken (U – zie 2e graad)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mimesis: welke werkelijkheid geeft de kunstenaar weer?</i></li> <li>• <i>Expressie: hoe drukt de kunstenaar de werkelijkheid uit?</i></li> <li>• <i>Transformatie: hoe wil de kunstenaar de werkelijkheid veranderen?</i></li> </ul> <p>23.3 Doelstellingen van esthetische analyse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vormelijke en inhoudelijke omschrijving van het wezen van het kunstwerk</li> <li>• Analyse van de relaties tussen kunstenaar, kunstwerk, beschouwer en de bredere maatschappij (bijv. kunstmarkten, musea ...)</li> </ul> <p>23.4 <i>Verklaringsmodellen voor kunst (U), bijv.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Psychoanalyse: kunst als sublimatie van het driftleven</i></li> <li>• <i>Kunstsociologie: relatie tussen kunststromingen en maatschappelijke evoluties</i></li> <li>• <i>Kunstgeschiedenis: historische ontwikkelingen binnen het artistieke gebeuren</i></li> </ul>

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
19/20	24	kunnen de rol en de maatschappelijke betekenis van artistieke uitingen voor de samenleving illustreren.	24	<b>Kunsthistorische illustratie van de rol en de maatschappelijke betekenis van artistieke uitingen doorheen de belangrijkste stijlperiodes uit de Europese kunstgeschiedenis</b> Minimum volgende stijlperiodes illustreren: middeleeuwen (romaans, gotiek), renaissance, barok, neoclassicisme, romantiek, impressionisme, 20e eeuwse kunststromingen

## 2 Kunstkritiek

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
20	25	kunnen zelfgekozen kunstwerken binnen hun cultuurhistorische context beschrijven.	25	<b>Situering van een zelfgekozen kunstwerk binnen zijn cultuurhistorische context</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situering binnen stijlperiode (tijd en ruimte)</li> <li>• Beschrijving van de esthetische kenmerken van het kunstwerk</li> </ul>
20	26	kunnen zelfgekozen kunstwerken kunstkritisch benaderen.	26	<b>Confrontatie van de eigen waardering van het gekozen kunstwerk met bestaande kunstkritiek terzake</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Waarderingscriteria voor kunst: bijv. vakmanschap, economische waarde, originaliteit, expressiviteit ... (zie ook 2<sup>e</sup> graad)</li> <li>• Bespreking van 2 bestaande recensies of kunstkritische analyses van het gekozen werk</li> <li>• Confrontatie van de eigen waardering met deze bestaande recensies of kunstkritische analyses</li> </ul>

---

## EXPRESSIE: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

### 1 Kunstanalyse

#### Doelstelling 23

Rol en maatschappelijke betekenis liggen in elkaars verlengde en worden daarom bij voorkeur in onderlinge samenhang behandeld.

De rol die kunst in een samenleving vervult, peilt naar de analyse van de functies die kunstuitingen vervullen in de samenleving voor de diverse bevolkingscategorieën die er deel van uitmaken. De maatschappelijke betekenis van kunst in de samenleving onderzoekt de samenhang van kunstuitingen en het wereldbeeld van mensen.

Bij de behandeling van deze doelstelling kan de leraar zelf artistieke uitingen aanreiken, bij de behandeling van doelstelling 24 gaan de leerlingen zelf op zoek naar illustraties.

#### 23.1 Functies

- Weergeven van mens-, maatschappij- en wereldbeelden (het is aangewezen om te vertrekken van de mens-, maatschappij- en wereldbeelden die behandeld werden binnen het onderdeel “identiteit, continuïteit en verandering”):  
Voorbeeld van het doorgeven van het christelijk wereldbeeld
  - verleden: de religieuze werken van Bach, het Lam Gods ...
  - heden: relipop, architectuur van moderne kerken ...Voorbeeld van het doorgeven van het wetenschappelijk wereldbeeld
  - verleden: Leonardo da Vinci (Homo Universalis), neoclassicisme ...
  - heden: Panamarenko ...
- Uitdrukken van machtsverhoudingen en -posities in de maatschappij:
  - verleden: oorlogsmonumenten zoals triomfbogen en standbeelden, dadaïsme, hekelgedichten ...
  - heden: verkiezingsaffiches, beeldhouwwerken van eerste ministers, satire ...
- Opvoeden:
  - verleden: glasramen met bijbelse verhalen, spreukenverzameling van Goya ...
  - heden: museum, film ...
- Ontspannen:
  - verleden: wagenspelen, carnavaltradities, opera ...
  - heden: Eurodisney, populaire muziek ...

