



Co-funded by
the European Union

ERASMUS-EDU-2022-PEX-TEACH-ACA ERASMUS-PJG 101104036
TASC 36 maanden (1 juni 2023 – 31 mei 2026)

**Sociale verandering door
duurzame communicatie
binnen levenslang leren in scholen en de samenleving**

**DELIVERABLE 2.2
Werkpakket 2: Ontwikkeling van modules en trainingen**

**HANDLEIDING VOOR
LERARENOPLEIDERS**

Auteurs: BE EA, BE VIVES, DE LUE, LT VIKO, ES RM, PT ALMA, RO UBB,
RO WUT, TK ASIP

Vertaling: BE VIVES

Hoofdbegunstigde: LT VIKO

Uiterste indieningsdatum: 30/06/25

Disseminatieniveau: PU

Type: Elektronisch

Formaat en taal: Elektronisch/ Engels

Gefinancierd door de Europese Unie. De geuite standpunten en meningen zijn echter uitsluitend die van de auteur(s) en geven niet noodzakelijkerwijs de standpunten van de Europese Unie of het Europees Uitvoerend Agentschap voor Onderwijs en Cultuur weer. Noch de Europese Unie, noch het agentschap kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



REVISIEGESCHIEDENIS

Auteur Partner (korte naam)	Beschrijving	Datum
LT VIKO	Conceptversie deliverable	20/06/2025
PT ALMA	Herziening inleiding	19/06/2025
BE VIVES	Herziening tools graad A	19/06/2025
RO WUT	Herziening tools graad B	19/06/2025
ES RM	Herziening tools graad C	19/06/2025
TK ASIP	Definitieve versie en vormgeving	30/06/2025
BE VIVES	Finalisering Nederlandse vertaling	13/03/2026



INLEIDING

Handleiding voor lerarenopleiders in een notendop	16
Samenvatting van het project TASC.....	18
Relevantie: WAAROM	19
1. Achtergrond en algemene doelstellingen.....	19
2. Nodenanalyse en specifieke doelstellingen	23
3. Europese meerwaarde.....	38
Kwaliteitszorg.....	42
1. Projectontwerp en -implementatie	42
2. Partnerschap en capaciteitsopbouw	47
Curriculumopbouw	49
1. Constructies.....	50
2. Selectie van de competenties uit het RCDC en DigiComp-kader.....	51
3. Modules, graden en leertrajecten	56
4. Leerdoelen en leerresultaten	60
5. Drie graden, drie EU-microcredentials	61
6. Evaluatie en certificering	63
7. Tijdslijn van de pilootfase en het impactonderzoek	63
Didactische richtlijnen.....	65
1. Veilig leerklimaat.....	65
2. Didactische werkvormen.....	65
4. IT-tools.....	67
Leerkrachtentoolkit voor persoonlijke en professionele groei	67
1. Wat, waarom en hoe?.....	67
2. Overzicht van de 45 geteste tools per graad	69
MOODLE als E-LEARNING-omgeving	72
1. Inleiding	72



2. Structuur en onderdelen van het Moodle-platform	72
3. Activiteitstypen en voltooiingsregels	74
4. Structuur van een graad	75
5. Moodle voor opleiders	75
6. Moodle voor cursisten	76
7. Taalondersteuning en vertaling	76

GRADEN VAN HET EU-GEZAMENLIJK OPLEIDINGSPROGRAMMA GRAAD A

MODULE 1A: Universele mensenrechten en waarden

Inleiding	79
Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	79
Kernconcepten	80
1. Universele en kernwaarden	80
2. Belangenbehartiging en implementatie van mensenrechten	83
3. Mensenrechten in het digitale tijdperk	84
Referenties (met betrekking tot de 3 kernbegrippen)	87

MODULE 2A: Europese waarden en identiteit

Inleiding	88
Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	88
Kernconcepten	89
1. Identiteit	89
2. Europese waarden	91
3. Europese leerkrachtenidentiteit en waarden	94
Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)	97

MODULE 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Inleiding	99
Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	101
Kernconcepten	102



1. Respect voor diversiteit	102
2. Het pad naar non-discriminatie	104
3. Consensus bereiken in een diverse groep	106
Referenties (met betrekking tot de 3 kernbegrippen)	109

MODULE 4A: Onszelf en anderen begrijpen

Inleiding	112
Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	113
Kernconcepten	113
1. Jezelf begrijpen	113
2. Anderen begrijpen	117
3. Verbinding maken met anderen begrijpen	120
Referenties (met betrekking tot de 3 kernbegrippen)	122

MODULE 5A: Dialoog

Inleiding	125
Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	126
Kernconcepten	127
1. Empathische dialoogvaardigheden	127
2. Probleemoplossings- en conflicthanteringsvaardigheden	130
3. Samenwerkingsvaardigheden	133
Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)	136

OVERZICHT van de ACTIVITEITEN per leertraject

Voorafgaande opdracht	142
Module 1: Mensenrechten en waarden	142
Module 2: Europese waarden en identiteit	142
Module 3: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	142
Module 4: Onszelf en anderen begrijpen	142
Module 5: Dialoog	143



Face-to-face Leertraject A.....	144
Module 1A: Mensenrechten en waarden	144
Module 2A: Europese waarden en identiteit.....	145
Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	146
Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen	147
Module 5A: Dialoog	148
Blended Learning Traject A.....	149
Nationale FTF-bijeenkomst	149
Module 1A: Mensenrechten en waarden	149
Module 2A: Europese waarden en identiteit.....	149
Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	150
Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen	150
Module 5A: Dialoog	150
EU synchroon.....	151
Module 1A: Mensenrechten en waarden	151
Module 2A: Europese waarden en identiteit.....	151
Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	152
Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen	152
Module 5A: Dialoog	152
Persoonlijk asynchroon.....	153
Module 1A: Mensenrechten en waarden	153
Module 2A: Europese waarden en identiteit.....	154
Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	154
Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen	155
Module 5A: Dialoog	156
Virtueel leertraject A.....	157
EU synchroon.....	157



Module 1A: Mensenrechten en waarden.....	157
Module 2A: Europese waarden en identiteit	157
Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	157
Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen	158
Module 5A: Dialoog.....	158
Persoonlijk asynchroon	159
Module 1A: Mensenrechten en waarden.....	159
Module 2A: Europese waarden en identiteit	160
Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	161
Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen	162
Module 5A: Dialoog.....	163
BEOORDELING van de LEERRESULTATEN A	
Beoordeling voor module 1 & 2.....	164
Beoordeling voor module 3.....	166
Beoordeling voor module 4 & 5.....	167
GRADE B duurzame communicatie - permanente opleiding MODULE 1B: Universele mensenrechten en waarden	
Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	168
Kernconcepten.....	168
1. Universele en kernwaarden.....	169
2. Belangenbehartiging en implementatie van mensenrechten.....	173
3. Mensenrechten in het digitale tijdperk.....	176
Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)	179
MODULE 2B: EU-waarden en Identiteit	
Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	181
Kernconcepten.....	181
1. Identiteit – etnisch, nationaal en Europees	181



2. EU-waarden – Inclusief onderwijs	184
3. Europese identiteit en waarden van leerkrachten – democratisch onderwijs..	186
Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)	188
MODULE 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	
Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	191
Kernconcepten.....	191
1. Respect voor diversiteit	191
2. Het pad van non-discriminatie	193
3. Het belang van het bereiken van consensus in diverse groepen.....	195
Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)	197
MODULE 4B: Onszelf en anderen begrijpen	
Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	200
Kernconcepten.....	200
1. Jezelf begrijpen.....	201
2. Anderen begrijpen	205
3. Verbinding maken met anderen begrijpen	208
Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)	209
MODULE 5B: Dialoog	
Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	212
Kernconcepten.....	212
1. Empathische dialoogvaardigheden.....	212
2. Probleemoplossende en conflictvaardigheden.....	215
3. Samenwerkingsvaardigheden.....	220
Referenties (gerelateerd aan de 3 kernconcepten)	223
OVERZICHT van de ACTIVITEITEN per leertraject	
Virtueel leertraject B	227
EU synchroon	227

Module 1B: Universele mensenrechten en waarden	227
Module 2B: Europese waarden en identiteit	227
Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	228
Module 4B: Onszelf en anderen begrijpen.....	228
Module 5B: dialoog.....	228
Persoonlijk asynchroon	229
Module 1B: Universele mensenrechten en waarden	229
Module 2B: Europese waarden en identiteit	230
Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	231
Module 4B: Onszelf en anderen begrijpen.....	232
Module 5B: Dialoog.....	233
Blended Learning Traject B	236
Nationale FTF-bijeenkomst.....	236
Module 1B: Universele mensenrechten en waarden	236
Module 2B: Europese waarden en identiteit	236
Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	236
Module 4B: Onszelf en anderen begrijpen.....	237
Module 5B: Dialoog.....	237
Eu asynchroon.....	237
Module 1B: Mensenrechten en waarden.....	237
Module 2B: Europese waarden en identiteit	238
Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	238
Module 4B: Onszelf en anderen begrijpen.....	238
Module 5B: Dialoog.....	239
Persoonlijk asynchroon	239
Module 1B: Mensenrechten en waarden	239
Module 2B: Europese waarden en identiteit	240



Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	240
Module 4B: Onszelf en anderen begrijpen	241
Module 5B: Dialoog.....	242
Face-to-face leertraject B	243
Module 1B: Mensenrechten en waarden.....	243
Module 2B: Europese waarden en identiteit	244
Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	246
Module 5B: Dialoog.....	248

EVALUATIE van de LEERRESULTATEN B

Evaluatie voor module 1 & 2	250
Evaluatie voor module 3.....	250
Evaluatie voor module 4 & 5	253

GRAAD C Duurzame communicatie - professionele opleiding

MODULE 1C: Universele mensenrechten en waarden

Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	256
Kernconcepten.....	257
1. Universele en kernwaarden: mensenrechten en universele waarden in de mondiale context	257
2. Belangenbehartiging en implementatie van mensenrechten.....	260
3. Mensenrechten in het digitale tijdperk.....	263
Referenties (met betrekking tot de 3 kernbegrippen)	266

MODULE 2C: Europese waarden en Identiteit

Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	268
Kernconcepten.....	268
1. Identiteit: etnisch, nationaal en Europees.....	268
2. EU-waarden – Inclusief onderwijs	271
3. Europese identiteit en waarden van leerkrachten: democratisch onderwijs....	274
Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)	277



MODULE 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	280
Kernconcepten.....	280
1. Respect voor diversiteit.....	280
2. Het pad van non-discriminatie	283
3. Het belang van consensus in diverse groepen	286
Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)	288

MODULE 4C: Onszelf en anderen begrijpen

Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	292
Kernconcepten.....	292
1. Onszelf begrijpen	293
2. Anderen begrijpen.....	296
3. Het begrijpen van het verbinden met anderen.....	298
Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)	301

MODULE 5C: Dialoog

Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)	304
Kernconcepten.....	304
1. Empathische dialoogvaardigheden	304
2. Probleemoplossende en conflictvaardigheden	306
3. Samenwerkingsvaardigheden.....	308
Referenties (gerelateerd aan de 3 kernconcepten)	310

OVERZICHT van de ACTIVITEITEN per leertraject

Virtueel leertraject C	313
EU synchroon.....	313
Module 1C: Mensenrechten en waarden.....	313
Module 2C: Europese waarden en identiteit	313
Module 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	314



Module 4C: Onszelf en anderen begrijpen	314
Module 5C: Dialoog.....	314
Persoonlijk asynchroon.....	315
Module 1C: Mensenrechten en waarden.....	315
Module 2C: Europese waarden en identiteit	316
Module 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	316
Module 4C: Onszelf en anderen begrijpen	317
Module 5C: Dialoog.....	321
Blended Learning leertraject C	326
Nationale FTF-bijeenkomst	326
Module 1C: Mensenrechten en waarden.....	326
Module 2C: Europese waarden en identiteit	326
Module 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	327
Module 4C: Onszelf en anderen begrijpen	327
Module 5C: Dialoog.....	327
EU synchroon.....	328
Module 1C: Universele mensenrechten en waarden.....	328
Module 2C: Europese waarden en identiteit	328
Module 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	329
Module 4C: Onszelf en anderen begrijpen	329
Module 5C: Dialoog.....	329
Persoonlijk asynchroon.....	330
Module 1C: Universele mensenrechten en waarden.....	330
Module 2C: Europese waarden en identiteit	331
Module 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid.....	332
Module 4C: Onszelf en anderen begrijpen	332
Module 5C: Dialoog.....	334



Face-to-face leertraject C	335
Module 1C: Mensenrechten en waarden.....	335
Module 2C: EU-waarden en identiteit.....	336
Module 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	337
Module 4C: Onszelf en anderen begrijpen.....	337
Module 5C: dialoog.....	339

Evaluatie van de LEERRESULTATEN C

Geïntegreerde beoordeling van alle modules.....	340
Evaluatie voor module 1 & 2	340
Evaluatie voor module 3.....	341
Evaluatie voor module 4 & 5	344

Bijlagen

Bijlage 1: Verklarende woordenlijst.....	346
Bijlage 2: Leerdoelen per module	357
Bijlage 3: Leerresultaten per graad	358
Bijlage 4: Algemene geïntegreerde digitale competenties.....	359



VOORWOORD

Wij, het EU-consortium van TASC, een leerkrachtenacademie met een focus op duurzame communicatie, presenteren met trots een belangrijk onderdeel van de leerkrachtentoolkit voor het gezamenlijke Europese opleidingsprogramma van 20 ECTS dat momenteel in ontwikkeling is.

De handleiding voor lerarenopleiders is bedoeld voor lerarenopleiders die leerkrachten begeleiden die lesgeven in het kleuter-, lager en secundair onderwijs (leerlingen van 5 tot 15 jaar).

Deze handleiding is het resultaat van een jaar samenwerking tussen de verschillende partners van het TASC-project. In 2023 werd het TASC-project goedgekeurd door de Europese Commissie, wat ons in staat stelde onze ambitie te realiseren.

De algemene doelstelling van de handleiding voor lerarenopleiders is hen zodanig te vormen dat zij leerkrachten binnen zowel de initiële als de permanente lerarenopleiding kunnen begeleiden in competenties rond duurzame communicatie en digitale vaardigheden.

Deze uitgave bevat een inleiding en een handleiding voor lerarenopleiders, opgebouwd uit graad A rond basis duurzame communicatie, graad B rond gevorderde duurzame communicatie en graad C rond professionele duurzame communicatie.

We betuigen onze oprechte dank aan alle partners voor hun betrokkenheid, inzet en bijdrage. De ontwikkeling van een gezamenlijk Europees opleidingsprogramma vormt een aanzienlijke uitdaging.

Aangezien leerkrachten de hoekstenen van onze samenleving zijn, willen wij hen op een transversale manier versterken met vaardigheden in duurzame communicatie. Wij zijn ervan overtuigd dat dit gezamenlijke Europese opleidingsprogramma zal fungeren als een katalysator in deze 21^{ste} eeuw, die gekenmerkt wordt door talrijke uitdagingen.

Duurzame communicatie is een essentiële transversale competentie voor leerkrachten, met een impact op hun professionele handelen, hun leven en de toekomst van de planeet. Ze geldt als een sleutelcompetentie van de toekomst binnen de Europese Onderwijsruimte en bevordert inclusie, diversiteit, verantwoordelijkheid en samenwerking.

TASC rust huidige en toekomstige leerkrachten uit met de nodige vaardigheden om uit te groeien tot reflectieve en wendbare professionals die geweld, discriminatie, polarisatie, uitsluiting en pesten in scholen en de samenleving kunnen voorkomen, verminderen of wegwerken, en zo sociale verandering bevorderen.



Leerkrachten ontwikkelen een dieper besef van de Europese identiteit en waarden door vaardigheidstraining in geweldloze, interculturele en herstelgerichte communicatie en actie, en dragen zo bij aan samenwerking in het kader van een leven lang leren.

Duurzame communicatie in het onderwijs bevordert een ethische, inclusieve en open samenleving die dialoog, participatie en engagement stimuleert in de richting van een rechtvaardigere en duurzamere toekomst.

Wij geloven in maatschappelijke verandering via leerkrachten; laten we daaraan bijdragen met duurzame communicatie.

Met dank,

Hoogachtend,

TASC-consortium

30 juni 2025



INLEIDING

Handleiding voor lerarenopleiders in een notendop

De handleiding voor lerarenopleiders is ontworpen om lerarenopleiders te ondersteunen bij het versterken van toekomstige en huidige leerkrachten in duurzame communicatie en digitale competenties. De handleiding biedt hiervoor een omvattend kader voor de implementatie van het opleidingsprogramma duurzame communicatie van 20 ECTS.

De handleiding bestaat uit een algemene inleiding en uit leer- en lesmaterialen die gericht zijn op de ontwikkeling van duurzame communicatieve vaardigheden van cursisten op graad A, B en C.

In de inleiding vinden lezers een samenvatting van het TASC-project, met een toelichting bij het belang ervan. Daarbij komen zowel de nodenanalyse als de algemene specifieke doelstellingen aan bod.

In het hoofdstuk “Curriculumopbouw” wordt de opbouw van de opleiding toegelicht. Die start met een beschrijving van vijf bouwstenen (internationale communicatie, geweldloze communicatie, samenwerking, communicatief probleemoplossend vermogen en reflectie) die binnen het TASC-project beschouwd worden als basisvoorwaarden voor duurzame communicatie. Deze vijf bouwstenen worden gekoppeld aan elf competenties uit het Competentiekader voor Democratische Cultuur, ontwikkeld door de Raad van Europa. Deze competenties omvatten een combinatie van waarden, attitudes, vaardigheden, kennis en kritisch inzicht. Daarnaast werden ook digitale competenties rond duurzame communicatie geselecteerd uit het Europees Digitaal Competentiekader. De ontwikkeling van al deze geselecteerde competenties wordt samengebracht in vijf modules van het gezamenlijke TASC-opleidingsprogramma. Die modules zijn: mensenrechten en waarden, Europese waarden en identiteit, non-discriminatie en gelijkwaardigheid, inzicht in onszelf en anderen, en dialoog.

Het gezamenlijke opleidingsprogramma van TASC is opgebouwd uit drie delen: basisniveau (graad A), gevorderd niveau (graad B) en professioneel niveau (graad C). Elk niveau kan gevolgd worden via een fysieke (face-to-face), blended of volledig online leerroute. Een beknopte toelichting bij de structuur en de timing van het TASC-opleidingsprogramma is terug te vinden in het hoofdstuk “Curriculumopbouw”. Daarin worden lezers ook wegwijs gemaakt in de evaluatie- en certificeringsprocedures. Het hoofdstuk “Didactische Richtlijnen” geeft vervolgens een overzicht van de voorgestelde didactische werkvormen en lesmethodes.



In het volgende hoofdstuk wordt een andere intellectuele output van het TASC-project voorgesteld: de leerkrachtentoolkit voor de persoonlijke en professionele groei van leerkrachten. De leerkrachtentoolkit is een verzameling instrumenten voor leerkrachten en vormt een ondersteunend geheel van tools, materialen en activiteiten om relevante competenties voor duurzame communicatie te leren, te oefenen en toe te passen in hun professionele praktijk. De leerkrachtentoolkit sluit aan bij en spiegelt de handleiding voor lerarenopleiders wat betreft de kernconcepten, leerdoelstellingen en leerresultaten van de modules.

De centrale e-learningomgeving van het TASC-project is Moodle. Dit platform biedt alle uitgebreide leeractiviteiten, aanvullend materiaal en ondersteunende bronnen. Het hoofdstuk “Moodle als e-learningomgeving” licht de structuur en de verschillende onderdelen van het Moodleplatform toe.

In de daaropvolgende hoofdstukken vindt de lezer een beschrijving van de kernconcepten en korte samenvattingen van de leeractiviteiten voor graad A, B en C. Elke module start met een overzicht van de doelstellingen en de verwachte leerresultaten, gevolgd door drie kernconcepten en een literatuurlijst. Graad A bevat daarnaast ook een inleiding bij elke module. De toelichting bij de kernconcepten biedt een theoretische basis voor de activiteiten die gericht zijn op het ontwikkelen van vaardigheden rond duurzame communicatie. Elk kernconcept wordt onderbouwd en ondersteund met een lijst van referenties voor verdere lectuur.

Na de kernconcepten van alle vijf modules volgt een overzicht van alle leeractiviteiten, voorgesteld als een leertraject. Elke graad biedt een fysieke (face-to-face), blended en virtuele leerroute aan. Aan het einde van de beschrijving van elke graad wordt ook de evaluatie van de leerresultaten toegelicht. In totaal zijn er drie evaluaties voorzien voor het afronden van de drie graden: één globale evaluatie voor modules 1 en 2, één globale evaluatie voor modules 4 en 5, en één afzonderlijke evaluatie voor module 3.

De handleiding voor lerarenopleiders wordt afgesloten met een reeks bijlagen. Daarin vinden lezers een begrippenlijst met de belangrijkste termen die in de modules gebruikt worden, tabellen met een overzicht van de leerdoelstellingen per module, de leerresultaten per module en per graad, en een lijst van de overkoepelende geïntegreerde digitale competenties.



Samenvatting van het project TASC

Momenteel wordt Europa geconfronteerd met talrijke uitdagingen, zoals klimaatverandering, de COVID-19-pandemie, vraagstukken rond socioculturele integratie van migranten en vluchtelingen, en toenemende onveiligheid als gevolg van conflicten in de nabijheid van de Europese Unie. Dit leidt tot een groeiende sociale en politieke polarisatie binnen en tussen samenlevingen. Zoals gesteld in het Horizon 2020-project BRAVE: “Het versterken van veerkracht tegenover kwetsbaarheden die voortkomen uit polarisatie zal waarschijnlijk grotere onderwijsinspanningen vereisen die aandacht besteden aan wat het betekent om te behoren tot de 21^{ste} eeuw, voorbij nativisme en nationalistische uitsluiting.”

Er is nood aan nieuwe manieren om competente, gemotiveerde en hooggekwalificeerde leerkrachten, opleiders, pedagogen en schoolleiders op te leiden en te ondersteunen.

Deze leerkrachtenacademie, TASC, biedt huidige en toekomstige leerkrachten de nodige vaardigheden om uit te groeien tot reflectieve en wendbare Europese onderwijsprofessionals die geweld, discriminatie, polarisatie, uitsluiting en pesten kunnen voorkomen of tegengaan. Deze vaardigheden vatten wij samen onder de noemer duurzame communicatieve vaardigheden. Het binnenbrengen van duurzame communicatie in scholen kan het begin vormen van de sociale verandering die wij nastreven.

TASC beoogt in de eerste plaats de ontwikkeling van competenties van leerkrachten in duurzame communicatie door hen in te schrijven in een gezamenlijk opleidingsprogramma van 20 ECTS rond duurzame communicatie. Daarnaast wil TASC mobiliteitsmodellen op een duurzame en inclusieve manier mogelijk maken en volledig integreren binnen zowel de initiële lerarenopleiding als de permanente professionele ontwikkeling. Verder streeft TASC naar de uitbouw van een duurzaam en gestructureerd Europees partnerschap tussen aanbieders van initiële lerarenopleidingen en permanente professionele ontwikkelingsprogramma's. Tot slot wil TASC richtlijnen formuleren voor beleidsmakers om duurzame communicatie te implementeren als cruciale transversale competentie voor leerkrachten en lerarenopleiders.

Het voor TASC opgerichte consortium bestaat uit 12 partners; elf instellingen die initiële lerarenopleidingen en/of permanente professionele ontwikkeling aanbieden uit zeven landen, en één school die betrokken is bij de opleiding van leerkrachten.

www.eutasc.eu



Relevantie: WAAROM

1. Achtergrond en algemene doelstellingen

Achtergrond

Momenteel worden samenlevingen in de EU geconfronteerd met tal van uitdagingen die leiden tot een toenemende sociale en politieke polarisatie binnen en tussen Europese samenlevingen, en tot de opkomst van geweld en radicalisering. De stabiliteit van onze EU, ons land, onze stad, organisatie of onderneming, onze buurt of onze school kan daardoor in het gedrang komen en wordt dat ook steeds vaker, als gevolg van polarisatie en extremisme.¹

In veel opzichten bestaat er een parallel tussen politiek en pedagogiek. Wat op het grote internationale toneel voor spanningen zorgt, uit zich ook op het dagelijkse niveau van het onderwijs. De school is een miniatuurmaatschappij: net zoals de samenleving staat zij voor tal van uitdagingen, en diezelfde uitdagingen zien we ook binnen de schoolmuren. Polarisation, stereotypering en binair denken leiden op verschillende manieren tot geweld en conflicten, zowel voor leerkrachten als voor leerlingen in Europa. Zo leidt de polarisatie van sociale en onderwijskundige ongelijkheden in Duitsland tot ervaringen van geweld bij zowel leerkrachten als leerlingen: 59% van de leerkrachten die in 2016 in Duitsland werden bevraagd, gaf aan dat het geweld op school in de afgelopen vijf jaar was toegenomen.² Een bijkomend probleem in deze context is schoolverzuim. Het is bekend dat schoolfobie en prestatieangst tot de oorzaken behoren.³

Een grootschalige bevraging⁴ die in Vlaanderen (België) werd uitgevoerd, toont aan dat ongeveer één op de tien Vlaamse jongeren tussen 10 en 17 jaar recent te maken kreeg met online pesten, hetzij als slachtoffer, hetzij als dader. Uit dezelfde studie blijkt bovendien dat leerkrachten vragen om bijkomende vorming rond dit thema.

Een rapport van UNESCO⁵ waarschuwt ervoor dat pesten op school wereldwijd nog steeds een wijdverspreid probleem is. In het bijzonder cyberpesten is een toenemend aandachtspunt. Wereldwijd werd één op de drie leerlingen (32%) in de voorbije maand minstens één keer gepest. In Spanje lag het gemiddelde percentage gepeste leerlingen op 15,4%. Bovendien wijst het UNESCO Global Education Monitoring Report 2020⁶ aan dat Spanje op het vlak van gendergelijkheid en



inclusie nog verdere inspanningen moet leveren: slechts 10% van de personages in handboeken voor het lager onderwijs zijn vrouwen en amper 0,6% van de handboeken lichamelijke opvoeding voor het lager onderwijs die tussen 2006 en 2013 werden gepubliceerd, bevatte personen met een beperking.

Sociale polarisatie in de samenleving, waarvan de Gini-index een belangrijke indicator is, heeft ook een impact op het onderwijssysteem. Onderwijs, dat door velen wordt gezien als een middel om gelijkheid te bevorderen, fungeert in de praktijk te vaak als een bron van ongelijkheid. Zo is de Roma-etnische groep in Litouwen één van de meest gemarginaliseerde groepen. Tegelijkertijd zijn de onderwijsindicatoren van Roma-kinderen in Litouwen de laagste in vergelijking met andere etnische of sociale groepen ⁷. Het grootste aandeel inwoners zonder basisonderwijs behoort tot de Roma-gemeenschap (52%), terwijl het nationale gemiddelde 16% bedraagt ⁸.

Scholen en leerkrachten kunnen bovendien onbedoeld een katalysator zijn voor racisme en wij-zij-denken. Uit een recent Amerikaans onderzoek blijkt dat leerkrachten even vaak raciale vooroordelen hebben als mensen buiten het onderwijs, en dat zowel leerkrachten als niet-leerkrachten expliciete en impliciete pro-witte raciale vooroordelen vertonen ⁹. Etnische en raciale ongelijkheden in onderwijsresultaten, zoals toetsscores, vormen al jarenlang een kernonderwerp binnen onderwijsonderzoek. Ook Europees onderzoek toont aan dat in de meeste West-Europese samenlevingen de schoolprestaties van leerlingen uit de meerderheidsgroep en etnische minderheden verschillen ¹⁰, en dat discriminatie in evaluatiepraktijken van leerkrachten een reëel probleem is ¹¹. Dergelijke prestatiekloven bij jonge schoolkinderen leiden later in hun schoolloopbaan tot verdere ongelijkheden en monden uiteindelijk uit in minder gunstige levensperspectieven voor leden van etnische en raciale minderheden ¹².

De rol van leerkrachten in Europa staat onder druk. Nog steeds geeft 50% van de leerkrachten aan dat zij zich onvoldoende in staat voelen om in te spelen op de uitdagingen van diversiteit. Om scholen in staat te stellen gelijkheid effectief te bevorderen, is het noodzakelijk

dat leerkrachten vorming krijgen om de impact van hun eigen vooroordelen bij te sturen of te beperken, met het oog op het bestrijden van stereotypering en discriminatie. Leerkrachten geven aan dat zij zich onvoldoende opgeleid voelen om in dialoog te gaan over thema's waarbij uiteenlopende standpunten openlijk tegenover elkaar staan en die kunnen uitmonden in discussies of conflicten. Ze voelen zich vaak niet toegerust om met gevoelige onderwerpen om te gaan en tonen terughoudendheid om in te grijpen. ¹³ Het aangaan van open interculturele dialogen kan bijdragen aan een inclusieve klas- en schoolcultuur, wat het gevoel van verbondenheid bij leerlingen kan versterken. Een sterker gevoel van verbondenheid hangt op zijn beurt positief samen met meer tolerantie en sterkere democratische vaardigheden. ¹⁴

Omdat een school niet alleen een plek is waar kinderen onderwijs volgen, maar ook waar zij zich als persoon in brede zin ontwikkelen (attitudes, waarden, kritisch denken, enzovoort), stellen leerkrachten zich als belangrijke maatschappelijke actoren de volgende vragen: hoe voeden we kinderen op met vaardigheden zoals empathie en begrip, in plaats van vaardigheden die leiden tot polarisatie? En hoe brengen we deze waarden en vaardigheden in de dagelijkse omgang met leerlingen daadwerkelijk in praktijk via het onderwijs dat we aanbieden?

De Europese Unie bevordert vrede, het welzijn van haar burgers, vrijheid, veiligheid en rechtvaardigheid zonder interne grenzen. Ze bestrijdt sociale uitsluiting en discriminatie en versterkt de sociale cohesie en solidariteit tussen de EU-lidstaten. Daarnaast respecteert zij haar rijke culturele en taalkundige diversiteit. De waarden van de Europese Unie ¹⁵ zijn gemeenschappelijk voor de lidstaten binnen een samenleving waarin inclusie, tolerantie, rechtvaardigheid, solidariteit en non-discriminatie centraal staan. Deze waarden maken integraal deel uit van onze Europese manier van leven: menselijke waardigheid, vrijheid, democratie en gelijkheid.

De belangrijkste vraag voor de toekomst is: welke cultuur draagt het onderwijs uit? Hoe kan het Europese onderwijs een levensverrijkende cultuur bevorderen die inzet op vreedzame samenwerking, zorgzaamheid, empathie en geweldloosheid? Er is een duidelijke nood aan wederzijds begrip. Wat op het grote internationale toneel voor spanningen zorgt, is ook op het dagelijkse niveau van het onderwijs een aandachtspunt: hoe begrijpen we elkaar? Hoe geven we als leerkrachten daadwerkelijk vorm aan inclusie, empathie en begrip, en hoe brengen we deze vaardigheden in de praktijk via ons onderwijs en in het samen vormgeven van de school met leerlingen, ouders, collega's en andere betrokkenen? Hoe kunnen we de transitie versnellen naar een Europa waarin mensen elkaar respecteren en vertrouwen? Hoe kunnen mensen groeien tot humane, vreedzame en geweldloze burgers? En hoe kunnen scholen, leerkrachten en andere onderwijsprofessionals daarin het verschil maken?



De Europese Commissie wil voortbouwen op competente en gemotiveerde leerkrachten in Europa, die kunnen rekenen op een naadloos traject van hoogwaardig initiëel onderwijs en doeltreffende professionele ontwikkeling doorheen hun hele loopbaan. Daarbij hoort ook deelname aan professionele netwerken en leergemeenschappen, evenals het benutten van leermobiliteit in het buitenland.¹⁶

Ook de Europese Onderwijstop van 2019 benadrukte het cruciale belang van leerkrachten. Aangezien leerkrachten de hoekstenen vormen van de Europese onderwijsruimte, heeft deze lerarenacademie tot doel hun competentieontwikkeling en welzijn in alle fasen van hun loopbaan te ondersteunen. Dat gebeurt door nieuwe manieren te ontwikkelen om competente, gemotiveerde en hooggekwalificeerde leerkrachten, opleiders, onderwijsprofessionals en schoolleiders op te leiden en te begeleiden, en door hun voortdurende professionele ontwikkeling en hoogwaardig, onderzoeksgebaseerd onderwijs voor leerkrachten te bevorderen. Dit vormde de kern van de oproep in de Raadsresolutie van 2019 over de verdere uitbouw van de Europese Onderwijsruimte.

Hoogwaardig en inclusief onderwijs en opleiding, evenals informeel en niet-formeel leren, rusten jongeren en lerenden van alle leeftijden uiteindelijk uit met de kwalificaties en vaardigheden die nodig zijn voor een volwaardige deelname aan een democratische samenleving, voor intercultureel begrip en voor een succesvolle overgang naar de arbeidsmarkt. Op die manier draagt deze leerkrachtenacademie bij aan de vorming van Europese burgers die beter uitgerust zijn met sleutelcompetenties — vaardigheden gebaseerd op kennis en attitudes — die nodig zijn in een dynamisch veranderende samenleving die steeds mobieler, multicultureler en digitaal wordt.

Het ondersteunen en faciliteren van transnationale en internationale samenwerking tussen organisaties in het onderwijs is essentieel om mensen sterker te maken in hun sleutelcompetenties, om vroegtijdige schooluitval terug te dringen en om competenties te erkennen die verworven zijn via formeel, informeel en niet-formeel leren. Dergelijke samenwerking bevordert de uitwisseling van ideeën, de verspreiding van goede praktijken en expertise, en de ontwikkeling van digitale vaardigheden. Zo draagt zij bij aan hoogwaardig onderwijs en tegelijk aan een versterking van de sociale cohesie.

Algemene doelstellingen van de leerkrachtenacademie voor duurzame communicatie

De algemene doelstellingen van TASC kunnen als volgt worden samengevat: toekomstige en huidige leerkrachten uitrusten met de nodige vaardigheden om uit te groeien tot reflectieve en wendbare Europese leerkrachten, die in staat zijn om geweld, discriminatie, polarisatie, uitsluiting en pesten te voorkomen, te verminderen of tegen te gaan. Leerkrachten groeien in hun Europese identiteit en in de waarden van de EU door vaardigheidstraining in geweldloze,

interculturele en herstelgerichte communicatie en handelen, en dragen zo bij aan samenwerking in het kader van levenslang leren. Deze vaardigheden vatten we samen onder de noemer duurzame communicatievaardigheden.

Samengevat willen we dat leerkrachten vaardig worden in ‘duurzame communicatie’.

Binnen TASC definiëren we duurzame communicatie als een nieuw en innovatief concept voor scholen en de samenleving (zie hierboven), dat niet verward of verkeerd geïnterpreteerd mag worden met andere bestaande definities van duurzame communicatie.¹⁷

Het begrip ‘duurzaam’ binnen de TASC Teacher Academy Sustainable Communication verwijst naar de Duurzame Ontwikkelingsdoelstellingen¹⁸ van de Verenigde Naties, waarbij TASC zich toespitst op vier p’s. Ten eerste ligt de focus op mensen, met SDG 3 (welzijn), SDG 4 (kwaliteitsvol onderwijs met aandacht voor inclusie en levenslang leren) en SDG 5 (gendergelijkheid). Ten tweede ligt de focus op welvaart, met SDG 10 (non-discriminatie). Ten derde is er de focus op vrede, met SDG 16. Tot slot is er de focus op partnerschap om deze doelstellingen te realiseren, met SDG 17.

2. Nodenanalyse en specifieke doelstellingen

Nodenanalyse

De manier waarop het onderwijssysteem reageert op de uitdagingen van sociale polarisatie en diversiteit kan sterk uiteenlopen. Een school kan ervoor kiezen deze uitdagingen te negeren of te minimaliseren. In dat geval worden problemen die voortkomen uit maatschappelijke ongelijkheden omgezet in ongelijkheden binnen de schoolcontext, waardoor de kansen van leerlingen om hun onderwijspotentieel te realiseren beperkt worden, afhankelijk van hun persoonlijke, sociale of economische achtergrond, zoals een lage sociaaleconomische status, gender, etnische herkomst, een beperking, enzovoort. Een andere mogelijke reactie bestaat erin dat het onderwijs zich bewust is van de maatschappelijke context waarin het functioneert en verantwoordelijkheid opneemt voor de rol die de school speelt in het reproduceren dan wel het wegwerken van sociale ongelijkheden.

Tegelijkertijd kan het omarmen van de fundamentele diversiteit van mensen, het waarderen van culturele diversiteit op school en het voorkomen dat die diversiteit een bron van sociale ongelijkheid wordt, zowel het leerplan als het schoolleven zelf verrijken.

Erkendend dat het aanpakken van de gevolgen van sociale ongelijkheden op school een veelzijdige hervorming vraagt van onder meer leerplannen, evaluatiesystemen en andere structuren, richt dit project zich op één specifiek aspect van de inclusieve school:



het dagelijkse schoolleven. Daarbij ligt de nadruk op interactie en communicatie tussen leerlingen en leerkrachten, tussen leerkrachten en ouders, en binnen de volledige schoolgemeenschap.

Communicatie vormt het hart van het onderwijsproces, en alle uitdagingen waarmee een leerkracht in een polariserende samenleving wordt geconfronteerd, weerspiegelen zich in de manier waarop hij of zij communiceert. Op basis van onze analyse van onderzoek en literatuur (zie hieronder) hebben we zeven knelpunten geïdentificeerd waarmee leerkrachten en scholen te maken krijgen als gevolg van een polariserende samenleving:

Hoe omgaan met diversiteit? Hoe wij-zij-denken, stereotypering en vooroordelen aanpakken? Hoe omgaan met (identiteits)conflicten en met politiek of sociaal gevoelige thema's?

De cultuurbenadering die in de jaren 1970 en 1980 tot ontwikkeling kwam en vandaag nog steeds dominant is, beschouwt cultuur als een mentaal fenomeen dat zich uit in de manier waarop individuen de werkelijkheid interpreteren. Daarbij werd erkend dat culturele realiteit geconstrueerd is en dat cultuur een domein vormt van gedeelde betekenissen.

Cultuur wordt niet langer vereenzelvigd met haar inhoud, maar wordt opgevat als een dynamisch proces dat nauw verbonden is met de fluïde identiteiten van de dragers van die cultuur. Cultuur fungeert aldus als een mechanisme voor het creëren, reproduceren en toekennen van betekenissen aan uiteenlopende fenomenen; met andere woorden, cultuur “is van nature interpretatief”.¹⁹ Volgens één van de meest vooraanstaande vertegenwoordigers van het symbolisch-interpretatieve paradigma, Clifford Geertz, is cultuur een systeem van sociaal ingebedde “betekenisstructuren of geconstrueerde tekens, met name symbolen, en tegelijk een tekst en een context waarin deze symbolen begrepen en beschreven kunnen worden”.²⁰ Betekenissen worden op een adequate manier herkend en gecommuniceerd enkel tussen leden van eenzelfde cultuur. Op die manier vallen de grenzen van een cultuur samen met de grenzen van de betekenissen die worden gecommuniceerd, met andere woorden met de gemeenschap waarin die culturele betekenissen circuleren. Deze ‘semiotische’ opvatting van cultuur en gemeenschap vertrekt van het idee dat geen enkele samenleving cultureel homogeen is, maar veeleer heterogeen en multicultureel. Een samenleving bestaat immers uit meerdere gemeenschappen die bepaalde culturele elementen en betekenissen met andere gemeenschappen delen, maar tegelijk ook specifieke culturele betekenissen voortbrengen die eigen zijn aan die gemeenschap. Jonathan Friedman verwoordt dit treffend: het identificeren van een gemeenschap met haar bepalende cultuur is bijzonder functioneel, aangezien dit de meest geschikte manier is om ‘anders-zijn’ te duiden.²¹

Cultuur wordt doorgegeven via de vorming van identiteiten, en veranderingen in cultuur zijn niet mogelijk zonder veranderingen in identiteiten. De Ander is een identiteitscategorie die ons toelaat een onderscheid te maken tussen “de eigen groep” en “de andere groep”, “de vreemden”, ongeacht waarop dat onderscheid gebaseerd is — gender, ras, sociale klasse, etniciteit, enzovoort. *Othering* is “het proces waarbij we identiteit toeschrijven aan het ‘zelf’ door vaak negatieve kenmerken toe te kennen aan de ‘Ander’”.²² Inzicht in en bewustwording van deze onderliggende oorzaken van mogelijke interculturele spanningen zijn van groot belang voor de implementatie van duurzame communicatie en een geweldloze schoolcultuur.

Communicatie wordt doorgaans gedefinieerd als de uitwisseling van betekenis.²³ Succesvolle interculturele communicatie vereist dan ook een aantal specifieke vaardigheden: inzicht in de rol van cultuur bij de identiteitsvorming van kinderen; kennis van factoren van sociaal-culturele differentiatie zoals ras²⁴, etniciteit²⁵, leeftijd, (on)beperking, religieuze overtuiging, taal en nationaliteit, met andere woorden het al dan niet behoren tot een bepaald land (zoals in het geval van vluchtelingen). Gender en seksuele oriëntatie zijn eveneens zeer belangrijke factoren van sociaal-culturele differentiatie. Het is daarbij essentieel te benadrukken dat culturele verschillen ook worden voortgebracht door sociaaleconomische achtergrond en klassepositie²⁶; bewustzijn van de implicaties van culturele categorisering voor interculturele communicatie en voor sociale rechtvaardigheid²⁷; culturele multiperspectiviteit; inzicht in de rol die onderwijs en school spelen in het proces van sociale stratificatie, en in de verantwoordelijkheid van de leerkracht om de gevolgen van sociale ongelijkheid op school te verminderen²⁸; zelfreflectie over het eigen culturele referentiekader en mogelijke vooroordelen; kritische zelftoetsing van het verschil tussen overtuigingen en handelen — of waarden en opvattingen over gelijkheid daadwerkelijk overeenstemmen met het eigen gedrag; culturele veerkracht; en het vermogen om interculturele conflicten te hanteren.

Hoewel in het Delorsrapport van UNESCO uit 1996 het formele onderwijs al werd bekritiseerd omdat het bepaalde vormen van kennis benadrukt ten koste van andere



die nochtans essentieel zijn voor duurzame menselijke ontwikkeling, zoals leren samenleven²⁹, tonen talrijke studies aan dat een aanzienlijk aantal leerkrachten nog steeds aangeeft nood te hebben aan verdere ontwikkeling van hun competenties om les te geven in multiculturele klascontexten³⁰.

Hoe ga je in dialoog met kinderen, collega's, ouders, andere betrokkenen en externe partners?

Ouder- en gezinsbetrokkenheid is van cruciaal belang voor het schoolsucces van leerlingen en leidt vaak tot betere aanwezigheid, verbeterd gedrag thuis en op school en betere leerprestaties³¹. Toch rapporteren leerkrachten een hoge mate van spanning en onzekerheid in hun contacten met gezinnen, omdat zij moeten navigeren binnen complexe en emotioneel beladen relaties³². Vooral voor beginnende leerkrachten vormt ouderbetrokkenheid een grote uitdaging, aangezien zij tijdens hun initiële lerarenopleiding vaak slechts beperkt worden voorbereid op dit thema³³.

Onderzoek wijst erop dat wanneer gezins- en ouderbetrokkenheid aan bod komt in de curricula van lerarenopleidingen, de focus vaak ligt op de meer technische aspecten van dit thema. Opleidingen benadrukken doorgaans communicatievaardigheden, ouder-leerkrachtgesprekken, het organiseren van vrijwilligers, vraagstukken binnen het kleuter- en buitengewoon onderwijs, en theorieën over partnerschap³⁴. Tegelijk suggereert de brede waaier aan beschreven activiteiten en contexten dat een nieuwe nadruk op het opbouwen van relaties geleidelijk aan de plaats inneemt van louter technische benaderingen³⁵. Het grootschalige, door de Europese Unie gefinancierde onderzoeksproject INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (Europese Commissie, FP6, 2006–2011), heeft aangetoond dat interculturele en geweldloze communicatie het meest doorslaggevend zijn voor het tot stand brengen van dialoog tussen kinderen, collega's, ouders en andere betrokkenen.

Om interculturele en geweldloze communicatie tot stand te brengen, zijn specifieke vaardigheden nodig.

Zo wordt empathie gedefinieerd als het vermogen om de gevoelens en situatie van een ander te begrijpen vanuit diens perspectief. Onderzoek toont aan dat empathie altruïstisch

gedrag stimuleert en positief samenhangt met prosociaal gedrag, terwijl er een negatieve samenhang is met agressie³⁶.

Kennis en kritisch inzicht in zichzelf zijn cruciaal voor interculturele en geweldloze communicatie. Zelfbewustzijn is het vermogen om de eigen emoties, lichamelijke sensaties en gedachten te herkennen, en om te begrijpen hoe die ons handelen beïnvloeden. Dit houdt ook in dat men op een aanvaardende en erkennende manier naar zichzelf kijkt, en de bereidheid en blijvende motivatie heeft om hieraan te werken. Zelfbewustzijn werd gedefinieerd met behulp van het concept zelfwaardering. De ontwikkeling van zelfwaardering hangt samen met de fundamentele menselijke existentiële behoefte om zich waardevol te voelen in contact met anderen³⁷.

Om interculturele en geweldloze communicatie in gemeenschappen te kunnen toepassen, is het belangrijk dat bepaalde waarden worden bevorderd en ontwikkeld. Openheid voor culturele andersheid en voor andere overtuigingen, wereldbeelden en praktijken vormt daarbij een sleutelelement. Een centraal uitgangspunt in de ontwikkeling van interculturele competentie is dat een beter begrip van anderen ook het inzicht in de eigen cultuur en identiteit verdiept. Anders gezegd: kritisch intercultureel begrip omvat een voortdurend proces van zelfreflectie waarbij het beeld van zichzelf (de eigen identiteit) continu wordt (her)vormgegeven in relatie tot 'de ander'³⁸.

Samengevat ervaren leerkrachten die tijdens hun initiële lerarenopleiding slechts beperkt werden voorbereid op gezins- en ouderbetrokkenheid aanzienlijke uitdagingen. Om een echte dialoog op te bouwen met kinderen, collega's, ouders en externe partners is een brede waaier aan activiteiten nodig. Interculturele en geweldloze communicatie is daarbij van cruciaal belang. Daarnaast is het essentieel om zowel leerlingen als leerkrachten vaardigheden bij te brengen zoals empathie, zelfinzicht en openheid voor culturele andersheid en voor de overtuigingen van anderen.

Hoe bijdragen en vorm geven aan een veilige leef- en leeromgeving in de klas en op school?

Volgens de Amerikaanse psycholoog Abraham Maslow is de behoefte om zich veilig te voelen een van de basisbehoeften van de mens, en moet deze vervuld zijn voordat er productieve sociale of cognitieve activiteit kan plaatsvinden. Het gevoel van veiligheid op school hangt samen met het niveau van academische prestaties.³⁹



Om de leerinhouden effectief over te brengen, is het dan ook noodzakelijk dat de leerkracht in staat is om te reflecteren over, en gebruik te maken van, instrumenten die een veilige leeromgeving creëren voor elke individuele leerling. Een veilige leeromgeving zorgt er niet alleen voor dat leerlingen zich minder kwetsbaar voelen, maar motiveert hen ook sterker om zich te engageren in activiteiten en om de vaardigheden en competenties te ontwikkelen die nodig zijn voor burgers in de 21ste eeuw.

Om een leerling voor te bereiden op de uitdagingen van het volwassen leven, is het noodzakelijk dat de volwassenen die hen opvoeden en onderwijzen inzicht hebben in de competenties die nodig zijn in de dynamische wereld van de 21ste eeuw. De World Health Organization definieert levensvaardigheden die cultuuroverstijgend relevant zijn en bijdragen aan het welzijn van volwassenen: besluitvorming en probleemoplossend vermogen, creatief en kritisch denken, communicatie- en interpersoonlijke vaardigheden, zelfbewustzijn en empathie, omgaan met emoties en omgaan met stress⁴⁰. Deze vaardigheden zijn in het bijzonder essentieel voor leerkrachten, omdat zij leerlingen niet alleen voorbereiden op het volwassen leven via directe instructie, maar ook — en misschien vooral — door deze vaardigheden zelf voor te leven en zo het goede voorbeeld te geven.

Deze vaardigheden overlappen grotendeels met de competenties die de arbeidsmarkt van een (toekomstige) werknemer verwacht om zich succesvol aan te passen aan en te floreren binnen een jobcontext: actief leren en leerstrategieën, complexe probleemoplossing, creativiteit, originaliteit en initiatief, leiderschap en sociale beïnvloeding, veerkracht, stresstolerantie en flexibiliteit⁴¹. Samengevat is het duidelijk dat de succesvolle burger van de 21ste eeuw emotioneel geletterd moet zijn, in staat tot zelfreflectie en bereid om zich aan te passen aan uiteenlopende levenssituaties. Om aan deze maatschappelijke verwachtingen te voldoen, volstaat het niet dat enkel leerlingen de kans krijgen om dergelijke vaardigheden te ontwikkelen; zij moeten dit ook kunnen doen binnen een onderwijsomgeving die ontwikkeling van deze kwetsbare vaardigheden ondersteunt. Dat betekent dat de onderwijscontext zowel emotioneel als fysiek veilig moet zijn. Op die manier worden emotionele en sociale ‘soft skills’ bevorderd via veilige en respectvolle interacties en samenwerking in de klas.

Leerkrachten die hun emotionele geletterdheid willen ontwikkelen — wat noodzakelijk is om doeltreffend te kunnen omgaan met de uitdagingen in de klas — moeten aandacht besteden aan het versterken van hun zelfbewustzijn, in het bijzonder aan het herkennen van gestigmatiseerde en onaangename gevoelens zoals boosheid, vijandigheid enzovoort. Op die manier worden leerkrachten niet alleen bewuster van zichzelf, maar zijn zij ook beter in staat hun handelen en reacties te sturen. Een goed inzicht in en reflectie over de eigen emotionele toestand kan een grote invloed hebben op het leren van leerlingen, op het emotionele klimaat van de school en, in het algemeen, op de kwaliteit van het onderwijs⁴².

De emotionele geletterdheid van de leerkracht is sterk verbonden met de prioriteiten die hij of zij hanteert binnen de onderwijscontext. Een leerkracht die het belang inziet van emotionele geletterdheid en emotioneel welzijn van alle betrokkenen in het onderwijsproces, zal eerder geneigd zijn om een emotioneel ondersteunende leeromgeving te creëren. Dit houdt onder meer in dat de focus ligt op samenwerkingsvaardigheden van leerlingen (in plaats van competitie), het versterken van het zelfvertrouwen van leerlingen en het geven van gepersonaliseerde feedback⁴³.

In aanvulling daarop geldt dat een ondersteunende omgeving voor emotioneel leren niet alleen helpt om de cognitieve capaciteiten van leerlingen te activeren, maar dat de ontwikkeling van sociaal-emotionele competenties zoals tolerantie, empathie, samenwerking en emotionele zelfregulatie ook een doeltreffende manier kan zijn om cyberpesten te verminderen⁴⁴.

Samengevat vereisen de hedendaagse uitdagingen van globalisering en openheid voor andere culturen dat onderwijsprofessionals — en in het bijzonder zij die in scholen werken en verantwoordelijk zijn voor de competentieontwikkeling van toekomstige generaties — beschikken over sterke zelfreflectieve vaardigheden en tegelijk respect en respectvolle houdingen tegenover diversiteit in hun klas bevorderen.

Alles samen tonen onderzoeksgegevens aan dat het gevoel van veiligheid in de leeromgeving van cruciaal belang is, niet alleen om onderwijsdoelstellingen te realiseren, maar ook om sociale vaardigheden bij leerlingen te ontwikkelen en betrouwbare houdingen te vormen die overdraagbaar zijn naar het dagelijks leven. De rol van de leerkracht bij het creëren van een veilige omgeving begint bij het vermogen om te reflecteren over de eigen persoonlijke vooroordelen, in het bijzonder die welke een belemmering kunnen vormen voor respectvolle relaties en een houding van samenwerking, wat op zijn beurt leidt tot een grotere betrokkenheid van kinderen bij de onderwijsactiviteiten.

Hoe omgaan met zwakke sociaal-emotionele competenties in de klas en op school?

De schoolcontext is sterk gericht op het behalen van hoge academische prestaties. De voorbije jaren is het echter steeds duidelijker geworden dat leerresultaten niet de enige uitkomsten zijn die scholen moeten realiseren om leerlingen te



ondersteunen in hun groei tot evenwichtige en succesvolle volwassenen. Steeds meer onderwijssystemen proberen daarom de sociaal-emotionele ontwikkeling op te nemen als één van de sleutelfactoren in de vooruitgang van leerlingen.

Het is belangrijk te benadrukken dat de emoties van leerkrachten, en hun vermogen om die te herkennen en te reguleren, het onderwijsproces zowel kunnen ondersteunen als belemmeren. Emoties van leerkrachten kunnen worden beschouwd als een pedagogisch instrument dat een leerkracht met een hoge emotionele intelligentie kan inzetten om het onderwijsproces te laten slagen, terwijl leerkrachten met een lagere emotionele intelligentie (of een geringer emotioneel bewustzijn) emoties net kunnen gebruiken op een manier die het bereiken van onderwijsdoelstellingen bemoeilijkt. Door sterke emotionele competenties kunnen leerkrachten empathische en cultureel sensitieve relaties opbouwen met hun leerlingen, wat op zijn beurt het ontwikkelingsproces van leerlingen kan versterken.

Voor een leerkracht met een hoge emotionele intelligentie is het veel eenvoudiger om een positieve en ondersteunende relatie met een leerling op te bouwen en beter te begrijpen wat er op een bepaald moment leeft in de beleavingswereld van die leerling. Een hoge emotionele intelligentie stimuleert de leerkracht bovendien om voortdurend te reflecteren over de eigen emotionele ervaringen, zodat lessen worden verrijkt met actuele en levensnabije inzichten⁴⁵. Een leerkracht met een hoge emotionele intelligentie is gevoeliger voor wat er in de omgeving gebeurt en kan omgevingsinformatie doelgericht inzetten om het onderwijsproces te verbeteren.

Zoals reeds vermeld, blijkt uit de laatste arbeidsmarktprognoses duidelijk dat emotionele vaardigheden van bijzonder belang zijn voor de werknemers van de toekomst (de studenten van vandaag). Zij zullen niet alleen in teamverband moeten kunnen werken en samenwerken, maar ook over psychologische veerkracht moeten beschikken, d.w.z. moeten weten hoe zij moeten omgaan met crisissituaties die zich dagelijks voordoen. De leerkracht moet deze veerkrachtvaardigheden zelf hebben verworven om ze aan de leerling te kunnen overbrengen, hetzij door het goede voorbeeld te geven, hetzij door kennis over te dragen. Het vermogen van de leerkracht om leerlingen te begeleiden en te coachen bij hun persoonlijke groei is essentieel voor de ontwikkeling van deze emotionele competenties.⁴⁶

Samengevat is het ontwikkelen van sociaal-emotionele competenties bij leerlingen in de eerste plaats een verantwoordelijkheid van de leerkracht. Onderzoek toont aan dat emotioneel geletterde leerkrachten sterker geneigd zijn om de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden van hun leerlingen te integreren in hun curriculum.

Die ontwikkeling start bij de reflectie van de leerkracht over de eigen relatie tot de emotionele aspecten van het leven en bij een groter zelfbewustzijn over hoe deze aspecten een plaats kunnen krijgen binnen het onderwijsproces, zodat leerlingen er baat bij hebben door aangemoedigd te worden tot zelfreflectie, tot meer bewustzijn van zichzelf en tot het toepassen van deze inzichten in hun relaties via respectvolle en samenwerkingsgerichte communicatie.

■ Hoe groeien in de ontwikkeling van sociale vaardigheden?

Communicatievaardigheden kunnen worden gedefinieerd als het overbrengen van een boodschap waarbij sprake is van een gedeeld begrip tussen de contexten waarin de communicatie plaatsvindt⁴⁷. Communicatievaardigheden worden beschouwd als essentieel voor het professioneel functioneren van leerkrachten. Daarnaast zijn sterke communicatievaardigheden van leerkrachten cruciaal voor het effectief overbrengen van onderwijsinhouden aan leerlingen. Onderzoek toont bovendien aan dat schoolteams zelf gevormd moeten worden in sociale en emotionele vaardigheden om deze ook bij kinderen te kunnen ontwikkelen. Lerarenopleiding en mentoring dragen niet alleen bij tot betrokkenheid en kwaliteitsvolle implementatie, maar versterken ook de sociaal-emotionele competenties van leerkrachten zelf, wat een klascultuur bevordert waarin het leren en inoefenen van sociale en emotionele vaardigheden deel uitmaakt van het dagelijkse klasgebeuren. Onderzoek wijst er echter op dat studenten in pedagogische opleidingen zelfs in hun laatste studiejaar vaak nog een tekort aan communicatievaardigheden vertonen⁴⁸.

Vaardigheden in geweldloze, empathische en ondersteunende communicatie ontwikkelen zich samen met competenties zoals kritisch denken, actief luisteren en conflicthantering. Kritisch denken is het vermogen om vragen te formuleren en perspectieven en praktijken te analyseren aan de hand van expliciete criteria. Het is een vaardigheid die mensen helpt om meningen van feiten te onderscheiden. Kritisch denken impliceert ook het herkennen van de eigen vooronderstellingen en het bewustzijn van de manier waarop de culturele achtergrond de perceptie en het begrip beïnvloedt. Actief luisteren wordt dan weer gedefinieerd als het vermogen om zich volledig te concentreren, niet alleen op wat er gezegd wordt, maar ook op non-verbale aspecten zoals lichaamstaal, intonatie, gelaatsuitdrukkingen enzovoort. Het houdt in dat men volledig aanwezig is, niet onderbreekt, niet veronderstelt al te weten wat de ander zal zeggen, zorgvuldige vragen stelt en inconsequenties tussen verbale en non-verbale boodschappen herkent. Actief luisteren is een belangrijke manier om inzicht te verwerven in diverse culturele overtuigingen en gedragingen, communicatiestijlen en betekenissen. Constructief omgaan met conflicten betekent bovendien dat men conflicten in kaart kan brengen om de onderliggende behoeften achter wat gezegd wordt te identificeren en om tot een gemeenschappelijke oplossing te komen die tegemoetkomt aan de noden van alle betrokken partijen.



Dit veronderstelt de bereidheid om anderen als gelijken te beschouwen en oplossingen te zoeken die voor iedereen gunstig zijn — proactief in plaats van reactief. Vanuit een intercultureel perspectief betekent dit bewust afstand nemen van de ‘wij-zij’-tegenstelling. Het vereist kennis van culturele eigenheden, gedragingen en communicatiestijlen, evenals het besef dat individuele burgers niet verantwoordelijk zijn voor het handelen van hun overheid. Maar bovenal vraagt het openheid voor interculturele dialoog. Conflicten kunnen bijdragen tot sociale transformatie wanneer ze binnen een positief kader worden benaderd, met het potentieel om verandering en groei te genereren. Conflicttransformatie betekent niet het zoeken naar snelle oplossingen, maar het investeren van energie in relaties en sociale structuren om te komen tot een langdurige inzet voor verandering, gelijkheid en sociale rechtvaardigheid⁴⁹.

■ Hoe de ontwikkeling van digitale vaardigheden te verbeteren?

De rol van digitale vaardigheden in de ontwikkeling van hedendaagse samenlevingen op geopolitiek niveau en van burgers op persoonlijk vlak is nog nooit zo groot geweest als vandaag. Hoe meer processen worden gedigitaliseerd, hoe noodzakelijker het wordt dat mensen hun digitale competenties versterken om zich te kunnen aanpassen. In Europa vereist meer dan 90% van de professionele functies een basisniveau van digitale kennis, net zoals basisvaardigheden inzake taal en rekenen. Het gebruik van digitale technologieën breidt zich uit over alle sectoren, van het bedrijfsleven en transport tot zelfs de landbouw. Toch beschikt ongeveer 42% van de Europeanen niet over basisdigitale vaardigheden, waaronder 37% van de actieve beroepsbevolking⁵⁰. In het digitale tijdperk zijn digitale vaardigheden geen optie meer, maar een noodzakelijke voorwaarde voor burgers die actief willen deelnemen aan de arbeidsmarkt en hun persoonlijke rechten ten volle willen uitoefenen.

Daarnaast verloopt een groot deel van onze communicatie via digitale technologieën. Digitale communicatie beïnvloedt niet alleen ons begrip van het dagelijkse leven, maar stuurt ook onze attitudes, onze identificatie met gelijkgestemde groepen en onze gedragskeuzes in het echte leven. Daarom geldt dat, hoewel communicatie gemakkelijker is geworden, zij ook nieuwe uitdagingen met zich meebrengt, zoals de vatbaarheid voor desinformatie wanneer de digitale geletterdheid — en in het bijzonder mediawijsheid — onvoldoende ontwikkeld is.

Ook de vraag van de arbeidsmarkt naar digitaal geletterde werknemers neemt exponentieel toe. Steeds meer overheidsdiensten worden gedigitaliseerd. De rol van scholen in het voorbereiden van leerlingen op een succesvolle deelname aan een gedigitaliseerde samenleving wordt daardoor fundamenteel.

Dat is één van de redenen waarom het Digitale-onderwijsactieplan (2021–2027), een hernieuwd beleidsinitiatief van de Europese Unie, gericht is op het versterken van een performante digitale-onderwijsecosysteem en op het bevorderen van digitale vaardigheden en competenties met het oog op de digitale transformatie. De uitdagingen van de COVID-19-pandemie hebben het besef van de noodzaak om digitale vaardigheden te verbeteren om onderwijsactiviteiten effectiever te kunnen opnemen, alleen maar versterkt⁵¹. Een studie uit 2018 van de Organisation for Economic Co-operation and Development (OESO) toonde aan dat gemiddeld minder dan 40% van de onderwijsprofessionals in de EU zich klaar voelde om digitale technologieën in het onderwijs te gebruiken⁵². Dit kan erop wijzen dat Europese leerkrachten onvoldoende competenties en/of vertrouwen hebben om digitale technologieën doeltreffend in te zetten bij het onderwijzen van kinderen.

Het ontwikkelen en/of versterken van digitale geletterdheid binnen een onderwijscontext is een uitdagende opdracht, aangezien digitale competentie een breed begrip is dat een uitgebreide waaier aan specifieke kennis, vaardigheden en attitudes omvat. De Europese Commissie beveelt het Europees Kader voor Digitale Competenties (DigComp) aan om de structuur en inhoud van digitale competentie beter te begrijpen. Volgens dit kader zijn er vijf competentiedomeinen die ontwikkeld moeten worden: informatie- en datageletterdheid, communicatie en samenwerking, digitale contentcreatie, digitale veiligheid en probleemoplossend vermogen⁵³.

Hoewel digitale geletterdheid dus een breed spectrum aan competenties bestrijkt, is het belangrijk om bijzondere aandacht te besteden aan bepaalde digitale uitdagingen die niet alleen een negatieve impact hebben op persoonlijke communicatie, maar ook invloed uitoefenen op politieke crisissen, die op hun beurt een bedreiging kunnen vormen voor de democratische inrichting van samenlevingen. Zoals de COVID-19-pandemie en de oorlog in Oekraïne hebben aangetoond, kampen westerse samenlevingen met grote tekorten op het vlak van mediawijsheid, met name wat betreft het vermogen van informatiegebruikers om betrouwbare informatie te selecteren en er verstandig mee om te gaan. Volgens Eurostat controleert slechts ongeveer 23% van de mensen die in de EU wonen de informatie die zij aantreffen op online nieuwssites of sociale media⁵⁴. Dit is zorgwekkend, aangezien de informatie die we gebruiken onze attitudes beïnvloedt, die op hun beurt een grote impact kunnen hebben op hoe we naar andere mensen kijken en hoe we gebeurtenissen beoordelen.



Eén van de doelstellingen van het Europese actieplan voor digitaal onderwijs is het verbeteren van digitale geletterdheid, met inbegrip van de aanpak van desinformatie. Dat is een belangrijke richting waarin inspanningen moeten worden geconcentreerd. Digitale vaardigheden, en in het bijzonder digitale en informatieve geletterdheid, zijn van cruciaal belang in het informatietijdperk, zeker voor leerkrachten die niet alleen vakkennis overdragen, maar ook attitudes en waarden mee vormgeven bij leerlingen. Hoe beter leerkrachten in staat zijn om doordacht gebruik te maken van geschikte mediakanalen en data, hoe groter de kans dat leerlingen niet alleen correcte leerinhouden verwerven, maar ook leren om online digitale informatie kritisch te filteren met de vaardigheden die zij op school ontwikkelen. Tegelijk fungeren sterke mediawijsheidsvaardigheden als een preventief middel tegen haatspraak, ontmenselijkende narratieven en bedreigingen voor democratische waarden en processen.

Het eerder vermelde DigComp-kader biedt met DigCompEdu een specifieke uitwerking die gericht is op het systematisch herkennen en ontwikkelen van digitale competenties van leerkrachten binnen het onderwijsproces. In dit kader worden zes competentiedomeinen en 22 fundamentele digitale competenties onderscheiden. Twee van deze domeinen — professionele betrokkenheid en het versterken van lerenden — zijn sterk verbonden met de capaciteiten van leerkrachten om een gepaste leeromgeving en kwaliteitsvolle interactie te creëren. Daarbij wordt bijzondere aandacht besteed aan vaardigheden zoals professionele samenwerking, reflectieve praktijken, inclusie, differentiatie en het actief betrekken van leerlingen.

DigCompEdu beschikt bovendien over een zelfreflectie-instrument, SelfieForTeachers, dat gebaseerd is op het DigCompEdu-kader en leerkrachten helpt om inzicht te krijgen in welke digitale competenties zij reeds beheersen, op welk niveau, en welke verder ontwikkeld moeten worden⁵⁵. Het is een online tool die leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs ondersteunt bij het reflecteren over hun gebruik van digitale technologieën in hun professionele praktijk.

De ontwikkeling van digitale vaardigheden is een proces dat veel middelen vraagt. Digitale vaardigheden mogen echter geen doel op zich zijn, maar moeten worden ingezet als een hulpmiddel om het dagelijkse leven efficiënter aan te pakken. Sterke digitale vaardigheden helpen mensen om zich te oriënteren in de informatiewereld en om feiten van fictie te onderscheiden. Desinformatie en nepnieuws worden gebruikt om spanningen in stand te houden en te versterken, zowel op maatschappelijk als op interpersoonlijk niveau. Daarom is het van groot belang dat elke burger digitaal geletterd is. Scholen vormen de aangewezen plek om deze digitale geletterdheid te ontwikkelen. Daarbij is het essentieel dat leerkrachten de uitdagingen van de digitale wereld begrijpen en die op een correcte manier kunnen overbrengen op hun leerlingen. Dat draagt niet alleen bij aan het voorkomen van spanningen, haatspraak en intolerantie, maar versterkt ook het inzicht in bedreigingen voor democratische waarden.

Digitaal geletterde leerkrachten vertrekken vanuit zelfreflectie over hun eigen digitale vaardigheden en hun manier van omgaan met digitale content. Respectvolle en inclusieve communicatie in de klas is immers gebaseerd op het vermogen van de leerkracht om digitale tools op een doeltreffende en bewuste manier in te zetten.

■ Hoe kan duurzame samenwerking in het Europese onderwijsgebied worden geoptimaliseerd?

Om duurzame samenwerking binnen de Europese Onderwijsruimte te optimaliseren, is het noodzakelijk dat alle deelnemende landen dezelfde kernwaarden delen. Wij zijn van mening dat deze waarden in overeenstemming moeten zijn met de belangrijkste verdragen die binnen de Europese Unie werden geratificeerd.

Zo bevestigt het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens het geloof in de fundamentele vrijheden die de basis vormen van rechtvaardigheid en vrede in de wereld en die enerzijds het best worden gewaarborgd door een doeltreffende politieke democratie en anderzijds door een gemeenschappelijk begrip en respect voor de mensenrechten waarop zij steunen. Wij beschouwen de rechten die door dit verdrag worden gegarandeerd — zoals het recht op leven en vrijheid, een eerlijk proces, onderwijs, deelname aan vrije verkiezingen, het recht om te huwen en een gezin te stichten, eerbied voor het privé- en gezinsleven, bescherming van eigendom, de afschaffing van de doodstraf, en de vrijwaring van foltering en slavernij, evenals de vrijheid van denken, geweten, godsdienst en meningsuiting — als fundamenteel⁵⁶.

Daarnaast moeten Europese onderwijspartners het eens zijn over het waarborgen van de rechten en de veiligheid van de meest kwetsbare groepen in de samenleving. Zo is het belangrijk het Verdrag inzake geweld tegen vrouwen te erkennen, dat uitgaat van het feit dat vrouwen en meisjes een verhoogd risico lopen op gendergerelateerd geweld en dat streeft naar een Europa vrij van geweld tegen vrouwen en van huiselijk geweld⁵⁷.

Nog belangrijker is het verankeren van onderwijs in Europa binnen het Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Dit verdrag stelt dat kinderen niet louter objecten zijn die toebehoren aan hun ouders en voor wie beslissingen worden genomen, noch volwassenen in wording. Kinderen zijn volwaardige mensen en individuen met eigen rechten. Het verdrag benadrukt dat de kindertijd duidelijk verschilt van de volwassenheid en loopt tot de leeftijd van 18 jaar; het is een bijzondere en beschermde levensfase waarin kinderen de ruimte moeten krijgen om te groeien, te leren, te spelen, zich te ontwikkelen en tot ontplooiing te komen in waardigheid⁵⁸.

Michael Schratz gaat in zijn artikel “What is a ‘European Teacher’?” dieper in op wat de ‘Europeesheid’ van het lerarenberoep precies inhoudt⁵⁹.



Hij stelt dat een EU-leerkracht een dubbele opdracht heeft: niet alleen toekomstige burgers van de eigen lidstaat opleiden, maar hen ook “ondersteunen in het uitgroeien tot toekomstige generaties van Europese burgers”⁶⁰. Volgens Schratz beschikt een Europese leerkracht over “bepaalde waarden die aantonen dat hij of zij niet louter een nationale leerkracht is, maar iemand die lesgeeft ‘voorbij’ het nationale curriculum. Hij of zij ziet zichzelf als iemand met wortels in één specifiek land, maar die tegelijk deel uitmaakt van een groter Europees geheel. Dit samengaan van nationale identiteit en transnationale bewustwording biedt een waardevol perspectief op vraagstukken rond heterogeniteit. Diversiteit binnen eenheid is dan ook een kernaspect van een ontwikkelde Europese identiteit, met een open blik op de wereld.”⁶¹ Belangrijker nog is dat Schratz een Europese leerkracht beschouwt als iemand die actief omgaat met het multiculturele karakter van de Europese samenleving, een positieve relatie heeft met de eigen cultuur en openstaat voor andere culturen. “Hij of zij weet zich op een zelfverzekerde maar niet-dominante manier te gedragen in andere culturen. Hij of zij werkt met heterogene groepen, ziet heterogeniteit als een meerwaarde en respecteert verschillen. Hij of zij gaat om met de uitdagingen van de multiculturele kennissamenleving en zet zich in voor gelijke kansen.”⁶² Een Europese leerkracht zou zich bovendien moeten gedragen als een ‘Europese burger’: iemand die solidariteit toont met burgers in andere Europese landen en waarden deelt zoals respect voor de mensenrechten, democratie en vrijheid⁶³.

Het ETSIZE Comenius-project onderzocht de identiteit van Europese leerkrachten en de gedeelde waarden die EU-leerkrachten met elkaar verbinden. Leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs die aan het ETSIZE-project meewerkten, beantwoordden de vraag of zij zich al een Europese leerkracht voelden als volgt: “Er valt nog veel te leren over wat het betekent om een Europese leerkracht te zijn, maar ik heb het gevoel dat ik nu op de goede weg ben.”⁶⁴

Het is niet eenvoudig om een evenwicht te vinden tussen een nationale en een Europese lerarenidentiteit, zeker in de huidige turbulente tijden, waarin er oorlog is in Europa en uiteenlopende uitdagingen dreigen om Europese samenlevingen verder te polariseren. Tegelijk is deze opdracht nog nooit zo cruciaal geweest als vandaag.

TASC wil oplossingen aanreiken voor de zeven knelpunten waarmee leerkrachten en scholen geconfronteerd worden als gevolg van een polariserende samenleving.

Om dit doel te realiseren werden vijf specifieke doelstellingen geformuleerd waarvan wij geloven dat zij, wanneer ze worden geïmplementeerd binnen het kader van het programma van de lerarenacademie, kunnen bijdragen aan het aanpakken van de zeven hierboven beschreven knelpunten waarmee Europese leerkrachten worden geconfronteerd. TASC wil oplossingen vinden door academisch onderzoek, de expertise van lerarenopleiders en praktijkdeskundigen, en de inzichten van leraren in opleiding en actieve leerkrachten samen te brengen, en dit op een manier die vanzelfsprekendheden in vraag stelt, in het bijzonder met betrekking tot kwetsbare groepen van lerenden.

Specifieke doelstellingen

De specifieke doelstellingen zijn gebaseerd op de nodenanalyse en worden hieronder opgesomd.

1. Het ontwikkelen van competenties van lerarenopleiders, leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten in duurzame communicatie.

Het ontwerpen, ontwikkelen en aanbieden van het gezamenlijke TASC-opleidingsprogramma rond duurzame communicatie, met een handleiding voor lerarenopleiders en een leerkrachtentoolkit voor studenten in de initiële lerarenopleiding en voor actieve leerkrachten. Het gezamenlijke TASC-opleidingsprogramma omvat 20 ECTS met microcredentials en wordt geaccrediteerd door de TASC-partners. Bewustzijn, vaardigheden en attitudes vormen de kern van het opleidingsprogramma. Passende indicatoren om de resultaten te meten zijn gebaseerd op het Referentiekader voor Competenties voor Democratische Cultuur van de Raad van Europa. (<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>).

2. Leerkrachten in staat stellen om te groeien in digitale vaardigheden en in het gebruik van digitale tools binnen duurzame communicatie.

Het integreren van microcredentials voor blended learning in het gezamenlijke TASC-opleidingsprogramma, met bijzondere aandacht voor samenwerking via digitale tools.

3. Het ontwikkelen, uittesten en wegwerken van drempels om mobiliteitsmodellen binnen de initiële lerarenopleiding en permanente professionele ontwikkeling mogelijk te maken en volledig te integreren op een groene en inclusieve manier, in het bijzonder via communities of practice en EU-programma's.

Het uittesten en integreren van virtuele, blended en fysieke mobiliteitsmodellen om uitwisseling binnen het levenslang leren van leerkrachten te stimuleren. De focus ligt daarbij op het versterken van bewustzijn, vaardigheden en attitudes met betrekking tot duurzame communicatie.



Om tijdens het tweede projectjaar van TASC 42 mobiliteiten voor lerarenopleiders binnen de partnerorganisaties te realiseren, met als doel de handleiding voor lerarenopleiders en de vijf modules van het gezamenlijke opleidingsprogramma rond duurzame communicatie te testen.

Om tijdens het derde projectjaar van TASC 126 mobiliteiten te realiseren voor lerarenopleiders en leerkrachten binnen de partnerorganisaties, met het oog op het uittesten van het gezamenlijke TASC-opleidingsprogramma van 20 ECTS.

4. Het ontwikkelen van een duurzame en gestructureerde Europese samenwerking tussen aanbieders van initiële lerarenopleiding en permanente professionele ontwikkeling, met het oog op het waarborgen van de kwaliteit van lerarenopleiding op Europees en nationaal niveau.

Het implementeren van het gezamenlijke TASC-opleidingsprogramma met microcredentials van 20 ECTS in de verschillende partnerlanden.

5. Het formuleren van richtlijnen en aanbevelingen voor beleidsmakers om duurzame communicatie te implementeren als een cruciale transversale competentie voor leerkrachten en lerarenopleiders, met het oog op respect voor diversiteit en het bevorderen van verantwoordelijkheid en samenwerking binnen de Europese Onderwijsruimte.

Het uitbrengen van een aanbevelingsrapport over de meerwaarde van duurzame communicatie voor het respecteren van diversiteit en het stimuleren van verantwoordelijkheid en samenwerking binnen de Europese Onderwijsruimte.

3. Europese meerwaarde

Duurzame communicatie is een belangrijke en cruciale transversale competentie voor leerkrachten en hun professionele praktijk. Wij zijn er bovendien van overtuigd dat zij essentieel is voor de toekomst van onze planeet. Binnen de Europese Onderwijsruimte vormt duurzame communicatie een sleutelcompetentie om inclusie en diversiteit te respecteren en om verantwoordelijkheid en samenwerking te bevorderen. In lijn met de resultaten van eerdere EU-projecten (INCLUDE-ED, HAND in HAND, SAFER, BREAK!, Learning to Be, EMPAQT, ETSIZE) draagt TASC bij aan de realisatie van hoogwaardig, inclusief en duurzaam onderwijs en opleiding.

In het Erasmus+-project GO PRINCE (2014–2017) werd ethos benoemd als een belangrijke sleutel tot inclusie. Daarom focust TASC op duurzame communicatie als een aspect van het lerarenethos, met aandacht voor het engagement van leerkrachten om waarderende relaties te bevorderen en voor hun competentie om dergelijke relaties binnen de schoolcontext te ontwikkelen en te ondersteunen.

Leerkrachten in heel Europa worden gevormd in competenties, waarbij vaardigheden gebaseerd zijn op kennis en attitudes. Naast deze competenties is het algemene doel binnen TASC dat leerkrachten groeien in een gedeelde Europese identiteit en in de waarden van de EU, via vaardigheidstraining in geweldloze, interculturele en herstelgerichte communicatie en handelen, en zo bijdragen aan samenwerking in het kader van levenslang leren.

De innovatie van TASC ligt in de focus op het uitrusten van Europese leerkrachten met vaardigheden die de basis vormen voor duurzaam onderwijs en een duurzame samenleving. Deze lerarenacademie richt zich op vaardigheden die relevant zijn in elke onderwijscontext, ongeacht het studiegebied, het onderwijsniveau, het land of de cultuur. De implementatie van het ontwikkelde en geteste gezamenlijke opleidingsprogramma rond duurzame communicatie, met microcredentials van 20 ECTS, in de verschillende partnerlanden van TASC, garandeert een sterke transnationale dimensie van dit project en een brede toepasbaarheid van deze lerarenacademie in heel Europa. TASC draagt zo bij aan wat ons als leerkrachten verbindt: het bieden van kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen, ondanks de toenemende polarisatie in onze samenlevingen.

Om de relevantie van dit project te onderbouwen en een reëel inzicht te krijgen in de noden van leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten met betrekking tot duurzame communicatie, werd binnen TASC een survey uitgevoerd met dataverwerking in de deelnemende landen. Het doel van deze studie was om de duurzame communicatie van leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten uit België, Duitsland, Litouwen, Portugal, Roemenië, Spanje en Turkije te onderzoeken en mogelijke patronen in de manifestatie ervan te identificeren. Er werden vier onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Wat is het belang van de ontwikkeling van duurzame communicatie voor de professionele vorming van leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten?
2. Zijn interculturele communicatie, geweldloze communicatie, samenwerking, probleemoplossend vermogen en reflectie statistisch met elkaar verbonden als constructen van duurzame communicatie bij leerkrachten?
3. Wat zijn de belangrijkste voorspellers voor de ontwikkeling van duurzame communicatie bij leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten?
4. Wat is nodig voor een effectieve ontwikkeling van duurzame communicatie bij leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten?

De verkennende studie die wij uitvoerden, bracht belangrijke inzichten aan het licht over de constructen van duurzame communicatie en over mogelijke oplossingen voor een doeltreffende ontwikkeling van duurzame communicatie bij leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten:



1. Interculturele communicatie, geweldloze communicatie, samenwerking, probleemoplossend vermogen en reflectie zijn zeer sterke en significante voorspellers van duurzame communicatie en vormen de kernconstructen ervan.
2. Hoe sterker de samenwerkingsvaardigheden, hoe hoger ook het niveau van interculturele en geweldloze communicatie en probleemoplossend vermogen. Hieruit kunnen we afleiden dat samenwerkingsgerichte activiteiten (zoals communities of practice, virtuele, blended en fysieke mobiliteit en partnerschappen) een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het doeltreffender en professioneler omgaan met de uiteenlopende uitdagingen binnen scholen, en zo het onderwijs- en leerproces verbeteren.
3. Leeftijd en onderwijservaring blijken geen sterke voorspellers te zijn voor de ontwikkeling van duurzame communicatie. Dit betekent dat de impact van TASC gelijk zal zijn voor alle deelnemers, ongeacht hun leeftijd of onderwijservaring.

Deze bevindingen leiden tot de conclusie dat duurzame communicatie een uiterst belangrijke vaardigheid is binnen scholen en het bredere onderwijsveld. Onze onderzoeksresultaten sluiten aan bij tal van andere studies die communicatie centraal plaatsen in het onderwijs- en leerproces. Het vermogen om doeltreffend te communiceren speelt een essentiële rol in het functioneren van een effectieve onderwijsprofessional.

TASC maakte dankbaar gebruik van het Referentiekader voor Competenties voor Democratische Cultuur van de Raad van Europa (<https://book.coe.int/en/education-policy/7577-reference-framework-of-competences-for-democratic-culture-3-volumes.html>) als inspiratie voor het ontwerpen van een instrument om het opleidingsprogramma rond duurzame communicatie te evalueren. In dit kader worden 20 competenties onderscheiden die verband houden met waarden, attitudes, vaardigheden en kennis, met gevalideerde descriptoren op basis-, intermediair en gevorderd niveau. Heel wat van deze competenties zijn nauw verbonden met duurzame communicatie, en deze competenties met descriptoren op verschillende niveaus worden gebruikt als kwalitatieve indicatoren voor de impactstudie tijdens de opleidingen binnen deze lerarenacademie. Naast waarden, attitudes, vaardigheden en kennis werd ook bewustzijn als bijkomend element toegevoegd.

Om leerkrachten in staat te stellen hun digitale vaardigheden te versterken en digitale tools in te zetten voor duurzame communicatie, werden microcredentials voor blended learning opgenomen in het gezamenlijke TASC-opleidingsprogramma. Daarbij kon TASC voortbouwen op de resultaten van het Digital Tutors-project (<https://digitaltutor.eu/>), dat tot doel heeft het opleidingsproces voor online en blended leertrajecten te verbeteren en online leerkrachten en opleiders te kwalificeren als ‘digitale leerkrachten’.

Het DIVA-project (<https://diva-project.de>) wordt ingezet om digitaal lesgeven te bevorderen, innovatieve didactische benaderingen te integreren in de opleiding van leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten, en om methodologisch blended mobiliteit te implementeren.

Ook het ProPIC-project (<http://propiceuropa.com>) biedt in dit verband inspiratie. Dit project vertrok vanuit de wisselwerking tussen onderzoek, internationale samenwerking en het creatief gebruik van mobiele technologieën.

TASC toont de meerwaarde van deze lerarenacademie voor de Europese Onderwijsruimte aan op drie niveaus:

1. op het niveau van leerkrachten en personeel, via vaardigheidstraining; institutioneel niveau door het opzetten van CoP's en gestructureerde Europese partnerschappen;
2. op institutioneel niveau, door het opzetten van communities of practice en gestructureerde Europese samenwerkingen;
3. op systeemniveau, door de implementatie van het gezamenlijke TASC-opleidingsprogramma en door het formuleren van richtlijnen en aanbevelingen voor beleidsmakers.



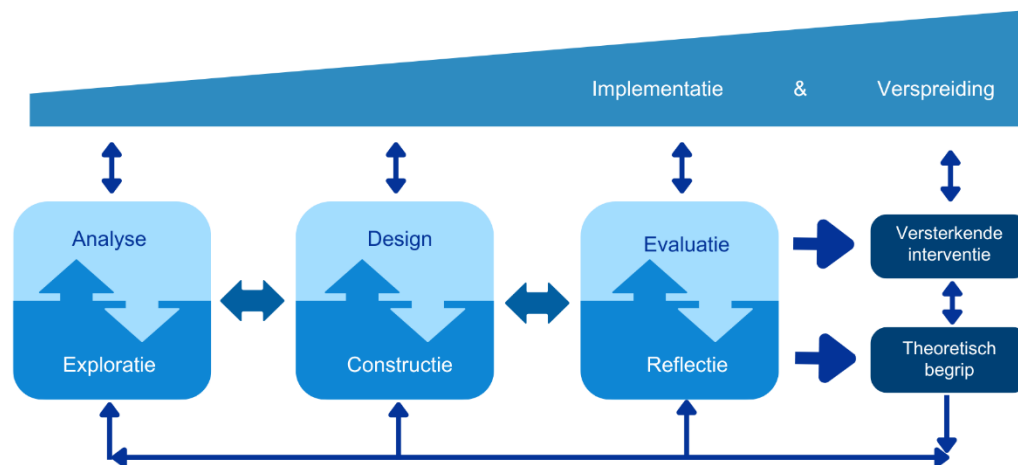
Kwaliteitszorg

1. Projectontwerp en -implementatie

Concept en methodologie

Het volledige project is ingebed in de methodologie van Educational Design Research (EDR). Design research wordt vaak omschreven als onderzoek dat verloopt volgens een cyclisch proces van ontwerp, uitvoering, analyse en bijsturing⁶⁵. Het ontwerp dat wij moesten ontwikkelen, **omvat de fundamenteën voor het uitbouwen van een leerkrachtenacademie rond duurzame ontwikkeling. Elk traject van Educational Design Research start** met een verkenning van het probleem en een analyse van de context.

Educational Design Research is een iteratief proces. Wij maakten gebruik van het generieke model dat werd ontwikkeld door McKenney & Reeves (2012)⁶⁶. Dit model beschrijft één geïntegreerd onderzoeks- en ontwikkelingstraject en brengt de kerncomponenten van een flexibel proces in beeld, met drie hoofdfasen (hieronder toegelicht) die plaatsvinden in interactie met de praktijk en die leiden tot een dubbele output: kennisontwikkeling en interventie. De vierkanten in figuur 3 duiden de drie kernfasen aan, terwijl de pijlen ertussen aangeven dat het proces zowel iteratief als flexibel is.



Figuur 1. Generiek model voor onderwijskundig ontwerpgericht onderzoek, ontwikkeld door McKenney & Reeves (2012)



Design-based research wordt ook gekenmerkt door een nauwe interactie tussen onderzoekers en praktijkactoren. Daarom werd binnen dit project gewerkt met de methodologie van communities of practice (CoP) en de Teacher Board (TB) om design-based research te ondersteunen. Daarbij zijn onderzoekers, leerkrachten (praktijkprofessionals) en lerarenopleiders betrokken.

Analysefase

In de analysefase werd een helder beeld opgebouwd van de uitdagingen waarmee Europese samenlevingen en scholen worden geconfronteerd, zoals sociale polarisatie en diversiteit, die kunnen leiden tot conflicten. Duurzame communicatie vormt een sleutelement in het omgaan met en oplossen van deze conflicten. Om een duidelijker beeld te krijgen van de noden en percepties van leerkrachten met betrekking tot duurzame communicatie, werd een contextanalyse uitgevoerd op basis van een literatuurstudie en een pilootbevraging bij leerkrachten in België, Duitsland, Litouwen, Portugal, Roemenië, Spanje en Turkije. De contextanalyse bracht belangrijke inzichten aan het licht over de kernconstructen van duurzame communicatie en over mogelijke oplossingen voor een effectieve ontwikkeling ervan bij zowel leerkrachten in opleiding als actieve leerkrachten. De resultaten wijzen erop dat duurzame communicatie gebaseerd is op constructen zoals interculturele communicatie, geweldloze communicatie, samenwerking, probleemoplossend vermogen en reflectie. Dit zijn essentiële vaardigheden binnen scholen en het bredere onderwijsveld en vormden daarom het centrale aandachtspunt van deze lerarenacademie.

De belangrijkste indicatoren en richtinggevende benchmarks voor de implementatie van de vijf constructen werden afgeleid uit de competenties van het Referentiekader voor Competenties voor Democratische Cultuur (RFCDC – Volumes Referentiekader voor Competenties voor Democratische Cultuur) van de Raad van Europa. Daarnaast werden digitale competenties geselecteerd uit het Europese kader voor digitale vaardigheden, het DigComp-kader (https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en), om geïntegreerd te worden in het gezamenlijke opleidingsprogramma voor leerkrachten. Op die manier wordt een holistische benadering van de ontwikkeling van leerkrachtenvaardigheden gewaarborgd.

Ontwerpfase: handleiding voor lerarenopleider en leerkrachtentoolkit

De volgende fase binnen educational design research is de ontwerpfase. Kenmerkend voor design research is dat ontwerp wordt gezien als een manier om theoretische aannames over leren te concretiseren binnen een gekozen probleemcontext, en om te onderzoeken hoe dit leren het best kan worden ondersteund.

De handleiding voor lerarenopleiders en de leerkrachtentoolkit werden ontwikkeld met als doel enerzijds bewustwording te creëren rond de kracht van duurzame communicatie en anderzijds leerkrachten te ondersteunen bij het toepassen van duurzame communicatie in hun dagelijkse onderwijspraktijk.



We ontwikkelden een e-learningplatform dat we inzetten voor capaciteitsopbouw, waarbij we gezamenlijke opleidingen aanbieden voor leerkrachten en lerarenopleiders met als doel het versterken van competenties rond duurzame communicatie.

In dit geval werd het ontwerp beïnvloed door de traditie van user-centred design (UCD), die pleit voor het centraal stellen van de gebruikers (lerarenopleiders, leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten) en hun noden in elke fase van het ontwerpproces, binnen de concrete context van de school- en klasomgeving. Dit betekent dat gebruikers in elke fase van het proces worden betrokken om te garanderen dat de ontwikkelde diensten en tools bruikbaar en relevant zijn voor lerarenopleiders en leerkrachten die baat moeten hebben bij de ontwerpresultaten.

Binnen deze ontwerpfasen had het consortium als doel de belangrijkste outputs en activiteiten van het project te ontwikkelen, met een focus op het uitwerken van **de kerninhoud en de opleidingen** rond de relevante constructen van duurzame communicatie. De activiteiten werden ontwikkeld via een collaboratieve aanpak tussen de consortiumpartners, vertrekkend vanuit hun specifieke expertise en sterktes. Op basis van de verkennings- en analysefase werden de leerresultaten en de inhoud van de verschillende modules van de handleiding voor lerarenopleiders uitgewerkt. Deze modules vormen de ruggengraat van deze lerarenacademie. De onderwerpen van de modules spelen in op de belangrijkste uitdagingen voor leerkrachten die via de initiële bevraging rond duurzame communicatie werden geïdentificeerd en richten zich op de relevante competenties van leerkrachten die duurzame communicatie bevorderen (zie analysefase). De modules behandelen de thema's "Mensenrechten en waarden", "Europese waarden en identiteit", "Non-discriminatie en gelijkwaardigheid", "Inzicht in onszelf en anderen" en "Dialoog".

Evaluatiefase: handleiding voor lerarenopleiders en leerkrachtentoolkit

Bij de ontwikkeling en het uittesten van de handleiding voor lerarenopleiders werd gewerkt met een micro-iteratieve EDR-cyclus (Educational Design Research), specifiek gericht op de opleiding van opleiders.

De handleiding voor lerarenopleiders werd geïmplementeerd en getest tijdens twee testsessies, één in Valencia en één in Vilnius, met als doel het materiaal verder te verfijnen en te verbeteren tot een finale versie.

De piloottestsessies vonden fysiek plaats en werden uitgevoerd samen met de leden van de Teacher Board tijdens een gezamenlijke bijeenkomst. Tussen beide testsessies werd voldoende tijd voorzien voor optimalisatie en bijsturing op basis van feedback en reflectie.

Interacties met de doelgroep van leerkrachten werden ook gebruikt om randvoorwaarden vast te leggen voor het e-learningplatform en voor het concept en de vorm van het curriculum van de gecertificeerde opleiding rond duurzame communicatie.

Bij de ontwikkeling en het uittesten van de leerkrachtentoolkit werd eveneens gewerkt met een micro-iteratieve EDR-cyclus.

Naast de handleiding voor lerarenopleiders is de leerkrachtentoolkit een tweede belangrijke output van het project. De leerkrachtentoolkit is een instrument voor leerkrachten en bestaat uit een ondersteunende set van tools, materialen en activiteiten om duurzame communicatie te leren en te integreren, in eerste instantie op het niveau van de leerkracht zelf. De leerkrachtentoolkit kan worden ingezet in zowel het basis- als het secundair onderwijs.

De community of practice (25 leerkrachten) in elk van de deelnemende landen testte de leerkrachtentoolkit in de klaspraktijk. De leerkrachtentoolkit graad A werd getest van september tot november 2024. De leerkrachtentoolkit graad B werd getest van januari tot maart 2025. De onderwijsactiviteiten werden begeleid en interviserend opgevolgd door de trainers en consortiumpartners binnen een nationale community of practice.

De feedback, observaties en aanbevelingen van leerkrachten en hun leerlingen werden verzameld via feedbackformulieren en gebruikt om de finale versie van de leerkrachtentoolkit verder te verfijnen. Interviews met leerkrachten en observaties speelden daarbij een sleutelrol, omdat ze een beter inzicht boden in hoe leerkrachten en leerlingen de leersituatie ervaren. Reflectie maakte het mogelijk om verbanden te leggen tussen acties en resultaten.

E-learningplatform

De nood aan een e-learningplatform werd vastgesteld tijdens de ontwikkeling van het project. De finale versie van de leerkrachtentoolkit werd opgeladen op het e-learningplatform van het project en is daar publiek toegankelijk in open access, in het Engels en in de nationale talen van de partners. De link is ook beschikbaar via de projectwebsite.

Het e-learningplatform werd ontworpen als basis voor de online en blended opleidingsactiviteiten die binnen het project worden ontwikkeld. Het platform biedt opleidingsmateriaal, netwerkmogelijkheden en communicatie-ruimtes voor leerkrachten en lerenden (leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten) om vaardigheden in duurzame communicatie te ontwikkelen, met ondersteuning van mobiliteit (virtueel, blended en fysiek).



Het e-learningplatform fungeert als een Learning Management System (LMS) en bevat alle functionaliteiten die nodig zijn om online en blended leren te ontwikkelen en, waar nodig, fysieke activiteiten te ondersteunen. Dit LMS omvat ook een brede waaier aan evaluatie-instrumenten en -procedures en weerspiegelt het ontworpen leertraject. Daarnaast biedt het e-learningplatform een netwerkruimte waar leerkrachten via communities of practice met elkaar in interactie kunnen gaan en praktijken kunnen uitwisselen.

Capaciteitsopbouw – pilootfase en evaluatie van het gezamenlijke EU-opleidingsprogramma (20 ECTS)

Voor de capaciteitsopbouw werd gewerkt met een micro-iteratieve EDR-cyclus voor de ontwikkeling en het uittesten van het initiële, voortgezette en professionele opleidingsprogramma van 20 ECTS.

Het gezamenlijke TASC-opleidingsprogramma voor initiële opleiding, permanente professionele ontwikkeling en professionele vorming, goed voor 20 ECTS, werd ontworpen op basis van de ontwikkelde modules. De leerresultaten en de inhoud van de verschillende modules werden verdeeld over de voorziene mobiliteiten binnen het opleidingsprogramma. De handleiding voor lerarenopleiders en de leerkrachtentoolkit werden geïntegreerd in de opleiding. Tot slot werd het opleidingsprogramma gepiloteerd en geëvalueerd (zie evaluatiefase).

De leertrajecten werden ontwikkeld via een collaboratieve aanpak, gebaseerd op de bijdrage en expertise van de consortiumpartners.

Zes leerkrachten per land, zowel leerkrachten in opleiding als actieve leerkrachten (deelnemers aan de community of practice), namen deel aan de pilootfase van het programma rond duurzame communicatie

De opleiding binnen dit programma werd verzorgd door lerarenopleiders die voorafgaand aan de pilootfase binnen het project werden opgeleid.

Om toegang te krijgen tot graad B moet de deelnemende leerkracht beschikken over de microcredential van graad A. Voor toegang tot graad C moet de leerkracht de microcredentials van zowel graad A als graad B kunnen voorleggen.

De impact van het opleidingsprogramma op de groei van duurzame communicatievaardigheden bij leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten werd geëvalueerd aan de hand van een intra-subject experimenteel onderzoeksdesign. Dit maakt het mogelijk om de competenties van de deelnemers te meten met behulp van geschikte meetinstrumenten (schalen, vragenlijsten). Er werden zowel kwalitatieve als kwantitatieve evaluatie-instrumenten ontwikkeld en voor het eerst ingezet om de groei in duurzame communicatie te meten, tijdens het uittesten van de handleiding voor lerarenopleiders en de leerkrachtentoolkit. Op die manier konden deze instrumenten verder worden geoptimaliseerd, zodat de finale versie gebruikt kon worden tijdens de pilootfase van het gezamenlijke TASC-opleidingsprogramma.

2. Partnerschap en capaciteitsopbouw

Consortiumpartners

Het TASC-project wordt uitgevoerd door 12 partners uit 7 verschillende Europese landen: België, Duitsland, Litouwen, Portugal, Roemenië, Spanje en Turkije. In totaal gaat het om 12 partnerinstellingen die initiële lerarenopleiding en/of permanente professionele vorming aanbieden, aangevuld met een school die verbonden is aan een lokaal lerarenopleidingsprogramma.

De centrale institutionele coördinator van het project is VIVES University of Applied Sciences. Andere partners binnen het TASC-consortium zijn: Eekhout Academy (België); Ludwigsburg University of Education (Duitsland); Vilniaus kolegija (Litouwen); Babes-Bolyai University Cluj (Roemenië); West University of Timisoara (Roemenië); Școala Gimnazială Nr. 30 Timișoara (Roemenië); Associació Meraki Projectes de València (Spanje); Servicio de Programas Educativos Región de Murcia (Spanje); Agrupamento de Escolas da Caparica (Portugal); Another School is Possible Association (Turkije); en het SEMRIN Center (Turkije).

De leden van het TASC-consortium zijn ervaren lerarenopleiders, leerkrachten en onderzoekers, curriculumcoördinatoren en experts in onderwijstheorieën, didactiek, pedagogiek van communicatie, intercultureel en emotioneel leren, en afstandsonderwijs. Door nauw samen te werken hebben de consortiumpartners de handleiding voor lerarenopleiders, de leerkrachtentoolkit en het gezamenlijke opleidingsprogramma rond duurzame communicatie ontwikkeld en verfijnd, in overeenstemming met de feedback van de communities of practice en de leden van de Teacher Board.

Teacher Board

Elk land binnen het consortium duidde tien lerarenopleiders aan voor de Teacher Board. De leden van de Teacher Board kwamen tijdens de projectuitvoering periodiek samen, gemiddeld ongeveer drie keer per jaar. Tijdens deze bijeenkomsten werden zij door een nationale consortiumpartner geïnformeerd over de lopende activiteiten en werd hun feedback gevraagd. De nationale consortiumpartner nam daarbij de rol van supervisor op. De Teacher Board fungeert als een adviserend orgaan

- Op nationaal niveau kwamen de leden van de Teacher Board samen als één groep, onder begeleiding van één nationale consortiumpartner als supervisor. In totaal waren er zeven nationale groepen, telkens bestaande uit tien lerarenopleiders per land.



- Op EU-niveau kwamen de Teacher Boards samen in transnationale groepen, waarbij elke groep twee supervisors had uit twee verschillende landen. Er waren vijf EU-groepen, telkens bestaande uit 14 Europese lerarenopleiders. In elke Europese Teacher Board waren er twee lerarenopleiders per land vertegenwoordigd.

De supervisors van de Teacher Boards waren de consortiumpartners BE VIVES, DE LUE, LT VIKO, PT ALMA, ES RM, RO UBB en TK SEMRIN. De supervisor was dus telkens ook lid van het TASC-consortium. Er werd naar gestreefd om dezelfde personen op te nemen als supervisor binnen zowel de nationale als de Europese Teacher Boards.

Taken en overzicht van de vergaderingen in een notendop:

- In het eerste projectjaar vond een nationale fysieke kick-offbijeenkomst plaats, gevolgd door één bijkomende nationale en één Europese virtuele bijeenkomst (met focus op de voortgang van de activiteiten binnen de Europese lerarenacademie en advisering). De nadruk lag op de doelstellingen van het project en op het versterken van de samenwerking tussen de partners.

In het tweede projectjaar werden twee virtuele bijeenkomsten georganiseerd (één nationaal en één Europees) en twee gezamenlijke fysieke bijeenkomsten om de handleiding voor lerarenopleiders te testen. De focus lag hierbij op samenwerking tussen de partners en op het uittesten van de handleiding voor lerarenopleiders (graad A, graad B en graad C).

De fysieke bijeenkomsten waren als volgt:

- met een EU-Teacher Board-groep: 5 dagen, 3 leden per land, met het oog op het testen van de handleiding voor lerarenopleiders van graad A;
- met een EU-Teacher Board-groep: 5 dagen, 4 leden per land en geen deelname vanuit Duitsland, met het oog op het testen van de handleiding voor lerarenopleiders van graad B.

- In het derde projectjaar vonden twee virtuele bijeenkomsten plaats (één nationaal en één op EU-niveau – met focus op de voortgang van de activiteiten van de Europese lerarenacademie). De nadruk lag op uitwisseling over de handleiding voor lerarenopleiders en op de integratie ervan in het curriculum van de initiële lerarenopleiding en de permanente professionele ontwikkeling.

In het derde projectjaar vond ook een fysieke kick-onbijeenkomst plaats met de nationale Teacher Board.

De drie leden (lerarenopleiders) van de nationale Teacher Board werden geselecteerd via een selectieprocedure, aangezien een duurzaam engagement vereist was. De selectie gebeurde op basis van een schriftelijke motivatiebrief en een test om het niveau van het Engels van de deelnemers te bepalen.

Community of practice

De community of practice (CoP) is een groep leerkrachten uit het kleuter-, lager en secundair onderwijs (die lesgeven aan kinderen van 5 tot 15 jaar) die een gedeelde bekommernis of interesse hebben rond het thema duurzame communicatie.



In elk van de zeven deelnemende landen selecteerden de partners 25 leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten die deelnamen aan de community of practice. Alle nationale communities of practice sloten zich aan bij één overkoepelend Europees praktijknetwerk, dat bestond uit minstens $7 \times 25 = 175$ leerkrachten in opleiding en actieve leerkrachten uit het kleuter-, lager en secundair onderwijs.

De community of practice maakte gebruik van zowel fysieke bijeenkomsten als online samenwerkingsomgevingen om te communiceren, contacten te leggen en gezamenlijke activiteiten te organiseren.

Op nationaal niveau kwamen de leden van de community of practice samen als één groep, begeleid door twee nationale supervisors uit het consortium. Op EU-niveau ontmoetten de leden elkaar in kleinere transnationale groepen, met twee EU-supervisors uit twee verschillende consortiumpartnerlanden. Het doel van deze bijeenkomsten was om op een formele en informele manier feedback uit te wisselen over het materiaal dat door het TASC-consortium werd ontwikkeld, en om nationale en transnationale TASC-leerkrachtengemeenschappen uit te bouwen.

De community of practice richtte zich vaak op het delen van goede praktijken rond duurzame communicatie en op het gezamenlijk creëren van nieuwe kennis om het professionele domein van duurzame communicatie verder te ontwikkelen. Doorlopende interactie vormde hierbij een essentieel onderdeel.

De community of practice nam deel aan het testen van de leerkrachtentoolkit in twee periodes en was ook betrokken bij de pilootfase van het gezamenlijke intensieve TASC-opleidingsprogramma van 20 ECTS, van mei 2025 tot april 2026.

Daarnaast gaven de deelnemers ook feedback op het gezamenlijke opleidingsprogramma. De leerkrachten die deelnamen aan het intensieve TASC-opleidingsprogramma van 20 ECTS werden geselecteerd omdat een duurzaam engagement vereist was.

Curriculumopbouw

In deze sectie gaan we in op de specificaties van het curriculum, met bijzondere aandacht voor de onderliggende constructen en de competenties die we in rekening moeten brengen om **duurzame kwaliteitsvolle communicatie** te realiseren.

Met duurzame communicatie willen we bijdragen aan duurzaamheid in brede zin. Duurzame communicatie is verbonden met verschillende Duurzame Ontwikkelingsdoelstellingen van de Verenigde Naties (SDG's). Ze ondersteunt het cluster 'mensen', met SDG 3 dat focust op welzijn, SDG 4 dat inzet op kwaliteitsvol onderwijs met aandacht voor inclusie en levenslang leren, en SDG 5 dat gendergelijkheid bevordert.



Daarnaast is duurzame communicatie ook verbonden met het cluster “welvaart” via SDG 10, dat ongelijkheden wil verminderen; met het cluster “vrede” via SDG 16, dat inzet op het bevorderen van vrede; en met het cluster “partnerschap” via SDG 17, dat gericht is op het uitbouwen van partnerschappen om deze doelstellingen te realiseren.



Figuur 2. Duurzame Ontwikkelingsdoelstellingen (SDG's) van de Verenigde Naties

1. Constructies

Effectieve communicatie vormt de basis voor het opbouwen van relaties en het structureren van samenlevingen. Binnen elke groep ontstaan eigen communicatiepatronen en -codes die door alle leden van de groep worden begrepen. Het oplossen van conflicten vereist een communicatiestrategie, omdat die helpt om de kern van het conflict te begrijpen en om rechtvaardige, innovatieve en vooral geweldloze oplossingen mogelijk te maken. Het is dan ook essentieel dat scholen het bewustzijn van leerlingen rond conflicten versterken en hun sociale en persoonlijke vaardigheden verder ontwikkelen.

Meer concreet zijn constructen zoals interculturele communicatie, geweldloze communicatie, samenwerking en probleemoplossend vermogen in relatie tot communicatie (herstelgerichte communicatie), en reflectie nauw verbonden met duurzame communicatie en fungeren zij als voorspellers ervan.



Figuur 3. Vijf bouwstenen van het Europees gezamenlijk opleidingsprogramma TASC

2. Selectie van de competenties uit het “Referentiekader voor Competenties voor Democratische Cultuur” en het “DigComp-kader”

Om duurzame communicatie binnen onze lerarenacademie te ontwikkelen, maakten we gebruik van een selectie van elf competenties uit het Referentiekader voor Competenties voor Democratische Cultuur, ontwikkeld door de Raad van Europa. Deze competenties omvatten een samenhangend geheel van waarden, attitudes, vaardigheden, kennis en kritisch inzicht. De kern van duurzame communicatie ligt in vaardigheidstraining die deze competenties op een geïntegreerde en coherente manier samenbrengt.



Figuur 4. Geselecteerde competenties uit het Referentiekader voor Competenties voor Democratische Cultuur - TASC

In overeenstemming met het “Europees Kader voor Digitale Vaardigheden” (DigComp-kader) streeft het gezamenlijke opleidingsprogramma voor leerkrachten binnen het Erasmus+-project TASC naar een holistische benadering van competentieontwikkeling. Gezien de aard van ons initiatief, de “Lerarenacademie voor Duurzame Communicatie”, lag de primaire focus binnen de digitale competenties op het domein “Communicatie en Samenwerking”.

Binnen dit kader selecteerden we tien competenties die het nauwst verbonden zijn met duurzame communicatie.



Figuur 5. Digitale competenties verbonden met duurzame communicatie, selectie uit het Europees Digitaal Competentiekader

Als onderwijsprofessionals die dit uitgebreide opleidingsprogramma volgen, is het van cruciaal belang om het grote belang van veiligheid in digitale omgevingen te benadrukken. Leerkrachten vervulden als cursisten een dubbele rol, zowel als lerende als als onderwijsgever, binnen dit sterk verbonden onderwijslandschap. Naast het verwerven van technische digitale vaardigheden was het essentieel om ook een gevoel van verantwoordelijkheid en bewustzijn rond online veiligheid te ontwikkelen. Of het nu gaat om synchrone virtuele bijeenkomsten of asynchrone online interacties, leerkrachten moeten beschikken over strategieën om persoonlijke informatie te beschermen, online risico's te herkennen en te beperken, en een cultuur van respect en inclusie in de digitale omgeving te bevorderen. Door expliciet aandacht te besteden aan veiligheidsaspecten willen we leerkrachten versterken in het zelfzeker navigeren binnen het digitale landschap en zo zorgen voor een veilige en verrijkende leerervaring voor zowel onderwijsprofessionals als leerlingen.

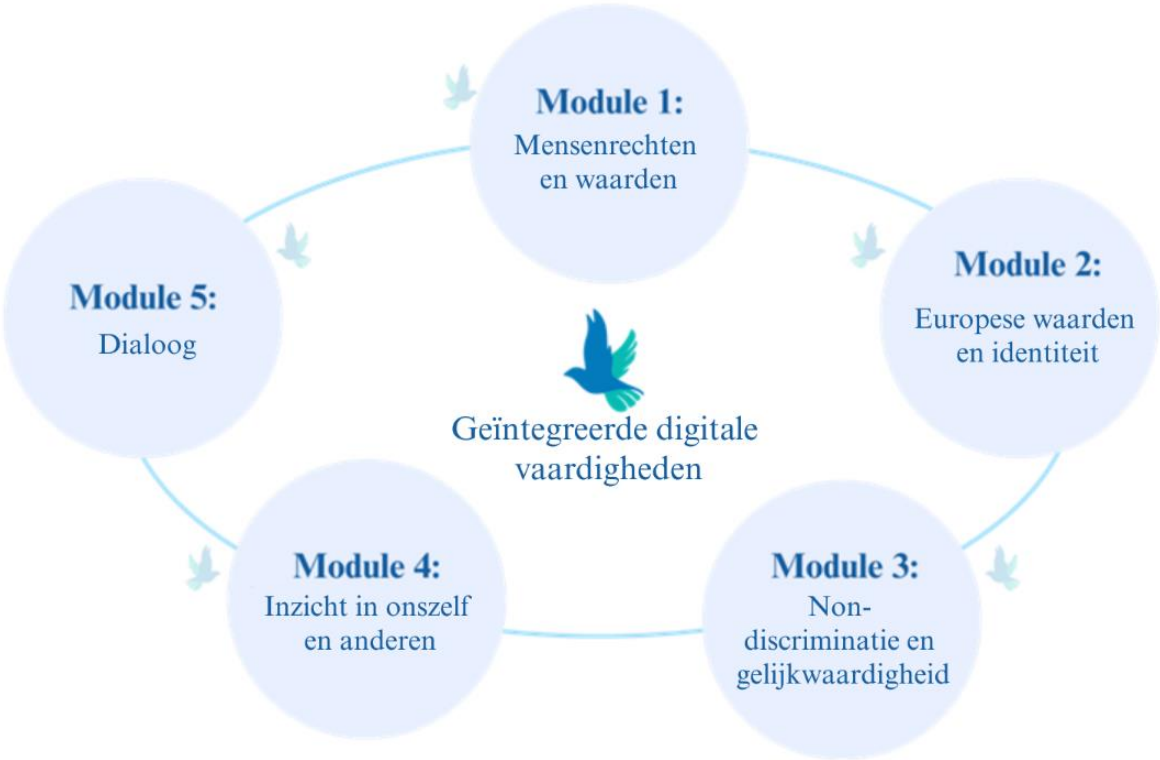


4 tips over digitale veiligheid	1	Beveilig wachtwoorden	✓ Deel je wachtwoord nooit met anderen. ✓ Gebruik sterke en unieke wachtwoorden voor verschillende accounts. ✓ Wijzig wachtwoorden regelmatig om de beveiliging te verbeteren.
	2	Wees alert voor phishing	✓ Wees sceptisch tegenover onverwachte e-mails of berichten waarin om persoonlijke informatie wordt gevraagd. ✓ Vermijd het downloaden van bijlagen of het aanklikken van links van onbekende bronnen. ✓ Meld verdachte communicatie.
	3	Bescherm persoonlijke informatie	✓ Vermijd het online publiceren van gevoelige persoonlijke gegevens. Wees voorzichtig met de informatie die gedeeld wordt op online platformen. ✓ Overweeg de mogelijke impact van online berichten op het persoonlijke en professionele leven. ✓ Controleer regelmatig de privacy-instellingen om de toegang tot persoonlijke gegevens te beheren.
	4	Bescherm je tegen cyberbullying	✓ Ga nooit in op cyberpesten en tolereer het niet. ✓ Meld elke vorm van cyberpesten onmiddellijk. ✓ Stimuleer een ondersteunende en respectvolle online gemeenschap.

Figuur 6. Tips voor digitale veiligheid

K16	Zich ervan bewust zijn dat online omgevingen allerlei soorten informatie en inhoud bevatten, waaronder misinformatie en desinformatie, en dat zelfs wanneer een onderwerp breed wordt gerapporteerd, dit niet noodzakelijk betekent dat het correct is.
V48	In staat zijn om doeltreffende communicatie te realiseren in een asynchrone (niet-gelijktijdige) modus met behulp van digitale tools (bijvoorbeeld voor rapportering en briefing, het delen van ideeën, het geven van feedback en advies, het plannen van vergaderingen en het communiceren van mijlpalen).
A55	Bereid zijn om een passende communicatiestrategie aan te passen in functie van de situatie en de digitale tool: verbale strategieën (schriftelijke en mondelinge taal), non-verbale strategieën (lichaamstaal, gelaatsuitdrukkingen, stemgebruik), visuele strategieën (tekens, iconen, illustraties) of gecombineerde strategieën.
V59	Weet hoe informatie vanaf het eigen toestel kan worden gedeeld en getoond (bijvoorbeeld grafieken tonen vanaf een laptop) om een boodschap te ondersteunen tijdens een realtime online sessie (bijvoorbeeld een videoconferentie).
V77	Weet hoe men via digitale technologieën met anderen kan samenwerken voor de duurzame ontwikkeling van de samenleving (bijvoorbeeld door kansen te creëren voor gezamenlijke acties over gemeenschappen, sectoren en regio's heen met uiteenlopende belangen rond duurzaamheidsuitdagingen), met een bewustzijn van het potentieel van technologie voor zowel inclusie en participatie als uitsluiting.
V85	Weet hoe digitale tools kunnen worden ingezet om samenwerkingsprocessen te faciliteren en te verbeteren, bijvoorbeeld via gedeelde visuele borden en digitale canvassen (bijvoorbeeld Moodle, Miro, Google Docs/Slides...).
A103	Staat open voor en toont respect voor de opvattingen van mensen op het internet met verschillende culturele achtergronden, overtuigingen, waarden, meningen of persoonlijke omstandigheden; staat open voor de perspectieven van anderen, ook wanneer deze verschillen van de eigen standpunten.
V109	Weet hoe informatie- en communicatiepraktijken kunnen worden aangenomen om een positieve online identiteit op te bouwen (bijvoorbeeld door het hanteren van gezonde, veilige en ethische gedragingen, zoals het vermijden van stereotypering en consumentisme).
V124	Weet hoe digitale inhoud kan worden gecreëerd ter ondersteuning van de eigen ideeën en meningen (bijvoorbeeld via online fora, gezamenlijk documenten bewerken (Google Docs/Microsoft Office 365), virtuele presentaties, contentcreatie (Canva), enz.).
K138	Weet dat digitale inhoud, goederen en diensten beschermd kunnen zijn door intellectuele-eigendomsrechten (IE-rechten) (bijvoorbeeld auteursrechten, handelsmerken, modellen en octrooien).
K237	Weet dat het gezamenlijk aanpakken van problemen, online of offline, het mogelijk maakt om gebruik te maken van de verscheidenheid aan kennis, perspectieven en ervaringen van anderen, wat kan leiden tot betere resultaten.

Figuur 7. Algemene geïntegreerde digitale competenties – attitudes (A), vaardigheden (V) en kennis (K)



Figuur 8. Vijf modules - TASC

3. Modules, graden en leertrajecten

Modules

Het gezamenlijke EU-opleidingsprogramma bestaat uit vijf modules die de constructen van duurzame communicatie integraal verbinden met elf geselecteerde competenties uit het “Referentiekader voor Competenties voor Democratische Cultuur” en tien competenties uit het “DigComp-kader”. Het programma is daardoor geaccrediteerd voor 20 ECTS.

De modules vormen de ruggengraat van het opleidingsprogramma en van de bijhorende leerkrachtentoolkit, die 45 tools bevat die door onderwijsprofessionals zelfstandig kunnen worden ingezet. Deze tools ondersteunen leerkrachten om op hun eigen niveau te groeien in duurzame communicatie.

De vijf modules zijn: “Mensenrechten en waarden” (1), “Europese waarden en identiteit” (2), “Non-discriminatie en gelijkwaardigheid” (3), “Inzicht in onszelf en anderen” (4) en “Dialoog” (5). Elke module bevat geïntegreerde digitale competenties.

Module 1	Mensenrechten en waarden	Universele en kernwaarden Belangenbehartiging en implementatie van mensenrechten Mensenrechten in het digitale tijdperk
Module 2	Europese waarden en identiteit	Identiteit Europese waarden Europese leerkrachtenidentiteit en waarden
Module 3	Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	Respect voor diversiteit Het pad van non-discriminatie Consensus bereiken in een diverse groep
Module 4	Inzicht in onszelf en anderen	Inzicht in zichzelf Inzicht in anderen Inzicht in verbinding met anderen
Module 5	Dialoog	Empathische dialoogvaardigheden Probleemoplossings- en conflictoplossingsvaardigheden Samenwerkingsvaardigheden

Figuur 9. Vijf modules en kernbegrippen

Kernconcepten

Deze modules werden ontworpen om essentiële vaardigheden en kennis aan te reiken binnen verschillende thematische domeinen, met een sterke nadruk op praktijken van duurzame communicatie. Daarbij werd rekening gehouden met de volgende kernconcepten (zie figuur 9).

Graden en ECTS

De modules werden strategisch gespreid over de verschillende fasen van het programma om de professionele groei van leerkrachten in duurzame communicatie te versterken. De studielast van de vijf modules neemt geleidelijk toe in diepgang naarmate het programma vordert. De uitwerking van elke module volgde een sequentiële opbouw, afgestemd op de specifieke vereisten van duurzame communicatie.

Het gezamenlijke opleidingsprogramma van de EU was opgebouwd uit drie delen:

- basis duurzame communicatie (graad A)
- gevorderde duurzame communicatie (graad B)
- professionele duurzame communicatie (graad C).



Deze drie onderdelen omvatten samen 20 ECTS-studiepunten:

- graad A staat voor 6 ECTS
- graad B voor 6 ECTS
- graad C voor 8 ECTS.

Eén ECTS komt overeen met een studielast van 20 tot 25 uur.

Leertrajecten

Elke graad biedt een fysieke (face-to-face), blended en virtuele leerroute aan. De fysieke bijeenkomsten vinden plaats bij drie van de TASC-partnerinstellingen.

De leertrajecten zijn als volgt gedefinieerd.

■ **Fysiek face-to-face leertraject**

Alle activiteiten worden begeleid door een Europese lerarenopleider in een fysieke face-to-face leeromgeving.

■ **Blended leertraject**

Dit leertraject bestaat uit een combinatie van virtuele activiteiten en fysieke face-to-face activiteiten.

Een nationale face-to-face activiteit wordt verzorgd door een nationale lerarenopleider.

Een Europese synchrone activiteit (online in Europese groepen) wordt begeleid door een Europese lerarenopleider.

Een asynchrone activiteit (individueel online) is een opdracht voor de cursist, die deze kan inoefenen of uittesten in de eigen schoolcontext.

■ **Virtueel leertraject**

Een Europese synchrone activiteit (online in een groep van twee of drie cursisten) wordt online georganiseerd door de cursist zelf en is expliciet uitgewerkt voor de cursist.

Een asynchrone activiteit (individueel online) is een opdracht voor de cursist, die deze kan inoefenen of uittesten in de eigen schoolcontext.



Figuur 10. Overzicht graden, ECTS en leertrajecten – TASC

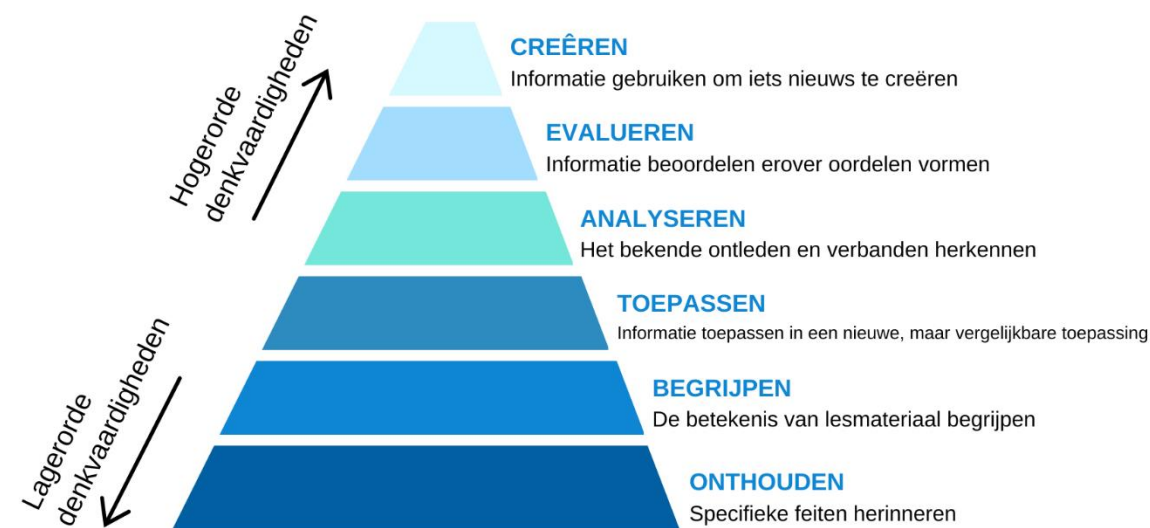
Elke van de drie graden omvat onderdelen uit de vijf modules: “Mensenrechten en waarden” (1), “Europese waarden en identiteit” (2), “Non-discriminatie en gelijkwaardigheid” (3), “Inzicht in onszelf en anderen” (4) en “Dialogoog” (5). Elke module is zo ontworpen dat digitale competenties geïntegreerd worden, afgestemd op de vereisten van het fysieke, blended of virtuele leertraject.



4. Leerdoelen en leerresultaten

In deze sectie verkennen we de organisatorische opbouw van TASC in termen van modules en graden.

Voor elke module die binnen de transnationale context werd geselecteerd, werden zorgvuldig drie leerdoelstellingen geformuleerd. Deze doelstellingen zijn opgebouwd volgens de taxonomie van Bloom en evolueren van kennis en begrip naar toepassing, analyse, synthese en evaluatie (bijlage 1).



Figuur 12. Taxonomie van Bloom – Cognitief domein – TASC

Leerresultaten die verband houden met duurzame communicatie omvatten een brede waaier aan kennis, vaardigheden en attitudes. Elk leerresultaat werd zorgvuldig uitgewerkt om onderwijsprofessionals uit te rusten met de nodige kennis en competenties om zich doeltreffend te bewegen binnen, en actief bij te dragen aan, initiatieven rond duurzame communicatie (bijlagen 2 en 3).

5. Drie graden, drie EU-microcredentials

Microkwalificaties zijn een innovatieve onderwijsaanpak die binnen de Europese Unie aan populariteit wint. Ze certificeren specifieke vaardigheden en competenties door middel van korte, gerichte cursussen en bieden een flexibel alternatief voor traditionele opleidingen. De EU-standaardelementen zijn opgenomen. Voor meer informatie, zie: [Brochure over een Europese aanpak van microkwalificaties](#)

Door de kloof tussen formeel onderwijs en de behoeften van de markt te overbruggen, zijn EU-microkwalificaties van cruciaal belang voor het creëren van een dynamisch en responsief onderwijsecosysteem, dat ervoor zorgt dat individuen kunnen voldoen aan de veranderende eisen van de arbeidsmarkt.

De opleiding was georganiseerd in drie graden (drie microcredentials):



1. Aan het einde van de **basis duurzame communicatie** (graad A) behaalt de leerkracht een **EU-microcredential**, die een deelcertificaat van competenties ter waarde van 6 ECTS bevestigt.
2. Na het behalen van dit eerste certificaat **kan de leerkracht doorstromen naar gevorderde duurzame communicatie** (graad B), waarbij hij of zij een **EU-microcredential** behaalt van 6 ECTS.
3. Tot slot krijgen leerkrachten die zich engageren om het volledige traject af te ronden toegang tot **professionele duurzame communicatie** (graad C). In deze graad worden zij gecertificeerd voor 8 ECTS en **kunnen zij een professioneel certificaat behalen met een EU-microcredential**.

Duurzame communicatie		EU mirco-credential GRAAD (A)	EU mirco-credential GRAAD (B)	EU mirco-credential GRAAD (C)
1	Identificatie van de cursist	Leerkrachten in opleiding en leerkrachten in dienst (leeftijd van de leerlingen: tussen 5 en 15 jaar)		
2	Niveau	Basis	Gevorderd	Professioneel
3	Taal	Nederlands		
4	Aantal plaatsen	42 (6 per land) pilootfase		
5	Duur	Elke 3 weken gedurende een periode van 3 maanden	Elke 3 weken gedurende een periode van 3 maanden	Elke 4 weken gedurende een periode van 3 maanden
6	Startdatum	20/05/2025	01/10/2025	05/01/2026
	Einddatum	30/09/2025	06/12/2025	13/03/2026
7	Vereisten	Niveau Nederlands: B2 / Motivatiebrief / Duurzame betrokkenheid en engagement		
8	Leertraject	2 ECTS fysiek 2 ECTS blended 2 ECTS virtueel	2 ECTS virtueel 2 ECTS blended 2 ECTS fysiek	2 ECTS virtueel 4 ECTS blended 2 ECTS fysiek
9	Land(en) / regio('s) van de verstrekker	Consortiumlanden en begunstigden		
10	Toekennende instantie(s)	EU Teacher Academy TASC		
11	Studiebelasting nodig om de leerdoelen te bereiken	150 uren 6 ECTS	150 uren 6 ECTS	200 uren 8 ECTS

Figuur 13. Overzicht van het Europees gezamenlijk opleidingsprogramma TASC

6. Evaluatie en certificering

In deze sectie beschrijven we hoe het evaluatie- en certificeringsproces binnen TASC werd georganiseerd. De leerresultaten voor de microcredentials werden beoordeeld aan de hand van transparante standaarden. Voor elke graad waren er drie geïntegreerde eindevaluaties, die gekoppeld waren aan de opleidingsmodules.

Gezamenlijk opleidingsprogramma van de EU	Graad A (6 ECTS)	Graad B (6 ECTS)	Graad C (8 ECTS)
Aantal evaluaties	3	3	4
Prestatiecriteria (beoordelings-schaal)	A tot F	A tot F	A tot F
Aantal beoordeelde opdrachten	3	3	4
Deadline voor opdrachten	25 / 10 / 2025	06 / 12 / 2025	13 / 03 / 2026

Figuur 14. Opdrachten van TASC gekoppeld aan de graden

Om objectiviteit, betrouwbaarheid en validiteit in het evaluatieproces te garanderen, werden de evaluatiemethoden en -instrumenten voor de opleidingsmodules afgestemd op de aard van de verschillende types leerresultaten die moesten worden nagegaan.

Het onderwijzend personeel van de verschillende consortiumpartners documenteerde de resultaten die de cursisten behaalden via de diverse toegepaste evaluatie-instrumenten.

7. Tijdslijn van de pilootfase en het impactonderzoek van het gezamenlijke EU-opleidingsprogramma

De tijdslijn voor de pilootfase en het impactonderzoek van het gezamenlijke EU-opleidingsprogramma TASC werd als volgt georganiseerd (zie figuur 15).



TIJD	Leertraject Graad / Credits	LOCATIE
1 week 20–24/05/2025 Reisdagen 19/05 en 25/05	Fysieke kick-off Graad A / 2 ECTS	Murcia (Spanje)
28/05/2025 02-03-04/06/2025	Blended week (BIP) Graad A / 2 ECTS	Thuis en in uw school In een instelling in uw land 28 mei nationale fysieke ontmoetingsdag 4 juni EU virtuele ontmoetingsdag
1 maand september 2025	Virtuele periode Graad A / 2 ECTS	Thuis en in uw school
1 maand oktober 2025	Virtuele periode Graad B / 2 ECTS	Thuis en in uw school
12-13-14/11/2025 17-18/11/2025	Blended week (BIP) Graad B / 2 ECTS	Thuis en in uw school In een instelling in uw land 12 nov. EU virtuele ontmoetingsdag 18 nov. nationale fysieke ontmoetingsdag (voor PT ALMA – andere dag)
1 week 2–6/12/2025 Reisdagen 1/12/2025 en 7/12/2025	Fysiek Graad B / 2 ECTS	Lissabon (Portugal)
1,5 maand januari tot en met 13 februari 2026	Virtuele periode Graad C / 4 ECTS	Thuis en in uw school
23-27/02/2026	Blended week (BIP) Graad C / 2 ECTS	Thuis en in uw school In een instelling in uw land 23 februari nationale fysieke dag 27 februari EU virtuele bijeenkomst
1 week 9–13/03/2026 Reisdagen 08/03/2026 en 14/03/2026	Fysiek Graad C / 2 ECTS	Izmir (Turkije)

Figuur 15. Tijdslijn voor de pilootfase en het impactonderzoek van het gezamenlijk opleidingsprogramma van de EU – TASC

Didactische richtlijnen

Naast het theoretisch en opleidingsmateriaal rond duurzame communicatie wilden we focussen op een veilig leerklimaat, didactische werkvormen, groepering van cursisten, zelfstudie en IT-tools.

1. Veilig leerklimaat

Het is essentieel dat de activiteiten plaatsvinden in een emotioneel veilig leerklimaat, aangezien discussies over verschillende competenties gevoelige ervaringen kunnen raken of, wanneer de richting van het gesprek als uitdagend wordt ervaren, defensieve reacties kunnen uitlokken. Een samenwerkingsgericht leerklimaat creëert een klascontext die open dialoog, wederzijds respect en empathie stimuleert.

Daarom bevelen we aan om vóór de start van de activiteiten gemeenschappelijke afspraken te maken over de werking van de groep. Deze afspraken hebben niet alleen gezorgd voor een veiliger kader voor constructief werken, maar maakten het ook mogelijk om aanwezig te zijn in het hier en nu en om in de praktijk te werken met waarden zoals respect voor meningen, aanvaarding van diversiteit, democratische besluitvorming, tolerantie en respect voor consensus.

Culturele sensitiviteit bevordert respect voor verschillende culturen en perspectieven en benadrukt hoe universele waarden culturele verschillen overstijgen.

2. Didactische werkvormen

- **Betekenisvol leren** - het proces van het verwerven van kennis en inzicht op een manier waarbij nieuwe informatie wordt verbonden met bestaande kennis en ervaringen, wat leidt tot een diepgaander en duurzamer begrip.
- **Continue reflectie**: reflecteren over het eigen leerproces en de toepassing ervan in het eigen leven, waardoor de relevantie en het belang van competenties die verbonden zijn aan de opleidingsmodules worden versterkt. Een focus op kritisch denken moedigt cursisten aan om vraagstukken kritisch te analyseren op persoonlijk, interpersoonlijk en maatschappelijk niveau.
- **Socratische methode** - genoemd naar de filosoof Socrates; deze methode bestaat uit het stellen van verdiepende vragen om kritisch denken te stimuleren en cursisten aan te moedigen ideeën zelfstandig te verkennen (<https://www.youtube.com/watch?v=USo7V6kwfEk>)
- **Samenwerkend leren** - cursisten werken samen in groepen om problemen op te lossen, projecten uit te voeren of concepten te bespreken. Deze werkvorm bevordert teamwork, communicatieve vaardigheden en leren van elkaar.



- **Interactief leren:** deelnemen aan activiteiten zoals rollenspelen, debatten en groepsgesprekken om mensenrechtenprincipes te internaliseren en toe te passen in verschillende scenario's.

- **Praktijkvoorbeelden:** het integreren van actuele gebeurtenissen en historische casussen om het belang van mensenrechten en de gevolgen van hun schending te illustreren.

- **Ervaringsgerichte oefeningen** - de opleider deelt eigen ervaringen en nodigt cursisten uit om te vertrekken vanuit hun eigen (persoonlijke en professionele) ervaringen met betrekking tot hun klaspraktijk, evenals de samenwerking met ouders, collega's, zorg- of ondersteuningsverstrekkers en andere betrokkenen.

- **Probleemgestuurd leren (PBL)** - cursisten leren door het oplossen van praktijkgerichte problemen of casestudy's. Ze onderzoeken het vraagstuk, analyseren gegevens en ontwikkelen oplossingen, wat kritisch denken en probleemoplossende vaardigheden bevordert.

- **Modelleren** - de opleider modelleert de vaardigheden waarop de opleidingsmodule gericht is. Door deze vaardigheden tijdens de opleiding voor te leven, biedt de opleider een concreet voorbeeld dat cursisten kunnen volgen. Het delen van bewustzijn en inzichten in het moment versterkt de verbondenheid en toont menselijkheid, wat bijdraagt aan een krachtig leerklimaat. Deze aanpak bevordert niet alleen een diepere verbondenheid, maar ook diepgaand leren en het internaliseren van de aangeleerde vaardigheden.

- **Focussen** - binnen verschillende opleidingsmodules engageert de opleider zich volledig met de cursisten, met onverdeelde aandacht, open nieuwsgierigheid en actief luisteren. Lichaamsgerichte oefeningen worden geïntegreerd om zelfbewustzijn te versterken, met nadruk op aanwezig zijn in het moment en aandacht voor ademhaling en houding. Deze praktijken helpen cursisten hun eigen gevoelens en ervaringen beter te begrijpen en bevorderen persoonlijk inzicht en zelfverbinding.

► Flipped classroom - cursisten verwerven nieuw leermateriaal via zelfgestuurde online colleges of leatuur thuis, terwijl de contacttijd wordt gebruikt voor discussie, activiteiten en toepassing van kennis. (<https://www.youtube.com/watch?v=qaLeIQM1Hz0&t=64s>)

► Om het zelfinzicht te verdiepen, kunnen cursisten individueel of in kleine groepen van 2 tot 5 personen deelnemen aan activiteiten, zowel in een klas- als vergadercontext. Virtuele oefeningen werden ontworpen met een focus op 'éénpagina-opdrachten' die in de eigen schoolcontext konden worden uitgevoerd en waarop gereflecteerd werd. Deze oefeningen maakten gebruik van diverse media, waaronder video's uit de schoolomgeving, persoonlijke lichaamsbewustzijns-oefeningen, fragmenten uit films, cartoons, beelden, citaten en verschillende kunstvormen zoals muziek, drama, stoelendans en beeldende kunst.

Elke activiteit was bedoeld om zelfreflectie en persoonlijk inzicht te versterken en zo te komen tot een dieper begrip van de eigen gevoelens en ervaringen.

► Reflectie is een essentieel onderdeel van de opleiding, aangevuld met (online) oefenen in kleine groepen. Dit leerproces werd ondersteund door een logboek of portfolio dat focuste op de volgende domeinen:

- Reflectieve dialogen over vaardigheden.
- Reflectieve oefeningen en rollenspelen gebaseerd op dagelijkse en onderwijsgerelateerde ervaringen, waarbij experimenteren, fouten maken en opnieuw proberen worden aangemoedigd om het zelfinzicht te verdiepen.
- Zelfevaluatie- en bewustwordingsactiviteiten gericht op het stimuleren van persoonlijke en professionele groei.
- Bewustwordingstraining met aandacht voor reflectie en metareflectie, zowel begeleid als zelfgestuurd.
- Zelfstandig werken rond de inhoud, met aangeboden readers en brochures ter ondersteuning van taken voor thuis en asynchroon leren.

4. IT- tools

IT-tools, zoals webinars en videoconferentieplatformen, kunnen worden ingezet als mogelijkheden voor synchrone en asynchrone leerervaringen. Het was essentieel om leerkrachten in staat te stellen deel te nemen aan samenwerkingsgerichte discussies met collega's en experts met diverse achtergronden en uit verschillende EU-landen. Ook visueel digitaal materiaal (presentaties, infographics, video's) vormde een belangrijke aanvulling op het lesmateriaal, in het bijzonder voor cursisten die effectiever leren via visuele informatie.

Er werden gebruikgemaakt van tal van tools zoals Moodle, Padlet, ChatGPT/Gemini, Gamma/Canva/PowerPoint/Prezi, enz.

Leerkrachtentoolkit voor persoonlijke en professionele groei van leerkrachten

1. Wat, waarom en hoe?

Naast de handleiding voor lerarenopleiders, die lerarenopleiders ondersteunt bij het opleiden van leerkrachten op het vlak van duurzame communicatie, ontwikkelde het consortium ook de leerkrachtentoolkit voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling van leerkrachten in duurzame communicatie. Hieronder volgt een samenvatting van de leerkrachtentoolkit.



De leerkrachtentoolkit is een geheel van oefeningen, technieken, strategieën en processen die ontworpen zijn om het vermogen van een leerkracht te versterken om doeltreffend te reageren op uiteenlopende uitdagingen. Ze focussen op persoonlijke groei, professionele ontwikkeling en het bevorderen van constructieve communicatie. Door deze tools te oefenen en te beheersen, kunnen leerkrachten adaptieve vaardigheden en gedragingen ontwikkelen die niet alleen hun onderwijspraktijk versterken, maar ook aansluiten bij hun unieke doelen en waarden, waarbij hun individualiteit wordt erkend en respect voor hun beroep wordt bevestigd.

De leerkrachtentoolkit is **een verzameling instrumenten voor leerkrachten** en vormt een ondersteunend geheel van tools, middelen en activiteiten voor het leren, inoefenen en toepassen van relevante competenties voor duurzame communicatie in hun professionele praktijk.

De tools van de leerkrachtentoolkit vullen de handleiding voor lerarenopleiders aan en weerspiegelen deze (wat betreft de kernconcepten van de opleidingsmodules en de leerdoelen en beoogde leerresultaten). De tools bevorderen en ondersteunen het oefenen en verbeteren van de competenties die relevant zijn voor duurzame communicatie, via zelfreflectie, introspectie en systematische oefening.

Vertrekkend vanuit de principes van duurzame communicatie die werden ontwikkeld binnen het TASC-project, beoogt de leerkrachtentoolkit het volgende:

- Het aanreiken van concrete tools en strategieën om geweldloze, interculturele en herstelgerichte dialoog te bevorderen in onderwijscontexten.
- Het ondersteunen van leerkrachten bij de ontwikkeling van hun eigen vaardigheden in duurzame communicatie.
- Het bieden van praktische richtlijnen voor het bevorderen van inclusie, het constructief omgaan met conflicten en het versterken van democratische waarden binnen de klas en de bredere schoolgemeenschap.
- Het faciliteren van reflectief leren en ervaringsgerichte leerprocessen ter ondersteuning van continue professionele groei.

De leerkrachtentoolkit bouwt voort op belangrijke theoretische kaders binnen communicatie, onderwijs en maatschappelijke verandering, waaronder duurzame communicatie, geweldloze communicatie, interculturele communicatie, herstelgericht werken, sociaal constructivisme en transformerend leren.

De tools ondersteunen en versterken verder de competenties van leerkrachten om doeltreffend te handelen in specifieke situaties (bijvoorbeeld dagelijkse klasorganisatie, interacties met collega's, leerlingen of ouders, conflictsituaties, discriminatie-incidenten, communicatieproblemen, enz.).

Deze tools ondersteunen leerkrachten bij het verbeteren van hun reacties op de meest voorkomende disfunctionele of conflictueuze situaties die zich op school manifesteren, door het aanpakken en oplossen van storend gedrag, uitdagend en oppositioneel gedrag en agressieve interacties, het versterken van empathie, het verminderen van discriminerend en vooroordelend denken en het verbeteren van communicatieve vaardigheden, of door het doeltreffend benaderen van uitingen die voortkomen uit stress en burn-out.

Deze tools zijn niet van toepassing op problemen met een hoge ernstgraad, situaties waarin professionele ondersteuning en maatregelen, zoals peermentoring, groepsondersteuning, counselling en psychotherapie, aangewezen zijn en deze tools moeten vergezellen.

De **kerncomponenten van de leerkrachtentoolkit bestaan uit:**

Zelftoegepaste technieken (methoden om zelfbewustzijn te vergroten, emoties te reguleren en een groeimindset te ontwikkelen);

Zelfgestuurde strategieën (stap-voor-stapkaders voor het realiseren van persoonlijke en professionele doelstellingen);

Stap-voor-stapprocedures (duidelijke, toepasbare richtlijnen voor het aanpakken van specifieke uitdagingen).

2. Overzicht van de 45 geteste tools per graad

Figuur 16, 17 en 18 geven een overzicht van de tools die momenteel worden getest door de Community of Practice. Meer informatie over de kwaliteitsborging is terug te vinden in het onderdeel 'kwaliteitszorg'.



Module 1 Universele mensenrechten en waarden	Tool 1 "Bewustwording"	Tool 2 "Digitale intimidatie en cyberpesten"	Tool 3 "Gezamenlijke probleemoplossing"
Module 2 Europese waarden en identiteit	Tool 4 "Wat weet ik over Europese waarden en identiteit?"	Tool 5 "(On)gelijkheid in scholen"	Tool 6 "Factoren van culturele diversiteit"
Module 3 Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	Tool 7 "Mechanismen en bronnen van discriminatie, vooroordelen en stigma"	Tool 8 "Het pad van non-discriminatie en sociale vooroordelen"	Tool 9 "Consensus ~ Laten we de beste oplossing vinden!"
Module 4 Onszelf en anderen begrijpen	Tool 10 "Emotiemapping en zelfportret"	Tool 11 "Empathielens"	Tool 12 "Kies de duidelijkste!"
Module 5 Dialoog	Tool 13 "Hoe luister ik?"	Tool 14 "Ik en mijn koffer-vis"	Tool 15 "Mijn proactieve cirkel: stap voor stap"

Figuur 16. Leerkrachtentoolkit – graad A – overzicht van tools 1–15

Module 1 Universele mensenrechten en waarden	Tool 31 "Het RESET Protocol"	Tool 32 "De vijf lenzen van inclusie"	Tool 33 "Digitale dialoogkaart"
Module 2 Europese waarden en identiteit	Tool 34 "Identiteitsconflicten in de klas"	Tool 35 "Inclusief lesgeven verzekeren met Brookfields vier lenzen"	Tool 36 "Inclusiviteits-checklist"
Module 3 Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	Tool 37 "Verschillen tussen gelijkheid en gelijkwaardigheid in onderwijscontexten"	Tool 38 "Stappen van kritisch denken en criteria voor betrouwbare bronnen"	Tool 39 "Nominale groepstechniek"
Module 4 Onszelf en anderen begrijpen	Tool 40 "Wat als ik van mening verander?"	Tool 41 "Verbinden & reflecteren: hoe stel ik mij op in mijn relaties?"	Tool 42 "Relationele houdingskaart"
Module 5 Dialoog	Tool 43 "Samenwerkings kompas"	Tool 44 "De kunst van het vragen stellen"	Tool 45 "Een driestappenaanpak voor het geven van feedback"

Figuur 18. Leerkrachtentoolkit – graad C – overzicht van tools 31-45

Module 1 Universele mensenrechten en waarden	Tool 16 "Wensboom van motivatie"	Tool 17 "Empathiemapping"	Tool 18 "De Walt Disney-methode"
Module 2 Europese waarden en identiteit	Tool 19 "De democratische leerkracht in de klas"	Tool 20 "Inclusiviteitsuitdagingen en -kansen"	Tool 21 "Universal Design for Learning (UDL) of traditioneel onderwijs?"
Module 3 Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	Tool 22 "De impact van discriminatie, vooroordelen en stigma op onderwijsprocessen of -contexten"	Tool 23 "Reflectie op en ondersteuning van genderdiversiteit"	Tool 24 "Consensus ~ Laten we luisteren!"
Module 4 Onszelf en anderen begrijpen	Tool 25 "Perspectieven herkaderen via empathie"	Tool 26 "Culturele denkkaders verkennen"	Tool 27 "Gegronde empathiemapping"
Module 5 Dialoog	Tool 28 "De dialoog gaande houden"	Tool 29 "De zes denkhoeden voor het stellen van grenzen"	Tool 30 "Model voor besluitvorming op basis van consent (CDMM)"

Figuur 17. Leerkrachtentoolkit – graad B – overzicht van tools 16-30



MOODLE als E-LEARNING-omgeving

1. Inleiding

Binnen het TASC-project fungeert Moodle als de belangrijkste e-learningomgeving waarin alle uitgebreide leeractiviteiten, bijlagen en ondersteunende materialen beschikbaar worden gesteld. Het platform dient zowel als digitaal werkinstrument voor opleiders als als een gestructureerde leeromgeving voor cursisten. Moodle biedt toegang tot gedetailleerde inhoud, waaronder praktische oefeningen, achtergrondlectuur en multimediamateriaal, waardoor gebruikers zich grondiger kunnen verdiepen in elk thema. Moodle is ontworpen om een stapsgewijze voortgang over de verschillende graden te ondersteunen en begeleidt cursisten op een coherente en toegankelijke manier door het leerproces.

De handleiding voor lerarenopleiders biedt daarentegen een samenvattend overzicht van de activiteiten die overeenkomen met elk specifiek leerdoel. Deze handleiding is niet bedoeld om Moodle te vervangen of om als afzonderlijke leidraad voor implementatie te worden gebruikt. In plaats daarvan biedt deze handleiding een referentiekader op hoofdlijnen — een samenvatting ‘in een notendop’ — die is ontworpen om opleiders snel inzicht te geven in de structuur en het doel van elke opleidingsmodule en elke activiteit. Ze is vooral nuttig voor oriëntatie- en planningsdoeleinden en verwijst opleiders door naar de relevante verdiepende materialen en uitgebreide inhoud die op Moodle worden gehost.

Samen bieden de handleiding voor lerarenopleiders en Moodle een complementaire aanpak: de handleiding zorgt voor duidelijkheid, structuur en een overzichtelijk begrip van de beoogde leerresultaten, terwijl Moodle de volledige diepgang aan middelen aanreikt die nodig zijn om de activiteiten doeltreffend te implementeren en betekenisvolle betrokkenheid van cursisten te ondersteunen.

Link Moodle-platform: <https://merakiprojectes.com/moodle/login/index.php?lang=en>

2. Structuur en onderdelen van het Moodle-platform

Structuur van het Moodle-platform

Om het gebruiksgemak en duidelijkheid te ondersteunen, is Moodle opgedeeld in gestructureerde onderdelen volgens leertraject en type activiteit. Hieronder volgt een uitgebreid overzicht om opleiders te helpen Moodle doeltreffend te navigeren en te gebruiken.

Onderdelen van Moodle

1. Inleiding

- Welkom bij het volledige TASC-opleidingsprogramma

2. Graad A

- Forum voor aankondigingen en algemene cursusvragen
- Vergaderlinks voor synchrone bijeenkomsten
- Introductie tot graad A
- Community builder-briefing
- Voorafgaande taken (document met 1 activiteit per opleidingsmodule en een antwoordsjabloon dat door cursisten wordt ingevuld). Cursisten kunnen hun antwoorden rechtstreeks in deze ruimte uploaden.

3. Leertrajecten

Elk leertraject bevat duidelijk gestructureerde opleidingsmodules en activiteiten:

Face-to-face leertraject

- Pdf's met activiteiten voor opleiders (lesplannen per activiteit)
- Bijlagen die gebruikt worden in de activiteiten (voor zowel opleiders als cursisten)
- Presentaties die gebruikt worden tijdens face-to-face sessies (voor zowel opleiders als cursisten)

Blended leertraject

- Face-to-face activiteiten: activiteiten en bijlagen voor opleiders en cursisten
- EU synchrone activiteiten: activiteiten die realtime afstemming vereisen (bijvoorbeeld online vergaderingen)
- Asynchrone activiteiten: elke opleidingsmodule heeft een eigen klasruimte met een reeks opeenvolgende activiteiten

Virtueel leertraject

- Toegankelijk zodra het blended leertraject is afgerond
- Elke opleidingsmodule omvat:
 - Synchrone activiteiten: groepswerk dat afstemming tussen cursisten vereist
 - Asynchrone activiteiten: individuele taken die zelfstandig worden uitgevoerd

4. Bijlagen



- Een centrale bibliotheek waarin alle bijlagen bij activiteiten zijn samengebracht per leertraject en opleidingsmodule
- Alle bestanden zijn ook rechtstreeks geïntegreerd in de bijbehorende activiteit

5. Leerkraftentoolkit

- Bevat de eerste 15 tools die gebruikt worden tijdens graad A

6. Verzoek om feedback (in graad A)

- Na het afronden van de 3 leertrajecten kunnen cursisten feedback aanvragen op één opdracht per opleidingsmodule vóór de eindevaluatie. Aangezien er in graad B en graad C minder opdrachten zijn, is een verzoek om feedback niet nodig, omdat feedback rechtstreeks op de opdracht wordt gegeven.

7. Evaluatie

- Drie formele evaluaties:
 - Eén voor opleidingsmodules 1 en 2
 - Eén voor opleidingsmodule 3
 - Eén voor opleidingsmodules 4 en 5

3. Activiteitstypes en voltooiingsregels

Er worden drie hoofdtypen van activiteiten gebruikt binnen de opleidingsmodules:

1. Activiteiten rond persoonlijke groei waarvoor geen upload of delen via Moodle vereist is.
2. Interactieactiviteiten (forum) waarvoor discussie, delen en peerfeedback via forumberichten nodig zijn.
3. Voortgangsoopdrachten waarvoor opdrachten via Moodle moeten worden ingediend.

Bovenaan elke activiteit staat een label dat aangeeft om welk type activiteit het gaat, om de duidelijkheid voor de cursisten te vergroten. Opdrachten en forumlinks zijn ingebed in de relevante activiteiten. In het opleidersoverzicht zijn deze ook zichtbaar in het hoofdinhoudsmenu. Cursisten krijgen er enkel toegang toe via de bijbehorende activiteiten, om focus en overzicht te behouden.



Voltooiingsregels

- Alle vijf opleidingsmodules zijn gelijktijdig toegankelijk.
- Binnen elke opleidingsmodule moeten cursisten de activiteiten in volgorde afronden.
- Voorbeeld: in opleidingsmodule 1 kan activiteit 3 pas worden geopend nadat activiteiten 1 en 2 zijn voltooid.
- Een opleidingsmodule wordt pas als voltooid beschouwd wanneer alle activiteiten zijn afgerond, inclusief opdrachten en forumdeelname.

4. Structuur van een graad

Graad A

- Volgorde van leertrajecten: face-to-face fysiek → blended → virtueel → evaluatie
- Meerdere opdrachten
- Feedbackaanvraag bij de opleider (één per opleidingsmodule)

Graad B

- Volgorde: virtueel → blended → face-to-face → evaluatie
- Eén opdracht per opleidingsmodule tijdens de opleiding, met feedback door de opleiders.

Graad C

- Volgorde: virtueel → blended → face-to-face → evaluatie
- Eén opdracht per opleidingsmodule met feedback door de opleiders voor opleidingsmodules 1, 2 en 3.
- Twee opdrachten per opleidingsmodule met feedback door de opleiders voor opleidingsmodules 4 en 5 (omwille van het hogere aantal ECTS en de grotere inhoudelijke omvang).

5. Moodle voor opleiders

Wanneer u als opleider wordt toegevoegd aan Moodle, ontvangt u een e-mail met uw gebruikersnaam, een tijdelijk wachtwoord en de toegangslink tot Moodle. Bij de eerste aanmelding wordt u gevraagd uw wachtwoord te wijzigen om veiligheidsredenen. Wij raden u aan een profielfoto te uploaden om uw account te personaliseren.

Binnen Moodle is er een speciale sectie met videotutorials voor opleiders, waarin wordt gedemonstreerd:



- Hoe u inhoud kunt uploaden
- Hoe u uw profielfoto kunt wijzigen
- Hoe u de accounts van cursisten kunt bekijken en hun voortgang kunt opvolgen
- Hoe u opdrachten kunt bekijken en beoordelen

We raden u sterk aan deze korte video's te bekijken om u vertrouwd te maken met het platform en de belangrijkste functies ervan.

6. Moodle voor cursisten

Cursisten ontvangen vóór de start van het opleidingsprogramma hun inloggegevens en instructies om toegang te krijgen tot Moodle. Daarnaast wordt van hen verwacht dat zij hun wachtwoord wijzigen en hun profiel vervolledigen.

Elke cursist volgt een gestructureerd leertraject op basis van het toegewezen niveau (A, B of C).

De leertrajecten zijn duidelijk afgebakend en worden ondersteund door:

- verklarende video's
- instructies bij de activiteiten, geïntegreerd in elke opleidingsmodule
- links naar downloadbare bijlagen en leermaterialen, rechtstreeks opgenomen in de activiteitsbeschrijvingen

Van cursisten wordt verwacht dat zij:

- de activiteiten binnen elke module in de voorgeschreven volgorde doorlopeneelnemen aan forums en groepswerk (indien van toepassing)
- actief deelnemen aan fora en groepswerk (waar van toepassing)
- opdrachten indienen via Moodle, volgens de gegeven instructies

De voortgang van de cursisten wordt opgevolgd. Zij ontvangen begeleiding en ondersteuning via synchrone sessies en gerichte feedbackmomenten.

7. Taalondersteuning en vertaling

Indien u moeilijkheden ondervindt bij het begrijpen van de activiteiten omwille van de vereiste kennis van het Engels, nodigen wij u uit om gebruik te maken van ondersteunende websites met geschikte vertaalmogelijkheden, zoals:

- [Google Translate](#)
- [Google Lens](#) (beschikbaar op smartphones en tablets via de Google-zoekbalk)
- DeepL translate
- AI-vertalers, zoals ChatGPT of Copilot (houd er rekening mee dat deze optie uw ecologische voetafdruk vergroot)



Al het leermateriaal wordt vertaald in de talen van de consortiumleden: Nederlands, Duits, Litouws, Portugees, Roemeens, Spaans en Turks.



GRADEN VAN HET EU-GEZAMENLIJK OPLEIDINGSPROGRAMMA

Graad A – duurzame communicatie (basisopleiding)

Graad A is het EU-gezamenlijk basisopleidingsprogramma inzake duurzame communicatie en omvat 6 ECTS-studiepunten. Het programma bestaat uit fysieke (face-to-face), blended en virtuele leertrajecten. De opleiding richt zich op de ontwikkeling van basiskennis en -vaardigheden in duurzame communicatie, in overeenstemming met de taxonomie van Bloom. De ruggengraat van het opleidingsprogramma wordt gevormd door vijf opleidingsmodules, die het theoretisch kader van het programma aanreiken. De beschrijving van Graad A start met een bespreking van de kernconcepten van de vijf modules. In elke module vindt u een overzicht van de leerdoelen en de beoogde leerresultaten, drie centrale kernconcepten en een lijst met referenties. Na de voorstelling van de kernconcepten van alle vijf modules volgt een overzicht van alle leeractiviteiten, samengebracht in de vorm van een duidelijk uitgewerkt leertraject.



MODULE 1A: Universele mensenrechten en waarden

Inleiding

Het project *Teacher Academy for Sustainable Communication* versterkt leerkrachten in hun rol om respectvolle en inclusieve dialoog te bevorderen, met aandacht voor universele mensenrechten en kernwaarden. Deze vormen de fundamentele principes die ieders waardigheid en vrijheid beschermen en die universeel gelden, zonder enige vorm van discriminatie. Het bevorderen van deze rechten en waarden vraagt inspanningen van overheden, organisaties, het middenveld en individuele burgers. Module 1 behandelt dit thema en vormt zo een basis voor het ontwikkelen van een cultuur van respect. Onderwijs en publieke bewustmaking zijn essentieel om deze waarden te waarborgen en dragen bij aan een rechtvaardigere, vreedzamere en inclusievere wereld. Transparante en eerlijke communicatie, die waardigheid en gelijkwaardigheid respecteert, is daarbij de sleutel tot duurzame belangenbehartiging voor mensenrechten.

Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 1.1. De impact van mensenrecht-principes op het leven van mensen analyseren en beoordelen, met bijzondere aandacht voor hun onderwijskansen en toekomst-perspectieven.

LR 1.1A. De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.

LD 1.2. Communicatie-strategieën ontwikkelen die inzetten op begrip en samenwerking om mensenrechten-vraagstukken te verwoorden en zo open en respectvolle dialoog te bevorderen.

LR 1.2A. De impact van culturele, juridische en technologische dimensies op mensenrechten in het digitale tijdperk beschrijven door hun samenhang met hedendaagse vraagstukken te analyseren.

LD 1.3. Samenwerkings- en mensenrechten-sensitieve probleemoplossings-strategieën bevorderen en ontwikkelen bij verschillende onderwijsactoren (personeel, leerlingen, ouders en andere).

LR 1.3A. De samenwerkingsgerichte aanpak van probleemoplossing bij het aanpakken van mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten beschrijven.



Kernconcepten

1. Universele en kernwaarden

Universele en kernwaarden zijn fundamentele principes die culturele, nationale en individuele verschillen overstijgen en dienen als een gemeenschappelijke basis voor ethisch handelen en maatschappelijke normen. Iedereen heeft eigen kenmerken en waarden die specifiek aangepast zijn aan een bepaald domein. Vanuit onderwijskundig perspectief beschouwen wij de volgende kernwaarden als essentieel:

Integriteit, met nadruk op eerlijkheid en consistentie in ons handelen, wat cruciaal is voor het opbouwen van wederzijds vertrouwen in scholen. **Respect**, dat het erkennen van de waardigheid en waarde van elke leerling en leerkracht stimuleert, waarbij iedereen met consideratie wordt behandeld en de diversiteit aan meningen en culturen wordt gewaardeerd. **Verantwoordelijkheid**, die ons eraan herinnert dat ieder van ons de plicht heeft de gevolgen van zijn of haar handelen te aanvaarden en positief bij te dragen aan een goed opgeleide samenleving. **Compassie**, die ons aanzet tot empathie en tot het met vriendelijkheid reageren op het lijden van anderen, en die motiveert om moeilijkheden te verlichten. **Billijkheid en rechtvaardigheid** vereisen dat alle individuen gelijk en onpartijdig worden behandeld en bevorderen gelijkwaardigheid in het onderwijs en in alle aspecten van het sociale leven. **Gelijkheid**, die waarborgt dat iedereen toegang heeft tot dezelfde onderwijskansen en zonder discriminatie wordt behandeld. **Tolerantie**, die aanzet tot aanvaarding en respect voor verschillen, of die nu verband houden met meningen, religieuze overtuigingen of persoonlijke kenmerken, en zo vreedzaam samenleven binnen en buiten de school bevordert. **Moed**, die ons inspireert om angsten onder ogen te zien en standvastig te handelen bij tegenslag, waarbij wij onze waarden blijven verdedigen, zelfs wanneer dat moeilijk is. **Dankbaarheid**, die ons hart opent voor waardering van het goede en van de mensen die ons leven verrijken, en zo een gevoel van tevredenheid en welzijn cultiveert. **Liefde**, in al haar vormen, verbindt ons diep met anderen en vormt de bron van compassie, opoffering en onvoorwaardelijke zorg. **Rechtvaardigheid**, die focust op de eerlijke toepassing van de wet en garandeert dat iedereen correct wordt behandeld, terwijl **non-discriminatie** gericht is op het voorkomen en bestrijden van vooroordelen en onderwijsuitsluiting op basis van willekeurige factoren zoals afkomst, gender of leeftijd. Het omarmen van deze universele waarden, zowel in het onderwijs als in het dagelijkse leven, kan de samenleving transformeren en harmonie, samenwerking en een dieper wederzijds begrip bevorderen.

RESPECT als fundamenteel element bij het bevorderen van diversiteit, inclusie en harmonieuze samenleving

Respect vormt de basis voor het aanvaarden en waarderen van individuele verschillen. Het houdt in dat ieders intrinsieke waarde en waardigheid wordt erkend, ongeacht afkomst, cultuur, religie, seksuele oriëntatie, politieke overtuigingen of mogelijkheden.



Op die manier draagt respect bij aan het doorbreken van barrières en vooroordelen, stimuleert het open dialoog, empathie en wederzijds begrip, en helpt het bij het creëren van samenwerkingsgerichte en ondersteunende omgevingen in professionele, educatieve en publieke contexten. In dergelijke omgevingen kan diversiteit floreren, ontstaan innovatieve ideeën en voelen individuen zich veilig, gewaardeerd en actief betrokken. Dit versterkt uiteindelijk de individuele levenskwaliteit en het sociale weefsel, door vrede en wederzijds begrip te bevorderen.

De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens

De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 10 december 1948, beschrijft de fundamentele rechten waarop alle mensen van nature recht hebben, ongeacht nationaliteit, afkomst, gender, religie, taal of enige andere status. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> Het doel van deze verklaring is het vastleggen van universele normen voor mensenrechten en het waarborgen van wereldwijde bescherming, los van de willekeur van individuele staten.

Belangrijke rechten zijn onder meer:

- 1. Gelijkheid:** het waarborgen van non-discriminatie en gelijke toegang tot middelen, diensten en wettelijke behandeling.
- 2. Leven, vrijheid en veiligheid:** het beschermen van individuen tegen willekeurige beroving van het leven en het garanderen van vrijheid en veiligheid.
- 3. Vrijwaring van slavernij:** het verbieden van alle vormen van slavernij en dwangarbeid.
- 4. Vrijwaring van foltering:** bescherming tegen foltering en onmenselijke of vernederende behandeling.
- 5. Rechtspersoonlijkheid:** het waarborgen dat iedereen door de wet wordt erkend, met rechten en plichten.
- 6. Privacy:** bescherming tegen willekeurige inmenging en onwettige aantasting van eer en reputatie.
- 7. Vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst:** het mogelijk maken dat individuen hun overtuigingen vrij kunnen kiezen, uiten en beleven.
- 8. Vrijheid van meningsuiting:** het ondersteunen van het vrij uiten van meningen en ideeën, zonder angst.
- 9. Recht op arbeid en onderwijs:** het bieden van kansen op tewerkstelling en het waarborgen van toegang tot onderwijs.
- 10. Deelname aan het bestuur:** het mogelijk maken voor burgers om deel te nemen aan het politieke leven en toegang te krijgen tot openbare diensten.

Deze rechten zijn onderling afhankelijk en ondeelbaar en vormen samen de basis van een vrije en rechtvaardige manier van leven.



Ongelijkheden, of ze nu economisch, sociaal, gendergerelateerd of raciaal zijn, ondermijnen rechtvaardigheid en gelijkheid. Ze creëren barrières en beperken de toegang tot middelen voor kwetsbare groepen. Het is noodzakelijk om beleidsmaatregelen te implementeren die de onderliggende oorzaken van ongelijkheid in onderwijs, gezondheidszorg, huisvesting en tewerkstelling aanpakken en die de toegang tot basisdiensten waarborgen. Publieke bewustmaking en onderwijs zijn eveneens cruciaal om attitudes te veranderen en stereotypen te verminderen, en zo wederzijds begrip en respect te bevorderen.

Vrijheid is een fundamentele waarde en een onvervreemdbaar recht dat fungeert als hoeksteen voor individuele ontwikkeling en maatschappelijke vooruitgang. Zij stelt iedereen in staat om gedachten, meningen en overtuigingen vrij te uiten, zonder angst voor repressie of censuur. Op maatschappelijk niveau stimuleert vrijheid innovatie, creativiteit en een diversiteit aan ideeën, waardoor nieuwe mogelijkheden kunnen worden verkend en uitgeprobeerd en wetenschap, technologie en kunst zich sneller kunnen ontwikkelen. Op persoonlijk vlak is vrijheid nauw verbonden met het nastreven van geluk en wordt zij vaak geassocieerd met de mogelijkheid om te leven volgens eigen keuzes en waarden.

Mensenrechten zijn inherent verbonden met de Duurzame Ontwikkelingsdoelstellingen (Sustainable Development Goals – SDG's). Beide bevorderen het streven naar een wereld waarin alle individuen kunnen leven in waardigheid, gelijkheid en rechtvaardigheid. De SDG's bieden een mondiaal kader voor het aanpakken van dringende uitdagingen zoals armoede, gezondheid, onderwijs, gendergelijkheid, ongelijkheid en vrede, terwijl mensenrechtenprincipes deze doelstellingen onderbouwen.

Het verbinden van de SDG's met mensenrechten garandeert dat vooruitgang niet alleen wordt gemeten aan de hand van economische en sociale ontwikkeling, maar ook aan de verwezenlijking van fundamentele rechten voor iedereen. In deze context speelt **duurzame communicatie** een belangrijke rol, door transparante, inclusieve en continue dialoog te bevorderen tussen overheden, het middenveld, de private sector en gemarginaliseerde gemeenschappen. Zo wordt verzekerd dat ontwikkelingsinspanningen in lijn zijn met mensenrechten, worden individuen versterkt en wordt verantwoordelijkheid gestimuleerd. De belangrijkste verbanden tussen SDG's en mensenrechten zijn onder meer:

SDG 3 – Goede gezondheid en welzijn: waarborgt het recht op gezondheid door universele toegang tot gezondheidszorg te bevorderen en het fysieke en mentale welzijn van individuen te beschermen.

SDG 4 - Kwaliteitsvol onderwijs: ondersteunt het recht op onderwijs door in te zetten op inclusieve, levenslange leermogelijkheden voor iedereen, als weg naar empowerment en gelijkheid.

SDG 5 - Gendergelijkheid: bevordert het recht op gelijkheid door genderdiscriminatie uit te bannen en gelijke rechten en kansen voor vrouwen en mannen te verzekeren.

SDG 10 - Ongelijkheden verminderen richt zich op het recht op gelijkheid en non-discriminatie en heeft tot doel inkomens-, sociale en kansengelijkheden tussen individuen en groepen te verkleinen.

SDG 16 - Vrede, justitie en sterke instellingen ondersteunt het recht op vrede, rechtvaardigheid en sterke instellingen, en bevordert inclusieve samenlevingen waarin mensenrechten worden beschermd door transparant en verantwoordelijk bestuur.

SDG 17 - Partnerschappen om de doelstellingen te bereiken benadrukt de collectieve verantwoordelijkheid voor mensenrechten en stimuleert mondiale samenwerking om deze doelstellingen te realiseren en ervoor te zorgen dat ontwikkeling iedereen ten goede komt, zonder discriminatie.

Deze samenhang biedt een omvattend kader voor het realiseren van inclusieve, gelijkwaardige en duurzame ontwikkeling op lange termijn.

Democratie op school

Een schoolomgeving die democratie bevordert, stelt leerlingen in staat zich vrij te uiten en deel te nemen aan besluitvormingsprocessen, en biedt zo praktijkervaringen in participatief bestuur. Dit omvat onder meer betrokkenheid bij leerlingenraden, debatten en gemeenschapsprojecten, ondersteund door burgerschapseducatie die het belang van democratie en maatschappelijke participatie benadrukt. Praktijkervaringen en het gebruik van moderne technologie versterken het inzicht in en de betrokkenheid bij democratische processen en tonen aan hoe individuele acties bijdragen aan het opbouwen van democratie.

2. Belangenbehartiging en implementatie van mensenrechten

In de huidige mondiale context is belangenbehartiging essentieel om rechtvaardigheid en gelijkheid te bevorderen. Binnen het domein van mensenrechten in het onderwijs staat belangenbehartiging voor de inspanning om gelijke toegang tot kwaliteitsvol onderwijs voor alle individuen te bevorderen en te beschermen. Daarbij wordt zowel het brede publiek als beleidsmakers bewust gemaakt van het belang en de kwaliteit van het recht op onderwijs.

Via belangenbehartigingscampagnes kunnen beleid en wetgeving worden beïnvloed om ervoor te zorgen dat onderwijs toegankelijk, inclusief en van hoge kwaliteit is voor iedereen, zonder discriminatie. Daarnaast verdedigt belangenbehartiging de rechten van leerlingen en leerkrachten, onder meer door bescherming te bieden tegen misbruik en discriminatie. Ook lokale gemeenschappen worden betrokken bij het ondersteunen van het recht op onderwijs, worden middelen en steun gemobiliseerd voor onderwijsinitiatieven en wordt geïnvesteerd in educatieve infrastructuur.



Ethiek en mensenrechten: een symbiotische relatie

In de context van mensenrechten vormt ethiek de morele basis voor wetgeving en beleid. Ethische praktijken binnen de mensenrechtenbelangenbehartiging waarborgen dat alle acties en campagnes met integriteit worden uitgevoerd, met respect voor de waardigheid en rechten van alle betrokkenen. Deze ethische benadering is essentieel om publiek vertrouwen te winnen en duurzame steun voor mensenrechten te bevorderen.

Kinderrechten: van belangenbehartiging naar implementatie

Kinderrechten vereisen bijzondere aandacht, aangezien minderjarigen vaak het meest kwetsbaar zijn voor misbruik en verwaarlozing. Doeltreffende belangenbehartiging voor kinderrechten omvat bewustmakingscampagnes en samenwerking met onderwijs- en overheidsinstellingen om ervoor te zorgen dat wetgeving de belangen van kinderen daadwerkelijk beschermt. De implementatie van deze rechten vraagt om voortdurende monitoring en het aanpassen van beleid aan de veranderende noden van kinderen.

De rol van technische ondersteuning bij belangenbehartiging

In de hedendaagse mensenrechtenbelangenbehartiging kan technologie, via digitale hulpmiddelen, bijdragen aan het monitoren van mensenrechtenschendingen, het snel verspreiden van informatie en het mobiliseren van internationale steun. Technologie faciliteert ook dataverzameling en -analyse, die kunnen worden ingezet om belangenbehartigingsstrategieën te verbeteren en overheden onder druk te zetten om hun mensenrechtenverplichtingen na te komen. Zij wordt beschouwd als een van de krachtigste instrumenten waarover wij beschikken om te bouwen aan een rechtvaardigere wereld. Dit alles vereist een geïntegreerde aanpak, met een solide ethisch kader, adequate technische ondersteuning en een niet-aflatende inzet voor de bescherming van de meest kwetsbare leden van onze samenleving.

3. Mensenrechten in het digitale tijdperk

Balans tussen veiligheid en privacy: navigeren in het digitale tijdperk

In het digitale tijdperk wordt het steeds noodzakelijker om een evenwicht te bewaren tussen veiligheid en privacy, aangezien technologie zich snel ontwikkelt en de mogelijkheden om persoonsgegevens te verzamelen, op te slaan en te analyseren exponentieel toenemen. Hierdoor rijzen fundamentele vragen over hoeveel privacy mag worden opgeofferd in naam van veiligheid. Technologiebedrijven en overheden moeten samenwerken om normen en regelgeving te ontwikkelen die de persoonlijke gegevens van gebruikers beschermen, zonder de nationale veiligheid in het gedrang te brengen. De GDPR (Algemene Verordening Gegevensbescherming) is een geheel van regels van de Europese Unie dat de persoonsgegevens van burgers beschermt en van bedrijven en organisaties vereist dat zij deze gegevens op een transparante, veilige en verantwoordelijke manier beheren.



Zij verleent individuen uitgebreide rechten over hun persoonsgegevens, waaronder het recht op inzage, correctie, verwijdering en overdracht van hun gegevens, en legt zware sancties op bij het schenden van deze regelgeving.

Intellectueel eigendom (IE) verwijst naar de juridische rechten die creaties van de geest beschermen. Hieronder vallen onder meer uitvindingen, literaire en artistieke werken, ontwerpen, symbolen, namen en afbeeldingen die in de handel worden gebruikt. Deze rechten stellen makers en rechthebbenden in staat het gebruik van hun intellectuele eigendom te controleren en financieel voordeel te halen uit hun werk. Intellectuele eigendom is van belang in het onderwijs omdat zij creativiteit en innovatie stimuleert, respect voor auteursrechten waarborgt, toegang biedt tot kwaliteitsvolle leermiddelen, essentiële vaardigheden ontwikkelt en een kenniseconomie ondersteunt. Bovendien moet dit thema bijdragen aan een coherent en duurzaam leerklimaat.

Vrijheid van meningsuiting online: uitdagingen en kansen

Het internet heeft nieuwe horizonten geopend voor de vrijheid van meningsuiting en biedt platformen waarop vrijwel iedereen vrij ideeën en informatie kan delen. Dit digitale landschap brengt echter ook uitdagingen met zich mee, waarvan de verspreiding van desinformatie en haatspraak de meest gevoelige zijn. Vrijheid van meningsuiting online moet worden beschermd, maar ook gereguleerd, zodat zij niet wordt misbruikt om geweld of chaos te bevorderen. Een delicaat evenwicht is noodzakelijk om te vermijden dat waarheidsgetrouwe stemmen worden onderdrukt onder het voorwendsel van controle.

Cyberpesten en digitale intimidatie: een mensenrechtenperspectief

Cyberpesten en digitale intimidatie vormen aanzienlijke bedreigingen in het hedendaagse digitale tijdperk en maken inbreuk op de fundamentele mensenrechten van individuen. Deze schadelijke praktijken kunnen plaatsvinden via uiteenlopende onlineplatformen, waaronder sociale media, berichtendiensten en websites, en veroorzaken ernstige emotionele, psychologische en soms zelfs fysieke schade bij slachtoffers.

Vanuit een mensenrechtenperspectief schenden cyberpesten en digitale intimidatie verschillende kernprincipes die zijn vastgelegd in internationale mensenrechteninstrumenten. Het recht op privacy, opgenomen in artikel 12 van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, wordt vaak geschonden wanneer daders valse informatie verspreiden, privéfoto's zonder toestemming delen of hun slachtoffers voortdurend online belagen. Daarnaast komt ook het recht op vrijheid van meningsuiting in het gedrang wanneer individuen door intimidatie tot zwijgen worden gedwongen of zich genoodzaakt zien zich terug te trekken uit onlineomgevingen als gevolg van aanhoudende pesterijen.

Bovendien leiden deze vormen van digitaal misbruik vaak tot discriminatie en ongelijkheid, waarbij kwetsbare groepen zoals vrouwen,



LGBTQ+-personen en minderheden onevenredig zwaar worden getroffen. Deze discriminatie vergroot niet alleen bestaande maatschappelijke ongelijkheden, maar belemmert ook het vermogen van slachtoffers om volwaardig deel te nemen aan de samenleving. Dit heeft een impact op hun recht op arbeid, onderwijs en sociale inclusie. Inspanningen om cyberpesten en digitale intimidatie te bestrijden moeten daarom veelzijdig zijn en juridische kaders, educatieve initiatieven en technologische interventies omvatten, met beleid dat gebruikers beschermt tegen online misbruik. Educatieve programma's zijn essentieel om bewustzijn te vergroten over de impact van cyberpesten en om digitale geletterdheid en empathie bij internetgebruikers te bevorderen.

Integratie van kritisch denken

Houdingen rond kritisch denken zijn mentale disposities en benaderingen die de objectieve en rationele analyse van informatie en situaties bevorderen. Ze omvatten onder meer nieuwsgierigheid om nieuwe zaken te verkennen en te begrijpen, scepsis (het bevragen en verifiëren van informatie vóór men ze aanvaardt) en openheid van geest (het overwegen van verschillende standpunten en het bijstellen van meningen wanneer overtuigend bewijs wordt aangereikt). Ook reflectie over het eigen denken en redeneren, de logische analyse van problemen en argumenten via een gestructureerd en samenhangend denkproces, en pragmatisme bij het beoordelen van ideeën en oplossingen op basis van hun efficiëntie en toepasbaarheid in praktijksituaties zijn essentiële componenten. Deze houdingen dragen bij tot de ontwikkeling van een open, analytische en evenwichtige geest, die in staat is informatie te beoordelen en weloverwogen en correcte beslissingen te nemen.

Kritisch denken moedigt individuen aan om de geldigheid en intentie achter online-inhoud in vraag te stellen, waardoor de kans kleiner wordt dat schadelijke informatie wordt verspreid of geloofd. Door leerlingen bijvoorbeeld te leren kritisch te kijken naar de bronnen en motieven van onlineberichten, worden zij minder vatbaar voor desinformatie en beter in staat om kwaadaardig gedrag te herkennen. Deze vaardigheid is bijzonder waardevol bij het identificeren van subtiele vormen van cyberpesten, zoals indirecte beledigingen of manipulerende opmerkingen, die anders onopgemerkt zouden blijven.

Het integreren van kritisch denken in het curriculum stelt leerlingen bovendien in staat om doeltreffende strategieën te ontwikkelen om te reageren op cyberpesten. Zij leren verschillende handelingsopties te evalueren, rekening houdend met zowel onmiddellijke als langetermijngevolgen, wat hun probleemoplossend vermogen versterkt. Zo kunnen kritisch denkende leerlingen er bijvoorbeeld voor kiezen om cyberpesten te melden, het slachtoffer te ondersteunen of in constructieve dialoog te gaan om conflicten op te lossen, in plaats van te reageren met vergelding of het gedrag te negeren.

Tot slot helpen vaardigheden in kritisch denken leerlingen om veerkracht op te bouwen tegen cyberpesten. Door een evenwichtige en reflectieve mindset te ontwikkelen,

zijn individuen beter toegerust om hun emotionele reacties op online-intimidatie te beheersen. Zij kunnen onderscheid maken tussen constructieve kritiek en schadelijk gedrag, waardoor zij hun zelfrespect en welzijn kunnen behouden wanneer zij met tegenslag worden geconfronteerd.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties naar kernconcept 1: Universele waarden en kernwaarden

Donnelly, J. (2013) Universal Mensenrechten in Theorie en Praktijk, Cornell University Press, Ithaca
Perry, J. M. (1998) The Idea of Mensenrechten: Four Inquiries 1st Edition, Oxford University Press, Oxford
Weissbrodt, D.; de la Vega, C. (2007), International Mensenrechten Law: An Introduction, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania

Verwijzingen naar kernconcept 2: Belangenbehartiging en implementatie van mensenrechten Hurwitz, D.; Satterthwaite, M.;

Ford, D. (2009) Human Rights Advocacy Stories, Foundation
Press, New York
Normand, R.; Zaidi, S. (2009) Mensenrechten bij de VN: de politieke geschiedenis van universele rechtvaardigheid Rights, Australian
Journal of Political Science, 2008, Vol.43 (3), p.572-573

<https://sdgs.un.org/goals>

Verwijzingen naar kernconcept 3: Mensenrechten in het digitaal tijdperk

Solove, D. (2004) The Digital Person: Technology and Privacy in the Information Age, NYU Press, New York
Klang, M.; Murray, (2005) Mensenrechten in de Digitale Tijd, Cavendish Publishing, VS



MODULE 2A: Europese waarden en identiteit

Inleiding

Worden wij geboren zoals wij zijn, of worden wij gevormd tot wie wij zijn? Vaak wordt aangenomen dat onze identiteiten — in het bijzonder nationale, etnische, gender- en/of religieuze verbondenheden — aangeboren en vaststaand zijn. Ze zouden stabiel zijn in de tijd en van generatie op generatie worden doorgegeven door leden van onze gemeenschap. Maar wat als onze identiteiten niet vastliggen, maar voortdurend worden gevormd door het samenspel van cultuur, maatschappelijke normen en persoonlijke ervaringen? Deze module nodigt u uit om de essentie van sociale identiteiten te verkennen — die complexe samenstellingen van culturele, sociale en individuele elementen die de basis vormen van ons zelfbeeld en van hoe wij ons tot anderen verhouden. De module kan dienen als leidraad en biedt een begrijpelijk overzicht van de mechanismen achter de constructie van sociale identiteiten. Door inzicht te verwerven in het dynamische karakter van dit proces, bent u beter toegerust om om te gaan met de diversiteit van leerlingen in de klas, om multiculturele leeromgevingen te bevorderen en om complexe vraagstukken te hanteren. Daarbij ligt een bijzondere focus op het cultiveren van een gevoel van Europese identiteit en het bevorderen van Europese waarden binnen onderwijscontexten, met respect voor en erkenning van lokale verbondenheden en culturele eigenheden.

Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 2.1. Strategieën waarderen, bevorderen en toepassen die menselijke waardigheid, mensenrechten en culturele diversiteit respecteren in het professionele leven.

LR 2.1A: De samenhang beschrijven tussen cultuur, identiteit en machtstructuren in het kader van de legitimering van mensenrechten, en toelichten welke impact dit heeft op het onderwijssysteem.