#### 23.2 Gelaagdheid

Zie ook het leerplan van de 2<sup>e</sup> graad. De leraar wordt hier de kans geboden om de leerdoelen en leerinhouden van de 2e graad te herhalen, te verdiepen en bijkomend in te oefenen.

We willen de leerlingen hier een “methode” aanreiken waarmee ze naar kunstwerken kunnen “kijken” en de complexiteit ervan analyseren, begrijpen en gebruiken (bijv. imiteren). We doen dat aan de hand van de begrippen “mimesis” (weergave), “expressie” (uitdrukking) en “transformatie” (verandering). We spreken in dit verband van de “gelaagdheid” van een kunstwerk.

### 23.3 Doelstellingen van esthetische analyse

Hierbij behandelen we de elementaire doelstellingen van elke esthetische, kunstwetenschappelijke analyse:

- de stijl- en inhoudelijke kenmerken van een kunstwerk, binnen de kunstperiode en -richting waarin het geproduceerd wordt en eventueel als reactie tegen andere kunstopvattingen, -stromingen en -richtingen.
- de pragmatische analyse van een kunstwerk:
  - wie is de kunstenaar?
  - wie is de “beschouwer” of (moderner) de consument van het kunstwerk?
  - welke positie bekleden kunstwerk, kunstenaar en publiek binnen het bredere sociale, culturele en algemeen maatschappelijke kader?
  - welke rol en betekenis vervullen kunstwerk, kunstenaar en publiek binnen de diverse maatschappelijke velden?

### 23.4 Verklaringsmodellen voor kunst (uitbreiding)

Als uitbreiding kunnen hierbij verschillende verklaringsmodellen voor kunst worden naar voor geschoven. Bijv.:

- *psychoanalyse: kunst als veld voor verdrongen impulsen op symbolisch vlak (sublimatie van het driftleven); kunst als uiting van de expansie van het “Ik” (en niet van het “Es”): de triomf van meesterschap en probleemoplossing als doel op zichzelf*
- *fenomenologische esthetica: analyse van de intentionaliteitslagen van en rond het kunstwerk (inhoud, vorm, interne en externe relaties ...)*
- *sociologie van de kunst*
- *geschiedenis van de kunst*
- *structuralisme*

### Doelstelling 24

Hier maken de leerlingen kennis met de belangrijkste kunsthistorische perioden en stijlen uit de westerse cultuurgeschiedenis.

Het is hierbij geenszins de bedoeling dit onderdeel via een docerende aanpak te benaderen. Het is aangewezen de leerlingen te introduceren in de rijke en prachtige wereld van “kunst” en “schoonheid” door hen er actief en emotioneel mee te confronteren, door er hen emotioneel in onder te dompelen. Een uitgebreid bezoek aan het Museum van Schone Kunsten bijv. is dan ook meer aangewezen dan de leerlingen te overladen met data, feiten en kenmerken. Of laat de leerlingen praten en samenwerken met mensen van de plaatselijke kunst- en muziekacademies.

## **2 Kunstkritiek**

### Doelstellingen 25 en 26

Alle kunst wortelt in een concrete cultuurhistorische context. Kunstuitingen kunnen gerelateerd worden aan expliciete of vaak impliciete aspecten van die cultuurhistorische context. De klemtoon komt hierbij te liggen op de kunstgeschiedenis als wetenschappelijke discipline om artistieke uitingen te begrijpen naar inhoud en vorm.

Het verdient aanbeveling de leerlingen te confronteren met een artistieke uiting die in samenspraak met hen werd gekozen.

Volgende didactische fasen komen binnen de kunstkritische analyse van de leerlingen aan bod:

1. situeren van de artistieke uiting binnen een stroming, zowel wat tijd als kenmerken (inhoud en vorm) betreft;
2. formuleren van een persoonlijke waardering op basis van dit kader (nagaan of de eigen externe criteria overeenstemmen met de interne criteria van de kunststroming);
3. opzoeken van een systematische benadering om aan kunstkritiek te doen (bijv. recensies in Openbaar kunstbezit);
4. confronteren van deze systematische benadering met de eigen waardering;
5. nagaan in hoeverre de waardering van individuele leerlingen gewijzigd is.

### **Mogelijke pedagogisch-didactische aanpak**

De leraar heeft hier zeker de vrijheid en de mogelijkheid dit volledige leerplanonderdeel projectmatig uit te werken. Ook samenhang met het onderdeel “onderzoekskompetentie” kan een zinvolle benadering zijn.