LD 2.2. Respectvol communiceren en samenwerken met mensen met uiteenlopende culturele en sociale achtergronden.

LR 2.2A. Leerkrachten ondersteunen bij reflectie, en bij een beter begrip en aanvaarding van anderen als gelijke mensen.

LD 2.3. Culturele diversiteit, verscheidenheid en inclusief onderwijs actief bevorderen en aanmoedigen binnen onderwijscontexten en -praktijken.

LR 2.3A. Culturele diversiteit en haar componenten en determinanten toelichten (zoals sociale achtergrond, gender, etniciteit, religie, enz.).

Kernconcepten

1. Identiteit

Onze etnische identiteiten (nationaal of raciaal, afhankelijk van de context) behoren tot de meest complexe en betwiste groepskenmerken in hedendaagse samenlevingen. De taal die wij spreken, de symbolen die wij respecteren, de historische figuren die wij eren en de gebruiken die wij volgen, worden zeer vaak als vanzelfsprekend beschouwd, zonder dat daar dieper bij wordt stilgestaan. Wanneer wij echter het perspectief van het sociaal constructivisme toepassen, kunnen wij erkennen dat etnische identiteit een voortdurend proces is dat in de tijd verandert. Een van de vernieuwende denkers en theoretici die heeft bijgedragen aan ons begrip van etniciteit als een sociaal concept was de Noorse antropoloog Fredrik Barth. Hij ontwikkelde een benadering voor de studie van etniciteit die focust op de voortdurende onderhandelingen over grenzen tussen groepen mensen. Volgens Barth zijn dergelijke groepen geen afzonderlijke culturele eilanden of logische a-prioricategorieën waartoe mensen van nature behoren. Hij pleitte ervoor om wetenschappelijke opvattingen over culturen als afgebakende entiteiten en etniciteit als aangeboren verbondenheid los te laten en te vervangen door een focus op de interactie tussen groepen. In navolging van Barths gedachte wordt etnische identiteit gevormd en in stand gehouden door relationele processen van inclusie en exclusie, of door het delen van het onderscheid tussen WIJ en ZIJ.

Net zoals een gevoel van gemeenschap en verbondenheid in de loop van de tijd kan worden gecreëerd en behouden, is ook het creëren van verschillen en het proces van ‘othering’ een sociaal project waar zelden expliciet bij wordt stilgestaan. De Ander kan worden gezien als verschillend of juist als gelijkend, afhankelijk van welke persoonlijke en groepskenmerken wij centraal stellen. Uit historische gebeurtenissen en vanuit een hedendaags sociaal-politiek perspectief weten wij dat etniciteit, hoewel zij een construct is en dynamisch verandert in de tijd, kan worden gemobiliseerd voor politieke doeleinden en machtsuitoefening. Het meest diepgewortelde wereldbeeld in onze samenleving dat gebaseerd is op de WIJ- en ZIJ-tegenstelling, is het concept ras en alle implicaties die daarmee gepaard gaan. Het rasconcept is uitgegroeid tot een van de krachtigste instrumenten om hiërarchieën te creëren die sommigen bevoordelen en anderen benadelen. Doorheen de geschiedenis is het begrip ras op tragische wijze verweven geraakt met discriminatie, onderdrukking en het onrechtmatig verwerven van macht. Van de trans-Atlantische slavenhandel tot koloniale veroveringen hebben individuen en samenlevingen de schadelijke overtuiging in stand gehouden dat het ene ras superieur zou zijn aan het andere. Deze discriminerende ideologieën, geworteld in ongefundeerde opvattingen over raciale hiërarchie, hebben geleid tot gruwelijke wreedheden waarbij mensen werden onderworpen, uitgebuit en beroofd van hun fundamentele mensenrechten, louter op basis van hun vermeende raciale achtergrond.



Een andere belangrijke, maar vaak als vanzelfsprekend beschouwde identiteit is onze genderidentiteit. Het is belangrijk te benadrukken dat sekse biologisch is, terwijl gender dat niet is. Meestal wordt ons aangeleerd dat de man-vrouwindeling een normale binaire wereldorde vormt, iets wat biologisch (lees: natuurlijk) en onveranderlijk zou zijn. Wij nodigen u uit om ruimte te laten om dit idee in vraag te stellen en gender te beschouwen als een sociaal construct, op dezelfde manier als bij etnische en raciale identiteiten. Een van de bekendste en meest baanbrekende denkers binnen de gendertheorie is de Amerikaanse filosoof Judith Butler. In haar werk stelt Butler dat iemands gender geen natuurlijk gegeven is, maar een proces van wording doorheen een reeks handelingen die in de loop van de tijd worden herhaald, herzien en geconsolideerd. Gender is altijd iets wat men ‘doet’. Ideale gendernormen kunnen zowel fysiek als symbolisch gewelddadig zijn en kunnen onze zelfidentiteit en vrijheid van meningsuiting beperken. Het is daarom belangrijk om manieren te vinden om niet-conform te zijn in onze genderpresentatie. Wij dienen bijzonder gevoelig te zijn voor genderdiversiteit binnen onze onderwijsomgeving en leerlingen te ondersteunen in hun vormen van genderperformativiteit. Daarbij mogen wij niet vergeten dat gender een voortdurend proces is van zowel handelen in overeenstemming met bestaande sociale normen van een gegenderde orde als het onderhandelen over en herinterpreteren van deze orde volgens de persoonlijke wil.

Vandaag blijven identiteiten die gebaseerd zijn op seksuele oriëntatie een gevoelig onderwerp in maatschappelijke debatten. In de onderwijscontext worden de diverse identiteiten van LGBT+-leerlingen, maar ook van leerkrachten, soms afgewezen, bespot, niet aanvaard of eenvoudigweg niet begrepen. Binnen het LGBT+-spectrum kunnen individuen zich identificeren als transgender, non-binair of met een brede waaier aan andere genderidentiteiten die verder gaan dan de traditionele binaire indeling van man en vrouw. Deze identiteiten weerspiegelen de complexiteit en vloeibaarheid van genderexpressie en -ervaring. Discriminatie, pesterijen en het gebrek aan inclusieve onderwijssystemen kunnen vijandige omgevingen creëren voor LGBT+-leerlingen, wat kan leiden tot verhoogde cijfers van mentale gezondheidsproblemen, leerachterstand en zelfs schooluitval. Ook de ervaringen van LGBT+-leerkrachten en lectoren mogen niet worden vergeten, aangezien ook zij zich uitgesloten of geminacht kunnen voelen door collega’s. Het aanpakken van deze uitdagingen zou deel moeten uitmaken van onze dagelijkse praktijk als leerkrachten, door het ontwikkelen van inclusieve curricula, het creëren van veilige ruimtes en het vergroten van het bewustzijn bij leerlingen en de bredere onderwijsgemeenschap.

Een andere categorie die een belangrijk onderdeel vormt van sociale identiteit is de sociaaleconomische status of sociale klasse. Sociale klasse kan, net zoals andere identiteitskenmerken, zowel worden benaderd als een objectieve indicator van de economische positie in de samenleving (positie op de arbeidsmarkt, tewerkstelling, enzovoort) als als een sociaal construct dat samenhangt met cultuur,

levensstijl en consumentengedrag. Hoewel de strikt afgebakende grenzen tussen sociale klassen in de geglobaliseerde wereld vervagen, blijven sociale stratificatie en sociale ongelijkheid niet alleen bestaan, maar worden zij zelfs een steeds belangrijker aspect binnen tal van domeinen, waaronder het onderwijs. Wanneer de sociale omgeving ‘gesloten’ is, wordt sociale identiteit inflexibel en worden bepaalde kenmerken van buitenaf toegewezen aan een specifieke klasse. Dit wordt bijzonder problematisch voor sociale groepen die geconfronteerd worden met armoede. De relatie tussen criminaliteit en sociale uitsluiting creëert vaak een vicieuze cirkel waarbij vooroordelen bepaalde groepen van de samenleving afscheiden en isoleren. Het discours over ‘gevaarlijke klassen’ bestempelt armen als ‘lui’ en ‘crimineel’. In dit geval is het van cruciaal belang dat het onderwijssysteem sociale uitsluiting niet reproduceert door a priori bepaald sociaal gedrag toe te schrijven aan specifieke groepen en zo een gesloten sociaaleconomische identiteit te vormen, die later nog moeilijk te doorbreken is.

Tot slot is het cruciaal om het ambigue karakter van zelfidentificatie te erkennen en te begrijpen. Identiteit wordt in de hedendaagse samenleving geconstrueerd als een continu proces van reflectieve zelfcreatie, waarin de verschillen tussen het Zelf en de Ander samenkomen. In die zin is zelfcreatie een relationeel fenomeen dat zowel collectief als individueel is. Aangezien elke samenleving haar eigen vreemden construeert en deconstrueert, is het van groot belang dat het creëren van verschil gebeurt vanuit een positieve benadering, waarbij de Ander wordt erkend als zodanig, maar niet als een bedreigende vreemdeling. De dichotomie tussen het Zelf en de Ander is natuurlijk en onvermijdelijk in de constructie van zelfidentiteit, maar dit proces wordt aanzienlijk duurzamer wanneer verschil niet wordt gezien als een probleem, maar als een kans.

2. Europese waarden

Wat zijn Europese waarden en hoe verhouden deze zich tot onderwijs?

De Europese Unie (EU) is gegrondvest op zes kernwaarden: 1) eerbiediging van de menselijke waardigheid, 2) vrijheid, 3) democratie, 4) gelijkheid, 5) de rechtsstaat en 6) eerbiediging van de mensenrechten. Deze zes kernwaarden vormen de basis van de principes en doelstellingen van de Europese Unie. Zij zijn verankerd in de Verdragen en sturen het optreden van de EU bij het bevorderen van vrede, stabiliteit en welvaart binnen haar lidstaten. De waarden benadrukken het engagement om fundamentele rechten en individuele vrijheden te waarborgen en ervoor te zorgen dat alle burgers eerlijk, waardig en met respect worden behandeld, ongeacht hun achtergrond of overtuigingen. Deze kernwaarden zijn cruciaal voor het bevorderen van een verenigde en inclusieve Europese Unie die streeft naar samenwerking, solidariteit en vooruitgang. Door de sterke nadruk op waarden in haar beleid en handelen wordt de EU vaak omschreven als de “Unie van waarden”.



Een van de meest sprekende voorbeelden van hoe deze kernwaarden tot uiting komen in een onderwijscontext is het engagement van de EU voor de ontwikkeling van inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs wordt doorgaans omschreven als een proces dat erop gericht is kwaliteitsvol onderwijs te garanderen voor alle leden van de samenleving, met erkenning en respect voor diversiteit, met aandacht voor ieders individuele mogelijkheden en noden, en met het vermijden van elke vorm van discriminatie. Het doel van inclusief onderwijs binnen de EU is vastgelegd in de Europese pijler van sociale rechten, die benadrukt dat “iedereen recht heeft op kwaliteitsvol en inclusief onderwijs, opleiding en levenslang leren om vaardigheden te verwerven en te behouden die hen in staat stellen volwaardig deel te nemen aan de samenleving en succesvol om te gaan met transities op de arbeidsmarkt”. Lidstaten zijn verplicht inclusieve onderwijssystemen te ontwikkelen, met hulp en ondersteuning van de EU.

Hoe kunnen we Europese waarden onderwijzen?

Leerkrachten kunnen leerlingen helpen Europese waarden te verwerven door deze te integreren in lessen en klasgesprekken, voorbeelden te tonen van deze waarden in de praktijk, kritisch denken en open dialoog te stimuleren, multiculturele activiteiten te organiseren en empathie en begrip voor verschillende perspectieven aan te moedigen. Door een ondersteunende en inclusieve leeromgeving te creëren, kunnen leerkrachten Europese waarden op een doeltreffende manier overbrengen aan hun leerlingen. Tegelijk dienen leerkrachten er rekening mee te houden dat leerlingen uit uiteenlopende achtergronden komen. Voor sommigen sluiten deze waarden aan bij wat zij thuis meekrijgen, terwijl ze voor anderen minder vanzelfsprekend zijn.

- Een doeltreffende manier om inzicht te bevorderen in het respect voor menselijke waardigheid is via open dialoog en gesprekken die empathie en mededogen stimuleren. Door leerlingen aan te moedigen om diverse perspectieven te overwegen, actief te luisteren en te reflecteren over hun eigen waarden en overtuigingen, kan een dieper begrip en waardering ontstaan voor de intrinsieke waarde en rechten van alle individuen. Daarnaast kan het integreren van praktijkvoorbeelden, verhalen en casestudy's die de gevolgen aantonen van het niet respecteren van menselijke waardigheid, het belang van respectvolle en waardige omgang met anderen verder versterken.
- Inzicht in vrijheid onderwijzen houdt in dat dit concept op een diverse en holistische manier wordt verkend, met aandacht voor historische, sociale en filosofische perspectieven. Het stimuleren van kritisch denken, empathie en dialoog is essentieel om individuen te helpen de complexiteit van vrijheid en de impact ervan op de samenleving te begrijpen. Het gebruik van praktijkgerichte voorbeelden, rollenspelscenario's en het aanmoedigen van leerlingen om hun eigen standpunten te vormen, kan hun inzicht in en waardering voor de waarde van vrijheid verdiepen.

Uiteindelijk is het bevorderen van een gevoel van verantwoordelijkheid en respect voor de vrijheden van anderen essentieel binnen onderwijs over vrijheid.

- Inzicht in democratie onderwijzen houdt in dat leerlingen worden blootgesteld aan de principes en waarden van democratie, historische voorbeelden van democratische bewegingen en systemen, en dat kritisch denken en dialoog worden aangemoedigd over het belang van democratie in de samenleving. Het is essentieel om de concepten gelijkheid, vrijheid, rechtsstaat en burgerparticipatie te benadrukken en leerlingen te betrekken bij activiteiten die actief burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid bevorderen. Daarnaast is het cruciaal om het goede voorbeeld te geven en democratische praktijken te verankeren in de klas en de schoolgemeenschap.
- Om inzicht in gelijkheid te onderwijzen, is het belangrijk open en eerlijke gesprekken te voeren over het belang van het gelijkwaardig en respectvol behandelen van alle individuen, ongeacht hun afkomst, gender, seksuele oriëntatie of andere kenmerken. Het delen van persoonlijke ervaringen, het bespreken van historische en actuele voorbeelden van ongelijkheid en het stimuleren van empathie en mededogen ten aanzien van anderen zijn doeltreffende manieren om het concept gelijkheid aan te leren. Het is eveneens essentieel om zelf het goede voorbeeld te geven en inclusief gedrag te tonen in alle aspecten van het leven.
- Inzicht in de rechtsstaat kan worden onderwezen via uiteenlopende methoden, zoals het integreren van praktijkvoorbeelden, het voeren van gesprekken over historische en actuele gebeurtenissen die verband houden met de rechtsstaat, en het stimuleren van kritisch denken over de principes en implicaties van wetten in de samenleving. Het gebruik van interactieve activiteiten, casestudy's en simulaties kan leerlingen helpen het belang van de rechtsstaat en haar rol in het behouden van een rechtvaardige en ordelijke samenleving te begrijpen.
- Inzicht in het respect voor mensenrechten kan worden bevorderd door een combinatie van onderwijs, dialoog en het modelleren van respectvol gedrag. Het benadrukken van empathie, diversiteit en kritisch denken helpt lerenden het belang te erkennen van het respecteren van de rechten en waardigheid van alle individuen. Om inzicht te verwerven in respect voor minderheden is het belangrijk individuen te informeren over de geschiedenis, ervaringen en bijdragen van verschillende minderheidsgroepen. Dit kan worden gerealiseerd door diverse representatie in curricula, het bevorderen van empathie en openheid, het aanmoedigen van dialoog en discussie, en het creëren van een cultuur van inclusie en aanvaarding.

Duurzame communicatie is een essentieel aspect bij het bevorderen en waarborgen van Europese waarden binnen onderwijscontexten. Als leerkrachten is het cruciaal het belang te begrijpen van het stimuleren van open dialoog, respect voor diverse perspectieven en samenwerking om dringende ecologische en maatschappelijke uitdagingen aan te pakken. Door principes van transparantie, inclusiviteit en verantwoordelijkheid te integreren in onze communicatiestrategieën, kunnen wij leerlingen versterken om actieve cursisten te worden in het vormgeven van een duurzame toekomst.



Door het cultiveren van een cultuur van ethische verantwoordelijkheid, empathie en kritisch denken kunnen wij bij onze leerlingen een diepgaand besef ontwikkelen van de onderlinge samenhang tussen ecologische, sociale en economische systemen, en hen uiteindelijk uitrusten met de vaardigheden om positief bij te dragen aan onze gedeelde Europese waarden.

3. Europese leerkrachtenidentiteit en waarden

Om toekomstige generaties te oriënteren op democratische waarden is het essentieel dat scholen deze waarden via het onderwijsproces doorgeven. Leerkrachten zijn de personen die, door hun voorbeeld en hun expertise, ideeën van gelijkheid, democratie, inclusie en duurzame communicatie kunnen overbrengen op leerlingen. Om dit mogelijk te maken, moeten leerkrachten zelf de Europese waarden belichamen.

Wat betekent het vandaag om leerkracht te zijn?

Identiteit is een complex en uitdagend begrip. Het proces van identiteitsvorming is dynamisch en voortdurend in verandering. Leerkracht zijn is niet enkel een proces van het verwerven van competenties en formele opleiding die belangrijk zijn voor het beroep, maar tegelijk ook een proces dat samenhangt met de bereidheid en het engagement van een individu om leerkracht te zijn.

Het leerkrachtenberoep vereist flexibiliteit en aanpassingsvermogen aan voortdurend veranderende externe omstandigheden en uitdagingen van politieke, professionele en sociale aard. Leerkrachten moeten in staat zijn hun waarden en attitudes te verzoenen met de verwachtingen die de omgeving aan het beroep stelt. Het vermogen om actief te reflecteren, zich aan te passen en culturele normen over te dragen aan leerlingen, met aandacht voor het vermijden dat onbewuste persoonlijke overtuigingen een schadelijke of beperkende invloed hebben op de volgende generatie, is essentieel voor professioneel succes.

Het is dan ook onvermijdelijk dat de identiteit van de leerkracht verbonden is met, en moet zijn met, het evenwicht tussen het zelf en de samenleving, en wordt gevormd door interactie met de omgeving en reflectie over die interacties. Aangezien zelfreflectie en interactie voortdurende processen zijn, dienen leerkrachten de kaders en grenzen van hun professionele identiteit continu te herbekijken. Dit is geen afgerond of eindig proces. Het reflectieproces kan onvermijdelijk confronterend zijn, omdat het aanzet tot het herkennen en erkennen van problemen en tot het veranderen van bestaande, schadelijke praktijken.

Daarom is het essentieel dat reflectie wordt genormaliseerd en erkend als een natuurlijk onderdeel van professionele groei.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat het leerkrachtenberoep geen universeel beroep is: een leerkracht is altijd leerkracht binnen een specifieke culturele context, die een fundamentele invloed heeft op de professionele identiteit binnen een bepaalde cultuur en op die van de individuele leerkracht. Leerkracht worden en de identiteit van de leerkracht worden beïnvloed door diverse culturele mythes en normen, die op hun beurt de persoonlijke verwachtingen van de leerkracht en de maatschappelijke verwachtingen binnen een bepaalde cultuur mee vormgeven.

Wat is de rol van de hedendaagse leerkracht?

De leerkracht is de drager van democratische waarden binnen de school. Het is van groot belang dat de leerkracht democratische principes niet louter via verklaringen overbrengt, maar vooral via houding en gedrag. Dit is des te belangrijker omdat de opleiding van leerkrachten moet worden gestuurd door een proces dat zo democratisch mogelijk is en dat de ervaring en kennis van verschillende belanghebbenden integreert: praktijkbeoefenaars, academici en de gemeenschap.

Wat kenmerkt een "Europese leerkracht" en wat zijn diens waarden?

De Europese dimensie van de leerkrachtenidentiteit is een integraal onderdeel van het leerkracht zijn in Europa. Een goede “Europese leerkracht” is in de eerste plaats iemand die zijn of haar vakgebied grondig beheerst en dit op een doeltreffende manier kan communiceren aan leerlingen – net zoals elke andere leerkracht.

De hedendaagse leerkracht dient, om de volledige ontwikkeling en ontplooiing van zijn of haar leerlingen te realiseren, zelf te beschikken over een reeks competenties die essentieel zijn voor doeltreffend onderwijs. Het gaat onder meer om het organiseren van leergelegenheden voor leerlingen, het begeleiden van hun leerproces en -voortgang, het omgaan met heterogeniteit binnen de klasgroep, het stimuleren van betrokkenheid bij leren en werken, samenwerken in teamverband, het inzetten van nieuwe technologieën in de dagelijkse onderwijspraktijk, het omgaan met professionele verantwoordelijkheden en ethische dilemma's, en het beheren van de eigen professionele ontwikkeling.

De belangrijkste opdracht van de leerkracht in de klas is het creëren van een veilige en vertrouwensvolle sfeer die leerlingen niet alleen in staat stelt actief deel te nemen aan het leerproces, maar hen ook toelaat maximale resultaten te behalen in functie van hun persoonlijke mogelijkheden en noden.

De Europese identiteit van de leerkracht omvat een ruimer geheel aan competenties en houdt rekening met de context waarin Europese leerkrachten werken. Europese leerkrachten dienen te beschikken over een bredere en diepere kennis van de sociaal-culturele attitudes binnen de regio en deze toe te passen in hun onderwijspraktijk. Daarbij dragen zij het idee van de ‘Europese burger’ over aan hun leerlingen.



De Europese identiteit van een Europese leerkracht is gebaseerd op Europese waarden, zoals respect voor mensenrechten, diversiteit, de rechtsstaat, openheid en samenwerking. Deze waarden vormen de basis voor de Europese leerkracht, niet alleen om zijn of haar professionele competenties te ontwikkelen, maar ook om de inhoud van het onderwijs vorm te geven.

Wat zijn de kenmerken van een Europese leerkracht? Enkele belangrijke aspecten:

- Europese identiteit. Een Europese leerkracht brengt niet alleen nationale leerinhouden over, maar beschouwt zichzelf en zijn of haar leerlingen ook als behorend tot de Europese regio. De leerkracht is in staat een evenwicht te vinden tussen twee identiteiten: de nationale en de Europese;
 - Kennis van de Europese regio. De leerkracht beschikt niet alleen over geopolitieke en historische kennis van de Europese regio, maar toont ook interesse in de onderwijssystemen van andere Europese landen. Hij of zij kan gelijkenissen en verschillen herkennen en sterktes en zwaktes beoordelen;
 - Inzicht in multiculturaliteit. De Europese leerkracht is zich bewust van het werken in een multiculturele omgeving, van interactie met een diverse groep mensen en van het aanvaarden en respecteren van de verschillen tussen heterogene groepen;
 - Gebruik van Europese talen. Een Europese leerkracht spreekt meer dan één Europese taal en kan deze inzetten om te communiceren met collega's uit verschillende Europese landen;
 - Europese professionaliteit. Een Europese leerkracht stelt hoge eisen aan de kwaliteit van zijn of haar werk, kan goede praktijken uit onderwijssystemen van verschillende landen combineren en is in staat de Europese context op een doeltreffende manier te integreren in de leerinhouden van het vak;
 - Europees burgerschap. Een Europese leerkracht beschouwt zichzelf als een "Europese burger", is zich bewust van de uitdagingen waarmee Europese regio's worden geconfronteerd, toont solidariteit in situaties van spanning en laat zich leiden door de waarden die fundamenteel zijn voor Europese eenheid: mensenrechten, democratie en vrijheid.
- Samengevat is een Europese leerkracht niet alleen iemand die hoge kwaliteitsnormen hanteert voor zijn of haar werk, maar ook iemand die zich deel voelt van de mondiale wereld en bij zichzelf de Europese dimensie van de professionele identiteit erkent.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties naar kernconcept 1: Identiteit

- Banks, J. A. (2016). Culturele diversiteit en onderwijs: grondslagen, leerplan en onderwijs (6e editie). Pearson.
- Brookfield, S. D. (2017). Een kritisch reflectieve docent worden. Jossey Bass. [EU & ME | WAT IS DE EUROPESE UNIE? \(europa.eu\)](#)
- [De Europese Unie: haar doelstellingen, waarden en voordelen | Endevio](#)
- Europees Agentschap voor speciale behoeften en inclusief onderwijs: <https://www.european-agency.org/resources>
- Ferguson, S. J. (2023). Ras, Gender, seksualiteit en sociale klasse: dimensies van ongelijkheid en identiteit (4e editie). Sage Publications.
- Müller, M., Pfeil, P., Dengel, U., Donath, L. (2023). Identiteit onder druk: overmatige schuldenlast in de middenklasse. Springer.
- Oluo, I. (2018). Dus je wilt het over ras hebben? Seal Press.
- Shaine, K. (2020). De gids voor opvoeders over LGBT+-Inclusie. Jessica Kingsley Publishers. Zajda, J., Davidovitch, N., Majhanovich, S. (Eds.). (2022). Discoursen over globalisering, multiculturalisme en culturele identiteit. Springer.
- Lapham H. Lewis (red.), (2008). Manieren van leren. Lapham's Quarterly. Jaargang 1, nummer 4.

Verwijzingen naar kernconcept 2: EU-waarden

- Atlas van Europese Waarde: <https://assets.pubpub.org/0k7l6nt3/51652084537989.pdf>
- Amnesty International Mensenrechten Education toolkit voor 2023: <https://www.amnesty.org/en/latest/education/2023/10/mensenrechten-education-toolkits-write-for-rights/>
- Educatieve hulpmiddelen voor mensenrechteneducatie en ontwikkelingseducatie: <https://rm.coe.int/16802f0c77>
- EVALUE. Europese waarden in het onderwijs: <https://www.atlasofeuropeanvalues.eu/> Plamen Akaliyski, Christian Welzel & Josef Hien (2022) Een gemeenschap met gedeelde waarden?
- Dimensions and dynamics of cultural integration in the European Union, Journal of European Integration, 44:4, 569-590, DOI: 10.1080/07036337.2021.1956915: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07036337.2021.1956915>
- Foret, F., Calligaro, O. (2018). European Waarde Challenges and Opportunities for EU Governance. Londen: Routledge



Aanbeveling van de Europese Raad over gemeenschappelijke waarden, inclusief onderwijs en de Europese dimensie van het onderwijs: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education/common-values>

[Verwijzingen naar kernconcept 3: Europese lerarenidentiteit en waarden](#)

Clandinin, D. J., & Husu, J. (2017). Het SAGE-handboek voor onderzoek naar lerarenopleidingen. SAGE.

EUR-Lex - 32018H0607(01) - EN - EUR-Lex. (n.d.). Aanbeveling van de Raad van 22 mei 2018 betreffende de bevordering van gemeenschappelijke waarden, inclusief onderwijs en de Europese dimensie van het onderwijs [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/? uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29)

Moos, L., Alfirević, N., Pavičić, J., Koren, A., & Čačija, L. N. (2020). Educational Leadership, Improvement and Change. Springer Nature.

Simões, A. R., Lourenço, M., & Costa, N. (2018). Beleid en praktijk van lerarenopleidingen in Europa. Routledge.

Steadman, S. (2023). Identiteit. Bloomsbury Publishing.

Vogl, H. (n.d.). Europese identiteit (Europese docent deel 1). <https://www.european-teachers.eu/products/e-books/european-identity-european-teacher-part-1>

MODULE 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Inleiding

Module 3 richt zich op het bevorderen van respect voor diversiteit, het bestrijden van discriminatie en het stimuleren van inclusie binnen onderwijs- en gemeenschapscontexten, met als doel gelijkwaardige omgevingen te creëren en groepsconsensus te bereiken. De module beoogt inzicht te ontwikkelen in de dynamiek van discriminatie, kritisch en onbevooroordeeld denken te versterken en samenwerking in diverse omgevingen te bevorderen. De module is opgebouwd rond drie centrale doelstellingen: (1) het herkennen van de effecten van discriminatie op individuele attitudes en kansen, (2) het cultiveren van niet-discriminerende houdingen via kritisch denken, en (3) het stimuleren van gezamenlijke probleemoplossing binnen diverse groepen om gemeenschappelijke doelen te bereiken

Inzicht in discriminatie en haar impact

Discriminatie, vaak gebaseerd op sociaal geconstrueerde categorieën zoals ras, gender en sociaaleconomische status, beïnvloedt de mentale gezondheid van mensen, hun kansen en hun gevoel van verbondenheid. Discriminerende aannames, die vaak geworteld zijn in cognitieve vooroordelen, stereotypen en maatschappelijke conditionering, kunnen de academische prestaties en het zelfbeeld van individuen ondermijnen en leiden tot ongelijkheden. Onderzoekers zoals Jonathan Kozol en James Banks benadrukken dat inclusieve curricula, die diverse geschiedenissen en ervaringen weerspiegelen, leerkrachten helpen om systemische ongelijkheden te herkennen en aan te pakken en zo het welzijn van leerlingen te ondersteunen.

Het bevorderen van niet-discriminerende en gelijkwaardige omgevingen

Om gelijkwaardige omgevingen te creëren, beveelt de module een driedelige strategie aan: onderwijs over diversiteit en discriminatie, het herkennen van discriminerend gedrag en proactieve inspanningen om ongelijkheid te verminderen. Binnen het onderwijs zijn strategieën rond kritisch denken essentieel om stereotypen en impliciete vooroordelen tegen te gaan. Door leerlingen en leerkrachten in contact te brengen met personen uit verschillende achtergronden wordt empathie bevorderd en worden vooroordelen verminderd. Leerkrachten worden aangemoedigd om gelijkwaardigheidsgerichte benaderingen toe te passen, waarbij leerlingen uit gemarginaliseerde contexten gerichte ondersteuning krijgen die inspeelt op hun specifieke noden, met bijzondere aandacht voor gender- en sociaaleconomische ongelijkheden.

Het bevorderen van doeltreffende samenwerking en consensus binnen diverse groepen

Het bereiken van consensus binnen diverse groepen versterkt inclusie en samenhang. In onderwijscontexten bieden consensusprocessen alle cursisten een gevoel van eigenaarschap, wat conflicten vermindert en gedeeld begrip bevordert. Besluitvorming op basis van consensus waardeert diverse perspectieven, versterkt de stem van gemarginaliseerde groepen en stimuleert een gelijkwaardige machtsverdeling.



Deze inclusieve benadering leidt tot innovatieve oplossingen, versterkt de groepscohesie en biedt sociale voordelen voor gemarginaliseerde groepsleden. Het niet bereiken van consensus brengt daarentegen het risico met zich mee van verdeeldheid, polarisatie en sociaal conflict, vaak geworteld in een onderliggende angst voor diversiteit.

Culturele kaders om vooroordelen te verminderen

Om culturele misverstanden aan te pakken, introduceert de module kaders zoals het IJsbergmodel van cultuur van Edward Hall en Pinto's Structuurtheorie. Het IJsbergmodel benadrukt dat culturele kenmerken zich vaak onder het oppervlak van zichtbaar gedrag bevinden en spoort aan tot een dieper begrip van de kernwaarden van individuen. Pinto's Structuurtheorie helpt leerkrachten culturele verschillen te anticiperen door samenlevingen te categoriseren als fijnmazig (individualistisch) of grofmazig (collectivistisch). Deze kaders helpen leerkrachten om respectvoller om te gaan met interculturele interacties, vooroordelen te verminderen en inclusie te bevorderen.

Gelijkwaardigheid bevorderen binnen sociaaleconomische en gendercontexten

De module benadrukt het belang van het aanpakken van sociaaleconomische en genderongelijkheden in het onderwijs. Gelijkwaardigheidsgerichte praktijken omvatten het in vraag stellen van stereotiepe voorstellingen in de media, het opnemen van antidiscriminatiebeleid en het integreren van inclusieve leerplannen die schadelijke gendernormen doorbreken. Voor economisch kwetsbare leerlingen kunnen ondersteunende maatregelen zoals studiebeurzen, mentorschap en aangepaste middelen ongelijkheden helpen compenseren en gelijke kansen creëren. Door niet-stereotiep en gelijkwaardig denken te stimuleren, kunnen leerkrachten een meer inclusieve en ondersteunende leeromgeving creëren.

Respect voor diversiteit stimuleren in onderwijscontexten

Leerkrachten spelen een cruciale rol in het bevorderen van respect voor diversiteit door de impact van discriminatie op het mentaal welzijn en de schoolprestaties van leerlingen te erkennen. Het ontwikkelen van inclusieve leerplannen die diverse culturen en ervaringen in de kijker zetten, zoals bepleit door onderzoekers, helpt leerlingen zich gezien en gewaardeerd te voelen. Deze aanpak ondersteunt leerkrachten ook bij het herkennen van ongelijkheden en het aanpakken van vooroordelen. Beleidsmaatregelen en middelen die diversiteit ondersteunen, zoals mentorprogramma's voor gemarginaliseerde leerlingen, zijn essentieel om gelijkwaardigheid en verbondenheid in scholen te bevorderen.

Consensus als instrument voor inclusie en gelijkwaardigheid

Het bereiken van consensus in diverse groepen is een proces dat effectieve samenwerking, inclusie en gelijkwaardigheid bevordert en zo sociale vooroordelen en discriminatie tegengaat. Door alle groepsleden te betrekken bij de besluitvorming, creëert consensus een gevoel van eigenaarschap en vermindert het potentiële conflicten. Het zorgt er ook voor dat gemarginaliseerde stemmen gehoord worden, wat leidt tot een meer evenwichtige machtsverdeling. Naast het individuele niveau versterkt consensus de groepscohesie, verhoogt het de productiviteit en verbetert het de sociale reputatie. Een gebrek aan consensus daarentegen kan leiden tot gepolariseerde groepen, verminderde samenwerking en verankerde discriminatie, die vaak voortkomen uit niet-aangepakte angsten en vooroordelen.

Conclusie: bouwen aan inclusieve onderwijsomgevingen

Samengevat benadrukt Module 3 het belang van respect voor diversiteit, inzicht in discriminatie en het bevorderen van niet-vooringenomen, gelijkwaardige denkkaders in onderwijscontexten. Deze praktijken helpen leerkrachten en gemeenschapsleiders om omgevingen te creëren waarin diverse ervaringen gewaardeerd worden en individuen zich gesterkt voelen om volwaardig deel te nemen. Door respect voor diversiteit te cultiveren, vooroordelen aan te pakken en positieve interacties tussen groepen te stimuleren, kunnen onderwijsomgevingen inclusiever en gelijkwaardiger worden. Deze aanpak bereidt leerlingen niet alleen voor op het functioneren in een diverse samenleving, maar draagt ook bij aan sterkere en veerkrachtigere gemeenschappen die uiteenlopende perspectieven en identiteiten respecteren.

Via deze praktijken kunnen scholen actief discriminatie verminderen, gemarginaliseerde groepen ondersteunen en een cultuur bevorderen die diversiteit viert. Het toepassen van de principes uit Module 3 — kritisch denken, consensusvorming en een gelijkwaardige verdeling van middelen — helpt bij het vormen van een generatie lerenden die voorbereid is om diversiteit te omarmen, doordacht beslissingen te nemen en inclusieve gemeenschappen uit te bouwen.

Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 3.1. Inzicht verwerven in de dynamiek van discriminatie en de impact ervan op het leven van mensen (attitudes, gedrag en kansen) en op onderlinge interacties (gelijkheid, gelijkwaardigheid en eerlijkheid).

LR 3.1A. De mechanismen en bronnen van discriminatie, vooroordelen en stigmatisering binnen onderwijsprocessen en -contexten beschrijven, om ongepaste reacties en attitudes in onderwijscontexten te verklaren.

LD 3.2. Non-discriminatie bevorderen binnen onderwijscontexten door gebruik te maken van kritisch- en niet-stereotiep denken.



LR 3.2A. De impact beschrijven van interacties met mensen met uiteenlopende achtergronden op eigen overtuigingen, attitudes en emotionele en gedragsmatige reacties, met het oog op een grotere aanvaarding van culturele diversiteit en respect voor anderen als gelijke mensen.

LD 3.3. Effectieve samenwerking versterken in diverse onderwijscontexten, ongeacht verschillen, met het oog op consensus en gedeelde, gedragen groepsdoelen.

LR 3.3A. Het bereiken van consensus in een diverse groep begrijpen en toelichten door verschillende perspectieven te identificeren, te begrijpen en met elkaar te verzoenen.

Kernconcepten

1. Respect voor diversiteit

Respect voor diversiteit is nauw verbonden met het begrijpen van de mechanismen en bronnen van vooringenomen denken en discriminatie. Cognitieve vertekeningen zoals stereotypen leiden bijvoorbeeld tot automatische vooroordelen, terwijl vooringenomen houdingen vaak voortkomen uit maatschappelijke normen, familiale invloeden en mediavoorstellingen. Het werk van Allport (1954) vormt een belangrijke basis voor het onderzoeken van de psychologische wortels van vooroordelen. Hij stelt dat inzicht in de mechanismen van vooringenomen denken, zoals cognitieve vertekeningen en sociale invloeden, cruciaal is om respect voor diversiteit te ontwikkelen en discriminerende houdingen te verminderen. Later maakte het onderzoek van Devine (1989) een onderscheid tussen automatische en gecontroleerde componenten van vooroordelen, waarbij het belang van bewustwording en doelgericht handelen werd benadrukt om impliciete vooroordelen te overwinnen. Meer recent toont het onderzoek van Steele (2010) naar stereotype threat aan hoe inzicht in de impact van stereotypen op gedrag en prestaties kan bijdragen aan het creëren van meer inclusieve omgevingen die diversiteit respecteren. In het verlengde daarvan focust het werk van Tatum (2017) op de ontwikkeling van raciale identiteit. Historische onrechtvaardigheden zoals slavernij en segregatie hebben langdurige effecten op hedendaagse attitudes, zoals Banaji en Greenwald (2016) aantonen in hun onderzoek naar impliciete vooroordelen en hun wijdverspreide invloed op gedrag. Daarnaast benadrukt het onderzoek van Dovidio et al. (2022) naar aversief racisme de subtiele, vaak onbewuste aard van moderne vormen van vooroordeel, die een impact kunnen hebben op het functioneren en het welzijn van individuen, zoals ook Aronson et al. (2013) aangeven. Soms nemen de subtiele vormen van discriminatie waarmee gemarginaliseerde groepen dagelijks geconfronteerd worden de vorm aan van micro-agressies, zoals het onderzoek van Sue (2010) blootlegt. Al deze auteurs zijn het erover eens dat door inzicht te verwerven in deze mechanismen en bronnen van vooringenomen denken en discriminatie, individuen hun eigen vooroordelen en diegene die in de samenleving aanwezig zijn, kunnen herkennen en erkennen.

Daarom bevordert het informeren van mensen over deze vooroordelen en hun oorsprong een dieper respect voor de diverse ervaringen en achtergronden van anderen.

Mensen geven van nature de voorkeur aan hun eigen groep, wat kan leiden tot uitsluiting van andere groepen, en vooringenomen individuen projecteren hun onzekerheden vaak op anderen door bepaalde groepen tot zondebok te maken. Inzicht in deze psychologische processen bevordert empathie, omdat het aantoont dat vooroordelen vaak het gevolg zijn van onderliggende psychologische mechanismen en niet van persoonlijke vijandigheid. Daarnaast helpt het erkennen van de impact van sociale en economische achtergronden op vooringenomen denken om de diversiteit aan ervaringen en perspectieven beter te begrijpen. Mensen zijn geneigd informatie te zoeken die hun bestaande overtuigingen bevestigt, waardoor vooroordelen versterkt worden. Op die manier houden discriminerende praktijken binnen instellingen ongelijkheid in stand. Daarom zijn interventies nodig, zoals diversiteitstraining, inclusief beleid en antidiscriminatiepraktijken. Bewustwording van institutionele discriminatie zet aan tot veranderingen die gelijkwaardigheid en respect voor diverse groepen bevorderen. In onderwijscontexten is het van cruciaal belang om kritisch denken te stimuleren om impliciete vooroordelen te analyseren, aangezien onbewuste vooringenomenheden gedrag en attitudes beïnvloeden. Mensen schrijven het gedrag van anderen vaak toe aan hun persoonlijkheid in plaats van aan situationele factoren. Door impliciete vooroordelen en attributiefouten te herkennen en te begrijpen, kunnen individuen hun eigen vooroordelen kritisch evalueren en eraan werken om die te verminderen. Dit bevordert een meer genuanceerde en respectvolle benadering van diversiteit, waarbij mensen als individuen worden gezien in plaats van als stereotypen.

Daarnaast tonen Crisp en Abrams (2008) aan dat positieve interacties tussen groepen vooroordelen verminderen. Het beschouwen van bepaalde groepen als minder menselijk leidt tot het rechtvaardigen van discriminatie. Inzicht in het feit dat intergroepscontact vooroordelen kan verminderen, benadrukt het belang van het creëren van kansen voor dergelijke interacties. Het herkennen en tegengaan van ontnemselijking draagt bij aan een meer inclusieve en respectvolle samenleving.

Samengevat helpt het beschrijven van de mechanismen en bronnen van vooringenomen denken en discriminatie doordat het het bewustzijn vergroot, waardoor mensen zich meer bewust worden van hun eigen vooroordelen en de maatschappelijke factoren die daaraan bijdragen; doordat het empathie opbouwt, omdat inzicht in de wortels van vooroordelen empathie bevordert voor wie discriminatie ervaart; doordat het bijdraagt aan het ontwikkelen van interventies, omdat inzicht in deze mechanismen leidt tot effectievere strategieën om discriminatie tegen te gaan; doordat het kritisch denken stimuleert, wat een meer doordachte en kritische benadering van diversiteit en inclusie bevordert; en doordat het de sociale cohesie versterkt, doordat vooroordelen verminderd worden via begrip en positieve interacties en zo een meer inclusieve en samenhangende samenleving ontstaat.



In essentie is respect voor diversiteit nauw verbonden met inzicht in vooringenomen denken en discriminatie, wat cruciaal is voor het creëren van omgevingen waarin diversiteit gewaardeerd en gerespecteerd wordt en die leiden tot meer gelijkwaardige en inclusieve gemeenschappen.

2. Het pad naar non-discriminatie

Het verminderen van vooroordelen en stereotypen die leiden tot minder discriminatie via het Ijsbergmodel van cultuur

Het Ijsbergmodel van cultuur, geïntroduceerd door antropoloog Edward T. Hall, biedt een krachtig kader om culturele verschillen in het onderwijs aan te pakken (Bennett, 2018). Het model vergelijkt cultuur met een ijsberg, waarbij het zichtbare deel staat voor waarneembare elementen — zoals taal en gebruiken — terwijl het grotere, verborgen deel diepere aspecten zoals waarden en overtuigingen vertegenwoordigt (Spencer-Oatey & Franklin, 2019). Inzicht in deze diepere elementen is essentieel om vooroordelen en stereotypen die tot discriminatie leiden te verminderen (Gay, 2020).

Culturele verschillen leiden vaak tot discriminatie wanneer enkel de zichtbare aspecten van cultuur erkend worden (Banks, 2019). Zo kan het gedrag van een leerling verkeerd geïnterpreteerd worden wanneer leerkrachten zich niet bewust zijn van de culturele waarden die dit gedrag sturen (Helms, 2020). Het Ijsbergmodel moedigt leerkrachten aan om verder te kijken dan de oppervlakte en de diepere culturele factoren te begrijpen die gedrag beïnvloeden, wat helpt om misinterpretaties die tot discriminatie kunnen leiden te voorkomen (Sue & Sue, 2016).

Het realiseren van non-discriminatie in het onderwijs vereist een dieper begrip van cultuur, zoals benadrukt door het Ijsbergmodel (Hofstede, 2021). Leerkrachten kunnen dit model gebruiken om een meer inclusieve leeromgeving te creëren door het volledige spectrum van culturele diversiteit te erkennen (Bennett, 2018). Deze benadering bevordert respect voor de verborgen culturele elementen die het gedrag van leerlingen vormgeven en draagt zo bij aan een klasomgeving waarin alle leerlingen zich gewaardeerd voelen (Nieto, 2018). Door deze principes te integreren in de onderwijspraktijk kunnen leerkrachten het risico op discriminerend gedrag verminderen (Freire, 2020).

Sociale vooroordelen in het onderwijs ontstaan vaak uit een beperkt begrip van cultuur (Gay, 2020). Wanneer leerkrachten zich uitsluitend richten op de zichtbare aspecten van cultuur, kunnen zij onbewust vooroordelen in stand houden die leiden tot een ongelijke behandeling (Sue & Sue, 2016). Het ijsbergmodel biedt leerkrachten een kader om te reflecteren over hun aannames en te erkennen hoe deze vooroordelen hun interacties met leerlingen kunnen beïnvloeden (Helms, 2020).

Deze zelfreflectie is essentieel om sociale vooroordelen in onderwijscontexten te herkennen en aan te pakken (Banks, 2019).

Het vermijden van sociale vooroordelen vereist dat leerkrachten zich verhouden tot de volledige culturele ijsberg (Spencer-Oatey & Franklin, 2019). Door inzicht te verwerven in de diepere culturele elementen die het gedrag van leerlingen beïnvloeden, kunnen leerkrachten vermijden om aannames te maken die enkel gebaseerd zijn op zichtbare kenmerken (Johnson, 2019). Dit kan ondersteund worden via professionele ontwikkeling in culturele competentie en door lesmateriaal te diversifiëren zodat meerdere culturele perspectieven aan bod komen (Gay, 2020). Het omarmen van de diepgang van culturele diversiteit helpt om een meer gelijkwaardige leeromgeving te creëren, vooroordelen te minimaliseren en het succes van alle leerlingen te ondersteunen (Bennett, 2018).

Samengevat is het ijsbergmodel van cultuur een waardevol instrument om vooroordelen en stereotypen in het onderwijs te verminderen (Hofstede, 2021). Door een dieper begrip van culturele verschillen te bevorderen, draagt dit model bij aan het creëren van een meer inclusieve en gelijkwaardige onderwijsomgeving (Nieto, 2018).

Het overwinnen van sociale vooroordelen en het versterken van non-discriminatie in het onderwijs door inzicht in culturele waardeverschillen via de Structuurtheorie van David Pinto.

De Structuurtheorie van David Pinto, vaak samengevat als de theorie van het “grofmazige” en “fijnmazige” raster, biedt een waardevol kader om te begrijpen hoe verschillende culturen universele waarden prioriteren. Volgens Pinto kunnen culturen geclassificeerd worden op basis van de mate van detaillering, of het “raster”, waarmee zij sociale normen en waarden interpreteren (Pinto, 2016). In een fijnmazige cultuur zijn sociale regels specifiek en verwachtingen duidelijk, wat leidt tot meer gestructureerd gedrag. In een grofmazige cultuur daarentegen zijn sociale normen flexibeler en meer vatbaar voor interpretatie, waardoor een bredere waaier aan aanvaardbaar gedrag mogelijk is (Pinto, 2018). Dit onderscheid is bijzonder relevant in onderwijscontexten waar interculturele interacties frequent voorkomen.

De theorie van Pinto helpt verklaren waarom misverstanden kunnen ontstaan in interculturele interacties, vooral binnen scholen. Zo kunnen leerlingen uit fijnmazige culturen gedetailleerde instructies en duidelijke verwachtingen van hun leerkrachten verwachten, terwijl leerlingen uit grofmazige culturen zich meer op hun gemak voelen bij ambiguïteit en open opdrachten (Hofstede, 2021). Dit verschil kan leiden tot frustratie of verwarring wanneer het niet goed wordt opgevangen. Leerkrachten kunnen het kader van Pinto gebruiken om deze verschillen te anticiperen en hun communicatiestijl hierop af te stemmen, waardoor de kans op misverstanden vermindert (Pinto, 2016).

Door de theorie van Pinto toe te passen, kunnen leerkrachten sociale vooroordelen overwinnen door te erkennen dat culturele verschillen in waardesystemen niet van nature beter of slechter zijn, maar eenvoudigweg verschillend (Sue & Sue, 2016).



Zo kan een leerkracht die begrijpt dat de terughoudendheid van een leerling om zich in de klas uit te spreken voortkomt uit een fijnmazige culturele achtergrond, waarin respect voor autoriteit en sociale hiërarchie centraal staan, vermijden om deze leerling te bestempelen als verlegen of niet betrokken (Bennett, 2018). In plaats daarvan kan de leerkracht een klasomgeving creëren waarin verschillende vormen van participatie gewaardeerd worden en zo non-discriminatie en inclusie bevorderen (Banks, 2019).

Het kader van Pinto is ook bruikbaar om conflicten die voortkomen uit culturele vooroordelen in scholen te voorkomen en op te lossen. Zo kunnen er conflicten ontstaan wanneer leerlingen met verschillende culturele achtergronden samenwerken aan groepsopdrachten. Een leerling uit een grofmazige cultuur kan creativiteit en flexibiliteit vooropstellen, terwijl een leerling uit een fijnmazige cultuur meer focust op structuur en het naleven van regels (Pinto, 2018).

Inzicht in deze verschillen stelt leerkrachten in staat om doeltreffend te bemiddelen, waarbij de culturele oriëntatie van elke leerling gerespecteerd wordt en conflicten opgelost worden op een manier die diverse perspectieven erkent en waardeert (Gay, 2020). Door de theorie van Pinto toe te passen, kunnen leerkrachten een klasomgeving creëren waarin culturele verschillen begrepen en gewaardeerd worden, wat leidt tot meer harmonieuze en productieve interacties (Nieto, 2018).

De Structuurtheorie van David Pinto biedt een krachtig instrument om het belang van culturele waarden in het onderwijs te begrijpen. Door de verschillen tussen fijnmazige en grofmazige culturen te erkennen, kunnen leerkrachten interculturele interacties beter begeleiden, sociale vooroordelen overwinnen en conflicten aanpakken. Deze benadering bevordert niet alleen non-discriminatie, maar draagt ook bij aan een meer inclusieve en begripvolle schoolomgeving.

3. Consensus bereiken in een diverse groep

Elke persoon is uniek en onvervangbaar. Diversiteit is de natuurlijke toestand van de samenleving, waardoor we kunnen stellen dat elke samenleving even divers is als de mensen die er deel van uitmaken. Om met die diversiteit om te gaan, ontwikkelt elke samenleving sociale constructies die mensen groeperen op basis van objectieve en subjectieve criteria, zoals fysieke kenmerken, culturele criteria zoals taal, of sociale normen. De grenzen van deze sociaal geconstrueerde categorieën zijn vaag en overlappen elkaar, maar ze bieden ons een hulpmiddel om sociale aannames te maken en sociale rollen en verwachtingen toe te kennen (Eysenck & Keane, 2003)

Het tweede ingrediënt is samenwerking. Om doelen te bereiken die de grenzen of mogelijkheden van het individu overstijgen, moeten we samenwerken in grotere groepen. Samenwerkingsvaardigheden zijn cruciaal voor sociaal succes.

De onderwijsomgeving is een van de meest diverse sociale contexten en laat ons toe die te gebruiken om consensusvorming in diverse groepen aan te leren, een vaardigheid die noodzakelijk is voor elke succesvolle activiteit (Jarvis, 2006).

Omdat elke categorie zoals ras, vaardigheden, gender, sociale status en taal sociaal geconstrueerd is en gebruikt wordt om snel aannames te maken, zijn deze categorieën soms nadelig voor bepaalde groepen mensen. Zo worden personen die als persoon met een beperking gelabeld worden, soms ook behandeld alsof ze geen mogelijkheden of capaciteiten hebben (Dunn, 2015). De vertekening waarbij iemand beoordeeld wordt op basis van één enkele, vaak negatieve eigenschap, heeft ongewenste gevolgen.

Elke sociale constructie die mensen groepeerst op basis van hun kenmerken kan uitmonden in discriminatie. Veelvoorkomende constructies zijn ras, gender, leeftijd, religie, het niveau van bekwaamheid, etnische achtergrond en onderwijsvaardigheden (Feltham et al., 2017). Uiteraard bestaan er in het dagelijkse leven nog veel meer van dergelijke constructies.

Volgens Wood (2020) zijn er drie belangrijke manieren om met discriminatie om te gaan:

1. Opleiden rond diversiteit en hoe discriminatie werkt.
2. Discriminatiesituaties herkennen en hier assertief op reageren.
3. Proactief discriminatie en de ongewenste effecten ervan aanpakken en verminderen.

Consensus bereiken verwijst naar een besluitvormingsproces binnen een diverse groep waarbij rekening wordt gehouden met verschillende perspectieven, achtergronden en ervaringen. De beslissing hoeft niet unaniem te zijn, maar moet wel gelijkwaardig, inclusief en assertief opgevat zijn.

Consensus bereiken in een diverse groep is zowel een proces als een resultaat dat de sociale samenwerking en het functioneren versterkt. Vanuit dit perspectief is consensusvorming fundamenteel gebaseerd op duurzame communicatie en op het begrijpen van de gebruikte taal. Dit begrip moet minstens op twee niveaus bekeken worden: de beheersing van de communicatietaal, wat een uitdaging vormt voor niet-moedertaalsprekers, en het begrijpen van de gebruikte concepten, wat een uitdaging kan zijn voor minder hoogopgeleide personen.

Consensus bereiken in een diverse groep heeft een aantal voordelen:

1. Consensus wordt bereikt wanneer iedereen, ongeacht zijn of haar unieke kenmerken, deelneemt aan het besluitvormingsproces, waardoor het resultaat gebaseerd is op een gezamenlijk begrip van het probleem.
2. Deelname aan de besluitvorming heeft twee belangrijke effecten. Het eerste is een gevoel van eigenaarschap of zelfs empowerment bij iedereen. Het tweede is het verminderen van potentiële conflicten die voortkomen uit uiteenlopende ideeën over mogelijke oplossingen.



- 3. Consensus kan een instrument zijn voor het ontwikkelen van meer creatieve en innovatieve oplossingen.
- 4. De meeste mensen die het slachtoffer zijn van discriminatie op basis van hun kenmerken bevinden zich ook in een sociaal benadeelde positie wat betreft besluitvorming en macht. Het bereiken van consensus kan een stap zijn naar een meer gelijkwaardige verdeling van macht en participatie.

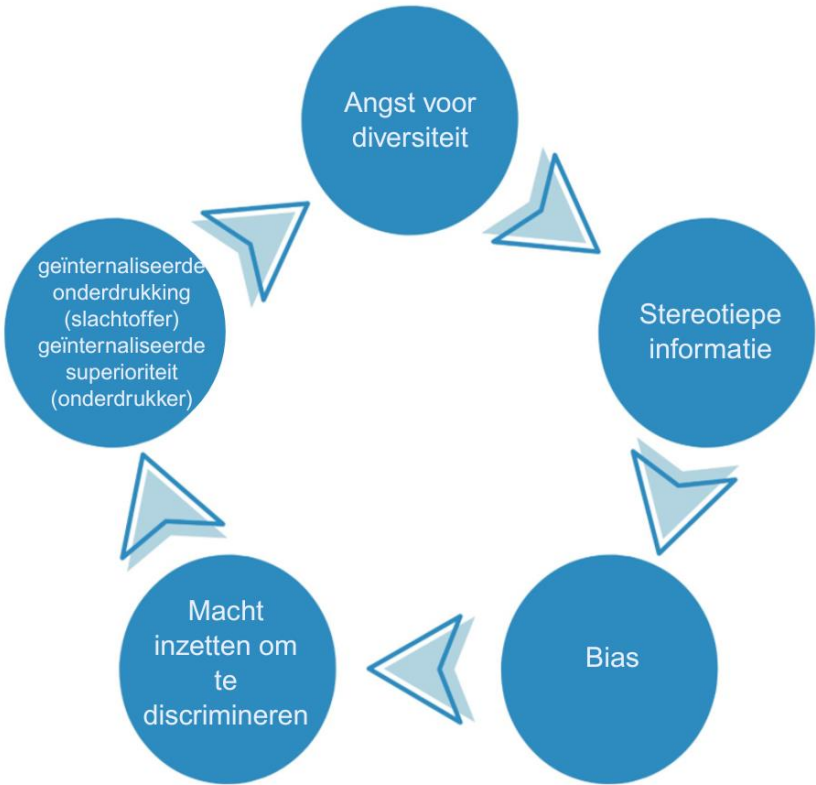
Het creëren van een gelijkwaardige en non-discriminerende omgeving is niet nadelig voor de groep (Ghodsee, 2023). Integendeel, een dergelijke aanpak heeft zowel op individueel als op groepsniveau een impact. Op individueel niveau zijn de belangrijkste voordelen het beschermen van personen tegen de negatieve effecten van discriminatie en/of ongelijkwaardigheid, een verhoogd welzijn, empowerment en een toegenomen sociale participatie en kansen. Op groepsniveau leidt dit, naast een beter besluitvormingsproces, tot een grotere groepscohesie en samenwerking, een sterkere legitimiteit en reputatie, en een hogere productiviteit

We kunnen besluiten dat het bereiken van consensus in een diverse groep een proces is dat elk groepslid versterkt en tegelijkertijd de groep als geheel versterkt. Het is een krachtig instrument om gemeenschappelijke problemen binnen de groep op te lossen. Het niet bereiken van consensus leidt tot discriminatie, wat zowel voor het individu als voor de groep negatieve gevolgen heeft.

Groepen die er niet in slagen consensus te bereiken, zijn doorgaans gepolariseerd op het vlak van besluitvormingsmacht en daardoor minder samenhangend en minder zelfregulerend (Hodges, 2016). Een samenleving die systematische discriminatie toelaat, is sterker verdeeld en gepolariseerd en kent meer conflicten. De kosten van discriminatie zijn groter en schadelijker dan de kosten die gepaard gaan met het komen tot een gedeeld begrip van diversiteit.

Discriminatie maakt deel uit van een cyclus van onderdrukking die haar oorsprong vindt in de angst voor diversiteit. Een vereenvoudigd model ziet er als volgt uit:

De angst voor diversiteit versterkt een groepsidentiteit bij de meerderheid. Ze helpt ook om onszelf te definiëren als mensen met positieve eigenschappen en anderen als mensen met negatieve eigenschappen (het stereotyperen van groepen). Zodra deze stereotypen geïnternaliseerd zijn, ontwikkelen we vooringenomen attitudes ten aanzien van diverse mensen. Wanneer we ons bovendien in een positie van macht en besluitvorming bevinden, kunnen we die aanwenden om diverse mensen te discrimineren. Uiteindelijk is het effect van discriminatie verschillend voor beide kanten. Systematische discriminatie leidt bij degenen die ze ervaren vaak tot zelfafwijzing.



Figuur 19. De cyclus van onderdrukking

Tot slot is het bereiken van consensus in een diverse groep een belangrijk doel voor leerkrachten, omdat dit meerdere voordelen heeft voor de ontwikkeling van kinderen (Darjan & Predescu, 2024). We leren hen omgaan met diversiteit en versterken hen door hen instrumenten aan te reiken om diversiteit te beheren binnen een diverse samenleving.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties naar kernconcept 1: Respect voor diversiteit Allport, G.W. (1954). The Nature of Prejudice. Addison-Wesley.



Aronson, J., Burgess, D., Phelan, S.M. & Juarez, L. (2013). Unhealthy Interactions: The Role of Stereotype dreiging in Health Disparities. American Journal of Public Health. 103 (1), 50-56.

Banaji, M.R. & Greenwald, A.G. (2016). Blindspot: Verborgen vooringenomenheden van goede mensen. Bantam Books.

Crisp, R. J., & Abrams, D. (2008). Het verbeteren van intergroepsattitudes en het verminderen van stereotype dreiging: een geïntegreerd contactmodel. European Review of Social Psychology, 19(1), 242–284. <https://doi.org/10.1080/10463280802547171>

Devine, P.G. (1989). Stereotypes en vooroordelen: hun automatische en gecontroleerde componenten. Journal of Personality and Social Psychology, 56(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>

Dovidio, J. F., & Kunst, J. R. (2022). Plezier in wanorde: onbewuste vooroordelen inclusief definiëren en operationaliseren. Psychological Inquiry, 33(3), 177–180. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2022.2106756>

Sue, D.W. (2010). Microagressies in het dagelijks leven: ras, Gender en seksuele geaardheid. Wiley.

Tatum, B. D. (2017). Waarom zitten alle zwarte kinderen bij elkaar in de kantine? En andere gesprekken over ras [Herziene editie]. Basic Books.

[Verwijzingen naar kernconcept 2: Het pad van non-discriminatie en sociale vooringenomenheid](#) Banks, J. A. (2019).

Culturele diversiteit en onderwijs: grondslagen, leerplan en onderwijs (7e ed.). Routledge.

Freire, P. (2020). Pedagogie van de onderdrukten (50e jubileumeditie). Bloomsbury Academic. Gay, G. (2020). Cultuurgevoelig onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk (3e ed.). Teachers College Press.

Helms, J. E. (2020). A Race Is a Nice Thing to Have: A Guide to Being a White Person or Understanding the White Persons in Your Life (3e druk). Cognella Academic Publishing.

Hofstede, G. (2021). Culture's Consequences: Vergelijken van Waarden, Gedrag, Instellingen, en Organisaties Over Nations (2e druk). Sage.

Johnson, A. G. (2019). Privilege, macht en verschil (3e druk). McGraw-Hill Education. Nieto, S. (2018). Taal, cultuur en onderwijs: kritische perspectieven (3e druk). Routledge. Pinto, D. (2016). Interculturele communicatie: een driestappenmethode voor het omgaan met

Pinto, D. (2000). Interculturele communicatie: een driestappenmethode voor het omgaan met verschillen. Garant Publishers.

Pinto, D. (2018). Het fijne en grove raster: een nieuwe benadering voor het begrijpen van cultuurverschillen. Cambridge Scholars Publishing.

Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2019). Interculturele interactie: een multidisciplinaire benadering van interculturele communicatie. Palgrave Macmillan.

Sue, D. W., & Sue, D. (2016). Counseling the Cultuur Diversiteit: Theorie en Praktijk (7e druk). Wiley.

[Verwijzingen naar kernconcept 3: Consensus bereiken in een groep met diversiteit](#) Dârjan I.; Predescu M. (2024)

Conceptualisering van negatieve interacties tussen leeftijdsgenoten: modellen voor Analyzing and Intervention in Mental Health of Children and Adolescents in the 21st Century. InterTechOpen

Dunn, D. (2015) De sociale psychologie van handicaps, Oxford University Press

Eysenck, M.; Keane, M. (2003) Cognitieve psychologie (4e editie), Taylor and Francis Feltham, C.; Hanley, T.; Winter, L. redacteurs (2017) Het Sage-handboek voor counseling en psychotherapy (4e editie), Sage Publishing

Ghodsee, K. (2023) Everyday utopia. Betere manieren om gelijkwaardig te leven, Penguin Random House Hodges, S. (2016) The counselling practicum and internship manual (2e editie), Springer publishing Company

Jarvis, P. (2006) Naar een alomvattende theorie van menselijk leren, Routledge Murphy, J. (2015) Oplossingsgerichte counseling op scholen (3e editie), Wiley Wood, A. (2020) Het werkboek voor motiverende gespreksvoering, Rockridge Press



MODULE 4A: Onszelf en anderen begrijpen

Inleiding

Welkom bij de module Jezelf en anderen begrijpen, een kernonderdeel van Graad A binnen de handleiding voor lerarenopleiders, ontworpen om de principes van duurzame communicatie te versterken.

Deze module biedt een gestructureerde verkenning van drie essentiële concepten: jezelf begrijpen, anderen begrijpen en verbinding maken met anderen. Deze concepten vormen de basis voor duurzame communicatie en stimuleren persoonlijke groei, emotionele veerkracht en adaptief sociaal gedrag.

In lijn met leerresultaat 4.1A richt het begrijpen van zichzelf zich op het ontstaan en de structuur van het zelfconcept. Cursisten onderzoeken zelfbewustzijn, zelfwaardering en de wisselwerking tussen het innerlijke en het uiterlijke zelf om emotionele regulatie en besluitvorming te versterken. Door hun inzicht in persoonlijke emoties en gedragingen te verdiepen, kunnen leerkrachten authenticiteit en empathie ontwikkelen, essentiële eigenschappen voor het opbouwen van betekenisvolle relaties en het bevorderen van duurzaamheid in communicatie.

Geleid door leerresultaat 4.2A legt het begrijpen van anderen de nadruk op emotionele intelligentie en het vermogen om emotionele toestanden en intenties te herkennen. Cursisten integreren vaardigheden uit Geweldloze Communicatie om empathie en culturele sensitiviteit te ontwikkelen, zodat zij met respect en aanpassingsvermogen kunnen navigeren binnen diverse sociale contexten. Dit inzicht vormt de basis voor het verminderen van vooroordelen en het bevorderen van inclusieve en harmonieuze interacties.

In overeenstemming met leerresultaat 4.3A benadrukt het begrijpen van verbinding met anderen het cruciale onderscheid tussen observaties en evaluaties. Via interactieve oefeningen oefenen cursisten het formuleren van duidelijke, uitvoerbare verzoeken, zodat hun communicatie aansluit bij principes van transparantie en wederzijds respect. Deze vaardigheden stellen opleiders in staat om vertrouwen en samenwerking op te bouwen en onderstrepen het belang van duurzame relaties binnen onderwijs- en gemeenschapscontexten.

Deze module integreert theoretische inzichten met praktische toepassingen en sluit aan bij het sociaal-cognitieve paradigma, waarbij de dynamische wisselwerking tussen sociale interactie, cognitieve processen en omgevingsfactoren in het vormen van gedrag centraal staat. Door bewustzijn, empathie en aanpassingsvermogen te versterken, ondersteunt deze opleiding transformerende persoonlijke en professionele groei en stelt zij cursisten in staat om met helderheid en compassie leiding te nemen, zowel in de klas als daarbuiten.

Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 4.1. Inzicht verwerven in de samenhang tussen eigen overtuigingen, attitudes en gedrag.

LR 4.1.A. Het ontstaan en de structuur van het zelfconcept beschrijven en aantonen hoe dit samenhangt met persoonlijke emoties en gedrag.

LD 4.2. Communicatie en interacties met anderen verbeteren door een dieper inzicht in hun denkpatronen, emoties en behoeften.

LR 4.2.A. De informatiebronnen beschrijven die helpen om de emotionele toestand en intenties van anderen te herkennen, om vooroordelen te vermijden en zich aan te passen aan uiteenlopende sociale situaties.

LD 4.3. Communicatie en onderlinge verbondenheid versterken door doeltreffende interpersoonlijke communicatie-vaardigheden in te zetten.

LR 4.3.A. Het verschil beschrijven tussen observaties en evaluaties om het belang van duidelijke verzoeken in de communicatie met anderen toe te lichten.

Sleutelconcepten

1. Jezelf begrijpen

Jezelf begrijpen wordt geïntroduceerd als het fundamentele concept in module 4 en sluit aan bij leerresultaat 4.1A: “Het ontstaan en de structuur van het zelfconcept beschrijven en aantonen hoe dit samenhangt met persoonlijke emoties en gedrag.” Dit concept wordt verkend vanuit het perspectief van de humanistische psychologie, waarbij de relevantie voor persoonlijke groei, emotionele regulatie en gedragsuitkomsten centraal staat. Binnen het kader van het TASC-project wordt jezelf begrijpen gepositioneerd als een dynamische wisselwerking tussen zelfbewustzijn, zelfkennis, zelfwaardering en het innerlijke en uiterlijke zelf, die samen bijdragen aan een holistische kijk op het zelfconcept. Het project brengt gevestigde psychologische theorieën samen met Geweldloze Communicatie om de diepgaande verbanden tussen zelfinzicht en effectieve interpersoonlijke interactie te verduidelijken.



Het ontstaan en de structuur van het zelfconcept

Het zelfconcept, een hoeksteen van de humanistische psychologie, verwijst naar het “georganiseerde en consistente geheel van percepties en overtuigingen over zichzelf” (Rogers, 1961). Het ontwikkelt zich door een complexe interactie van verschillende factoren, waaronder vroege levenservaringen, sociale en culturele invloeden en interpersoonlijke relaties. Deze elementen geven samen vorm aan de overtuigingen van een individu over zijn of haar capaciteiten, waarden en eigenwaarde en beïnvloeden hoe men zichzelf, anderen en de wereld percipieert (Beck, 2011). Zo dragen de zelfinschatting van een kind, ervaringen in de kindertijd, feedback van ouders en interacties met leeftijdsgenoten in belangrijke mate bij aan de ontwikkeling van het zelfconcept, wat een impact heeft op het vermogen van een individu om emoties te reguleren en sociaal gedrag effectief te hanteren (Liu, 2021).

Het zelfconcept omvat dimensies zoals eigenwaarde, die de intrinsieke waarde van een persoon weerspiegelt; het ideale zelf, dat aspiraties en doelen vertegenwoordigt; en zelfwaardering, de subjectieve evaluatie van zichzelf (Rogers, 1961). Deze dimensies zijn onderling verbonden en spelen een cruciale rol in het beïnvloeden van persoonlijke gevoelens en gedragingen. Onderzoek toont aan dat een positief zelfconcept samenhangt met veerkracht, emotionele stabiliteit en constructieve sociale interacties, waardoor individuen beter in staat zijn om met uitdagingen om te gaan (Woike en Baumgardner, 1993; Beck, 2011). Omgekeerd wordt een negatief zelfconcept in verband gebracht met zelftwijfel, onzekerheid en onaangepast gedrag, wat het emotioneel welzijn en het sociaal functioneren kan ondermijnen (Liu, 2021). Deze bevindingen onderstrepen het belang van het bevorderen van een gezond zelfconcept als basis voor persoonlijke ontwikkeling en adaptief gedrag.

Zelfbewustzijn en zelfkennis

Zelfbewustzijn, het bewuste besef van eigen kenmerken, gevoelens en gedragingen, vormt de eerste stap naar zelfinzicht. Het ontwikkelt zich vroeg, doorgaans rond de leeftijd van 18 maanden, en stelt individuen in staat te erkennen hoe hun levenservaringen en interne processen hun identiteit vormgeven (Crisp en Turner, 2014). Dit bewustzijn fungeert als fundament voor doordachte besluitvorming en effectieve emotionele regulatie en maakt het mogelijk om strategieën te hanteren die het leven verrijken (Rogers, 1980).

Zelfkennis vult zelfbewustzijn aan door een dieper inzicht te bieden in het eigen bestaan en de eigen identiteit. Ze omvat zowel bewuste zelfreflectie als onbewuste processen die waarden, gedachten, gevoelens en motivaties vormgeven (Crisp & Turner, 2014). Centraal binnen zelfkennis staat het onderscheid tussen het innerlijke en het uiterlijke zelf. Het innerlijke zelf omvat iemands gedachten, gevoelens en persoonlijkheid en steunt op zelfreflectie om persoonlijke groei en besluitvorming te sturen (Rogers, 1980). Het uiterlijke zelf daarentegen vertegenwoordigt de zichtbare aspecten van iemands bestaan – sociale uitingen, gedragingen en interacties – en vormt de basis voor hoe anderen ons waarnemen en beoordelen (Mehrabian, 1971).



De wisselwerking tussen deze twee aspecten is cruciaal voor het begrijpen van persoonlijke emoties en gedragingen, aangezien theorieën over het zelfconcept aangeven dat interne percepties vaak externe handelingen en sociale relaties vormgeven (Baumeister & Bushman, 2017).

Zelfwaardering en haar rol binnen het zelfconcept

Zelfwaardering, de subjectieve evaluatie van de eigen waarde, wordt grotendeels gevormd door percepties van hoe anderen ons zien, eerder dan door objectieve maatstaven van prestaties (Leary en Jongman-Sereno, 2014). Ze speelt een sleutelrol in het vormgeven van persoonlijke emoties en beïnvloedt hoe individuen reageren op uitdagingen, relaties aangaan en doelen nastreven. Onderzoek toont aan dat een hoge zelfwaardering bijdraagt aan zelfvertrouwen, emotionele veerkracht en proactief gedrag (Baumeister et al., 2003). Omgekeerd wordt een lage zelfwaardering in verband gebracht met gevoelens van ontoereikendheid, terugtrekking en moeilijkheden in sociale interacties (Orth & Robins, 2013).

Jezelf begrijpen als een continu proces

De humanistische psychologie benadrukt dat jezelf begrijpen geen vaste toestand is, maar een voortdurend proces van introspectie en groei (Rogers, 1961). Dit proces houdt in dat het zelfbeeld afgestemd wordt op het ware zelf, wat authenticiteit en zelfaanvaarding bevordert (Rogers, 1980). Door discrepanties tussen deze aspecten te herkennen en aan te pakken, kunnen individuen gezondere emotionele patronen en meer adaptief gedrag ontwikkelen (Baumgardner, 1990). Daarnaast onderstreept de nadruk op persoonlijke groei en levenslang leren de rol van het zelfconcept in het ontwikkelen van empathie, compassie en betekenisvolle verbindingen met anderen (Deci & Ryan, 2000).

Het begrijpen van zichzelf wordt verder verdiept door de principes van het sociaal-cognitieve paradigma, dat de dynamische wisselwerking benadrukt tussen persoonlijke cognities, omgevingscontexten en sociale interacties bij het vormgeven van gedrag en zelfconcept (Zimmerman, 2000; Bandura, 1986). Dit paradigma, geworteld in Bandura's theorie van wederzijds determinisme, stelt dat individuen actief invloed uitoefenen op hun omgeving en er tegelijk door beïnvloed worden, wat resulteert in een voortdurende feedbacklus tussen denken, gedrag en sociale context. Zo stelt zelfreflectief denken individuen in staat hun ervaringen en gedragingen te evalueren, wat hun zelfconcept doorheen de tijd vormgeeft (Zimmerman & Schunk, 2011).



Het paradigma benadrukt ook het belang van observerend leren, waarbij individuen gedragingen, attitudes en overtuigingen internaliseren door anderen in hun omgeving te observeren (Bandura, 1997). Dit proces, in combinatie met sociale bekrachtiging en feedback, vormt de zelfeffectiviteit en de persoonlijke identiteit. Vroege levenservaringen, zoals gezinsdynamieken en culturele normen, fungeren als belangrijke omgevingsfactoren die bijdragen aan de ontwikkeling van het zelfconcept (Zimmerman, 2002). Daarnaast bieden interpersoonlijke relaties en sociale interacties de context waarbinnen het begrip van de eigen rol en identiteit binnen een bredere gemeenschap verder verfijnd wordt (Bandura, 1999).

Het integreren van het sociaal-cognitieve paradigma in het begrijpen van zichzelf benadrukt dat het zelfconcept geen statische entiteit is, maar een dynamisch construct dat voortdurend gevormd wordt door externe invloeden en interne reflecties. Dit perspectief verdiept het holistisch begrip van persoonlijke ontwikkeling en onderstreept de onderlinge samenhang tussen cognitie, emotie en gedrag bij het bevorderen van adaptieve groei en veerkracht (Zimmerman & Schunk, 2011; Bandura, 2001).

Binnen de context van het TASC-project is het proces van jezelf begrijpen nauw verbonden met de principes van Geweldloze Communicatie, aangezien zelfbewustzijn en zelfkennis beschouwd worden als essentiële voorwaarden om emoties en behoeften op een effectieve, constructieve en empathische manier te herkennen en te uiten. Geweldloze Communicatie benadrukt dat zelfbewustzijn en zelfkennis noodzakelijke voorwaarden zijn voor effectieve communicatie, doordat ze individuen in staat stellen hun behoeften en emoties op een constructieve manier te verwoorden (Rosenberg, 1999). De benadering van Geweldloze Communicatie stelt dat door inzicht te ontwikkelen in de eigen emoties en gedragingen, individuen met meer empathie en helderheid kunnen communiceren, wat sterkere interpersoonlijke banden bevordert en bijdraagt aan een meer compassievolle sociale omgeving (Rosenberg, 1999).

Deze verkenning van het zelfconcept en de relatie met gevoelens en gedragingen biedt een omvattend kader voor persoonlijke ontwikkeling. Door deze inzichten te vertalen naar praktische toepassingen wil het TASC-project individuen versterken in het navigeren tussen hun innerlijke en uiterlijke wereld met bewustzijn, empathie en een engagement voor levenslange groei. Jezelf begrijpen kan omschreven worden als het proces waarbij men helderheid verwerft over wie men is en welke kenmerken iemand definiëren. Deze helderheid bevordert niet alleen het zelfvertrouwen, maar stelt individuen ook in staat beslissingen te nemen die in lijn liggen met hun zelfbeeld. Uiteindelijk ondersteunt dit een hogere zelfwaardering en emotionele veerkracht (Baumgardner, 1990).

2. Anderen begrijpen

Anderen begrijpen wordt geïntroduceerd als het tweede sleutelconcept in module 4 en sluit aan bij leerresultaat 4.2A: “Het beschrijven van de informatiebronnen voor het identificeren van de emotionele toestanden en intenties van anderen om vooroordelen te vermijden en zich aan te passen aan verschillende sociale situaties.” Dit concept wordt verkend vanuit het perspectief van emotionele intelligentie, waarbij het vermogen centraal staat om emoties bij zichzelf en bij anderen te herkennen en te reguleren (Goleman, 1995). Daarnaast wordt de theorie of mind geïntegreerd, die verwijst naar het inzicht dat anderen gedachten, overtuigingen en intenties hebben die kunnen verschillen van de eigen denkwereld (Happé, 2003). Het TASC-project combineert bovendien verschillende benaderingen, waaronder elementen uit Geweldloze Communicatie, om empathisch luisteren, het begrijpen van behoeften en het versterken van communicatieve vaardigheden te ondersteunen (Rosenberg, 1999), aangevuld met bredere strategieën om emotionele intelligentie en sociale aanpasbaarheid te versterken. Samen benadrukken deze benaderingen het belang van nauwkeurige observatie, empathie en flexibiliteit bij het opbouwen van betekenisvolle relaties en het navigeren binnen diverse sociale contexten. Anderen begrijpen gaat niet alleen over het herkennen van emotionele toestanden, maar ook over het aanpassen van de eigen aanpak aan sociale dynamieken. Dit vraagt om flexibiliteit, culturele sensitiviteit en het vermogen om perspectief te wisselen. Zo draagt het erkennen en valideren van uiteenlopende meningen in een samenwerkingscontext bij aan een inclusieve omgeving waarin alle stemmen gerespecteerd worden. Evenzo kunnen empathisch luisteren en doordachte reacties in emotioneel geladen situaties spanningen verminderen en constructieve uitkomsten bevorderen.

Emotionele intelligentie vormt de basis van het vermogen om anderen te begrijpen en is zowel een sociale noodzaak als een kans tot persoonlijke groei die de kwaliteit van interacties en relaties aanzienlijk kan verhogen. Emotionele intelligentie omvat het herkennen en reguleren van emoties bij zichzelf en bij anderen en beïnvloedt interpersoonlijke dynamieken via zelfconcepten, overtuigingen over anderen en percepties van het leven en de wereld (Goleman, 1995). Een kernvaardigheid binnen de menselijke cognitie, nauw verbonden met emotionele intelligentie, is het vermogen om eigen ervaringen te gebruiken om die van anderen te begrijpen en daarbij de complexe relatie tussen zelf en ander te erkennen (Catmur et al., 2016). Deze vaardigheid is bijzonder belangrijk bij collaboratief probleemoplossen, waarbij meerdere perspectieven in rekening moeten worden gebracht, zowel het eigen perspectief als dat van anderen (Hartwell & Köymen, 2024).

De theorie van de geest, die centraal staat in het begrijpen van anderen, verwijst naar het vermogen om te erkennen dat men zelf en anderen verschillende gedachten, overtuigingen, intenties en gevoelens hebben. Deze cognitieve vaardigheid stelt individuen in staat om de mentale toestanden van anderen te begrijpen, te interpreteren en te voorspellen en vormt daarmee de basis voor effectieve sociale interacties (Happé, 2003).



Zo vereist het correct inschatten van de emoties of intenties van een ander tijdens een gesprek het ontcijferen van verbale boodschappen, het interpreteren van non-verbale signalen en het afleiden van onderliggende mentale toestanden. Dergelijke vaardigheden bevorderen empathie, verdiepen onderlinge verbondenheid en vergroten de sociale aanpasbaarheid door misverstanden en vooroordelen te verminderen.

Geweldloze communicatie, ontwikkeld door Marshall Rosenberg, biedt een gestructureerd kader om anderen te begrijpen en met hen in verbinding te treden door te focussen op hun onderliggende behoeften en emoties (Rosenberg, 1999). Geweldloze Communicatie bestaat uit vier kerncomponenten: observatie, gevoelens, behoeften en verzoeken. De eerste stap, observatie, benadrukt het waarnemen van het gedrag en de uitingen van anderen zonder subjectieve interpretatie of beoordeling. Zo weerspiegelt de uitspraak “Je lijkt vandaag stil; is er iets waar je mee zit?” een neutrale en empathische observatie die uitnodigt tot dialoog en defensieve reacties vermijdt.

De tweede component, het benoemen van gevoelens, omvat het herkennen en verwoorden van emoties bij zichzelf en bij anderen, wat bijdraagt aan emotionele helderheid. Door gevoelens te onderscheiden van gedachten kunnen individuen effectiever communiceren. De derde component, het identificeren van behoeften, richt zich op het blootleggen van de universele menselijke behoeften die emoties aansturen. Geweldloze Communicatie benadrukt dat alle gedragingen pogingen zijn om in behoeften te voorzien en dat inzicht in deze behoeften kan helpen om dieper met anderen te verbinden. Tot slot zorgt de vierde component, het formuleren van verzoeken, ervoor dat communicatie concreet, uitvoerbaar en respectvol is, waarbij eisen die weerstand kunnen oproepen vermeden worden.

Door empathie en wederzijds respect te bevorderen, transformeert Geweldloze Communicatie potentiële conflicten in kansen tot begrip. Aandachtig observeren, emotionele uitingen ontcijferen en oprecht communiceren stelt individuen in staat om vertrouwen op te bouwen, spanningen te verminderen en doeltreffend te reageren op diverse sociale situaties. Geweldloze Communicatie wordt breed toegepast in conflicthantering, onderwijs en persoonlijke relaties en toont zo haar veelzijdigheid in het bevorderen van betekenisvolle verbindingen en het verminderen van misverstanden (Rosenberg, 1999; Sofer, 2018).

Volgens Geweldloze Communicatie is het, om anderen doeltreffend te begrijpen en vooroordelen te vermijden, essentieel om verschillende informatiebronnen te benutten. Deze omvatten:

Actieve observatie en aandachtig luisteren:

Observatie binnen Geweldloze Communicatie moedigt aan om situaties objectief waar te nemen, los van oordelen of vooroordelen, door te focussen op waarneembare feiten. Zo kan het, in plaats van te veronderstellen dat iemand boos is omdat die stil blijft, meer duidelijkheid bieden om specifieke gedragingen op te merken, zoals het vermijden van oogcontact.

Bewustzijn van gevoelens:

Alle gevoelens geven ons aanwijzingen over wat mensen nodig hebben. Wanneer behoeften vervuld zijn, kunnen vreugde, tevredenheid, rust of enthousiasme ervaren worden. Wanneer ze niet vervuld zijn, voelen we verdriet, angst of ongerustheid. Wanneer we wat we voelen verbinden met wat we nodig hebben (in plaats van het te koppelen aan wat we denken dat anderen fout hebben gedaan), stoppen we met anderen te beschuldigen. In plaats van onze energie te gebruiken om anderen te proberen veranderen, richten we die op het vervullen van onze eigen behoeften. Het onderscheid maken tussen wat we denken over een situatie en wat we voelen, maakt het voor anderen gemakkelijker om te begrijpen wat we nodig hebben en om compassie te tonen, zowel voor anderen als voor onszelf (Rosenberg, 1999).

Bewustzijn van behoeften:

Behoeften worden beschouwd als universeel, fundamenteel en gedeeld door alle mensen. Ze vormen de drijvende kracht achter onze gevoelens en handelingen. Geweldloze Communicatie benadrukt dat al het menselijk gedrag een poging is om aan één of meerdere van deze behoeften te voldoen. Behoeften zijn gemeenschappelijk voor alle mensen, ongeacht cultuur, leeftijd of achtergrond. Ze zijn niet gekoppeld aan specifieke strategieën of oplossingen. Zo is “verbinding” een behoefte, terwijl “tijd doorbrengen met een vriend” een strategie is om aan die behoefte te voldoen. Behoeften weerspiegelen wat essentieel is voor menselijk welzijn en groei, niet wat geworteld is in macht, controle of bestraffing (Rosenberg, 1999).

Empathie en emotionele resonantie:

Het afstemmen op de eigen emoties tijdens interacties met anderen fungeert als een spiegel om gedeelde gevoelens of onderliggende spanningen te begrijpen. Deze benadering ondersteunt een diepere emotionele afstemming (Rosenberg, 1999; Sofer, 2018).

Door gebruik te maken van deze diverse informatiebronnen kunnen individuen complexe sociale interacties met meer gevoeligheid en aanpassingsvermogen benaderen, waarbij hun reacties zowel empathisch als contextueel passend zijn.

Door emotionele intelligentie, de theorie van de geest en de principes van Geweldloze Communicatie te integreren, benadrukt het TASC-project het belang van anderen begrijpen als een weg naar betekenisvolle en adaptieve interacties. Deze benadering versterkt het vermogen om vooroordelen te vermijden, complexe sociale situaties te hanteren en veerkrachtige interpersoonlijke relaties op te bouwen die gebaseerd zijn op empathie, vertrouwen en respect.



2. Verbinding maken met anderen begrijpen

Verbinding maken met anderen begrijpen wordt geïntroduceerd als het derde sleutelconcept in module 4 en sluit aan bij leerresultaat 4.3A: “Het beschrijven van het verschil tussen observaties en evaluaties om het belang van duidelijke verzoeken in de communicatie met anderen toe te lichten.” Volgens de uitgangspunten van het TASC-project wordt dit concept verkend via de integratie van emotionele intelligentie, waarbij empathie en sociaal bewustzijn centraal staan als kerncomponenten voor effectieve interpersoonlijke interactie (Goleman, 1995), en Geweldloze Communicatie, die een gestructureerd kader biedt om het onderscheid te maken tussen objectieve observaties en subjectieve evaluaties (Rosenberg, 1999). Door helderheid in communicatie te bevorderen, benadrukt Geweldloze Communicatie de rol van duidelijke verzoeken in het verminderen van misverstanden en het stimuleren van samenwerkingsgerichte interacties. Dit concept onderstreept het belang van empathische communicatie, nauwkeurigheid in het verwoorden van behoeften en het vermogen om sociale complexiteit te hanteren met respect en wederzijds begrip. Verbinding maken met anderen gaat verder dan louter het begrijpen van hun gedachten en gevoelens; het omvat het opbouwen van betekenisvolle relaties die wederzijds respect, samenwerking en gedeeld begrip bevorderen. Ons vermogen om verbinding te maken met anderen wordt gevormd door zelfbewustzijn, onze overtuigingen over relaties en de culturele en sociale contexten waarin we leven. Een fundamentele menselijke capaciteit is het vermogen om verschillen te overbruggen, perspectieven op elkaar af te stemmen en relaties op te bouwen die gebaseerd zijn op empathie en vertrouwen (Goleman, 1995). Deze vaardigheid is bijzonder belangrijk voor het bevorderen van inclusieve en harmonieuze omgevingen waarin individuen zich gewaardeerd en begrepen voelen, wat bijdraagt aan een gevoel van verbondenheid en een gedeeld doel (Rogers, 1980).

Verbinding maken met anderen begrijpen gaat verder dan het begrijpen van hun emoties en gedachten; het omvat het creëren van betekenisvolle relaties die geworteld zijn in empathie, vertrouwen en wederzijds respect. Geïnspireerd door de principes van Carl Rogers binnen de humanistische psychologie vereist verbinding maken met anderen het vermogen om de ervaring van een ander oprecht waar te nemen zonder oordelen of aannames op te leggen. Rogers (1980) benadrukte dat echte verbinding ontstaat wanneer individuen zich engageren in authentieke en empathische communicatie, waardoor een gevoel van veiligheid en aanvaarding ontstaat dat diepere interpersoonlijke relaties mogelijk maakt.

Verbinding maken met anderen houdt ook in dat verschillen overbrugd worden en perspectieven op elkaar afgestemd worden via actief luisteren en gedeeld begrip. Het gaat niet louter om het erkennen van de gedachten en gevoelens van de ander, maar om het creëren van een emotionele resonantie die samenwerking en harmonie ondersteunt. Deze afstemming creëert omgevingen waarin individuen zich gewaardeerd en begrepen voelen en bevordert een gevoel van verbondenheid en een gedeeld doel.



Zoals Rogers verwoordde, ligt het vermogen om authentiek verbinding te maken met anderen aan de kern van persoonlijke en sociale groei en effent het de weg voor relaties die niet alleen functioneel zijn, maar ook diep verrijkend en betekenisvol.

De rol van observaties en evaluaties in communicatie

Effectieve communicatie, vooral in samenwerkings- en sociale contexten, is in sterke mate afhankelijk van het onderscheid tussen objectieve observaties en subjectieve evaluaties. Kaders rond emotionele intelligentie benadrukken het belang van het waarnemen van gedragingen, handelingen en uitingen zonder vooringenomenheid of oordeel, wat leidt tot een accurater begrip en meer empathische reacties. Volgens Boyatzis, Goleman en Rhee (1999) omvat emotionele intelligentie kerncompetenties zoals empathie en sociaal bewustzijn, die essentieel zijn om het gedrag en de intenties van anderen correct te interpreteren. Het verkeerd interpreteren van gedrag door evaluatieve vertekeningen kan leiden tot defensieve reacties en conflicten, terwijl communicatie die vertrekt vanuit observaties vertrouwen, aanpassingsvermogen en samenwerking bevordert. Dit sluit aan bij het idee dat duidelijke en specifieke communicatie, gebaseerd op objectieve observaties, effectieve probleemoplossing en interpersoonlijke verbondenheid ondersteunt en omgevingen van wederzijds respect en gedeeld begrip creëert.