Een mogelijke projectuitwerking zou de volgende onderdelen kunnen bevatten:

#### a Individuele kunsthistorische oefeningen

- Kunsthistorische bespreking van een Europese kunstperiode/kunstvorm naar keuze, bijv.:
  - paleolithische kunst: Neanderthaler, Cro Magnon, rotsschilderingen ...
  - Griekenland in de 5e – 4e eeuw VC
  - vroege Middeleeuwen (vgl. Kerkvaders – Orthodoxie, 6e – 10e eeuw)
  - Byzantium
  - ridderepiek (gotiek) (11e-14e eeuw): Tirano LoBlanc (vergelijken met de Arthurromans, 6e eeuw)
  - de “waaninnige 14e eeuw” (Tuchman)
  - andere periode/kunstvormen naar keuze
- Te behandelen:
  - de antropologisch-sociologisch-historische specificiteiten van die periode
  - de esthetische kenmerken van de kunstwerken en de positie van “de kunstenaar”
  - het verband tussen beide: zie functies van de kunst
  - relatie met de voorafgaandelijke en daarop volgende historische periode

#### b Individuele kunstkritische oefeningen

- Kunstkritische bespreking van één specifiek kunstwerk of kunstenaar uit de behandelde periode
- Te behandelen:
  - situering van het gekozen werk/kunstenaar/kunstvorm binnen de periode, zowel qua tijd als qua kenmerken (inhoud en vorm)
  - formuleer een persoonlijke waardering op basis van waarderingscriteria
  - zoek recensies op van kunstcritici (of bestaande analyses van kunstwetenschappers) en bespreek er twee van
  - confronteer deze recensies met de eigen waardering

#### c Klassikale rapportage (peer to peer)

- Elke leerling apart rapporteert geregeld klassikaal over de eigen opzoekingen, ontdekkingen, vragen ...
- De leerlingen confronteren elkaars vorderingen, ontdekkingen, vragen ...
- Het project wordt afgesloten met een klassikaal eindmoment (bijv. “praatcafé”, tentoonstelling ....)

**WAARDEN EN NORMEN: LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN**

Decretale specifieke eindtermen (DSET)

De leerlingen kunnen:

- 23 uitleggen hoe waarden in gemeenschappen ontstaan, worden overgedragen, veranderen en tot uitdrukking worden gebracht.
- 24 waarden herkennen in eigen opvattingen en in die van anderen en hiertegenover een genuanceerd standpunt innemen.

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	De leerlingen			
23	27	kunnen waardegeladen uitingen van de mens herkennen in tijd en ruimte.	27	<b>Waardegeladen uitingen in tijd en ruimte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Symbolen als uitdrukkingsvormen van waardegeladen boodschappen</li> <li>• Plaats- en tijdsgebonden determinanten van waardegeladen boodschappen en symbolen</li> </ul>
23	28	kunnen uitleggen hoe waarden in gemeenschappen ontstaan, veranderen en worden overgedragen.	28	<b>Ontstaan, verandering en overdracht van waarden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verklaringsmodellen voor het ethische in mens en maatschappij</li> <li>• Rol van onderwijs en andere maatschappelijke instituties in de overdracht van waarden</li> </ul>
24	29	kunnen waardegeladen uitgangspunten herkennen in eigen opvattingen en in die van anderen en hiertegenover een genuanceerd standpunt innemen.	29	<b>Kritische beschouwing van waardegeladen uitgangspunten van zichzelf en van anderen binnen de eigen levenssfeer, op basis van hun verbanden met bredere maatschappelijke, culturele en historische determinanten</b>