Het onderscheid tussen observatie en evaluatie

Geweldloze Communicatie benadrukt het cruciale onderscheid tussen observatie en evaluatie als fundament voor het bevorderen van effectieve, empathische en conflictarme communicatie. Observatie verwijst naar het objectief beschrijven van gebeurtenissen of gedragingen, zonder oordelen, interpretaties of aannames toe te voegen. Evaluatie daarentegen omvat persoonlijke oordelen of interpretaties die defensieve reacties kunnen uitlokken en wederzijds begrip belemmeren. Zoals Rosenberg (1999) aangeeft: “Wanneer we observatie combineren met evaluatie, zullen anderen dit vaak als kritiek ervaren, wat de kans verkleint dat zij compassievol reageren.” Zo moedigt Geweldloze Communicatie aan om in plaats van te zeggen “Je bent niet geïnteresseerd in deze vergadering” (een evaluatie), te formuleren: “Tijdens de vergadering merkte ik dat je twee keer je telefoon gebruikte” (een observatie).

Duidelijke verzoeken: een kerncomponent van communicatie

Duidelijke verzoeken vormen een essentieel onderdeel van effectieve communicatie, omdat ze ervoor zorgen dat individuen hun behoeften en intenties kunnen uitdrukken op een manier die begrip en samenwerking bevordert. In tegenstelling tot vage of dubbelzinnige uitspraken bieden duidelijke verzoeken specifieke en uitvoerbare informatie, waardoor het risico op misinterpretatie en conflict verkleind wordt.



Door het onderscheid te maken tussen observaties en evaluaties richten duidelijke verzoeken zich op objectieve realiteiten in plaats van op subjectieve oordelen, wat een basis creëert voor vertrouwen en empathie. Deze benadering faciliteert niet alleen samenwerking, maar stelt individuen ook in staat om complexe sociale interacties met helderheid en doelgerichtheid te hanteren, waarbij hun woorden in lijn zijn met hun behoeften en waarden.

Het belang van duidelijke verzoeken in emotionele flexibiliteit

In haar boek *Emotional Agility* (2016) benadrukt Susan David het belang van duidelijke en uitvoerbare verzoeken als een hoeksteen van effectieve communicatie. Ze stelt dat wanneer individuen hun behoeften met helderheid en doelgerichtheid verwoorden, ze misverstanden verminderen en samenwerking bevorderen. Onduidelijke of vage verzoeken leiden daarentegen vaak tot frustratie en conflict. David licht toe: “Helderheid in communicatie gaat niet alleen over wat je zegt, maar ook over ervoor zorgen dat je woorden in lijn zijn met je intenties en waarden” (David, 2016, p. 142). Door emotioneel bewustzijn te integreren met duidelijke verzoeken kunnen individuen interacties creëren die zowel empathisch als productief zijn, wat de weg effent voor sterkere verbindingen en wederzijds begrip.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties naar kernconcept 1: Jezelf begrijpen

Baumgardner, S. R. (1990). Zelfbeeld en psychologisch welzijn. *Journal of Personality*, 58(3), 503-513.

Baumeister, R. F., & Bushman, B. J. (2017). *Sociale psychologie en de menselijke natuur* (4e ed.).

Cengage Learning.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Leidt een hoog zelfrespect tot betere prestaties, interpersoonlijk succes, geluk of een gezondere levensstijl? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44.

[https://doi.org/ 10.1111/1529-1006.01431](https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431)

Beck, A. T. (2011). *Cognitieve therapie bij depressie*. Guilford Press. Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2014).

Essentiële sociale psychologie. Sage.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Het 'wat' en 'waarom' van het nastreven van doelen: menselijke behoeften en de zelfdeterminatie van gedrag. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Leary, M. R., & Jongman-Sereno, K. P. (2014). Sociale angst als een vroegtijdig waarschuwingssysteem: een verfijning en uitbreiding van de zelfpresentatietheorie van sociale angst. In *Sociale angst* (pp. 579-597). Academic Press.

Liu, J. (2021). De invloed van cultuurfactoren op het zelfbeeld en gedrag. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 52(4), 567-581.

Mehrabian, A. (1971). *Stille boodschappen: impliciete communicatie van emoties en attitudes*.

Wadsworth.

Orth, U., & Robins, R. W. (2013). Understanding the link between low Selfrespect and depression. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 455–460. <https://doi.org/10.1177/0963721413492763>

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1980). *Een manier van zijn*. Houghton Mifflin Harcourt.

Woike, B. A., & Baumgardner, A. H. (1993). Global-specific incongruencies in self-worth and the search for Zelfkennis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(3), 290-295.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Zelfgereguleerd leren en academische prestaties: theoretische perspectieven*. Routledge.

[https://doi.org/ 10.4324/9781410601032](https://doi.org/10.4324/9781410601032)

Verwijzingen naar kernconcept 2: Anderen begrijpen

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: een Sociale cognitieve theorie*.

Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Zelfeffectiviteit: de uitoefening van controle*. W.H. Freeman.

Bandura, A. (1999). Sociale cognitieve theorie van persoonlijkheid. In L.A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handboek van persoonlijkheid: Theorie en onderzoek* (pp. 154–196). Guilford Press.

Bandura, A. (2001). Sociale cognitieve theorie: een agentisch perspectief. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering van competenties in emotionele intelligentie: inzichten uit de Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). Jossey-



Catmur, C., Frith, C. D., & Frith, U. (2016). De neurowetenschap van sociale cognitie: het decoderen, imiteren en beïnvloeden van de handelingen van anderen. *Annual Review of Psychology*, 67, 259-283.

Goleman, D. (1995). Emotionele intelligentie: waarom dit belangrijker kan zijn dan IQ. Bantam Books.

Hartwell, J., & Köymen, B. (2024). Inzicht in het zelf in relatie tot anderen in non-verbale communicatie van iemands redenering. *Journal of Developmental Psychology*.

Happé, F. (2003). Theorie van de geest en de zelf. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001(1), 134-144.

Rosenberg, M. B. (1999). Geweldloze communicatie: een taal van het leven. PuddleDancer Press.

Sofer, S. (2018). Empathie in actie: hoe emotionele intelligentie adaptief sociaal gedrag bevordert. *Social Psychology Quarterly*, 81(3), 289-307.

Verwijzingen naar kernconcept 3: Verbinden met anderen

David, S. (2016). Emotionele flexibiliteit: kom los, omarm verandering en bloei in werk en leven. Avery.

Rogers, C. R. (1980). Een manier van zijn. Houghton Mifflin Harcourt.

Rosenberg, M. B. (1999). Geweldloze communicatie: een taal van het leven. PuddleDancer Press.

Sofer, S. (2018). Empathie in actie: hoe emotionele intelligentie adaptief sociaal gedrag bevordert. *Social Psychology Quarterly*, 81(3), 289-307.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Zelfgereguleerd leren en academische prestaties: theoretische perspectieven. Routledge.

[https://doi.org/ 10.4324/9781410601032](https://doi.org/10.4324/9781410601032)

MODULE 5A: Dialoog

Inleiding

Voor ons TASC-project is het begrijpen en afbakenen van concepten cruciaal voor het verder ontwikkelen van theoretische kaders, empirisch onderzoek en praktische toepassingen. Deze korte inleiding tot module 5 (Dialoog) verwijst naar het kader van het project en naar de concepten interculturele communicatie, Geweldloze Communicatie, samenwerking, conflict- en probleemoplossing in relatie tot communicatie, en reflectie. Daarmee wordt onze benadering van dialoog ingebed in lopende debatten binnen het domein van duurzame communicatie. Er wordt een eerste overzicht gegeven van deze concepten om een beter begrip te ondersteunen van de brede categorie dialoog binnen de onderwijstheorie.

Interculturele communicatie

Interculturele communicatie, zoals uiteengezet door Mason et al. (2023) en Berti (2020), benadrukt de complexe aard van cultuur als een sociaal construct. Terwijl zij waarschuwen voor essentialistische categorisaties (die zelfs racisme kunnen bestendigen), legt een deconstructieve benadering de nadruk op het belang van het erkennen van verschillende ‘culturele’ constructen, zowel in het dagelijkse leven als in onderwijscontexten. Böhmer (2016) pleit voor deze deconstructieve benadering om inclusie te bevorderen zonder individuen te reduceren tot categorische labels.

Geweldloze Communicatie

Geweldloze Communicatie, geworteld in de principes van Rosenberg (2015), geldt als een genuanceerd en ethisch onderbouwd concept, zoals ook aangehaald door Stănescu et al. (2022). Lauricella (2019) benadrukt het potentieel ervan om betrokkenheid en eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren binnen de klasdynamiek.

Samenwerking

Samenwerking, zoals beschreven door Gokalp et al. (2021), komt naar voren als een essentieel onderdeel van duurzame communicatie, maar de implementatie ervan stuit op uitdagingen, vooral binnen de samenwerking tussen leerkrachten (Do & Hascher, 2023). Kim en Hanneman (2023) benadrukken de moeilijkheden die gepaard gaan met het bevorderen van communicatie tussen leerkrachten en wijzen op de nood aan genuanceerde strategieën om samenwerking doeltreffend te faciliteren.



Conflict- en probleemoplossing in relatie tot communicatie

Het concept conflict- en probleemoplossing in relatie tot communicatie benadrukt tekorten in de probleemoplossende vaardigheden van leerlingen (Ahdhianto et al., 2020). Junsay (2016) pleit voor reflectieve leeromgevingen als katalysator voor het versterken van kritisch denken en communicatieve vaardigheden, evenals voor het verbeteren van competenties op het vlak van klasmanagement (Kavrayıcı, 2020).

Reflectie

Reflectie komt naar voren als een kerncompetentie voor professionele ontwikkeling en ondersteunt het verfijnen van pedagogische praktijken (Aparicio-Landa et al., 2023). Meer specifiek wordt de diepgang van reflectie aangeduid als een cruciaal aspect van professionele ontwikkeling, zoals benadrukt door Cojorn en Sonsupap (2022). Tegelijk is het belangrijk op te merken dat leerkrachten begeleiding nodig hebben om aanvankelijk een relevante zone te betreden die reflectie stimuleert, zoals aangehaald door Duchi et al. (2023).

Tot slot vormen deze concepten samen een dialogisch geheel binnen ons begrip van duurzame communicatie en het dialogische luik daarvan, onderling verbonden door een reflectieve en deconstructieve benadering van het pedagogische beroep. Door inclusie, respectvolle communicatie, samenwerking, probleemoplossing en reflectie te omarmen, kunnen leerkrachten navigeren binnen het veelzijdige landschap van het onderwijs en omgevingen creëren die bevorderlijk zijn voor de ontwikkeling van leerlingen, samenwerking met collega's, ouders en andere betrokkenen, en maatschappelijke vooruitgang.

Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 5.1. Empathische dialoogvaardigheden verbeteren.

LR 5.1A. Empathie en actief luisteren toepassen om het wederzijds begrip te versterken..

LD 5.2. Probleemoplossende en conflicthanteringsvaardigheden verbeteren.

LR5.2A. Verbinding behouden bij het beluisteren van moeilijke boodschappen of inhoud, zonder (zelf)verwijt of (zelf)kritiek.

LD 5.3. Samenwerkingsvaardigheden verbeteren.

LR 5.3A. Empathisch luisteren en eerlijk spreken toepassen om het begrip van verschillende meningen te versterken.

Kernconcepten

1. Empathische dialoogvaardigheden

In graad A ligt de focus op het aangaan van dialoog op een manier die verbinding ondersteunt. Een sterkere verbinding staat voor communicatie in de diepte, waarbij men echt in contact komt met wat belangrijk is voor de personen die bij de dialoog betrokken zijn. Empathisch luisteren is een kernvaardigheid die bijdraagt aan begrip en verbinding. Het versterken van het luisteren naar wat andere mensen bedoelen achter de gebruikte woorden vormt daarom de kern van deze graad met betrekking tot empathische dialoogvaardigheden. Actief en empathisch luisteren is een essentiële vaardigheid voor de leerkracht van de toekomst.

Leren: een interpersoonlijk en communicatief proces

Kennisverwerving en -verdieping vormen slechts één aspect van het leerproces. Daarnaast is leren een sociaal proces dat interpersoonlijke en communicatieve elementen omvat (Sun et al., 2023) en gesitueerd is binnen organisatorische, politieke en sociaal-ruimtelijke contexten (Medina et al., 2023; Böhmer, 2024, p. 89). Het is daarom noodzakelijk om een dieper inzicht te verwerven in de rol van communicatie binnen het leerproces, inclusief de verschillende elementen die bijdragen aan effectief lesgeven en aan de professionalisering van (toekomstige) leerkrachten. Dit is des te belangrijker aangezien eerder onderzoek “het belang benadrukt van de sociale en emotionele competentie en het welzijn van leerkrachten bij de ontwikkeling en het behoud van ondersteunende leerkracht-leerlingrelaties, effectief klasmanagement en de succesvolle implementatie van sociaal-emotionele leerprogramma’s” (Jennings & Greenberg, 2009). Op basis van deze eerste inzichten in empathische dialoogvaardigheden beschouwt de handleiding voor lerarenopleiders duurzame communicatie als een veelzijdig concept dat cognitieve, affectieve en sociale elementen omvat, met aandacht voor sociaal-ruimtelijke aspecten.

Over empathie

Empathie kan worden gedefinieerd als het vermogen om de emotionele toestanden en perspectieven van een ander te begrijpen en ermee mee te resoneren (Sun et al., 2023). De cognitieve neurale processen die samenhangen met empathie bij leerkrachten zijn daarbij bijzonder betekenisvol (ibid.). Historisch gezien verwijst onderzoek naar empathie in termen van zowel emotionele als cognitieve componenten (Aldrup et al., 2022, pp. 1179f.).



Bijgevolg is empathie een bijzonder relevante vaardigheid in de klas, omdat ze leren ondersteunt als een interpersoonlijk en communicatief proces. Leerkrachten moeten de perspectieven en behoeften van hun leerlingen begrijpen, en het is evenzeer cruciaal dat leerlingen een dieper inzicht verwerven in elkaar, in de leerinhoud en in het gezamenlijke leerproces.

Empathie is bovendien “een centrale component van de sociaal-emotionele competentie van leerkrachten” (Aldrup et al., 2022, p. 1177). Ze stelt leerkrachten in staat om niet alleen de leerinhoud over te brengen, maar ook professionele relaties met leerlingen op te bouwen, wat hun kritisch denken en academische dialoog over de leerstof bevordert. Empathie is daarom een essentiële vaardigheid voor een dialogische klaspraktijk die duurzame communicatie stimuleert.

Empathie in de dialogische school en klas

Er kan gesteld worden dat empathie in de dialogische klas een bijzonder relevant concept is. Het merendeel van de kennis over dit thema is afkomstig vanuit het perspectief van de leerkracht, terwijl de rol van empathie bij leerlingen onderbelicht blijft. Aangezien dialogisch onderwijs niet aansluit bij “het traditionele vraag-en-antwoordpatroon tussen leerkracht en leerling” (García-Carrión et al., 2020, p. 3), is het gericht op het bevorderen van het leren en begrijpen door leerlingen. Empathie bij leerkrachten kan worden gedefinieerd als het vermogen van een leerkracht om de emotionele toestanden en wereldbeelden van leerlingen te begrijpen en ermee mee te resoneren: “Leerkrachten die empathie tonen, zijn beter in staat om negatieve emoties bij leerlingen, zoals verdriet om een slecht cijfer of verveling bij een bepaalde leertaak, af te leiden uit hun gezichtsuitdrukkingen” (Sun et al., 2023, p. 1). Door te benadrukken dat empathie een complex psychologisch proces is dat cognitieve, emotionele en gedragsmatige factoren omvat (ibid., p. 3), pleiten de geciteerde auteurs voor een model met “drie onderling samenhangende componenten, namelijk affectieve besmetting, cognitieve evaluatie en gedragsvoorspelling (empathisch gedrag)” (ibid., p. 6).

Empathie in de dialogische klas vormt een veelzijdige uitdaging die een doorgedreven opleiding vraagt van toekomstige leerkrachten om hun affectieve, cognitieve en gedragsmatige groei te ondersteunen. Tegelijk kan de integratie van empathie en dialoog in de klas bijdragen aan de ontwikkeling van kritisch denkvermogen en het aanleren van waarden zoals respect en solidariteit. Meer concreet “stimuleert deze benadering leerlingen om ideeën te bevragen, nieuwe perspectieven te verkennen en kennis op te bouwen in dialoog met hun medeleerlingen en met leerkrachten” (García-Carrión et al., 2020, p. 3). Zoals eerder vermeld leidt dit respect voor het individu en voor diens situationele positie van kennis en begrip (Haraway, 1988; Harding, 1993) tot meer geëmancipeerd en ontwikkeld denken en handelen, zowel bij leerkrachten als bij leerlingen.

Er wordt gesteld dat het doorbreken van traditionele machtsposities en -relaties ondersteunend is voor de ontwikkeling van leerlingen als individu en voor de relaties binnen de klas (García-Carrión et al., 2020).

Toch stellen verdere onderzoeksbevindingen deze theoretische verwachtingen in vraag. Aldrup et al. (2022) onderzoeken de relatie tussen empathie bij leerkrachten, de leerkracht-leerlinginteractie met betrekking tot emotionele ondersteuning, klasmanagement en instructieve ondersteuning, evenals leeruitkomsten bij leerlingen op cognitief en psychosociaal vlak. Daarnaast benadrukken deze onderzoekers dat hun resultaten de theoretische aanname van een verband tussen empathie bij leerkrachten en de kwaliteit van leerkracht-leerlinginteracties niet bevestigen, noch de veronderstelling ondersteunen dat empathie bij leerkrachten samenhangt met leeruitkomsten bij leerlingen (ibid., p. 1203). Zij stellen dan ook dat empathie bij leerkrachten haar effect uitoefent “in combinatie met kennis en vaardigheden over effectief gedrag in sociale situaties” (ibid., p. 1206). Dit onderstreept het cruciale belang van het ontwikkelen van het vermogen om duurzaam te communiceren en te handelen in uitdagende klassituaties

Empathische dialoogvaardigheden in de interculturele klas- en schoolomgeving

Empathie is een essentieel element, niet alleen binnen de context van de klas in het algemeen, maar ook binnen de school en het bredere domein van interculturele dialoog (Lähdesmäki & Koistinen, 2021, p. 49). Om machtsverschillen te verkleinen en zo leertrajecten te faciliteren, is het noodzakelijk om “veilige ruimtes” te creëren die ontmoetingen mogelijk maken tussen diverse biografieën, socialisaties en culturele gewoonten (ibid., p. 48). Deze vorm van interculturele dialoog sluit aan bij de conceptuele kaders die sinds de jaren 1990 door de Verenigde Naties en de Europese Unie zijn ontwikkeld (ibid., p. 46). “Het kernidee van een veilige ruimte is niet alleen het afbakenen van een plek waar grensoverschrijdend gedrag niet wordt aanvaard, maar het bevorderen van sociale relaties tussen mensen binnen die ruimte, zodat zij het gevoel hebben vrij te kunnen spreken en dat alle perspectieven en posities welkom zijn binnen de afgebakende ruimte, zowel fysiek als virtueel” (ibid., p. 51). Dit is wat hier wordt bedoeld met duurzame communicatie en gedrag.

Beperkingen van empathische dialoogvaardigheden in de klas- en de schoolomgeving

Aldrup et al. (2022) identificeren verschillende mogelijke beperkingen in het gebruik van empathie binnen onderwijscontexten:

1. Om empathisch te kunnen handelen, dienen leerkrachten te beschikken over een zekere mate van kennis over empathie.



2. Leerkrachten kunnen meer empathisch gedrag vertonen in klassen die ze graag hebben.
3. Het is belangrijk te benadrukken dat empathie niet in alle situaties vanzelfsprekend gunstig is. Leerkrachten moeten rekening houden met de specifieke omstandigheden en daar hun handelen op afstemmen.
4. Empathie van leerkrachten kan voor verschillende groepen in uiteenlopende mate van belang zijn; “empathie van leerkrachten kan bijzonder relevant zijn voor leerlingen met een lage sociaaleconomische status of met cognitieve of sociaal-emotionele moeilijkheden” (ibid., p. 1207).

Samengevat zijn empathische dialoogvaardigheden van cruciaal belang binnen de lerarenopleiding. Ze ondersteunen de groei van zowel leerlingen als leerkrachten op uiteenlopende domeinen, waaronder affectieve, sociale en gedragsmatige competenties, ingebed in organisatorische, politieke en sociaal-ruimtelijke contexten. Deze vaardigheden dragen bij aan het tot stand brengen van een duurzame en inclusieve klasomgeving, zeker binnen een diverse en complexe wereld.

2. Probleemoplossings- en conflicthanteringsvaardigheden

In graad A ligt de focus op het belang van zelfverbinding bij het ontvangen van een moeilijke boodschap of inhoud. Luisteren met een open houding, zonder (zelf)verwijt of (zelf)kritiek, verkleint de kans dat conflicten escaleren en vergroot de kans dat mensen elkaar begrijpen en/of samen tot een oplossing komen.

Een groeiend bewustzijn van hoe we onszelf kunnen beïnvloeden door empathisch naar onszelf te luisteren, is een sleutelvaardigheid die bijdraagt aan probleemoplossing en conflicthantering. Het versterken van het vermogen om emotioneel aanwezig te blijven bij zichzelf (zelf-aanwezigheid), zodat men met een nieuwe nieuwsgierigheid de dialoog kan aangaan, vormt daarom de kern van deze graad met betrekking tot probleemoplossing en conflicthantering.

Er wordt vaak aangenomen dat problemen en conflicten de belangrijkste oorzaken zijn van grote bezorgdheden rond onderwijspraktijken op schoolniveau. Dit is bijzonder relevant binnen het domein van klasmanagement (Hakvoort et al., 2019). Het innemen van dit perspectief zou kunnen suggereren dat conflicten het tot stand komen van duurzame communicatie belemmeren. Bovendien is het verwerven van bijkomende vaardigheden inzake conflicthantering essentieel om toekomstige conflicten te voorkomen en de onderwijsvloei niet te verstoren. Daarnaast vragen de elementen van conflict die gesitueerd zijn binnen organisatorische, politieke en sociaal-ruimtelijke contexten (Medina et al., 2023; Böhmer, 2024, p. 89) om verdere analyse met het oog op conflictpreventie en -oplossing.



Toch wijst recent onderzoek erop dat een aanzienlijk aantal leerlingen in staat is tot constructieve conflictoplossing (Ceballos-Vacas & Rodríguez-Ruiz, 2023). Het is daarom noodzakelijk dat problemen en conflicten in de klas meer expliciete aandacht krijgen en dat er gedifferentieerde reacties worden aangereikt om tolerantie, respect en democratische processen binnen de klas te bevorderen.

De begrippen en enkele van hun onderlinge verbanden

Bij het aanpakken van kwesties binnen de klascontext is het essentieel om een onderscheid te maken tussen probleemoplossingsprocessen als manier om aan een specifieke taak te werken (met andere woorden, de leerinhoud) en de sociale uitdaging van conflicten. In de literatuur worden beide begrippen gehanteerd (en sommige auteurs bespreken deze benaderingen ook expliciet, bijvoorbeeld Smith & Mancy, 2018). In deze context worden beide betekenissen gebruikt om de onderlinge samenhang te benadrukken tussen klascontexten (naast andere factoren, zoals de toewijzing van taken) en de sociale dynamiek van conflicten, die geworteld kan zijn in de affectieve, sociale en academische uitdagingen van de schoolomgeving (Ceballos-Vacas & Rodríguez-Ruiz, 2023).

Helaas laat de huidige context geen diepgaande analyse toe van de relevantie van het eerste (inhoudelijke) voor het tweede (sociale). Toch lijkt het aannemelijk om te spreken van een wederkerigheid tussen beide (Smith & Mancy, 2018, pp. 27f.), waarbij het eerste het tweede kan versterken, terwijl het tweede op zijn beurt invloed uitoefent op het eerste.

Probleemoplossing

In de klas wordt een aanzienlijk deel van de tijd besteed aan het werken aan specifieke taken. In veel gevallen wordt de kwaliteit van het onderwijs beoordeeld op basis van criteria die verband houden met klasmanagement, zoals effectiviteit of leerlingendiscipline (Hakvoort et al., 2019). Toch toont onderzoek aan dat activiteiten die niet strikt taakgericht zijn samenwerking kunnen versterken, emotionele regulatie kunnen ondersteunen en het onderhandelen over sociale posities binnen een groep kunnen faciliteren (Langer-Osuna et al., 2020).

Vanuit het perspectief van de leerlingen worden deze niet-taakgerichte activiteiten voor uiteenlopende doeleinden ingezet, waaronder (a) tijd vullen, (b) zich voorbereiden op samenwerking, (c) de aandacht van anderen trekken, (d) werk vermijden, (e) anderen betrekken bij participatie, (f) voor zichzelf toegang krijgen tot samenwerking, (g) samenwerking ondermijnen, (h) de taak uitbreiden en (i) geconcentreerde autoriteit in vraag stellen (Langer-Osuna et al., 2020, p. 518). Dit illustreert dat het vraagstuk van niet-taakgerichte activiteiten niet altijd op een constructieve manier wordt benaderd.



Sommige vormen van wat vroeger als “niet-taakgericht probleemgedrag” werd beschouwd, kunnen ook cruciaal zijn voor de kwaliteit van het onderwijs. Er kan worden gesteld dat dit complexe evenwicht doorgetrokken kan worden naar andere vraagstukken binnen de klascontext.

In overeenstemming met de bevindingen van Langer-Osuna et al. (2020) kan worden aangenomen dat sommige vraagstukken die zich in de klascontext voordoen, geïnterpreteerd kunnen worden als discursieve hulpbronnen die een verschuiving in dynamieken mogelijk maken en zo samenwerking en participatie versterken (ibid., p. 528). Dergelijk gedrag mag dan ook niet automatisch als problematisch of fout worden beschouwd. In veel gevallen kan het net ingezet worden als een middel om samenwerking, sociale cohesie en een democratische benadering van het identificeren van problemen binnen school- en klascontexten te bevorderen.

Om problemen die zich in de klas voordoen doeltreffend aan te pakken, bevelen de auteurs aan dat leerkrachten aandacht hebben voor het moment waarop dergelijke situaties ontstaan en proberen de situatie accuraat te duiden (Langer-Osuna et al., 2020, p. 530). Daarnaast suggereren zij dat leerkrachten zich inspannen om de behoeften en intenties van leerlingen te begrijpen. Een antwoord op problemen kan worden omschreven als metacognitieve communicatie over hoe en waarom iemand tot bepaalde interpretaties en reacties komt. Onderzoek toont aan dat deze vorm van klassengesprek intensieve samenwerking binnen leerprocessen bevordert (Smith & Mancy, 2018, p. 28).

Wanneer samenwerkend probleemoplossen succesvol verloopt, blijkt dit een significante impact te hebben op het kritisch denkvermogen van leerlingen (Xu et al., 2023). Daarom geldt dat “leerkrachten beter opgeleid zouden moeten worden in kritisch denken, in het bijzonder toekomstige leerkrachten, en dat zij zich bewust moeten zijn van de manieren waarop ondersteuning en leersteigers door leerkrachten het kritisch denken kunnen bevorderen. De leersteigers die door leerkrachten worden aangeboden, hadden de grootste impact op het kritisch denkvermogen van lerenden, zeker wanneer ze meer richtinggevend, doelgericht en tijdig werden ingezet” (ibid., p. 9). Het is dan ook redelijk om aan te nemen dat wanneer toekomstige leerkrachten worden opgeleid in kritisch denken en probleemoplossing, hun toekomstige leerlingen eveneens ondersteund zullen worden in het kritisch denken dat nodig is om problemen tijdens de les aan te pakken.

Conflictoplossingen

Zoals eerder aangegeven worden conflicten in de klas vaak beschouwd als een ernstig probleem. Ze kunnen een negatieve impact hebben op de sociale cohesie, het gezag van de leerkracht in vraag stellen en het leerproces belemmeren. Een literatuurstudie toont aan dat bedreigingen gericht tegen leerkrachten minder vaak voorkomen dan bedreigingen tussen leerlingen onderling (Maeng et al., 2020).

Een constructieve benadering van conflicten kan echter het eenzijdige volwassenperspectief in de klas in vraag stellen en tegelijk de creatieve kansen en emanciperende mogelijkheden van conflicten zichtbaar maken (Ceballos-Vacas & Rodríguez-Ruiz, 2023). Het is essentieel om conflicten op een constructieve manier aan te pakken. Dit houdt in: “1. Conflicten begrijpen als een inherent, en niet altijd negatief, onderdeel van het leven; 2. In staat zijn om begrippen zoals conflict, agressie en geweld van elkaar te onderscheiden; 3. Beschikken over een breed repertoire aan strategieën om met conflicten om te gaan; en 4. Vaardigheden aanleren om empathie en zelfcontrole te bevorderen in stressvolle situaties” (ibid., p. 553). Vanuit dit perspectief kunnen conflicten niet enkel gezien worden als belemmeringen voor duurzame communicatie in de klas, maar ook als kansen en potentieel om duurzame communicatie te versterken.

Een overzicht van de literatuur over conflicthanteringsstrategieën die door leerkrachten worden toegepast, toont aan dat “[...] de meest voorkomende stijlen de dominator en de vermijder van ongemak zijn, wat ernstige vragen oproept over de geschiktheid van de leerkracht als constructief rolmodel” (Ceballos-Vacas & Rodríguez-Ruiz, 2023, p. 565; voor een algemeen overzicht van het onderzoek, zie Hakvoort et al., 2019). Daarom lijkt bijkomende opleiding, in het bijzonder rond de affectieve vaardigheden van leerkrachten (Valente & Lourenço, 2020), relevant voor inclusieve en compromisgerichte strategieën voor conflicthantering in de klas.

Een andere bevinding verdient eveneens aandacht. Empathietraining voor leerkrachten kan hun vermogen versterken om intergroepsconflicten te verminderen (Klimecki, 2019), pestgedrag aan te pakken en een positief schoolklimaat te bevorderen (Murphy et al., 2018). De focus kan daarbij liggen op zogenaamde ingroepsemoties, met andere woorden emoties “namens een betekenisvolle groep waarmee men zich identificeert” (Klimecki, 2019, p. 313). Dit is het punt waarop de verschillende vormen van dialoog in de klas samenkomen. Het is een ruimte waarin empathie en rust worden gecombineerd met een gelijktijdige inzet op een grondige en objectieve analyse van de klassituatie.

Tot slot vereist het bevorderen van duurzame communicatie, zowel binnen de klas als daarbuiten, het ontwikkelen van gedifferentieerde en democratische vaardigheden op het vlak van probleemoplossing en conflicthantering.

3. Samenwerkingsvaardigheden

In graad A ligt de focus op het tot stand brengen van een respectvolle en wederkerige dialoog door het perspectief te verleggen van de ene persoon naar de andere. Empathisch luisteren naar zichzelf en naar anderen, en zich eerlijk uitdrukken, dragen bij aan wederzijds begrip (ondanks uiteenlopende meningen), wat de kans op samenwerking vergroot. Het versterken van het vermogen om te verwoorden wat men wenst op een manier die meer kans heeft om gehoord te worden, en tegelijk anderen uit te nodigen om hun wensen te delen, verhoogt de mogelijkheid dat deze wensen tijdens samenwerking vervuld worden. Dit vormt dan ook de kern van deze graad met betrekking tot samenwerking.



De Teacher Academy Sustainable Communication heeft als doel hardnekkige maatschappelijke uitdagingen aan te pakken. Daarom legt het project de nadruk op de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden, aangezien deze vaardigheden een cruciale reactie vormen van leerkrachten op de uitdagingen die sociale veranderingen met zich meebrengen (Larraz et al., 2017). Deze benadering volstaat echter niet om de veelzijdige aard van het onderzochte fenomeen volledig te omvatten. Om tot een meer omvattend begrip te komen, is het essentieel om ook rekening te houden met de rol van sociale, politieke en sociaal-ruimtelijke factoren bij het vormgeven van de mogelijkheden en vormen van samenwerking (Medina et al., 2023; Böhmer, 2024, p. 89).

De term samenwerking

De term “samenwerking” wordt doorgaans gedefinieerd als het samen werken om gedeelde doelstellingen te bereiken (Johnson & Johnson, 2019, p. 62). Het TASC-project beoogt het ontwikkelen van sociale vaardigheden in het algemeen, met het oog op het bevorderen van duurzame communicatie. “Sociale vaardigheden zijn gedragingen waarmee we ideeën, gevoelens, meningen en genegenheid uitdrukken, relaties met anderen onderhouden of verbeteren, en sociale situaties oplossen en versterken” (Mendo-Lázaro et al., 2018, p. 2; Wattanawongwan et al., 2021).

Johnson en Johnson (2019, pp. 63ff.) onderscheiden vier vormen van coöperatief leren: formeel coöperatief leren, informeel coöperatief leren, coöperatieve basisgroepen en constructieve controverse. Daarnaast beschrijven de auteurs vijf fundamentele elementen die in elke situatie geïntegreerd moeten worden: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, bevorderende interactie, sociale vaardigheden en groepsverwerking (ibid., pp. 66f.). Deze benadering stimuleert de betrokkenheid van leerlingen op zowel cognitief als affectief niveau binnen leeractiviteiten (ibid., p. 60).

Coöperatieve praktijken en resultaten

Het bevorderen van teamwork bij leerlingen, het verbeteren van prestaties en het ontwikkelen van interpersoonlijke competenties zijn de voornaamste doelstellingen van samenwerking in de klas, in het bijzonder binnen het hoger onderwijs (León-del-Barco et al., 2018). De bestaande literatuur toont aan dat coöperatief leren samenhangt met hogere niveaus van leerprestaties en productiviteit in vergelijking met competitieve of individualistische contexten (Johnson & Johnson, 2019). Verder onderzoek wijst uit dat coöperatief leren in de klas bijdraagt aan betere resultaten op het vlak van het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden, waaronder modelleren, gedragsmatige oefening, feedback en de generalisatie van aangeleerde sociale vaardigheden (Mendo-Lázaro et al., 2018). Dit geldt in het bijzonder voor leerlingen met een hoog academisch prestatieniveau (Mendo-Lázaro et al., 2018, pp. 3 en 9). Daarnaast blijken extraversie en sociale gerichtheid belangrijke beïnvloedende factoren te zijn (León-del-Barco et al., 2018, p. 2).

Niettemin dragen verschillende factoren bij aan de waargenomen resultaten. Deze factoren omvatten het type leerproces, het type groep, de fundamentele sociale vaardigheden die nodig zijn voor samenwerking en het academisch niveau van de leerling, wat hierbij van bijzonder belang is (León-del-Barco et al., 2018).

Een cruciaal aspect van samenwerking in de klas is de manier waarop leerlingen georganiseerd worden voor samenwerkingsopdrachten. Mendo-Lázaro et al. (2018) onderscheiden drie categorieën van groeperingspraktijken door leerkrachten: “formele groepen (die kunnen variëren van één les tot meerdere weken), informele groepen (voor een specifieke activiteit) en basisgroepen (voor een semester of een academiejaar)” (ibid., p. 3). De auteurs stellen dat deze vormen verschillen wat betreft uitvoering, resultaten (zowel academische als sociale effecten) en samenstelling, waaronder het aantal groepsleden, leeftijd en ervaring, evenals de doelstellingen van de opdrachten.

Zoals uit de literatuur blijkt, is het essentieel om een zekere mate van controle te behouden over de participatie van groepsleden om te voorkomen dat sommige leerlingen domineren terwijl anderen niet of nauwelijks deelnemen (Mendo-Lázaro et al., 2018, p. 9). Dit omvat ook het stellen van duidelijke verwachtingen en expliciete instructies (Wattanawongwan et al., 2021). Omgekeerd is de verantwoordelijkheid van groepsleden een belangrijke determinant voor het behalen van groepsdoelstellingen (León-del-Barco et al., 2018). Bovendien speelt tijdsduur een cruciale rol bij het realiseren van betere leerresultaten. Maar: “Wat betreft het ontvangen van informatie (actief luisteren, empathie tonen, samenvatten, hulp vragen of vragen stellen) is het effect van temporele continuïteit vrijwel onbestaande” (Mendo-Lázaro et al., 2018, p. 8).

Ghufron en Ermawati (2018) tonen aan dat de voordelen van coöperatief leren onder meer bestaan uit een verhoogd zelfvertrouwen en motivatie bij leerlingen, verminderde nervositeit, een grotere verantwoordelijkheid voor het leerproces en effectiever leren. Daartegenover staan ook beperkingen, zoals de nood aan een langere implementatieperiode, actieve betrokkenheid van zowel leerkrachten als leerlingen, mogelijke complexiteit in het beheer van het klasproces en de vereiste van extra voorbereiding. Daarnaast tonen door leerlingen bemiddelde activiteiten, zoals peer tutoring, coöperatief leren en leeftijdsoverstijgend tutorschap, een matige effectiviteit aan in het bevorderen van academische vooruitgang bij leerlingen met emotionele en gedragsstoornissen (Dunn et al., 2017).



De rol van de leerkracht verschuift van loutere informatieverstrekker naar ontwerper van processen, aanbieder van leeromgevingen en katalysator van leerervaringen, waarbij leerlingen actief betrokken worden en hun horizon wordt verruimd (Johnson & Johnson, 2019). Op die manier zijn leerlingen in staat om niet alleen hun eigen leerresultaten te optimaliseren, maar ook die van hun groepsleden (Johnson & Johnson, 2019, p. 62).

Praktische resultaten van samenwerking in de klas

In een studie van Larraz et al. (2017) werden verbeteringen vastgesteld in verschillende aspecten van het onderwijs- en leerproces. Deze omvatten het groeperen van leerlingen, het presenteren van informatie aan medeleerlingen en het evalueren van leerlingen, met inbegrip van permanente en formatieve evaluatie, peerevaluatie en andere evaluatievormen.

De verbeterde leerprocessen omvatten de ontwikkeling van sociale vaardigheden (zoals dialoog, luisteren, participeren, assertiviteit, onderhandelen en leiderschap) en een groter gevoel van autonomie. Daarnaast werden ook zelfregulatie, engagement en verantwoordelijkheid, onderhandelingsvaardigheden, persoonlijke vaardigheden (zoals houding tegenover teamwork, interpersoonlijke relaties en ethisch engagement), instrumentele vaardigheden (zoals mondelinge en schriftelijke communicatie, probleemoplossing en besluitvorming, en het vermogen om te analyseren en te synthetiseren) en systemische vaardigheden (zoals zelfstandig leren en motivatie voor kwaliteit) versterkt.

Tot slot kan worden gesteld: “Samenwerkend leren is een van de meest valabele manieren om respect te tonen voor de individuele verschillen die in de klas aanwezig zijn en om alle leerlingen de leerdoelen te laten bereiken, waarbij individueel werk wordt beschouwd als deel van een geheel waarin iedereen essentieel is, waarin iedereen vooruitgaat volgens zijn of haar noden en waarin iedereen de nodige ondersteuning krijgt om de gevraagde taken succesvol af te ronden” (Larraz et al., 2017, p. 86). Gezien het ingebedde karakter van deze vaardigheden en onderwijstaken binnen het maatschappelijke, politieke en sociaal-ruimtelijke kader, is het noodzakelijk om de mogelijkheden en beperkingen van samenwerking te onderzoeken, in het bijzonder in het licht van deze contextuele voorwaarden.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties bij de inleiding

Ahdhianto, E., Marsigit, M., Haryanto, H., & Nitya, N. (2020). Het effect van een op metacognitie gebaseerd contextueel leermodel op de probleemoplossende vaardigheden en

wiskundige communicatievaardigheden van leerlingen in groep 7. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 753–764.

<https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.753>

Aparicio-Landa, E., Sosa-Moguel, L., Ávila-Vales, E., & Morales-Carballo, A. (2023). Reflecties van leraren op hun kennis en praktijk van het onderwijzen van functies op de middelbare school. *Journal of Research in Mathematics Education*, 12(2), 110–126. <https://doi.org/10.17583/redimat.11772>

Berti, M. (2020). Digitale etnografie voor cultuuronderwijs in de vreemdetalenklas.

Interculturele Communicatie Education, 3(1), 44–54. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n1.182>

Böhmer, A. (2016). Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten. Transcript.

Cojorn, K., & Sonsupap, K. (2022). Onderzoek naar de reflecties van studenten-leraren op hun eerste praktijkervaringen. *Journal of Educational Issues*, 8(1), 279. <https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19602>

Do, M.-L., & Hascher, T. (2023). Peer cooperation during teaching in paired field placements: Forms and challenges. *Frontline Learning Research*, 11(1), 94–122. <https://doi.org/10.14786/flr.v11i1.1305>

Duchi, L., Servant-Miklos, V., Kooij, L., & Noordegraaf-Eelens, L. (2023). “Sweet Spot” voor reflectie in probleemgericht onderwijs: inzichten uit fenomenografisch actieonderzoek. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 11(1), 1–35. <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v11i1.7370>

Gokalp, p., Akbasli, p., & Dis, O. (2021). Communicatiebarrières in de context van samenwerking tussen school en ouders. *European Journal of Educational Management*, 4(2), 83–96. <https://doi.org/10.12973/eujem.4.2.83>

Junsay, M. (2016). Reflectief leren en het conceptuele begrip, kritisch denken, probleemoplossend vermogen en wiskundige communicatieve vaardigheden van aankomende leraren. *Research in Pedagogy*, 6(2), 43–58. <https://doi.org/10.17810/2015.34>

Kavrayıcı, C. (2020). Communicatie-vaardigheden en klasmanagement: de bemiddelende rol van probleemoplossende vaardigheden. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 125–137.

Kim, J., & Hanneman, R. (2023). Lesgeven over sociale dilemma's door middel van het simuleren van samenwerking: een klaslokaalexperiment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*,



- Lauricella, p. (2019). De praktijk van geweldloosheid: een bacheloropleiding in geweldloze communicatie geven. *Journal of Communicatie Pedagogie*, 2(1). <https://doi.org/10.31446/JCP.2019.19>
- Mason, J., Cieri, K., & Spurr, C. (2023). Problematisering van 'culturele competentie' in de digitale omgeving. In A. Böhmer, G. Schwab, & I. Isso (Eds.), *Digitaal onderwijs en leren in het hoger onderwijs*. Cultuur, taal, sociale kwesties (pp. 33–48). Transcript.
- Rosenberg, M. B. (2015). *Geweldloze communicatie: een taal van het leven* (3e druk). PuddleDancer.
- Stănescu, M., Andronache, D., & Böhmer, A. (2022). Het meten van duurzame communicatie in het onderwijs. *Journal of Educational Sciences*, 45(1), 22–39. <https://doi.org/10.35923/JES.2022.1.02>
- [Verwijzingen naar kernconcept 1: Empathische dialoogvaardigheden](#)
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathie de sleutel tot effectief onderwijs? Een systematisch overzicht van het verband tussen empathie en interacties tussen docenten en studenten en de resultaten van studenten. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Böhmer, A. (2024). Digitale lichamen. Over betekenisgeving, leren en belichaming in digitaal onderwijs. In A. Böhmer, G. Schwab, & I. Isso (Eds.), *Digitaal onderwijs en leren in het hoger onderwijs*. Cultuur, taal, sociale kwesties (pp. 69–95). Transcript.
- García-Carrión, R., López De Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implicaties voor de sociale impact van dialogisch onderwijs en leren. *Frontiers in Psychology*, 11, 140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemology: What Is „Strong Objectivity“? In L. Alcoff & E. Potter (Eds.), *Feministische epistemologieën* (S. 49–82). Routledge. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). De prosociale klas: sociale en emotionele competentie van leraren emotionele competentie van leraren in relatie tot de resultaten van leerlingen en de klas. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lähdesmäki, T., & Koistinen, A.-K. (2021). Explorations of Linkages Between Intercultural

- Intercultureel begrip (S. 45–58). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_4
- Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Foxx, S., & Franceschini, M. (2023). Kennis en houding van Duitse en Amerikaanse docenten in opleiding ten aanzien van kwetsbare bevolkingsgroepen. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*. 12(2), 19-37.
- Sun, B., Wang, Y., Ye, Q., & Pan, Y. (2023). Verbanden tussen Empathie en interacties tussen docenten en studenten: een potentieel ternair model. *Brain Sciences*, 13(5), 767. <https://doi.org/10.3390/brainsci13050767>
- [Verwijzingen naar kernconcept 2: Probleemoplossende vaardigheden en vaardigheden voor conflictoplossing](#) Böhmer, A. (2024). Digitale lichamen. Over betekenisgeving, leren en belichaming in digitaal onderwijs. In A. Böhmer, G. Schwab, & I. Isso (Eds.), *Digitaal onderwijs en leren in het hoger onderwijs*. Cultuur, taal, sociale kwesties (pp. 69–95). Transcript.
- Ceballos-Vacas, E. M., & Rodríguez-Ruiz, B. (2023). Hoe gaan leraren en leerlingen om met conflicten? Een analyse van strategieën en doelstellingen voor conflictoplossing. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551–572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>
- Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2019). Een bibliometrisch overzicht van benaderingen om conflicten op scholen aan te pakken: onderzoek naar de intellectuele basis. *Conflict Resolution Quarterly*, 37(2), 123–145. <https://doi.org/10.1002/crq.21266>
- Klimecki, O. M. (2019). De rol van Empathie en medeleven bij conflictoplossing. *Emotion Review*, 11(4), 310–325. <https://doi.org/10.1177/1754073919838609>
- Langer-Osuna, J. M., Gargroetzi, E., Munson, J., & Chavez, R. (2020). Onderzoek naar de rol van off-task activiteiten op de dynamiek van samenwerking van studenten. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 514–532. <https://doi.org/10.1037/edu0000464>
- Maeng, J. L., Malone, M., & Cornell, D. (2020). Student threats of violence against teachers: Prevalence and outcomes using a threat assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102934>
- Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Foxx, S., & Franceschini, M. (2023). Kennis en houding van Duitse en Amerikaanse docenten in opleiding ten aanzien van kwetsbare bevolkingsgroepen. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*. 12(2), 19-37.



- Murphy, H., Tubritt, J., & Norman, J. O. (2018). De rol van empathie bij het voorbereiden van leraren op het aanpakken van pesten. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17–23. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>
- Smith, J. M., & Mancy, R. (2018). Onderzoek naar de relatie tussen metacognitief en collaboratief praten tijdens het oplossen van wiskundige problemen in groepsverband – wat bedoelen we met collaboratieve metacognitie? *Research in Mathematics Education*, 20(1), 14–36. <https://doi.org/10.1080/14794802.2017.1410215>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflicten in de klas: hoe de emotionele intelligentie van leraren van invloed is op conflictbeheersing. *Frontiers in Education*, 5, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>
- Xu, E., Wang, W., & Wang, Q. (2023). De effectiviteit van collaboratieve probleemoplossing bij het bevorderen van kritisch denken bij leerlingen: een meta-analyse op basis van empirische literatuur. *Humanities and Social Sciences Communicatie*, 10⁽¹⁾ · 16. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01508-1>

Verwijzingen naar kernconcept 3: Samenwerking

- Böhmer, A. (2024). Digitale lichamen. Over betekenisgeving, leren en belichaming in digitaal onderwijs. In A. Böhmer, G. Schwab, & I. Isso (Eds.), *Digitaal onderwijs en leren in het hoger onderwijs*. Cultuur, taal, sociale kwesties (pp. 69–95). Transcript.
- Dunn, M. E., Shelnut, J., Ryan, J. B., & Katsiyannis, A. (2017). Een systematisch overzicht van door leeftijdsgenoten gemedieerde interventies op de academische prestaties van studenten met emotionele/gedragsstoornissen. *Onderwijs en behandeling van kinderen*, 40(4), 497–524. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0022>
- Ghufron, M. A., & Ermawati, S. (2018). De sterke en zwakke punten van coöperatief leren en probleemgestuurd leren in EFL-schrijfklassen: het perspectief van docenten en studenten. *International Journal of Instruction*, 11(4), 657–672. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11441a>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. In S. Manuel Brito (Ed.), *Active Learning—Beyond the Future* (S. 59–70). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

- Larraz, N., Vázquez, S., & Liesa, M. (2017). Ontwikkeling van transversale vaardigheden door middel van coöperatief leren. *Leraren opleiden voor de toekomst*. *On the Horizon*, 25(2), 85–95. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004>
- León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Felipe-Castaño, E., Fajardo-Bullón, F., & Iglesias-Gallego, D. (2018). Het meten van verantwoordelijkheid en samenwerking in leerteams in de universitaire omgeving: validatie van een vragenlijst. *Frontiers in Psychology*, 9, 326. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00326>
- Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Föxx, S., & Franceschini, M. (2023). Kennis en houding van Duitse en Amerikaanse docenten in opleiding ten aanzien van kwetsbare bevolkingsgroepen. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*. 12(2), 19-37.
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M.-I., & Iglesias-Gallego, D. (2018). Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Wattanawongwan, S., Smith, S. D., & Vannest, K. J. (2021). Coöperatieve leerstrategieën voor het opbouwen van relationele vaardigheden bij studenten met emotionele en gedragsstoornissen. *Beyond Behavior*, 30(1), 32–40. <https://doi.org/10.1177/1074295621997599>

¹ “We definieerden off-task participatie als elke interactie, verbaal of non-verbaal, waarbij er sprake was van off-task gesprekken of acties tussen twee of meer leerlingen. Dit omvatte off-task activiteiten die soms samen met on-task activiteiten plaatsvonden.” (Langer-Osuna et al., 2020, p. 516)



OVERZICHT van de ACTIVITEITEN per leertraject

Voorafgaande opdracht

Module 1: Universele mensenrechten en waarden

Elke cursist maakt een persoonlijke waardenkaart die de eigen kernwaarden en overtuigingen in kaart brengt. Deze reflectieve oefening helpt om te identificeren hoe persoonlijke waarden aansluiten bij of botsen met universele waarden.

Module 2: Europese waarden en identiteit

De cursisten worden uitgenodigd om te reflecteren over hun kennis van de thema's uit module 2 en om hun competenties zelf te evalueren aan de hand van een Likertschaal van "Helemaal akkoord" tot "Helemaal niet akkoord".

Module 3: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

De cursisten maken een beschrijving van de diversiteit van de lerenden in hun school, opleidingscentrum, opleidingsinstelling, enz. Daarbij worden minstens vijf criteria uit de volgende lijst meegenomen:

culturele en etnische achtergrond; sociaaleconomische status; genderidentiteit en -expressie; taalvaardigheid; leerstijlen; beperking en specifieke onderwijsbehoeften (SEN); religieuze en levensbeschouwelijke overtuigingen; gezinsstructuur en -achtergrond; eerdere ondervindingen; emotionele en gedragsmatige verschillen; fysieke kenmerken en mogelijkheden; interesses en talenten.

Deze beschrijving vormt de basis voor de twee face-to-face leeractiviteiten die gericht zijn op het behalen van de leerresultaten.

Module 4: Onszelf en anderen begrijpen

Alle cursisten worden uitgenodigd om te reflecteren op recente persoonlijke ervaringen om hun bewustzijn van emoties en de onderliggende behoeften te verdiepen. Via gestructureerd journaling en begeleide zelfreflectie legt deze voorafgaande opdracht de basis voor het begrijpen van hoe overtuigingen, emoties en behoeften het begrip van zichzelf en anderen beïnvloeden.



Ze moedigt cursisten aan om zelfbewustzijn te ontwikkelen, een sleutelvaardigheid voor empathie en communicatie in onderwijscontexten.

Module 5: Dialoog

Alle cursisten worden uitgenodigd om te reflecteren op hun eigen actieve en empathische luistervaardigheden, op hoe zij omgaan met het horen van moeilijke boodschappen of inhoud en op hoe zij luisteren naar verschillende meningen. Dit is een opwarmende oefening die focust op de basis van dialoog. Zelfbewustzijn vormt het vertrekpunt om dialoog tussen mensen op school te bevorderen en vormt een fundament voor een veilige leef- en leeromgeving.



Face-to-face leertraject A

Module 1A: Universele mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Journaling voor rechtvaardigheid: reflectie over mensenrechten-schendingen (1,5 uur)	De opleider vraagt de cursisten om 8 feiten (vooraf voorbereid) over situaties van mensenrechtenschendingen te lezen en enkele minuten te nemen om hun gedachten te verzamelen. Vervolgens starten ze met een reflectiedagboek op basis van voorbereide vragen. Als afsluiting volgt een groepsgesprek over de neergeschreven reflecties.	LR 1.2A. De impact van culturele, juridische en technologische dimensies op mensenrechten in het digitale tijdperk beschrijven door hun samenhang met hedendaagse vraagstukken te analyseren.
Hebben we nog universele waarden? (1 uur)	Na het lezen van de tekst, en indien nodig tijd te nemen om deze grondig te analyseren, wordt een discussie gevoerd over het behouden van universele waarden in een geglobaliseerde context.	LR 1.3A. De samenwerkingsgerichte aanpak van probleemoplossing bij het aanpakken van mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten beschrijven.
Waarden versus rechten. Navigeren tussen persoonlijke overtuigingen en universele principes (1 uur)	Het doel van deze oefening is om empathie te ontwikkelen en de dialoog te verbeteren door te onderzoeken hoe culturele en persoonlijke waarden communicatiestijlen beïnvloeden. Cursisten oefenen actief luisteren en reageren met gevoeligheid voor verschillende perspectieven, zonder aannames te maken. Deze activiteit versterkt begrip en openheid en bevordert oprechte en inclusieve interacties.	LR 1.2A. De impact van culturele, juridische en technologische dimensies op mensenrechten in het digitale tijdperk beschrijven door hun samenhang met hedendaagse vraagstukken te analyseren.
Universele menselijke waarden bevorderen. Strategieën voor actie (1 uur)	Denk individueel na over minstens 5 verschillende methoden, technieken en/of strategieën om universele waarden zoals respect, gelijkheid, rechtvaardigheid en compassie te bevorderen. Deel uw lijst met een gekozen partner, bepaal samen de drie meest effectieve en presenteer uw ideeën aan de grotere groep. Gebruik praktijkvoorbeelden of casussen om uw voorstellen te illustreren.	LR 1.3A. De samenwerkingsgerichte aanpak van probleemoplossing bij het aanpakken van mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten beschrijven.
Wereldwijde stemmen, lokale impact: mensenrechteneducatie aanpassen (1,5 uur)	Na het (gedeeltelijk) bekijken van de documentaire reflecteert u over specifieke mensenrechtenuitdagingen in uw eigen context of regio. U denkt na over hoe de methoden en strategieën van deze educators kunnen worden toegepast om deze uitdagingen aan te pakken.	LR 1.2A. De impact van culturele, juridische en technologische dimensies op mensenrechten in het digitale tijdperk beschrijven door hun samenhang met hedendaagse vraagstukken te analyseren.

Module 2A: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Identiteitenlijst (80 min) DC 20 min	De opleider vraagt de cursisten om op Padlet vijf kernidentiteiten van zichzelf te noteren die ze delen met anderen, en er vervolgens één voor één te schrappen tot er nog één kernidentiteit overblijft.	LR 2.1A. De samenhang beschrijven tussen cultuur, identiteit en machtstructureren in het kader van de legitimering van mensenrechten, en toelichten welke impact dit heeft op het onderwijssysteem.
Sociale identiteitscirkel (1,5 uur) DC 30 min	De opdracht bestaat erin een sociale identiteitscirkel te tekenen op basis van verschillende sociale categorieën. Opleiders stellen vragen over de identiteit van gemarginaliseerde en geprivilegieerde groepen.	LR 2.3A. Culturele diversiteit en haar componenten en determinanten toelichten (zoals sociale achtergrond, gender, etniciteit, religie, enz.).
Democratische leerkracht (1 uur)	In groep werken en het concept democratie, democratisch lesgeven en de noodzakelijke voorwaarden bespreken.	LR 2.2A. Leerkrachten ondersteunen bij reflectie, en bij een beter begrip en aanvaarding van anderen als gelijke mensen.
De Ander construeren (85 min) DC 10 min	Bespreken van het concept ‘othering’ en voorbeelden van hoe ‘de Ander’ geconstrueerd wordt in verschillende samenlevingen.	LR 2.1A. De samenhang beschrijven tussen cultuur, identiteit en machtstructureren in het kader van de legitimering van mensenrechten, en toelichten welke impact dit heeft op het onderwijssysteem.
Ik als Europese leerkracht (45 min)	De cursisten kiezen kaarten die het best hun identiteit als Europese leerkracht weerspiegelen.	LR2.3A. Culturele diversiteit en haar componenten en determinanten toelichten (zoals sociale achtergrond, gender, etniciteit, religie, enz.).



Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Analyse van de aanwezigheid van vooroordelen op school (1,5 uur) DC 25 min	De beschrijving die als huiswerk werd gemaakt, wordt gebruikt om mogelijke vooroordelen die op school aanwezig zijn te analyseren.	LR 3.1A. De mechanismen en bronnen van discriminatie, vooroordelen en stigmatisering binnen onderwijsprocessen en -contexten beschrijven, om ongepaste reacties en attitudes in onderwijscontexten te verklaren. DC 1.2 Evalueren, gegevens, informatie en digitale inhoud (K16) DC 2.2 Delen via digitale technologieën (S59) DC 3.1 Ontwikkelen van digitale inhoud (S124)
Mechanismen identificeren die leiden tot discriminatie (1,5 uur) DC 30 min	De analyse van de vorige leeractiviteit wordt gebruikt om mechanismen te identificeren die leiden tot discriminatie en onaangepaste reacties.	LR 3.1A. De mechanismen en bronnen van discriminatie, vooroordelen en stigmatisering binnen onderwijsprocessen en -contexten beschrijven, om ongepaste reacties en attitudes in onderwijscontexten te verklaren. DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55)DC 2.2 Delen via digitale technologieën (S59) DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen (S124)
Impact van interactie met diverse personen (1,5 uur) DC 15 min	Overtuigingen, attitudes en emotionele en gedragsmatige reacties ten aanzien van mensen met verschillende achtergronden.	LR 3.2A. De impact beschrijven van interacties met mensen met uiteenlopende achtergronden op eigen overtuigingen, attitudes en emotionele en gedragsmatige reacties, met het oog op een grotere aanvaarding van culturele diversiteit en respect voor anderen als gelijke mensen. DC 2.2 Delen via digitale technologieën (S59) DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen (S124)
Verdelingsspel (1,5 uur) DC 5 min	De cursisten spelen een spel waarbij ze consensus moeten bereiken over de verdeling van middelen om het niveau van professionaliteit op school te verbeteren. Het doel van het spel is te ontdekken hoe consensus bereikt kan worden.	LR 3.3A. Het bereiken van consensus in een diverse groep begrijpen en toelichten door verschillende perspectieven te identificeren, te begrijpen en met elkaar te verzoenen. DC 2.2 Delen via digitale middelen technologieën (S59)



Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Verbinden via waarden (1 uur)	Deze activiteit helpt cursisten verkennen hoe hun waarden hun zelfbeeld en emotionele verbondenheid vormgeven. Via individuele reflectie, duo-gesprekken en een kringgesprek identificeren ze kernwaarden en verkennen ze gedeelde thema's binnen de groep. Dit proces verdiept het identiteitsbewustzijn en versterkt onderlinge verbinding.	LR 4.1A. Het ontstaan en de structuur van het zelfconcept beschrijven en aantonen hoe dit samenhangt met persoonlijke emoties en gedrag.
Communicatieblokkades verkennen (1,5 uur) DC 30 min	Cursisten nemen deel aan een interactieve oefening om communicatieblokkades te identificeren die verbinding belemmeren. Ze doen rollenspelen met minder helpende reacties en delen voorbeelden op een digitaal bord, waarbij ze reflecteren over hoe communicatiestijlen verbinding beïnvloeden. De activiteit benadrukt het belang van bewust luisteren en empathie in dagelijkse interacties.	LR 4.1A. Het ontstaan en de structuur van het zelfconcept beschrijven en aantonen hoe dit samenhangt met persoonlijke emoties en gedrag.
Detectiveduo's (1 uur)	Deze activiteit helpt cursisten het verschil te maken tussen observaties en evaluaties, een kernvaardigheid binnen geweldloze communicatie. In duo's beschrijft één cursist een situatie, terwijl de andere uitspraken identificeert als observaties of evaluaties. Reflectie en bespreking tonen hoe heldere observaties het begrip verbeteren en conflicten verminderen.	LR 4.3A: Het verschil beschrijven tussen observaties en evaluaties om het belang van duidelijke verzoeken in de communicatie met anderen toe te lichten.
Gevoelens herkennen (1 uur)	Cursisten breiden hun emotionele woordenschat uit door vaak gebruikte gevoelens te noteren en deze te vergelijken met een uitgebreidere lijst. Door het effect van beperkte taal te analyseren, reflecteren ze over hoe het correct benoemen van gevoelens empathie en flexibele communicatie ondersteunt.	LR 4.2A. De informatiebronnen beschrijven die helpen om de emotionele toestand en intenties van anderen te herkennen, om vooroordelen te vermijden en zich aan te passen aan uiteenlopende sociale situaties.
Wat drijft u? (1,5 uur) DC 30 min	Deze activiteit onderzoekt hoe emoties verbonden zijn met behoeften. Aan de hand van praktijksituaties identificeren cursisten onvervulde behoeften achter reacties. Individueel en in groep analyseren ze verschillende reacties op gelijkaardige situaties, wat aantoont hoe behoeften gedrag beïnvloeden.	LR 4.2A. De informatiebronnen beschrijven die helpen om de emotionele toestand en intenties van anderen te herkennen, om vooroordelen te vermijden en zich aan te passen aan uiteenlopende sociale situaties.
Empatisch luisteren (1 uur)	Cursisten oefenen diepgaand empathisch luisteren door zich volledig af te stemmen op de ervaring van de ander zonder te oordelen. In duo's delen ze een persoonlijk verhaal terwijl de partner luistert en gevoelens en behoeften terugkoppelt. Dit versterkt actief luisteren en verdiept de onderlinge verbinding.	LR 4.2A. De informatiebronnen beschrijven die helpen om de emotionele toestand en intenties van anderen te herkennen, om vooroordelen te vermijden en zich aan te passen aan uiteenlopende sociale situaties.



Module 5A: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Proactieve cirkels: een eerste kennismaking (0,5 uur)	De opleiding start met een proactieve cirkel waarbij de cursisten verbinding maken met zichzelf binnen de groep en thuiskomen in de groep door naar elkaar te luisteren vanuit ‘zelfpresentie’. De opleider en cursisten delen vanuit het hart een recente ervaring. Verbinding vanuit het hart vormt de basis voor duurzame communicatie en draagt bij tot een diepere onderlinge verbondenheid. Dit betekent dat ook de opleider open is in het delen, omdat dit kan bijdragen aan verbinding, gelijkheid en inclusie.	LR 5.3A. Empathisch luisteren en eerlijk spreken toepassen om het begrip van verschillende meningen te versterken.
Beluisterd worden (1,5 uur)	20 nuances van actief en empathisch luisteren worden aangereikt. Door naar iemand te luisteren en tegelijkertijd geobserveerd te worden, kan u de kwaliteiten van verschillende manieren van luisteren analyseren. Wat doet u al en waarin wil u nog groeien door dit dagelijks te oefenen? De verschillende vormen van actief en empathisch luisteren zijn geen checklist, maar ondersteunen u vooral in het verder ontwikkelen van deze vaardigheid door de onderliggende kwaliteiten te beheersen.	LR 5.1A. Empathie en actief luisteren toepassen om het wederzijds begrip te versterken..
Een koffer-vis, het belang van zelfverbinding (1,5 uur)	Tijdens het luisteren kan het moeilijk zijn om stil te blijven, omdat leerkrachten vaak gewend zijn om te praten, uit te leggen, advies te geven, te helpen of zorg op te nemen. Het beeld van de ‘koffervis’ helpt te begrijpen waarom het zo belangrijk is om echt naar de ander te luisteren terwijl u in verbinding blijft met uzelf, als basis voor een open dialoog.	LR 5.2A. Verbinding behouden bij het beluisteren van moeilijke boodschappen of inhoud, zonder (zelf)verwijt of (zelf)kritiek.
Vragen wat ik nodig heb (1,5 uur)	In samenwerking is het belangrijk om duidelijk aan te geven en te vragen wat u nodig hebt. Inzicht krijgen in uw behoeften (welke behoeften on vervuld zijn) en van daaruit formuleren hoe een ander kan bijdragen aan het vervullen ervan, is een duurzame manier van communiceren die samenwerking stimuleert.	LR 5.3A. Empathisch luisteren en eerlijk spreken toepassen om het begrip van verschillende meningen te versterken.
Samenwerken is een uitdaging (1 uur)	Er wordt een scenario rond samenwerking uitgespeeld dat verbetering mogelijk maakt. De cursist leert empathisch luisteren en oprecht spreken integreren om de verschillende standpunten van anderen beter en diepgaander te begrijpen.	LR 5.3A. Empathisch luisteren en eerlijk spreken toepassen om het begrip van verschillende meningen te versterken.

Blended Learning Path A

Nationale FTF-bijeenkomst

Module 1A: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LO)
Bruggen bouwen: waarden die menselijke verbindingen versterken (1 uur)	In een grote groep verkent en benoemt u kernwaarden die belangrijk zijn voor positieve menselijke interacties. U deelt voorbeelden van situaties waarin deze waarden hebben geholpen bij het opbouwen of versterken van relaties.	LR 1.1A. De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.

Module 2A: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
EU-waarden in het onderwijssysteem (1 uur)	De cursisten worden opgedeeld in kleine groepen. Elke groep kiest een specifieke Europese waarde en analyseert hoe deze waarde wordt geïntegreerd in het nationale onderwijssysteem.	LD 2.3. Culturele diversiteit, verscheidenheid en inclusief onderwijs actief bevorderen en aanmoedigen binnen onderwijscontexten en - praktijken.



Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Bias in curriculumreview (1 uur) DC 25 min	Start met een plenaire bespreking over hoe vooroordelen en stereotypen vervat kunnen zitten in leermaterialen en het belang van een kritische analyse van deze materialen. De cursisten worden verdeeld in groepen van 4-6 en krijgen voorbeelden van leermaterialen. Ze analyseren deze materialen en gaan op zoek naar voorbeelden van vooroordelen en stereotypen.	LD 3.2. Non-discriminatie bevorderen binnen onderwijscontexten door gebruik te maken van kritisch- en niet-stereotiep denken. DC 1.2 Evaluatie van gegevens, informatie en digitale inhoud (K16) DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55) DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen inhoud (S124)

Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Verzoeken formuleren die bijdragen aan verbinding (1 uur)	Cursisten leren het verschil tussen verzoeken en eisen, een fundamenteel concept binnen geweldloze communicatie. Via groepsgesprekken en praktische oefeningen formuleren ze duidelijke en haalbare verzoeken die zowel hun eigen behoeften als die van anderen respecteren. De activiteit benadrukt hoe goed geformuleerde verzoeken bijdragen aan positieve communicatie en samenwerking.	LR 4.3A: Het verschil beschrijven tussen observaties en evaluaties om het belang van duidelijke verzoeken in de communicatie met anderen toe te lichten.

Module 5A: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Proactieve cirkels: een tweede kennismaking (0,5 uur) Beluisterd worden: reflectie-opdracht (0,5 uur) (Totaal: 70 min) DC 10 min	Er wordt opnieuw een proactieve cirkel georganiseerd, waarbij de focus ligt op het inchecken: van een drukke thuis- of werksituatie naar samenkomen voor een online reflectiemoment. De cursisten delen hun reflectie over ‘beluisterd worden’.	LR5.1A. Empathie en actief luisteren toepassen om het wederzijds begrip te versterken. DC 2.1. Interactie via digitale technologieën (S48), 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen (S124)

EU synchroon

Module 1A: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Cyberpesten en digitale intimidatie (1 uur) DC 45 min	Groepscasus op basis van de volgende vragen: Wat zijn de juridische en ethische verantwoordelijkheden van de school, ouders en medeleerlingen bij het aanpakken van deze situatie? Bestaan er wetten of beleidsmaatregelen die personen beschermen tegen cyberpesten en digitale intimidatie? Zo ja, hoe effectief zijn deze? Welke stappen kunnen in uw school genomen worden om cyberpesten en digitale intimidatie te voorkomen? Welke onmiddellijke acties moeten binnen uw instelling genomen worden om het slachtoffer te ondersteunen en de daders aan te pakken?	LR 1.2A. De impact van culturele, juridische en technologische dimensies op mensenrechten in het digitale tijdperk beschrijven door hun samenhang met hedendaagse vraagstukken te analyseren.

Module 2A: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Respect voor Europese waarden (1 uur)	Een workshop gericht op het begrijpen van Europese waarden en het analyseren van problematische casussen.	LR 2.1A: De samenhang beschrijven tussen cultuur, identiteit en machtsstructuren in het kader van de legitimering van mensenrechten, en toelichten welke impact dit heeft op het onderwijssysteem.



Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Stereotypen in kaart brengen (1 uur) DC 40 min	Stereotypering in kaart brengen Leg uit wat stereotypen zijn en hoe ze discriminatie in onderwijscontexten kunnen versterken. Benadruk hoe stereotypen elkaar kruisen en verschillende aspecten van onderwijs beïnvloeden.	LR 3.1A. De mechanismen en bronnen van discriminatie, vooroordelen en stigmatisering binnen onderwijsprocessen en -contexten beschrijven, om ongepaste reacties en attitudes in onderwijscontexten te verklaren. DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55) DC 2.2 Delen via digitale technologieën (S59) DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen (S124)

Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Navigeren van wederzijdse behoeften (1 uur)	Via gestructureerde gesprekken verkennen en delen cursisten hun kernbehoeften met een partner, waardoor wederzijds begrip wordt verdiept. Met behulp van reflectieve vragen en een gezamenlijk proces formuleren ze samen afspraken die hun communicatie en samenwerking ondersteunen. De oefening versterkt interpersoonlijke vaardigheden en benadrukt het belang van gedeeld begrip in relaties.	LR 4.3A: Het verschil beschrijven tussen observaties en evaluaties om het belang van duidelijke verzoeken in de communicatie met anderen toe te lichten.

Module 5A: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Vier manieren om een moeilijke boodschap te beluisteren (1 uur) DC 30 min	Bij het horen van een moeilijke boodschap kan u op vier manieren luisteren. Het doel van deze activiteit is om u bewust te worden van deze vier opties door ze mentaal te verkennen.	LR 5.2A. Verbinding behouden bij het beluisteren van moeilijke boodschappen of inhoud, zonder (zelf)verwijt of (zelf)kritiek. DC: 2.1. Interactie via digitale technologieën (A55), 2.5 Netiquette (A103)

Persoonlijk asynchroon

Module 1A: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Focus op mensenrechten: een schoolgerichte aanpak (1 uur) DC 35 min	In deze activiteit kiezen cursisten een mensenrechtenkwestie die relevant is voor hun schoolcontext. Ze starten met het formuleren van duidelijke doelstellingen en het bepalen van twee kernboodschappen die ze willen overbrengen. Op basis daarvan ontwerpen ze een samenhangend en goed gestructureerd actieplan met twee activiteiten of evenementen gericht op cursisten en leerkrachten, één activiteit voor ouders en één voor de bredere gemeenschap. Het doel is om bewustwording te vergroten, dialoog te stimuleren en betrokkenheid rond het gekozen thema te versterken bij alle betrokkenen.	LR 1.1A. De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.
Ontwerpen met een doel: waarden integreren in curriculumplanning (1 uur 40 min)	In deze activiteit werken cursisten in kleine groepen en delen ze praktijkvoorbeelden van hoe universele en kernwaarden geïntegreerd kunnen worden in het curriculum binnen verschillende vakken. Via samenwerking en uitwisseling ontwikkelt elke leerkracht één lesvoorbereiding — of eventueel een lessenreeks — waarin deze waarden expliciet aan bod komen. Het doel is om waardegericht onderwijs concreet en vakgebonden vorm te geven.	LR 1.3A. - De samenwerkingsgerichte aanpak van probleemoplossing bij het aanpakken van mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten beschrijven.
Mijn persoonlijk begrip en toepassing van universele waarden. Reflectie en journaling (1 uur 20 min)	In deze reflectieve activiteit grijpen cursisten terug naar het dagboek dat ze tijdens de voorbereidende fase zijn gestart om na te gaan hoe hun persoonlijk begrip en toepassing van universele waarden geëvolueerd is. Leerkrachten reflecteren over hun leerproces aan de hand van vragen zoals: Wat dacht ik over dit thema bij de start van de opleiding? en Is er iets veranderd na deelname aan de activiteiten? Deze schrijfoefening stimuleert diepgaande zelfreflectie en ondersteunt professionele groei in waardegericht lesgeven.	LR 1.1A. De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.
Waarden centraal: universele mensenrechten en waarden (1 uur) DC 30 min	Deze oefening nodigt cursisten uit om mensenrechten te verkennen binnen de hedendaagse digitale context. Via begeleide gesprekken en opdrachten onderzoeken ze actuele uitdagingen en kansen rond digitale communicatie. Daarnaast oefenen ze communicatiestrategieën die respectvolle, inclusieve en constructieve dialoog bevorderen — vaardigheden die essentieel zijn om op een verantwoorde en ethische manier met online omgevingen om te gaan.	LR 1.2A. De impact van culturele, juridische en technologische dimensies op mensenrechten in het digitale tijdperk beschrijven door hun samenhang met hedendaagse vraagstukken te analyseren.



Module 2A: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Relaties tussen Europese waarden (1 uur)	Reflectie over Europese waarden. Kennismaking met thema's zoals migratie, democratie en identiteit.	LR 2.1A: De samenhang beschrijven tussen cultuur, identiteit en machtsstructuren in het kader van de legitimering van mensenrechten, en toelichten welke impact dit heeft op het onderwijssysteem.
Culturele identiteit (1 uur)	Reflectie over uw eigen culturele vooroordelen en overtuigingen.	LR 2.2A. Leerkrachten ondersteunen bij reflectie, en bij een beter begrip en aanvaarding van anderen als gelijke mensen.
Schending van Europese waarden (3 uur) DC 60 min	Werk in groep om casussen te onderzoeken die verschillende situaties tonen waarin Europese waarden geschonden worden in onderwijscontexten.	LR 2.3A. Culturele diversiteit en haar componenten en determinanten toelichten (zoals sociale achtergrond, gender, etniciteit, religie, enz.).

Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Persoonlijke bias-test en impact als leerkracht (2 uur) DC 50 min	De cursisten maken individueel een test om hun (impliciete) vooroordelen te identificeren en de impact ervan op onderwijsprocessen te analyseren.	LR 3.1A. De mechanismen en bronnen van discriminatie, vooroordelen en stigmatisering binnen onderwijsprocessen en -contexten beschrijven, om ongepaste reacties en attitudes in onderwijscontexten te verklaren. DC 1.2 Evalueren, gegevens, informatie en digitale inhoud (K16) DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55) DC 2.2 Delen via digitale technologieën (S59) DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen (S124)
Onderzoek, reflectie en verslag (3 uur) DC 110 min	Reflecteer over hoe discriminatie en onaangepaste reacties vermeden kunnen worden in uw eigen onderwijscontext, met focus op zelfstandig onderzoek, reflectie en digitale verwerking. De cursist maakt een persoonlijke reflectie over hoe mechanismen die leiden tot discriminatie en onaangepaste reacties in onderwijscontexten vermeden kunnen worden.	LR 3.2A. De impact beschrijven van interacties met mensen met uiteenlopende achtergronden op eigen overtuigingen, attitudes en emotionele en gedragsmatige reacties, met het oog op een grotere aanvaarding van culturele diversiteit en respect voor anderen als gelijke mensen. DC 1.2 Evaluatie van gegevens, informatie en digitale inhoud (K16) DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen (S124) DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55) DC 2.2 Delen via digitale technologieën (S59) DC 5.3 Creatief gebruik van digitale technologieën (K237)



Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Gevoelens versus niet-gevoelens (2 uur) DC 30 min	Cursisten analyseren het verschil tussen echte emoties en interpretaties van het gedrag van anderen (niet-gevoelens). Door veelvoorkomende uitspraken te herformuleren naar echte gevoelens en de onderliggende on vervulde behoeften te identificeren, ontwikkelen ze een duidelijkere zelfexpressie. Een opdracht rond het maken van een digitale poster versterkt het leerproces en helpt hen deze inzichten toe te passen in dagelijkse communicatie.	LR4.1A - Het ontstaan en de structuur van het zelfconcept beschrijven en aantonen hoe dit samenhangt met persoonlijke emoties en gedrag. DC 1.2 Gegevens, informatie en digitale inhoud evalueren
Journaling voor zelfbewustzijn (1 uur)	Via begeleid schrijven reflecteren cursisten over een recente emotionele ervaring om te begrijpen hoe overtuigingen, emoties en behoeften met elkaar samenhangen. Met behulp van gerichte vragen analyseren ze hun reacties en verkennen ze alternatieve manieren van reageren. Deze activiteit bevordert zelfbewustzijn en verdiept het inzicht in factoren die gedrag beïnvloeden.	LR4.1A. Het ontstaan en de structuur van het zelfconcept beschrijven en aantonen hoe dit samenhangt met persoonlijke emoties en gedrag.
Verskil tussen observaties en evaluaties (1,5 uur) DC 30 min	Cursisten bekijken een educatieve video om het onderscheid tussen observaties en evaluaties te begrijpen. Vervolgens oefenen ze in het herschrijven van evaluatieve uitspraken naar objectieve observaties. De activiteit wordt afgerond met het maken van een digitale poster die de belangrijkste verschillen samenvat en het belang van feitelijke, niet-oordelende communicatie benadrukt.	LR4.1A - Het ontstaan en de structuur van het zelfconcept beschrijven en aantonen hoe dit samenhangt met persoonlijke emoties en gedrag.
Observeren tijdens de schooldag (1,5 uur)	Deze reflectieve oefening vindt plaats gedurende een volledige schooldag, waarbij cursisten reële interacties observeren en hypothesen formuleren over de emoties en behoeften achter het gedrag van mensen. Ze documenteren patronen en analyseren hun aannames, wat hun vermogen versterkt om emoties te interpreteren zonder te oordelen.	LR4.2A. De informatiebronnen beschrijven die helpen om de emotionele toestand en intenties van anderen te herkennen, om vooroordelen te vermijden en zich aan te passen aan uiteenlopende sociale situaties.



Module 5A: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Verschillende manieren van luisteren (1,5 uur) DC 10 min	Zelfstandig oefenen van empathisch luisteren staat centraal. Verschillende manieren van luisteren worden verkend. De kern van empathisch luisteren wordt toegelicht om het bewustzijn te vergroten over wat empathisch luisteren werkelijk inhoudt.	LR5.1A. Empathie en actief luisteren toepassen om het wederzijds begrip te versterken. DC: 2.2 delen via digitale technologieën (S59), 3.1. Digitale inhoud ontwikkelen (S124)
Beluisterd worden – oefenen (1,5 uur) DC 30 min	De 20 nuances van luisteren worden zelfstandig geoefend.	LR5.1A. Empathie en actief luisteren toepassen om het wederzijds begrip te versterken. DC: 1.2. Gegevens, informatie en digitale inhoud evalueren (K16), 2.2. Delen via digitale technologieën (S59), 2.6. Digitale identiteit beheren (S109), 3.1. Digitale inhoud ontwikkelen (S124)
Vragen wat ik nodig heb: oefenen (1 uur) DC 5 min	Cursisten leren vragen wat ze nodig hebben in plaats van zichzelf op de achtergrond te houden, anderen te pleasen of onbewust mee te volgen en te negeren wat voor hen belangrijk is.	LR5.3A. Empathisch luisteren en eerlijk spreken toepassen om het begrip van verschillende meningen te versterken. DC: 3.1. Digitale inhoud ontwikkelen (S124)
Vier manieren om een moeilijke boodschap te beluisteren: bewustwordingsoefeningen (1 uur) DC 30 min	De vier manieren om een moeilijke boodschap te beluisteren worden via oefeningen aangereikt om het bewustzijn hierover te vergroten.	LR5.2A. Verbinding behouden bij het beluisteren van moeilijke boodschappen of inhoud, zonder (zelf)verwijt of (zelf)kritiek. DC: 3.1. Digitale inhoud ontwikkelen (S124)

Virtueel leertraject A

EU synchroon

Module 1A: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Gezamenlijke planning voor waardegericht leren: cursisten betrekken bij mensenrechten in het digitale tijdperk (1 uur) DC 20 min	De cursisten ontwikkelen concrete klasactiviteiten die waardegericht onderwijs tot leven brengen en helpen om op een doordachte en empathische manier om te gaan met hedendaagse mensenrechtenkwesties.	LR 1.2A: De impact van culturele, juridische en technologische dimensies op mensenrechten in het digitale tijdperk beschrijven door hun samenhang met hedendaagse vraagstukken te analyseren.

Module 2A: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Conflicten van verschillende Europese waarden (1 uur)	Creatieve digitale presentaties van verschillende scenario's waarin Europese waarden met elkaar in conflict komen binnen onderwijscontexten, inclusief mogelijke oplossingen.	LR 2.1A: De samenhang beschrijven tussen cultuur, identiteit en machtsstructuren in het kader van de legitimering van mensenrechten, en toelichten welke impact dit heeft op het onderwijssysteem.

Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Waardenkaarten (1 uur) DC 40 min	De cursisten worden zich bewust van de volgorde van belangrijkheid die ze toekennen aan een reeks universele waarden.	LR3.2A. De impact beschrijven van interacties met mensen met uiteenlopende achtergronden op eigen overtuigingen, attitudes en emotionele en gedragsmatige reacties, met het oog op een grotere aanvaarding van culturele diversiteit en respect voor anderen als gelijke mensen. DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55) DC 2.2 Delen door middel van digitale technologieën (S59) DC 2.6 Beheer van digitale identiteit (S109) DC 5.3 Creatief gebruik van digitale technologieën (K237)



Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Actief luisteren (1 uur)	In een online setting oefenen cursisten diepgaand luisteren door zich aandachtig te richten op het verhaal van een partner. Door te parafraseren en onderliggende emoties en behoeften te herkennen, ontwikkelen ze empathie en vaardigheden in actief luisteren. De sessie wordt afgerond met reflecties over hoe diep luisteren relaties versterkt.	LR 4.2A. De informatiebronnen beschrijven die helpen om de emotionele toestand en intenties van anderen te herkennen, om vooroordelen te vermijden en zich aan te passen aan uiteenlopende sociale situaties.

Module 5A: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Verbindende verzoeken DC (10 minuten)	In een kleine groep (2 à 3 personen uit de EU) oefenen cursisten met het formuleren van verbindende verzoeken.	LR 5.3A. Empathisch luisteren en eerlijk spreken toepassen om het begrip van verschillende meningen te versterken. DC: 2.1. Interactie via digitale technologieën (S48, A55), 2.5. Netiquette (A103), 2.6. Beheer van digitale identiteit (S109)



Persoonlijk asynchroon

Module 1A: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Oorzaken, huidige interventies en mogelijke educatieve antwoorden – gezamenlijke onderzoeksprojecten (2,5 uur) DC – 50 min	In deze activiteit werken cursisten in kleine groepen aan onderzoeksprojecten rond lokale of mondiale mensenrechtenkwesties. Elk project richt zich op het identificeren van de onderliggende oorzaken van het probleem, het analyseren van bestaande interventies en het formuleren van mogelijke educatieve antwoorden. Het doel is om inzicht te verdiepen in complexe mensenrechtenvraagstukken en tegelijk kritisch denken, samenwerking en oplossingsgericht werken binnen een onderwijscontext te stimuleren.	LR1.1A. De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.
Ik Ik vertel u een verhaal – digitale storytellingprojecten in groep (2,5 uur) DC – 2 uur	In deze creatieve activiteit ontwikkelen leerkrachten korte digitale verhalen — via video of audio — rond een specifieke universele waarde. Elk verhaal bevat persoonlijke ervaringen, historische figuren of fictieve personages die de gekozen waarde belichamen. Door storytelling te combineren met digitale tools reflecteren cursisten over het belang van de waarde en brengen ze deze op een toegankelijke en boeiende manier over. De afgewerkte verhalen worden gedeeld met de groep om dialoog en verbinding te stimuleren.	LR1.3A. De samenwerkingsgerichte aanpak van probleemoplossing bij het aanpakken van mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten beschrijven.
Digitale empathie bevorderen: cyberpesten aanpakken vanuit een mensenrechtenperspectief (1 uur 40 min)	Deze oefening verkent de mensenrechtelijke implicaties van cyberpesten en digitale intimidatie, met nadruk op de impact op privacy, vrijheid van meningsuiting en gelijkheid. Cursisten analyseren praktijksituaties om schendingen te identificeren en formuleren concrete strategieën om deze problemen aan te pakken vanuit een mensenrechtenkader. De activiteit stimuleert kritisch denken, digitale empathie en praktische vaardigheden voor respectvolle en duurzame communicatie in online omgevingen.	LR1.2A: De impact van culturele, juridische en technologische dimensies op mensenrechten in het digitale tijdperk beschrijven door hun samenhang met hedendaagse vraagstukken te analyseren.



Module 2A: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaten (LR)	
De leerkracht in Europa Bingo (4 uur) DC 90 min	Cursisten schrijven een reflectie over wat ze geleerd hebben rond Europese waarden en hoe dit hun onderwijspraktijk kan beïnvloeden. Daarnaast denken ze na over manieren om deze waarden te bevorderen binnen hun school en gemeenschap. Cursisten gebruiken de tool “Atlas of European Values” om hun inzicht in Europese waarden en de impact ervan op onderwijs te verdiepen.	LR2.1A: De samenhang beschrijven tussen cultuur, identiteit en machtstructureren in het kader van de legitiemering van mensenrechten, en toelichten welke impact dit heeft op het onderwijssysteem.	
Verdiepende analyse van Europese waarden (4 uur) DC 90 min	Onderzoek waarbij een specifieke casus rond Europese waarden en identiteit binnen het onderwijssysteem wordt geanalyseerd. Cursisten onderzoeken hoe verschillende factoren op elkaar inwerken en de realisatie van Europese waarden beïnvloeden.	LR2.3A. Culturele diversiteit en haar componenten en determinanten toelichten (zoals sociale achtergrond, gender, etniciteit, religie, enz.).	

Module 3A: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Lærresultaat (LR)
Casestudie (5 uur) DC 70 min	Individueel onderzoek naar een casus over hoe consensus bereikt kan worden in een groep. De cursist kiest een casus uit een lijst die door de opleider wordt aangeboden.	LR3.3A. Het bereiken van consensus in een diverse groep begrijpen en toelichten door verschillende perspectieven te identificeren, te begrijpen en met elkaar te verzoenen. DC 1.2 Evaluatie van gegevens, informatie en digitale inhoud (K16) DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen (S124) DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55) DC 2.2 Delen via digitale technologieën (S59)
Reflectieactiviteit: culturele diversiteit begrijpen en omarmen (5 uur) DC 70 min	Deze reflectieactiviteit stimuleert individueel denken en ondersteunt een dieper begrip en praktische toepassing van principes rond culturele diversiteit binnen een asynchrone online leeromgeving. De leeractiviteit omvat ook het bewerken van een digitale weergave van het reflectieproces, evenals enkele begeleidende vragen bij het bewerkingsproces.	LR3.2A. De impact beschrijven van interacties met mensen met uiteenlopende achtergronden op eigen overtuigingen, attitudes en emotionele en gedragsmatige reacties, met het oog op een grotere aanvaarding van culturele diversiteit en respect voor anderen als gelijke mensen. DC 2.2 Delen via digitale technologieën (S59) DC 5.3 Creatief gebruik van digitale technologieën (K237) DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55) DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen (S124)



Module 4A: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Verschil tussen gevoelens en gedachten (1,5 uur) DC 30 min	Cursisten onderzoeken hoe gedachten vaak verward worden met gevoelens, wat kan leiden tot miscommunicatie. Door persoonlijke ervaringen te analyseren en uitspraken te herformuleren, verduidelijken ze hun emotionele expressie. De sessie wordt afgerond met het maken van een digitale poster die de belangrijkste verschillen samenvat en een helderdere en authentiekere zelfexpressie ondersteunt.	LR4.1A - Het ontstaan en de structuur van het zelfconcept beschrijven en aantonen hoe dit samenhangt met persoonlijke emoties en gedrag. DC 1.2 - Gegevens, informatie en digitale inhoud evalueren.
Verschil tussen behoeften en strategieën (1,5 uur) DC 30 min	Cursisten onderzoeken het verschil tussen behoeften (fundamentele menselijke drijfveren) en strategieën (concrete acties om behoeften te vervullen). Via reflectie en praktische oefeningen leren ze hoe een focus op behoeften, in plaats van rigide strategieën, bijdraagt aan flexibiliteit in het omgaan met conflicten en persoonlijke uitdagingen.	LR4.2A. De informatiebronnen beschrijven die helpen om de emotionele toestand en intenties van anderen te herkennen, om vooroordelen te vermijden en zich aan te passen aan uiteenlopende sociale situaties. DC 1.2 - Gegevens, informatie en digitale inhoud evalueren.
Verschil tussen verzoek en eis (1,5 uur) DC 30 min	Deze activiteit helpt cursisten te herkennen hoe de formulering van hun verzoeken reacties beïnvloedt. Door eerdere eisen te herformuleren naar duidelijke en respectvolle verzoeken, oefenen ze principes van geweldloze communicatie. Een digitale poster versterkt het leerproces door de verschillen tussen verzoeken en eisen samen te vatten.	LR 4.3A: Het verschil beschrijven tussen observaties en evaluaties om het belang van duidelijke verzoeken in de communicatie met anderen toe te lichten. DC 1.2 - Gegevens, informatie en digitale inhoud evalueren.
Luisteren zoals Momo (1 uur)	Geïnspireerd door <i>Momo</i> van Michael Ende verkennen cursisten de kracht van diep luisteren. Na het lezen van een fragment reflecteren ze over hoe oprechte aandacht communicatie kan transformeren. In een praktische oefening passen ze de luisterhouding van Momo toe en reflecteren ze over het effect ervan.	LR 4.2A. De informatiebronnen beschrijven die helpen om de emotionele toestand en intenties van anderen te herkennen, om vooroordelen te vermijden en zich aan te passen aan uiteenlopende sociale situaties.

Module 5A: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LO)
Proactieve cirkels: derde kennismaking (1 uur) DC 10 min	De cursist neemt de regie over zijn eigen leerproces door bewust momenten te creëren binnen zijn werkomgeving waarin hij proactieve cirkels begeleidt.	LR 5.3A. Empathisch luisteren en eerlijk spreken toepassen om het begrip van verschillende meningen te versterken. DC: 3.1. Digitale inhoud ontwikkelen (S124)
Verskillende manieren van luisteren: reflectie-opdracht (1 uur) DC 25 min	De cursist neemt de regie over zijn eigen leerproces door bewust momenten te creëren binnen zijn werkomgeving waarin hij actief luistert.	LR 5.1A. Empathie en actief luisteren toepassen om het wederzijds begrip te versterken. DC: 2.2. Delen via digitale technologieën (S59), 2.6. Digitale identiteit beheren (S109), 3.1. Digitale inhoud ontwikkelen (S124)
Hoe onze gedachten ons beïnvloeden (2 uur) DC 40 min	De cursist neemt de regie over zijn eigen leerproces door bewust momenten te creëren binnen zijn werkomgeving waarin hij zich bewust is van zijn eigen gedachten.	LR 5.2A. Verbinding behouden bij het beluisteren van moeilijke boodschappen of inhoud, zonder (zelf)verwijt of (zelf)kritiek. DC: 2.1. Interactie via digitale technologieën (S48, A55), 2.2. Delen via digitale technologieën (S59), 2.5. Netiquette (A103), 2.6. Beheer van digitale identiteit (S109), 3.1. Ontwikkeling van digitale inhoud (S124), 5.3. Creatief gebruik van digitale technologieën (K237)
Vier manieren om een moeilijke boodschap te beluisteren: oefenen (3 uur) DC 10 min	De cursist neemt de regie over zijn eigen leerproces door bewust momenten te creëren binnen zijn werkomgeving waarin hij een moeilijke boodschap ontvangt en stil blijft om zich bewust te worden van de vier mogelijke reacties. Nadien kiest de cursist bewust een manier van reageren die verbindend is.	LR 5.2A. Verbinding behouden bij het beluisteren van moeilijke boodschappen of inhoud, zonder (zelf)verwijt of (zelf)kritiek. DC: 2.1. Interactie via digitale technologieën (S48, A55), 2.2. Delen via digitale technologieën (S59), 2.5. Netiquette (A103), 2.6. Beheer van digitale identiteit (S109), 3.1. Ontwikkeling van digitale inhoud (S124), 5.3. Creatief gebruik van digitale technologieën (K237)
Quiz/Samenvatting: graad A op dialoog (2 uur) DC 20 min	Aan het einde van graad A krijgen cursisten de mogelijkheid om een online samenvattende quiz te maken over de basisvaardigheden van graad A, waarin alle leerresultaten op basis van de verschillende kaders geïntegreerd zijn.	Alle LR DC: online test maken (10') + video-uitleg (10')

**BEOORDELING van LEERRESULTATEN A*****Beoordeling rond universele mensenrechten en waarden en Europese waarden en identiteit***

Het doel van deze beoordeling is cursisten uit te nodigen om vooroordelen en stereotypen te analyseren die kunnen leiden tot conflictsituaties en mogelijke schendingen van de mensenrechten in de klas. Cursisten worden aangemoedigd om na te denken over constructieve en ethische manieren om met dergelijke situaties om te gaan.

Een casestudy voor beoordeling.

1. Bekijk de vier casestudy's.

Selecteer er één die bij jou aansluit of die een uitdaging vormt die je zinvol vindt om te analyseren.

Analyseer de gekozen casus door in te gaan op de volgende aspecten:

- A. Identificeer de conflictsituatie:
Beschrijf de aard van het conflict.
Identificeer de belangrijkste betrokkenen (bv. leerling, leerkracht, medeleerlingen).
Benadruk de onmiddellijke en langetermijngevolgen van de situatie.
 - B. Analyseer de situatie op basis van:
Universele en Europese waarden.
Onderzoek hoe de casus fundamentele waarden zoals waardigheid, gelijkheid, inclusie en respect weerspiegelt of schendt.
Houd rekening met de Europese waarden van democratie, mensenrechten en culturele diversiteit.
Bespreek de rol van institutionele verantwoordelijkheid bij het voorkomen van dergelijke conflicten.
 - C. Identiteiten die betrokken zijn bij het conflict:
Identificeer de perspectieven van alle betrokken personen.
Houd rekening met de persoonlijke, culturele en maatschappelijke identiteiten die de situatie beïnvloeden.
Analyseer eventuele impliciete vooroordelen of stereotypen die hebben bijgedragen aan het conflict.
- Stel een relevante oplossing voor:
Formuleer een constructieve en ethische oplossing voor het probleem.
Houd rekening met zowel kortetermijninterventies als langetermijnstrategieën.
Ga in op hoe onderwijsinstellingen, leerkrachten en medeleerlingen inclusie, respect en gelijkwaardigheid kunnen bevorderen.
Formuleer minstens twee concrete aanbevelingen om gelijkaardige conflicten in de toekomst te voorkomen.



- Indienen van de beoordeling:

Elke cursist dient een gestructureerde analyse van een casestudy in, waarin conflictidentificatie, waardentoetsing, identiteitsaspecten en voorgestelde oplossingen aan bod komen.

Casussen:

1. Maak kennis met Amina, een Syrisch vluchtelingenkind. Amina zit stil aan haar bank. Vandaag is een belangrijke dag; de klas krijgt een nieuw project voorgesteld dat praktijkgerichte activiteiten en groepswork omvat. Amina, die altijd graag aan zulke projecten deelneemt, voelt een sprankeltje enthousiasme. De leerkracht staat vooraan in de klas en legt het project uit. Daarna draait ze zich naar Amina en zegt: “Nu Amina, ik weet dat meisjes in jouw samenleving dit soort dingen niet mogen doen, maar hier op school zullen je klasgenoten je helpen.” Amina voelt hoe alle blikken in de klas zich op haar richten. Haar wangen kleuren rood van schaamte en boosheid. Ze wil in haar stoel verdwijnen. De klas valt in een ongemakkelijke stilte. Sommige cursisten kijken Amina nieuwsgierig aan, anderen met medelijden.

2. Maak kennis met Mary, een kind uit een gezin met een laag inkomen. Ze volgt les in een openbare school waar een gesubsidieerd middagprogramma bestaat voor cursisten uit gezinnen met een laag inkomen. Ondanks het feit dat Mary recht heeft op dit programma, wordt ze eruit gepikt en gestigmatiseerd door klasgenoten en soms zelfs door leerkrachten omdat ze gratis of aan verminderd tarief maaltijden krijgen. Tijdens de middagpauze krijgen cursisten die deelnemen aan het gesubsidieerde programma bijvoorbeeld maaltijdbonnen in een andere kleur of moeten ze in een aparte rij aanschuiven, waardoor voor iedereen duidelijk is dat ze ondersteuning ontvangen. Sommige klasgenoten plagen of pesten het kind door haar “arm” of “behoefstig” te noemen, wat haar gevoelens van schaamte en minderwaardigheid nog versterkt.

3. Maak kennis met Alex, een kind uit een gezin met een laag inkomen, dat is ingeschreven in een openbare school. Zijn klas krijgt een opdracht waarvoor specifieke technologie nodig is. Alex beseft dat hij deze materialen niet kan betalen. Toch is hij vastberaden om deel te nemen en vraagt hij de leerkracht om hulp. In plaats van ondersteuning te krijgen, wordt Alex echter geconfronteerd met discriminatie door zowel de leerkracht als enkele klasgenoten. De leerkracht maakt mogelijk ongepaste opmerkingen over Alex’ financiële situatie en suggereert dat hij beter voorbereid had moeten zijn of dat zijn gezin zelf voor zijn noden moet instaan. Ondertussen plagen sommige klasgenoten Alex omdat hij de materialen niet kan betalen, wat hem sociaal nog verder isoleert.

4. Maak kennis met James, een tienerjongen die zich graag uitdrukt via mode die niet beantwoordt aan traditionele gendernormen. James voelt zich comfortabel bij het dragen van uiteenlopende stijlen, waaronder kleding die doorgaans met meisjes wordt geassocieerd, zoals rokken en kleurrijke accessoires. Op een dag beslist James om een foto van zichzelf te delen op sociale media, waarop hij zijn nieuwste outfit toont — een rok gecombineerd met een levendige blouse en accessoires. Hoewel James positieve reacties verwacht van vrienden die zijn unieke gevoel voor stijl waarderen, is hij niet voorbereid op de stroom aan haatdragende reacties en berichten die zijn meldingen overspoelen.



Sommige klasgenoten en kennissen bespotten zijn kledingkeuze, noemen hem beledigende namen en stellen zijn mannelijkheid in vraag. Ze beschuldigen hem ervan “raar” of “onnatuurlijk” te zijn omdat hij kleding draagt die typisch met meisjes wordt geassocieerd. Anderen gaan nog verder en maken memes of delen bewerkte beelden van James met spottende bijschriften, waardoor de spot met een breder publiek wordt gedeeld.

Beoordeling voor non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Het doel van deze evaluatie is om te reflecteren op je leerervaring, de verworven kennis en competenties te beoordelen en na te denken over hoe je deze zal toepassen in je professionele context. Je evaluatie is beknopt, telt maximaal drie pagina’s en volgt de onderstaande structuur.

Structuur voor reflectieve evaluatie:

Mijn startpositie

- a. Reflecteer over je voorkennis of ervaring met betrekking tot de inhoud van de opleidingsmodule.

Richtvragen:

- b. Wat was je initiële begrip van het thema vóór de opleiding?
- c. Had je specifieke verwachtingen of doelen voor deze opleiding?

Wat heb ik geleerd (inzichten en competenties)

- Bespreek de nieuwe inzichten en vaardigheden die je gedurende de module hebt verworven.

Richtvragen:

- Welke kernconcepten of ideeën neem je mee uit de opleiding?
- Hoe zijn je vaardigheden en competenties ontwikkeld als resultaat van het programma?
- Welke leeractiviteiten of leermiddelen hebben het meest bijgedragen aan je vooruitgang?

Beschrijf één voorbeeld dat je zal toepassen in je onderwijscontext

- Geef een concreet voorbeeld van hoe je het geleerde zal implementeren in je professionele of onderwijspraktijk.

Richtvragen:

- Welke praktische strategieën of methodes zal je gebruiken?
- Hoe denk je dat deze toepassing een impact zal hebben op je werk- of leeromgeving?
- Verwacht je uitdagingen bij het toepassen hiervan in jouw context?

Waar heb ik meer informatie of bijkomende bronnen nodig?

- Duid de domeinen aan waarin je vindt dat bijkomende kennis of middelen nodig zijn om je inzicht of competentie te versterken.

Richtvragen:

- Welke thema’s of vaardigheden vragen meer duidelijkheid of verdieping?
- Zijn er specifieke uitdagingen die je tijdens de opleiding bent tegengekomen en die je nog verder moet aanpakken?

Wie kan mij helpen om deze bijkomende informatie en/of bronnen te vinden?

- Denk na over personen of middelen die je kunnen ondersteunen bij het verwerven van de bijkomende informatie of vaardigheden die je nodig hebt.

Richtvragen:

- Wie binnen je professioneel netwerk of je instelling kan je hierbij helpen?
- Welke externe bronnen, zoals literatuur, online cursussen of experts, kunnen nuttige informatie bieden?

Beoordeling rond het begrijpen van onszelf en anderen en dialoog

De cursist krijgt een aantal fragmenten waaruit hij/zij kan kiezen om een beoordeling uit te voeren. De cursist krijgt een video

met zes stopmomenten waarin hij/zij moet reflecteren over de volgende doelstellingen: het beschrijven van het ontstaan en de structuur van

het zelfconcept om de relatie met persoonlijke emoties en gedrag aan te tonen; het beschrijven van informatiebronnen om de emotionele

toestand en intenties van anderen te herkennen met het oog op het vermijden van vooroordelen en het zich aanpassen aan verschillende

sociale situaties; het beschrijven van het verschil tussen observaties en evaluaties om het belang van duidelijke verzoeken in communicatie

met anderen toe te lichten; het toepassen van empathie en actief luisteren om het wederzijds begrip te versterken; het reageren op moeilijke

boodschappen of inhoud zonder (zelf)verwijt of (zelf)kritiek om de verbinding en communicatie te behouden; het toepassen van empathisch

luisteren en eerlijk spreken om het begrip van verschillende meningen te verbeteren.



GRAAD B duurzame communicatie – gevorderde opleiding

Graad B omvat de gevorderde opleiding rond duurzame communicatie. De beschrijving van het opleidingsprogramma van graad B volgt dezelfde structuur als die van graad A. Het belangrijkste structurele onderdeel bestaat uit vijf modules die de volledige leerinhoud omvatten.

Eerst worden de kernconcepten van de vijf modules beschreven (meer uitgewerkt dan in graad A), gevolgd door een overzicht van alle leeractiviteiten die werden uitgevoerd in fysieke (face-to-face), blended en virtuele leervormen. Na het succesvol afronden van de gevorderde graad duurzame communicatie behalen cursisten een Europese microcredential van 6 ECTS.

MODULE 1B: Universele mensenrechten en waarden

Doelstellingen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 1.1. De impact van mensenrecht-principes op het leven van mensen analyseren en beoordelen, met bijzondere aandacht voor hun onderwijskansen en toekomst-perspectieven.

LR 1.1B De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.

LD 1.2. Communicatie-strategieën ontwikkelen die inzetten op begrip en samenwerking om mensenrechten-vraagstukken te verwoorden en zo open en respectvolle dialoog te bevorderen.

LR 1.2B Methoden van geweldloze communicatie doeltreffend inzetten op digitale mediaplatformen om mensenrechtenacties te ontwikkelen en te ondersteunen binnen onderwijscontexten.

LD 1.3. Samenwerkings- en mensenrechten-sensitieve probleemoplossings-strategieën bevorderen en ontwikkelen bij verschillende onderwijsactoren (personeel, leerlingen, ouders en andere).

LR 1.3B. Efficiënte samenwerkings- en probleemoplossingsstrategieën analyseren en toepassen om hedendaagse mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten aan te pakken.

Kernconcepten

Graad B van deze module behandelt de volgende thema's:

- De oorsprong en evolutie van universele mensenrechten: de geschiedenis van universele rechten, hun chronologische ontwikkeling en de redenen waarom ze een norm zijn geworden in moderne internationale verdragen. De impact ervan op de hedendaagse samenleving.



- Universele mensenrechten en culturele uitdagingen: de spanningen die kunnen ontstaan tussen de toepassing van universele rechten en culturele verschillen in diverse regio's van de wereld, waarbij wordt bekeken hoe lokale tradities of religies kunnen botsen met internationale normen. Manieren om deze rechten toe te passen en aan te passen aan lokale contexten.

- De impact van universele mensenrechten op nationaal beleid: hoe deze rechten het wetgevend kader en het beleid van lidstaten van de Verenigde Naties beïnvloeden en hoe ze worden geïntegreerd in de rechtsstelsels van verschillende landen.

- De rol van onderwijs in het bevorderen van universele rechten: een analyse van hoe onderwijs een belangrijke rol kan spelen in het vergroten van het bewustzijn en in de implementatie van universele mensenrechten.

1. Universele en kernwaarden

Het kader

De rol van universele en kernwaarden is fundamenteel voor de ontwikkeling van een samenleving die steunt op wederzijds respect, cohesie en intercultureel begrip. Ze zijn ontstaan vanuit de nood om een gemeenschappelijk kader te creëren dat menselijke waardigheid en fundamentele rechten bevordert, als antwoord op de uitdagingen en conflicten van verleden en heden. Het bestaan van deze waarden wordt verantwoord door hun bijdrage aan het opbouwen van gezonde sociale relaties en het vermijden van discriminatie en intolerantie (Parek, 2008). Ze bieden niet alleen een moreel kompas voor individuen en gemeenschappen, maar fungeren ook als referentiekader voor instellingen en organisaties bij het bevorderen van een inclusieve en gelijkwaardige omgeving. In de loop der tijd hebben deze waarden een internationale dimensie gekregen: ze werden geïntegreerd in de wetgeving en het beleid van vele staten en vormen een basis voor mondiale samenwerking.

De fundamentele of kernwaarden worden op nationaal niveau vastgelegd, maar steeds binnen een ruimer kader. Het ontbreken van één vastgelegde set waarden voor alle gemeenschappen verleent hen een eigen intrinsieke waarde en vormt tegelijk de basis van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, waardoor deze waarden als universeel kunnen worden beschouwd. Door ze af te stemmen op de hedendaagse context kan verwarring tussen stereotypen en waardeneducatie worden vermeden en wordt het mogelijk dit thema op een inclusieve manier te benaderen.

Onderwijsstrategieën worden ontwikkeld om scholen te ondersteunen bij een coherente implementatie van deze principes. Hoewel waardenbevordering niet verbonden is aan één specifieke natie, biedt ze jongeren wel de kans om hun eigen identiteit en die van anderen te verkennen en te begrijpen. Gesprekken hierover kunnen vertrekken vanuit de erkenning dat identiteit gelaagd is. Zich identificeren met deze verschillende lagen kan de uitdrukking van individuele uniciteit ondersteunen en zo wederzijds respect en tolerantie voor diverse overtuigingen en waarden bevorderen (Donnelly, 2013).



Scholen moeten veilige omgevingen creëren waarin leerlingen complexe thema's zoals burgerschap, gelijkheid en verbondenheid kunnen bespreken en verschillende ideeën kunnen uiten terwijl ze hun plaats in de wereld zoeken. Ze kunnen de ontwikkeling van kritisch denken stimuleren, inzicht geven in propaganda en overtuigingstechnieken, en bijdragen aan het verwerven van de kennis en vaardigheden die nodig zijn om stereotypen, vooroordelen en haat te bestrijden.

Bestaande praktijken in scholen die de spirituele, morele, sociale en culturele ontwikkeling van leerlingen bevorderen – waaronder activiteiten rond burgerschap en gemeenschapsvorming, anti-pestinitiatieven en acties ter bevordering van gelijke kansen – kunnen scholen ondersteunen bij het vervullen van deze opdracht. Onderwijs in de geest van fundamentele waarden is niet alleen een preventieve maatregel, maar een essentieel onderdeel van de voorbereiding van jongeren op het leven (Anand & Sen, 1996). Het vormt actieve burgers die respect hebben voor anderen en vooroordelen en discriminatie in vraag durven stellen. Scholen kunnen deze praktijken versterken en uitbreiden om kernwaarden te implementeren en zo samenhang, begrip en een gevoel van verbondenheid te bevorderen.

Universele waarden in de samenleving. De rol bij het sturen van individueel gedrag en besluitvormingsprocessen.

Waarden vormen de basis voor het vormgeven van onze attitudes, meningen en handelingen. Effectieve scholen formuleren hun kernwaarden duidelijk en benadrukken deze sterk bij het vastleggen van verwachtingen voor personeel, leerlingen, ouders en bezoekers. Onderzoek toont aan dat scholen met een goed omschreven, inclusieve set waarden die consequent wordt weerspiegeld in hun beleid en praktijken – en die door zowel personeel als leerlingen wordt begrepen – beter gedrag, een verhoogd veiligheidsgevoel en een afname van onaanvaardbaar gedrag zoals geweld en pesten kennen (Ofsted, 2012).

Een essentieel kenmerk van universele waarden is hun vermogen om een gemeenschappelijk kader te creëren voor individueel gedrag, ongeacht culturele of sociale achtergrond. In een wereld die wordt gekenmerkt door diversiteit en onderlinge afhankelijkheid bieden universele waarden een gedeeld referentiepunt dat mensen helpt beslissingen te nemen in lijn met het algemeen belang. Door deze waarden te omarmen en toe te passen, ontwikkelen individuen morele ijkpunten die hun denken, prioriteiten en handelen sturen, wat harmonieuze interacties bevordert en conflicten voorkomt die hun oorsprong vinden in culturele of sociale verschillen.

In het besluitvormingsproces spelen universele waarden een specifieke rol bij het afwegen van opties en mogelijke gevolgen. Beslissingen die gebaseerd zijn op respect voor de waardigheid en rechten van anderen dragen bij aan een omgeving van vertrouwen en samenwerking, waarin individuen niet alleen rekening houden met persoonlijke voordelen, maar ook met de impact op anderen.

Zo zullen mensen die in ethische dilemma's vasthouden aan waarden zoals rechtvaardigheid en mededogen, zoeken naar oplossingen die niet alleen de fundamentele rechten van alle betrokkenen respecteren, maar ook evenwicht en rechtvaardigheid bevorderen. Op die manier bieden universele waarden een ethisch kader dat besluitvorming op een eerlijke en morele manier kan sturen en gedrag voorkomt dat anderen zou kunnen schaden (Arat & Zehra, 2006).

Universele waarden en specifieke culturele waarden

Het onderscheid tussen universele waarden en specifieke culturele waarden is essentieel om de diversiteit en complexiteit van de gemeenschappen waarvan we deel uitmaken te begrijpen. Terwijl universele waarden principes zijn die culturele en religieuze verschillen overstijgen en als toepasbaar voor alle mensen worden beschouwd, weerspiegelen specifieke culturele waarden de tradities, overtuigingen en gebruiken van een bepaalde samenleving of gemeenschap. Dit onderscheid is belangrijk om te begrijpen hoe mondiale perspectieven en specifieke culturele noden met elkaar kunnen worden verzoend, met respect voor zowel diversiteit als de eenheid van de mensheid.

Universele waarden zijn fundamentele principes die in de meeste culturen en samenlevingen als essentieel worden gezien voor menselijk welzijn en vooruitgang. Voorbeelden hiervan zijn respect voor menselijke waardigheid, gelijkheid, rechtvaardigheid en vrijheid. Deze waarden zijn vastgelegd in internationale verdragen, zoals de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, die fundamentele rechten vastlegt voor alle mensen, ongeacht hun culturele of etnische achtergrond. Universele waarden werden geformuleerd als een poging om een gemeenschappelijk ethisch kader te creëren dat conflicten en discriminatie op wereldschaal voorkomt. Ze fungeren daarom als ijkpunten die toepasbaar zijn in alle culturen en samenlevingen, ongeacht hun specifieke kenmerken.

Daartegenover staan specifieke culturele waarden: principes en normen die binnen een samenleving ontstaan op basis van haar geschiedenis, religie, gebruiken en levenswijze. Deze waarden worden sterk beïnvloed door geografische en historische context en kunnen aanzienlijk verschillen van cultuur tot cultuur. Zo zijn in sommige culturen de uitgebreide familie en intergenerationele solidariteit fundamentele waarden, terwijl in andere culturen meer nadruk ligt op individualisme en persoonlijke autonomie. Specifieke culturele waarden kunnen ook normen omvatten rond respect voor autoriteit, religieuze beleving, feesttradities en levensrituelen (zoals huwelijken of begrafenissen). Deze waarden dragen bij aan de culturele identiteit van een gemeenschap en worden vaak van generatie op generatie doorgegeven, waarbij ze een essentiële rol spelen in het behoud van sociale samenhang.



Verschillen tussen universele waarden en specifieke culturele waarden kunnen spanningen veroorzaken, vooral wanneer culturele normen botsen met universele principes van rechtvaardigheid en gelijkheid. Zo bestaan er in sommige culturen normen die traditionele genderrollen bevorderen, wat in tegenspraak kan zijn met universele waarden zoals gelijkheid en gelijke rechten voor vrouwen en mannen. In zulke situaties rijzen complexe vragen over hoe zowel de lokale cultuur als fundamentele mensenrechtenprincipes gerespecteerd kunnen worden. Sommige experts stellen dat universele waarden zonder uitzondering in alle culturen moeten worden toegepast om menselijke waardigheid te beschermen en misbruiken te voorkomen. Anderen benadrukken dan weer dat culturele eigenheden gerespecteerd en geïntegreerd moeten worden in de toepassing van universele waarden, om te vermijden dat externe normen worden opgelegd die als oneigen of indringend kunnen worden ervaren.

Toch staan universele en specifieke culturele waarden niet altijd tegenover elkaar; vaak kunnen ze naast elkaar bestaan en elkaar aanvullen. Zo is het respect voor anderen, dat zowel als universele waarde als als culturele waarde in veel samenlevingen aanwezig is, een kernprincipe dat in vorm kan verschillen maar essentieel blijft in menselijke relaties. Respect voor ouderen, een waarde die in veel culturen specifiek wordt benadrukt, kan bijvoorbeeld worden gezien als een concrete uiting van respect voor menselijke waardigheid, een universele waarde.

Daarnaast kunnen culturele waarden evolueren en zich aanpassen aan de hedendaagse context, waarin mondiale interacties steeds frequenter worden. Het globaliseringsproces heeft geleid tot een uitwisseling van ideeën tussen culturen, waarbij universele waarden geleidelijk hun weg vinden in diverse samenlevingen en traditionele culturele normen beïnvloeden. Hierdoor kan een toenemende convergentie worden waargenomen tussen universele waarden en specifieke culturele waarden, waarbij het behoud van een eigen culturele identiteit mogelijk blijft binnen een onderling verbonden mondiale samenleving.

Op die manier weerspiegelen de verschillen tussen universele en specifieke culturele waarden zowel de menselijke diversiteit als de complexiteit van hoe individuele en collectieve identiteiten worden gevormd. Universele waarden bieden een gemeenschappelijk kader van fundamentele principes, terwijl culturele waarden hieraan nuance en diepgang toevoegen. In een onderling afhankelijke wereld is het erkennen en respecteren van zowel universele als specifieke culturele waarden essentieel voor het uitbouwen van een evenwichtige en harmonieuze samenleving.

2. Belangenbehartiging en implementatie van mensenrechten

De specifieke evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs

De rol van internationale organisaties en ngo's

De bevordering en bescherming van mensenrechten op mondiaal niveau is een complexe en multidimensionale inspanning die wordt gedragen door internationale organisaties, zoals de Verenigde Naties (VN) <https://www.un.org/en/>, en niet-gouvernementele organisaties (ngo's). Hun activiteiten omvatten het monitoren van mensenrechtenschendingen, het onder druk zetten van overheden om internationale normen na te leven, het bieden van directe ondersteuning aan slachtoffers en het voeren van bewustmakingscampagnes om systemische verandering te realiseren.

Een consistente rol van internationale organisaties en ngo's bestaat uit het verzamelen, analyseren en verspreiden van gegevens om misbruiken te documenteren en patronen van systematische schendingen van rechten te identificeren. Zo publiceert het Bureau van de Hoge Commissaris van de Verenigde Naties voor de Mensenrechten (OHCHR), het VN-Mensenrechtenbureau, rapporten op basis van informatie die ter plaatse werd verzameld en die inzicht geven in de mensenrechtensituatie in specifieke landen of regio's. Ngo's zoals Amnesty International (<https://www.amnesty.org/en/>) en Human Rights Watch (<https://www.hrw.org/>) vullen deze inspanningen aan door onafhankelijke onderzoeken uit te voeren, gebaseerd op methodes zoals terreinbezoeken, interviews met slachtoffers en getuigen of de analyse van secundaire bronnen (overheidsdocumenten en mediaberichten). De resultaten van dit monitoringproces dienen meerdere doelen: ze leveren bewijsmateriaal voor belangenbehartigingscampagnes, informeren internationale diplomatieke instellingen en ondersteunen juridische procedures tegen daders van mensenrechtenschendingen, met als doel hen ter verantwoording te roepen en toekomstige schendingen van mensenrechten te ontmoedigen.

De term “belangenbehartiging” is afgeleid van het Latijnse woord *advocare*, wat “een stem toevoegen” betekent. Belangenbehartiging kan worden beschouwd als elke actie die een zaak bepleit, een handeling aanbeveelt of verdedigt, of anderen – en ook onszelf – ondersteunt. Effectieve belangenbehartiging is niet louter het uiten van steun; ze moet gevolgd worden door duidelijke en doelgerichte acties om draagvlak te creëren en een context voor positieve verandering tot stand te brengen (Sharma, 1996).

Uitdagingen bij de implementatie van mensenrechten en het belang van onderwijs bij het bevorderen ervan



De wereldwijde implementatie van mensenrechten wordt geconfronteerd met aanzienlijke obstakels, die vaak hun oorsprong vinden in systemische problemen. Deze ondermijnen de doeltreffendheid van mensenrechtenkaders, vertragen gerechtigheid voor slachtoffers en bestendigen cycli van misbruik. Het aanpakken van deze drempels vereist niet alleen institutionele mechanismen, maar ook de transformerende kracht van onderwijs, dat het bewustzijn bij alle betrokken actoren kan vergroten (Pulman, Sloan & Fenge, 2024).

In een onderwijscontext kan dit bijdragen aan bewustwording en gemarginaliseerde gemeenschappen versterken in het kennen en opeisen van hun rechten. De succesvolle implementatie van mensenrechten vereist een stabiele en coöperatieve politieke omgeving, naleving van de rechtsstaat en voldoende middelen. Deze randvoorwaarden ontbreken echter vaak in regio’s die worden getroffen door structurele bestuurlijke problemen en conflict (Devlin-Foltz et al., 2012).

Mogelijke uitdagingen:

Politieke instabiliteit verstoort de institutionele capaciteit om mensenrechten te implementeren, vooral in fragiele staten die te maken hebben met regimewissels, revoluties of sociale onrust. In dergelijke contexten zijn zwakke bestuursstructuren vaak niet in staat de rechtsstaat te handhaven, wat leidt tot ongecontroleerde schendingen van rechten.

Corruptie tast het vertrouwen van het publiek in instellingen aan, leidt middelen weg van het algemeen welzijn en ondermijnt rechtssystemen, wat een aanzienlijke belemmering vormt voor de implementatie van mensenrechten.

Gewapende conflicten creëren omgevingen waarin mensenrechtenschendingen, waaronder oorlogsmisdaden en misdaden tegen de menselijkheid, straffeloos plaatsvinden. In dergelijke contexten krijgt de bescherming van burgers vaak een ondergeschikte plaats ten opzichte van militaire en strategische doelstellingen. Ondanks internationale juridische kaders die bedoeld zijn om dergelijke misbruiken te beperken, maken aanhoudend geweld en geopolitieke spanningen het moeilijk om verantwoordelijken ter verantwoording te roepen.

Het **gebrek aan politieke wil** om mensenrechten te prioriteren vormt een voortdurende uitdaging, vooral in autoritaire regimes of staten met concurrerende politieke agenda’s. Leiders in zulke contexten kunnen hervormingen tegenhouden, oppositie onderdrukken of rechtsstelsels manipuleren om aan de macht te blijven. Het ontbreken van politieke wil om deze schendingen te erkennen en aan te pakken, in combinatie met internationale passiviteit, kan leiden tot een vicieuze cirkel van misbruik en vervolging (Jackson, 2014).

Onderwijs stelt individuen in staat hun rechten te begrijpen en schendingen te herkennen, en versterkt hen door hen uit te rusten met de kennis en vaardigheden die nodig zijn om mensenrechten te verdedigen en deel te nemen aan besluitvormingsprocessen. Daarnaast versterkt onderwijs de capaciteit van actoren uit het maatschappelijk middenveld, waaronder activisten, juristen en gemeenschapsleiders, om aan doeltreffende mensenrechtenbelangenbehartiging te doen. Opleidingsprogramma’s, projecten en workshops voorzien deze betrokkenen van de nodige instrumenten om schendingen te documenteren, juridische systemen te doorgronden en gemeenschappen te mobiliseren.

Belangenbehartigingscampagnes en hun impact: strategieën en fasen

Belangenbehartigingscampagnes spelen een transformerende rol in het wereldwijd bevorderen van mensenrechten door bewustwording te vergroten, besluitvormers onder druk te zetten en maatschappelijke betrokkenheid te stimuleren. Deze initiatieven hebben bijgedragen aan baanbrekende wetswijzigingen en culturele verschuivingen en vormen een hoeksteen in de inspanningen om mensenrechten te promoten en te beschermen als middel om beleid te beïnvloeden, publieke houdingen te veranderen of wetgevende en sociale verandering tot stand te brengen. Succesvolle campagnes combineren vaak strategische planning, doeltreffende boodschappen en samenwerking tussen verschillende stakeholders om specifieke mensenrechtenkwesties aan te pakken. De impact van geslaagde belangenbehartigingscampagnes hangt af van het thema van de campagne en van de mate waarin de stappen voor het ontwerpen en uitvoeren van een doeltreffende campagne worden gerealiseerd.

Aanpassingsvermogen vereist daarbij dat wordt ingespeeld op onvoorziene ontwikkelingen, zoals politieke verschuivingen, veranderingen in de publieke opinie of logistieke uitdagingen. Een gestructureerde aanpak biedt campagneorganisatoren de flexibiliteit om strategieën bij te sturen, terwijl de afstemming met de overkoepelende doelstellingen behouden blijft.

Het succes van een belangenbehartigingscampagne is sterk verankerd in haar fundament, dat zorgvuldige planning en gedisciplineerde uitvoering vereist. Planning biedt het kader om het probleem te identificeren, de nuances ervan te begrijpen en haalbare doelstellingen te bepalen. Zonder dit voorbereidende werk dreigen campagnes versnipperd te raken of onvoldoende aan te sluiten bij de doelgroep of de belangrijkste besluitvormers, wat hun potentiële impact verkleint.

Kernfasen van een belangenbehartigingscampagne

Het probleem identificeren

De eerste stap bestaat erin het probleem te definiëren dat moet worden aangepakt. Dit houdt in dat de aard, de omvang en de onderliggende oorzaken van het probleem worden begrepen aan de hand van onderzoek en data-analyse. Een duidelijke formulering van het probleem helpt om de focus en de urgentie van de campagne vast te leggen.

Doelstellingen en doelen bepalen

Doelstellingen moeten SMART zijn (specifiek, meetbaar, haalbaar, relevant en tijdsgebonden). Doelen kunnen onder meer bestaan uit wetgevende hervormingen, het vergroten van het publieke bewustzijn of het verhogen van de financiering voor specifieke programma’s.



De doelgroep bepalen

Een succesvolle campagne richt zich op meerdere doelgroepen, waaronder beleidsmakers, gemeenschapsleiders en het brede publiek. Inzicht in de noden en perspectieven van deze groepen helpt om boodschappen op maat te maken die aanspreken en aanzetten tot actie.

De boodschap ontwikkelen

De campagneboodschap moet beknopt zijn, emotioneel aanspreken en aansluiten bij de waarden van de doelgroep. Ze omvat vaak slogans, visuele elementen en verhalen om het thema te personaliseren en empathie op te bouwen.

Een actieplan uitwerken

Het actieplan beschrijft de stappen die nodig zijn om de doelstellingen te bereiken, inclusief tijdslijnen, rollen en activiteiten. Het zorgt voor afstemming en een efficiënte inzet van middelen.

Middelen en partnerschappen mobiliseren

Het veiligstellen van financiële, menselijke en technische middelen is essentieel voor het succes van de campagne. Samenwerkingen met andere organisaties, influencers en lokale gemeenschappen vergroten het bereik en de impact.

De campagne uitvoeren

De uitvoering omvat het realiseren van de geplande activiteiten, zoals het organiseren van evenementen, het verspreiden van materiaal, het betrekken van de media en het beïnvloeden van besluitvormers. Flexibiliteit is hierbij cruciaal om in te spelen op onvoorziene uitdagingen.

De impact evalueren

In deze fase wordt nagegaan in welke mate de doelstellingen zijn bereikt en worden verbeterpunten geïdentificeerd. Methoden hiervoor zijn onder meer enquêtes, media-analyse en feedback van stakeholders.

Duurzaamheid en opvolging van vooruitgang verzekeren

Impact op lange termijn vereist aanhoudende belangenbehartiging en het opvolgen van de voortgang om terugval te voorkomen. Het verankeren van veranderingen via beleid of onderwijs kan de duurzaamheid ervan verzekeren (Buckley, 2009).

3.Mensenrechten in het digitale tijdperk

In een steeds verder digitaliserende wereld heeft technologie een grote invloed op universele rechten zoals privacy, vrijheid van meningsuiting en toegang tot informatie. Sociale-mediaplatformen en artificiële intelligentie hebben de manier waarop mensen met elkaar omgaan en informatie delen ingrijpend veranderd, maar roepen tegelijk bezorgdheden op over online monitoring, digitale surveillance en het ongeoorloofd gebruik van persoonsgegevens. Maatregelen zoals de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG/GDPR) hebben tot doel het recht op privacy te beschermen, maar er is een dringende nood aan sterkere regelgeving om de uitdagingen van snel evoluerende technologieën het hoofd te bieden.



Vrijheid van meningsuiting online

Dit vereist een delicaat evenwicht tussen het beschermen van vrije meningsuiting en het omgaan met problemen zoals haatspraak, desinformatie of schadelijke inhoud. Hoewel het internet ongeziene mogelijkheden biedt voor individuen om hun mening te uiten en deel te nemen aan het publieke debat, versterkt het ook schadelijke retoriek die kan aanzetten tot geweld, onwaarheden kan verspreiden en kwetsbare groepen kan viseren. Het aanpakken van deze uitdagingen zonder het recht op vrije meningsuiting te schenden is een complexe opdracht die om genuanceerde benaderingen vraagt (Joyce, 2015).

Sommige overheden leggen digitale censuur op onder het voorwendsel van het handhaven van de openbare orde of het bestrijden van schadelijke inhoud, maar dergelijke maatregelen leiden vaak tot het het zwijgen opleggen aan of het beperken van de toegang tot diverse standpunten. Dit onderdrukt niet alleen legitieme politieke meningsuiting, maar ondermijnt ook democratische waarden, doordat burgers de kans wordt ontnomen om in contact te komen met of uiteenlopende perspectieven te presenteren. Ook digitale platformen, die instaan voor het modereren van enorme hoeveelheden content, gaan soms te ver door wettige en betekenisvolle uitingen te verwijderen, wat vragen oproept over hun verantwoordelijkheid en hun naleving van principes rond vrije meningsuiting.

Transparantie in de manier waarop platformen content beheren is noodzakelijk om eerlijkheid te waarborgen en publiek vertrouwen op te bouwen. Transparante beleidslijnen en consistente beroepsmechanismen kunnen misbruiken helpen voorkomen en richtlijnen vastleggen die een evenwicht zoeken tussen vrije meningsuiting en de nood om haatspraak en desinformatie aan te pakken. Het vinden van dit evenwicht zorgt ervoor dat het internet een ruimte blijft voor zinvolle dialoog, terwijl individuen en gemeenschappen worden beschermd tegen schadelijke inhoud.

Toegang tot het internet als een fundamenteel recht

Toegang tot het internet maakt de uitoefening van essentiële rechten mogelijk, zoals onderwijs, werk, vrijheid van informatie en deelname aan het maatschappelijk leven. Het internet is uitgegroeid tot een cruciaal instrument voor leren, economische kansen, communicatie en democratische betrokkenheid (Coccoli, 2017).

De erkenning van toegang tot het internet als een fundamenteel mensenrecht weerspiegelt de transformerende rol ervan in het bevorderen van gelijkheid en inclusie en is bovendien essentieel voor het realiseren van mondiale gelijkheid en het versterken van gemarginaliseerde groepen. Door het belang te erkennen van toegang tot het internet bij het bieden van kansen om te leren, te werken en deel te nemen aan democratische processen, ongeacht geografische of sociaaleconomische achtergrond, wordt beoogd ervoor te zorgen dat de voordelen van het digitale tijdperk door iedereen kunnen worden gedeeld (Song & Ma, 2022).



Digitale schade: haatspraak, cyberpesten en online geweld

Haatspraak ondermijnt de waardigheid en menselijkheid van individuen door hen te viseren op basis van hun ras, religie, gender, seksuele oriëntatie of andere aspecten van hun identiteit. Ze verspreidt intolerantie en discriminatie en creëert vijandige digitale omgevingen die kwetsbare groepen marginaliseren. Door vooroordelen te versterken, ondergraaft haatspraak de sociale cohesie en ontmoedigt ze vaak betekenisvolle deelname aan het publieke debat, waardoor vooral de stemmen van de meest getroffen personen het zwijgen wordt opgelegd.

Cyberpesten is een vorm van herhaaldelijke digitale intimidatie of misbruik die kan variëren van persoonlijke aanvallen tot publieke vernedering. Het veroorzaakt diepe emotionele en psychologische schade en kan in ernstige gevallen leiden tot angst, depressie en zelfs zelfbeschadiging. Slachtoffers zijn vaak jongeren, maar iedereen kan het doelwit worden, zeker personen in een kwetsbare positie. De anonimiteit van online platformen verergert het probleem, doordat daders kunnen handelen zonder vrees voor onmiddellijke verantwoording (Cohen-Almagor, 2022).

Online geweld omvat een breed spectrum aan schadelijk gedrag, waaronder bedreigingen, doxing, het zonder toestemming delen van beelden en uitbuiting. Het treft vrouwen, minderheden en andere gemarginaliseerde groepen onevenredig hard en creëert angst en onveiligheid in digitale ruimtes. Deze handelingen hebben vaak verstreckende gevolgen en werken door in de offline realiteit, doordat ze de persoonlijke veiligheid in het gedrang brengen, de vrijheid van meningsuiting beperken en slachtoffers uitsluiten van de sociale en economische kansen die het internet biedt.

Deze praktijken bestendigen structurele ongelijkheden en ontmoedigen zinvolle participatie in online omgevingen. Doeltreffende strategieën die handhaving van beleid, onderwijs en het versterken van gebruikers combineren, zijn essentieel om deze uitdagingen aan te pakken en tegelijk de kernwaarden van vrije meningsuiting te waarborgen.

Manipulatie en desinformatie in de digitale omgeving

Manipulatie en desinformatie in de digitale omgeving vormen een ernstige bedreiging voor democratische processen en de integriteit van het publieke debat. Digitale platformen bieden brede toegang tot informatie, maar zijn tegelijk ook een ruimte waar foutieve en misleidende inhoud wordt verspreid (Doskich, 2022).



Het fenomeen van fake news ondermijnt de kern van geïnformeerde besluitvorming en tast het vertrouwen van het publiek in instellingen, media en expertise aan. Personen die worden blootgesteld aan desinformatie kunnen afhaken, misleid worden en verzwakt raken in hun vermogen om weloverwogen keuzes te maken. Ze kunnen bovendien vatbaar worden voor manipulatie of antidemocratische acties. De impact hiervan is duidelijk zichtbaar in de beïnvloeding van de publieke opinie rond cruciale thema's of in het zaaien van twijfel over wetenschappelijke consensus.

Inspanningen om desinformatie te bestrijden vereisen een meervoudige aanpak. Programma's rond digitale geletterdheid kunnen burgers uitrusten met de vaardigheden om informatie kritisch te beoordelen en manipulatieve inhoud te herkennen. Transparante algoritmes en verantwoordelijkheid bij technologiebedrijven zijn eveneens cruciaal, aangezien platformen verantwoordelijkheid moeten opnemen voor de inhoud die zij versterken. Internationale samenwerking kan bijdragen aan de regulering van grensoverschrijdende desinformatiecampagnes, terwijl factcheckinitiatieven en onafhankelijke media een essentiële rol spelen in het tegengaan van foutieve narratieven (Marwick & Lewis, 2017). Het beschermen van democratische processen in het digitale tijdperk vergt een gezamenlijke inspanning om het recht van burgers op correcte en betrouwbare informatie te waarborgen. Het beschermen van de democratie in het digitale tijdperk betekent het creëren van een goed geïnformeerd publiek dat kritisch kan omgaan met de grote hoeveelheid informatie waarmee het wordt geconfronteerd.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties naar kernconcept 1: Universele en fundamentele waarden

- Anand, S., & Sen, A. (1994). Duurzame menselijke ontwikkeling: concepten en prioriteiten. UNDP Human Development Report Office
- Arat, K., & Zehra, F. (2006). Het smeden van een mondiale cultuur van mensenrechten: oorsprong en vooruitzichten van het Internationaal Handvest van de Rechten van de Mens. *Human Rights Quarterly*, 28, 416-437.
- Donnelly, J. (2013). Universele mensenrechten in theorie en praktijk. Cornell University Press Longfield Karr, S (2011). De geschiedenis van de mensenrechten: van de oudheid tot het tijdperk van globalisering (recensie). *Journal of World History*. 22. 582-585. <http://dx.doi.org/10.1353/jwh.2011.0068>
- Parekh, B. (2008). Een nieuwe politiek van identiteit: politieke principes voor een onderling afhankelijke wereld. Bloomsbury Publishing
- Ofsted (2012) No Place for Bullying, https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a807394ed915d74e33fa815/No_place_for_bullying.pdf

Verwijzingen naar kernconcept 2: Belangenbehartiging en implementatie van mensenrechten



Devlin-Foltz, D., Fagen, M. C., Reed, E., Medina, R., & Neiger, B. L. (2012). Advocacy evaluatie: uitdagingen en emergente trends. Health promotion practice, 13(5), 581-

Pulman, A., Sloan, H., & Fenge, L. A. (2024). Advocacy in de praktijk: wie komt op voor de belangenbehartigers? Practice, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09503153.2024.2410851>
Sharma, R. R. (1996). An introduction to advocacy: training guide. Support for Analysis and Research in Africa (SARA). <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/1981.pdf>/ Jackson, A. (2014). Evaluatie of public policy advocacy: Challenges, principes en BEST-

AC-casestudy. International Journal of Public Sector Management, 27(4), 272-280.
Buckley, S. (2009). Advocacy strategies and approaches: Overview paper. Online geraadpleegd op <http://www.apc.Org/en/nodel9456>.

Verwijzingen naar kernconcept 3: Mensenrechten in het digitaal tijdperk

Coccoli, J. (2017). De uitdagingen van nieuwe technologieën bij de implementatie van mensenrechten: een analyse van enkele kritieke kwesties in het Digitaal tijdperk. Peace Human Rights Governance, 1(Peace Human Rights Governance 1/2), 223-250.
Cohen-Almagor, R. (2022). Pesten, cyberpesten en haatzaaiende uitlatingen. International Journal of Technoethics (IJT), 13(1), 1-17.
Doskich, L. (2022). Nepnieuws als nieuwste instrument voor manipulatie en desinformatie. Bibliotheekwetenschap. Record Studies. Informologie, 4(2022), 72-77.
Joyce, D. (2015). Privacy in het digitale tijdperk: mensenrechten online. Melb. J. Int'l L., 16, 270. Marwick, A. E., & Lewis, R. (2017). Manipulatie door de media en desinformatie online.
Song, L., & Ma, C. (2022). Identificatie van de vierde generatie mensenrechten in het Digitaal tijdperk. International Journal of Legal Discourse, 7(1), 83-111.

MODULE 2B: Europese waarden en identiteit

Doelstellingen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 2.1. Strategieën waarderen, bevorderen en toepassen die menselijke waardigheid, mensenrechten en culturele diversiteit respecteren in het professionele leven.

LR 2.1B. Mensenrechtensensitieve strategieën toepassen bij het aanpakken van specifieke situaties in cultureel diverse klasomgevingen.

LD 2.2. Respectvol communiceren en samenwerken met mensen met uiteenlopende culturele en sociale achtergronden.

LR 2.2B. Iedereen als even waardevol behandelen in professionele communicatie en relaties.

LD 2.3. Culturele diversiteit, verscheidenheid en inclusief onderwijs actief bevorderen en aanmoedigen binnen onderwijscontexten en -praktijken.

LR 2.3B. Passende didactische en communicatiestijlen aanpassen en toepassen voor verschillende leerlingen, rekening houdend met hun mogelijkheden, noden en verwachtingen.

Kernconcepten

1. Identiteit – etnisch, nationaal en Europees

Het discours rond identiteit omvat twee tegengestelde visies: enerzijds identiteit als iets stabiels, duidelijk afgebakend en verankerd in de eigen cultuur, anderzijds identiteit als een geheel van meervoudige subjectiviteiten die door een persoon worden verworven en geconstrueerd.

Postmodernisme, poststructuralisme, symbolisch interactionisme en vele andere hedendaagse sociologische theorieën leggen de nadruk op deze laatste opvatting en benadrukken het relatieve en voortdurend veranderende karakter van identiteit. In dit perspectief wordt identiteit een kwestie van meerdere keuzemogelijkheden tussen het Zelf, de Ander en de sociale omgeving.

Het onderscheid tussen **toeschrijving** en **verworvenheid** is bijzonder relevant in de context van identiteit. Toegeschreven identiteiten zijn grotendeels vaststaand, zoals ras, etniciteit en sekse. Verworven identiteiten daarentegen hebben te maken met individuele keuzes, zoals gender, beroep, waarden, professionele mobiliteit, macht, klasse, status en onderwijs (Zajda, 2022).

Het concept van meervoudige identiteiten sluit aan bij deze tweedeling en erkent dat onze identiteit zowel traditionele, vaste categorieën omvat als elementen die worden geconstrueerd via sociale relaties met andere individuen, groepen en culturen. We kunnen binnen het identiteitsconcept dan ook twee dimensies onderscheiden: een objectieve en een subjectieve. Enerzijds wordt identiteit gekenmerkt door specifieke aspecten van de sociale realiteit, die als objectief worden beschouwd. Anderzijds is identiteit een constructie, met name de subjectieve vormgeving van identiteit op individueel niveau van zelfreflectie en op collectief niveau van lichaamsspolitiek.



In de hedendaagse wereld, zoals Z. Bauman terecht opmerkt, is “de ruimte om te behoren tot gemeenschappen die je zelf kiest, in plaats van gemeenschappen die jou kiezen, verruimd door consumentisme, toenemende onderwijskansen, persoonlijke mobiliteit en een grotere zichtbaarheid van minderheidsgroepen” (Bauman, 2010). Veel hedendaagse theoretici benadrukken dat, in tegenstelling tot de vroegere, voorschrijvende identiteit, de reflexieve zelfidentiteit veel flexibeler en veranderlijker is. Toch moeten we erkennen dat ook in onze huidige samenlevingen mensen vaak een identiteit aan anderen toeschrijven op basis van stereotypen. Het erkennen van het spanningsveld tussen individu en samenleving vormt dan ook het vertrekpunt voor een meer inclusieve identiteitspolitiek.

Het moderne concept van meervoudige identiteiten, opgevat als meervoudige subjectiviteiten, wijst op de grote complexiteit en diversiteit van identiteiten. Het is belangrijk te benadrukken dat het een vergissing zou zijn om het belang van historische en culturele wortels te onderschatten en tegelijk de hedendaagse mogelijkheden om de eigen identiteit individueel te veranderen en te construeren te overschatten. Resultaten van de Eurobarometerenquête van 2020 tonen aan dat de belangrijkste identiteiten van EU-burgers hun familie (81%) en nationale identiteit (73%) zijn. Volgens deze enquête identificeert 61% van de respondenten zich met een etnische of raciale achtergrond, terwijl 56% zich als Europees beschouwt.

De relatie tussen etnische, nationale en Europese identiteiten is van groot belang, zeker met het oog op mensenrechtensensitieve strategieën voor het aanpakken van specifieke situaties in cultureel diverse klascontexten. Inclusieve onderwijsomgevingen dienen zowel **globale** als **lokale** perspectieven op identiteit te integreren. Een globaal perspectief verwijst naar een universeel humanistisch discours, in de geest van de bekende uitspraak van Comenius: ‘we zijn allemaal even menselijk’. Lokale identiteiten daarentegen worden bepaald door een particularistisch discours dat verwijst naar specifieke cultuur, taal, religie, waarden en plaats. De ambigue relatie tussen globale en lokale identiteiten kan niet alleen tot conflicten leiden, maar ook kansen bieden voor de toekomst van maatschappelijke samenhang.

Een van de belangrijkste elementen van lokale culturele identiteit is taal. Het probleem is dat taal vaak niet alleen wijst op de identiteit die iemand zelf vormgeeft, maar ook op de perceptie van de sociale omgeving. Anderen beschouwen taal vaak als een kenmerk dat een vaste identiteit oplegt: je bent wat je spreekt. Hoewel er een sterke band bestaat tussen taal en het behoren tot een etnische of nationale groep, is identiteit, zoals eerder aangegeven, een veel vloeier concept. Het koppelen van taal aan een vaste identiteit is een vorm van reïficatie, waarbij de samenleving een abstract begrip een concrete vorm toekent.

Het initiatief voor de Europese Onderwijsruimte benadrukt het belang van meertaligheid als instrument voor meer inclusieve onderwijs- en opleidingssystemen in de lidstaten. De Europese Commissie stelt dat “talen persoonlijke identiteiten vormgeven, maar ook deel uitmaken van een gedeeld erfgoed. Ze kunnen dienen als brug naar andere volkeren en culturen door wederzijds begrip en een gedeeld gevoel van Europese identiteit te bevorderen” (Mededeling van de Commissie aan het Europees Parlement, de Raad, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio’s, 2008). Het is belangrijk te onderstrepen dat niet alleen de kennis van vreemde talen op zich bijdraagt aan interculturele en sociale cohesie, maar ook de manier waarop leerkrachten verschillende talen integreren in onderwijspraktijken.

Een van de instrumenten die niet conflicten maar samenhang tussen verschillende sociale identiteiten en meervoudige identiteiten bevorderen, is het zogenaamde translanguaging of meertalige klaspraktijken. Daarbij moet echter worden opgemerkt dat **translanguaging** op twee manieren kan worden ingezet: enerzijds als een bevrijdende praktijk die verschillende gemeenschappen toegang geeft tot sociaal rechtvaardig onderwijs, anderzijds als een vorm van minorisering van taalgemeenschappen en stereotypering van meertalige leerlingen als mensen die “helemaal geen taal” hebben (Garcia, 2020). Een reflectief inzicht in het feit dat translanguaging tegelijk kan onderdrukken en marginaliseren, is essentieel om deze praktijk bevrijdend en niet stigmatiserend te gebruiken.

Tot slot is de erkenning van meervoudige sociale identiteiten cruciaal voor de implementatie van Europese waarden binnen de onderwijscontext. Potentiële conflicten tussen verschillende identiteiten vormen een risicofactor met mogelijk ingrijpende gevolgen, zowel op individueel als op maatschappelijk niveau. Inzicht in en aanvaarding van verschillende perspectieven, culturele achtergronden en talen, en een focus op gelijkenissen in plaats van verschillen, vormen een van de praktische leidende principes om los te komen van stereotypen, vooroordelen en discriminatie.



2. EU-waarden – Inclusief onderwijs

Om inclusie in scholen te bevorderen, moeten leerkrachten diversiteit omarmen als een kracht, de diverse achtergronden, talen en culturen die leerlingen meebrengen erkennen en waarderen, en een inclusieve klasomgeving creëren waarin alle leerlingen zich gerespecteerd en gewaardeerd voelen (Europese Commissie, 2018). Daarvoor moeten zij hoge ethische standaarden hanteren, gelijkwaardigheid en eerlijkheid in alle interacties garanderen, alle leerlingen met respect behandelen en elke vorm van favoritisme of vooringenomenheid vermijden. Om hiertoe in staat te zijn, dienen leerkrachten voortdurend te reflecteren over hun eigen attitudes en praktijken met betrekking tot diversiteit en inclusie, aan zelfevaluatie te doen en feedback te zoeken om hun gelijkwaardige praktijken te verbeteren op basis van kennis en inzicht.

Ten eerste door een diepgaand inzicht te ontwikkelen in de sociale, culturele en taalkundige diversiteit van de leerlingenpopulatie, zich bewust te blijven van de uitdagingen waarmee verschillende leerlingengroepen worden geconfronteerd en hun onderwijspraktijken hierop af te stemmen, zoals onder meer Banks (1993), Darling-Hammond (1997, 2005) en Ladson-Billings (2001) benadrukken.

Ten tweede door inclusieve onderwijsstrategieën te implementeren die inspelen op de uiteenlopende leerbehoeften van leerlingen en door lesmateriaal en leermiddelen te gebruiken die de diversiteit van de leerlingenpopulatie weerspiegelen, zoals Sahlberg (2011, 2014) illustreert aan de hand van de Finse context.

Om dit te realiseren, moeten leerkrachten professionele vaardigheden ontwikkelen zoals effectieve communicatie, met andere woorden: respectvol en doeltreffend communiceren met alle leerlingen, zorgen voor duidelijkheid en begrip door inclusief taalgebruik en het vermijden van discriminerende of vooringenomen uitspraken, waaraan het TASC-project wil bijdragen.

Daarnaast zijn klasmanagementvaardigheden nodig om een klasomgeving te creëren waarin alle leerlingen zich veilig en gewaardeerd voelen, en om eerlijke en consistente regels en verwachtingen vast te leggen en te handhaven (Darling-Hammond, 2005).

Maar zoals het gezegde luidt: “één zwaluw maakt de lente niet”. Een individuele leerkracht kan inclusief onderwijs niet alleen realiseren; samenwerking en teamwork zijn daarom noodzakelijk. Samenwerken met collega’s, ouders en de bredere gemeenschap om in te spelen op de diverse noden van leerlingen en om goede praktijken en leermiddelen rond inclusief onderwijs te delen binnen de professionele gemeenschap is essentieel (Fullan, 2020).



Daarnaast zijn specifieke strategieën voor gelijkwaardige behandeling nodig, zoals gedifferentieerd onderwijs, waarbij instructie wordt afgestemd op de diverse leerbehoeften en leerstijlen van alle leerlingen, en waarbij extra ondersteuning en middelen worden voorzien voor leerlingen die dit nodig hebben. Daarbovenop zorgt een gelijkwaardige evaluatie, door het gebruik van uiteenlopende evaluatiemethoden die alle leerlingen de kans geven om hun leerresultaten te tonen, ervoor dat evaluaties eerlijk en onbevooroordeeld zijn (OECD, 2012).

Leerkrachten die op deze manier handelen en cultureel responsief onderwijs toepassen, integreren culturele referenties van leerlingen in alle aspecten van het leerproces en ontwerpen lessen die relevant zijn voor en respectvol omgaan met de culturele achtergronden van leerlingen. Dit impliceert dat vorming rond vooroordelen en bewustwording noodzakelijk is. Leerkrachten moeten daarom deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven die gericht zijn op het herkennen en aanpakken van onbewuste vooroordelen en de aangeleerde strategieën toepassen om vooringenomenheid in hun onderwijspraktijken en interacties met leerlingen te beperken (Europese Commissie, 2012, 2018).

Daarnaast moeten zij bereid zijn om school- en beleidsniveaus te ondersteunen en te volgen die gelijkwaardigheid en inclusie bevorderen, en ervoor zorgen dat deze beleidslijnen duidelijk worden gecommuniceerd naar alle personeelsleden, leerlingen en ouders (Fullan, 2014). Dit kan worden gerealiseerd via activiteiten, evenementen en programma’s die diversiteit vieren en door leerlingen actief te betrekken bij het creëren van een inclusieve schoolomgeving.

Professionalisering en levenslang leren dienen dan ook sterk gericht te zijn op diversiteit, gelijkwaardigheid en inclusie, zodat leerkrachten op de hoogte blijven van actueel onderzoek en goede praktijken rond inclusief onderwijs (Raad van de Europese Unie, 2020).

Ter verbetering is het nuttig om regelmatig zelfevaluaties uit te voeren waarin de eigen vooruitgang in het gelijkwaardig behandelen van alle leerlingen wordt nagegaan, met behulp van door de EU aangereikte instrumenten en kaders. Inclusieve praktijken van leerkrachten kunnen bovendien worden versterkt door kanalen te voorzien waarlangs leerlingen en ouders feedback kunnen geven over het onderwijs en het klas- en schoolklimaat, zodat waar nodig bijstellingen en verbeteringen kunnen worden doorgevoerd. Het verzamelen en analyseren van gegevens over leerprestaties en betrokkenheid van leerlingen maakt het mogelijk om ongelijkheden te identificeren en aan te pakken en onderwijspraktijken verder te verfijnen met het oog op gelijkwaardigheid (OECD, 2019).

Door zich te richten op het leerkrachtenprofiel van de Europese Unie en deze strategieën te implementeren, kunnen leerkrachten ervoor zorgen dat alle leerlingen als even waardevol worden behandeld en zo een inclusieve en ondersteunende leeromgeving tot stand brengen.



3. Europese leerkrachtenidentiteit en waarden – democratisch onderwijs

Een van de belangrijkste waarden van de Europese Unie die sterk moet worden bepleit en geïmplementeerd in de onderwijscontext is democratie. Het concept democratisch onderwijs is niet nieuw. Al aan het begin van de 20e eeuw merkte John Dewey, filosoof van het democratisch onderwijs, op dat democratie in wezen niet draait om politieke instellingen, maar om verbondenheid tussen mensen, interactie, het respecteren van verschillen, leren door te luisteren en het zoeken naar overeenstemming.

Democratisch onderwijs betekent in strikte zin leren op basis van persoonlijke besluitvorming: de leerling kiest wat, hoeveel, wanneer en met wie hij of zij leert. Er moet echter worden benadrukt dat democratisch onderwijs een veel ruimer begrip is, dat ook theorieën van de sociale democratie en de deliberatieve democratie omvat. Het principe van **sociale democratie** stimuleert in dit verband de opbouw van een gemeenschap gebaseerd op democratie en gelijkheid: een respectvolle en gelijkwaardige relatie tussen leerling en leerkracht, gezamenlijk vastgelegde afspraken en regels die relevant zijn voor de gemeenschap, en het samen oplossen van problemen.

Binnen het model van **deliberatieve democratie** wordt het deliberatieve proces zelf beschouwd als de kern van democratie, niet stemmen, grondwettelijke rechten of zelfs zelfbestuur. Deliberatie is een veel breder toepasbare procedure dan de klassieke kenmerken van electorale democratie. Met andere woorden, deliberatie verruimt de ruimte van democratie. Zo wordt ook een school of universiteit een communicatieve publieke ruimte die onderhevig is aan deliberatieve processen.

Het kader voor democratische leeromgevingen, zoals uitgewerkt door Nathan et al. (2024), onderscheidt vier pijlers:

- Democratisch onderwijs benadrukt de open uitwisseling van ideeën en keuzemogelijkheden, ongeacht hun populariteit.
- Democratisch onderwijs staat voor kwalitatief hoogstaand en gelijkwaardig onderwijs dat toegankelijk en inclusief is voor iedereen.
- Democratisch onderwijs draagt bij aan het algemeen belang via actieve betrokkenheid, consensus en compromis.
- Democratische scholen organiseren leerlingen, ouders, sociale instellingen en de bredere gemeenschap op een collaboratieve manier om hun doelen te bereiken en urgente maatschappelijke uitdagingen aan te pakken.



Het eerste principe, de open stroom van ideeën en keuzes, is sterk verbonden met het idee van **vrijheid van meningsuiting**. Van dialoogcirkels en zelfbesturende ruimtes voor leerlingen tot het bewustzijn van verschillende gemeenschappen dat zij worden geraakt door systemische onderdrukking: dit zijn allemaal mensenrechtensensitieve strategieën om democratische communicatie te realiseren. Sociaal-emotioneel leren en aandacht voor empathie en voor culturele of religieuze verschillen creëren ruimte om onopgeloste spanningen en conflicten te verkennen.

Een gelijkaardig concept van **deliberatieve communicatie**, beschreven door Englund (2016), verwijst naar communicatie waarbij:

- verschillende standpunten worden geconfronteerd en argumenten voor deze standpunten tijd en ruimte krijgen om te worden verwoord;
- er tolerantie en respect is voor de ander en cursisten leren luisteren naar de argumenten van anderen;
- elementen van collectieve wilsvorming aanwezig zijn, met als doel consensus of minstens tijdelijke afspraken te bereiken, of om verschillen zichtbaar te maken;
- autoriteiten of traditionele opvattingen (bijvoorbeeld vertegenwoordigd door leerkrachten, ouders of traditie) in vraag kunnen worden gesteld en er ruimte is om de eigen traditie te bevragen;
- er ruimte is voor leerlingen om te communiceren en te delibereren zonder controle van de leerkracht, met andere woorden voor argumentatieve gesprekken tussen leerlingen met als doel problemen op te lossen of deze vanuit verschillende perspectieven te belichten.

Het concept van het **‘algemeen belang’** is cruciaal binnen elke democratische theorie. Daarbij moet worden benadrukt dat de collectieve wil in dit geval wordt gevormd via consensus of tijdelijke overeenstemming, en niet door het opleggen van een autoritaire wil door de leerkracht of een andere autoriteit. Het doel van deliberatie in de publieke ruimte of in de klas is om te streven naar overeenstemming over rechtvaardigheid en het algemeen belang. Een definitieve universele oplossing is daarbij uiteraard onmogelijk: de inhoud van het overleg blijft altijd open. Alleen regels en procedures kunnen universeel zijn. Hoewel elk idee van het algemeen belang steeds ter discussie kan worden gesteld, betekent dit niet dat de poging om tot overeenstemming te komen zinloos is. Wat telt, is de poging zelf, het overleg, de communicatie – niet noodzakelijk het eindresultaat.

Natuurlijk kent het deliberatieve model, net zoals alle vormen van democratisch onderwijs, ook praktische moeilijkheden. Er bestaat een risico dat deliberatie dominante groepen bevoordeelt en daardoor andere groepen marginaliseert. Een tweede gevaar is wat in de psychologie bekendstaat als het mechanisme van groepsdenken. Om deze tekortkomingen te vermijden, stelt Graff (2022) dat elke praktische vorm van deliberatie aan drie criteria moet voldoen: a) diversiteit, b) het geven van redenen en c) effectiviteit.



Samengevat draagt democratie de belofte van gelijkheid in zich. Daarom mag democratisch onderwijs niet uit het oog verliezen dat niet alleen consensus belangrijk is, maar dat de principes van inclusie, respect, gelijkheid en onpartijdigheid nog fundamenteeler zijn. Een Europese leerkracht die de waarde van democratie in de praktijk brengt, dient zijn of haar onderwijs- en communicatiestijlen aan te passen en toe te passen in functie van de mogelijkheden, noden en verwachtingen van verschillende leerlingen.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties naar kernconcept 1: Identiteit – etnisch, nationaal en Europees

Communicatie van de Commissie aan het Europees Parlement, de Raad, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's (2008). Meertaligheid: een troef voor Europa en een gezamenlijke verbintenis. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:EN:PDF>

Ferguson, S. J. (2023). Race, Gender, Sexuality, and Social Class Dimensions of Inequality and Identiteit (4e editie). Sage Publications.

Jones, J. M., Hynie, M. (2017). Evenveel verscheurd, verschillend geschoren? De ervaring en het beheer van conflicten tussen meerdere rollen, relaties en sociale categorieën. *Frontiers in Psychology*, Volume 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01732>

Matschke, C. Fehr, J. (2017). Leidt identiteitsincompatibiliteit tot desidentificatie? Interne motivatie om lid van een groep te zijn fungeert als buffer voor gasten uit onafhankelijke culturen, terwijl externe motivatie fungeert als buffer voor gasten uit onderling afhankelijke culturen. *Frontiers in Psychology*, Volume 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00335>

Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L., Strzykala, J. (Eds.). (2020). Inclusie, onderwijs en Translanguaging: hoe sociale rechtvaardigheid bevorderen in (leraren)opleidingen? Springer.

Zajda, J., Davidovitch, N., Majhanovich, S. (Eds.). (2022). Discourses of Globalisation, Multiculturalism and Culturele identiteit. Springer.

Verwijzingen naar kernconcept 2: EU-waarden – Inclusief onderwijs

Banks, J. A. (2016). Culturele diversiteit en onderwijs: grondslagen, leerplan en onderwijs. Routledge.

Raad van de Europese Unie (2020). Conclusies over effectieve lerarenopleiding. In Publicatieblad van de Europese Unie.

Aanbeveling van de Raad inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren (2018). In Publicatieblad van de Europese Unie.

Darling-Hammond, L. (2001). Het recht om te leren: een blauwdruk voor het creëren van scholen die werken. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2005). Leraren voorbereiden op een veranderende wereld: wat leraren moeten leren en kunnen. Jossey-Bass.

Europese Commissie (2012). Ondersteuning van het lerarenberoep voor betere leerresultaten.

Europese Commissie (2018). Leraren en schoolleiders in scholen als lerende organisaties.

Fullan, M. (2014). De directeur: drie sleutels tot maximale impact. Jossey-Bass. Fullan, M. (2020). Leidinggeven in een cultuur van verandering. 2e editie. Jossey-Bass.

Ladson-Billings, G. (2022). De droomwachters: succesvolle leraren van Afro-Amerikaanse kinderen. 3e editie. Jossey-Bass, Wiley Brand.

OESO (2012). Gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs: ondersteuning van kansarme leerlingen en scholen.

OESO (2019). TALIS 2018-resultaten: leraren en schoolleiders als levenslange leerlingen.

Deel 1.

Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland. Teachers College Press.

Sahlberg, P. (2014). Finse lessen 2.0: wat kan de wereld leren van de onderwijshervormingen in Finland? Teachers College Press.

Verwijzingen naar kernconcept 3: Europese leerkrachtenidentiteit en waarden – Democratisch onderwijs

Englund, T. (2016). Over morele opvoeding door middel van deliberatieve communicatie. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (1), 58–76, <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1051119>

Graff, J. (2022). Debatteren als deliberatief instrument in de onderwijspraktijk. *Studies in Philosophy and Education*. 41, 613–633. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09844-6>



Moos, L., Alfirević, N., Pavičić, J., Koren, A., & Čačija, L. N. (2020). Onderwijskundig leiderschap, verbetering en verandering. Springer Nature.

Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). Het ontwerpen van democratische scholen en leeromgevingen: een mondiaal perspectief. Palgrave Macmillan.

Simões, A. R., Lourenço, M., & Costa, N. (2018). Beleid en praktijk van lerarenopleidingen in Europa. Routledge.

Steadman, S. (2023). Identiteit. Bloomsbury Publishing.

MODULE 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Leerdoelen (LD) en verwachte leerresultaten (LO)

LD 3.1. Inzicht verwerven in de dynamiek van discriminatie en de impact ervan op het leven van mensen (attitudes, gedrag en kansen) en op onderlinge interacties (gelijkheid, gelijkwaardigheid en eerlijkheid).

LR 3.1B De positieve en negatieve effecten van sociale en culturele diversiteit vergelijkend analyseren, met bijzondere aandacht voor kinderen in onderwijscontexten, om de aanvaarding van culturele diversiteit en het respect voor anderen als gelijke mensen te bevorderen.

LD 3.2. Non-discriminatie bevorderen binnen onderwijscontexten door gebruik te maken van kritisch- en niet-stereotiep denken.

LR 3.2B. Pleiten voor gelijkwaardigheid en non-discriminatie in het onderwijs en in de samenleving, in het bijzonder voor mensen met een kwetsbare sociaaleconomische achtergrond of voor wie wordt geconfronteerd met genderdiscriminatie, om ongelijke behandeling te voorkomen.

LD 3.3. Effectieve samenwerking versterken in diverse onderwijscontexten, ongeacht verschillen, met het oog op consensus en gedeelde, gedragen groepsdoelen.

LR 3.3B Zelfreflectieve en onderhandelings technieken toepassen om consensus op te bouwen binnen onderwijscontexten.

Kernconcepten

1. Respect voor diversiteit

Discriminatie, vooroordelen en stigma hebben een aanzienlijke impact op onderwijsprocessen en -contexten en leiden tot ongelijkheid en uitsluiting. Door deze effecten te analyseren kunnen onderwijsprofessionals systemische drempels blootleggen, patronen van ongelijkheid herkennen en interventies ontwikkelen om inclusieve omgevingen te creëren die diversiteit respecteren en waarderen. Deze analyse maakt zichtbaar hoe vooringenomenheden ondervindingen vormgeven en toont de noodzaak aan om deze aan te pakken om gelijkwaardigheid en inclusie te bevorderen.

Impact van discriminatie, vooroordelen en stigma

Discriminatie in het onderwijs vindt vaak haar oorsprong in systemische ongelijkheden, historische onrechtvaardigheden en institutionele praktijken die bepaalde groepen marginaliseren. Gillborn (2008) benadrukt dat raciale ongelijkheid in het onderwijs geen toevallig fenomeen is, maar diep verankerd zit en barrières opwerpt voor gemarginaliseerde leerlingen. Discriminerende praktijken uiten zich onder meer in de verdeling van middelen, de toegang tot verdiepende of gevorderde opleidingen en disciplinaire maatregelen, en treffen leerlingen uit raciale en etnische minderheden onevenredig hard.



Stigma, zoals beschreven door Kozol (1992, 2005), vergroot de ongelijkheden binnen onderwijsomgevingen, vooral in scholen met onvoldoende middelen. Gestigmatiseerde leerlingen worden vaak geconfronteerd met lagere verwachtingen van leerkrachten, wat een negatieve invloed heeft op hun schoolprestaties en zelfbeeld. Vooroordelen, waaronder onbewuste vooringenomenheden, beïnvloeden de interactie tussen leerkracht en leerling, de keuze van leerinhouden en evaluatiepraktijken, en bestendigen zo ongelijkheden. Ladson-Billings (2022) onderstreept het belang van cultureel responsief onderwijs om deze vooroordelen tegen te gaan en diverse identiteiten te erkennen en te bevestigen.

Voorbeelden van situaties

- **Klasdynamiek:** Impliciete vooroordelen kunnen ertoe leiden dat leerkrachten bepaalde leerlingen vaker aan het woord laten, wat de participatie en het zelfvertrouwen van anderen ondermijnt. Zo tonen Banaji en Greenwald (2016) aan hoe impliciete vooroordelen subtiel het gedrag van onderwijsprofessionals sturen en vaak nadelig zijn voor leerlingen uit gemarginaliseerde achtergronden.
- **Disciplinaire praktijken:** Onderzoek, onder meer van Rollock et al. (2015), toont aan dat zwarte leerlingen en leerlingen uit gezinnen met een laag inkomen onevenredig vaker disciplinair worden gesanctioneerd dan hun leeftijdsgenoten, wat wijst op systemische vooringenomenheid in onderwijsbeleid.
- **Curriculaire representatie:** Zoals Banks (2016) aangeeft, leidt het ontbreken van diverse perspectieven in leerplannen tot de marginalisering van leerlingen uit ondervertegenwoordigde groepen, wat hun betrokkenheid en gevoel van verbondenheid beperkt. Leerplannen die diverse geschiedenissen en bijdragen integreren, bevorderen inclusie en respect voor diversiteit.
- **Intersectionele uitdagingen:** De kruising van ras en sociale klasse creëert samengestelde drempels. Zo kunnen leerlingen uit gezinnen met een laag inkomen en met een minderheidsachtergrond te maken krijgen met zowel sociaaleconomische achterstelling als raciale discriminatie, zoals aangetoond door Archer (2003) en Mendick et al. (2010).

Aanbevelingen om discriminatie aan te pakken

- **Professionalisering:** Het opleiden van leerkrachten om hun eigen vooroordelen te herkennen en aan te pakken is cruciaal. McIntosh (1989) pleit voor reflectieve praktijken die onderwijsprofessionals helpen om inzicht te krijgen in privilege en systemische ongelijkheden.

- **Inclusief beleid:** Het ontwikkelen van antidiscriminatiebeleid, geïnformeerd door de stem van leerlingen, zorgt ervoor dat scholen actief werken aan het tegengaan van vooroordelen en het bevorderen van gelijkwaardigheid.

- **Cultureel responsief onderwijs:** Het integreren van de culturele achtergronden van leerlingen in onderwijspraktijken, zoals benadrukt door Nieto en Bode (2013), bevordert respect en inclusie.

- **Mentale ondersteuning:** Door de psychologische impact van stigma te erkennen, dienen scholen middelen te voorzien ter ondersteuning van het mentaal welzijn en het zelfbeeld van gemarginaliseerde leerlingen.

Conclusie

Door analyse van de impact van discriminatie, vooroordelen en stigma op onderwijsprocessen brengt de systemische en interpersoonlijke drempels aan het licht die gelijkwaardigheid en inclusie belemmeren. Deze analyse biedt waardevolle inzichten voor het creëren van omgevingen die diversiteit respecteren en waarderen. Door deze kwesties aan te pakken via gerichte interventies, inclusief beleid en cultureel responsief onderwijs, kunnen onderwijsprofessionals ervoor zorgen dat alle leerlingen de kans krijgen om zich te ontplooiën. Deze inzet voor gelijkwaardigheid versterkt niet alleen de onderwijsresultaten, maar draagt ook bij aan een meer inclusieve en respectvolle samenleving.

2. Het pad van non-discriminatie

Sociaaleconomische en gendergelijkwaardigheid en non-discriminatie in onderwijs en gemeenschap

Gelijkwaardigheid en non-discriminatie zijn essentieel voor het creëren van inclusieve omgevingen in onderwijs en gemeenschappen. Om gelijke kansen voor iedereen te waarborgen, is het noodzakelijk om drempels weg te nemen die voortkomen uit sociaaleconomische ongelijkheden en genderdiscriminatie. Dit vergt niet alleen gelijkwaardige beleidsmaatregelen, maar ook kritisch denken over informatiebronnen. Het valideren van deze bronnen is cruciaal, aangezien desinformatie stereotypen en structurele ongelijkheden in stand kan houden.

Wanneer leerkrachten hoge verwachtingen koesteren ten aanzien van de competenties van hun leerlingen, bevordert dit een positieve onderwijsrelatie die de academische prestaties van leerlingen aanzienlijk kan versterken (Hollenstein et al., 2019; Muntoni et al., 2020). Door te geloven in de capaciteiten van hun leerlingen en een klimaat van gelijkwaardigheid en non-discriminatie te creëren, kunnen leerkrachten hen motiveren en inspireren om hun volledige potentieel te bereiken.



Validiteit van informatiebronnen

Het evalueren van de geloofwaardigheid van informatie in onderwijscontexten is essentieel om gelijkwaardigheid te bevorderen. Vooringenomen leermaterialen kunnen schadelijke stereotypen of hiërarchieën versterken. Koster en Litoseeliti (2021) benadrukken de invloed van genderbias in onderwijsinhouden en wijzen op de noodzaak van kritische analyse. Ook onderwijsprofessionals en gemeenschapsleiders spelen hierin een sleutelrol. Volgens de Europese Commissie moeten zij discriminerende narratieven in vraag stellen en kritisch omgaan met informatie om individuen te versterken en non-discriminatoire praktijken te ondersteunen (Europese Commissie, 2019).

Focus op personen met een kwetsbare sociaaleconomische achtergrond

Personen uit gezinnen met een laag inkomen worden geconfronteerd met aanzienlijke drempels die de toegang tot kwaliteitsvol onderwijs belemmeren. Armoede vergroot onderwijsongelijkheden en kan deze groepen verder marginaliseren. Het benadrukken van de maatschappelijke voordelen van onderwijsgelijkwaardigheid is cruciaal, aangezien onderzoek aantoont dat dit de sociale mobiliteit verhoogt en armoede vermindert (Ball, 2021).

Programma’s die inspelen op de noden van kansarme leerlingen, zoals studiebeurzen, gratis maaltijden en mentorschapstrajecten, helpen de impact van armoede op onderwijsprestaties te beperken. Daarnaast is het verminderen van stigma rond armoede essentieel om een inclusieve omgeving te creëren waarin alle leerlingen zich gewaardeerd voelen. Dit kan worden gerealiseerd via inclusieve leerplannen die diverse sociaaleconomische ervaringen weerspiegelen (Akpuokwe, Kuteesa & Udeh, 2024; Ball, 2021).

Genderdiscriminatie aanpakken

Ondanks vooruitgang op het vlak van beleid en bewustwording blijft genderdiscriminatie in onderwijs en gemeenschappen een prangend probleem. Genderongelijkheden beperken de kansen van vrouwen, meisjes, non-binaire en transgender personen en bestendigen ongelijkheid (UNESCO, 2023; ILGA World, 2024). Daarom is het belangrijk om de economische en sociale voordelen van gendergelijkwaardigheid te benadrukken. Landen met een hogere mate van gendergelijkheid kennen een sterkere economische groei en grotere sociale cohesie (World Bank, 2024).

Het wegwerken van drempels voor gendergelijkwaardigheid houdt onder meer in dat stereotypen in studiekeuzes en loopbaanpaden worden aangepakt (Akpuokwe, Kuteesa & Udeh, 2024). Ook het kritisch benaderen van onderwijsmaterialen is hierbij van groot belang. Koster en Litoseeliti (2021) pleiten voor het stimuleren van kritisch denken over gendergebonden boodschappen in handboeken en media. Onderwijsprofessionals en gemeenschapsleiders moeten opleiding krijgen om genderbias in hun eigen gedrag en praktijken te herkennen en tegen te gaan (Europese Commissie, 2019).

Voorkomen van ongelijke behandeling op basis van sociaaleconomische achtergrond en genderdiscriminatie

Een geïntegreerde aanpak is nodig om zowel sociaaleconomische als genderongelijkheden aan te pakken, door onderwijs, beleidsvernieuwing en gemeenschapsbetrokkenheid te combineren. Het prioriteren van gelijkwaardigheid vermindert de kans op ongelijke behandeling op basis van deze factoren. Het bevorderen van kritisch denken stelt individuen in staat om vooroordelen en structurele ongelijkheden te herkennen die discriminatie in stand houden (ILGA Portugal, 2023).

Programma’s die zorgen voor gelijkwaardige toegang tot onderwijs voor personen uit gezinnen met een laag inkomen kunnen marginalisering helpen verminderen. Het vergroten van het bewustzijn rond de impact van armoede op onderwijs draagt bovendien bij aan meer empathie en begrip binnen de gemeenschap (Ball, 2021).

Genderdiscriminatie kan worden tegengegaan via gendersensitief onderwijs dat schadelijke stereotypen in vraag stelt en diverse genderrepresentaties in verschillende domeinen bevordert. Door gendergelijkwaardigheid in onderwijs en samenleving centraal te stellen, wordt het risico op discriminatie op basis van genderidentiteit verkleind (UNESCO, 2023; ILGA World, 2024).

Uiteindelijk dragen het stimuleren van kritisch denken, het ontwikkelen van gerichte programma’s voor kansengroepen en het bevorderen van gendergelijkwaardigheid bij aan een meer inclusieve samenleving. Deze aanpak vermindert ongelijke behandeling op basis van sociaaleconomische achtergrond of gender en stelt alle individuen in staat zich te ontplooien en bij te dragen aan hun gemeenschap.

3. Het belang van het bereiken van consensus in diverse groepen

Consensus begrijpen in diverse groepen

Consensus in een diverse groep is de overeenstemming over een beslissing of idee die ontstaat uit debat en onderhandeling tussen de groepsleden. In een diverse groep is het meest voorkomende type consensus de organische consensus, die gebaseerd is op functionele onderlinge afhankelijkheden tussen leden, eerder dan op gedeelde waarden en normen (Feng, Jing, Chao, Herrera-Viedma, 2024). Dit type consensus is een doelstelling in diverse groepen zoals werkteams, gemeenschappen of organisaties. Het streven naar consensus is gebaseerd op het idee dat een gedeelde oplossing meer voordelen biedt dan een top-downbeslissing, en dit is de reden waarom de meeste diverse groepen zich engageren in het tijdrovende proces van consensuele besluitvorming.



Het onderhandelen over een oplossing heeft zowel korte- als middellangetermijneffecten. Op korte termijn is de kwaliteit van de beslissing hoger doordat het probleem en de mogelijke oplossing vanuit verschillende perspectieven worden geanalyseerd. Hoewel een volledige analyse van een probleem zelden mogelijk is door begrensde rationaliteit (Simon, 2000), kan het onderhandelingsproces bijdragen aan een meer bevredigende oplossing. De aanwezige expertise van groepsleden in het toepassen van verschillende heuristische strategieën is cruciaal om in een vage of onduidelijke context tot een bevredigende oplossing te komen (Cabreizo, Chiclana, Al-Hamouz, Morfeq, Balamash, Herrera-Viedma, 2015). Een ander voordeel op korte termijn is de betrokkenheid van de leden van de groep bij de uitvoering van de overeengekomen oplossing. Ook zijn er minder bronnen van conflict in de groep. Op middellange termijn draagt het bereiken van consensus bij aan het versterken van de groep en de sociale banden tussen de leden. De gedeelde visie en het gemeenschappelijk begrip zijn belangrijke ingrediënten voor de cohesie van de groep.

Een ander kortetermijnavoordeel is de grotere betrokkenheid van groepsleden bij de uitvoering van de overeengekomen oplossing. Bovendien zijn er minder bronnen van conflict binnen de groep. Op middellange termijn draagt het bereiken van consensus bij tot het versterken van de groep en de sociale banden tussen de leden. Een gedeelde visie en een gemeenschappelijk begrip zijn belangrijke bouwstenen voor groepscohesie.

Kernelementen bij het bereiken van consensus

Het bereiken van consensus in diverse groepen vereist een gestructureerde aanpak die wordt gestuurd door verschillende kernelementen:

- Het vastleggen van een duidelijke doelstelling voor de groep. Consensus moet gericht zijn op een specifieke doelstelling. Zonder deze duidelijkheid kunnen discussies onproductief worden. Aangezien de meeste problemen slecht afgebakend zijn en geen eenduidige oplossingen kennen, is het essentieel om te streven naar een positieve, zij het niet noodzakelijk optimale, uitkomst. Theorieën rond begrensde rationaliteit en ‘wicked problems’ (Kleczeck, Hajdas & Wrona, 2020) suggereren dat oplossingen vaak ontstaan door het navigeren van onzekerheid, eerder dan door leren via trial-and-error.
- Het creëren van een veilige ruimte en een moedige ruimte. Diversiteit betekent dat groepsleden uiteenlopende achtergronden en perspectieven meebrengen. Het is belangrijk om een veilige ruimte te creëren – vrij van discriminatie en open voor zelfexpressie – én een moedige ruimte, waarin controversiële thema’s op een constructieve manier besproken kunnen worden (Dare, Seiver, Andrew, Coall, Kaerthugesu, Sim & Boxall, 2021).
- Actief luisteren valideert en bevestigt de gedeelde perspectieven en versterkt het wederzijds begrip tussen groepsleden.

- Zoeken naar gemeenschappelijke grond. In plaats van verschillen te benadrukken, dienen groepsleden een positieve benadering te hanteren en voort te bouwen op gedeelde inzichten om overeenstemming te bevorderen.
- Flexibiliteit houdt in dat men openstaat voor alternatieve benaderingen en bereid is het eigen standpunt aan te passen in functie van de zich ontwikkelende consensus.
- Besluitvorming. Besluitvorming kan gebeuren via stemming of via consensusgerichte benaderingen. Terwijl stemmen geschikt is in democratische contexten met onverenigbare alternatieve oplossingen, zijn consensusgerichte methodes ideaal om compromissen te stimuleren en unanimititeit op te bouwen.

De waarde en uitdagingen van consensus binnen een groep

Consensusvorming is een waardevol proces dat aanzienlijke voordelen oplevert voor zowel individuen als groepen. Een goed uitgevoerde consensus versterkt samenwerking, bouwt sociale banden op en leidt tot oplossingen van hogere kwaliteit. Bovendien zijn groepsleden meer geneigd om zich te engageren in de uitvoering van beslissingen, wat conflicten vermindert en bijdraagt aan duurzame cohesie.

Tegelijkertijd vergt het bereiken van consensus inspanning, open communicatie en een collaboratieve ingesteldheid. Door obstakels te overwinnen en de juiste strategieën toe te passen – zoals het formuleren van duidelijke doelstellingen, het creëren van inclusieve ruimtes en het oefenen van actief luisteren – kunnen groepen consensus benutten als een krachtig instrument voor doeltreffende probleemoplossing en besluitvorming.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties naar kernconcept 1: Respect voor diversiteit

Anyon, J. (1997). Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform.

Teachers College Press.

Archer, L. (2003). Race, Masculinity and Schooling: Muslim Boys and Education. Open University Press.

Banks, J. A. (2016). Culturele diversiteit en onderwijs: grondslagen, leerplan en onderwijs. Routledge.

Gillborn, D. (2008). Racisme en onderwijs: toeval of samenzwering? Routledge. Ladson-Billings, G. (2022). De droomwachters: succesvolle leraren van Afro-Amerikaanse



McIntosh, P. (1989). Wit privilege: de onzichtbare rugzak uitpakken. Werkdocument 189. Wellesley College, Centrum voor Onderzoek naar Vrouwen.

Mendick, H., Archer, L. & Hollingworth, S. (2010). Stedelijke jongeren en scholing. McGraw-Hill Education (VK).

Nieto, S., & Bode, P. (2013). Affirming Diversiteit: The Sociopolitical Context of Multicultural Education (Zesde editie). White Plains, Longman Press.

Rollock, N., Gillborn, D., Vincent, C. & Ball, S.J. (2015). The Colour of Class: The Educational Strategies of the Black Middle Classes. Routledge.

Verwijzingen naar kernconcept 2: Het pad van non-discriminatie en vooroordelen

Akpuokwe, C., U., Kuteesa, K. N., & Udeh, C. A. (2024). Gelijkwaardigheid in het onderwijs: uitdagingen aanpakken en kansen voor sociale empowerment bevorderen. International Journal of Applied Research in Social Sciences, 6(4), 631-641. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1034>

Ball, S. J. (2021). Het onderwijsdebat. Policy Press.

Europese Commissie. (2019). Onderwijs- en opleidingsmonitor 2019: aanpak van genderongelijkheid in het onderwijs. Publicatiebureau van de Europese Unie. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>

Hollenstein, L., Dresel, M., & Steuer, G. (2019). Verwachtingen van leerkrachten en hun relatie met de prestaties, het zelfbeeld en de angst voor wiskunde van basisschoolleerlingen. Social Psychology of Education, 22(4), 1021–1043.