---

## WAARDEN EN NORMEN: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

### Doelstelling 27

- Bij de uitwerking van dit luik is het niet de bedoeling in het vaarwater te komen van de lessen zedenleer of godsdienstleer en dus over te gaan naar een waardedebat. Wel is het van belang dat de leerlingen de historische en culturele determinanten van hun en andermans normatieve opvattingen leren herkennen en kritisch benaderen door ze te confronteren met waardegeladen opvattingen, waarden en normen binnen andere historische en culturele omgevingen.
- De leerinhouden in dit luik kunnen als volgt worden aangebracht:
  - eerst herkennen en benoemen de leerlingen vanuit hun eigen leefwereld concrete situaties waarin symbolen, waarden en normen voorkomen;
  - vervolgens wordt een breed cultuurwetenschappelijk kader aangeboden waarin symbolen, waarden en normen kunnen worden begrepen en verklaard;
  - waarna de leerlingen terugkeren naar hun concrete levenssituatie en -ervaringen en het geleerde kritisch toepassen in voor hen relevante situaties.
- In de 2e graad komt het ZBMO-model (zender, boodschap, medium, ontvanger) aan bod (zie leerplan gedragswetenschappen van de 2e graad, doelstelling 13). We kunnen dit model hier toepassen in termen van waardegeladen boodschappen die via symbolen, als dragers van dergelijke boodschappen, worden uitgewisseld tussen zingevende en zinzoekende zenders en ontvangers: binnenkant en buitenkant van boodschappen (symbool als buitenkant, de waardegeladen opvatting als binnenkant), relationele aspecten van communicatie (functies van boodschappen en symbolen), contexten van communicatie (plaats-, tijds- en cultuurgebonden determinanten van waardegeladen boodschappen en symbolen) ...
- De mens gebruikt symbolen als dragers van boodschappen. Symbolen zijn aanwezig zowel op levensbeschouwelijk vlak als in alle andere aspecten van het dagelijks leven. In de normatieve sfeer hebben zij – behoudens het typeren van iemand of iets – heel vaak een voorbeeldfunctie: symboolfunctie genoemd. Symbolen komen tot ons via vele kanalen of media, onder meer langs allerlei uitingen van kunst zoals film, tekeningen, beeldhouwwerken, monumenten en bouwkunst. Maar eveneens langs plaatsnamen en allerlei gebruiken en gewoonten. Symbolen kenmerken zich doorgaans door een zekere mate van tijdsbestendigheid. Uiteraard zijn zij cultuurgebonden. Denken we bijvoorbeeld aan de symbolen, zoals gehanteerd door het Internationale Rode Kruis: het rode kruis bij ons, de halve maan in Moslimgebieden.
- Vele voorbeelden van symbolen en de eraan ten grondslag liggende waarden kunnen worden behandeld tijdens de lessen. Zo kunnen de leerlingen uitgenodigd worden de symboliek te beschrijven van allerlei feesten (huwelijksrituelen, carnaval, lente- en andere feesten ...) en de waardegeladen boodschappen achter de symbolen te zoeken. Bijv. huwelijksrituelen: de huwelijksring als symbool voor eeuwige trouw (ronde vorm), duurzaamheid (het gebruikte metaal), gebondenheid (uitwisseling der ringen). Het veelvuldig gebruik van bloemen en het strooien van rijst als symbool voor vruchtbaarheid. De witte jurk van de bruid als symbool voor maagdelijkheid. De symbolische betekenis van de plaatsen die de gasten aan tafel worden gegeven ... Vervolgens kunnen vergelijkingen worden gemaakt. Plaatsgebonden vergelijkingen: bijvoorbeeld huwelijken bij Turken in vergelijking met huwelijken bij Vlamingen. Tijdsgebonden vergelijkingen: bijvoorbeeld huwelijken honderd jaar geleden in vergelijking met huwelijken vandaag. Hierbij worden telkens de verschillende symbolen en de veranderende waarden die ze uitdrukken besproken.

---

Doelstelling 28

Er bestaan vele verklaringsmodellen voor het ethische in mens en maatschappij. De leraren kunnen hierbij kiezen uit de volgende mogelijke thema's.