ILGA Portugal. (2023). Gegevens van het Observatorium voor discriminatie tegen LGBTI+-personen in de periode 2020-2022. ILGA Portugal. <https://ilga-portugal.pt/dados-do-observatorio-da-discriminacao-contra-pessoas-lgbti-no-periodo-de-2020-a-2022>

ILGA World. (2024). Duurzame ontwikkelingsdoelen en de mensenrechten van LGBTI-personen: SDG 4: Kwaliteitsonderwijs. <https://ilga.org/news/sdg4-quality-education-episode-4-sustainable-development-goals-lgbti-series>

Muntoni, F., Retelsdorf, J., & Lohbeck, A. (2020). De rol van verwachtingen van leraren in de wiskundeprestaties van leerlingen: een analyse op meerdere niveaus. Leren en individuele verschillen, 80, 101896. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101896>

The New Teacher Project. (2024). De invloed van de verwachtingen van leraren op de resultaten van leerlingen. <https://tntp.org/publication/the-impacts-of-teacher-expectations-on->

Koster, D., & Litoseeliti, L. (2021). Multidimensionale perspectieven op gender in het Nederlandse taalonderwijs: leerboeken en lerarenpraat. Taalkunde en onderwijs. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100953>

UNESCO. (2023). Bevordering van gendergelijkheid in en door middel van onderwijs. Internationaal Bureau voor Onderwijs. <https://www.ibe.unesco.org/en/articles/promoting-gender-equity-and-through-education>

Wereldbank. (2024). Genderstrategie 2024-2030: Versnelling van gendergelijkheid om een einde te maken aan armoede op een leefbare planeet. Wereldbankgroep. <https://www.worldbank.org/en/topic/gender/brief/gender-strategy-update-2024-30-accelerating-equality-and-empowerment-for-all>

Wereldbank. (2024). Vrouwen, bedrijfsleven en de wet. Wereldbankgroep. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/853a55af-f1ba-4979-949c-61979af2fbb9>

Verwijzingen naar kernconcept 3: Het belang van consensus bereiken in diversiteit groepen

Cabreizo, F., Chiclana, F., Al-Hamouz, R., Morfeq, A., Balamash, A., Herrera-Viedma, E. (2015) Fuzzy besluitvorming en consensus: uitdagingen, Journal of Intelligent & Fuzzy Systems, Vol. 29, Iss. 3, pp 1109-1118, DOI: 10.3233/IFS-151719

Dare J., Seiver, H., Andrew, L., Coall, D., Kaerthigesu, S., Sim, M., Boxall K. (2021) Co-creating visual representation of safe spaces with mental health services users using photovoice and zoom, Methods in Psycholgt, Volume 5, Doi: <http://doi.org/10.1016/j.metip.2021.200059>

Feng, M., Jing, L., Chao, X., Herrera-Viedma,E. (2024) Social relation-driven consensus reaching in large-scale group decision-making using semi-supervised classification, Information Fusion, Volume 104, april 2024, DOI: <http://doi.org/10.1016/j.inffus.2023.102160>

Kleczek, R., Hajdas, M., Wrona, S. (2020) Wicked problems and project-based learning: Waarde-in-use approach, The International Journal of Management Education, Volume 18, Issue 1, DOI: <http://doi.org./10.1016/j.ijme.2019.100324>

Simon, H. (2020) Beperkte rationaliteit in de sociale wetenschappen: vandaag en morgen, Mind & Society, deel I, blz. 25-39



MODULE 4B: Onszelf en anderen begrijpen

Doelstellingen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 4.1. Inzicht verwerven in de samenhang tussen eigen overtuigingen, attitudes en gedrag.

LR 4.1B. De samenhang analyseren tussen overtuigingen, behoeften, emoties en gedrag om verschillen in menselijke reacties en attitudes te verklaren.

LD 4.2. Communicatie en interacties met anderen verbeteren door een dieper inzicht in hun denkpatronen, emoties en behoeften.

LR 4.2B: Toelichten hoe verschillende sociale en culturele achtergronden leiden tot uiteenlopende mindsets en waarden, en zo verschillen in attitudes en reacties verklaren.

LD 4.3. Communicatie en onderlinge verbondenheid versterken door doeltreffende interpersoonlijke communicatievaardigheden in te zetten.

LR 4.3B. Communicatiestrategieën toepassen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, authenticiteit, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie, om gezonde, vertrouwensvolle en sterke relaties op te bouwen.

Kernconcepten

Welkom bij de module **Jezelf en anderen begrijpen**, een kernonderdeel van graad B binnen de **handleiding voor lerarenopleiders**, die is ontworpen om de vaardigheden van cursisten te verdiepen in het analyseren van menselijke verschillen, culturele invloeden en communicatiestrategieën voor duurzame relaties.

Deze module biedt een gestructureerde verkenning van drie essentiële concepten: jezelf begrijpen, anderen begrijpen en verbinding maken met anderen. Deze elementen vormen de basis voor emotionele intelligentie, interculturele competentie en doeltreffende communicatie, en stellen leerkrachten in staat om uiteenlopende interacties met authenticiteit en respect aan te gaan.

In lijn met **leerdoel 4.1B** houdt jezelf begrijpen een kritische analyse in van de onderlinge verbanden tussen overtuigingen, noden, emoties en gedrag. Cursisten analyseren hoe cognitieve processen, sociale identiteit en culturele conditionering individuele verschillen in attitudes en reacties vormgeven. Door inzichten uit de cognitieve theorie (Beck, 1996), de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) en de sociale-identiteitstheorie (Tajfel & Turner, 1979) te integreren, verwerven leerkrachten een dieper inzicht in hoe zelfperceptie en emotieregulatie hun interacties met anderen beïnvloeden.

Aangestuurd door **leerdoel 4.2B** legt het begrijpen van anderen de nadruk op hoe sociale en culturele achtergronden verschillende denkpatronen en waarden vormgeven. Cursisten verkennen de rol van culturele dimensies (Hofstede, 1980, 2011), ecologische systemen (Bronfenbrenner, 1979) en hechtingspatronen (Bowlby, 1969) in het vormgeven van interpersoonlijke relaties en communicatiestijlen. Deze kennis rust leerkrachten uit met de interculturele competentie die nodig is om inclusieve, flexibele en respectvolle interacties te bevorderen in diverse sociale en onderwijscontexten.

In overeenstemming met **leerdoel 4.3B** benadrukt verbinding maken met anderen het belang van doeltreffende communicatiestrategieën die steunen op wederzijds respect, echtheid, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie. Via interactieve oefeningen en casestudy's ontwikkelen cursisten vaardigheden in geweldloze communicatie, emotionele validatie en het opbouwen van vertrouwen. Deze technieken stellen leerkrachten in staat om sterke, ondersteunende en duurzame relaties op te bouwen in zowel hun professionele als persoonlijke leven.

Deze module biedt een omvattende en toegepaste benadering van zelfbewustzijn, cultureel begrip en interpersoonlijke verbinding. Ze zorgt ervoor dat leerkrachten reflectieve onderwijspraktijken kunnen ontwikkelen, hun relationele vaardigheden versterken en mee bouwen aan warme, inclusieve onderwijsomgevingen. Via interactieve discussies, casestudy's en zelfreflectieactiviteiten verwerven cursisten praktische strategieën om hun persoonlijke groei, professionele veerkracht en het vermogen om sterke, betekenisvolle verbindingen aan te gaan in diverse sociale contexten te versterken.

1. Jezelf begrijpen

Jezelf begrijpen wordt geïntroduceerd als het fundamentele concept in module 4 en sluit aan bij **leerdoel 4.1B**: “Het analyseren van de relaties tussen overtuigingen, noden, emoties en gedrag om menselijke verschillen in reacties en attitudes te verklaren.” Dit concept wordt verkend via een geïntegreerde benadering die cognitieve, emotionele, motivationele en sociale perspectieven combineert om te verklaren waarom individuen situaties verschillend waarnemen en erop reageren.

Het begrijpen van jezelf en van menselijk gedrag vereist een geïntegreerde aanpak die de onderlinge verbanden onderzoekt tussen overtuigingen, noden, emoties en gedrag. Individuen verschillen in hun attitudes en reacties door een combinatie van cognitieve, emotionele, motivationele en sociale invloeden. Psychologische theorieën bieden uiteenlopende verklaringen voor deze verschillen, waarbij elk perspectief een unieke bijdrage levert aan het begrijpen van hoe mensen zichzelf waarnemen, emoties reguleren en met anderen omgaan.



De cognitieve theorie (Beck, 1996) stelt dat kernopvattingen, tussenliggende opvattingen en automatische gedachten percepties, emotionele reacties en gedrag sturen, en zo individuele verschillen in reacties op gelijkaardige situaties verklaren. Menselijk gedrag wordt echter ook beïnvloed door sociale identiteit, onbewuste processen en culturele factoren.

De sociale-identiteitstheorie (Tajfel & Turner, 1979) benadrukt de rol van groepslidmaatschappen bij het vormgeven van overtuigingen en gedrag, terwijl humanistische en psychodynamische benaderingen stellen dat onbewuste drijfveren en intrinsieke noden, in het bijzonder die verbonden zijn met persoonlijke groei, zelfactualisatie en emotionele veiligheid, bepalen hoe individuen ervaringen interpreteren en op uitdagingen reageren (Deci & Ryan, 2000; Freud, 1915).

De theorie van culturele dimensies (Hofstede, 1980) breidt dit perspectief verder uit door te verklaren hoe maatschappelijke structuren emotionele expressie, overtuigingssystemen en gedragsverwachtingen vormgeven.

Door deze verschillende perspectieven te integreren, verkrijgen we een holistisch inzicht in hoe interne cognitie, emotieregulatie, sociale interacties en culturele conditionering samen de zelfperceptie en het gedrag beïnvloeden.

De cognitieve theorie, en in het bijzonder het cognitieve model van Beck, biedt een gestructureerd kader om individuele verschillen in emoties, gedrag en attitudes te begrijpen door te analyseren hoe kernopvattingen, tussenliggende opvattingen en automatische gedachten menselijke reacties sturen (Beck, 1996; Beck & Haigh, 2014). Dit perspectief benadrukt dat cognitieve vertekeningen en schema's een fundamentele rol spelen in emotionele ervaringen en gedragsreacties.

Een van de sterktes van de cognitieve theorie is het vermogen om te verklaren waarom individuen identieke ervaringen verschillend interpreteren. Zo kan iemand met een negatieve kernopvatting over zelfwaarde falen beschouwen als een bevestiging van persoonlijke ontoereikendheid, terwijl iemand met een groeigerichte overtuiging hetzelfde voorval kan interpreteren als een leerkans. Dit illustreert hoe automatische cognitieve processen de zelfperceptie sturen en invloed uitoefenen op strategieën voor emotieregulatie.

Hoewel de cognitieve theorie brede steun geniet vanwege haar empirische basis bij het wijzigen van disfunctionele overtuigingen (Knapp, Kieling & Beck, 2015), is er ook kritiek geuit op het feit dat zij de complexiteit van menselijke emoties en onbewuste processen zou vereenvoudigen (Romanowska & Dobroczynski, 2021). Critici stellen dat de cognitieve theorie de rol van impliciete emotionele drijfveren en motivationele conflicten onderschat, terwijl deze centraal staan in psychoanalytische en humanistische benaderingen van persoonlijkheidsontwikkeling (Beck & Clark, 1997). Bovendien blijft de continuümhypothese binnen de cognitieve therapie, die suggereert dat individuen zich via gestructureerde interventies bewust kunnen worden van hun onbewuste schema's, onderwerp van debat. Onderzoek naar impliciete cognitie wijst er immers op dat sommige automatische processen ontoegankelijk blijven voor directe introspectie (Loftus & Klinger, 1992).

Ondanks deze kritieken blijft cognitieve therapie dominant binnen psychologische interventies, vooral dankzij haar gestructureerde methodologie voor het aanpassen van onaangepaste denkpatronen (Beck, 1996; Pilgrim, 2011).

Waar de cognitieve theorie de focus legt op individuele cognitie, verklaart de sociale-identiteitstheorie hoe groepsdynamieken en externe invloeden de zelfperceptie en interpersoonlijke interacties vormgeven. Volgens de integratieve theorie van intergroepsconflict van Tajfel en Turner ontlenen mensen een belangrijk deel van hun zelfconcept aan groepslidmaatschappen, zoals culturele achtergrond, nationaliteit of professionele affiliaties. Deze groepsidentiteiten beïnvloeden emotionele ervaringen, besluitvormingsprocessen en gedragsneigingen.

Een kernaspect van de sociale-identiteitstheorie is de verklaring van in-groepfavoritisme en uit-groepvooroordelen, die voortkomen uit de menselijke neiging om mensen te categoriseren. Dergelijke categorisaties beïnvloeden attitudes en gedrag en leiden tot sociale vergelijkingsprocessen die zelfwaardering, emotionele veerkracht en persoonlijk zelfvertrouwen beïnvloeden. Zo kan iemand die zich sterk identificeert met een politieke ideologie informatie selectief waarnemen en dezelfde gebeurtenis anders interpreteren dan iemand buiten die sociale groep. Dit illustreert hoe overtuigingssystemen niet alleen door individuele cognitie, maar ook door externe sociale structuren worden gevormd.

Daarnaast verruimt de theorie van culturele dimensies van Hofstede (1980) dit inzicht door aan te tonen dat zelfperceptie en emotieregulatie worden geconditioneerd door culturele normen. In individualistische samenlevingen is zelfidentiteit vaak verankerd in persoonlijke overtuigingen, autonomie en zelfexpressie, terwijl in collectivistische culturen identiteit sterker wordt beïnvloed door sociale harmonie, onderlinge afhankelijkheid en gemeenschapswaarden. Dit betekent dat de manier waarop individuen ervaringen interpreteren en emoties reguleren niet louter een cognitief of biologisch proces is, maar ook diepgaand wordt gevormd door culturele opvoeding en maatschappelijke verwachtingen.



Jezelf begrijpen vereist een verkenning van hoe psychologische noden, overtuigingen, emoties en gedrag met elkaar interageren en zo individuele verschillen in reacties en attitudes vormgeven.

De zelfdeterminatietheorie (SDT) (Deci & Ryan, 2000) biedt een motivationeel perspectief op zelfinzicht door de nadruk te leggen op drie fundamentele psychologische basisnoden: competentie, autonomie en verbondenheid. Wanneer aan deze noden wordt voldaan, ervaren individuen meer intrinsieke motivatie, emotioneel welbevinden en adaptief gedrag. Wanneer deze noden daarentegen worden gefrustreerd, kunnen individuen een laag zelfbeeld, emotionele onregeling en onaangepast gedrag ontwikkelen.

Een belangrijke bijdrage van de zelfdeterminatietheorie is de verklaring waarom individuen verschillend reageren op dezelfde externe omstandigheden. Verschillen in de mate waarin noden worden vervuld, in zelfregulatie en in de sociale omgeving beïnvloeden de vorming van overtuigingen, de verwerking van emoties en de keuze van gedrag. SDT benadrukt dat autonomie-ondersteunende omgevingen persoonlijke groei stimuleren, terwijl controlerende omgevingen leiden tot afhankelijkheid van externe bevestiging, met zelftwijfel en stress tot gevolg.

Een omvattend begrip van jezelf vereist de integratie van cognitieve, emotionele, sociale en culturele dimensies, aangezien menselijke verschillen in reacties en attitudes voortkomen uit de wisselwerking tussen overtuigingen, noden, emoties en gedrag.

Cognitief-affectieve verwerkingssystemen (Mischel & Shoda, 1995) verklaren hoe stabiele patronen van gedachten, noden en emotionele triggers contextspecifiek gedrag voortbrengen en wijzen op situationele variabiliteit in zelfperceptie.

De hechtingstheorie (Bowlby, 1969) benadrukt hoe vroege hechtingservaringen emotieregulatie en interpersoonlijke dynamieken vormgeven.

Ook culturele invloeden spelen een cruciale rol. De theorie van culturele dimensies van Hofstede (1980) toont aan hoe sociale normen individuele overtuigingssystemen, emotionele expressies en gedragsverwachtingen sturen.

Deze theorieën, samen met de cognitieve theorie (Beck, 1996), de sociale-identiteitstheorie (Tajfel & Turner, 1979) en de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000), illustreren gezamenlijk dat zelfinzicht niet louter een individueel cognitief proces is, maar het resultaat van een dynamische wisselwerking tussen interne schema's, emotieregulatie, sociale interacties en culturele invloeden. Door deze samenhangende factoren te analyseren, kunnen individuen een groter zelfbewustzijn, meer emotionele intelligentie en adaptiever gedrag ontwikkelen.

Jezelf doeltreffend begrijpen vereist dan ook een holistische benadering die zowel interne psychologische mechanismen als externe omgevingsinvloeden in rekening brengt, en zo persoonlijke groei en versterkte emotionele veerkracht mogelijk maakt in diverse contexten.

2. Anderen begrijpen

Anderen begrijpen wordt geïntroduceerd als een kernconcept in module 4. Dit concept wordt onderzocht vanuit zowel theoretische als toegepaste perspectieven, waarbij de rol van culturele conditionering, groepsidentiteit en sociale normen in het vormgeven van interpersoonlijke relaties wordt belicht.

Anderen begrijpen is een complex proces dat wordt beïnvloed door psychologische, sociale en culturele factoren die menselijk gedrag, identiteit en interacties vormgeven. Mensen bestaan niet in isolement, maar zijn ingebed in sociale structuren, culturele normen en interpersoonlijke relaties, die samen bijdragen aan hun wereldbeelden, waarden en emotionele reacties.

Het vermogen om anderen te begrijpen vereist inzicht in hoe sociale identiteit, groepsdynamieken en omgevingsinvloeden percepties en gedrag sturen.

Psychologische theorieën zoals de theorie van culturele dimensies van Hofstede (1980, 2011) verklaren hoe culturele waarden interpersoonlijke relaties beïnvloeden. Op gelijkaardige wijze benadrukt de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner (1979) de rol van gezin, onderwijs, cultuur en maatschappelijke structuren in de manier waarop individuen zich tot anderen verhouden. Deze theoretische perspectieven tonen aan dat het begrijpen van anderen niet enkel draait om het herkennen van persoonlijke verschillen, maar ook om het waarderen van bredere socioculturele en psychologische contexten.

In een steeds meer geglobaliseerde wereld, waarin interculturele ontmoetingen en diverse sociale identiteiten prominenter aanwezig zijn dan ooit, is het bevorderen van empathie, aanpassingsvermogen en interculturele competentie essentieel voor betekenisvolle en doeltreffende communicatie. Het erkennen van deze invloeden stelt individuen in staat om sociale interacties beter te navigeren, misverstanden te verminderen en inclusieve, coöperatieve relaties op te bouwen, zowel in persoonlijke als professionele contexten.

Het onderzoek van Geert Hofstede (1980, 2011) naar culturele dimensies biedt een fundamenteel kader om te begrijpen hoe culturele achtergronden menselijk gedrag, denkpatronen en interacties beïnvloeden. Zijn model, dat zes kerndimensies van culturele variabiliteit onderscheidt, verklaart hoe samenlevingen verschillen op het vlak van machtsstructuren, risicotolerantie, individualisme versus collectivisme, genderrollen, tijdsoriëntatie en indulgentie versus beheersing. Door dit model toe te passen, kunnen we beter begrijpen hoe individuen uit verschillende culturele achtergronden uiteenlopende waarden, communicatiestijlen en verwachtingen ontwikkelen binnen sociale interacties.



Een van de meest cruciale inzichten uit het werk van Hofstede is de rol van individualisme versus collectivisme bij het vormgeven van sociale relaties en interpersoonlijk begrip. In individualistische culturen (bv. de VS, Canada en West-Europa) staan persoonlijke autonomie, zelfexpressie en onafhankelijke besluitvorming centraal. In collectivistische culturen (bv. China, Japan en Latijns-Amerika) daarentegen ligt de nadruk op groepsharmonie, loyaliteit en gedeelde verantwoordelijkheid, waarbij individuen hun identiteit ontleen aan familiale, gemeenschaps- of nationale verbondenheid. Deze culturele verschillen hebben een aanzienlijke invloed op hoe mensen anderen waarnemen, conflicten oplossen en relaties opbouwen. Zo kan iemand uit een collectivistische samenleving directe confrontatie vermijden om de sociale harmonie te bewaren, terwijl iemand uit een individualistische cultuur een open debat net kan beschouwen als een teken van eerlijkheid en kracht.

Een andere dimensie, machtsafstand, belicht culturele verschillen in hiërarchische relaties en de mate waarin autoriteit wordt aanvaard. In culturen met een hoge machtsafstand (bv. Rusland, Mexico, India) worden duidelijke sociale hiërarchieën geaccepteerd en is respect voor autoriteit sterk ingebed. In culturen met een lage machtsafstand (bv. Zweden, Denemarken, Nederland) ligt de nadruk op gelijkwaardigheid, open dialoog en gedecentraliseerde besluitvorming. Dit beïnvloedt hoe individuen communiceren in verschillende culturele contexten, met name binnen onderwijs, werkomgevingen en gezinsdynamieken.

Ook onzekerheidsvermijding speelt een belangrijke rol in de manier waarop mensen met elkaar omgaan en anderen begrijpen. In culturen met een hoge onzekerheidsvermijding (bv. Griekenland, Portugal, Japan) geven mensen de voorkeur aan gestructureerde omgevingen, strikte regels en voorspelbaarheid, terwijl in culturen met een lage onzekerheidsvermijding (bv. het Verenigd Koninkrijk, Singapore, de VS) mensen zich comfortabeler voelen bij ambiguïteit, flexibele regels en innovatie. Deze tendensen beïnvloeden hoe mensen nieuwe ideeën interpreteren, verschillende standpunten aanvaarden en reageren op verandering, wat essentieel is in interculturele interacties.

Daarnaast toont Hofstedes dimensie masculiniteit versus femininiteit verschillen in sociale waarden met betrekking tot competitie, emotionele expressie en relaties. In masculiene culturen (bv. Japan, de VS) leggen maatschappelijke waarden de nadruk op prestaties, ambitie en assertiviteit, terwijl in feminiene culturen (bv. Zweden, Noorwegen) empathie, levenskwaliteit en samenwerking belangrijker zijn. Deze waarden beïnvloeden hoe individuen relaties aangaan, de balans tussen werk en privéleven benaderen en genderrollen in de samenleving waarnemen.

Het model van Hofstede toont aan dat het begrijpen van anderen vereist dat culturele verschillen worden erkend en gerespecteerd, in plaats van ervan uit te gaan dat het eigen perspectief universeel is. Door te erkennen hoe culturele achtergronden overtuigingen, waarden en communicatiestijlen vormgeven, kunnen individuen interculturele interacties doeltreffender aangaan, wederzijds begrip bevorderen en misverstanden in diverse omgevingen verminderen. Het toepassen van Hofstedes inzichten versterkt dan ook interpersoonlijke competentie, mondiale bewustwording en empathie in een steeds meer onderling verbonden wereld.

Anderen begrijpen vereist het erkennen van de complexe manier waarop individuen worden gevormd door hun sociale, culturele en omgevingscontexten. De ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner biedt een omvattend kader om deze invloeden te analyseren en toont aan hoe attitudes, gedrag en interacties van mensen worden bepaald door meerdere onderling verbonden systemen. Het microsysteem, dat directe relaties omvat zoals gezin, leeftijdsgenoten en leerkrachten, speelt een cruciale rol in het vormgeven van iemands wereldbeeld en interpersoonlijke vaardigheden. Een kind dat opgroeit in een zorgzame en communicatieve gezinsomgeving ontwikkelt vaker veilige hechtingspatronen en empathisch sociaal gedrag, terwijl een kind uit een conflictueuze thuissituatie meer moeite kan hebben met vertrouwen en emotieregulatie (Berk, 2020).

Naast deze directe interacties beïnvloedt het exosysteem menselijk gedrag via indirecte sociale structuren, zoals de werkomgeving van ouders, lokaal beleid en mediavoorstellingen. Het macrosysteem omvat bredere culturele waarden en maatschappelijke ideologieën die attitudes vormgeven, waaronder opvattingen over individualisme versus collectivisme, gendernormen en sociale mobiliteit. Het chronosysteem voegt de dimensie tijd toe en toont hoe levensovergangen en historische gebeurtenissen sociale percepties en interpersoonlijke relaties beïnvloeden.

Door het ecologische model van Bronfenbrenner toe te passen op het begrijpen van anderen, wordt duidelijk dat menselijk gedrag niet uitsluitend het resultaat is van persoonlijke keuzes of aangeboren kenmerken, maar diep verankerd is in sociale en omgevingsstructuren. Het erkennen van deze verschillende invloedslagen bevordert empathie en maakt meer betekenisvolle interpersoonlijke verbindingen en intercultureel begrip mogelijk. Of het nu gaat om onderwijs, interacties op de werkvloer of mondiale communicatie, het erkennen van de rol van sociale systemen in het vormgeven van wereldbeelden versterkt sociale cohesie en adaptieve communicatieve vaardigheden. Dit perspectief onderstreept het belang van het creëren van inclusieve en ondersteunende omgevingen die rekening houden met de diverse achtergronden en ervaringen die menselijke attitudes en interacties beïnvloeden.



3. Verbinding maken met anderen begrijpen

Gezonde, vertrouwensvolle en sterke sociale relaties bouwen voort op doeltreffende communicatie, gekenmerkt door wederzijds respect, echtheid, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie.

Banden tussen mensen worden versterkt wanneer individuen zich gewaardeerd, begrepen, aanvaard en inbegrepen voelen.

Wederzijds respect bestaat uit het erkennen en respecteren van de gedachten, meningen en attitudes van anderen, ook wanneer die verschillen van de eigen opvattingen. Het creëert ruimte voor vrije meningsuiting en constructieve dialoog zonder confrontatie, kleinerende of afwijzende houdingen, taalgebruik of morele oordelen. Zeker in multiculturele contexten laat respectvolle communicatie toe dat iemands autonomie en gelijkwaardige bijdrage aan het gesprek worden gerespecteerd, stimuleert ze samenwerking, vermindert ze conflicten en verhoogt ze de tevredenheid.

Echtheid verwijst naar authenticiteit, eerlijkheid, openheid en oprechtheid in communicatie, zonder schijn of verborgen agenda's, en bevordert het ontstaan van vertrouwensvolle en diepere verbindingen tussen mensen (Rogers, 1957).

Onvoorwaardelijke aanvaarding, een concept dat nauw verbonden is met onvoorwaardelijke positieve waardering, houdt in dat anderen worden aanvaard zoals ze zijn, zonder hen af te wijzen, te willen veranderen of te beoordelen, ongeacht hun tekortkomingen of gedrag (Rogers, 1957). Mensen voelen zich hierdoor vrij om hun gedachten, emoties en ervaringen te uiten zonder angst voor oordeel of kritiek, wat de emotionele verbondenheid verdiept (Cupach & Canary, 1997).

Actief luisteren, een cruciaal onderdeel van doeltreffende communicatie, houdt volledige aandacht in, een diepgaande interpretatie van zowel verbale als non-verbale boodschappen, systematische terugkoppeling via parafraseren, samenvatten en verduidelijkende vragen, en een nauwkeurige registratie en herinnering van wat de ander zegt. Deze vaardigheid stelt individuen in staat om doordachte, betekenisvolle en relevante reacties te formuleren, wat de kwaliteit van hun interacties versterkt (Bodie et al., 2015).

Actief luisteren kan misverstanden verminderen, conflicten voorkomen of oplossen en zo bijdragen aan sterkere interpersoonlijke relaties (Flynn, Collins & Zlatev, 2023; Bodie et al., 2012).

Actief luisteren impliceert ook reflecteren over wat werd gezegd, het uitstellen van oordelen, het vermijden van impulsief reageren en het nemen van voldoende tijd om doordachte reacties te formuleren.



Tot slot is empathie — het vermogen om situaties te zien en te begrijpen vanuit het perspectief van de ander, en oprecht te proberen diens interpretaties, attitudes, emoties en reacties te ervaren — essentieel voor doeltreffende communicatie.

Empathie kan de emotionele intelligentie versterken en wederzijds begrip en emotionele intimiteit bevorderen.

Een volledige empathische cyclus omvat het erkennen en valideren van het perspectief, de gevoelens en de ervaringen van de ander in een bepaalde situatie, en het bieden van emotionele ondersteuning.

Samenvattend dragen doeltreffende communicatiestrategieën bij aan gezondere, sterkere en meer vertrouwensvolle relaties doordat ze vertrekken vanuit een humanistisch verbindingskader (respect, echtheid, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie). Het consequent toepassen van effectieve communicatiestrategieën leidt tot duurzame, langdurige en betekenisvolle relaties.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties naar kernconcept 1: Jezelf begrijpen

Beck, A. T. (1996). Beyond belief: A theory of modes, personality, and psychopathology.

Guilford Press.

Beck, A. T., & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour Research and Therapy*, 35(1), 49-58. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(96\)00087-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00087-1)

Beck, A. T., & Haigh, E. A. P. (2014). Vooruitgang in cognitieve theorie en therapie: het generieke cognitieve model. *Jaarlijks overzicht van klinische psychologie*, 10, 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153734>

Bowlby, J. (1969). Hechting en verlies: Deel 1. Hechting. Basic Books.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Het 'wat' en 'waarom' van het nastreven van doelen: menselijke behoeften en de zelfdeterminatie van gedrag. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Hofstede, G. (1980). De gevolgen van cultuur: internationale verschillen in werkgerelateerde waarden.

Sage Publications.

Knapp, P., & Beck, A. T. (2019). Standaard en innovatieve strategieën in cognitieve gedragstherapie. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-3-030-32074-7>



- Knapp, P., Kieling, C., & Beck, A. T. (2015). Wat doen psychotherapeuten? Een systematisch overzicht en meta-regressie van enquêtes. *Psychotherapie en psychosomatiek*, 84(6), 377-378. <https://doi.org/10.1159/000438642>
- Loftus, E. F., & Klinger, M. R. (1992). Is het onbewuste slim of dom? *American Psychologist*, 47(6), 761-765. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.6.761>
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). Een cognitief-affectieve systeemtheorie van persoonlijkheid: herconceptualisering van situaties, disposities, dynamieken en invariantie in persoonlijkheidsstructuur. *Psychological Review*, 102(2), 246-268. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.246>
- Pilgrim, D. (2011). De hegemonie van cognitieve gedragstherapie in de moderne geestelijke gezondheidszorg. *Health Sociology Review*, 20(2), 120-132. <https://doi.org/10.5172/hesr.2011.20.2.120>
- Romanowska, M., & Dobroczyński, B. (2021). Onbewuste processen in de hedendaagse cognitieve therapie van Aaron T. Beck. *Psychoterapia*, 3(198), 5-15.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). Een integratieve theorie van intergroepsconflicten. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *De sociale psychologie van intergroepsrelaties* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Verwijzingen naar kernconcept 2: Anderen begrijpen

- Berk, L. E. (2020). *Ontwikkeling gedurende de levensloop* (7e druk). Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *De ecologie van de menselijke ontwikkeling: Experimenten door de natuur en door ontwerp*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Natuur-opvoeding herconceptualiseerd: een bio-ecologisch model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications.
- Hofstede, G. (2011). Culturen dimensioneren: het Hofstede-model in context. *Online Readings in Psychology and Cultuur*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>

Verwijzingen naar kernconcept 3: Verbinden met anderen

- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathie de sleutel tot effectief onderwijs? Een systematisch overzicht van het verband tussen empathie en interacties tussen docenten en studenten en de resultaten van studenten. *Educational Psychology Review*, 34, 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotionele intelligentie in de klas: vaardigheidstraining voor leraren en leerlingen. *NASP Communiqué*, 35(7), 1-4.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). De prosociale klas: sociale en emotionele competentie van leerkrachten in relatie tot de resultaten van leerlingen en de klas. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2017). Verbetering van de leeromgeving in de klas door bewustzijn en veerkracht in het onderwijs te cultiveren (CARE): resultaten van een gerandomiseerde gecontroleerde studie. *School Psychology Quarterly*, 32(3), 293-306. <https://doi.org/10.1037/spq0000205>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). De rol van psychologische en ontwikkelingswetenschap bij inspanningen om de kwaliteit van leraren te verbeteren. *Teachers College Record*, 112(12), 2988-3023.
- Rogers, C. R. (1951). *Cliëntgerichte therapie: de huidige praktijk, implicaties en theorie*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). De noodzakelijke en voldoende voorwaarden voor therapeutische persoonlijkheidsverandering. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Sociaal-emotioneel leren en leraren. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Werktevreidenheid van leraren en motivatie om het lerarenberoep te verlaten: relaties met de schoolcontext, gevoel van verbondenheid en emotionele uitputting. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.04.001>
- Swan, K., Chen, C.-C., & Bockmier-Sommers, D. K. (2020). Relaties tussen Carl Rogers' persoonsgerichte onderwijs en het kader van de onderzoeksgemeenschap: een voorlopig onderzoek. *Online Learning*, 24(3), 4-18. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2279>



MODULE 5B: Dialoog

Doelstellingen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 5.1. Empathische dialoogvaardigheden verbeteren.

LR 5.1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen.

LD 5.2. Probleemoplossende en conflicthanteringsvaardigheden verbeteren.

LR 5.2B. Dialoogvaardigheden toepassen ondanks frictie of conflict om bij te dragen aan verbinding en duidelijkheid.

LD 5.3. Samenwerkingsvaardigheden verbeteren.

LR 5.3B. Het waarderen en meenemen van ieders noden in besluitvorming bevorderen om samenwerking en het samen leven/werken te waarborgen.

Kernconcepten

1. Empathische dialoogvaardigheden

Graad B bouwt voort op de vaardigheden van actief en empathisch luisteren (LO5.1A) en zich eerlijk uitdrukken (LO5.1C). De focus van graad B ligt op het gebruik van parafraseren en het in evenwicht brengen van de spreektijd en luistertijd tussen de verschillende partners om bij te dragen aan een verbindende dialoog.

Leren door het gebruik van parafraseren en het in evenwicht brengen van spreken en luisteren

De rol van interpersoonlijke en communicatieve processen in leren wordt steeds meer erkend als essentieel, in het bijzonder binnen de opleiding en ontwikkeling van leraren in opleiding. Onderzoek benadrukt het belang van de sociale en emotionele competentie (SEC) van leerkrachten bij het tot stand brengen van ondersteunende leerkracht-leerlingrelaties en doeltreffend klasmanagement (Jennings & Greenberg, 2009; Sun et al., 2023). Sun et al. (2023) stellen dat leren inherent een sociale activiteit is, verweven met interpersoonlijke interacties die het begrip vormgeven. SEC gaat niet enkel over het sturen van leerlinggedrag, maar ook over het creëren van een omgeving waarin zowel leerkracht als leerling deelnemen aan productieve emotionele en cognitieve uitwisselingen die het leren versterken (Jennings & Greenberg, 2009). Dit onderstreept de noodzaak voor leerkrachten om specifieke dialoogvaardigheden te ontwikkelen, zoals parafraseren en het evenwichtig verdelen van spreek- en luistertijd, om empathische en ondersteunende klasdynamieken te bevorderen.

Dialogisch lesgeven biedt een pedagogisch kader dat meer collaboratieve en dialogische interacties in de klas stimuleert (García-Carrión et al., 2020). Het gaat verder dan traditionele door de leerkracht geleide vraag-en-antwoordformats en geeft de voorkeur aan dialoog die kritisch denken en wederzijds begrip aanmoedigt (ibid.). Dergelijke dialoog vereist dat leerkrachten parafraseren gebruiken om bijdragen van leerlingen te erkennen en erop voort te bouwen, waardoor een klasomgeving ontstaat die actieve participatie stimuleert. García-Carrión et al. (2020) benadrukken dat dialogisch lesgeven leerlingen niet alleen aanzet om vragen te stellen en ideeën te verkennen, maar ook de machtsverhoudingen in de klas verandert, en relaties bevordert die de leersouvereiniteit van leerlingen respecteren. Deze verschuiving vraagt van leerkrachten dat zij spreek- en luistertijd gelijkwaardig verdelen, zodat leerlingen hun ideeën volledig kunnen verwoorden en zichzelf op hun beurt zien als gewaardeerde deelnemers aan het leerproces.

Empathisch onderwijs

Empathie vormt een fundamenteel onderdeel van effectieve dialoog, vooral in interculturele contexten waar diverse achtergronden en sociale hiërarchieën de communicatie beïnvloeden (Lähdesmäki & Koistinen, 2021). In deze dialogen is het in evenwicht brengen van spreken en luisteren essentieel om alle cursisten gelijke kansen te geven om zich uit te drukken. Lähdesmäki en Koistinen (2021) benadrukken het belang van het creëren van een ‘veilige ruimte’ voor empathische ontmoetingen tussen personen met uiteenlopende achtergronden, een praktijk die sinds de jaren 1990 wordt onderschreven door UNESCO en de EU. Deze ruimtes steunen op het vermogen van cursisten om respectvolle dialogen aan te gaan die verschillen erkennen, waarbij parafraseren een cruciaal instrument is om machtsonevenwichten aan te pakken (Lähdesmäki & Koistinen, 2021). Dit sluit aan bij het bredere concept van interculturele dialoog, dat empathie en begrip bevordert in multiculturele onderwijscontexten.

Empathie in het lesgeven is niet louter een abstract begrip, maar een vaardigheid die een grote invloed kan hebben op de klasdynamiek en de leerresultaten van leerlingen (Aldrup et al., 2022). De auteurs stellen dat empathische leerkrachten ondersteunende interacties stimuleren en de leerkracht-leerlingrelatie versterken. De effectiviteit van empathie in het lesgeven hangt echter af van de kennis van leerkrachten over hoe zij empathisch gedrag op een gepaste manier kunnen tonen in diverse klassituaties. De studie suggereert dat de impact van empathie kan variëren door factoren zoals de houding van leerkrachten tegenover specifieke klassen of individuele leerlingen en dat empathie bijzonder gunstig kan zijn voor leerlingen uit kansarme achtergronden (Aldrup et al., 2022). Daarom vereist empathie in het lesgeven niet alleen inzicht in de gevoelens en perspectieven van leerlingen, maar ook vaardigheden die leerkrachten in staat stellen te reageren op manieren die de interacties in de klas verbeteren, zoals parafraseren en het in evenwicht brengen van spreek- en luistertijd tussen verschillende cursisten om betekenisvolle dialoog te bevorderen.



Praktijken: parafraseren en het in evenwicht brengen van tijd

Parafraseren speelt een cruciale rol bij het concreet maken van empathie in de klas, doordat het aandacht toont voor de perspectieven van leerlingen. Sun et al. (2023) omschrijven empathie bij leerkrachten als het vermogen om de gevoelens van leerlingen te begrijpen en ermee mee te resoneren, een proces dat door parafraseren zichtbaar wordt gemaakt. Door te parafraseren kunnen leerkrachten aan leerlingen communiceren dat hun gedachten gewaardeerd en begrepen worden, wat bijdraagt aan het opbouwen van een ondersteunende en inclusieve klasomgeving. Daarnaast versterkt evenwichtige communicatie, waarbij spreken en luisteren gelijkwaardig verdeeld zijn, deze empathische betrokkenheid verder en zorgt ze ervoor dat dialoog een gedeeld proces blijft in plaats van een eenzijdige interactie (García-Carrión et al., 2020; Lähdesmäki & Koistinen, 2021). Door het bevorderen van empathische klassendialogen versterken leerkrachten zo de betrokkenheid van leerlingen en modelleren zij respectvolle en open communicatie.

Ondanks het belang van empathie in het lesgeven zijn de voordelen ervan niet onvoorwaardelijk. Aldrup et al. (2022) wijzen op verschillende beperkingen van de rol van empathie in het onderwijs en stellen dat empathie doordacht en contextgevoelig moet worden toegepast. Zo kunnen leerkrachten meer empathie tonen in klassen waarvoor zij een voorkeur hebben, wat onbedoeld kan leiden tot vertekening in hun lespraktijk. Empathie is niet altijd bevorderlijk wanneer ze niet gepaard gaat met gepast gedrag dat is afgestemd op de specifieke klascontext (Aldrup et al., 2022). Daarom moet empathie worden beschouwd als een vaardigheid die verfijnd en selectief ingezet kan worden, eerder dan als een onveranderlijk ideaal. Het erkennen van deze nuances is cruciaal binnen de lerarenopleiding, omdat het toekomstige leerkrachten in staat stelt om doeltreffend om te gaan met de complexiteit van empathie in de klas en hen uitrust met vaardigheden voor een evenwichtige en zorgzame dialoog.

Het creëren van een ‘veilige ruimte’ voor dialoog is essentieel om empathie te bevorderen in diverse onderwijsomgevingen (Lähdesmäki & Koistinen, 2021). Veilige ruimtes stellen cursisten in staat om zich openlijk uit te drukken zonder angst voor oordeel en stimuleren inclusieve en niet-hiërarchische dialoog (ibid.). In dergelijke ruimtes kan het gebruik van parafraseren door leerkrachten leerlingen helpen het gevoel te krijgen dat hun perspectieven gehoord en gerespecteerd worden, wat een omgeving bevordert die wederzijds begrip ondersteunt. Het concept van een veilige ruimte sluit aan bij feministische theorieën die pleiten voor inclusieve dialogen waarin personen met uiteenlopende achtergronden kunnen deelnemen aan gelijkwaardige en empathische uitwisselingen (ibid.). Door open dialoog te faciliteren kunnen leerkrachten een inclusieve klascultuur uitbouwen die de stem van elke deelnemer waardeert.



Perspectieven van empathische dialoogvaardigheden

In de context van duurzaam onderwijs worden communicatieve vaardigheden, met name empathische dialoog, erkend als essentiële competenties. Voci en Karmasin (2021) stellen dat duurzaamheidswetenschappen effectieve communicatie vereisen om het publiek te betrekken en te informeren, en zo initiatieven voor duurzame ontwikkeling te stimuleren. Esteve-Faubel et al. (2020) wijzen er eveneens op dat toekomstige leerkrachten audiovisuele communicatieve vaardigheden moeten ontwikkelen die aansluiten bij de duurzame ontwikkelingsdoelstellingen om het welzijn en de competenties van leerlingen te bevorderen. Deze studies benadrukken de verbinding tussen communicatie en duurzaamheid in het onderwijs en suggereren dat de integratie van empathische dialoog in de lerarenopleiding bredere onderwijs- en maatschappelijke doelstellingen kan bevorderen.

Pedagogische strategieën zoals design thinking versterken de ontwikkeling van empathische vaardigheden bij leerkrachten nog verder. Díaz-Pareja et al. (2021) melden dat actieve en participatieve methodologieën, zoals Design Thinking, de creativiteit, motivatie en communicatieve vaardigheden van studenten stimuleren, wat van cruciaal belang is voor toekomstige leerkrachten. Deze methodologische benadering leidt leerkrachten op die niet alleen effectieve communicatoren zijn, maar ook empathische praktijkbeoefenaars die in staat zijn om studenten met diversiteit te betrekken. Door empathische dialoogvaardigheden, voornamelijk parafraseren en het in evenwicht brengen van de spreek- en luistertijd, te combineren met actieve leermethoden, kunnen lerarenopleidingen leerkrachten beter voorbereiden op het creëren van inclusieve en communicatieve klaslokalen die voldoen aan de hedendaagse educatieve en sociale doelstellingen.

2. Probleemoplossende en conflictvaardigheden

In graad B verdiepen we ons verder in het behouden van zelfverbinding, ook wanneer spanning of een mogelijk conflict zich aandient. De vaardigheid om empathisch naar mezelf te luisteren (zelfempathie) en zo aandacht te hebben voor wat een moeilijke emotie mij vertelt over wat (welke behoefte) op dat moment belangrijk voor mij is, zorgt voor helderheid en maakt het mogelijk om dit (als ik dat wil) aan te geven. Zelfverbinding maakt mij op haar beurt meer bereid om te luisteren naar en te horen wat belangrijk is voor de ander.

We oefenen in het aangeven van onze grenzen met respect voor (die van) anderen. Daarbij reflecteren we in het bijzonder over het gebruik van onze stem en hoe die al dan niet bijdraagt aan het creëren van verbinding en/of duidelijkheid. Daarnaast verkennen we onze rol als leerkracht, waarbij we nagaan hoe we tegelijk rolmodel en autoriteit kunnen zijn, en deel kunnen uitmaken van een klasgroep en team waarin we ons thuis en op ons gemak voelen.



De focus in deze les ligt op het bijdragen aan verbinding en helderheid in sociale interacties door het inzetten van zelfverbinding, luistervaardigheden en spreekvaardigheden.

Hoewel empathie vaak wordt gedefinieerd als het vermogen om de gevoelens van anderen te begrijpen (bv. Barkham, 1988), introduceerde TASC de term ‘zelfempathie’, die zijn oorsprong vindt in het discours van praktijkbeoefenaars. Dit concept kan nuttig zijn omdat het de relationele aspecten van empathie vanuit verschillende perspectieven verwoordt. Daarom sluit de wetenschappelijke definitie van empathie tot op zekere hoogte aan bij het idee binnen TASC, aangezien het begrip empathie in de sociale praktijk wordt geïnformeerd door wetenschappelijk onderzoek. Daarnaast is ook de methodologische benadering van TASC binnen deze context gekaderd.

Wat kan zelfempathie zijn?

Als fundamenteel element van emotionele intelligentie speelt zelfempathie een cruciale rol in het bevorderen van effectieve communicatie en het stimuleren van pro sociaal gedrag. Zelfempathie wordt gedefinieerd als het vermogen om op een empathische manier om te gaan met de eigen ervaringen en houdt in dat men gedachten, emoties en handelingen herkent en aanvaardt zonder oordeel, wat leidt tot een dieper begrip van zichzelf. Turan et al. (2022) benadrukken de sterke samenhang tussen zelfempathie en constructen zoals empathie, geweten, zelfcontrole, vriendelijkheid en zelfeffectiviteit, die in belangrijke mate bijdragen aan gedrag zoals sportiviteit. Deze intrinsieke empathie helpt individuen om emotionele stabiliteit te behouden en ondersteunt hun vermogen om op een zorgzame en vriendelijke manier met anderen om te gaan.

In onderwijscontexten is zelfempathie bijzonder relevant voor leerkrachten, die deze vorm van zelfbewustzijn kunnen modelleren voor leerlingen. Zoals Bolat (2023) aangeeft, versterken leerkrachten die aan zelfbevestiging doen rond waarden als empathie, rechtvaardigheid en eerlijkheid hun vermogen om op een ondersteunende en meelevende manier verbinding te maken met anderen, wat essentieel is voor doeltreffend leiderschap in de klas. Daarnaast benadrukken Özdemir en Babadoğan (2023) zelfbewustzijn als een kerncompetentie binnen sociale en emotionele vaardigheden, cruciaal voor leraren in opleiding die hun klasinteracties en communicatie willen verbeteren. Zelfempathie fungeert aldus als een essentiële voorwaarde voor het vermogen van leerkrachten om empathie te tonen ten aanzien van leerlingen, wederzijds vertrouwen op te bouwen en een emotioneel ondersteunende leeromgeving te creëren die leren en ontwikkeling bevordert.

Daarnaast bevordert zelfempathie morele intelligentie, wat helpt bij het nemen van ethische beslissingen die de noden van anderen vooropstellen en tegelijk het eigen emotioneel welzijn in evenwicht houden. Deze vorm van empathie is essentieel voor het onderhouden van positieve relaties, omdat ze individuen in staat stelt om uitdagende interacties te benaderen zonder reactieve emoties. Volgens Köroğlu et al. (2023) kunnen niveaus van zelfvertrouwen en empathie schommelen afhankelijk van variabelen zoals gender, sociale context en academische achtergrond, wat aangeeft dat zelfempathie ook aanpassing aan contextspecifieke dynamieken vereist. Door hun eigen ervaringen te erkennen en te valideren, ontwikkelen leerkrachten veerkracht en openheid, die essentieel zijn voor doeltreffend klasmanagement en interactie met diverse leerlingenpopulaties. Bovendien stelt zelfempathie leerkrachten in staat om hun eigen beperkingen of vooroordelen onder ogen te zien, wat leidt tot een meer gelijkwaardige behandeling van leerlingen en een inclusieve sfeer. Deze zelfreflectieve praktijk versterkt niet alleen de emotionele zelfregulatie van leerkrachten, maar draagt ook bij aan een ondersteunende leeromgeving waarin leerlingen zich gezien, begrepen en gerespecteerd voelen.

Conflictvaardigheden: dialogische zelfempathie

Dialogische zelfempathie is een dynamische benadering om zichzelf te begrijpen en ondersteunt doeltreffende conflictvaardigheden door helderheid, perspectiefname en emotionele regulatie te bevorderen. Ceballos-Vacas en Rodríguez-Ruiz (2023) stellen dat conflicten onvermijdelijk zijn en in sociale interacties ook constructief kunnen zijn, omdat ze kansen bieden voor groei, empathie en perspectiefname. Om deze situaties echter doeltreffend te kunnen hanteren, is het nodig dat individuen aan zelfreflectie doen en hun emoties en reacties tijdens conflicten erkennen. Dit perspectief is bijzonder relevant in onderwijscontexten, waar conflicten de samenhang in de klas kunnen verstoren, maar tegelijk ook mogelijkheden bieden om via wederzijds begrip sterkere relaties op te bouwen. Volgens Hakvoort et al. (2019) roepen conflicten in de klas vaak vragen op rond autoriteit en orde, waardoor leerkrachten geneigd zijn om reactieve strategieën te hanteren die een constructieve dialoog kunnen belemmeren. Een empathische, dialogische benadering van conflicthantering stelt leerkrachten daarentegen in staat om conflicten aan te pakken met een open en reflectieve houding, waarbij conflict wordt herkaderd als een kans op verbinding en leren.

Dialogische zelfempathie vraagt van leerkrachten dat zij hun emotionele reacties in evenwicht brengen met begrip voor de perspectieven van leerlingen, wat bijdraagt aan een respectvolle en inclusieve klasomgeving. Een studie van Xu et al. (2023) toont aan dat training in collaboratieve probleemoplossing en kritisch denken voor leerkrachten hun vermogen versterkt om op een constructieve manier met leerlingen in interactie te gaan. Deze bevinding ondersteunt het belang van op empathie gebaseerde strategieën bij het omgaan met conflicten, aangezien leerkrachten die zelfempathie beoefenen beter uitgerust zijn om evenwichtige en samenwerkingsgerichte benaderingen te hanteren bij klasuitdagingen. Köroğlu et al. (2023) ondersteunen deze visie door aan te tonen dat empathieniveaus variëren afhankelijk van sociale en situationele factoren, wat suggereert dat leerkrachten hun empathische praktijken moeten afstemmen op de context. Via dialogische zelfempathie kunnen leerkrachten conflicten benaderen niet als bedreigingen, maar als complexe situaties die compassie, flexibiliteit en doeltreffende communicatieve vaardigheden vereisen. Door hun emoties en reacties in deze situaties te erkennen, kunnen leerkrachten conflictvaardigheden modelleren en aan leerlingen tonen hoe conflicten met empathie en zelfbewustzijn kunnen worden aangepakt, met tegelijk aandacht voor de individuele leersituaties van leerlingen.



Een constructieve benadering van conflicthantering beschouwt conflicten als een normaal onderdeel van het sociale leven, dat relaties en wederzijds respect kan versterken wanneer ermee wordt omgegaan vanuit empathie. Ceballos-Vacas en Rodríguez-Ruiz (2023) identificeren kernvaardigheden voor doeltreffend conflictmanagement, zoals het onderscheiden van conflict en agressie, het begrijpen van de emotionele dynamieken van conflict en het inzetten van strategieën om spanning te verminderen en empathie te bevorderen. Deze vaardigheden sluiten aan bij een dialogische benadering van zelfempathie, waarbij leerkrachten aan zelfreflectie doen en empathische communicatie inzetten om spanningen te de-escaleren. In plaats van autoriteit of controle af te dwingen, kunnen leerkrachten een dialogische ruimte creëren waarin leerlingen zich gehoord en gerespecteerd voelen, wat positieve sociale en emotionele groei in de klas stimuleert. Dit perspectief maakt het niet alleen mogelijk dat leerkrachten en leerlingen samen conflicten doeltreffend oplossen, maar ook dat zij een klascultuur uitbouwen die gebaseerd is op respect, begrip en gedeeld eigenaarschap en, daarin, gedeelde verantwoordelijkheid.

Duurzame communicatie door leerkrachten: zelfempathie en conflictvaardigheden in de klas

Duurzame communicatie in onderwijscontexten is afhankelijk van het vermogen van leerkrachten om zelfempathie en conflictvaardigheden te integreren in hun dagelijkse interacties. Deze integratie bevordert een inclusieve en ondersteunende klasomgeving. Langer-Osuna et al. (2020) stellen dat off-taskgedrag, dat doorgaans als storend wordt beschouwd, waardevolle kansen kan bieden voor samenwerking en sociale verbondenheid. Door zelfempathie te beoefenen, kunnen leerkrachten dit gedrag herkennen als uitingen van sociale en emotionele noden van leerlingen, in plaats van louter als verstoringen. Dit leidt tot een meer ondersteunende en begripvolle reactie op de uiteenlopende manieren waarop leerlingen betrokken zijn. Deze benadering sluit aan bij de bevindingen van Bolat (2023), die aangeven dat het bevestigen van zelftranscendente waarden – zoals empathie, rechtvaardigheid en eerlijkheid – de leiderschapsovertuigingen van leerkrachten kan versterken en zo hun engagement voor duurzame, empathische communicatie ondersteunt. Wanneer leerkrachten met empathie en geduld reageren op off-taskgedrag van leerlingen, bevorderen zij een klascultuur die begrip en verbinding vooropstelt boven rigide discipline.

Duurzame communicatie steunt op het vermogen van leerkrachten om hun emoties te reguleren, wat wordt versterkt door zelfempathie. Volgens Özdemir en Babadoğan (2023) zijn communicatie, empathie, zelfbewustzijn en probleemoplossend vermogen essentiële sociaal-emotionele competenties voor het bevorderen van positieve leerkracht-leerlingrelaties. Deze bevinding benadrukt het belang van zelfempathie voor het in stand houden van constructieve en ondersteunende interacties in de klas, waarbij leerkrachten hun emotionele reacties op uitdagend gedrag doeltreffend kunnen hanteren. Leerkrachten die zelfempathie beoefenen, lijken dan ook beter uitgerust om conflicten op een rustige en respectvolle manier aan te pakken, waardoor de kans op escalatie vermindert en een veilige ruimte ontstaat waarin leerlingen zich openlijk kunnen uitdrukken. Deze omgeving bevordert wederzijds vertrouwen en respect en maakt een doeltreffende samenwerking tussen leerkrachten en leerlingen rond academische en sociale taken mogelijk.

Het engagement van leerkrachten voor duurzame communicatie houdt in dat zij flexibele en empathische strategieën hanteren om conflicten te beheren en de samenhang in de klas te behouden. Valente en Lourenço (2020) stellen dat empathietraining de affectieve vaardigheden van leerkrachten kan versterken, waardoor zij conflicten op een duurzame manier kunnen aanpakken en beheersen. Door conflicten te beschouwen als kansen voor leren en verbinding, modelleren leerkrachten constructieve conflicthantering voor leerlingen en tonen zij aan dat empathie en zelfreflectie essentieel zijn voor duurzame communicatie. Xu et al. (2023) onderstrepen het belang van lerarenopleiding rond kritisch denken en het bevorderen van collaboratieve probleemoplossing. Zoals hierboven aangetoond, zijn deze vaardigheden cruciaal voor het creëren van ondersteunende leeromgevingen. Door deze competenties te integreren, kunnen leerkrachten een klasatmosfeer cultiveren waarin leerlingen worden aangemoedigd om positieve sociale interacties aan te gaan.

Tot slot dragen duurzame communicatiepraktijken bij aan een positief schoolklimaat, omdat leerkrachten die zelfempathie beoefenen meer geneigd zijn om samenwerkingsgerichte en respectvolle relaties met hun leerlingen op te bouwen. Klimecki (2019) benadrukt de rol van empathie bij het verminderen van intergroepsconflicten en suggereert dat leerkrachten die empathie tonen voor leerlingen met diverse achtergronden hun unieke perspectieven en ervaringen beter kunnen begrijpen. Dit begrip helpt leerkrachten om potentiële bronnen van conflict aan te pakken en een inclusieve omgeving te bevorderen waarin alle leerlingen zich welkom voelen. Door zelfempathie en op empathie gebaseerde conflicthantering te beoefenen, belichamen leerkrachten de waarden van verdraagzaamheid en inclusiviteit en dragen zij bij aan een schoolcultuur die positieve interpersoonlijke relaties en sociale cohesie stimuleert. Via duurzame communicatie versterken leerkrachten de klasdynamiek en dragen zij bij aan een bredere onderwijscultuur die empathie, verbinding en wederzijds begrip centraal stelt.



3. Samenwerkingsvaardigheden

In graad B ligt de focus op groeien in het gebruik van ‘needs language’. Er wordt een diepgaande vaardigheidstraining aangeboden in het herkennen van de behoeften achter voorstellen van anderen, evenals in het aangeven welke behoeften wij zelf proberen te realiseren met de voorstellen die wij doen. Op die manier geven we erkenning aan wat voor ieder van ons belangrijk is en vertrekken we van daaruit op zoek naar een aanpak die voor iedereen kan werken, waarmee de basis wordt gelegd voor constructieve samenwerking.

Deze graad verwijst naar de benadering van TASC rond duurzame communicatie en benadrukt een stijl die taal waardeert die de behoeften van zowel leerlingen als leerkrachten weerspiegelt. Een uitgebreide verkenning van beschikbare platforms leverde geen onderzoek op dat expliciet op dit thema ingaat. Daarom maakt deze sectie gebruik van bevindingen uit verschillende wetenschappelijke studies die verband houden met het hier besproken concept van ‘needs language’ zoals dat door praktijkbeoefenaars wordt gehanteerd, en beoogt zij deze samenwerkingsvaardigheid te situeren binnen het bredere onderzoekslandschap.

Taal die gevoelig is voor de behoeften van leerlingen

In onderwijscontexten zijn samenwerkingsvaardigheden cruciaal voor het bevorderen van effectieve en ondersteunende relaties tussen leerkrachten, leerlingen en schoolleiders. Een kernaspect van deze vaardigheden is het gebruiken van taal die afgestemd is op de behoeften van leerlingen, wat betekent dat men in staat is om de behoeften achter eigen voorstellen en die van anderen te begrijpen en te communiceren. ‘Needs language’ versterkt wederzijds begrip en respect, wat essentieel is voor het realiseren van collectieve effectiviteit en het beantwoorden aan diverse leerlingennoden. Volgens Geesa et al. (2024) wordt collectieve effectiviteit gedefinieerd als het gedeelde geloof van een groep in haar vermogen om een gemeenschappelijk doel te bereiken. Dit geloof vormt een fundament binnen onderwijsomgevingen, waar schoolbegeleiders, directies en leerkrachten moeten samenwerken om de uiteenlopende noden van leerlingen te ondersteunen. De auteurs stellen dat training in het herkennen en verwoorden van behoeften geïntegreerd zou moeten worden in professionaliseringstrajecten om interprofessionele ondersteuning te versterken en de kwaliteit van leerresultaten voor leerlingen te verbeteren.

Het herkennen en uitdrukken van behoeften is ook van groot belang in gedifferentieerde leeromgevingen, waar leerkrachten moeten inspelen op individuele leerlingennoden. Fajariyah et al. (2023) benadrukken dat gedifferentieerde klaspraktijken essentieel zijn om tegemoet te komen aan uiteenlopende leerbehoeften van leerlingen, vooral in contexten met diverse talige achtergronden. Hun studie in EFL-klassen toont aan dat individuele voorkeuren van leerlingen – gaande van evaluatievormen tot taaksettings – van leerkrachten vragen dat zij specifieke behoeften interpreteren en erop reageren. Deze bevindingen onderstrepen de noodzaak voor leerkrachten om ‘needs language’ te gebruiken om leerervaringen af te stemmen, wat uiteindelijk de betrokkenheid en prestaties van leerlingen in het talenonderwijs versterkt. Daarnaast tonen Sun et al. (2024) aan dat tijdens de abrupte overgang naar afstandsonderwijs als gevolg van COVID-19 een daling optrad in de motivatie en sociale verbondenheid van leerlingen, vooral bij leerlingen uit gemarginaliseerde groepen. Onderwijsinstellingen en leerkrachten erkenden dat het aanpakken van zowel psychologische als academische noden cruciaal was om deze effecten te beperken, wat het belang benadrukt van het bevorderen van verbondenheid, coping, veerkracht en welzijn binnen de leeromgeving.

Sociale en emotionele aspecten van de inclusieve klas

Een grondig begrip van de noden van leerlingen gaat verder dan de academische context en omvat ook sociale en emotionele aspecten die cruciaal zijn voor het creëren van inclusieve en ondersteunende klasomgevingen. Hinchcliff en Newberry (2021) stellen vast dat leerkrachten leerlingennoden vaak interpreteren vanuit een emotionele invalshoek en emotioneel bewustzijn inzetten om verbinding met leerlingen op te bouwen. Dit perspectief stelt leerkrachten in staat om veilige ruimtes te creëren, die essentieel zijn voor de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen. De auteurs pleiten voor lerarenopleidingen die sterk inzetten op sociaal-emotionele vaardigheidstraining, waaronder ook het vermogen om noden helder en empathisch te verwoorden. Merlin (2021) sluit hierbij aan en merkt op dat de initiële opleiding van leerkrachten steeds meer voorbereidt op het omgaan met diverse leerlingennoden, waaronder talige, sociaaleconomische en specifieke onderwijsbehoeften. Opleiding waarin ‘needs language’ wordt geïntegreerd, stelt leerkrachten in staat om flexibel en sensitief te reageren, wat bijzonder waardevol is in klassen met leerlingen uit diverse achtergronden.

Coöperatief leren is een ander domein waarin ‘needs language’ van groot belang is. Larraz et al. (2017) beschrijven samenwerking als essentieel om in te spelen op hedendaagse maatschappelijke veranderingen, omdat ze leerlingen uitrust met samenwerkingsvaardigheden die nodig zijn in moderne onderwijs- en professionele contexten. Samenwerking omvat specifieke strategieën, waaronder modelleren, feedback geven en het generaliseren van sociale vaardigheden (Mendo-Lázaro et al., 2018). Het toepassen van ‘needs language’ binnen coöperatief leren helpt om de doelstellingen en verwachtingen van groepswork te verduidelijken en te communiceren, waardoor problemen zoals ongelijke participatie of dominantie door bepaalde groepsleden kunnen worden voorkomen. Mendo-Lázaro et al. (2018) benadrukken dat met expliciete communicatie-ondersteuning de voordelen van coöperatieve activiteiten kunnen worden versterkt. Duidelijke communicatie over individuele en collectieve noden bevordert positieve wederzijdse afhankelijkheid en zorgt ervoor dat alle leden betekenisvol bijdragen aan gezamenlijke taken, wat essentieel is om de onderwijsvoordelen van coöperatief leren te realiseren.



Duurzame Communicatie: het bevorderen van coöperatief leren

Het structureren van coöperatieve leerervaringen vereist een doelgericht ontwerp en duidelijke begeleiding door leerkrachten. Johnson en Johnson (2019) benadrukken dat coöperatief leren het meest doeltreffend is wanneer leerkrachten optreden als ontwerpers van samenwerkingsprocessen en leeromgevingen creëren die leerlingen zowel intellectueel als emotioneel betrekken. Door ‘needs language’ te gebruiken, kunnen leerkrachten het doel van activiteiten verduidelijken en groepsdoelen afstemmen op individuele leerlingennoden, wat actieve betrokkenheid bevordert. Johnson en Johnson (2019) beschrijven daarnaast vijf essentiële elementen van coöperatief leren: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, stimulerende interactie, sociale vaardigheden en groepsverwerking. Elk van deze elementen steunt op het vermogen van cursisten om hun noden doeltreffend te communiceren. Zo vereist het bevorderen van individuele verantwoordelijkheid dat leerlingen inzicht hebben in hun rollen en verantwoordelijkheden, wat duidelijker wordt wanneer noden en verwachtingen expliciet worden gecommuniceerd (ibid.). Deze duidelijkheid stelt leerlingen in staat om persoonlijke motivaties te verbinden met groepsdoelstellingen en zo een meer samenhangende en doelgerichte leeromgeving te creëren.

Door peers gemedieerde benaderingen, zoals peertutoring of tutoring tussen verschillende leeftijdsgroepen, versterken het coöperatief leren doordat leerlingen samen werken aan betere academische resultaten. Dunn et al. (2017) wijzen erop dat deze activiteiten matige academische voordelen opleveren voor leerlingen met emotionele en gedragsmatige uitdagingen. De effectiviteit van deze methoden is afhankelijk van het vermogen van cursisten om hun eigen noden te verwoorden en die van hun peers te begrijpen. Dit is bijzonder belangrijk wanneer leerlingen met verschillende vaardigheden of leeftijden samenwerken, aangezien hun uiteenlopende noden en perspectieven flexibele communicatieve vaardigheden vereisen. Door ‘needs language’ te integreren, wordt peertutoring flexibeler en kunnen cursisten hun leerdoelen en uitdagingen delen, wat een ondersteunende en inclusieve omgeving bevordert voor zowel tutors als tutees.

Samengevat is het gebruik van ‘needs language’ in het onderwijs essentieel voor het versterken van samenwerkingsvaardigheden en het beantwoorden aan uiteenlopende leerlingennoden. Door collectieve effectiviteit bij leerkrachten en schoolleiders te bevorderen en gedifferentieerde en coöperatieve leeromgevingen te versterken, stimuleert het vermogen om noden te herkennen en te verwoorden inclusiviteit, gelijkwaardigheid in leren, motivatie en doeltreffende samenwerking.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties naar kernconcept 1: Empathische dialoogvaardigheden

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathie de sleutel tot effectief onderwijs? Een systematisch overzicht van het verband tussen empathie en interacties tussen docenten en leerlingen en de resultaten van leerlingen. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>

Díaz-Pareja, E. M., Llorent-Vaquero, M., Cámara-Estrella, Á. M., & Ortega-Tudela, J. M. (2021). Duurzaam onderwijs: sociale netwerken gebruiken in het onderwijs voor verandering. *Duurzaamheid*, 13(18), 10368. <https://doi.org/10.3390/su131810368>

Esteve-Faubel, R. P., Oller-Benitez, A., & Aparicio-Flores, M. P. (2020). Percepties van toekomstige docenten audiovisuele educatie en Communicatie. Uitdagingen in de opleiding voor duurzaam onderwijs. *Duurzaamheid*, 12(24), 10296. <https://doi.org/10.3390/su122410296>

García-Carrión, R., López De Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implicaties voor de sociale impact van dialogisch onderwijs en leren. *Frontiers in Psychology*, 11, 140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). De prosociale klas: sociale en emotionele competentie van leraren in relatie tot de resultaten van leerlingen en klassen. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Lähdesmäki, T., & Koistinen, A.-K. (2021). Onderzoek naar verbanden tussen interculturele dialoog, kunst en empathie. In F. Maine & M. Vrikki (Eds.), *Dialoog voor Intercultureel Verstaan* (pp. 45–58). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_4

Sun, B., Wang, Y., Ye, Q., & Pan, Y. (2023). Associaties van Empathie met interacties tussen docenten en studenten: een potentieel ternair model. *Brain Sciences*, 13(5), 767. <https://doi.org/10.3390/brainsci13050767>

Voci, D., & Karmasin, M. (2021). Duurzaamheid en Communicatie in het hoger onderwijs. 7e Internationale conferentie over ontwikkelingen in het hoger onderwijs (HEAd’21). Zevende Internationale conferentie over ontwikkelingen in het hoger onderwijs. <https://doi.org/10.4995/HEAd21.2021.12831>

Verwijzingen naar kernconcept 2: Vaardigheden voor probleemoplossing en conflictoplossing



Barkham, M. (1988) Empathie in counseling en psychotherapie: huidige status en toekomstige richtingen, *Counselling Psychology Quarterly*, 1(4), 407-428, DOI: 10.1080/09515078808254226

Bolat, Ö. (2023). De impact van zelfbevestiging op leiderschap van leraren: een experimenteel ontwerp. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(4), 868–886. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1337696>

Ceballos-Vacas, E. M., & Rodríguez-Ruiz, B. (2023). Hoe gaan leraren en leerlingen om met conflicten? Een analyse van strategieën en doelstellingen voor conflictoplossing. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551–572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>

Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2019). Een bibliometrisch overzicht van benaderingen om conflicten op scholen aan te pakken: onderzoek naar de intellectuele basis. *Conflict Resolution Quarterly*, 37(2), 123–145. <https://doi.org/10.1002/crq.21266>

Klimecki, O. M. (2019). De rol van empathie en medeleven bij conflictoplossing. *Emotion Review*, 11(4), 310–325. <https://doi.org/10.1177/1754073919838609>

Köroğlu, M., Çelik, S., & Tanriverdi, F. (2023). De vergelijking van Empathie en zelfvertrouwen bij leerlingen van scholen voor lichamelijke opvoeding en sport. *International Education Studies*, 16(5), 9. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n5p9>

Langer-Osuna, J. M., Gargroetzi, E., Munson, J., & Chavez, R. (2020). Onderzoek naar de rol van off-task activiteiten op de dynamiek van samenwerking van studenten. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 514–532. <https://doi.org/10.1037/edu0000464>

Maeng, J. L., Malone, M., & Cornell, D. (2020). Student threats of violence against teachers: Prevalence and outcomes using a threat assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102934>

Murphy, H., Tubritt, J., & Norman, J. O. (2018). De rol van empathie bij het voorbereiden van leraren op het aanpakken van pesten. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17–23. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>

Özdemir, E., & Babadoğan, M. C. (2023). De opleidingsbehoeften van leraren in spe op het gebied van sociaal-emotionele competenties. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(1), 95–122.

Turan, S., Alemdar, U., Comert, E., Ozcan, H., & Osmanoglu, K. (2022). Spelen zelfeffectiviteit en morele intelligentie een rol bij de vorming van sportief gedrag? *Asian Journal of Education and Training*, 8(4), 131–138. <https://doi.org/10.20448/edu.v8i4.4341>

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in de klas: hoe de emotionele intelligentie van leraren conflictbeheersing beïnvloedt. *Frontiers in Education*, 5, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>

Xu, E., Wang, W., & Wang, Q. (2023). De effectiviteit van collaboratief probleemoplossen bij het bevorderen van kritisch denken bij studenten: een meta-analyse op basis van empirische literatuur. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 16. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01508-1>

Verwijzingen naar kernconcept 3: Samenwerking

Dunn, M. E., Shelnut, J., Ryan, J. B., & Katsiyannis, A. (2017). Een systematisch overzicht van door leeftijdsgenoten gemedieerde interventies op de academische prestaties van studenten met emotionele/gedragsstoornissen. *Education and Treatment of Children*, 40(4), 497–524. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0022>

Fajariyah, L. A., Retnawati, H., & Madya, S. (2023). Onderzoek naar de diversiteit van leerlingen in een gedifferentieerd klaslokaal. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 16(2), 205–219.

Geesa, R. L., Maynard, R., Kuncie, D. D., & Barrow, S. (2024). Onderzoek naar de collectieve effectiviteit van schoolbegeleiders, schoolhoofden en leraren en het leiderschap van schoolbegeleiders op scholen. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 8(1).

Hinchcliff, E., & Newberry, M. (2021). De perceptie van leraren van de ontwikkelingsbehoeften van leerlingen: het draait allemaal om emoties. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(9), 55–72. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n9.4>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Coöperatief leren: de basis voor actief leren. In S. Manuel Brito (red.), *Active Learning—Beyond the Future* (S. 59–70). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

Larraz, N., Vázquez, S., & Liesa, M. (2017). Ontwikkeling van transversale vaardigheden door middel van coöperatief leren. Leraren opleiden voor de toekomst. *On the Horizon*, 25(2), 85–95. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004>

Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M.-I., & Iglesias-Gallego, D. (2018). Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>

Merlin, J. (2021). Lerarenopleiding om tegemoet te komen aan de behoeften aan diversiteit van leerlingen voordat ze de



Publicatie van het Nationaal Centrum voor Onderwijsstatistieken bij IES. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613695.pdf>

Sun, S., Tiwari, A., Hopson, R., & Ruedas-Gracia, N. (2024). Terugblikken, vooruitkijken: institutionele reacties en veranderingen in het onderwijs om COVID-19 aan te pakken bij een universiteit op het platteland in het middenwesten. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 9(1), artikel 1. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v9i1.5776>

Wattanawongwan, S., Smith, S. D., & Vannest, K. J. (2021). Coöperatieve leerstrategieën voor het opbouwen van relationele vaardigheden bij studenten met emotionele en gedragsstoornissen. *Beyond Behavior*, 30(1), 32–40. <https://doi.org/10.1177/1074295621997599>

OVERZICHT van de ACTIVITEITEN per leertraject

Virtueel leertraject B

EU synchroon

Module 1B: Universele mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Ontwikkelen van gemeenschaps-gerichte oplossingen (1 uur)	In deze oefening vergelijken cursisten twee landen — één met een sterke traditie van mensenrechtenbevordering in onderwijs en één zonder. Ze analyseren verschillen in toegang tot onderwijs, gelijkwaardigheid en kwaliteit, en onderzoeken de invloed van mensenrechtenbewegingen en de factoren die deze verschillen verklaren. Deze activiteit stimuleert een globaal begrip van onderwijs vanuit een mensenrechtenperspectief.	LR 1.3B. Efficiënte samenwerkings- en probleemoplossingsstrategieën analyseren en toepassen om hedendaagse mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten aan te pakken.

Module 2B: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Recept voor een inclusieve school (1 uur)	Cursisten stellen hun eigen “recept voor een inclusieve school” op, waarbij ze de belangrijkste “ingrediënten” en “instructies” benoemen om inclusie te bevorderen.	LR 2.2B. Iedereen als even waardevol behandelen in professionele communicatie en relaties.



Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Virtuele discussie en conclusies van de activiteit ‘bronnenonderzoek naar validiteit en betrouwbaarheid om bias te vermijden’ (1 uur) DC 40 min	Een gezamenlijke en reflectieve discussie tussen cursisten over de concepten validiteit, betrouwbaarheid, bias en wereldbeeld, bekeken vanuit de betrouwbaarheid van bronnen en persoonlijke overtuigingen. Dit debat stimuleert kritisch denken, openheid en begrip voor diverse perspectieven en wordt afgesloten met een gezamenlijke synthese van inzichten.	LR 3.2B. Pleiten voor gelijkwaardigheid en non-discriminatie in het onderwijs en in de samenleving, in het bijzonder voor mensen met een kwetsbare sociaaleconomische achtergrond of voor wie wordt geconfronteerd met genderdiscriminatie, om ongelijke behandeling te voorkomen. DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55) DC 2.2 Delen via digitale technologieën (S59) DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen (S124)

Module 4B: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Empathisch luisteren: gevoelens en behoeften verkennen (1 uur)	Cursisten onderzoeken hoe actief luisteren hen kan helpen om gevoelens en onderliggende behoeften in gesprekken te herkennen. Via praktische oefeningen versterken ze hun vermogen om empathisch te luisteren.	LR 4.1B. De samenhang analyseren tussen overtuigingen, behoeften, emoties en gedrag om verschillen in menselijke reacties en attitudes te verklaren.

Module 5B: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Navigeren tussen culturele communicatiestijlen (1 uur)	Het doel van deze oefening is om empathie te ontwikkelen en de dialoog te verbeteren door te onderzoeken hoe culturele en persoonlijke waarden communicatiestijlen beïnvloeden. Cursisten oefenen actief luisteren en reageren met gevoeligheid voor verschillende perspectieven, zonder aannames te maken. Deze activiteit versterkt begrip en openheid en bevordert oprechte en inclusieve interacties.	LR5.1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen.

Persoonlijk asynchroon

Module 1B: Universele mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Beleidsnota schrijven: pleiten voor onderwijsgelijkwaardigheid (1 uur)	In deze oefening werken cursisten in teams rond een fictief scenario, zoals het verbeteren van middelen in een landelijke gemeenschap. Teams brainstormen over oplossingen, ontwikkelen gedetailleerde actieplannen en presenteren hun strategieën. Nadien volgt een groepsgesprek waarin verschillende aanpakken worden vergeleken en inzichten in collaboratief probleemoplossen worden versterkt.	LR 1.3B. Efficiënte samenwerkings- en probleemoplossingsstrategieën analyseren en toepassen om hedendaagse mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten aan te pakken.
De evolutie van onderwijsgelijkwaardigheid vanuit een mensenrechtenperspectief – kritisch lezen & infografiek maken (1,5 uur) DC 30 min	In deze asynchrone activiteit lezen cursisten hoofdstuk 1 (pp. 7–26) van de UNESCO-publicatie <i>A Human Rights-Based Approach to Education for All</i> . Nadien beantwoorden ze analytische vragen om hun inzicht te verdiepen in hoe mensenrechtenprincipes onderwijsbeleid en -praktijk beïnvloeden. De activiteit stimuleert kritisch denken over toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in onderwijs en legt de link tussen theorie en praktijk. Daarnaast ontwikkelen cursisten vaardigheden in begrijpend lezen en analyse vanuit een mensenrechtenperspectief.	LR 1.1B De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.
Historische casestudie: onderwijs en mensenrechtenactivisme (2 uur) DC 10 min	Deze oefening bestaat uit het analyseren van een historische gebeurtenis om de impact van mensenrechtenactivisme op onderwijs te onderzoeken. Cursisten bestuderen hoe activisten hervormingen hebben gestimuleerd, welke uitdagingen ze tegenkwamen en welke invloed dit heeft gehad op huidig beleid. De oefening verdiept het inzicht in de historische fundamenteën van onderwijsgelijkwaardigheid.	LR 1.1B De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.



Debatteren over mondiale onderwijsrechten: een beleidsverkenning (1 uur)	In deze oefening onderzoeken cursisten drie beleidsthema's rond mensenrechten, zoals gratis onderwijs, inclusie van vluchtelingen en gendergelijkheid in onderwijs. Ze analyseren zowel voor- als tegenargumenten voor elk thema. Deze activiteit stimuleert kritisch denken en verbreedt het inzicht in mondiale onderwijsuitdagingen en -debatten.	LR 1.1B De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.
Reflecties over mensenrechtenactivisme in onderwijs (1 uur)DC 20 min	In deze oefening schrijven cursisten een reflectieve tekst waarin ze de impact van mensenrechtenactivisme op wereldwijd onderwijsbeleid verkennen. Aan de hand van vragen over belangrijke mijlpalen, huidige uitdagingen en blijvende lacunes analyseren ze de vooruitgang en formuleren ze mogelijke toekomstgerichte oplossingen. Deze activiteit stimuleert een diepgaande betrokkenheid bij de evolutie van onderwijsgelijkwaardigheid.	LR 1.1B De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.
Uw engagement voor mensenrechten vormgeven: een persoonlijke onderwijsbelofte (1 uur) DC 30 min	In deze oefening ontwerpen cursisten een persoonlijke belofte om mensenrechten te bevorderen en te beschermen in hun onderwijspraktijk. Ze kiezen een specifieke waarde, formuleren concrete acties, reflecteren over mogelijke uitdagingen en denken na over de impact op hun onderwijscontext. Deze activiteit stimuleert leerkrachten om mensenrechtenprincipes actief te integreren in hun dagelijkse praktijk.	LR 1.1B De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.

Module 2B: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Universal Design for Learning (UDL) voor inclusief onderwijs (6 uur) DC 180 min	Cursisten verkennen het concept Universal Design for Learning (UDL) in functie van inclusief onderwijs. Na het bestuderen van de documenten beantwoorden cursisten vragen over UDL.	LR 2.3B. Iedereen als even waardevol behandelen in professionele communicatie en relaties.

"Mijn persoonlijke traject naar inclusief onderwijs" (4 uur) DC 60 min	Cursisten worden uitgenodigd om te reflecteren en te schrijven over hun eigen traject richting inclusief onderwijs. Ze brengen hun huidige vaardigheden, attitudes en uitdagingen in kaart en verkennen hun toekomstige ontwikkeling binnen inclusief onderwijs aan de hand van aangereikte reflectievragen.	LR 2.1B. Mensenrechtensensitieve strategieën toepassen bij het aanpakken van specifieke situaties in cultureel diverse klasomgevingen.
---	--	--

Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Casestudie (5 uur) DC 55 min	Individueel onderzoek naar een casus over het toepassen van zelfreflectie- en onderhandelings technieken om consensus te bereiken in een onderwijscontext. De cursist kiest een casus uit een lijst die door de opleider wordt aangeboden.	LR 3.3B. Zelfreflectieve en onderhandelings technieken toepassen om consensus op te bouwen binnen onderwijscontexten. DC 1.2 Evalueren van gegevens, informatie en digitale inhoud (K16) DC 3.1 Ontwikkelen van digitale inhoud (S124) DC 2.2 Delen via digitale technologieën (S59) DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55)
Reflectieactiviteit (5 uur) DC 85 min	Deze activiteit stimuleert cursisten om te reflecteren over de positieve en negatieve effecten van sociale en culturele diversiteit in onderwijscontexten en om de aanvaarding van culturele diversiteit en respect voor anderen als gelijke menselijke wezens te bevorderen. De leeractiviteit combineert momenten van persoonlijke reflectie, co-creatie en digitale groepsdiscussie en mondt uit in het maken van een podcast. De podcast vormt een blijvende bron voor cursisten, waarin diverse perspectieven worden gedeeld en praktische strategieën worden aangereikt om inclusie en respect te bevorderen in verschillende onderwijscontexten.	LR 3.1B. De positieve en negatieve effecten van sociale en culturele diversiteit vergelijkend analyseren, met bijzondere aandacht voor kinderen in onderwijscontexten, om de aanvaarding van culturele diversiteit en het respect voor anderen als gelijke mensen te bevorderen.



Module 4B: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Kritische reflectie over emoties, overtuigingen en gedrag (1 uur)	Cursisten analyseren hoe hun emoties, overtuigingen en gedrag met elkaar samenhangen en reflecteren over de impact ervan op communicatie en relaties.	LR 4.1B. De samenhang analyseren tussen overtuigingen, behoeften, emoties en gedrag om verschillen in menselijke reacties en attitudes te verklaren.
Zelfevaluatie rond persoonlijke vooroordelen (1,5 uur) DC 30 min	Cursisten vullen een zelfevaluatie in rond onbewuste vooroordelen en reflecteren over hoe deze hun interacties met anderen beïnvloeden.	LR 4.1B De samenhang analyseren tussen overtuigingen, behoeften, emoties en gedrag om verschillen in menselijke reacties en attitudes te verklaren.
Observeren zonder te oordelen (1 uur)	Cursisten oefenen in het onderscheiden van observaties en evaluaties om helderheid te verbeteren en miscommunicatie in interacties te vermijden.	LR 4.2B: Toelichten hoe verschillende sociale en culturele achtergronden leiden tot uiteenlopende mindsets en waarden, en zo verschillen in attitudes en reacties verklaren.
Digitale empathie ontwikkelen (1,5 uur) DC 30 min	Cursisten voeren een zelfevaluatie uit om mogelijke vooroordelen te verkennen en reflecteren over hoe deze hun interpersoonlijke relaties beïnvloeden.	LR 4.2B: Toelichten hoe verschillende sociale en culturele achtergronden leiden tot uiteenlopende mindsets en waarden, en zo verschillen in attitudes en reacties verklaren. DC 1.2 - Gegevens, informatie en digitale inhoud evalueren.
Cultureel erfgoed behouden (2 uur) DC 60 min	Cursisten verkennen culturele identiteit en erfgoed en reflecteren over hoe culturele waarden communicatie en relaties vormen.	LR 4.2B: Toelichten hoe verschillende sociale en culturele achtergronden leiden tot uiteenlopende mindsets en waarden, en zo verschillen in attitudes en reacties verklaren. DC 2.2 Delen via digitale technologieën
Zonder moedertaal (1 uur)	Cursisten analyseren uitdagingen en kansen in interculturele communicatie wanneer ze zich uitdrukken in een niet-moedertaal.	LR 4.2B: Toelichten hoe verschillende sociale en culturele achtergronden leiden tot uiteenlopende mindsets en waarden, en zo verschillen in attitudes en reacties verklaren.

Verzoeken voor flow (1 uur)	Cursisten leren duidelijke en haalbare verzoeken formuleren die samenwerking en wederzijds begrip bevorderen.	LR 4.3B. Communicatiestrategieën toepassen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, authenticiteit, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie, om gezonde, vertrouwensvolle en sterke relaties op te bouwen.
Verbindingsverzoek & actiegericht verzoek (1,5 uur) DC 30 min	Aan de hand van casussen maken cursisten onderscheid tussen verbindingsgerichte verzoeken en actiegerichte verzoeken.	LR 4.3B. Communicatiestrategieën toepassen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, authenticiteit, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie, om gezonde, vertrouwensvolle en sterke relaties op te bouwen. DC 2.5 Netiquette
Gevoelens in kaart brengen via kleuren (1 uur) DC 30 min	Cursisten brengen hun gevoelens visueel in kaart en koppelen deze aan onderliggende behoeften, wat hun emotioneel bewustzijn versterkt.	LR 4.3B. Communicatiestrategieën toepassen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, authenticiteit, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie, om gezonde, vertrouwensvolle en sterke relaties op te bouwen. DC 5.3 Creatief gebruik van digitale technologieën
Dezelfde situatie, verschillende emoties (1,5 uur) DC 30 min	Cursisten verkennen hoe verschillende perspectieven leiden tot uiteenlopende emotionele reacties op dezelfde situatie.	LR 4.3B. Communicatiestrategieën toepassen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, authenticiteit, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie, om gezonde, vertrouwensvolle en sterke relaties op te bouwen. DC 5.3 Creatief gebruik van digitale technologieën

Module 5B: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Samenhang in plaats van frictie (1 uur) DC Digitale dialogen – conflicten herkennen, erover reflecteren en ze constructief oplossen DC 60 min	Deze activiteit past dialoogvaardigheden toe die omgaan met uitdagingen zoals frictie of conflict. De cursist reflecteert eerst over eigen ervaringen met dergelijke situaties. In het kader van deconstructie betekent dit dat zowel de eigen rol in de dialoog als die van de ander en het bredere kader worden geanalyseerd. Activiteit in het kader van digitale competenties: Deze activiteit combineert digitale competenties met communicatie- en conflictoplossingsvaardigheden. Als cursist leert u digitale tools gebruiken om dialogen te voeren in conflictsituaties en om uw eigen communicatiestrategieën te analyseren en te verbeteren. U ontwikkelt bewustzijn rond conflictsituaties en leert tegelijk hoe u digitale tools kan inzetten om conflicten te analyseren en op te lossen.	LR 5.2B. Dialoogvaardigheden toepassen ondanks frictie of conflict om bij te dragen aan verbinding en duidelijkheid. DC: 2.1. Interactie via digitale technologieën (S48, A55) 2.2 Delen via digitale technologieën (S59)



De ander uitnodigen om eerlijk te spreken na een zelfcheck (1 uur)	Het doel van deze activiteit is om een dialoog gaande te houden, ook in situaties met frictie of conflict. Ze stimuleert hoe u empathie kan tonen voor uw eigen gevoelens en behoeften én die van anderen, en hoe u de ander kan uitnodigen om eerlijk te spreken door gebruik te maken van parafraseren. In deze activiteit start de cursist met een bewuste zelfcheck om inzicht te krijgen in hoe een boodschap hem beïnvloedt, zodat hij verbonden blijft met zichzelf en nadien de ander kan uitnodigen om vanuit gevoelens en behoeften te spreken.	LR 5.1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen.
Laten we een verhaal vertellen (1 uur)	In deze activiteit maakt u een kort verhaal met behulp van een reeks emoji's, waarbij elke emoji een belangrijke rol speelt in het verhaal. U deelt dit met verschillende collega's. Nadien reflecteert u samen over mogelijke stereotypen of aannames in de verhalen, bijvoorbeeld rond personages of context. In een tweede ronde herwerkt u uw verhaal om stereotypen te doorbreken of om te keren, en zo inclusieve storytelling te bevorderen.	LR 5.1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen.
Ethische dilemma's rond technologie (1 uur) DC 60 min	Deze activiteit verkent de rol van empathie bij het omgaan met ethische vraagstukken rond technologie, zoals privacy, automatisering en datagebruik. Een cursist nodigt een collega (of een kleine groep collega's) uit om in een rollenspel verschillende stakeholders te vertegenwoordigen en deze dilemma's te bespreken, met focus op het begrijpen van elkaars bezorgdheden in plaats van onmiddellijk oplossingen te zoeken. De activiteit wordt afgerond met een nabespreking waarin ervaringen en inzichten worden gedeeld.	LR 5.1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen. DC: 2.5 Netiquette 2.6 Beheer van digitale identiteit (A103 en S109)
De valkuilen van autocratische besluitvorming (1 uur)	Deze activiteit helpt de cursist inzicht te krijgen in de negatieve impact van autocratische besluitvorming op samenwerking, creativiteit en teamdynamiek. Door te reflecteren op eigen ervaringen onderzoekt de cursist hoe het negeren van de behoeften van anderen kan leiden tot weerstand en ontevredenheid. Dit proces stimuleert een verschuiving naar een besluitvormingscultuur die rekening houdt met ieders behoeften, en zo samenwerking en harmonie bevordert.	LR 5.3B. Het waarderen en meenemen van ieders noden in besluitvorming bevorderen om samenwerking en het samen leven/werken te waarborgen.