- Transcendente versus immanente verklaringen: transcendente verklaringen leggen de oorsprong van het ethische buiten de mens, bij een goddelijke instantie. Immanente verklaringen daarentegen gaan uit van een “natuurlijke” verklaringsgrond. Een mogelijke invalshoek om deze modellen te illustreren is het bespreken van de verschillen tussen een christelijk-religieuze en een wetenschappelijke verklaring voor ethisch gedrag. Zie bijv. de discussie tussen creationisten en evolutietheoretici.
- Wetenschappelijke verklaringen van het ontstaan van waarden en wereldbeelden binnen maatschappelijke en persoonlijke ontwikkelingsgeschiedenissen.
  - Een mogelijke invalshoek om het ontstaan van waarden te verklaren en dus om de relaties tussen collectieve en persoonlijke geschiedenissen te illustreren is het begrip “waarde-attitude-systeem” (value-attitude-system). Het begrip “waarde” verwijst hier naar een willekeurig voorwerp waaraan in een welbepaalde pedagogische (historische en culturele) omgeving een bepaalde houding wordt gekoppeld. Wordt die houding sociaal bekrachtigd, dan ontstaat een waarde-attitude-systeem. Bijv.: een kind ziet een snoepje, wil het in de mond stoppen, moeder roept: “dat mag niet, eerst toelating vragen!”. Na een zekere repetitiviteit, wordt het “snoepje” een waarde waaraan een bepaalde, sociaal en cultureel gewenste attitude wordt gekoppeld. Samen vormen zij een systeem. Doorheen diens ontwikkeling leert een kind het ontelbare van dergelijke “waarde-attitude-systemen” ervaren. Deze systemen vormen op den duur een hiërarchie. Zo ontstaan waardehiërarchieën binnen de persoonlijke geschiedenissen van een kind. Dergelijke hiërarchieën zijn uiteraard congruent met de bredere maatschappelijke waardehiërarchieën. Naarmate het kind ouder wordt, krijgt het steeds meer uitleg over het waarom van de geleerde “waarde-attitude-systemen” en de daaraan gekoppelde waardehiërarchieën. Op deze wijze groeit het individuele wereldbeeld van het kind. Het bestaat enerzijds uit het gehele arsenaal van aangeleerde “waarde-attitude-systemen” en anderzijds uit de verklaringen die het ervoor heeft gekregen en die het heeft geleerd om als evident te beschouwen. Dit individuele wereldbeeld is op zijn beurt congruent met het dominante wereldbeeld van de opvoeders, en dus met de maatschappelijke omgevingen waarin het kind opgroeit. De opgroeiende jongere beschikt meer en meer over een uitgewerkt wereldbeeld, met daarin vervat waarden, normen en justificaties ervoor. Naarmate de jongere ook zelfstandiger denkt en kritischer wordt, kan hij of zij de eigen houding hiertegenover bepalen en wijzigen. Zo ontstaat een wisselwerking tussen aangeleerde waarden, waardehiërarchieën en wereldbeeld enerzijds, veranderingen in dit systeem anderzijds door toedoen van de kritische activiteit van de jongere binnen de eigen levenssituaties. Interessant hierbij is het bespreken van de notie “waardeconflicten”, al dan niet gelieerd met, bijvoorbeeld, de typische “loyauteitsconflicten” die opgroeiende jongeren vaak ervaren (peergroepen, generatieconflicten, ...). Deze thematiek sluit nauw aan bij de doelstellingen uit het luik “identiteit, continuïteit en verandering”, zoals het in het leerplan cultuurwetenschappen van de tweede graad werd uitgewerkt. De leerlingen leerden hier betekenis en rol kennen van stereotypen, verwachtingspatronen en veranderingsprocessen. Thans kunnen de leerlingen de processen bespreken waarbij dominante maatschappelijke wereldbeelden leiden tot vaste verwachtingspatronen inzake gewenst moreel gedrag, en de veranderingsprocessen die hierop inspelen.
  - Een alternatieve benadering bestaat erin de determinerende werking te verduidelijken die uitgaat van dominante maatschappelijke wereldbeelden op individuele levensbeschouwelijke oriëntaties en keuzen, dit via het formuleren en doen bekrachtigen van normen en normenstelsels. Hierbij kunnen normenstelsels worden gedefinieerd als historisch en cultureel bepaalde systemen van overdracht van collectieve waardehiërarchieën en wereldbeelden. Meer specifiek wordt hier de relatie naar voor geschoven tussen “waarden” en “normen”, waarbij “normen” beschouwd worden als de concrete regels en regelsystemen die men meent te kunnen afleiden uit de aanvaarde waarden. Net zoals waarden hiërarchieën vormen en dus gevat zitten in waardesystemen en wereldbeelden, worden normen gestructureerd binnen normenstelsels. Daarvan bestaan er impliciete en expliciete, informele en formele. De leerlingen hebben deze begrippen leren hanteren in de 2e graad. Voorbeelden van formele, expliciete normenstelsels, betreffen natuurlijk onze rechtsstelsels, maar ook ethische codes, zoals de “Universele Verklaring van de Rechten van de Mens”, de codes in verband met vrouwenrechten, kinderrechten, dierenrechten ... Diverse bepalingen van de zogenaamde ethische codes zijn vervat in wetsbepalingen. De ethische codes gaan echter doorgaans een heel stuk verder dan de diverse rechtsstelsels.

- Normenstelsels zijn uitgelezen kanalen langs waar maatschappijen hun dominante wereldbeelden overdragen van de ene generatie naar de andere. Het onderwijs speelt hierin een grote rol. Andere instituties spelen hier even zozeer een rol. Denken we maar aan de media, aan de kerken, aan de jeugdbewegingen, aan de politieke partijen ... Hier ligt de relatie met de leerinhouden van het onderdeel “organisatie” voor de hand.

#### Doelstelling 29

Het is hier de bedoeling dat de leerlingen de voorafgaandelijke leerinhouden nu (opnieuw) toetsen aan hun concrete leef- ervaringswerelden. Daartoe moeten ze eerst binnen een aantal concrete situaties de impliciete en/of expliciete uitgangspunten die hun gedrag bepalen leren herkennen als normatief. Daarop plaatsen zij deze uitgangspunten binnen de bredere historische en maatschappelijke omgeving waarvan zij deel uitmaken.