Argumentendart (1 uur)	Deze activiteit moedigt de cursist aan om verschillende perspectieven in te nemen rond polariserende thema's, waardoor ze de diverse noden die besluitvorming beïnvloeden beter leren waarderen. Door deel te nemen aan gestructureerde argumentatie zonder verdediging, krijgen cursisten inzicht in hoe het omarmen van uiteenlopende standpunten kan leiden tot meer evenwichtige en coöperatieve resultaten. Deze aanpak ondersteunt rechtstreeks het Leerresultaat door empathie, inclusiviteit en flexibiliteit in groepsinteracties en besluitvormingsprocessen te bevorderen.	LR 5.3B. Het waarderen en meenemen van ieders noden in besluitvorming bevorderen om samenwerking en het samen leven/werken te waarborgen.
Blijf jezelf, blijf verbonden (2 uur) DC 60 min	De activiteit moedigt de cursist aan om authentiek te zijn in hun professionele rol. Door manieren te verkennen om trouw te blijven aan zichzelf terwijl ze samenwerken met anderen. Het doel is om vaardigheden rond conflictoplossing en probleemoplossend denken te verbeteren, en zo een meer inclusieve en verbonden werkomgeving te bevorderen.	LR 5.2B. Dialoogvaardigheden toepassen ondanks frictie of conflict om bij te dragen aan verbinding en duidelijkheid. DC 2.1 Interactie via digitale technologieën 2.2 Delen via digitale technologieën (S48, A55, S59)
Stem als tool voor interactie DC 1 uur	Deze activiteit moedigt de cursist aan om de stem te gebruiken als een centrale Tool in interactie. De activiteit begeleidt cursisten om te begrijpen dat de stem een cruciaal instrument is bij het vormgeven van de leeromgeving, het motiveren van leerlingen en het stimuleren van communicatie. De cursist leert zijn/haar stem te gebruiken om interactie en betrokkenheid in online lessen te bevorderen. De cursist zal digitale Tools verkennen die effectieve online interacties ondersteunen, zoals breakout rooms en gedeelde documenten, waardoor hij/zij verbonden en betrokken kan blijven, zelfs in virtuele omgevingen.	LR 5.2B. Dialoogvaardigheden toepassen ondanks frictie of conflict om bij te dragen aan verbinding en duidelijkheid. DC: 2.1 Interactie via digitale technologieën. 2.2 Delen via digitale technologieën Digitale LO's: (A55. S59)
Spreek je uit, blijf verbonden (1 uur) DC 60 min	De activiteit begeleidt de cursist bij het stellen en communiceren van grenzen op een effectieve manier in hun professionele en persoonlijke leven door vaardigheden te ontwikkelen rond conflictoplossing, heldere communicatie en stressbeheer. Ze leren ook specifieke strategieën om positieve relaties te onderhouden terwijl ze persoonlijke grenzen respecteren. De cursist verkent hoe hij/zij grenzen kan stellen met respect en hoe de digitale identiteit beheerd kan worden via correcte netiquette en doordachte communicatie.	LR 5.2B. Dialoogvaardigheden toepassen ondanks frictie of conflict om bij te dragen aan verbinding en duidelijkheid. DC: 2.5 Netiquette 2.6 Beheer van digitale identiteit (A103. S109)



Blended Learning Path B

Nationale FTF-bijeenkomst

Module 1B: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Globale perspectieven op onderwijs: een vergelijkende mensenrechtenanalyse (1 uur)	In deze oefening vergelijken cursisten twee landen—één met een sterke traditie van mensenrechtenverdediging in het onderwijs en één zonder. Ze analyseren verschillen in toegang tot onderwijs, gelijkwaardigheid en kwaliteit, en onderzoeken de invloed van mensenrechtenbewegingen en de factoren die de resultaten vormgeven. Deze activiteit bevordert een globaal begrip van onderwijs	LR1.3B. Efficiënte samenwerkings- en probleemoplossingsstrategieën analyseren en toepassen om hedendaagse mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten aan te pakken.

Module 2B: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Vooringenomenheid van de leerkracht in de klas (1 uur)	De cursisten worden in groepen verdeeld en worden uitgenodigd om twee willekeurig toegewezen scenario's van vooringenomenheid van leerkrachten in de klas te bespreken. De groepen worden gevraagd om te reflecteren op de scenario's, deze te bespreken en de voorziene vragen te beantwoorden.	LR2.3B. Passende didactische en communicatiestijlen aanpassen en toepassen voor verschillende leerlingen, rekening houdend met hun mogelijkheden, noden en verwachtingen.

Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Analyse van systemische bias in het onderwijs (1 uur) DC 30 min	Introductie van systemische bias in het onderwijs met focus op gender, etniciteit en sociaaleconomische status. De cursisten werken in groepen om aangereikte scenario's van systemische bias binnen onderwijscontexten te analyseren en voorstellen te formuleren voor institutionele hervormingen. Nadien worden de bevindingen gepresenteerd, gevolgd door een klassikale bespreking over de implicaties van systemische bias.	LD 3.2. Non-discriminatie bevorderen binnen onderwijscontexten door gebruik te maken van kritisch- en niet-stereotiep denken. DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55) DC 2.2 Delen via digitale technologieën (S59) DC 3.1 Ontwikkelen van van digitale inhoud (S124)

Module 4B: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Culturele perspectieven via kunst (1 uur)	Cursisten creëren kunst geïnspireerd op culturele symbolen om waarden en perspectieven uit diverse achtergronden weer te geven. Deze oefening bevordert waardering voor culturele diversiteit en dialoog.	LR4.2B: Toelichten hoe verschillende sociale en culturele achtergronden leiden tot uiteenlopende mindsets en waarden, en zo verschillen in attitudes en reacties verklaren.

Module 5B: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Authenticiteit in kaart brengen (1 uur)	Deze activiteit helpt de cursisten om authenticiteit in professionele contexten te verkennen en te oefenen, waarbij ze een evenwicht zoeken tussen zelfexpressie en teamharmonie. Ze ontwikkelen vaardigheden in eerlijke communicatie, het opbouwen van vertrouwen en het omgaan met veelvoorkomende uitdagingen op de werkvloer. Cursisten identificeren persoonlijke strategieën om authentiek te blijven met respect voor groepsdynamieken, en zo een meer open en ondersteunende teamomgeving te bevorderen.	LR5.2B. Dialoogvaardigheden toepassen ondanks frictie of conflict om bij te dragen aan verbinding en duidelijkheid.

EU asynchroon

Module 1B: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Bruggen slaan tussen universele rechten en lokale tradities in het onderwijs (1 uur)	In deze oefening gaan cursisten aan de slag met coöperatief probleemoplossend denken om uitdagingen aan te pakken op het snijvlak van universele mensenrechten en lokale tradities in het onderwijs. Ze werken samen om strategieën te ontwikkelen die rekening houden met culturele contexten en tegelijk de principes van mensenrechten respecteren. Deze activiteit versterkt kritisch denken en bevordert cultureel responsieve oplossingen.	LR 1.3B. Efficiënte samenwerkings- en probleemoplossingsstrategieën analyseren en toepassen om hedendaagse mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten aan te pakken.



Module 2B: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Ontsnappen aan groepsdenken in de klas (1 uur)	Op basis van een aangereikt verhaal worden cursisten uitgenodigd om in groepen te bespreken hoe groepsdenken zich manifesteert in scholen en klascontexten, en om te brainstormen over manieren om los te komen van groepsdenken.	LR 2.3B. Passende didactische en communicatiestijlen aanpassen en toepassen voor verschillende leerlingen, rekening houdend met hun mogelijkheden, noden en verwachtingen.

Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Good Practice delen (1 uur) DC 50 min	Voor een synchrone sessie van 1 uur gebruikt de opleider een combinatie van interactieve, reflectieve en collaboratieve activiteiten. Deze activiteiten moeten de aanvaarding van culturele diversiteit en respect voor anderen als gelijken bevorderen, terwijl cursisten zowel online als face-to-face betrokken worden. De synchrone online sessie van 1 uur wordt ondersteund door voorbereidende activiteiten en opvolging na de sessie.	LR 3.1B. De positieve en negatieve effecten van sociale en culturele diversiteit vergelijkend analyseren, met bijzondere aandacht voor kinderen in onderwijscontexten, om de aanvaarding van culturele diversiteit en het respect voor anderen als gelijke mensen te bevorderen.

Module 4B: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Navigeren in empathie: een reis naar emotioneel bewustzijn (1 uur)	Cursisten nemen deel aan oefeningen die hun inzicht in gevoelens verdiepen en hoe deze interacties beïnvloeden.	LR 4.2B: Toelichten hoe verschillende sociale en culturele achtergronden leiden tot uiteenlopende mindsets en waarden, en zo verschillen in attitudes en reacties verklaren.



Module 5B: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Over het verleden en de toekomst van je probleemoplossende vaardigheden (1 uur)	In deze activiteit leren cursisten meer over hun manier van bijdragen aan verbinding en duidelijkheid in dialoog. Samen met een leer- en reflectiepartner worden eerdere ervaringen vertaald naar toekomstige competentiewinsten in een volgende leerstap. Dit vraagt om het verbinden en constructief omgaan met ervaringen, evenals met eerdere communicatieve crisissen. Op basis van biografische ervaringen worden eerder verworven vaardigheden ingebracht, gezamenlijk beoordeeld, geëvalueerd en gereflecteerd binnen deze opdracht, en duurzaam gekoppeld aan nieuwe contexten.	LR 5. 1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen.

Persoonlijk asynchroon

Module 1B: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Media en belangenbehartiging: onderwijsrechten-campagnes verkennen (1 uur) DC 1 uur 30 min	Cursisten bekijken documentaires, artikels of socialemediacampagnes rond onderwijsrechten en beoordelen hun impact. Ze analyseren de effectiviteit van deze media in het creëren van bewustwording en het stimuleren van belangenbehartiging voor verandering. Deze activiteit moedigt een kritische evaluatie aan van media als Tool om gelijkwaardigheid en rechten in het onderwijs te bevorderen.	LR1.2B Methoden van geweldloze communicatie doeltreffend inzetten op digitale mediaplatformen om mensenrechtenacties te ontwikkelen en te ondersteunen binnen onderwijscontexten.
Inclusieve digitale lesplannen ontwikkelen (2 uur) DC 1 uur	Cursisten ontwerpen een kort digitaal lesplan rond een mensenrechtenthema dat inclusie en toegankelijkheid bevordert met behulp van online Tools.	LD 1.2. Communicatie-strategieën ontwikkelen die inzetten op begrip en samenwerking om mensenrechten-vraagstukken te verwoorden en zo open en respectvolle dialoog te bevorderen.
Mensenrechteneducatie gamificeren (2 uur) DC 1 uur	Cursisten ontwerpen een interactieve, gegamificeerde activiteit of quiz om leerlingen te betrekken bij het leren over mensenrechten in het onderwijs.	LR 1.2B Methoden van geweldloze communicatie doeltreffend inzetten op digitale mediaplatformen om mensenrechtenacties te ontwikkelen en te ondersteunen binnen onderwijscontexten.



Module 2B: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Ethiek in pedagogie: gedragscodes verkennen en reflecteren (3 uur) DC 30 min	Cursisten worden uitgenodigd om de ethische code voor pedagogie (of een equivalent) van hun land op te zoeken en hierover te reflecteren aan de hand van aangereikte vragen. Na het opzoekwerk worden cursisten aangemoedigd om hun reflecties te delen in een online groep, met behulp van een online samenwerkingstool zoals Padlet, Jamboard of Google Docs, waar ze hun bevindingen en reflecties kunnen posten.	LR 2.1B. Mensenrechtensensitieve strategieën toepassen bij het aanpakken van specifieke situaties in cultureel diverse klasomgevingen. LR 2.3B. Passende didactische en communicatiestijlen aanpassen en toepassen voor verschillende leerlingen, rekening houdend met hun mogelijkheden, noden en verwachtingen.
Vragenlijst onderwijsstijlen (2 uur) DC 30 min	Cursisten worden uitgenodigd om online een vrij beschikbare vragenlijst over onderwijsstijlen (of een gelijkaardige vragenlijst die relevante kenmerken van het werk van leerkrachten meet) te zoeken en in te vullen. Tijdens de zelfreflectiesessie beantwoorden cursisten de aangereikte vragen. Door deze vragen te beantwoorden kunnen leerkrachten diepgaand reflecteren over hun resultaten, hun praktijk verbinden met bredere waarden en betekenisvolle verbeteringen plannen voor hun professionele groei.	LR2.2B. Iedereen als even waardevol behandelen in professionele communicatie en relaties.

Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Brononderzoek over validiteit en betrouwbaarheid voor vooroordelen te vermijden (2 uur) DC 50 min	Cursisten evalueren kritisch de validiteit en betrouwbaarheid van verschillende informatiebronnen, in het bijzonder met betrekking tot diverse casussen rond sociaaleconomische en gendergerelateerde situaties in het onderwijs, door zelf onderzoek te voeren. De cursisten onderzoeken op welke manier hun overtuigingen gevormd zijn door hun informatiebronnen en wereldbeeld.	LR 3.2B. Pleiten voor gelijkwaardigheid en non-discriminatie in het onderwijs en in de samenleving, in het bijzonder voor mensen met een kwetsbare sociaaleconomische achtergrond of voor wie wordt geconfronteerd met genderdiscriminatie, om ongelijke behandeling te voorkomen.



Onderzoek, reflectie en rapportering (3 uur) DC 50 min	Reflecteer, voer onderzoek en rapporteer over hoe effectieve samenwerking in diverse onderwijscontexten versterkt kan worden. De reflectie omvat ook een vergelijkende analyse van de effecten van sociale en culturele diversiteit, met focus op sociaaleconomische verschillen en gender. Het doel is om tot consensus en gedeelde/gedragen groepsdoelstellingen te komen om gelijkwaardigheid en non-discriminatie te bevorderen.	LD 3.3. Effectieve samenwerking versterken in diverse onderwijscontexten, ongeacht verschillen, met het oog op consensus en gedeelde, gedragen groepsdoelen.
---	--	--

Module 4B: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Emotionele reacties in onderwijsscenario's analyseren (1 uur)	Cursisten bestuderen realistische onderwijssituaties en bespreken emotionele reacties, overtuigingen en gedragingen.	LR 4.1B. De samenhang analyseren tussen overtuigingen, behoeften, emoties en gedrag om verschillen in menselijke reacties en attitudes te verklaren.
Een gedeelde realiteit creëren (1 uur)	Cursisten verkennen hoe verschillende perspectieven communicatie beïnvloeden en hoe perspectieven op elkaar afgestemd kunnen worden om tot wederzijds begrip te komen.	LR 4.2B: Toelichten hoe verschillende sociale en culturele achtergronden leiden tot uiteenlopende mindsets en waarden, en zo verschillen in attitudes en reacties verklaren.
Duidelijke verzoeken in de groep (2 uur) DC 60 min	Cursisten oefenen in het formuleren van duidelijke en concrete verzoeken binnen groepscontexten.	LR 4.3B. Communicatiestrategieën toepassen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, authenticiteit, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie, om gezonde, vertrouwensvolle en sterke relaties op te bouwen. DC 2.1 Interactie via digitale technologieën
Vijandbeelden ombuigen (2 uur)	Cursisten reflecteren op stereotypen en oefenen in het verschuiven van perspectieven om begrip en verbinding op te bouwen.	LR 4.3B. Communicatiestrategieën toepassen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, authenticiteit, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie, om gezonde, vertrouwensvolle en sterke relaties op te bouwen.



Module 5B: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
De ander uitnodigen om eerlijk te spreken na een zelfcheck: oefeningen (2 uur)	Het doel van deze activiteit is om de dialoog gaande te houden, zelfs in situaties waar er wrijving of conflict is. Ze stimuleert om, na een zelfcheck, de ander uit te nodigen om eerlijk te spreken door de vaardigheid van parafraseren toe te passen. Vanuit een zelfcheck blijven we actief en empathisch luisteren. Dit laat ons toe om de gevoelens en noden van de ander te begrijpen. We nodigen hen uit om verder eerlijk te spreken door te parafraseren. In deze activiteit leren we de vaardigheid van parafraseren.	LR5. 1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen.
Inclusieve besluitvorming (2 uur)	Deze activiteit begeleidt de cursist in het oefenen van inclusieve besluitvorming, met focus op het begrijpen en integreren van diverse perspectieven om samenwerking te versterken. Door persoonlijke en groepsbeslissingen te verkennen, leren cursisten zich in te leven in de betrokkenen en niet-ingevulde noden te herkennen en aan te pakken. Deze aanpak ondersteunt rechtstreeks het Leerresultaat door een mindset te stimuleren die collectieve noden waardeert, met als doel een meer collaboratieve en harmonieuze omgeving op te bouwen.	LR5.3B. Het waarderen en meenemen van ieders noden in besluitvorming bevorderen om samenwerking en het samen leven/werken te waarborgen.
Besluitvorming op basis van consent (2 uur)	Deze activiteit laat de cursist kennismaken met besluitvorming op basis van consent, met focus op de principes van inclusie en evenwichtig probleemoplossend denken. Door deze stappen te oefenen, leert de cursist de inbreng van elk individu te waarderen en te werken naar beslissingen die rekening houden met diverse perspectieven. Deze aanpak sluit aan bij het Leerresultaat door een coöperatieve besluitvormingscultuur te bevorderen die zowel collectieve als individuele noden respecteert, en zo samenwerking en gedeelde betrokkenheid versterkt.	LR5.3B. Het waarderen en meenemen van ieders noden in besluitvorming bevorderen om samenwerking en het samen leven/werken te waarborgen.

Face-to-face leertraject B

Module 1B: Universele mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Mensenrechten integreren in het onderwijs (3 uur)	In deze oefening verkennen cursisten manieren om universele mensenrechten en waarden te integreren in hun onderwijspraktijk. Ze bespreken hoe ze inclusieve klasomgevingen kunnen creëren, mogelijke uitdagingen kunnen aanpakken en mensenrechteneducatie kunnen afstemmen op verschillende leeftijdsgroepen. Deze activiteit bevordert praktische strategieën voor het stimuleren van gelijkwaardige en waardengedreven educatie.	LR 1.3B. Efficiënte samenwerkings- en probleemoplossingsstrategieën analyseren en toepassen om hedendaagse mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten aan te pakken.
Debat: "Onderwijs als een mensenrechten (1,5 uur)	In dit debat verdedigen cursisten de stelling: “Onderwijs is een fundamenteel mensenrecht, en overheden moeten gelijke toegang voor iedereen garanderen.” Groepen bereiden zich voor door mensenrechtenkaders te onderzoeken en implementatie-uitdagingen te overwegen. Het debat verkent de voordelen en beperkingen van het beschouwen van onderwijs als een mensenrecht, met focus op kwesties rond kwaliteit en gelijkwaardigheid.	LR1.1B De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.
Belangenbehartiging rond mensenrechten in het onderwijs (1,5 uur)	In deze oefening nemen cursisten rollen op zoals overheidsvertegenwoordigers, NGO-advocaten, leerkrachten of gemarginaliseerde leerlingen in een gesimuleerde beleidsvergadering. Elke cursist verdedigt zijn/haar standpunt over het verbeteren van toegang tot onderwijs, gebruikmakend van mensenrechtenargumenten. De activiteit belicht diverse perspectieven, drempels en de kracht van samenwerking tussen stakeholders om tot gelijkwaardig onderwijs te komen.	LR1.1B. De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.
Kernwaarden definiëren: een pad naar doordachte besluitvorming (1,5 uur)	In deze activiteit identificeren cursisten hun vijf belangrijkste universele waarden, zoals eerlijkheid of compassie, en lichten ze het belang ervan toe. Nadien volgt een groepsgesprek waarin wordt verkend hoe deze waarden persoonlijke en professionele beslissingen beïnvloeden. Deze oefening bevordert zelfbewustzijn en benadrukt de rol van waarden in het sturen van gedrag.	LR1.3B. Efficiënte samenwerkings- en probleemoplossingsstrategieën analyseren en toepassen om hedendaagse mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten aan te pakken.



Verandering creëren: bewustmakingscampagnes rond onderwijsrechten ontwerpen (3 uur 15 min)	In deze activiteit werken cursisten in groepen om bewustmakingscampagnes te ontwerpen rond mensenrechten in het onderwijs, zoals discriminatie of mentale ondersteuning. Ze maken materialen zoals posters of socialemediaberichten en presenteren hun campagnes, waarbij ze hun probleemoplossende en samenwerkingsstrategieën toelichten. De oefening legt de nadruk op creativiteit en belangenbehartiging voor gelijkwaardigheid in het onderwijs.	LR 1.3B. Efficiënte samenwerkings- en probleemoplossingsstrategieën analyseren en toepassen om hedendaagse mensenrechtenvraagstukken in onderwijscontexten aan te pakken.
“Wat zou je liever...?” waarden verkennen via keuzes (1,5 uur)	In deze oefening gaan cursisten aan de slag met “Wat zou je liever”-scenario’s die universele en culturele waarden tegenover elkaar plaatsen. In kleine groepen bespreken ze hun keuzes en redeneringen, wat dialoog stimuleert over hoe waarden besluitvorming beïnvloeden. Deze activiteit moedigt reflectie aan en bevordert waardering voor diverse perspectieven.	LR1.1B De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.
Misinformatie blootleggen: fake news herkennen en de impact op mensenrechten (2 uur 45 min)	In deze oefening verkennen cursisten het concept fake news en de impact ervan op mensenrechten, zoals misinformatie over gemarginaliseerde groepen of sociale rechtvaardigheid. In kleine groepen analyseren ze een mix van valse en betrouwbare nieuwsartikels, waarbij ze onnauwkeurigheden identificeren en hun redenering bespreken. De activiteit versterkt kritische mediageletterdheid en benadrukt het belang van betrouwbare informatie voor het waarborgen van mensenrechten.	LR 1.1B De relatie beschrijven tussen mensenrechtenactivisme en onderwijsontwikkeling, aan de hand van onderbouwde analyses van de evolutie van toegang, gelijkwaardigheid en kwaliteit in het onderwijs binnen de context van de mensenrechtenbeweging.

Module 2B: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Globale of lokale identiteit? (1 uur)	Cursisten worden uitgenodigd om zich op te delen in kleine groepen van 3 tot 5 personen. De opdracht voor de groepen is om de concepten van globale en lokale identiteit met elkaar te vergelijken. Na de groepsactiviteit krijgen cursisten 10 minuten om te reflecteren over hun persoonlijke ervaringen rond dit thema en om hun inzichten te delen. Deze oefening benadrukt de dynamische wisselwerking tussen globale en lokale identiteiten en nodigt cursisten als leerkrachten uit om te bespreken hoe ze waardering voor lokale cultuur kunnen stimuleren, terwijl ze tegelijk een gevoel van globale verantwoordelijkheid aanmoedigen en leerlingen ondersteunen om zich beter te bewegen in een onderling verbonden wereld.	LR 2.1B. Mensenrechtensensitieve strategieën toepassen bij het aanpakken van specifieke situaties in cultureel diverse klasomgevingen.



Europese leerkracht in actie (1 uur)	Cursisten worden uitgenodigd om aangereikte situaties te analyseren die hen stimuleren om te reflecteren over het thema van een Europese identiteit en wat het betekent om een Europese leerkracht te zijn in een onderwijscontext. Na individuele reflectie worden cursisten verdeeld in groepen van 3 tot 5 personen om twee gekozen scenario’s te bespreken, waarbij ze oplossingen voor de gegeven situaties prioriteren.	LR 2.3B. Iedereen als even waardevol behandelen in professionele communicatie en relaties.
Democratische klas (1 uur)	Een opleider geeft een korte introductie tot het concept van de democratische klas en vraagt cursisten om te brainstormen over de criteria van een democratische klas. Na de brainstormsessie reflecteren cursisten individueel. De individuele reflectieopdracht bestaat uit het kiezen van één criterium uit de brainstormlijst, het bedenken van twee manieren (twee voorbeelden) waarop een democratische klas gerealiseerd wordt of kan worden in hun eigen onderwijscontext, en het neerschrijven van deze reflecties op een blad papier.	LR 2.1B. Mensenrechtensensitieve strategieën toepassen bij het aanpakken van specifieke situaties in cultureel diverse klasomgevingen. LR 2.3B. Passende didactische en communicatiestijlen aanpassen en toepassen voor verschillende leerlingen, rekening houdend met hun mogelijkheden, noden en verwachtingen.
De hoogste papieren toren bouwen: lessen voor co-teaching (1 uur)	Deze activiteit is ontworpen om teamwork, creativiteit en probleemoplossend denken te bevorderen, vaardigheden die essentieel zijn voor co-teaching. Na een toelichting worden cursisten verdeeld in kleine teams (3–5 personen per team). Elk team moet binnen de gegeven tijd de hoogste vrijstaande papieren toren bouwen. De nabespreking focust op hoe de lessen uit de oefening toepasbaar zijn op klasdynamieken en samenwerking tussen leerkrachten.	LR 2.2B. Iedereen als even waardevol behandelen in professionele communicatie en relaties.
Teamwork in school (1 uur)	Deze activiteit benadrukt de rol van teamwork in het creëren van een ondersteunende schoolomgeving waarin diverse perspectieven gewaardeerd worden. De opleider verdeelt de cursisten in kleine groepen (3–4 cursisten) en wijst elke groep een situatie toe. De situaties illustreren fragmentatie binnen de schoolgemeenschap. De opdracht is om de toegewezen situatie te bespreken aan de hand van vragen van de opleider en samen naar oplossingen te zoeken.	LR 2.1B. Mensenrechtensensitieve strategieën toepassen bij het aanpakken van specifieke situaties in cultureel diverse klasomgevingen. LR2.2B. Mensenrechtensensitieve strategieën toepassen bij het aanpakken van specifieke situaties in cultureel diverse klasomgevingen.



(Anti)discriminatie in mijn klas (1 uur)	Cursisten worden gevraagd om Eurobarometergegevens over discriminatie in de Europese Unie te bekijken. Daarna reflecteren ze over de situatie van verschillende groepen in hun school of klas die met discriminatie te maken krijgen, en over hoe ze niet-discriminerend gedrag en beleid op school kunnen verdedigen.	LR 2.2B. Iedereen als even waardevol behandelen in professionele communicatie en relaties.
---	--	--

Module 3B: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Vergelijkende analyse (1,5 uur) DC 15 min	Gedurende 1 uur en 30 minuten voeren cursisten een vergelijkende analyse uit van de positieve en negatieve effecten van sociale en culturele diversiteit, aan de hand van korte presentaties, discussies in kleine groepen en een plenaire sessie. Deze aanpak zorgt voor een gestructureerd verloop van activiteiten dat participatie en kritische analyse stimuleert binnen een beperkte tijd.	LR 3.1B. De positieve en negatieve effecten van sociale en culturele diversiteit vergelijkend analyseren, met bijzondere aandacht voor kinderen in onderwijscontexten, om de aanvaarding van culturele diversiteit en het respect voor anderen als gelijke mensen te bevorderen.
Aanvaarding bevorderen (1,5 uur) DC 10 min	Gedurende 1 uur en 30 minuten nemen cursisten deel aan een sterk interactieve en ervaringsgerichte aanpak die persoonlijke reflectie, groepssamenwerking en praktische toepassing combineert. Het doel is om leerkrachten zowel cognitief als emotioneel te betrekken, zodat empathie, bewustzijn en concrete acties in de klas worden gestimuleerd, met name om de aanvaarding van culturele diversiteit en respect voor anderen als gelijke mensen te bevorderen.	LR 3.1B. De positieve en negatieve effecten van sociale en culturele diversiteit vergelijkend analyseren, met bijzondere aandacht voor kinderen in onderwijscontexten, om de aanvaarding van culturele diversiteit en het respect voor anderen als gelijke mensen te bevorderen.



Gelijkwaardigheid en non-discriminatie bevorderen (1,5 uur) DC 40 min	Deze leeractiviteit combineert interactieve en collaboratieve werkvormen om gelijkwaardigheid en non-discriminatie te verkennen in uitdagende onderwijscontexten met sociaaleconomische en genderdiversiteit. Cursisten nemen deel aan discussies, reflectieoefeningen en gezamenlijke analyse van perspectieven om bias te begrijpen en strategieën te leren die gelijkwaardigheid bevorderen. Tegen het einde hebben cursisten gezamenlijk inzichten ontwikkeld in hoe deze concepten toegepast kunnen worden in reële onderwijssituaties.	LR 3.2B. Pleiten voor gelijkwaardigheid en non-discriminatie in het onderwijs en in de samenleving, in het bijzonder voor mensen met een kwetsbare sociaaleconomische achtergrond of voor wie wordt geconfronteerd met genderdiscriminatie, om ongelijke behandeling te voorkomen.
Zelfreflectie- en onderhandelings technieken toepassen (1,5 uur) DC 0 min	Cursisten passen zelfreflectie- en onderhandelings technieken toe om te leren hoe ze consensus kunnen opbouwen in een onderwijscontext.	LR 3.3B. Zelfreflectieve en onderhandelings technieken toepassen om consensus op te bouwen binnen onderwijscontexten.

Module 4B: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Inzicht verdiepen in overtuigingen, noden en gedragingen (1 uur)	Cursisten analyseren persoonlijke en culturele overtuigings systemen en hun impact op communicatie. Ze nemen deel aan groepsgesprekken in kleine groepen en casestudy's om te identificeren hoe overtuigingen emoties en gedragingen in interacties beïnvloeden.	LR 4.1B. De samenhang analyseren tussen overtuigingen, behoeften, emoties en gedrag om verschillen in menselijke reacties en attitudes te verklaren.
Culturele brillen begrijpen (1 uur)	Cursisten verkennen realistische scenario's om te begrijpen hoe culturele achtergronden perspectieven en communicatiestijlen beïnvloeden. Interactieve oefeningen helpen hen de impact van culturele bias en aannames te herkennen.	LR 4.2B: Toelichten hoe verschillende sociale en culturele achtergronden leiden tot uiteenlopende mindsets en waarden, en zo verschillen in attitudes en reacties verklaren.
Culturele sensitiviteit in communicatie (1,5 uur) DC 30 min	Cursisten onderzoeken en presenteren casestudy's over het overbruggen van culturele barrières in communicatie. Ze werken in teams om goede praktijken te ontwikkelen voor het bevorderen van inclusieve en respectvolle gesprekken in diverse omgevingen.	LR 4.2B: Toelichten hoe verschillende sociale en culturele achtergronden leiden tot uiteenlopende mindsets en waarden, en zo verschillen in attitudes en reacties verklaren.



Luisteren voor samenwerking (1,5 uur) DC 30 min	Cursisten nemen deel aan rollenspelen om actieve luistervaardigheden te ontwikkelen die samenwerking bevorderen. Oefeningen omvatten reflectief luisteren, parafraseren en empathische reacties om vertrouwen en samenwerking te versterken.	LR 4.3B. Communicatiestrategieën toepassen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, authenticiteit, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie, om gezonde, vertrouwensvolle en sterke relaties op te bouwen.
Rollenspel: moeilijke gesprekken (1 uur)	Cursisten oefenen in het omgaan met uitdagende gesprekken met behulp van principes van Geweldloze Communicatie. Ze werken in duo's of kleine groepen om realistische conflictsituaties te simuleren en passen technieken van Geweldloze Communicatie toe om tot constructieve oplossingen te komen.	LR 4.3B. Communicatiestrategieën toepassen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, authenticiteit, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie, om gezonde, vertrouwensvolle en sterke relaties op te bouwen.
Waardering en dankbaarheid (1 uur)	Cursisten verkennen hoe het uiten van dankbaarheid communicatie en relaties versterkt. Activiteiten omvatten het schrijven van waarderingsbrieven, het delen van reflecties en het oefenen van verbale uitingen van dankbaarheid in groepsgesprekken.	LR 4.3B. Communicatiestrategieën toepassen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, authenticiteit, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie, om gezonde, vertrouwensvolle en sterke relaties op te bouwen.

Module 5B: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Zich eerlijk uitdrukken: socratische dialoog (1 uur)	In deze oefening verkennen kleine groepen de betekenis van eerlijke expressie via begeleide, socratische vraagstelling onder leiding van een roterende facilitator. Cursisten onderzoeken eerlijkheid vanuit verschillende invalshoeken, waaronder intenties, gevolgen en conflicterende waarden, terwijl ze reflecteren op persoonlijke ervaringen. De oefening wordt afgerond met een groepsgesprek, waarbij inzichten gedeeld worden over hoe eerlijke expressie op een doordachte manier toegepast kan worden in dagelijkse interacties.	LR 5. 1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen.
De veelzijdige stem (1 uur)	De stem van een leerkracht of opvoeder speelt een centrale rol die veel verder gaat dan louter het overbrengen van informatie. De manier waarop leerkrachten hun stem gebruiken, kan een grote invloed hebben op hoe goed leerlingen begrijpen, betrokken blijven en zich comfortabel voelen, wat essentieel is voor duurzame communicatie. Cursisten leren hun stem effectief te gebruiken om verschillende onderwijssituaties te ondersteunen en de aandacht van leerlingen vast te houden.	LR 5.2B. Dialoogvaardigheden toepassen ondanks frictie of conflict om bij te dragen aan verbinding en duidelijkheid.

De ander uitnodigen om eerlijk te spreken na een zelfcheck: oefeningen (1 uur)	Het doel van deze activiteit is om de dialoog gaande te houden, zelfs in situaties waar er wrijving of conflict is. Ze stimuleert om, na een zelfcheck, de ander uit te nodigen om eerlijk te spreken door de vaardigheid van parafraseren toe te passen. Vanuit een zelfcheck blijven we actief en empathisch luisteren. Dit laat ons toe om de gevoelens en noden van de ander te begrijpen. We nodigen hen uit om verder eerlijk te spreken door te parafraseren. In deze activiteit blijven we de vaardigheid van parafraseren verder inoefenen.	LR 5. 1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen.
Stemgebruik in verschillende situaties (1 uur)	Cursisten leren hun stem aan te passen aan verschillende situaties (bv. in de klas) om de leeromgeving te verbeteren en leerlingen effectiever te bereiken. Ze leren hun stem doelgericht te gebruiken afhankelijk van de situatie in de klas. Het is daarbij cruciaal om toon, volume en tempo aan te passen om verschillende doelen te bereiken, zoals aandacht trekken, motivatie verhogen of begrip verzekeren.	LR 5. 1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen.
Perspectiefwissel (1 uur)	Deze activiteit laat cursisten onderdompelen in het innemen van verschillende perspectieven, waardoor ze diverse standpunten rond een gekozen thema kunnen ervaren en waarderen. Door zich fysiek te verplaatsen om veranderende standpunten weer te geven, ontwikkelen cursisten empathie, flexibiliteit en openheid in besluitvorming. Dit ondersteunt rechtstreeks het Leerresultaat door cursisten aan te moedigen om ieders noden en perspectieven te waarderen, wat samenwerking versterkt en inclusief en flexibel denken bevordert.	LR 5.3B. Het waarderen en meenemen van ieders noden in besluitvorming bevorderen om samenwerking en het samen leven/werken te waarborgen.
Stel je grenzen: een Six Hats-uitdaging (1 uur)	Deze activiteit leert cursisten persoonlijke grenzen te stellen met behulp van de Six Thinking Hats-techniek van Edward de Bono, waarbij ze situaties rond grenzen stellen vanuit verschillende perspectieven bekijken. Ze verkennen feiten, emoties, risico's, voordelen, creativiteit en reflectie om op een doordachte en constructieve manier om te gaan met veelvoorkomende uitdagingen rond grenzen op de werkvloer.	LR5. 1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen.



EVALUATIE van de LEERRESULTATEN B

Evaluatie voor universele mensenrechten en waarden en Europese waarden en identiteit

Het doel van deze evaluatie is het stimuleren van reflectie over Europese waarden, mensenrechten en identiteit vanuit je eigen persoonlijke perspectief en/of lespraktijk.

Gelieve je reflecties uit te werken op basis van onderstaande vragen. We verwachten een tekst met je reflecties van minimaal 1,5 pagina. Bij het beantwoorden van de vragen voer je eigen literatuuronderzoek uit, raadpleeg je onderwijsbeleidsdocumenten en onderbouw je je argumenten met gegevens daaruit.

Vragen voor je reflectie:

Gelieve te identificeren wie in de publieke narratieven van jouw land wordt voorgesteld als de Ander. Worden de mensenrechten van deze minderheid volledig gerespecteerd? Zo niet, welke rechten worden verwaarloosd? Worden er binnen het onderwijssysteem van jouw land gelijke onderwijskansen geboden aan deze minderheid? Licht je argumenten toe.

Evaluatie voor non-discriminatie en Gelijkwaardigheid

Het doel van deze evaluatie is te reflecteren op je leerervaring, de verworven kennis en competenties te evalueren en na te denken over hoe je deze zal toepassen in je professionele context.

Je evaluatie moet beknopt zijn, met een maximale lengte van vier pagina's, en de hieronder beschreven structuur volgen.

Deze evaluatie verduidelijkt niet alleen de kennis en competenties die je hebt verworven, maar ook de domeinen waarin je verder kan groeien om een inclusieve en gelijkwaardige leeromgeving voor alle leerlingen te bevorderen.

Structuur voor reflectieve evaluatie:

- Mijn startpositie:

Terugblikkend op mijn voorkennis vóór de opleiding had ik een algemeen bewustzijn van diversiteit, Gelijkwaardigheid en de uitdagingen die deze met zich meebrengen in onderwijscontexten. Mijn begrip was echter eerder theoretisch dan praktisch, aangezien ik de genuanceerde impact van sociale en culturele diversiteit op kinderen nog niet volledig had verkend. Ik verwachtte dat deze opleiding mijn inzicht zou verdiepen in hoe inclusieve praktijken concreet kunnen worden geïmplementeerd en hoe Gelijkwaardigheid kan worden aangepakt, vooral in diverse en economisch kwetsbare klassen.

Mogelijke richtinggevende vragen:

1. Hoe percipieerde ik aanvankelijk het concept diversiteit in het onderwijs?
 2. Hoe hebben mijn eerdere ervaringen met diversiteit mijn eerste opvattingen over inclusie in het onderwijs gevormd?
 3. Lag mijn focus eerder op brede inclusie dan op specifieke thema's zoals genderdiscriminatie of sociaaleconomische uitdagingen?
 4. Welke persoonlijke vooroordelen of aannames herkende ik bij mezelf vóór de opleiding?
 5. Voelde ik me voorbereid om kritisch om te gaan met gekleurde informatie of materialen?
- Wat heb ik geleerd (inzichten en competenties)?

Doorheen deze module ontwikkelde ik een dieper bewustzijn van hoe sociale en culturele diversiteit de ervaringen van kinderen in het onderwijs beïnvloedt. Ik leerde dat diversiteit, hoewel positief in het bevorderen van empathie en wereldburgerschap, ook kan leiden tot misverstanden, vooroordelen en zelfs uitsluiting wanneer er niet zorgvuldig mee wordt omgegaan. Ik ontwikkelde vaardigheden om de betrouwbaarheid van informatiebronnen te beoordelen, wat essentieel is om gekleurde inhoud te vermijden die stereotypen kan versterken. Daarnaast rustte de module mij uit met zelfreflectie- en onderhandelings technieken die cruciaal zijn voor consensusvorming in diverse groepen, en die ervoor zorgen dat alle stemmen worden gewaardeerd en gehoord.

Mogelijke richtinggevende vragen:

1. Welke specifieke strategieën heb ik geleerd om culturele vooroordelen in onderwijsmateriaal aan te pakken?
2. Op welke manieren heeft de training mijn eerdere begrip van gelijkwaardigheid en discriminatie uitgedaagd?
3. Hoe is mijn vermogen om de validiteit van informatie kritisch te beoordelen geëvolueerd?
4. Hoe is mijn perspectief op mijn rol als opvoeder bij het bevorderen van gelijkwaardigheid geëvolueerd?
5. Welke oefeningen hebben mij het meest geholpen bij het ontwikkelen van deze competenties?



- Beschrijf één voorbeeld dat ik zal toepassen in mijn onderwijscontext

1. Geef een concreet voorbeeld van hoe ik wat ik geleerd heb zal implementeren in mijn professionele of educatieve praktijk.
2. Of werk uit hoe het toepassen van consensusvormende technieken in mijn klas zal bijdragen aan een respectvolle en inclusieve omgeving. Zo plan ik bijvoorbeeld om tijdens groepsopdrachten gestructureerde onderhandelings- en reflectiemomenten in te bouwen waarin elke leerling zijn of haar perspectief kan verwoorden. Door de nadruk te leggen op Gelijkwaardigheid en wederzijds respect wil ik mogelijke vooroordelen verminderen die leerlingen kunnen meebrengen in discussies, zeker rond thema's zoals cultuur en sociale achtergrond. Deze aanpak zal helpen om de aanvaarding van diverse standpunten te bevorderen en een gevoel van verbondenheid bij alle leerlingen te cultiveren.

Mogelijke richtinggevende vragen:

1. Welke uitdagingen verwacht ik bij het invoeren van deze reflectiemomenten?
2. Hoe zal ik ervoor zorgen dat elke leerling zich veilig en gewaardeerd voelt bij het uiten van uiteenlopende perspectieven?
3. Hoe zal ik het succes van deze sessies meten in het bevorderen van een positieve en respectvolle groepsdynamiek?
4. Kan deze aanpak een impact hebben op de kijk van leerlingen op diversiteit in bredere contexten?
5. Welke stappen zal ik ondernemen wanneer leerlingen of collega's weerstand tonen tegenover inclusieve praktijken?

- Waar heb ik meer informatie of bijkomende bronnen nodig?

Hoewel de module een stevige basis bood, heb ik nood aan meer diepgaande kennis over het beoordelen van de betrouwbaarheid van onderwijsmaterialen. In het bijzonder wil ik beter leren hoe ik subtiele vooroordelen in leerplannen en lesinhouden kan herkennen en tegengaan, vooral wanneer die niet meteen zichtbaar zijn. Daarnaast wil ik mijn inzicht verdiepen in onderhandelings technieken voor het oplossen van conflicten die kunnen ontstaan in diverse contexten.

Mogelijke richtinggevende vragen:

1. Hoe kan ik praktische inzichten verwerven in het herkennen van vooringenomenheid in onderwijsmaterialen?
2. Zijn er bijkomende tools of kaders die mijn onderhandelingsvaardigheden in onderwijscontexten kunnen versterken?
3. Welke specifieke aspecten van culturele diversiteit dien ik verder te verkennen?
4. Zijn er specifieke casestudy's of voorbeelden van succesvolle diversiteitspraktijken die ik zou moeten bestuderen?
5. Welke bijkomende vaardigheden kunnen mij helpen om Gelijkwaardigheid beter te bepleiten binnen mijn onderwijscontext?

- Wie kan mij helpen bij het vinden van deze bijkomende informatie en/of bronnen?

Om deze aandachtspunten aan te pakken, kan ik overleggen met collega's die ervaring hebben met werken in diverse en inclusieve onderwijscontexten. Daarnaast ben ik van plan om contact op te nemen met diversiteits- en gelijkwaardigheidsspecialisten binnen mijn instelling voor begeleiding. Externe bronnen, zoals online cursussen over kritische pedagogiek en publicaties van onderzoekers binnen het domein van culturele diversiteit en onderwijsgelijkwaardigheid, zullen eveneens waardevol zijn. Door met deze bronnen aan de slag te gaan, kan ik mijn vaardigheden versterken en de nodige inzichten verwerven om wat ik heb geleerd doeltreffend toe te passen.

Mogelijke richtinggevende vragen:

1. Welke collega's of mentoren beschikken over specifieke expertise in het omgaan met vooringenomenheid en diversiteit in het onderwijs?
2. Zijn er online platformen, zoals webinars of fora, waar ik deze thema's kan bespreken met experts?
3. Zijn er gemeenschapsorganisaties of ngo's die zich richten op onderwijsgelijkwaardigheid waarmee ik zou kunnen samenwerken?
4. Welke betrouwbare publicaties of auteurs kan ik raadplegen om mijn inzicht in deze thema's te verdiepen?
5. Welke vormingen, conferenties of workshops kunnen verdere inzichten bieden rond deze onderwerpen?

Evaluatie voor inzicht in onszelf en anderen en dialoog

Vraag de cursisten om een tijdslot in te plannen op de evaluatiedagen. Open elke evaluatiesessie door bij elk tijdslot het evaluatieproces toe te lichten. Gebruik voor elk tijdslot een ander scenario (er zijn 3 tot 6 verschillende scenario's). De cursisten krijgen een scenario aangereikt binnen een bepaalde context: de klas, de lerarenkamer, een lerarenvergadering, een oudercontact, een teamvergadering of een conflictsituatie in de klas.



Elk scenario bevat meerdere evaluatievragen die gekoppeld zijn aan de leerdoelen van graad B, modules 4 en 5.

LD 4.1. Inzicht verwerven in de samenhang tussen eigen overtuigingen, attitudes en gedrag.

LR 4.1B. De samenhang analyseren tussen overtuigingen, behoeften, emoties en gedrag om verschillen in menselijke reacties en attitudes te verklaren.

LD 4.2. Communicatie en interacties met anderen verbeteren door een dieper inzicht in hun denkpatronen, emoties en behoeften.

LR 4.2B: Toelichten hoe verschillende sociale en culturele achtergronden leiden tot uiteenlopende mindsets en waarden, en zo verschillen in attitudes en reacties verklaren.

LD 4.3. Communicatie en onderlinge verbondenheid versterken door doeltreffende interpersoonlijke communicatie-vaardigheden in te zetten.

LR 4.3B. Communicatiestrategieën toepassen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, authenticiteit, onvoorwaardelijke aanvaarding, actief luisteren en empathie, om gezonde, vertrouwensvolle en sterke relaties op te bouwen.

LD 5.1. Empathische dialoogvaardigheden verbeteren.

LR 5.1B Openheid (verbondenheid) en eerlijke interacties verwoorden om authentieke dialoog te bevorderen.

LD 5.2. Probleemoplossende en conflicthanteringsvaardigheden verbeteren.

LR 5.2B. Dialoogvaardigheden toepassen ondanks frictie of conflict om bij te dragen aan verbinding en duidelijkheid.

LD 5.3. Samenwerkingsvaardigheden verbeteren.

LR 5.3B. Het waarderen en meenemen van ieders noden in besluitvorming bevorderen om samenwerking en het samen leven/werken te waarborgen.

Wanneer de vragen zijn beantwoord, bedank de cursisten en sluit de evaluatiesessie af.

Evalueer de antwoorden op basis van de leerdoelen op B-niveau van modules 4 en 5.

Identificeer de cursisten die doorgaan naar niveau C en voer hun namen in in het Moodle-systeem.

De antwoorden die zij geven in overeenstemming met de leerdoelen stellen hen in staat door te stromen naar het volgende niveau C. Een minimum van niveau C is vereist om deel te nemen aan de volgende evaluatie van graad C.

.



GRAAD C duurzame communicatie – professionele opleiding

Graad C van het gezamenlijk Europees opleidingsprogramma richt zich op de ontwikkeling van professionele, met andere woorden het meest geavanceerde niveau van kennis en vaardigheden op het vlak van duurzame communicatie. Net zoals in de beschrijvingen van graden A en B bestaat ook graad C structureel uit vijf modules die samen de volledige leerinhoud bestrijken. In elke module vinden cursisten een lijst met doelstellingen en beoogde leerresultaten, die complexer zijn dan die van graden A en B en aansluiten bij het hoogste niveau van cognitieve vaardigheden binnen de taxonomie van Bloom. Elke module bevat een beschrijving van drie kernconcepten en een lijst met referenties. Op de kernconcepten volgt een overzicht van alle leeractiviteiten in de vorm van een leerpad, met inbegrip van virtuele, blended en fysieke (face-to-face) leervormen. De beschrijving van graad C (net als bij de andere graden) wordt afgerond met evaluatieopdrachten. Na het succesvol afronden van de opleiding duurzame communicatie ontvangen cursisten de Europese microcredentials ter waarde van 8 ECTS-studiepunten.

MODULE 1C: Universele mensenrechten en waarden

Doelstellingen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 1.1. De impact van mensenrecht-principes op het leven van mensen analyseren en beoordelen, met bijzondere aandacht voor hun onderwijskansen en toekomst-perspectieven.

LR 1.1C Kansen identificeren om mensenrechten te integreren in onderwijscontexten, inclusieve beleidsmaatregelen en praktijken doeltreffend te bepleiten en omgevingen te bevorderen die de rechten van iedereen respecteren en waarborgen, en zo bij te dragen aan inclusieve en gelijkwaardige onderwijsomgevingen.

LD 1.2. Communicatie-strategieën ontwikkelen die inzetten op begrip en samenwerking om mensenrechten-vraagstukken te verwoorden en zo open en respectvolle dialoog te bevorderen.

LR 1.2C De impact van digitale technologieën op kernprincipes van mensenrechten analyseren, mogelijke ethische dilemma's identificeren en doeltreffende strategieën ontwikkelen om deze aan te pakken, en zo bij te dragen aan ethisch en rechtenrespecterend handelen.

LD 1.3. Samenwerkings- en mensenrechten-sensitieve probleemoplossings-strategieën bevorderen en ontwikkelen bij verschillende onderwijsactoren (personeel, leerlingen, ouders en andere).

LR 1.3C. Een holistische, inclusieve en mensenrechtensensitieve onderwijsomgeving bevorderen en creëren, gebaseerd op communicatiestrategieën die universele menselijke waarden integreren.

Kernconcepten

1. Universele en kernwaarden: mensenrechten en universele waarden in de mondiale context

De impact van globalisering op universele waarden

Globalisering, als een veelzijdig fenomeen dat wordt gekenmerkt door de snelle uitwisseling van informatie, goederen, diensten en culturele praktijken over nationale grenzen heen, heeft een diepgaande invloed gehad op de verspreiding en aanvaarding van universele waarden zoals menselijke waardigheid, gelijkheid, vrijheid en rechtvaardigheid. Enerzijds heeft globalisering de verspreiding van democratische idealen en mensenrechtenprincipes vergemakkelijkt via internationale kaders zoals de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (UVRM), die is uitgegroeid tot een wereldwijd referentiepunt voor rechtvaardigheid en gelijkheid (Whalley, 2008; Abramson & Inglehart, 2009). Het wereldwijd gebruik van digitale communicatieplatformen heeft het mogelijk gemaakt dat gemarginaliseerde stemmen worden gehoord en dat mensenrechtenactivisten internationale steun kunnen mobiliseren. Deze mondiale verbondenheid heeft bijgedragen aan het ontstaan van transnationale allianties en netwerken die ijveren voor de bescherming van fundamentele rechten, gendergelijkheid en de afschaffing van discriminerende praktijken (Seita, 1997).

Tegelijkertijd heeft globalisering ook spanningen blootgelegd tussen verschillende waardesystemen, wat vaak leidt tot culturele botsingen en weerstand vanuit gemeenschappen die deze mondiale normen ervaren als een bedreiging voor hun traditionele overtuigingen en praktijken. Zo beschouwen sommige samenlevingen de promotie van LGBTQ+-rechten of gendergelijkheid als een oplegging van westerse culturele waarden, wat de universaliteit van deze rechten ter discussie stelt. Bovendien wordt de dominantie van westerse media en instellingen in het vormgeven van het mensenrechtendiscours bekritiseerd als een vorm van cultureel imperialisme, waarbij inheemse kennisystemen en alternatieve opvattingen over rechtvaardigheid onderbelicht blijven. Globalisering heeft dus onmiskenbaar bijgedragen aan de promotie van universele waarden, maar heeft tegelijk ook de complexiteit blootgelegd van het onderhandelen tussen mondiale standaarden en lokale tradities. Dit benadrukt de nood aan een meer inclusieve en cultureel sensitieve benadering van mensenrechtenbevordering.

Universele waarden in de context van mondiale uitdagingen



In een steeds meer onderling verbonden wereld die geconfronteerd wordt met ongeziene mondiale uitdagingen, wordt de rol van universele waarden cruciaal voor het vormgeven van gezamenlijke oplossingen en het mobiliseren van internationale gemeenschappen voor gezamenlijke actie. Klimaatverandering, economische ongelijkheid en wijdverspreide mensenrechtenschendingen zijn mondiale crisissen die nationale grenzen overstijgen en een gedeeld ethisch kader vereisen dat steunt op principes van rechtvaardigheid, Gelijkwaardigheid en solidariteit. Zo benadrukt het principe van klimaatrechtvaardigheid de verantwoordelijkheid van geïndustrialiseerde landen om de uitstoot van broeikasgassen te verminderen en kwetsbare gemeenschappen te ondersteunen die onevenredig hard getroffen worden door milieudegradatie. Dit principe is verankerd in de universele waarde van intergenerationele Gelijkwaardigheid, die oproept tot de bescherming van de rechten van toekomstige generaties om in een duurzame leefomgeving te leven (Pouliot & Thérien, 2018).

Op gelijkaardige wijze vraagt de strijd tegen economische ongelijkheid om het naleven van waarden zoals billijkheid en sociale rechtvaardigheid, die zijn vastgelegd in internationale mensenrechteninstrumenten zoals het Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (IVESCR). Door toegang tot onderwijs, gezondheidszorg en waardige arbeidsomstandigheden te garanderen, kunnen staten de structurele oorzaken van armoede aanpakken en sociale inclusie bevorderen. Daarnaast wordt de bescherming van mensenrechten in de context van gewapende conflicten en humanitaire crisissen gestuurd door internationale rechtskaders zoals de Verdragen van Genève, die de verplichting vastleggen om de burgerbevolking te beschermen en oorlogsmisdaden te voorkomen. In deze context bieden universele waarden niet alleen morele richting, maar vormen zij ook een fundament voor internationale samenwerking en solidariteit bij het aanpakken van de diepere oorzaken van mondiale onrechtvaardigheid.

■ De samenhang tussen universele waarden en duurzame ontwikkeling

Het concept duurzame ontwikkeling, zoals verwoord in de Duurzame Ontwikkelingsdoelstellingen (SDG's) van de Verenigde Naties, is diep verankerd in fundamentele mensenrechtenprincipes zoals gelijkheid, rechtvaardigheid en respect voor het milieu. Deze universele waarden vormen de basis voor het realiseren van een meer Gelijkwaardige en duurzame wereld door de sociale, economische en ecologische dimensies van ontwikkeling aan te pakken. Zo ligt het principe van Gelijkwaardigheid aan de basis van de doelstelling om ongelijkheden binnen en tussen landen te verminderen (SDG 10), die erop gericht is discriminerende wetgeving en praktijken af te schaffen die kwetsbare groepen marginaliseren, waaronder vrouwen, inheemse volkeren en vluchtelingen.

De waarde van rechtvaardigheid staat centraal in het bevorderen van toegang tot kwaliteitsvol onderwijs (SDG 4) en gezondheidszorg (SDG 3), en waarborgt dat alle individuen de kans krijgen om een gezond en betekenisvol leven te leiden. Daarnaast is respect voor het milieu essentieel voor het realiseren van duurzame consumptie- en productiepatronen (SDG 12) en voor de bescherming van biodiversiteit (SDG 15). Deze doelstellingen weerspiegelen de ethische verplichting om natuurlijke hulpbronnen te vrijwaren voor toekomstige generaties en om de negatieve gevolgen van klimaatverandering voor de meest kwetsbare bevolkingsgroepen te beperken.

Verder vereist de implementatie van deze doelstellingen internationale samenwerking en partnerschappen (SDG 17), die steunen op de principes van solidariteit en gedeelde verantwoordelijkheid. Door universele waarden te integreren in beleid en praktijken rond duurzame ontwikkeling kan de mondiale gemeenschap de structurele oorzaken van armoede, ongelijkheid en milieuaantasting aanpakken, terwijl tegelijk sociale cohesie en menselijk welzijn worden bevorderd..

■ Universele rechten en mondiale vraagstukken

De bescherming van universele mensenrechten is bijzonder relevant in de context van hedendaagse mondiale uitdagingen zoals gedwongen migratie, door klimaat veroorzaakte ontheemding, extreme armoede en gewapende conflicten. Deze uitdagingen bedreigen niet alleen het welzijn en de waardigheid van miljoenen mensen, maar leggen ook de beperkingen bloot van bestaande juridische en politieke kaders bij het waarborgen van fundamentele rechten. Zo is het recht op asiel, zoals erkend in het Vluchtelingenverdrag van 1951, een cruciaal mechanisme voor de bescherming van personen die vluchten voor vervolging en geweld. Restrictief migratiebeleid en de criminalisering van migranten in veel landen hebben dit recht echter ondermijnd, wat heeft geleid tot mensenrechtenschendingen en humanitaire crisissen aan internationale grenzen. Op gelijkaardige wijze komen het recht op voedsel, water en onderdak steeds meer onder druk te staan door klimaatverandering, die droogtes, overstromingen en andere milieurampen heeft verergerd, vooral in ontwikkelingslanden. Als antwoord op deze uitdagingen roepen internationale organisaties en actoren uit het middenveld op tot sterkere mondiale samenwerking en het toepassen van mensenrechtenbenaderingen om de diepere oorzaken van gedwongen ontheemding en milieuaantasting aan te pakken. Daarnaast blijft de bescherming van de burgerbevolking in gewapende conflicten, zoals vastgelegd in het internationaal humanitair recht, een urgente bekommernis in regio's die worden getroffen door aanhoudend geweld en politieke instabiliteit. Het falen van internationale actoren om oorlogsmisdaden en mensenrechtenschendingen te voorkomen in conflicten zoals die in Syrië, Jemen of Oekraïne onderstreept de dringende nood aan doeltreffendere mechanismen voor verantwoording en rechtvaardigheid.

■ Bescherming van universele rechten in crisissituaties

In crisistijden, of die nu worden veroorzaakt door oorlogen, pandemieën of natuurrampen, wordt de bescherming van universele mensenrechten bijzonder uitdagend door de opschorting van burgerlijke vrijheden, de militarisering van samenlevingen en het wegvallen van openbare diensten. Zo legde de COVID-19-pandemie aanzienlijke ongelijkheden bloot in de toegang tot gezondheidszorg tussen bevolkingsgroepen. Het recht op gezondheid, zoals erkend in het IVESCR, kwam vaak onder druk te staan door ontoereikende zorginfrastructuur en een ongelijke verdeling van vaccins. Daarnaast deden de invoering van noodmaatregelen, zoals lockdowns en surveillancetechnologieën, vragen rijzen over schendingen van het recht op privacy en de vrijheid van verplaatsing.



Op gelijkaardige wijze vormen in gewapende conflicten het aanvallen van civiele infrastructuur en het inzetten van seksueel geweld als oorlogswapen ernstige schendingen van het internationaal humanitair recht. Ondanks deze uitdagingen spelen humanitaire organisaties en internationale instellingen een cruciale rol in het bieden van hulp, het monitoren van mensenrechtenschendingen en het pleiten voor verantwoording. Toch belemmeren een gebrek aan politieke wil en de versnippering van mondiale bestuursmechanismen vaak doeltreffende reacties op crisissen en verergeren zij het menselijk lijden.

Kritiek en beperkingen van universele rechten

Hoewel het concept van universele mensenrechten op internationaal niveau breed wordt onderschreven, heeft het aanzienlijke kritiek gekregen van cultureel relativisten, politieke denkers en postkoloniale onderzoekers. Een van de belangrijkste kritieken is dat het idee van universele rechten een westers-centrische wereldvisie weerspiegelt die voorbijgaat aan de culturele en historische ervaringen van niet-westerse samenlevingen. Zo kan de nadruk op individuele autonomie en vrijheid van meningsuiting botsen met collectieve tradities en religieuze normen in bepaalde gemeenschappen (Mutua, 2002). Bovendien heeft de selectieve handhaving van mensenrechtenstandaarden door machtige staten, vaak om geopolitieke redenen, de legitimiteit van internationale mensenrechteninstellingen ondermijnd. De Amerikaanse interventie in Irak onder het voorwendsel van het bevorderen van democratie en mensenrechten is hier een sprekend voorbeeld van, waarbij mensenrechtenretoriek werd gebruikt om militaire agressie en regimewissel te rechtvaardigen. Daarnaast legt het gebrek aan afdwingingsmechanismen en aan verantwoording voor mensenrechtenschendingen door machtige staten en multinationale ondernemingen de structurele beperkingen van het huidige internationale mensenrechtensysteem bloot.

2. Belangenbehartiging en implementatie van mensenrechten

Belangenbehartiging en de implementatie van mensenrechten in de 21e eeuw worden sterk beïnvloed door de snelle ontwikkeling van digitale technologieën, de wisselwerking tussen het middenveld en nationale wetgeving, en het ontstaan van nieuwe strategieën om mondiale uitdagingen aan te pakken (Nelson & Dorsey, 2008). Hoewel digitale platformen een revolutie teweeg hebben gebracht in de manier waarop activisten steun mobiliseren en overtreders ter verantwoording roepen, hangt de doeltreffendheid van belangenbehartigingsinitiatieven uiteindelijk af van het opbouwen van coalities, het betrekken van lokale gemeenschappen en het aandringen op wetgevende hervormingen. Naarmate de toekomst van mensenrechtenbelangenbehartiging zich verder ontwikkelt, zal een evenwichtige benadering die technologische innovatie, juridische actie en basisbewegingen combineert essentieel zijn om rechtvaardigheid, gelijkheid en menselijke waardigheid op mondiale schaal te bevorderen (Rall, Satterthwaite et al., 2016).

Belangenbehartiging in de context van nieuwe technologieën en sociale media

In het digitale tijdperk heeft mensenrechtenbelangenbehartiging een diepgaande transformatie ondergaan door de opkomst van nieuwe technologieën en het wijdverbreide gebruik van sociale-mediaplatformen (Lebert, 2018). Deze technologische ontwikkelingen hebben het bereik en de impact van belangenbehartigingscampagnes aanzienlijk vergroot en stellen mensenrechtenorganisaties en activisten in staat om mondiale steun te mobiliseren, bewustwording te creëren en druk uit te oefenen op overheden en bedrijven die mensenrechten schenden. Sociale-mediaplatformen zoals Twitter, Facebook en Instagram fungeren als krachtige instrumenten om informatie snel te verspreiden en diverse doelgroepen te betrekken. Zo groeide de #MeToo-beweging, die ontstond op sociale media, uit tot een wereldwijd fenomeen dat gendergerelateerd geweld en seksuele intimidatie onder de aandacht bracht en beleidsmakers en instellingen aanzette tot actie. Op gelijkaardige wijze maakte de Black Lives Matter-beweging gebruik van digitale platformen om systemisch racisme en politiegeweld aan te kaarten, wat het publieke debat beïnvloedde en in verschillende landen leidde tot beleidsveranderingen.

Daarnaast stellen digitale technologieën activisten in staat om mensenrechtenschendingen in real time te documenteren en visueel bewijsmateriaal te delen met een internationaal publiek. Het gebruik van livestreaming, geolocatie-instrumenten en versleutelde communicatieplatformen heeft mensenrechtenverdedigers die actief zijn in repressieve contexten in staat gesteld om staatsgecontroleerde media te omzeilen en rechtstreeks een wereldwijd publiek te bereiken. Tegelijkertijd brengt digitale belangenbehartiging ook aanzienlijke uitdagingen met zich mee, zoals de verspreiding van desinformatie, de surveillance van activisten door autoritaire regimes en het risico op online intimidatie (Ashifa, 2021). Doeltreffende mensenrechtenbelangenbehartiging in het digitale tijdperk vereist daarom niet alleen technologische innovatie, maar ook strategieën om digitale veiligheid te waarborgen, privacy te beschermen en informatie te verifiëren om geloofwaardigheid en vertrouwen te behouden.

De wisselwerking tussen belangenbehartiging en nationale wetgeving

Mensenrechtenbelangenbehartiging speelt een cruciale rol bij het beïnvloeden van nationale wetgeving en het vormgeven van juridische kaders die de rechten van gemarginaliseerde en kwetsbare groepen beschermen. Door publieke bewustwording te vergroten, het middenveld te mobiliseren en beleidsmakers te betrekken, kunnen belangenbehartigingscampagnes wetgevende hervormingen stimuleren die in overeenstemming zijn met internationale mensenrechtenstandaarden.



Een opvallend voorbeeld is de wereldwijde campagne tegen kinderarbeid, die heeft geleid tot de invoering van strengere arbeidswetten en de ratificatie van internationale verdragen, zoals Conventie nr. 182 van de Internationale Arbeidsorganisatie inzake de ergste vormen van kinderarbeid. Op gelijkaardige wijze hebben inspanningen op het vlak van belangenbehartiging door LGBTQ+-organisaties bijgedragen aan de decriminalisering van homoseksualiteit en de legalisering van het homohuwelijk in verschillende landen.

In veel gevallen maken belangenbehartigingscampagnes gebruik van strategische rechtszaken om discriminerende wetten en beleidsmaatregelen aan te vechten voor nationale rechtbanken (Park, Murdie & Davis, 2019). Zo hebben mensenrechtenorganisaties via juridische stappen met succes gepleit voor de afschaffing van de doodstraf, de bescherming van inheemse landrechten en het veiligstellen van toegang tot gezondheidszorg voor gemarginaliseerde gemeenschappen. Daarnaast omvat mensenrechtenbelangenbehartiging vaak coalitievorming en samenwerkingen met beleidsmakers, juridische experts en actoren uit het middenveld om nieuwe wetgeving uit te werken en voor te stellen. De invoering van antidiscriminatiewetgeving, gendergelijkheidsbeleid en beschermingsmaatregelen voor vluchtelingen en asielzoekers is vaak het resultaat van aanhoudende druk vanuit mensenrechtenbelangenbehartigers en activisten. De doeltreffendheid van belangenbehartiging bij het beïnvloeden van nationale wetgeving hangt echter af van de politieke context, de slagkracht van het middenveld en de bereidheid van overheden om internationale mensenrechtenverplichtingen na te leven. In autoritaire regimes of politiek instabiele contexten kunnen belangenbehartigingsinitiatieven geconfronteerd worden met zware repressie, censuur en criminalisering, wat de nood aan internationale steun en bescherming voor mensenrechtenverdedigers onderstreept.

■ De toekomst van mensenrechtenbelangenbehartiging

De toekomst van mensenrechtenbelangenbehartiging wordt vormgegeven door opkomende mondiale trends, technologische ontwikkelingen en de veranderende aard van sociale bewegingen. Een van de belangrijkste evoluties binnen dit domein is de toenemende rol van jongerenactivisten en grassrootsbewegingen bij het stimuleren van maatschappelijke verandering. Jonge leiders, zoals Greta Thunberg binnen de klimaatrechtvaardigheidsbeweging en Malala Yousafzai in de strijd voor onderwijs voor meisjes, hebben aangetoond hoe krachtig jongerenbetrokkenheid kan zijn bij het verdedigen van mensenrechten en het ter verantwoording roepen van overheden. Door jongeren geleide digitale campagnes vergroten niet alleen het bewustzijn rond cruciale thema's zoals raciale rechtvaardigheid, gendergelijkheid en ecologische duurzaamheid, maar zetten ook aan tot collectieve actie en beleidsverandering op mondiale schaal.

Een andere belangrijke trend is het toenemende gebruik van artificiële intelligentie (AI), big data-analyse en blockchaintechnologie binnen mensenrechtenbelangenbehartiging. AI-gestuurde instrumenten kunnen grote hoeveelheden data analyseren om patronen van mensenrechtenschendingen te detecteren, terwijl blockchaintechnologie de transparantie en verantwoording in toeleveringsketens kan versterken en zo arbeidsuitbuiting en milieuschendingen kan helpen voorkomen. Daarnaast worden virtual reality (VR) en immersieve vertelvormen steeds vaker ingezet om empathie en bewustwording te creëren door doelgroepen de realiteit te laten ervaren van vluchtelingen, oorlogsslachtoffers of inheemse gemeenschappen. Tegelijk roept de integratie van nieuwe technologieën in belangenbehartigingsinitiatieven ook ethische en privacyvraagstukken op, in het bijzonder met betrekking tot databeveiliging en het mogelijke misbruik van digitale tools voor surveillance en censuur.

Naast technologische innovatie zal toekomstige mensenrechtenbelangenbehartiging ook meer inclusieve en intersectionele strategieën vereisen die structurele ongelijkheden en machtsverhoudingen aanpakken. Het opbouwen van allianties tussen sociale bewegingen, het betrekken van gemarginaliseerde gemeenschappen en het versterken van de stemmen van inheemse volkeren, vrouwen en LGBTQ+-personen zijn essentieel voor het bevorderen van sociale rechtvaardigheid en het beschermen van menselijke waardigheid. Bovendien zullen mondiale netwerken voor belangenbehartiging zich moeten aanpassen aan geopolitieke verschuivingen en inspelen op nieuwe uitdagingen, zoals de opkomst van autoritair populisme, de uitholling van democratische instellingen en de toenemende criminalisering van dissidentie. Door digitale hulpmiddelen, juridische strategieën en gemeenschapsgericht activisme te combineren, kunnen mensenrechtenbelangenbehartigers mondiale barrières overwinnen en de bescherming en implementatie van fundamentele rechten in diverse contexten verder versterken (Pijoh, 2023).

3. *Mensenrechten in het digitale tijdperk*

De bescherming en bevordering van mensenrechten in het digitale tijdperk vereisen een alomvattende en multidimensionale aanpak die rekening houdt met de ethische, juridische en sociale implicaties van technologische ontwikkelingen. Van de regulering van AI-systemen tot de bescherming van kinderrechten online en het versterken van cyberbeveiligingsmaatregelen: overheden, technologiebedrijven en actoren uit het middenveld moeten samenwerken om ervoor te zorgen dat digitale technologieën worden ontwikkeld en ingezet op een manier die fundamentele mensenrechten respecteert (Coccoli, 2018). Naarmate het digitale landschap zich verder ontwikkelt, moeten ook mensenrechtenkaders zich aanpassen aan nieuwe uitdagingen en kansen, met prioriteit voor Gelijkwaardigheid, transparantie en de bescherming van kwetsbare gemeenschappen in de mondiale digitale ruimte.

■ De impact van artificiële intelligentie op mensenrechten

De snelle ontwikkeling en het wijdverspreide gebruik van artificiële intelligentie (AI) hebben diepgaande ethische en juridische vragen doen rijzen over de bescherming van mensenrechten in het digitale tijdperk. Hoewel AI-technologieën het potentieel hebben om het menselijk welzijn te vergroten en de toegang tot essentiële diensten te verbeteren, brengen zij ook aanzienlijke risico's met zich mee op het vlak van discriminatie, ongelijkheid en schendingen van de privacy. Een van de belangrijkste bezorgdheden is het risico dat AI-algoritmen raciale, gender- en sociale vooroordelen bestendigen en zelfs versterken wanneer zij niet op een verantwoorde manier worden ontworpen en ingezet. Zo is aangetoond dat voorspellende politietools, gezichtsherkenningssystemen en geautomatiseerde selectie-instrumenten bij aanwerving onevenredig vaak gemarginaliseerde groepen viseren, waardoor bestaande patronen van ongelijkheid en uitsluiting worden versterkt (Risse, 2019).



Deze vertekening vindt vaak haar oorsprong in de data waarmee AI-modellen worden getraind, die historische onrechtvaardigheden of culturele vooroordelen kunnen weerspiegelen, wat leidt tot oneerlijke uitkomsten in domeinen zoals strafrecht, tewerkstelling en gezondheidszorg.

Daarnaast roept het gebrek aan transparantie en verantwoording in besluitvormingsprocessen van AI-systemen ernstige vragen op over het recht op een eerlijk proces en het recht op een eerlijk procesvoering. Personen die worden getroffen door algoritmische beslissingen hebben vaak beperkte toegang tot informatie over hoe deze beslissingen tot stand komen of tot mogelijkheden om ze aan te vechten (Martsenko, 2022). Dit gebrek aan toezicht vormt niet alleen een schending van het recht op non-discriminatie, maar ondermijnt ook het principe van menselijke waardigheid en autonomie. Als antwoord op deze uitdagingen benadrukken internationale mensenrechtenkaders, zoals de VN-richtsnoeren inzake bedrijfsleven en mensenrechten, de nood aan regelgevende kaders die waarborgen dat AI-technologieën worden ontwikkeld en ingezet in overeenstemming met fundamentele rechten en ethische standaarden. Dergelijke regelgeving dient mechanismen te omvatten voor het auditen van AI-systemen, het vastleggen van verantwoordelijkheid voor vertekende uitkomsten en de bescherming van persoonsgegevens. Daarnaast is het bevorderen van diversiteit en inclusie in de ontwikkeling van AI-technologieën essentieel om discriminerende praktijken te voorkomen en meer Gelijkwaardige digitale omgevingen te creëren.

■ Digitale rechten van kinderen als kwetsbare groep in de online omgeving

In het digitale tijdperk vormen kinderen een van de meest kwetsbare groepen, aangezien zij een beperkte capaciteit hebben om de complexiteit van de online omgeving te begrijpen en erin te navigeren. De snelle uitbreiding van digitale platformen, sociale media en online entertainmentdiensten heeft zowel kansen als risico's gecreëerd voor kinderrechten, waaronder het recht op privacy, bescherming tegen uitbuiting en toegang tot informatie. Een van de meest dringende bekommernissen is de blootstelling van kinderen aan ongepaste inhoud, cyberpesten en online uitbuiting. De verspreiding van materiaal met seksueel misbruik van kinderen, de manipulatie van jonge gebruikers via gerichte reclame en het verzamelen van persoonsgegevens zonder toestemming vormen ernstige bedreigingen voor het fysieke en psychologische welzijn van kinderen.

Als antwoord op deze uitdagingen erkennen internationale juridische kaders, zoals het Verdrag van de Verenigde Naties inzake de Rechten van het Kind (IVRK), de noodzaak om de rechten van kinderen in de digitale omgeving te beschermen. Overheden, technologiebedrijven en organisaties uit het middenveld moeten samenwerken om leeftijdsadequaate contentbeleid uit te werken, cyberbeveiligingsmaatregelen te versterken en educatieve programma's te implementeren die digitale geletterdheid bij kinderen en hun opvoeders bevorderen. Daarnaast moeten het recht op privacy en gegevensbescherming worden gewaarborgd door het verzamelen en gebruiken van persoonsgegevens van kinderen te beperken en strikte regelgeving af te dwingen rond datadeling door sociale-mediaplatformen en onlinegamebedrijven. Tegelijk mogen inspanningen om kinderen in de digitale ruimte te beschermen hun recht op toegang tot informatie, vrijheid van meningsuiting en participatie in online gemeenschappen niet ondermijnen. Daarom is een evenwichtige benadering, die zowel bescherming als empowerment centraal stelt, essentieel voor het bevorderen van een gezonde ontwikkeling van kinderen in het digitale tijdperk.

■ Cyberveiligheid en mensenrechten

De toenemende frequentie en complexiteit van cyberaanvallen hebben ingrijpende gevolgen voor de bescherming van fundamentele mensenrechten in het digitale tijdperk. Cyberaanvallen op kritieke infrastructuur, financiële instellingen en communicatienetwerken verstoren niet alleen essentiële diensten, maar bedreigen ook het recht op privacy, de vrijheid van meningsuiting en de toegang tot informatie. Grootschalige datalekken waarbij persoonsgegevens worden blootgesteld, kunnen bijvoorbeeld leiden tot identiteitsdiefstal, discriminatie en intimidatie, terwijl door staten gesponsorde cyberspionage politieke oppositie kan ondermijnen en de vrijheid van meningsuiting kan onderdrukken. Daarnaast roept het toenemende gebruik van surveillancetechnologieën en digitale monitoringinstrumenten door autoritaire regimes ernstige bezorgdheden op over schendingen van het recht op privacy en de inperking van burgerlijke vrijheden (Pavlova, 2020).

In deze context is de bescherming van cyberbeveiliging niet louter een technische aangelegenheid, maar een fundamentele mensenrechtenkwestie die internationale samenwerking en juridische regulering vereist. Overheden en actoren uit de private sector moeten samenwerken om de cyberbeveiligingsinfrastructuur te versterken, kritieke informatiesystemen te beschermen en ervoor te zorgen dat digitale technologieën niet worden ingezet om mensenrechten te schenden. Bovendien dienen internationale mensenrechtenstandaarden, zoals het Internationaal Verdrag inzake Burgerrechten en Politieke Rechten (IVBPR) (ohchr.org), richtinggevend te zijn bij de ontwikkeling van cyberbeveiligingsbeleid, om misbruik van surveillancetechnologieën te voorkomen en de digitale privacy van individuen te beschermen. Tegelijk spelen organisaties uit het middenveld en mensenrechtenverdedigers een cruciale rol in het monitoren en rapporteren van mensenrechtenschendingen in de digitale sfeer en in het pleiten voor transparantie en verantwoording binnen overheidspraktijken rond surveillance.



De toekomst van mensenrechten in het digitale tijdperk

Naarmate technologie zich in een ongezien tempo blijft ontwikkelen, zal de toekomst van mensenrechten in het digitale tijdperk worden gevormd door zowel nieuwe uitdagingen als kansen. Opkomende technologieën zoals blockchain, quantumcomputing en het Internet of Things (IoT) hebben het potentieel om de toegang tot justitie te verbeteren, transparantie te versterken en digitale privacy te beschermen. Zo kan blockchaintechnologie worden ingezet om bewijsmateriaal van mensenrechtenschendingen veilig op te slaan of om transparante systemen te creëren voor de verdeling van humanitaire hulp (Czurik, 2022). Tegelijk brengen deze technologieën ook nieuwe risico's met zich mee, zoals digitale surveillance, algoritmische discriminatie en de uitholling van persoonlijke autonomie.

Een van de belangrijkste uitdagingen in de komende decennia zal het vinden van een evenwicht zijn tussen technologische innovatie en de bescherming van fundamentele rechten. Dit zal de ontwikkeling vereisen van internationale juridische kaders die duidelijke richtlijnen vastleggen voor het ethisch gebruik van nieuwe technologieën en die zowel statelijke als niet-statelijke actoren verantwoordelijk houden voor mensenrechtenschendingen in de digitale ruimte. Daarnaast is het bevorderen van digitale geletterdheid en het versterken van gemarginaliseerde gemeenschappen in hun toegang tot en gebruik van technologie essentieel om de digitale kloof te verkleinen en verdere sociale en economische ongelijkheden te voorkomen. Ook de rol van jongerenactivisten en mensenrechtenverdedigers zal cruciaal blijven in het pleiten voor transparantie, verantwoording en inclusieve digitale beleidsmaatregelen die menselijke waardigheid en diversiteit respecteren.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties naar kernconcept 1: UNIVERSELE EN BELANGRIJKE WAARDEN

- Abramson, P., & Inglehart, R. F. (2009). Waarde change in global perspective. University of Michigan Press.
- Mutua, M. (2002). Mensenrechten: een politieke en culturele kritiek. University of Pennsylvania Press.
- Risse, M. (2019). Mensenrechten en kunstmatige intelligentie: een dringend noodzakelijke agenda. *Mensenrechten Quarterly*, 41(1), 1-16.
- Pouliot, Vincent, en Jean-Philippe Thérien. "Global governance: Een strijd om universele waarden." *International Studies Review* 20, nr. 1 (2018): 55-73.
- Seita, A. Y. (1997). Globalisering en de convergentie van waarden. *Cornell Int'l LJ*, 30, 429.

Whalley, J. (2008). Globalisation and values. *World Economy*, 31(11), 1503-1524.

Verwijzingen naar kernconcept 2: BELANGENBEHARTIGING EN IMPLEMENTATIE VAN MENSENRECHTEN

- Ashifa, K. M. (2021). Integratie van informatie- en communicatietechnologie in de verdediging van mensenrechten. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(2), 2729-2732.
- Lebert, J. (2018). Informatie- en communicatietechnologieën en het opkomen voor mensenrechten: het geval van Amnesty International. In *Civil Society in the Information Age* (pp. 19-36). Routledge.
- Nelson, P. J., & Dorsey, E. (2008). *New rights advocacy: Changing strategies of development and Mensenrechten NGOs*. Georgetown University Press.
- Park, B., Murdie, A., & Davis, D. R. (2019). De (co)evolutie van mensenrechtenadvocatuur: inzicht in de opkomst van mensenrechtenkwesties door de jaren heen. *Samenwerking en Conflict*, 54(3), 313-334.
- Pijoh, F. E. (2023). De impact van wereldwijde mensenrechtenadvocatuur op staatspraktijken: een onderzoek in meerdere landen. *The Easta Journal Law and Human Rights*, 1(03), 166-175.
- Rall, K., Satterthwaite, M. L., Pandey, A. V., Emerson, J., Boy, J., Nov, O., & Bertini, E. (2016). Datavisualisatie voor mensenrechtenadvocatuur. *Journal of Human Rights Practice*, 8(2), 171-197.

Verwijzingen naar kernconcept 3; MENSENRECHTEN IN HET DIGITALE TIJDPERK

- Coccoli, J. (2017). De uitdagingen van nieuwe technologieën bij de implementatie van mensenrechten: een analyse van enkele kritieke kwesties in het Digitaal tijdperk. *Peace human rights governance*, 1(Peace Human Rights Governance 1/2), 223-250.
- Czurik, M. (2022). Beperkingen op de uitoefening van mensenrechten en burgerlijke rechten en vrijheden als gevolg van cyberbeveiligingskwesties. *Studia Iuridica Lublinensia*, 31(3), 31-43.
- Martsenko, N. (2022). Kunstmatige intelligentie en mensenrechten: een wetenschappelijk overzicht van effecten en interacties. *Studia Prawnoustrojowe*, (58).
- Pavlova, P. (2020). Op mensenrechten gebaseerde benadering van cyberveiligheid: aanpak van de veiligheidsrisico's van doelgroepen. *Peace Human Rights Governance*, 4(Peace Human Rights Governance 4/3), 391-418.
- Risse, M. (2019). Mensenrechten en kunstmatige intelligentie: een dringend noodzakelijke agenda. *Human Rights Quarterly*, 41(1), 1-16.
- <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights->



MODULE 2C: Europese waarden en Identiteit

Doelstellingen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 2.1. Strategieën waarderen, bevorderen en toepassen die menselijke waardigheid, mensenrechten en culturele diversiteit respecteren in het professionele leven.

LR 2.1C De impact van de implementatie van mensenrechten in onderwijsprocessen onderzoeken door verschillende situaties met elkaar te vergelijken.

LD 2.2. Respectvol communiceren en samenwerken met mensen met uiteenlopende culturele en sociale achtergronden.

LR 2.2C - Professionele praktijken en communicatie toelichten en beoordelen in het licht van gelijkheid en mensenrechten.

LD 2.3. Culturele diversiteit, verscheidenheid en inclusief onderwijs actief bevorderen en aanmoedigen binnen onderwijscontexten en -praktijken.

LR 2.3C Reflecteren over en onderzoeken hoe doeltreffend een gelijke behandeling van mensen met uiteenlopende culturele en sociale achtergronden is binnen het onderwijsproces.

Kernconcepten

1. Identiteit: etnisch, nationaal en Europees

Zoals reeds vermeld in graad B omvat het concept identiteit twee verschillende kanten: enerzijds identiteit opgevat als stabiel, vastgelegd en geïnternaliseerd binnen de eigen cultuur, anderzijds identiteit als een construct van meervoudige subjectiviteiten die beïnvloed worden door persoonlijke ervaringen en de sociale omgeving. Wat nog belangrijker is, is dat deze meervoudige subjectiviteiten met elkaar in conflict kunnen staan, niet alleen op persoonlijk vlak maar ook in de communicatie met anderen. Daarom is het voor de leerkracht bijzonder belangrijk om te reflecteren over identiteitskwesies en inzicht te hebben in de invloed van de eigen culturele (religieuze, nationale, etnische enz.) identiteit bij het omgaan met verschillende en zelfs conflictueuze botsingen van identiteiten in de klascontext.

Zelfreflectie over de eigen identiteit is essentieel voor de implementatie van mensenrechten binnen onderwijsprocessen. Artikel 19 van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, waarin wordt gesteld dat ‘ieder mens recht heeft op vrijheid van mening en meningsuiting’, en artikel 26, dat bepaalt dat ‘ieder mens recht heeft op onderwijs’, zijn twee mensenrechten die elke leerkracht in gedachten moet houden bij het trachten oplossen van identiteitsgerelateerde conflicten.

Wanneer we kijken naar hedendaagse sociologische theorieën over identiteit, zien we tal van discussies en meningsverschillen over de aard van identiteit, het belang ervan in een geglobaliseerde wereld, enzovoort. Eén element is echter gemeenschappelijk aan al deze theorieën: identiteit wordt begrepen als een continu en problematisch cultureel proces (Bauman, 2004; Castells, 2010; Hall, 2003; Zajda, 2022). Het is cruciaal om dit problematische aspect van identiteit te begrijpen om een inclusieve sociale omgeving te bevorderen. De centrale vraag is hoe men in een onderwijscontext moet omgaan met verschillende identiteiten. Daarbij moet worden benadrukt dat de vaststelling dat identiteit problematisch is, niet betekent dat identiteit minder belangrijk wordt. Integendeel, we moeten ons bewust zijn van het belang van identiteit in vele conflictueuze situaties.

Om met identiteitsconflicten om te gaan, is het belangrijk om de discursieve constructie van identiteit te erkennen. Deze benadering is gebaseerd op Foucaults discoursanalyse. Het bekende citaat van Michel Foucault dat ‘er geen machtsverhouding bestaat zonder de daarmee samenhangende constitutie van een kennisveld, noch kennis die niet tegelijk machtsverhoudingen veronderstelt en voortbrengt’ (Foucault, 1995, 27), is bijzonder relevant gezien de complexiteit van identiteit. Sociale en institutionele praktijken die de vermeende neutraliteit van kennis produceren, en het nog vaak voorkomende hiërarchische model van onderwijsomgevingen, tonen aan hoe belangrijk het is om machtsverhoudingen zoveel mogelijk te vermijden bij het omgaan met conflicten tussen verschillende identiteiten.

De complexiteit van meervoudige identiteiten komt sterk naar voren wanneer waarden van meerderheids- en minderheidsgroepen met elkaar botsen. De machtsverhoudingen tussen verschillende sociale en culturele identiteitsgroepen geven doorgaans de meerderheidsgroep meer macht en kansen dan kansarme groepen. In deze context is het onderscheid tussen erbij horen en anders-zijn bijzonder relevant. Hoewel het concept van anders-zijn onvermijdelijk is voor het proces van zelfbegrip, werkt het tegelijk sterker polariserend en is het daardoor risicovol bij het ontstaan van conflictueuze situaties. Daarom kan het concept van erbij horen (bijvoorbeeld bij een school, universiteit of andere gemeenschap) een neutralere en meer bemiddelende oplossing bieden om tot een inclusievere identiteit te komen.

Een van de zelfreflectie-instrumenten die potentiële identiteitsconflicten kan temperen, is het benadrukken van professionele identiteit. Deze ‘biedt minderheden een houvast en kan fungeren als een belangrijke bron van symbolisch kapitaal voor leerkrachten uit minderheidsgroepen’ (Gindi & Ron, 2023). De op die manier verworven identiteit speelt een veel belangrijkere rol dan toegeschreven identiteit en helpt om mogelijke machtsonevenwichten te verzachten, niet alleen tussen leerkrachten en leerlingen, maar ook tussen leerlingen onderling en zelfs tussen leerkrachten.



Een ander belangrijk onderscheid dat in gedachten moet worden gehouden, is dat tussen individuele en groepsidentiteit. Een van de bekendere definities van identiteitsgroepen werd geformuleerd door Amy Gutmann. Zij omschrijft identiteitsgroepen als ‘politiek significante verbanden van mensen die worden geïdentificeerd door, of zich identificeren met, één of meerdere sociale kenmerken. Gender, ras, klasse, etniciteit, nationaliteit, religie, beperking en seksuele oriëntatie behoren tot de meest voor de hand liggende voorbeelden van gedeelde sociale kenmerken, waarbinnen informele en formele identiteitsgroepen ontstaan’ (Gutmann, 2003, 9). Het essentiële punt hierbij is dat groepsidentiteit individuele identiteit doorgaans niet volledig omvat. Persoonlijke identiteit wordt opgebouwd uit meervoudige subjectiviteiten, wat betekent dat individuen zeer unieke waardenpatronen kunnen ontwikkelen en dat niet alle overtuigingen gedeeld worden door alle leden van een groep. Toch geldt dat ‘een gezamenlijke verbondenheid met een groepsidentiteit een van de sociaal-psychologische factoren is die als een beperking fungeert voor groepsleden om de overtuigingen van de groep volledig in vraag te stellen’ (Fraser-Burges, 2012, 497). Dit gegeven, namelijk dat overtuigingen binnen de eigen groep vaak minder veranderlijk zijn dan overtuigingen buiten de groep, creëert het probleem van het vermijden van hegemonie van dominante groepen.

Aangezien we in een geglobaliseerde samenleving onvermijdelijk met meervoudige identiteiten worden geconfronteerd en individuen zelfs op persoonlijk niveau vaak moeten kiezen tussen verschillende identiteiten, kan dit in wezen op drie manieren gebeuren: ‘verzoening, waarbij individuen proberen hun meervoudige identiteiten in evenwicht te brengen door aspecten van beide identiteiten te integreren; heroriëntering, waarbij individuen één identiteit verkiezen boven een andere door één identiteit te enacten of sterker te benadrukken; en terugtrekking, waarbij individuen beide conflicterende identiteiten vermijden en ze als het ware compartimentaliseren’ (Jones & Hynie, 2017, 3). Aangezien de strategie van terugtrekking in wezen overeenkomt met marginalisering en segregatie, en heroriëntering assimilatie impliceert, blijft verzoening de enige werkbare strategie om conflicterende meervoudige identiteiten te hanteren en te komen tot een inclusieve, niet-verdelende omgeving.

Het gelijktijdig respecteren van mensenrechten en culturele diversiteit van verschillende identiteiten kan bijzonder uitdagend zijn. Dit betekent dat onderwijscontexten in de praktijk niet uniform kunnen zijn en rekening moeten houden met verschillen in de toepassing van mensenrechten in diverse contexten. Dit is des te relevanter in het licht van hedendaagse technologische ontwikkelingen, die enerzijds meer kansen creëren voor minderheden, maar anderzijds ook ontwrichtend kunnen werken. Zo tonen de verschillende casussen rond mensenrechten in het digitale tijdperk, die uitgebreider worden besproken in module 1 (zoals online vrijheid van meningsuiting, digitale schade, manipulatie en desinformatie), aan dat leerkrachten bij het uiten van meningen, het communiceren met anderen of zelfs het verstrekken van informatie steeds rekening moeten houden met mogelijke identiteitsconflicten.

Een van de belangrijkste manieren om machtsverhoudingen die voortkomen uit verschillende identiteiten te vermijden, is het creëren van een democratische leeromgeving. Democratie betekent in deze context niet alleen het erkennen van ieders identiteit en het respecteren van de bijbehorende waarden, maar ook het begrijpen dat het bij identiteitsconflicten noodzakelijk is om gemeenschappelijke grond te zoeken in het gesprek. De belangrijkste democratische leidraad bij het omgaan met potentiële identiteitsconflicten is dat elke persoon het recht heeft om zijn of haar eigen identiteit te ontwikkelen, zonder dat deze van buitenaf wordt opgelegd. Hoewel we allemaal verschillende sociale kenmerken hebben, zou dit in elk geval binnen onderwijscontexten geen invloed mogen hebben op de onderlinge relaties. Op die manier draagt de implementatie van mensenrechtenbeleid – zoals inclusieve onderwijswetgeving, antidiscriminatiemaatregelen of vrijheid van overtuiging in scholen – positief bij aan onderwijsprocessen en aan het creëren van een democratische omgeving die de diversiteit aan identiteiten respecteert en waardeert. Bovendien zorgt inclusiviteit voor het creëren van een ruimte waarin niet scheidende sociale verschillen centraal staan, maar principes zoals sociale rechtvaardigheid, kritisch bewustzijn en autonomie, waardoor alle leerlingen in een dergelijke onderwijsomgeving meer kansen krijgen.