Afsluitend is het de bedoeling dat de leerlingen de relativiteit van deze uitgangspunten inzien, begrijpen en kunnen beargumenteren.

**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.

DSET	LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN	
	<b>De leerlingen</b>			
25	30	kunnen zich oriënteren op een cultuur- of gedragswetenschappelijk onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken.	<b>30</b>	<b>Zich oriënteren op een onderzoeksprobleem</b> <b>Aandachtspunten, o.a.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keuze van een onderzoeksgebied, mogelijke onderzoeksonderwerpen en hun deelaspecten</li> <li>• Rol van bestaand onderzoek en inventaris van de bestaande onderzoeksbronnen</li> <li>• Het kiezen van de passende onderzoeksmethode</li> <li>• Omschrijving van de onderzoekshypothese(n)</li> </ul>
26	31	kunnen een cultuur- of gedragswetenschappelijke onderzoeksopdracht plannen.	<b>31</b>	<b>Het plannen van een onderzoeksopdracht</b> <b>Aandachtspunten, o.a.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het maken van een onderzoeksplan</li> <li>• Het maken van een, aan het onderzoeksplan gekoppeld, logboek</li> </ul>
26	32	kunnen een cultuur- of gedragswetenschappelijke onderzoeksopdracht uitvoeren.	<b>32</b>	<b>Het uitvoeren van een onderzoeksopdracht</b> <b>Aandachtspunten, o.a.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verzamelen, ordenen en bewerken van informatie</li> <li>• Aandacht voor de betrouwbaarheid van diverse bronnen van informatie in functie van de gehanteerde methode: elektronische, niet-elektronische, orale, geschreven, audiovisuele, statistische ... informatie</li> <li>• Formuleren van besluiten</li> </ul>

<b>DSET</b>	<b>LEERPLANDOELSTELLINGEN</b>		<b>LEERINHOUDEN</b>	
	<b>De leerlingen</b>			
26	33	kunnen een cultuur- of gedragswetenschappelijke onderzoeksopdracht evalueren.	<b>33</b>	<b>Het evalueren van een onderzoeksopdracht</b> <b>Aandachtspunten, o.a.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorderingsevaluatie onderzoeksplan en logboek</li> <li>• Permanente betrouwbaarheidsevaluatie van gegevens en deelbesluiten</li> <li>• Betrouwbaarheidsevaluatie van het eindproduct</li> </ul>
27	34	kunnen de resultaten van een cultuur- of gedragswetenschappelijke onderzoeksopdracht rapporteren en ze confronteren met andere standpunten.	<b>34</b>	<b>Het rapporteren over een onderzoeksopdracht</b> <b>Aandachtspunten, o.a.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vormen van onderzoeksrapportage</li> <li>• Vormen van onderzoeksfeedback</li> </ul>

---

### **ONDERZOEKSCOMPETENTIE: SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN**

Het onderdeel onderzoekscompetentie is identiek voor de vakken cultuurwetenschappen en gedragswetenschappen.

De leerplandoelstellingen m.b.t. dit onderdeel moeten niet voor elk vak afzonderlijk, maar wel voor het geheel van de pool gerealiseerd worden. Afspraken tussen de leraar cultuurwetenschappen en de leraar gedragswetenschappen zijn bijgevolg noodzakelijk.

De onderzoekscompetentie beoogt in de eerste plaats het bijbrengen van een aantal vaardigheden om een onderzoek uit te voeren. Verder beoogt ze kennis en inzicht bij te brengen in een aantal theoretische aspecten met betrekking tot deze onderzoeksvaardigheden.

De onderzoeksvaardigheden komen in de derde graad geïntegreerd aan bod in de loop van de lessen over de andere onderdelen. Ze worden tevens betrokken in een afsluitend eindproduct.

#### Doelstelling 30

- Bij de keuze van het onderzoeksonderwerp gaat het in de eerste plaats om “topica”, of om “de leer van de goede vraagstelling”. Hierbij lijnen we eerst een breed onderzoeksgebied af. Vervolgens gaan we na welke deelonderwerpen en aspecten aan bod dienen te komen. Daartoe leren de leerlingen informatie raadplegen en verwerken over een onderzoeksonderwerp. Dit moet ertoe leiden dat de leerlingen tot een accurate definitie komen van het onderzoeksonderwerp. We onderzoeken daarna de rol van onze voorkennis, interesses en actualiteitsgebonden voorkeuren bij het bepalen van de onderzoeksonderwerpen. Vervolgens maken we een keuze uit de wetenschappelijke invalshoeken (paradigma’s) en de erbij passende onderzoeksmethoden. Vanuit deze keuzen worden onderzoekshypothesen geformuleerd. Uiteindelijk bekijken we de praktische en ethische “ins & outs” van het onderzoek.
- Het is aan te bevelen het definiëren van het onderzoeksonderwerp direct te koppelen aan de introductie van het begrip “hypothese”.
- Activeren van voorkennis: door na te gaan welke kennis er al verworven is vanuit andere lessen, vanuit de eigen interesse, vanuit de opgevolgde actualiteit, ...
- Het verband tussen wetenschappelijke invalshoek (paradigma) en de keuze van onderzoeksonderwerpen en -methoden kan kort aangebracht worden op basis van de klassieke theorieën van Kuhn, Lakatos of Feyerabend. Het is hierbij de bedoeling dat de leerlingen de verbanden leren herkennen tussen de keuzes van een onderzoeksonderwerp, van de onderzoekshypothesen, van de wetenschappelijke invalshoek die men voor het onderzoek wil gebruiken en de daarbij horende methode(n). Zo leren de leerlingen inzien dat wetenschapsbeoefening en onderzoek geen monolithische activiteiten zijn, gebaseerd op dogma’s en vaststaande “openbaringen”, doch gerelateerd zijn aan vele tradities, invalshoeken, maatschappelijke contexten, individuele keuzes en rationele, kritische reflectie.
- Een mogelijke insteek inzake de keuze van de wetenschappelijke invalshoeken, is het aangeven van de historische en paradigmatische verschillen tussen de sociologie enerzijds, de culturele antropologie anderzijds. Interessant is er de leerlingen op te wijzen dat beide wetenschappelijke groepen thematisch naar elkaar toegroeien, zonder dat ook op methodologisch vlak te doen: zie niet-westerse sociologie enerzijds, urban anthropology en native anthropology anderzijds.  
Onderzoeksmethoden kunnen geselecteerd worden uit de volgende lijst:
  - beschrijvende, vergelijkende en verklarende onderzoeksmethoden
  - inductieve vs. deductieve onderzoeksmethoden
  - kwantitatieve onderzoeksmethoden:
    - statistische onderzoeksmethoden
    - steekproefonderzoek
    - enquêteringsmethoden
  - kwalitatieve onderzoeksmethoden:

- participerende observatie
- interviewmethoden
- introspectieve methoden
- experimentele onderzoeksmethoden
- onderzoek gebaseerd op orale bronnen vs. onderzoek gebaseerd op geschreven bronnen
- gebruik van multimediale onderzoekstechnieken
- Een mogelijke aanpak ten aanzien van de keuze van de te behandelen onderzoeksmethoden, bestaat hierin dat de leerlingen allemaal dezelfde onderzoeksvraag moeten uitwerken enerzijds, maar waarbij de leerlingengroep anderzijds wordt opgedeeld in drie of meer deelgroepen naargelang van de paradigmatische en beschrijvend-methodologische keuzes die worden gemaakt.  
In een tweede fase – de vergelijkende onderzoeksfase – kunnen dan de resultaten van de diverse onderzoeksgroepjes naast elkaar worden gelegd en vergeleken. De leerlingen leren zo op een directe manier dat eenzelfde onderwerp binnen diverse wetenschappelijke kaders en op basis van vele verschillende methoden kan benaderd worden. En dat de resultaten van deze diverse onderzoeken vaak verrassend verschillend kunnen zijn van elkaar.  
In een laatste fase kan dan een verklaring worden gezocht voor deze verschillen.  
Voorbeeld 1: peergroep-onderzoek, op basis van statistische methoden, via participerende observatie en via historisch bronnenonderzoek.  
Voorbeeld 2: cross-cultureel onderzoek van familie- en/of gezinsverbanden vanuit een evolutionistisch standpunt, vanuit een functionalistisch standpunt, ...
- Multimediale onderzoekstechnieken: zie bijv. “candid camera-”gebruik, gekoppeld aan “minimal script-”scenario’s in de visuele antropologie (bijv. Jean Rouché). Of de methode van het “interactive story telling”, zoals ontwikkeld door het MIT.

#### Doelstelling 31

- Een onderzoeksplan bevat de volgende onderzoeksstappen: voorbereiding (stellen van de onderzoeksvraag, keuze van paradigma en methode, doornemen (kennis nemen) van de reeds bestaande onderzoeken), hypothesvorming, vaststellen van de verificatie- of falsificatiestrategie, onderzoeksdaden, permanente evaluatie van de onderzoeksresultaten, besluiten, rapportering, confrontatie met andere standpunten en onderzoeken.
- Deze onderzoeksstappen vormen tegelijk een praktisch stappenplan voor leraar en leerling en moeten leiden tot een werkplan.
- Hierbij dient men te bepalen of de leerlingen het onderzoek individueel of met anderen zullen uitvoeren. In geval van groepswork, moet een taakverdeling worden opgesteld.
- Vervolgens wordt een concrete timing vastgelegd.
- Afspraken maken: bijv. verdeling van de kosten, toegang tot mediatheek en werklokaal in school of elders, regelen van apparatuur voor onderzoek of presentatie, ...
- Uiteindelijk moet het eindproduct worden bepaald: een verhandeling, een eindwerk, een presentatie, een discussie, een werksessie, een tentoonstelling, posters, eventuele combinaties, ...
- Het is hierbij geenszins de bedoeling dat het opstellen van een werkplan zou leiden tot (overbodig) papierwerk voor leerlingen en leraars en dus tot een te zware studiewerkbelasting. Het werkplan is slechts een praktisch hulpmiddel dat leerlingen en leraars toelaat op geregelde tijdstippen vorderingen op te volgen en bij te sturen waar nodig.

#### Doelstelling 32

- Aanwenden van allerlei vormen van informatie, zowel op elektronische als op niet-elektronische dragers, gedrukt en geschreven materiaal, oraal materiaal, audiovisueel materiaal, statistisch materiaal, experimenteel materiaal, enquête-materiaal, ...
- Informatie ordenen per soort bron, naargelang van de betrouwbaarheid ervan, per (deel-)vraag, per rubriek, per hoofdstuk, ...

- 
- Het onderzoek bijsturen waar nodig: bijv. nieuwe (deel-)vragen formuleren, bijkomende informatie opzoeken, de timing en de taakverdeling aanpassen, teksten herschrijven, ...
  - Komen tot besluiten per bron of per groep van bronnen, toetsen van hypothesen, formuleren van besluiten per (deel-)vraag, formuleren van een globaal besluit
  - Het onderzoek afronden door het maken van het overeengekomen eindproduct

#### Doelstelling 33

- De leerlingen houden een praktische vorderingskalender bij en rapporteren er regelmatig over bij de leraar. Waar nodig worden het onderzoeks- en werkplan bijgestuurd.
- De leerlingen gaan na of alle (deel-)vragen voldoende werden beantwoord. Vervolgens wordt nagegaan of de verworven gegevens beantwoorden aan de methodologische standaarden die gelden voor de gekozen methode.
- Wat betreft het formuleren van deelbesluiten, is het belangrijk de leerlingen stelselmatig te wijzen op het gevaar van “Hineininterpretiering”. Elk deelbesluit moet in voldoende mate onderbouwd zijn door de onderzoeksgegevens.
- De leerlingen leren zelf de eigen onderzoeksresultaten en het eigen eindproduct te evalueren en te beoordelen.
- De onderzoeksresultaten en het eindwerk kunnen ook beoordeeld worden door anderen, bijv. door een jury, door een groep van medeleerlingen, door een lerarengroep, door de ouders, ...

#### Doelstelling 34

- De leerlingen worden hier vertrouwd gemaakt met typische wetenschappelijke rapporteringsmethoden en -kanalen: verhandeling, tijdschriftartikel, seminarie, ...
- Hierbij rapporteren de leerlingen zowel over de onderzoeksresultaten als over de wijze waarop het onderzoek gepland en uitgevoerd werd.
- Het rapporteren kan gebeuren door middel van een verhandeling, een eindwerk, een presentatie, een discussie, een werksessie, een tentoonstelling, posters, ... (eventueel onderlinge combinatie).
- Uiteindelijk belanden we dan bij het vergelijken van de eigen onderzoeksresultaten met alternatieve onderzoeken door anderen. Dit kan gebeuren via het organiseren van een klassikale discussie naar aanleiding van deze vergelijking en het formuleren van besluiten uit deze discussie. Het kan net zo goed gebeuren via het organiseren van een debatavond, of van een “Praatcafé Humane Wetenschappen” waarop ouders en vrienden worden uitgenodigd en waarop de verschillende onderzoeken worden voorgesteld en ter discussie voorgelegd aan een breder publiek.

## ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

### 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 groeperingsvormen 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 bijvoorbeeld 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 gedragswetenschappen 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 gedragswetenschappen 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 gehele 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;
- voldoende 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 eindevaluatie 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 kinderpaticipatie*, 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](http://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, Strengtholt, 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 HOOFF, J., *Sociologie van de moderne samenleving. Maatschappelijke veranderingen van de industriële omwenteling tot in de 21<sup>e</sup> 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.