2. Europese waarden – Inclusief onderwijs

Inclusief onderwijs is uitgegroeid tot een hoeksteen van het mondiale en Europese onderwijsbeleid en benadrukt inclusie als een opkomend mensenrecht (Rodrigues, 2014). Onderwijs fungeert als een krachtig platform om inclusie te bevorderen en ongelijkheid binnen de samenleving aan te pakken. Deze tekst onderzoekt professionele praktijken en communicatiestrategieën die aansluiten bij de principes van gelijkheid en mensenrechten. Meer bepaald wordt gekeken naar duurzame communicatie, interculturele competentie, reflectieve praktijken en gedifferentieerde pedagogiek als instrumenten om inclusieve leeromgevingen te bevorderen.

■ Het TASC-project en duurzame communicatie

Het TASC-project is gebaseerd op het concept van duurzame communicatie als een instrument om inclusie in het onderwijs te bevorderen. Deze benadering omvat strategieën die gericht zijn op samenwerking, geweldloze communicatie, interculturele competentie, reflectief denken en probleemoplossing, met als doel onderwijscontexten en pedagogische praktijken te verrijken.



In de steeds diverser wordende onderwijsomgevingen van vandaag zijn duurzame communicatie en samenwerking over culturele en sociale grenzen heen essentieel om inclusieve, respectvolle en doeltreffende leerervaringen te bevorderen. Zowel in formele als informele contexten brengen gezinnen, leerlingen, leerkrachten en onderwijspersoneel uiteenlopende perspectieven mee, gevormd door hun unieke culturele en sociale achtergronden, waaronder gedrag patronen, status- en gendernormen en communicatiestijlen. Het omgaan met deze diversiteit vereist strategieën om communicatiebarrières te voorkomen en weg te werken, zodat de waardigheid van elke betrokkene wordt gerespecteerd.

■ Evaluatie van professionele praktijken

Professionele praktijken in het onderwijs moeten afgestemd zijn op de principes van gelijkheid en mensenrechten om inclusieve omgevingen te creëren die diversiteit respecteren. Het evalueren van deze praktijken omvat:

- **Inclusiviteit:** Leerkrachten en opleiders moeten ervoor zorgen dat hun lesmethoden en curricula toegankelijk en waardevol zijn voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Dit houdt in dat lessen worden ontworpen die inspelen op uiteenlopende leerstijlen en culturele ervaringen (Tomlinson, 2014). Inclusieve praktijken garanderen Gelijkwwaardige kansen op succes.

- **Reflectieve praktijken:** Leerkrachten dienen voortdurend te reflecteren over hun onderwijs- en communicatiestijlen en onbewuste vooroordelen of stereotypen die in interacties met leerlingen kunnen opduiken, te herkennen en aan te pakken (Brookfield, 2017). Regelmatige zelfevaluatie stelt leerkrachten in staat na te gaan in welke mate zij diverse leerlingen ondersteunen en de principes van gelijkheid en mensenrechten naleven.

- **Voortdurende professionele ontwikkeling:** Om een meer inclusieve omgeving te bevorderen, moeten leerkrachten investeren in professionele ontwikkeling met focus op interculturele competentie en communicatie. Dit stelt hen in staat om de diverse noden van hun leerlingen beter te begrijpen en hun praktijken hierop af te stemmen (Gay, 2018). Dergelijke professionalisering sluit aan bij het mensenrechtenprincipe van gelijke toegang tot kwaliteitsvol onderwijs.

■ Interculturele competentie en communicatie

Interculturele competentie, gedefinieerd als het vermogen om personen met een andere culturele achtergrond of overtuigingen te begrijpen, ermee samen te werken en met hen in interactie te treden, vormt een hoeksteen van respectvolle en duurzame communicatie. Leerkrachten en opleiders moeten zich bewust zijn van culturele verschillen en erkennen dat culturele achtergronden communicatiestijlen, gedragingen en verwachtingen mee vormgeven (Gay, 2018).

Hoewel culturele diversiteit in de klas uitdagingen met zich meebrengt, biedt ze ook kansen om cultureel bewustzijn te ontwikkelen en stereotypen te doorbreken. Door coöperatieve strategieën, actief luisteren, empathie en flexibiliteit in te zetten, kunnen leerkrachten interculturele interacties doeltreffender begeleiden, leerlingen met diverse achtergronden sterker betrekken en positieve, inclusieve leeromgevingen creëren.

■ Interculturele dialoog voor conflictoplossing

Interculturele dialoog, waarbij personen met uiteenlopende achtergronden met elkaar in betekenisvolle gesprekken gaan, is een essentiële strategie voor het oplossen van conflicten en het bevorderen van wederzijds begrip. Dergelijke dialoog stelt opleiders en cursisten in staat om culturele verschillen op een constructieve manier te verkennen en zo een dieper inzicht te krijgen in elkaars ervaringen en wereldbeelden (Maalouf, 2017).

Wanneer conflicten ontstaan door culturele misverstanden, moeten opleiders in staat zijn om deze conflicten om te buigen tot leerkansen. Doeltreffende conflictoplossing houdt in dat alle perspectieven worden begrepen, dat de geldigheid van verschillende culturele normen wordt erkend en dat er wordt toegewerkt naar oplossingen die voor alle betrokkenen werkbaar zijn (Ting-Toomey, 2012). Deze aanpak lost niet alleen conflicten op, maar versterkt ook mensenrechtenprincipes door de waardigheid van iedereen te respecteren.

■ Actief luisteren en empathie

Effectieve communicatie in multiculturele klascontexten gaat verder dan louter taalkundige vaardigheden en vereist actief luisteren en emotionele intelligentie. Actief luisteren zorgt ervoor dat alle stemmen worden gehoord en gerespecteerd en beperkt misverstanden die voortkomen uit culturele verschillen (Brownell, 2013). Het houdt in dat men zich volledig concentreert op wat wordt gezegd, dit begrijpt, erop reageert en het onthoudt. Opleiders moeten deze praktijk bij cursisten stimuleren, zodat geen enkele stem ongehoord, ondergewaardeerd of miskend blijft.

Empathie, het vermogen om de gevoelens van anderen te begrijpen en te delen, is een andere cruciale component van interculturele communicatie. Onderzoek van Zhu (2020) toont aan dat cultureel empathische personen vaker respectvol en open-minded omgaan met anderen uit diverse achtergronden. Het ontwikkelen van empathie stelt opleiders en cursisten in staat om relaties op te bouwen die gebaseerd zijn op wederzijds begrip en respect, wat fundamenteel is voor coöperatief leren. Zowel actief luisteren als empathie ondersteunen rechtstreeks de principes van gelijkheid door diverse perspectieven te waarderen.



■ Gedifferentieerde pedagogiek en samenwerkend leren

Inclusieve onderwijspraktijken dienen gedifferentieerde pedagogiek te integreren (Perrenoud, 1999), waarbij opleiders inhoud, activiteiten en evaluaties aanpassen om tegemoet te komen aan diverse leerstijlen en culturele achtergronden (Tomlinson, 2014). Deze benadering integreert de culturele kennis van cursisten in het curriculum en creëert leeromgevingen die hun culturele ervaringen weerspiegelen en erop inspelen. Dergelijke aanpassingen bevorderen Gelijkwwaardigheid in de klas en zorgen ervoor dat alle cursisten gelijke kansen krijgen om te slagen.

Onderzoek toont aan dat coöperatief leren zowel de leerprestaties versterkt als de sociale cohesie bevordert tussen leerlingen met uiteenlopende achtergronden (Johnson & Johnson, 2009). Pedagogische benaderingen die inzetten op samenwerkend leren moedigen cursisten aan om gezamenlijk problemen op te lossen, kennis te delen en gemeenschappelijke doelen te bereiken, met waardering voor ieders bijdrage, ongeacht culturele of sociale achtergrond. Opleiders dienen daarbij gebruik te maken van diverse werkvormen, materialen en hulpmiddelen, zoals multimedia, storytelling, probleemoplossende activiteiten en groepsopdrachten, om cursisten uit verschillende culturele contexten actief te betrekken (Gay, 2018).

Conclusie

Doeltreffende communicatie en samenwerking met personen uit diverse culturele en sociale achtergronden zijn essentiële vaardigheden voor opleiders en cursisten in hedendaagse onderwijscontexten. Door interculturele competentie te bevorderen, dialoog in te zetten voor conflictoplossing, actief te luisteren en empathie te tonen, kunnen opleiders klasomgevingen creëren die diversiteit respecteren en waarderen. Daarnaast zorgen het gebruik van gedifferentieerde pedagogiek en samenwerkend leren ervoor dat alle cursisten kunnen slagen en actief bijdragen aan de leergemeenschap.

Naarmate samenlevingen steeds meer multicultureel worden, zullen deze vaardigheden een sleutelrol spelen in het vormgeven van Gelijkwwaardige, respectvolle en wereldbewuste onderwijservaringen. Toekomstige inspanningen dienen zich te richten op het integreren van deze praktijken in lerarenopleidingen en op het ontwikkelen van criteria om hun effectiviteit in het bevorderen van gelijkheid en mensenrechten te evalueren.

3. Europese leerkrachtenidentiteit en waarden: democratisch onderwijs

Het concept van Europese leerkrachtenidentiteit omvat twee aspecten: identiteit en waarden. Hoewel een leerkracht, net zoals elke andere persoon, een eigen persoonlijke identiteit heeft, zou deze geen doorslaggevende invloed mogen hebben op de communicatie in een multiculturele omgeving. Het kernpunt is dat, hoewel iedereen onvermijdelijk zijn of haar eigen culturele en sociale context meebrengt, deze verschillende contexten door de Europese leerkracht niet als problemen, maar als kansen moeten worden gezien. Met andere woorden: om verdeeldheid en conflict te vermijden, zou de Europese leerkrachtenidentiteit niet gebaseerd moeten zijn op specifieke culturele identiteiten, maar op gedeelde Europese waarden.



Hoewel alle waarden waarop de Europese Unie is gegrondvest en die zijn vastgelegd in artikel 2 van het Verdrag betreffende de Europese Unie van groot belang zijn voor het onderwijssysteem, verdient de waarde democratie een bijzondere plaats. Daarbij moet worden benadrukt dat democratie in deze context niet zozeer – of niet alleen – een vorm van politiek bestuur betekent, maar veeleer een geheel van waarden waarop elke omgeving die als democratisch wil worden beschouwd, moet zijn gebaseerd. In die zin kunnen we de identiteit van de Europese leerkracht in wezen omschrijven als die van een democratische leerkracht.

In het bijzonder is het model van deliberatieve democratie, dat sterk steunt op de theorie van communicatief handelen van Jürgen Habermas, zeer geschikt om de identiteit van de Europese leerkracht te beschrijven. Neutraliteit, rationele deliberatie en cognitieve consensus vormen de belangrijkste uitgangspunten van Habermas' model van deliberatieve democratie. 'Cognitieve consensus' is een ideaal waarop de praktijk van alledag, inclusief het onderwijssysteem, zich zou moeten richten. Volgens Habermas geldt dat 'in deze gemeenschap het enige beschikbare mechanisme van zelforganisatie het instrument van discursieve menings- en wilsvorming is, en dat de gemeenschap met behulp van dergelijke middelen in staat zou moeten zijn om alle conflicten zonder geweld op te lossen' (Habermas, 1998, 323). Hoewel de ideale communicatiesituatie een gedachte-experiment is, blijft consensus in zijn theorie een regulerend idee dat zeer geschikt is voor moderne pluralistische samenlevingen.

Natuurlijk is cognitieve consensus niet de enige mogelijke manier om potentiële waardenconflicten op te lossen. Rationeel discours kan dominante groepen bevoordelen, terwijl minder bevoorrechte groepen niet noodzakelijk voldoende kansen krijgen om hun standpunten te verwoorden. Zo tonen de belemmeringen om gelijke behandeling in het onderwijs te realiseren (met name een lage sociaaleconomische achtergrond en genderdiscriminatie), die uitgebreider worden besproken in module 3, aan dat een democratische leerkracht de pluraliteit van perspectieven, discoursen en spreekstijlen moet erkennen. In dat geval worden verschillen geen bron van conflict, maar een hulpbron voor potentieel betere communicatie, omdat een vraagstuk pas echt grondig kan worden begrepen wanneer verschillende perspectieven worden meegenomen.

Het concept van cognitieve consensus is nauw verbonden met de praktijk van interculturele dialoog, waarbij betekenisvolle gesprekken (Maalouf, 2017), het begrijpen van verschillende perspectieven, het erkennen van diverse culturele normen en het streven naar voor alle partijen werkbare oplossingen centraal staan (Ting-Toomey, 2012). Aangezien deliberatieve democratie burgers vereist met goed ontwikkelde deliberatieve attitudes én een samenleving die het idee van deliberatieve democratie ondersteunt als een langetermijnproject, is het precies binnen de onderwijsruimte dat een dergelijke democratische cultuur moet worden gecreëerd, verwoord en versterkt. Het onderwijssysteem wordt op die manier een essentieel onderdeel in het tot stand brengen van een deliberatieve en inclusieve samenleving.



Een gelijkaardig idee van deliberatieve communicatie benadrukt de noodzaak ‘om bij elk individu het vermogen tot intelligente deliberatie te ontwikkelen via wederzijdse communicatie ... [en] om voorwaarden te creëren zodat leerlingen zich kunnen engageren in morele deliberatie en standpunten kunnen innemen ten aanzien van de wereld, de samenleving en elkaar’ (Englund, 2006, 508). Deliberatieve communicatie is communicatie waarbij, ook al botsen verschillende meningen en waarden, leerkrachten en leerlingen er toch naar streven dat iedereen kan luisteren, overwegen, argumenten zoeken en evalueren; tegelijk is er een collectieve inspanning om waarden en normen te vinden waar iedereen zich in kan vinden (Englund, 2010, 24). Een mogelijke manier om deliberatieve democratie te versterken is het inzetten van het onderwijssysteem om burgerlijke geletterdheid te ontwikkelen, zodat cursisten zich in de publieke ruimte kunnen richten op het zoeken naar consensus.

Op die manier wordt deliberatieve communicatie niet alleen belangrijk om tot gezamenlijke oplossingen te komen, maar ook als een essentiële vaardigheid die zowel leerkrachten als leerlingen moeten ontwikkelen. Het voortdurend reflectief observeren van de eigen innerlijke houdingen en het proberen begrijpen van de ander in elke discussie helpt om culturele vooroordelen en stereotypen minstens gedeeltelijk te vermijden. Dit sluit aan bij reflectieve praktijken die aanzetten tot voortdurende reflectie over de eigen onderwijs- en communicatiestijlen (Brookfield, 2017). Daarbij moet worden benadrukt dat reflectieve openheid voor diverse culturele en sociale ervaringen een van de belangrijkste voorwaarden is om dominantie van één groep of marginalisering van anderen te vermijden.

Wereldwijd bestaan er talrijke praktijkvoorbeelden die de doeltreffendheid aantonen van een gelijkwaardige benadering van mensen met verschillende culturele en sociale achtergronden binnen het onderwijsproces: door de overheid gefinancierde community schools in Californië die streven naar hoogwaardig en Gelijkwaardig onderwijs (Cohen, 2024), een programma gericht op het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden in rurale en gemarginaliseerde gemeenschappen in Peru (Cobián, 2024), een meisjesschool in India die sociale discriminatie binnen de lokale gemeenschap aanpakt (Sahni, 2024), en het bevorderen van Gelijkwaardige toegang tot informatiegeletterdheid in scholen (Froggatt, 2024), enzovoort. Dit alles toont aan dat democratisch onderwijs leidt tot een meer Gelijkwaardige verdeling van macht en controle binnen de onderwijsomgeving.

Een van de belangrijkste methoden binnen democratisch onderwijs is debat. In feite is dit meer dan louter communicatie. Discussie beantwoordt in haar essentie aan de vereisten van actief bevragen en empathie. Om debatten echter volledig inclusief te maken, is het belangrijk om de noodzakelijke voorwaarden te onderscheiden. Zoals J. Graff aangeeft, zijn wederkerigheid en openheid voor zelftransformatie de meest cruciale aspecten:

- De cursisten moeten van bij de start geïnformeerd worden dat consensus het hoofddoel van het debat is.
- De cursisten moeten worden aangemoedigd om argumenten te formuleren die beredeneerd zijn en die potentieel ook kunnen aanspreken bij personen die hun standpunt niet vooraf delen.
- De cursisten moeten ertoe worden aangemoedigd om bepaalde argumenten los te laten wanneer, en enkel wanneer, daartegen overtuigende kritiek wordt geformuleerd (Graff, 2022, 624–625).

Deze belangrijke voorwaarden voor debatvormen in het onderwijs sluiten in grote mate aan bij wat wordt beschouwd als de kernwaarden van de democratische leerkracht. Ten eerste moet de Europese leerkracht streven naar het creëren van een veilige en inclusieve ruimte waarin alle stemmen worden gehoord en gerespecteerd. Ten tweede moet de professionele identiteit van de leerkracht gebaseerd zijn op een respectvolle omgang met verschillende sociale en culturele identiteiten, met erkenning van diverse culturele waarden en overtuigingen. Ten derde dient de Europese leerkracht identiteitsconflicten aan te pakken via actieve betrokkenheid, consensus en compromis. Ten vierde is collectieve besluitvorming een zeer belangrijke waarde, waarbij geluisterd wordt naar de noden van de gemeenschap, verschillende meningen worden aanvaard en uiteenlopende onderwijspraktijken worden aangepast in functie van diverse identiteitscontexten (Nathan et al., 2024, 8).

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties naar kernconcept 1: Identiteit: etnisch, nationaal en Europees

Bauman, Z. (2004). Identiteit: Gesprekken met Benedetto Vecchi. Polity. Castells, M. (2010). De kracht van identiteit (2e ed.). Wiley-Blackwell.

Foucault, M. (1995). Discipline and punish: The birth of the prison. Vintage Books.

Fraser-Burgess, S. (2012). Groepsidentiteit, deliberatieve democratie en diversiteit in het onderwijs. Onderwijsfilosofie en -theorie, 44 (5), 480-499.

Gindi, S. & Ron R. E. (2023). Erbij horen en anders zijn: leraren van Ethiopische en Russische afkomst op Israëlische scholen. In M. Gutman et al. (red.), Leraren uit minderheidsgroepen in een



Gutmann, A. (2003). Identiteit in democratie. Princeton University Press.

Hall, S. (2003). Culturele identiteit en diaspora. In J. Rutherford (red.). Identiteit: gemeenschap, cultuur, verschil (pp. 222-237). Lawrence & Wishart.

Jones, J. M., Hynie, M. (2017). Evenzeer verscheurd, verschillend geschoren? De ervaring en het beheer van conflicten tussen meerdere rollen, relaties en sociale categorieën. *Frontiers in psychology*, Volume 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01732>

Zajda, J. (2022). De discursieve constructie van nationale identiteit in voorgeschreven geschiedenisboeken. In Zajda, J., Davidovitch, N., Majhanovich, S. (Eds.). *Discourses of globalisation, multiculturalism and culturele identiteit* (87-103). Springer.

Verwijzingen naar kernbegrip 2: EU-waarden – Inclusief onderwijs

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2e druk). Jossey-Bass.

Brownell, J. (2013). *Listening: Attitudes, principles, and skills* (5e druk). Pearson Education.

Gay, G. (2018). *Cultuurgevoelig onderwijs: Theory, research, and practice* (3e druk). Teachers College Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *Samenwerking en leren: theorie en onderzoek*. Interaction Book Company.

Maalouf, A. (2017). In naam van Identiteit: geweld en de behoefte om erbij te horen. Penguin Books.

Perrenoud, P. (1999) *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Artmed Editora.

Rodrigues, David (2014) «A Inclusão como Direito Humano Emergente», In Livro de Atas I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas; Faro, Universidade do Algarve, pp 6-16. In <http://hdl.handle.net/10400.1/6101>

Ting-Toomey, S. (2012). *Communiceren tussen culturen*. The Guilford Press.

Tomlinson, C. A. (2014). *Het gedifferentieerde klaslokaal: inspelen op de behoeften van alle leerlingen* (2e druk). ASCD.

Zhu, H. (2020). *Interculturele communicatie verkennen: taal in actie* (2e druk). Routledge.

Verwijzingen naar kernconcept 3: Europese lerarenidentiteit en waarden: democratisch onderwijs

Brookfield, S. D. (2017). *Een kritisch reflectieve leraar worden* (2e ed.). Jossey-Bass.

Cohen, Abbie. (2024). *Verder gaan dan een checklist: gemeenschapsscholen voor democratisch onderwijs*

Onderwijs in Californië en daarbuiten. In Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G.

(Eds.). (2024). *Het ontwerpen van democratische scholen en leeromgevingen: een mondiaal perspectief* (137-146). Palgrave Macmillan.

Englund, T. (2006). Deliberatieve communicatie: een pragmatisch voorstel. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 503–520.

Englund, T. (2010). Onderwijskundige implicaties van het idee van deliberatieve democratie. In M. Murphy, T. Fleming (Eds.), *Habermas, Critical Theory and Education* (19-32). Routledge.

Froggatt, Deborah Lang. (2024). Building Student Agency One Book at a Time. In Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Designing Democratic Schools and Learning Environments: A Global Perspective* (221-228). Palgrave Macmillan.

Graff, J. (2022). Debating as a Deliberative Instrument in Educational Practice. *Studies in Philosophy and Education*, 41, 613–633. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09844-6>

Habermas, J. (1998). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracie*. The MIT Press.

Maalouf, A. (2017). In naam van Identiteit: geweld en de behoefte om erbij te horen. Penguin Books.

Mosso Cobián, F. (2024). *De touwtjes in handen: hoe elke leerling kan floreren met vrijheid, Gelijkwaardigheid en gemeenschap*. In Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Het ontwerpen van democratische scholen en leeromgevingen: een mondiaal perspectief* (147-160). Palgrave Macmillan.

Nathan, L. F., Mendonca, J. F., Rojas Ayala G. Inleiding. In Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Het ontwerpen van democratische scholen en leeromgevingen: een mondiaal perspectief* (1-14). Palgrave Macmillan.

Ting-Toomey, S. (2012). *Communiceren tussen culturen*. The Guilford Press.

Urvashi, S. (2024). *Studenten opleiden om democratisch te denken, voelen en zich democratisch te gedragen: Study Hall Educational Foundation (SHEF) – Een magische ruimte vol mogelijkheden*. In Nathan, L., Mendonca, J. F., Rojas Ayala, G. (Eds.). (2024). *Het ontwerpen van democratische scholen en leeromgevingen: een mondiaal perspectief* (161-174). Palgrave Macmillan.



MODULE 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Doelstellingen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 3.1. Inzicht verwerven in de dynamiek van discriminatie en de impact ervan op het leven van mensen (attitudes, gedrag en kansen) en op onderlinge interacties (gelijkheid, gelijkwaardigheid en eerlijkheid).

LR 3.1C. De verschillen onderzoeken tussen gelijkheid en gelijkwaardigheid in onderwijscontexten, met inbegrip van positieve acties, om hun uiteenlopende doelstellingen en gevolgen toe te lichten.

LD 3.2. Non-discriminatie bevorderen binnen onderwijscontexten door gebruik te maken van kritisch- en niet-stereotiep denken.

LR 3.2C. Een actieplan ontwerpen en uitvoeren, gebaseerd op kritisch denken en betrouwbare informatiebronnen, ter bevordering van inclusie en gelijkwaardigheid.

LD 3.3. Effectieve samenwerking versterken in diverse onderwijscontexten, ongeacht verschillen, met he toog op consensus en gedeelde, gedragen groepsdoelen.

LR 3.3C. Een samenwerkingsplan ontwerpen voor het creëren van een diverse onderwijscontext.

Kernconcepten

1. Respect voor diversiteit

Onderwijscontexten zijn rijk aan diversiteit en omvatten leerlingen met uiteenlopende culturele achtergronden, mogelijkheden, genders en sociaaleconomische statussen. Het begrijpen en aanpakken van discriminatie binnen deze contexten is essentieel voor het creëren van inclusieve en Gelijkwaardige omgevingen. Deze tekst onderzoekt de begrippen gelijkheid en Gelijkwaardigheid, belicht hun implicaties voor het onderwijs en benadrukt het belang van respect voor diversiteit. Door te steunen op relevante literatuur en praktijkvoorbeelden beoogt de bespreking het volgende leerresultaat te realiseren: “Het onderzoeken van de verschillen tussen gelijkheid en Gelijkwaardigheid in onderwijscontexten (positieve acties) en het toelichten van hun onderscheiden doelstellingen en gevolgen.”

Gelijkheid en Gelijkwaardigheid begrijpen

Gelijkheid en Gelijkwaardigheid worden vaak ten onrechte als uitwisselbare begrippen beschouwd; nochtans vertegenwoordigen zij verschillende benaderingen van rechtvaardigheid. Gelijkheid houdt in dat aan iedereen dezelfde middelen of kansen worden aangeboden, vertrekkend vanuit de veronderstelling dat iedereen op een gelijk startpunt begint. Deze benadering negeert echter vaak systemische en contextuele ongelijkheden. Gelijkwaardigheid daarentegen erkent en adresseert deze ongelijkheden door middelen en kansen toe te wijzen op basis van individuele noden, met als doel vergelijkbare uitkomsten te bereiken (Rawls, 1971; Europese Commissie, 2020a).

Zo houdt het aanbieden van hetzelfde leerboek aan alle leerlingen (gelijkheid) geen rekening met de noden van leerlingen die omwille van een visuele beperking een grootletterversie nodig hebben, of met leerlingen die bijkomend taalmateriaal nodig hebben. Gelijkwaardigheid zorgt ervoor dat aan deze specifieke noden wordt tegemoetgekomen, zodat elke leerling effectief toegang krijgt tot de leerinhoud. Dit inzicht sluit aan bij het belang van inclusieve onderwijspraktijken (Gay, 2010), die erop gericht zijn ongelijkheden te overbruggen via gedifferentieerde en adaptieve strategieën.

Positieve acties: een weg naar Gelijkwaardigheid

Positieve acties zijn doelbewuste maatregelen die erop gericht zijn historische en systemische achterstanden van gemarginaliseerde groepen tegen te gaan (Banks, 2007). In het onderwijs omvatten deze maatregelen onder meer:

- Gerichte studiebeurzen voor ondervertegenwoordigde groepen, zoals leerlingen uit gezinnen met een laag inkomen of met een etnisch-culturele minderheidsachtergrond.
- Inclusieve onderwijspraktijken, zoals gedifferentieerde instructie om tegemoet te komen aan uiteenlopende leerbehoeften.
- Quotasystemen in het hoger onderwijs om de vertegenwoordiging van kansarme groepen te waarborgen.
- Deze acties hebben tot doel het speelveld gelijkjer te maken door drempels voor toegang en participatie weg te werken en tegelijk respect voor diversiteit te bevorderen via inclusieve praktijken (Europese Commissie, 2020b).

Respect voor diversiteit: discriminatie aanpakken

Respect voor diversiteit vereist aandacht voor de dynamieken van discriminatie en de verregaande impact ervan op individuen en gemeenschappen. In onderwijscontexten kan discriminatie zich op verschillende manieren manifesteren:

- Impliciete vooroordelen: onbewuste verwachtingen van leerkrachten die hun interacties beïnvloeden, zoals het veronderstellen van een lager academisch potentieel bij leerlingen uit gemarginaliseerde achtergronden (Banaji & Greenwald, 2016).



- Uitsluiting in het curriculum: het ontbreken van diverse stemmen en perspectieven in leermaterialen, wat kan leiden tot vervreemding bij leerlingen (Banks, 2016).

- Structurele barrières: beleidsmaatregelen of praktijken die onbedoeld bepaalde groepen benadelen, zoals kledingvoorschriften die geen rekening houden met religieuze kledij.

Een studie van Gillborn (2008) toont aan hoe systemisch racisme in het Verenigd Koninkrijk onevenredig grote gevolgen heeft voor zwarte leerlingen en drempels creëert die zich doorheen verschillende onderwijsniveaus blijven manifesteren. Op gelijkaardige wijze stelden Prior et al. (2022) aanzienlijke sociodemografische ongelijkheden vast in Londen, gedreven door intersectionele factoren zoals etniciteit en sociaaleconomische status. Het aanpakken van deze problemen vereist gerichte interventies, zoals eerder aangehaald in de bespreking van systemische ongelijkheden.aan te pakken zijn gerichte maatregelen nodig, zoals eerder opgemerkt in discussies over systemische ongelijkheden.

■ Praktische implicaties voor Gelijkwaardigheid en respect voor diversiteit

Inclusief curriculumontwerp: een inclusief curriculum weerspiegelt de diversiteit van de leerlingenpopulatie, erkent hun ervaringen en bevordert een gevoel van erbij horen. Zo draagt het opnemen van literatuur van auteurs met diverse culturele achtergronden bij aan intercultureel begrip en inclusie (Banks, 2007; Nieto, 2010).

Cultureel responsief lesgeven: leerkrachten kunnen cultureel responsieve onderwijsstrategieën hanteren om bruggen te slaan tussen de thuisculturen van leerlingen en de schoolcontext. Gay (2010) benadrukt het belang van het bevestigen van de identiteit van leerlingen om hun academisch succes te versterken, in lijn met bredere kaders rond inclusie en Gelijkwaardigheid.

Professionele ontwikkeling: voortdurende vorming in het herkennen en aanpakken van impliciete vooroordelen stelt leerkrachten beter in staat om diverse leerlingen doeltreffend te ondersteunen. Reflectieve praktijken, zoals voorgesteld door McIntosh (1989), helpen leerkrachten inzicht te krijgen in hun eigen positie en privileges bij het aanpakken van ongelijkheden

Beleid ter bevordering van Gelijkwaardigheid: scholen zouden Gelijkwaardigheidsgericht beleid moeten implementeren, zoals:

- Het aanbieden van taalondersteuningsprogramma's voor leerlingen die Engels als bijkomende taal spreken.
- Het garanderen van fysieke toegankelijkheid voor leerlingen met een beperking.
- Het ontwikkelen van antidiscriminatiebeleid om leerlingen te beschermen tegen intimidatie en uitsluiting.

De impact van Gelijkwaardigheid op onderwijsresultaten

Benaderingen die focussen op Gelijkwaardigheid leveren aanzienlijke voordelen op voor zowel individuen als gemeenschappen. Leerlingen die zich gerespecteerd en inbegrepen voelen, zijn meer geneigd om zich academisch en sociaal te engageren. Bovendien bereiden diverse en inclusieve klasomgevingen leerlingen voor om te functioneren in multiculturele samenlevingen.

Nieto (2010) stelde vast dat scholen die diversiteit omarmen hogere niveaus van leerlingentevredenheid en leerprestaties rapporteren. Daarnaast toont Europees onderzoek van Terschuur (2022) aan dat het aanpakken van systemische ongelijkheden de onderwijsverschillen tussen landen aanzienlijk vermindert en zo de weg effent naar meer Gelijkwaardige onderwijsresultaten.

■ Conclusie

Respect voor diversiteit vormt een fundamentele voorwaarde voor het realiseren van Gelijkwaardigheid in het onderwijs. Waar gelijkheid uniforme kansen biedt, erkent Gelijkwaardigheid individuele noden en tracht zij systemische drempels weg te werken. Door positieve acties te implementeren en inclusieve praktijken te bevorderen, kunnen leerkrachten en beleidsmakers omgevingen creëren waarin alle leerlingen de kans krijgen om te slagen.

Het bereiken van Gelijkwaardigheid vraagt om een blijvende inzet, reflectie en actie, zoals benadrukt door Nieto (2010) en Ladson-Billings (2022). Deze inspanningen dragen niet alleen bij aan rechtvaardigere onderwijssystemen, maar ook aan een meer inclusieve en respectvolle samenleving, en onderstrepen de cruciale rol van onderwijs in het bevorderen van sociale rechtvaardigheid en Gelijkwaardigheid.

2. Het pad van non-discriminatie

■ De rol van onderwijs bij het opbouwen van een rechtvaardige samenleving

De bekommernis om een meer rechtvaardige en Gelijkwaardige samenleving op te bouwen loopt als een rode draad door onze geschiedenis en heeft geleid tot talrijke reflecties over wat een eerlijke en rechtvaardige samenleving inhoudt (Chandler, 2023). Volgens John Rawls, een van de meest invloedrijke filosofen binnen dit debat, is een rechtvaardige samenleving een samenleving van vrije en rationele mensen die, zelfs in een moeilijke uitgangspositie, verzekerd zijn van de best mogelijke situatie. In die zin bestaat de rol van leiders en overheden erin om het 'minimum te maximaliseren', met andere woorden: degenen die het minst hebben, de best mogelijke omstandigheden te bieden (Rawls, 2021).

In deze context drukken alle vormen van discriminatie onrechtvaardigheid en ongelijkheid uit. In het streven naar een eerlijke en rechtvaardige samenleving, niet alleen als een morele plicht maar ook als een strategische noodzaak, moeten we diversiteit omarmen en een omgeving van non-discriminatie en Gelijkwaardigheid bevorderen. Elk individu heeft recht op een behandeling die gekenmerkt wordt door waardigheid, respect en rechtvaardigheid (UVRM, 1948).



Helaas blijft discriminatie een wijdverspreid probleem in samenlevingen wereldwijd en manifesteert zij zich vaak ook binnen onderwijscontexten (Schaffer, 2021; The Annie E. Casey Foundation, 2024). Bovendien introduceert de opkomst van artificiële intelligentie en datagedreven technologieën in het onderwijs een nieuwe dimensie van discriminatie. Algoritmische vooringenomenheid blijkt stereotypen te versterken en ongelijkheden te verdiepen, wat de dringende noodzaak onderstreept van kritische digitale geletterdheid bij leerkrachten (Baker & Hawn, 2021).

In onderwijscontexten vereist het bevorderen van Gelijkwaardigheid en non-discriminatie een doelbewuste, evidence-based aanpak. Dit sleutelconcept schetst de theoretische fundamenteën die leerkrachten in staat stellen om doeltreffende actieplannen te ontwerpen en te implementeren die systemische ongelijkheden aanpakken. Vertrekkend vanuit principes van kritisch denken en ondersteund door betrouwbare bronnen, dragen dergelijke actieplannen bij aan inclusieve omgevingen waarin diversiteit wordt gerespecteerd en waarin iedereen gelijke kansen krijgt om te slagen (Europese Commissie, 2017; Leicht, Heiss & Byun, 2018; OECD, 2018). Kortom, onderwijs vormt burgers die diversiteit waarderen en bijdragen aan een meer Gelijkwaardige en inclusieve wereld.

Het creëren van een echt inclusieve onderwijsomgeving vereist een culturele omslag. Scholen moeten verder gaan dan louter symbolische initiatieven en inclusie verankeren in hun ethos. Dit houdt in dat culturele diversiteit wordt gevierd via activiteiten en evenementen, dat respectvolle dialoog wordt gestimuleerd en dat gemarginaliseerde stemmen worden vertegenwoordigd in besluitvormingsprocessen (Spencer-Oatey & Franklin, 2019).

 Kritisch denken als fundament voor Gelijkwaardigheid

Kritisch denken is een essentiële vaardigheid voor leerkrachten die vooroordelen binnen onderwijssystemen willen herkennen en aanpakken, stereotypen willen doorbreken en empathie willen ontwikkelen. Het omvat het systematisch bevragen van aannames, het evalueren van bewijs, het overwegen van meerdere perspectieven alvorens conclusies te trekken en het nemen van geïnformeerde beslissingen om Gelijkwaardigheid te bevorderen. Volgens Pappámikail en Beirante (2022) is kritisch denken onmisbaar om discriminerende praktijken die verankerd zijn in institutioneel beleid en klasdynamieken te herkennen en in vraag te stellen.

Freire (2020) benadrukt de transformerende kracht van kritisch denken in het onderwijs en stelt dat het leerkrachten in staat stelt onderdrukkende praktijken bloot te leggen en systemische ongelijkheden in vraag te stellen. Dit sluit aan bij de Europese nadruk op Gelijkwaardigheid als leidend principe binnen kaders voor inclusief onderwijs.

Door een reflectieve benadering te hanteren, kunnen leerkrachten hiaten in inclusiviteit identificeren en bestaande praktijken in vraag stellen die discriminatie in stand houden.

Het uitwerken van actieplannen voor Gelijkwaardigheid en non-discriminatie

Het ontwikkelen van een doeltreffend actieplan kan verschillende kernfasen omvatten:

- Het in kaart brengen van de huidige onderwijscontext: de eerste stap bestaat uit het uitvoeren van een grondige analyse van de schoolomgeving, waarbij drempels voor Gelijkwaardigheid worden geïdentificeerd. Instrumenten zoals enquêtes, focusgroepen en data-analyse kunnen ongelijkheden blootleggen in de toegang tot middelen, participatie en leerresultaten van leerlingen (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022).Het definiëren van duidelijke en meetbare doelstellingen: Doelstellingen moeten specifiek en haalbaar zijn en aansluiten bij het bredere beleid ter bevordering van gelijkwaardigheid. (Banks, 2019).
- Het formuleren van duidelijke en meetbare doelstellingen: doelstellingen moeten specifiek, haalbaar en afgestemd zijn op bredere beleidskaders die Gelijkwaardigheid bevorderen (Banks, 2019).
- Het betrekken van stakeholders
- Inbreng van leerkrachten, leerlingen, ouders en leden van de gemeenschap is essentieel om ervoor te zorgen dat diverse perspectieven worden meegenomen. Deze participatieve benadering sluit aan bij de principes van inclusief onderwijs (Pappámikail & Beirante, 2022).
- Het implementeren van evidence-informed strategieën en het gebruik van betrouwbare informatie: strategieën dienen gebaseerd te zijn op betrouwbaar onderzoek en goede praktijken (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022). Het gebruik van geloofwaardige informatiebronnen is essentieel om desinformatie en stereotypen aan te pakken die discriminatie in stand houden.
- Professionele ontwikkeling voor leerkrachten: opleidingsprogramma's rond Gelijkwaardigheid, inclusie en culturele competentie rusten leerkrachten uit met de nodige vaardigheden om vooroordelen te herkennen en aan te pakken. Zoals benadrukt in *Gestão da Educação Inclusiva* (Pappámikail & Beirante, 2022) zijn dergelijke initiatieven cruciaal voor het creëren van omgevingen die diversiteit waarderen (Banks, 2019).
- Monitoring en evaluatie van de voortgang: voortdurende evaluatie is noodzakelijk om de doeltreffendheid van het actieplan te waarborgen. Regelmatige feedback van stakeholders zorgt er bovendien voor dat het plan inspeelt op nieuwe noden (Spencer-Oatey & Franklin, 2019). De evaluatie en feedback worden gebruikt om het oorspronkelijke actieplan bij te sturen en te verbeteren.



Conclusie

Het vermogen om actieplannen te ontwerpen en te implementeren die steunen op kritisch denken en betrouwbare informatie is fundamenteel voor het bevorderen van Gelijkwaardigheid en non-discriminatie in onderwijscontexten. Door gebruik te maken van de principes die zijn vastgelegd in kaders voor inclusief onderwijs, kunnen leerkrachten transformerende omgevingen creëren waarin elke leerling wordt gewaardeerd en ondersteund.

3. Het belang van consensus bereiken in diverse groepen

Er bestaan tal van bronnen van diversiteit binnen groepsprocessen. Een diverse groep brengt concurrerende visies, waarden, strategieën, noden en doelstellingen samen. Het bereiken van consensus is niet altijd eenvoudig, maar wel noodzakelijk om een gemeenschappelijk doel te realiseren, en consensus vormt daarbij het beste alternatief. Een hardnekkige misvatting is dat consensus hetzelfde is als unanimiteit, terwijl er belangrijke verschillen bestaan tussen beide.

Waarom het onderscheid tussen unanimiteit en consensus belangrijk is

Het onderscheid tussen unanimiteit en consensus is cruciaal voor de manier waarop groepsdiscussies, onderhandelingen en besluitvorming verlopen. Hoewel beide benaderingen gericht zijn op het bereiken van overeenstemming, vertrekken ze van verschillende principes en hebben ze uiteenlopende praktische gevolgen. Inzicht in deze verschillen is essentieel voor organisaties en teams die inzetten op collectieve besluitvorming.

Unanimiteit vereist de volledige instemming van alle betrokkenen. Dit betekent dat elke persoon het besluit zonder enig voorbehoud ondersteunt. Consensus daarentegen laat toe dat er een algemene overeenstemming wordt bereikt, zelfs wanneer sommige personen bedenkingen hebben, zolang zij zich niet actief tegen het besluit verzetten. Dit onderscheid is belangrijk omdat de keuze tussen deze benaderingen een impact heeft op de efficiëntie, inclusiviteit en effectiviteit van besluitvormingsprocessen (Hart, VanEpps & Schweitzer, 2021).

Organisaties en instellingen die vasthouden aan unanimiteit kunnen te maken krijgen met vertragingen of impasses door één enkele tegenstem, terwijl organisaties die werken met consensus kunnen vooruitgaan met beslissingen die rekening houden met diverse perspectieven. Dit onderscheid is bijzonder relevant in democratische systemen, bedrijfsbesluitvorming en internationale onderhandelingen, waar flexibiliteit en samenwerking essentieel zijn (Europees Parlement, 2021).

Kernaspecten en vergelijking:

Kenmerk	Consensus	Unanimiteit
Definitie	Algemene overeenstemming, zelfs als sommigen nog bedenkingen hebben	Volledige overeenstemming van alle leden
Vereiste	Niemand is sterk tegen, maar niet iedereen moet volledig akkoord gaan	Iedereen moet de beslissing volledig ondersteunen
Flexibiliteit	Laat compromis en aanpassing toe	Vereist volledige afstemming zonder tegenstem
Beslissingssnelheid	Meestal sneller dan unanimiteit	Kan traag zijn of onmogelijk als één iemand niet akkoord gaat
Voorbeelden	Bedrijfsvergaderingen, politieke onderhandelingen, teamprojecten	Jurybeslissingen, grondwetswijzigingen, bestuursbesluiten

In de praktijk kiezen veel besluitvormende organen voor consensus in plaats van unanimiteit, omdat dit vooruitgang mogelijk maakt en tegelijk respect toont voor diverse standpunten. Het is daarbij wel belangrijk erop toe te zien dat consensus afwijkende meningen niet onderdrukt, aangezien dit kan leiden tot groepsdenken.

De implicaties van het hanteren van consensus in een diverse groep

In diverse groepen heeft consensusgerichte besluitvorming belangrijke implicaties. Ze biedt een kader voor inclusiviteit, doordat leden met verschillende achtergronden, ervaringen en perspectieven kunnen bijdragen aan het besluitvormingsproces. Deze inclusiviteit bevordert samenwerking en zorgt ervoor dat meerdere standpunten worden meegenomen vóór er een beslissing wordt genomen.

Een belangrijk voordeel van consensus in diverse groepen is dat ze constructieve dialoog stimuleert. Omdat consensus geen volledige overeenstemming vereist, voelen individuen zich vrijer om bezorgdheden te uiten en alternatieve oplossingen voor te stellen. Dit leidt tot meer evenwichtige en goed onderbouwde beslissingen.

Tegelijk brengt het bereiken van consensus in een diverse groep ook uitdagingen met zich mee. Het proces kan meer tijd vragen, aangezien overleg, onderhandeling en compromis noodzakelijk zijn. Daarnaast bestaat het risico dat dominante stemmen een onevenredige invloed uitoefenen op het resultaat, wat het belangrijk maakt om begeleidende strategieën in te zetten die eerlijke participatie waarborgen. Om dit te voorkomen worden verschillende methoden gebruikt, zoals de Delphi-aanpak (Senerth et al., 2025) of de nominale groepstechniek (Smith, Cartwright, Dyson & Aitken, 2024).



Uiteindelijk versterkt het hanteren van consensus in een diverse groep de besluitvorming door efficiëntie en inclusiviteit met elkaar in balans te brengen. Hoewel unanimiteit in bepaalde situaties wenselijk kan zijn, biedt consensus een meer praktische en flexibele aanpak voor groepen met uiteenlopende perspectieven. Zo wordt vooruitgang mogelijk gemaakt, terwijl verschillen tegelijk worden gerespecteerd.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Verwijzingen naar kernconcept 1: Respect voor diversiteit

Archer, L. (2003). Ras, mannelijkheid en scholing: moslimjongens en onderwijs. Open University Press.

Banks, J. A. (2007). Multicultureel onderwijs: kwesties en perspectieven (6e druk). Wiley.

Banks, J. A. (2016). Culturele diversiteit en onderwijs: grondslagen, leerplan en onderwijs (6e druk). Pearson.

Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2016). Blindspot: Verborgene vooringenomenheden van goede mensen. Delacorte Press.

Europese Commissie. (2020a). Gelijkwaardigheid in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Eurydice Report. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

Europese Commissie. (2020b). Bevordering van diversiteit en inclusie op scholen in Europa. Eurydice-rapport. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

Gillborn, D. (2008). Racisme in onderwijs: toeval of samenzwering? Routledge.

Gay, G. (2010). Cultuurgevoelig onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk (2e druk). Teachers College Press.

Kozol, J. (1992). Wrede ongelijkheden: kinderen op Amerikaanse scholen. Harper Perennial.

Kozol, J. (2005). De schande van de natie: de herinvoering van apartheidsonderwijs in Amerika. Crown Publishing.

Ladson-Billings, G. (2022). Cultuurgevoelig onderwijs: een reflectief perspectief. Teachers College Press.

McIntosh, P. (1989). Wit privilege: de onzichtbare rugzak uitpakken. Peace and Freedom, 49(4), 10–12.

Mendick, H., Allen, K., & Harvey, L. (2010). De waarde van gender in het onderwijs: gender, gelijkheid en intersectionaliteit in het onderwijs. Routledge.

Nieto, S. (2010). De glans in hun ogen: het creëren van multiculturele leergemeenschappen. Teachers College Press.

Nieto, S., & Bode, P. (2013). Diversiteit bevestigen: de sociaal-politieke context van multicultureel onderwijs (6e ed.). Pearson.

Prior, L., Evans, C., Merlo, J., & Leckie, G. (2022). Sociodemografische ongelijkheden in de prestaties van leerlingen: een intersectionele analyse op meerdere niveaus. British Journal of Sociology of Education, 43(5), 723-740. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2117164>

Rawls, J. (1971). A theory of justice. Harvard University Press.

Rollock, N., Gillborn, D., & Vincent, C. (2015). ‘Ik kan niet anders dan het gevoel hebben dat ik apart word gezet’: de raciale ervaringen van zwarte studenten uit de middenklasse. British Journal of Sociology of Education, 36(4), 528-545. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.881973>

Terschuur, J. (2022). Onderwijskansenongelijkheid en mobiliteit in Europa. Springer.

Verwijzingen naar kernconcept 2: Het pad van non-discriminatie en vooroordelen

Baker, R. S., & Hawn, A. (2021). Algoritmische vooringenomenheid in het onderwijs. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32, 1052–1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>

Banks, J. A. (2019). Culturele diversiteit en onderwijs: grondslagen, leerplan en onderwijs (6e ed.). New York, NY: Routledge.

Chandler, D. (2023). Vrij en gelijk: hoe zou een rechtvaardige samenleving eruitzien? PENGUIN BOOKS LTD.

Direção-Geral da Educação. (2022). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Lissabon, Portugal: Ministério da Educação. Opgehaald van <https://www.dge.mec.pt>

Elementen van het actieplan inzake Gender. (2023). Reflectie en ondersteuning voor opvoeders over Gender inclusiviteit. Opgehaald van <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/about>

Europese Commissie. (2022). Richtsnoeren voor leerkrachten en opvoeders over het aanpakken van desinformatie en het bevorderen van digitale geletterdheid door middel van onderwijs en opleiding. Publicatiebureau van de Europese Unie. Digitale versie: <https://doi.org/10.2766/28248> en gedrukte versie: <https://doi.org/10.2766/27820>

Freire, P. (2020). Pedagogie van de onderdrukten (50e verjaardagseditie). New York, NY: Bloomsbury Academic.

Gay, G. (2020). Cultuurgevoelig onderwijs: Theorie, onderzoek en praktijk (3e druk). New York, NY: Teachers College Press.

Hofstede, G. (2021). Culture's consequences: Comparing waarden, behaviors, institutions, and organizations across nations (2e druk). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.



OESO. (2022). Review of inclusive education in Portugal. Parijs, Frankrijk: Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

Pappámikail, L., & Beirante, D. (2022). Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico de Santarém. ISBN 978-972-742-520-4.

Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). Materiaalpakket: Inclusief onderwijs. Module 2: Diversiteit, gelijkheid en inclusie. Ministerie van Onderwijs/Directoraat-generaal Onderwijs. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico de Santarém. ISBN 978-972-742-521-1.

Pinto, D. (2016). Interculturele communicatie: een driestappenmethode voor het omgaan met verschillen. Londen, Verenigd Koninkrijk: Routledge.

Rawls, J. (2021). Uma teoria da justiça (5ª Ed.). Editorial Presença.

Schaffer. (2021). Leerlingen op openbare scholen in de VS gaan vaak naar scholen waar minstens de helft van hun klasgenoten tot hetzelfde ras of dezelfde etnische groep behoort. Pew Research Center. Opgehaald van [https:// www.pewresearch.org/short-reads/2021/12/15/u-s-public-school-students-often-go-to-schools-where-at-least-half-of-their-peers-are-the-same-race-or-ethnicity/](https://www.pewresearch.org/short-reads/2021/12/15/u-s-public-school-students-often-go-to-schools-where-at-least-half-of-their-peers-are-the-same-race-or-ethnicity/)

Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2019). Interculturele interactie: een multidisciplinaire benadering van interculturele communicatie. Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Cambridge University Press.

The Annie E. Casey Foundation. (2024). Raciale ongelijkheid in het onderwijs. Opgehaald van <https://www.aecf.org/blog/racial-inequality-in-education>

De Universele Verklaring van de Mensenrechten. (1948). Verenigde Naties. Opgehaald van <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights?>

UNESCO. (2022). Onderwijs voor duurzame ontwikkelingsdoelen: leerdoelen. Parijs, Frankrijk: UNESCO Publishing. Beschikbaar op <https://unesdoc.unesco.org>

Verwijzingen naar kernconcept 3: Het belang van consensus bereiken in diverse

groepen

Chuenjitwonga, S. (2017) Hoe een Delphi-onderzoek uitvoeren, Medisch onderwijs, carfiff.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0010/1164961/how_to_conduct_a_delphistudy.pdf

Europees Parlement (2021) Werkdocument over het doorbreken van de impasse van unanimiteitsstemming, <https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/233740/> AFCO%20Working%20Document%20on%20Overcoming%20the%20Deadlock%20

van%20Unanimiteit%20Stemmen.pdf Hart, E., VanEpps, E., Schweitzer, M. (2021) De (beter dan verwachte) gevolgen van het stellen van gevoelige vragen, Organisational Behavior and Human decision Processes, 162, 136-154, <http://doi.org/101016/j.obhdp.2020.10.014> Senerth, E., Whaley, P., Beverly, B., Alonso-Coello, P., Jalil, E., Khattar, J., Palmer, N., Rooney, A., Schunemann, H., Thayer, K., Tsaoun, K. &Morgan, R. (2025) Ontwikkeling van een systematische review en Delphi-studie. Environment International, 195, <http://doi.org/10.1016/j.evint.2024.109209> Smith, D., Cartwright, M., Dyson, J., Aitken, L. (2024) Gebruik van nominale groepstechnieken in virtuele omgevingen: een reflectief verslag en aanbevelingen voor de praktijk. Australian Critical Care, 37, 157-165, <http://doi.org/10.1016/j.aucc.2023.09.004>



MODULE 4C: Jezelf en anderen begrijpen

Doelstellingen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 4.1. Inzicht verwerven in de samenhang tussen eigen overtuigingen, attitudes en gedrag.

LR 4.1C. De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.

LD 4.2. Communicatie en interacties met anderen verbeteren door een dieper inzicht in hun denkpatronen, emoties en behoeften.

LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.

LD 4.3. Communicatie en onderlinge verbondenheid versterken door doeltreffende interpersoonlijke communicatievaardigheden in te zetten.

LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten.

Sleutelconcepten

Welkom bij de module *Jezelf en anderen begrijpen*, een kernonderdeel van graad C binnen de *Teacher Training Manual* (TTM), die is ontworpen om de cursisten te verdiepen in hun vermogen om te analyseren hoe veranderingen in mindset, sociale interacties en communicatiestrategieën persoonlijke en professionele relaties beïnvloeden in diverse contexten. Deze module biedt een grondige verkenning van drie onderling samenhangende concepten: jezelf begrijpen, anderen begrijpen en verbinding maken met anderen. Elk van deze concepten vormt een cruciale basis voor emotionele intelligentie, relationele wendbaarheid en ethische betrokkenheid in sociale en onderwijscontexten.

In lijn met leerdoel 4.1C onderzoekt het onderdeel *jezelf begrijpen* hoe perspectiefveranderingen emoties, gedrag en attitudes beïnvloeden en zo alternatieve reacties op situaties vormgeven. Deze sectie verkent de wisselwerking tussen cognitieve wendbaarheid, emotieregulatie, psychologische flexibiliteit en collectieve effectiviteit, en biedt inzicht in hoe individuen veerkracht, zelfbewustzijn en intentionele besluitvorming ontwikkelen. Door het integreren van transformatieve leertheorie (Mezirow, 1991), onderzoek naar emotieregulatie (Gross, 2002) en modellen van cognitieve flexibiliteit (Kashdan & Rottenberg, 2010) zullen cursisten kritisch analyseren hoe zelfperceptie het welzijn, sociale betrokkenheid en persoonlijke groei beïnvloedt.

Geleid door leerdoel 4.2C richt het onderdeel *anderen begrijpen* zich op het ontwikkelen van relationeel bewustzijn, culturele sensitiviteit en empathische communicatie. Cursisten verkennen principes van humanistisch onderwijs (Aloni, 2011), zorgethiek (Noddings, 1984) en cultureel responsief lesgeven (Gay, 2018) om humanistische en empathische benaderingen in sociale interacties te verwoorden. Deze sectie behandelt ook de rol van authenticiteit en empathie in sociale betrokkenheid (Bialystok & Kukar, 2017), sociaal-emotioneel leren (Jagers, Rivas-Drake & Borowski, 2018) en engagement voor sociale rechtvaardigheid bij het bevorderen van inclusieve en gelijkwaardige relaties in diverse onderwijs- en professionele contexten.

In overeenstemming met leerdoel 4.3C benadrukt het onderdeel *verbinding maken met anderen* het belang van verbindingsgerichte benaderingen die zijn afgestemd op verschillende persoonlijkheden, culturele contexten en interpersoonlijke dynamieken. Vertrekkend vanuit de Sociale-identiteitstheorie (Tajfel & Turner, 1979), Geweldloze Communicatie (Rosenberg, 1999), onderzoek naar emotionele intelligentie (Goleman, 1995) en de theorie van collectieve effectiviteit (Bandura, 1997), onderzoekt deze sectie hoe individuen vertrouwen opbouwen, betekenisvolle relaties onderhouden en zich aanpassen in sociale interacties. Door inclusieve communicatie, relationeel vertrouwen en emotionele veerkracht te versterken, ontwikkelen cursisten de vaardigheden die nodig zijn om sterke, samenwerkingsgerichte verbindingen op te bouwen en te onderhouden in persoonlijke, professionele en onderwijscontexten.

Deze module biedt een gestructureerde en interdisciplinaire benadering van zelfbewustzijn, sociale wendbaarheid en interpersoonlijke verbinding, en zorgt ervoor dat cursisten de cognitieve, emotionele en ethische competenties ontwikkelen die nodig zijn om zich met intentionaliteit en sensitiviteit te bewegen binnen complexe sociale landschappen. Door de integratie van theoretische inzichten, toegepast onderzoek en reflectieve betrokkenheid verdiepen cursisten hun begrip van de onderlinge samenhang tussen overtuigingen, emoties en gedrag, en versterken zij hun vermogen om inclusieve, op vertrouwen gebaseerde relaties te bevorderen in diverse professionele en persoonlijke contexten.

1. Jezelf begrijpen

In lijn met leerdoel 4.1C richt het onderdeel jezelf begrijpen zich op een kritische verkenning van hoe veranderingen in perspectief en mindset emoties, gedrag en attitudes beïnvloeden en zo alternatieve reacties op uiteenlopende situaties vormgeven. Dit concept onderzoekt de wisselwerking tussen emotieregulatie, psychologische flexibiliteit, collectieve effectiviteit en kritische reflectie, en benadrukt hun rol in zelfbewustzijn, cognitieve wendbaarheid en veerkracht. Cursisten analyseren hoe verschuivingen in zelfperceptie besluitvorming, emotioneel welzijn en interpersoonlijke relaties beïnvloeden, waarbij inzichten uit de transformatieve leertheorie (Mezirow, 1991), onderzoek naar emotieregulatie (Gross, 2002) en modellen van cognitieve wendbaarheid (Kashdan & Rottenberg, 2010) worden geïntegreerd. Door deze verkenning verwerven individuen een dieper inzicht in hoe zij emoties bewust kunnen reguleren, zich kunnen aanpassen aan veranderende contexten en strategieën kunnen ontwikkelen om persoonlijke en sociale uitdagingen met meer intentionaliteit en flexibiliteit aan te gaan.



Jezelf begrijpen is een evoluerend proces dat wordt gevormd door emotieregulatie en cognitieve herwaardering, die beide beïnvloeden hoe individuen ervaringen interpreteren en hun gedragsreacties aanpassen. Onderzoek suggereert dat het vermogen om een situatie vanuit een alternatief perspectief te herformuleren de emotionele veerkracht en flexibiliteit in besluitvorming versterkt (Gross, 2002). Individen die adaptieve mindsetverschuivingen toepassen via cognitieve herwaardering vertonen een grotere emotionele stabiliteit, minder stress en betere sociale interacties (Gross & John, 2003). Daartegenover staat dat habituele emotionele onderdrukking, waarbij emotionele expressie wordt geremd zonder herwaardering, in verband wordt gebracht met hogere psychologische belasting en verminderde interpersoonlijke verbondenheid (Richards & Gross, 2000). Dit onderstreept het belang van bewuste emotionele aanpassing, waardoor individuen hun reacties opnieuw kunnen beoordelen en hun gedrag kunnen afstemmen op intentionele, constructieve keuzes.

Nauw verbonden met emotieregulatie is psychologische flexibiliteit, wat verwijst naar het vermogen van een individu om cognitieve en emotionele reacties aan te passen in dynamische persoonlijke en sociale contexten (Kashdan & Rottenberg, 2010). Psychologische flexibiliteit wordt gekenmerkt door bewustzijn, openheid en aanpassingsvermogen, die individuen in staat stellen om met onzekerheid en veranderende omstandigheden om te gaan zonder vast te zitten in rigide denkpatronen (Hayes, Strosahl & Wilson, 2006). Onderzoek toont aan dat een hogere psychologische flexibiliteit samenhangt met grotere emotionele veerkracht, probleemoplossend vermogen en mentaal welzijn (Bonanno & Burton, 2013). Ze omvat het vermogen om interne ervaringen te aanvaarden, perspectieven te verschuiven wanneer nodig en handelingen af te stemmen op persoonlijke waarden (Kashdan, Barrios, Forsyth & Steger, 2006). Psychologische inflexibiliteit daarentegen, gekenmerkt door rigide cognitie en ervaringsvermijding, wordt in verband gebracht met hogere stressniveaus, verstoorde besluitvorming en verminderde aanpasbaarheid (Bond et al., 2011). Jezelf begrijpen vereist daarom het ontwikkelen van psychologische flexibiliteit als middel om cognitieve veerkracht, emotionele wendbaarheid en langdurige gedragsmatige aanpasbaarheid te bevorderen.

Zelfperceptie en gedrag zijn niet louter individuele constructen, maar worden ook gevormd door collectieve effectiviteit, een concept dat verwijst naar het gedeelde geloof binnen een groep in het vermogen om gezamenlijke doelen te bereiken (Bandura, 1997). Onderzoek toont aan dat individuen die zichzelf ervaren als deel van een effectieve sociale groep vaker adaptieve mindsets, veerkrachtige attitudes en doelgerichte gedragingen ontwikkelen (Hattie, 2016). Het geloof dat de eigen inspanningen bijdragen aan een groter geheel versterkt motivatie, emotieregulatie en volharding (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004). Wanneer mensen een gevoel van collectieve handelingsbekwaamheid delen, engageren zij zich sterker in zelfontwikkeling, zijn zij flexibeler in probleemoplossing en proactiever in het overwinnen van uitdagingen (Ells, 2011). Omgekeerd kan een lage collectieve effectiviteit leiden tot disengagement, een statische mindset en verminderde persoonlijke handelingsbekwaamheid, waarbij het geloof wordt versterkt dat externe factoren de persoonlijke uitkomsten bepalen (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Jezelf begrijpen vereist daarom dat men erkent hoe individuele attitudes en gedragingen worden beïnvloed door sociale en professionele netwerken, en dat men actief participeert in omgevingen die een gedeeld doel, wederzijdse ondersteuning en hoge verwachtingen bevorderen (Donohoo, Hattie & Ells, 2018).

Naast cognitieve en sociale invloeden fungeert kritische reflectie als een sleutelmechanisme voor transformerend zelfbegrip, doordat ze individuen in staat stelt hun aannames, waarden en gedragingen opnieuw te evalueren (Mezirow, 1991). De theorie van transformatief leren stelt dat zelfbewustzijn wordt ontwikkeld via een proces van betekenisreconstructie, waarbij individuen kritisch nagaan hoe hun ervaringen, overtuigingen en culturele conditionering hun percepties vormgeven (Mezirow, 1997). Door reflectieve zelfonderzoek aan te gaan, kunnen individuen ingesloten cognitieve patronen in vraag stellen en zich meer openstellen voor alternatieve perspectieven en adaptief denken. Onderzoek wijst uit dat personen die regelmatig aan kritische zelfreflectie doen, een grotere zelfeffectiviteit, meer veerkracht in probleemoplossing en een sterkere capaciteit voor zelfgestuurd leren vertonen (Taylor, 2008). Dit proces is essentieel voor het stimuleren van mindsetverschuivingen, omdat het individuen toelaat beperkingen in hun denken te herkennen en hun perspectieven te herformuleren richting meer flexibele en groeigerichte benaderingen.

Samenvattend is jezelf begrijpen een continu en dynamisch proces dat wordt beïnvloed door emotieregulatie, psychologische flexibiliteit, collectieve effectiviteit en kritische reflectie. Deze mechanismen vormen samen het zelfbewustzijn, de veerkracht en de cognitieve wendbaarheid, en versterken het vermogen om met uitdagingen om te gaan, emoties te reguleren en proactief gedrag vol te houden. Door inzichten uit emotionele intelligentie, sociale cognitie en de theorie van transformatief leren te integreren, ontwikkelen individuen een dieper en meer intentioneel bewustzijn van hoe hun overtuigingen, emoties en gedragingen hun ervaringen beïnvloeden. Dit verhoogde zelfbewustzijn versterkt de persoonlijke handelingsbekwaamheid, besluitvorming en relationele vaardigheden, en zorgt ervoor dat individuen actief hun eigen groeitraject vormgeven in plaats van louter reactief op omstandigheden te reageren.



2. Anderen begrijpen

Het begrijpen van anderen wordt geïntroduceerd als een fundamenteel concept in Module 4, in lijn met leerresultaat 4.2C, dat de verwoording benadrukt van humanistische en empathische principes bij het begrijpen van anderen om relationeel bewustzijn, sociale aanpasbaarheid en inclusieve denkkaders te verdiepen. Dit concept onderzoekt de manieren waarop individuen ethisch bewustzijn, interculturele sensitiviteit en relationele competentie ontwikkelen, en verzekert dat interpersoonlijke interacties worden gestuurd door wederzijds respect, emotionele intelligentie en sociale verantwoordelijkheid. Net zoals het begrijpen van zichzelf zelfbewustzijn, cognitieve flexibiliteit en emotionele regulatie vereist, vraagt het begrijpen van anderen het vermogen om emoties, perspectieven en geleefde ervaringen te herkennen en te interpreteren, wat betekenisvolle betrokkenheid bevordert in diverse onderwijs- en professionele contexten.

Een kerncomponent van het begrijpen van anderen is menselijk floreren, dat inherent relationeel en contextafhankelijk is. Brown et al. (2017) benadrukken dat floreren optreedt wanneer individuen psychologische veerkracht, intrinsieke motivatie en sterke sociale verbindingen ervaren. Dit sluit aan bij de Zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2002), die benadrukt dat autonomie, competentie en verbondenheid fundamenteel zijn voor zowel individueel welzijn als sociale cohesie. In onderwijs- en professionele contexten versterkt het bevorderen van emotionele veiligheid en een gedeeld doel het vermogen om anderen te begrijpen en met hen te verbinden, wat het idee bevestigt dat floreren geen geïsoleerde toestand is, maar een sociaal ingebed proces. Dit perspectief suggereert dat betekenisvolle menselijke interacties afhangen van het vermogen om interpersoonlijk vertrouwen te bevorderen, verschillende perspectieven te valideren en diverse sociale landschappen te navigeren met empathie en aanpasbaarheid.

Hierop voortbouwend benadrukt het humanistisch onderwijsraamwerk (Aloni, 2011) dat het begrijpen van anderen een verschuiving vereist van resultaatgerichte interacties naar een meer holistische, persoonsgerichte benadering, waarbij individuen worden gewaardeerd om hun geleefde ervaringen, culturele achtergrond en emotionele realiteiten. Bialystok en Kukar (2017) wijzen echter op een fundamentele uitdaging in dit proces: de spanning tussen authenticiteit en empathie. Terwijl authenticiteit zelfexpressie aanmoedigt, vereist empathie het overstijgen van persoonlijke ervaringen om in dialoog te gaan met alternatieve wereldbeelden. Deze uitdaging is bijzonder zichtbaar in sociaalrechtvaardig onderwijs, waar diepgewortelde overtuigingen inclusieve betrokkenheid kunnen bevorderen of juist barrières kunnen creëren voor begrip. Het vermogen om deze complexiteit te navigeren vraagt cognitieve flexibiliteit, kritische reflectie en een bewustzijn van hoe persoonlijke identiteit en sociale structuren interpersoonlijke interacties beïnvloeden. Door deze competenties te ontwikkelen, vergroten individuen hun vermogen om betekenisvol te participeren in diverse gemeenschappen en dragen zij bij aan ethische en constructieve dialoog.



Een ander essentieel element van het begrijpen van anderen is de zorgethiek, die het belang benadrukt van emotionele afstemming, vertrouwen en morele verantwoordelijkheid in menselijke relaties. De theorie van Zorgend Onderwijs van Nel Noddings (1984), onderzocht door Zhang en Zheng (2021), stelt dat zorg niet louter een emotionele toestand is, maar een actief proces van het herkennen van en reageren op de noden van anderen. Dit principe sluit aan bij de bredere discussie over sociaal-emotioneel leren (SEL), waarbij langdurige, op vertrouwen gebaseerde relaties diepere zelfreflectie, sociale aanpasbaarheid en collectief welzijn mogelijk maken. Binnen onderwijs- en professionele contexten bevordert zorggerichte betrokkenheid wederzijds respect, ethische verantwoordelijkheid en inclusieve besluitvorming, waardoor individuen niet alleen worden begrepen, maar ook gewaardeerd. Net zoals zelfbewustzijn individuen in staat stelt emoties te reguleren en prosociaal gedrag te vertonen, bevordert relationeel bewustzijn sterkere interpersoonlijke banden, coöperatieve probleemoplossing en een cultuur van verbondenheid.

De integratie van principes uit sociaal-emotioneel leren (SEL) versterkt dit relationeel bewustzijn verder door de nadruk te leggen op sociale aanpasbaarheid, emotionele intelligentie en ethische betrokkenheid. Jagers, Rivas-Drake en Borowski (2018) benadrukken dat sociaal bewustzijn en relationele vaardigheden essentieel zijn voor het bevorderen van inclusieve en gelijkwaardige interacties. SEL-kaders stellen dat het begrijpen van anderen meer inhoudt dan het herkennen van emoties—het vereist het vermogen om diverse perspectieven te navigeren, conflicten constructief op te lossen en deel te nemen aan gezamenlijke besluitvorming. Dit sluit aan bij cultureel responsief onderwijs (Gay, 2018), dat ervoor zorgt dat individuen diverse perspectieven herkennen, valideren en integreren in hun persoonlijke en professionele betrokkenheid. De ontwikkeling van emotionele intelligentie en interculturele competentie versterkt sociale betrokkenheid, samenwerkend leren en ethisch leiderschap, en onderstreept zo het onderling verbonden karakter van relationele en cognitieve aanpasbaarheid.



Een laatste dimensie van het begrijpen van anderen is cultureel responsieve betrokkenheid, die verder reikt dan individuele emotionele intelligentie en aansluit bij bredere engagementen rond sociale rechtvaardigheid. Het kader voor Culturally Responsive Teaching van Geneva Gay (2018) benadrukt dat het begrijpen van anderen niet louter draait om het erkennen van diversiteit, maar om het actief integreren van culturele bevestiging en principes van sociale rechtvaardigheid in interpersoonlijke en professionele interacties. Onderzoek suggereert dat wanneer individuen hun culturele identiteit bevestigd zien, zij hogere niveaus van motivatie, vertrouwen en relationele betrokkenheid ervaren. Dit versterkt het idee dat het begrijpen van anderen doelgerichte inspanningen vereist om vooroordelen te ontmantelen, inclusieve dialoog te bevorderen en ethisch onderbouwde interacties aan te gaan. Net zoals zelfbewustzijn emotionele regulatie en veerkracht bevordert, versterkt culturele competentie het vermogen om duurzame, op gelijkwaardigheid gerichte verbindingen op te bouwen over diverse gemeenschappen heen.

Een omvattend begrip van anderen is een multidimensionaal en evoluerend proces dat relationele aanpasbaarheid, ethische betrokkenheid en emotionele intelligentie vereist. Onderzoek naar menselijk floreren, zorgethiek, sociaal-emotioneel leren en cultureel responsief onderwijs benadrukt dat cognitieve flexibiliteit, empathie en sociale competentie essentieel zijn om diverse persoonlijke en professionele omgevingen te navigeren. Individuele perspectiefneming, intercultureel bewustzijn en ethische reflectie integreren in hun sociale interacties, zijn beter toegerust om betekenisvolle en inclusieve relaties te bevorderen die collectief welzijn ondersteunen. Door te erkennen hoe emoties, vooroordelen en sociale structuren menselijke interacties vormgeven, versterken individuen hun vermogen om deel te nemen aan transformerende, op gelijkwaardigheid gerichte dialoog die wederzijds respect, verbondenheid en duurzame samenwerking centraal stelt. Het begrijpen van anderen is daarom geen passieve erkenning van diversiteit, maar een actieve, ethische inzet voor het bevorderen van inclusieve, rechtvaardige en sociaal verrijkende verbindingen.

3. Het begrijpen van het verbinden met anderen

Het begrijpen van het verbinden met anderen wordt geïntroduceerd als een kernconcept in Module 4, in lijn met leerresultaat 4.3C, dat de verwoording benadrukt van verbindingsgerichte benaderingen die geschikt zijn voor verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, en die flexibiliteit en responsiviteit ten aanzien van uiteenlopende omstandigheden en contexten waarborgen. Dit concept bouwt voort op zelfbewustzijn (4.1C) en het begrijpen van anderen (4.2C) door te focussen op de processen van het aangaan, onderhouden en aanpassen van interpersoonlijke relaties in diverse omgevingen. Effectief verbinden omvat actieve communicatie, emotionele intelligentie en inzicht in sociale en culturele diversiteit, waardoor individuen complexe sociale interacties met sensitiviteit en aanpasbaarheid kunnen navigeren. Door wederkerigheid, vertrouwen en collaboratieve betrokkenheid te bevorderen, versterken individuen hun vermogen om duurzame en betekenisvolle verbindingen te creëren in zowel professionele als persoonlijke contexten.

Sociale interacties zijn dynamische, bidirectionele processen die worden beïnvloed door persoonlijke identiteit, sociale affiliatie en omgevingscontext. De Sociale-identiteitstheorie (Tajfel & Turner, 1979) verklaart hoe individuen zichzelf en anderen categoriseren op basis van groepslidmaatschappen, die sociale verbindingen vormgeven en interpersoonlijke interacties beïnvloeden. Het herkennen van deze groepsdynamieken is essentieel voor het opbouwen van verbindingen die culturele en ideologische grenzen overbruggen.

Communicatie speelt een fundamentele rol bij het tot stand brengen en onderhouden van interpersoonlijke relaties. Het model van Geweldloze Communicatie van Rosenberg (1999) biedt een gestructureerde benadering voor het uitdrukken van behoeften, actief luisteren en het bevorderen van vertrouwen in interacties. Geweldloze Communicatie benadrukt het onderscheid tussen observaties en evaluaties, het identificeren van emoties en onderliggende behoeften, en het formuleren van duidelijke, niet-dwingende verzoeken. Deze methode sluit aan bij strategieën voor interpersoonlijke effectiviteit en onderstreept dat transparante, respectvolle en empathische communicatie diepere sociale verbindingen bevordert. Verder toont onderzoek aan dat actief luisteren en adaptieve communicatiestijlen het opbouwen van relaties versterken doordat individuen zich begrepen en gewaardeerd voelen (Sofer, 2018). In professionele en onderwijscontexten dragen deze vaardigheden bij aan teamcohesie, conflictbemiddeling en gezamenlijke probleemoplossing, wat samenwerking op basis van vertrouwen versterkt.

Emotionele intelligentie speelt een cruciale rol in het verdiepen van sociale verbindingen en het bevorderen van relationele veerkracht. Goleman (1995) definieert emotionele intelligentie als het vermogen om emoties bij zichzelf en anderen te herkennen, te begrijpen en te reguleren, wat rechtstreeks invloed heeft op interpersoonlijke effectiviteit. De integratie van principes uit sociaal-emotioneel leren versterkt deze competenties verder door de nadruk te leggen op sociaal bewustzijn, relationele vaardigheden en verantwoordelijke besluitvorming (Jagers, Rivas-Drake & Borowski, 2018). Onderzoek toont aan dat individuen met een hoge emotionele intelligentie een grotere aanpasbaarheid, sterkere conflictvaardigheden en meer collaboratieve betrokkenheid vertonen, wat het belang van zelfregulatie en perspectiefneming in sociale interacties onderstreept (Zins et al., 2004). Door emotionele veerkracht en empathie te cultiveren, creëren individuen meer inclusieve en emotioneel ondersteunende netwerken die langdurige relatievorming mogelijk maken.



Interculturele competentie is een essentiële dimensie van het opbouwen van verbindingen in diverse sociale contexten. Het kader voor Culturally Responsive Teaching van Geneva Gay (2018) benadrukt dat effectieve relaties worden opgebouwd op basis van culturele bevestiging, gelijkwaardigheid en wederzijds respect. Dit perspectief sluit aan bij de Theorie van Transformatief Leren (Mezirow, 1991), die stelt dat individuen hun strategieën voor sociale betrokkenheid verfijnen via kritische zelfreflectie en blootstelling aan diverse wereldbeelden. Interculturele competentie omvat het vermogen om communicatiestijlen aan te passen, impliciete vooroordelen te herkennen en sociale verschillen met sensitiviteit en openheid te benaderen (Deardorff, 2006). In multiculturele omgevingen vereist het opbouwen van verbindingen doelgerichte inspanningen om inclusie te bevorderen, systemische ongelijkheden te erkennen en ruimte te creëren voor authentieke dialoog, wat de bredere inzet voor gelijkwaardigheidsgericht engagement versterkt.

Het in stand houden van betekenisvolle verbindingen hangt ook samen met collectieve effectiviteit, gedeeld doel en collaboratieve betrokkenheid. De theorie van collectieve effectiviteit van Bandura (1997) suggereert dat individuen die geloven in hun gezamenlijke vermogen om gedeelde doelen te bereiken, hogere niveaus van samenwerking, volharding en vertrouwen vertonen. In onderwijs- en werkomgevingen dragen vertrouwen opbouwen, wederzijdse verantwoordelijkheid en afgestemde doelen bij aan veerkrachtige sociale netwerken (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004). Onderzoek toont aan dat teams met een sterke collectieve effectiviteit effectiever zijn in conflictbemiddeling, probleemoplossing en adaptieve besluitvorming, wat het belang van relationeel vertrouwen voor het duurzaam onderhouden van verbindingen benadrukt (Hattie, 2016). Door gedeelde verantwoordelijkheid en wederzijdse ondersteuning te versterken, creëren individuen meer betrokken, verbonden en emotioneel ondersteunende gemeenschappen.

Het vermogen om verbinding te maken met anderen is geen statische vaardigheid, maar een dynamisch en evoluerend proces dat aanpasbaarheid, emotionele intelligentie en sociaal bewustzijn vereist. Onderzoek naar sociale identiteit, communicatie, emotionele intelligentie, interculturele competentie en collectieve effectiviteit benadrukt dat betekenisvolle interpersoonlijke relaties afhankelijk zijn van actieve betrokkenheid, cognitieve flexibiliteit en ethische responsiviteit. Individen die adaptieve communicatiestrategieën, emotionele afstemming en sociaal bewustzijn integreren in hun relaties, ontwikkelen sterkere, op vertrouwen gebaseerde verbindingen die wederzijdse groei en welzijn ondersteunen. Inzicht in hoe diverse persoonlijkheden, culturele achtergronden en sociale structuren interacties vormgeven, versterkt het vermogen om deel te nemen aan transformerende, op gelijkwaardigheid gerichte relaties. Verbinding maken met anderen gaat daarom niet louter over het aangaan van relaties, maar over het actief cultiveren van inclusieve, veerkrachtige en sociaal verrijkende menselijke interacties.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties over kernconcept 1: jezelf begrijpen

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
- Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and Emotieregulatie. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591–612. <https://doi.org/10.1177/1745691613504116>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Voorlopige psychometrische eigenschappen van de Acceptance and Action Questionnaire–II: een herziene maatstaf voor psychologische inflexibiliteit en ervaringsvermijding. *Gedragstherapie*, 42(4), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). De kracht van collectieve effectiviteit. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- Eells, R. J. (2011). Meta-analyse van de relatie tussen collectieve effectiviteit en prestaties van studenten (proefschrift, Loyola University Chicago). https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collectieve effectiviteit: theoretische ontwikkelingen, empirisch bewijs en toekomstige richtingen. *Onderzoeker op het gebied van onderwijs*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Gross, J. J. (2002). Emotieregulatie: affectieve, cognitieve en sociale gevolgen. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individuele verschillen in twee emotieregulatieprocessen: Implicaties voor affect, relaties en welzijn. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hattie, J. (2016). Mindframes en Maximizers. 3e jaarlijkse Visible Learning Conference, Washington, DC.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: The process and practice of mindful change (2e ed.). Guilford Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Ervaringsvermijding als gegeneraliseerde psychologische kwetsbaarheid vergelijkingen met coping en emotie



regulatiestrategieën. Gedragsonderzoek en therapie, 44(9), 1301-1320. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003>

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychologische flexibiliteit als fundamenteel aspect van gezondheid. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>

Mezirow, J. (1991). Transformatieve dimensies van volwasseneneducatie. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformatief leren: van theorie naar praktijk. Nieuwe richtingen voor volwassenenonderwijs en permanente educatie, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotieregulatie en geheugen: de cognitieve kosten van je hoofd koel houden. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410–424. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.410>

Taylor, E. W. (2008). Transformatief leren. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5–15. <https://doi.org/10.1002/ace.301>

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Het bevorderen van het leren van leerlingen: de relatie tussen collectieve docenteneffectiviteit en prestaties van leerlingen. *Leiderschap en beleid op scholen*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>

Referenties over kernconcept 2: Anderen begrijpen

Aloni, N. (2011). Humanistisch onderwijs: van theorie naar praktijk. *Filosofie van het onderwijs*, 46(1), 1–14.

<https://doi.org/10.5840/philed201146113>

Bialystok, L., & Kukar, P. (2017). Authenticiteit en empathie in het onderwijs. *Theorie en onderzoek in het onderwijs*, 15(1), 23–40.

<https://doi.org/10.1177/1477878516684002>

Brown, K. W., Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2017). Menselijke bloei: autonomie, competentie en verbondenheid in sociale contexten.

Jaarlijks overzicht van de psychologie, 68, 575–599. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044016>

Gay, G. (2018). Cultuurgevoelig onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk (3e ed.).

Teachers College Press.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2018). Gelijkwaardigheid & sociaal-emotioneel leren: een culturele analyse. CASEL-

rapport, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Noddings, N. (1984). Zorgzaamheid: een relationele benadering van ethiek en morele opvoeding. University of California Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Zelfdeterminatietheorie en het bevorderen van intrinsieke motivatie, sociale ontwikkeling en welzijn. *American Psychologist*, 55(1), 68–

Zhang, L., & Zheng, Y. (2021). Zorgzaamheid in het onderwijs: een overzicht van de theorie van Nel Noddings en de toepassingen ervan.

Educational Philosophy and Theory, 53(8), 777–789. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1835645>

Referenties over kernconcept 3: Verbinden met anderen

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Deardorff, D. K. (2006). Identificatie en beoordeling van interculturele competentie als resultaat van internationalisering voor studenten.

Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Gay, G. (2018). Cultuurgevoelig onderwijs: Theorie, onderzoek en praktijk (3e druk).

Teachers College Press.

Goleman, D. (1995). Emotionele intelligentie: waarom dit belangrijker kan zijn dan IQ. Bantam Books. Goddard, R. D., Hoy, W. K., &

Woolfolk Hoy, A. (2004). Collectieve effectiviteit:

Theoretische ontwikkelingen, empirisch bewijs en toekomstige richtingen. *Onderzoeker in het onderwijs*, 33(3), 3–13.

<https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>

Hattie, J. (2016). Zichtbaar leren voor leraren: Maximale impact op het leren. Routledge. Hofstede, G. (1980). De gevolgen van cultuur:

Internationale verschillen in werkgerelateerde waarden.

Sage Publications.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2018). Gelijkwaardigheid & sociaal-emotioneel leren: een culturele analyse. CASEL-

rapport, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Mezirow, J. (1991). Transformatieve dimensies van volwasseneneducatie. Jossey-Bass. Rosenberg, M. B. (1999). Geweldloze

communicatie: een taal van het leven. PuddleDancer

Press.

Sofer, S. (2018). Empathie in actie: hoe emotionele intelligentie adaptief sociaal gedrag bevordert. *Social Psychology Quarterly*, 81(3),

289–307.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). Een integratieve theorie van intergroepsconflicten. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *De sociale*

psychologie van intergroepsrelaties (pp. 33–47).

Zins, J. E., et al. (2004). Academisch succes bouwen op sociaal-emotioneel leren: wat zegt het onderzoek? Teachers College Press.



MODULE 5C: Dialoog

Doelstellingen (LD) en verwachte leerresultaten (LR)

LD 5.1. Empathische dialoogvaardigheden verbeteren.

LR 5.1C. Op natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.

LD 5.2. Probleemoplossende en conflicthanteringsvaardigheden verbeteren.

LR 5.2C. Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflicthantering.

LD 5.3. Samenwerkingsvaardigheden verbeteren.

LR 5.3C. Niet-gewelddadige en interculturele communicatieve vaardigheden toepassen om interculturele samenwerking te versterken.

Sleutelconcepten

1. Empathische dialoogvaardigheden

We zijn gestart met de focus op **actief en empathisch luisteren** als een kernvaardigheid die bijdraagt aan begrip en verbinding.

Op deze manier gaan leerkrachten de dialoog aan met leerlingen, ouders, collega’s, andere stakeholders, ... op een wijze die verbinding ondersteunt.

In graad B maakten we gebruik van **parafraseren en het in evenwicht brengen van spreektijd en luistertijd** tussen de verschillende partners om bij te dragen aan een verbindende dialoog.

In **graad C** werd gewerkt met het ervaren van verschillende tools om onszelf te ondersteunen (zoals yoga, meditatie, journaling, bevragen, reflectie, ...) om onze **empathische dialoogvaardigheden** als leerkracht **te verdiepen**.

Sociaal geconstrueerde “natuur”

Vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief is menselijk gedrag, inclusief dialoogvaardigheden en -praktijken, geen inherente eigenschap maar een sociaal geconstrueerd fenomeen. Deze vaardigheden worden ontwikkeld door interacties tussen individuen en hun sociale contexten, wat uiteindelijk leidt tot gespreksvaardigheid, responsiviteit en interactiviteit (Bourdieu, 1984). Binnen dit kader beschikt onderwijs over het potentieel om leren te cultiveren dat leidt tot “natuurlijk evenwichtige zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.”

Een zelfconcept in leren en interactie

Recent onderzoek onderstreept het belang van zelfconcept in het leren van leerlingen. Kang (2023) stelde vast dat het zelfconcept van leerlingen, in het bijzonder met betrekking tot wetenschappen, een cruciale rol speelt in de manier waarop zij leerresultaten benaderen en verwerken. Een sterk zelfconcept bevordert vertrouwen in het dichten van kennislacunes en het verwerven van nieuwe kennis. Zelfwaargenomen competentie beïnvloedt daardoor gedrag, evaluaties en attitudes ten aanzien van leren en sociale interacties.

Newell en Antwerpen (2024) benadrukken dat co-creatie in onderwijs vele voordelen biedt, maar ook uitdagingen met zich meebrengt. Leerkrachten dienen deze uitdagingen te erkennen en aan te pakken door gelijktijdig in te spelen op de competenties en bezorgdheden van cursisten. Dit benadrukt de rol van de leerkracht als ondersteuner, mentor en facilitator bij het versterken van het zelfconcept en de interactievaardigheden van leerlingen. Hoewel zelfconcepten niet altijd empirisch accuraat zijn (Mather & Visione, 2024), speelt feedback een cruciale rol in het vormgeven en versterken ervan. Opleidingsprogramma’s die actief en empathisch luisteren benadrukken, ondersteund door feedback van peers, versterken de professionalisering en interpersoonlijke groei van zowel leerkrachten als cursisten. Leerkrachten zijn een rolmodel, waardoor het begint met het trainen van deze vaardigheden op het eigen niveau om zichzelf te ondersteunen en het leerproces van de leerlingen te versterken.

Leeromgevingen en culturele context

Mather en Visione (2024) benadrukken verder het belang van het creëren van een leeromgeving die kwetsbaarheid omarmt en een cultuur bevordert waarin geleerd wordt uit fouten. Deze benadering verschuift de focus van individuele prestaties naar collectief bewustzijn en continue verbetering. Het stimuleren van een cultuur waarin fouten worden aanvaard als onderdeel van het leerproces is essentieel voor het ontwikkelen van duurzame dialoogvaardigheden.

Herranen en Aksela (2024) stelden vast dat de betrokkenheid van leerkrachten bij duurzaamheidsonderwijs toeneemt naarmate zij beschikken over een sterker zelfconcept. Hun studie toonde echter ook aan dat de actiegerichte zelfeffectiviteit van leerkrachten verdere ontwikkeling behoeft. Deze bevinding suggereert dat meer aandacht moet gaan naar het versterken en coachen van het zelfconcept van leerkrachten, zodat zij kennis en vaardigheden effectief kunnen overbrengen en betekenisvolle dialogen in de klas kunnen faciliteren.



■ Motivatie en zelfeffectiviteit in leerprocessen

Abdunabi et al. (2024), met een specifieke focus op programmeeropleidingen, toonden aan dat leermotivatie de meest significante voorspeller is van de zelfeffectiviteit van cursisten. Gemotiveerde cursisten vertonen een sterkere drijfveer om hun vaardigheden te verbeteren, wat het belang onderstreept van het integreren van motivatieversterkende strategieën in onderwijscontexten. Leerkrachten kunnen een leeromgeving creëren die motivatie en betrokkenheid van cursisten ondersteunt door zelfverbinding, zelfexpressie en empathie in communicatie te bevorderen.

Tot slot zijn zelfverbinding, zelfexpressie en actief, empathisch luisteren fundamentele componenten bij het ontwikkelen van praktische dialoogvaardigheden. Deze elementen dienen te worden beschouwd binnen de bredere culturele en omgevingscontext waarin cursisten leren. Toekomstige onderwijsinitiatieven zouden de integratie van deze vaardigheden in curricula moeten benadrukken en zo bijdragen aan een duurzaam en sociaal responsief onderwijssysteem. Door deze competenties te prioriteren, kunnen leerkrachten bijdragen aan een leeromgeving die persoonlijke groei ondersteunt, empathische dialoog versterkt en cursisten voorbereidt om complexe sociale interacties met vertrouwen en empathie te navigeren. Dit vraagt dat we starten bij de leerkrachten zelf om dit te realiseren.

2. Probleemoplossende en conflictvaardigheden

Aan het begin van deze opleiding lag de focus op het vergroten van het **bewustzijn** over hoe we onszelf kunnen beïnvloeden via **zelfempathie**. Het versterken van het vermogen om emotioneel aanwezig te blijven bij zichzelf (**zelfverbinding, aanwezig zijn bij zichzelf**) bij het ontvangen van een moeilijke boodschap of inhoud, ondersteunt het aangaan van dialoog met een vernieuwde nieuwsgierigheid en openheid en draagt op die manier bij aan probleemoplossing en conflictantering.

In graad B verdiepten we onze vaardigheden om verbinding en helderheid in sociale interacties met leerlingen, ouders, collega's, ... te bevorderen door het toepassen van **zelfverbinding, luister- en spreekvaardigheden**. We reflecteerden op het aangeven en respecteren van grenzen, het gebruik van onze stem en onze rol (model) als leerkrachten.

In de derde graad, gericht op probleemoplossende en conflictvaardigheden, oefenden we met **herstelgerichte benaderingen en conflictoplossingsstrategieën** die ingezet kunnen worden in onderwijscontexten met leerlingen, collega's en andere stakeholders.

In het huidige dynamische onderwijslandschap zijn dialoogvaardigheden essentieel voor het tot stand brengen van sociale interacties die probleemoplossing en conflictantering ondersteunen. Conflicten, zoals beschreven door Ceballos-Vacas en Rodríguez-Ruiz (2023), zijn niet inherent schadelijk; ze kunnen integendeel kansen bieden voor reflectieve afweging. Overmatige of verkeerd afgestemde conflicten kunnen cursisten echter overweldigen en emotionele, sociale en academische uitdagingen met zich meebrengen. Daarom is het van cruciaal belang dat leerkrachten leeromgevingen ontwikkelen die evenwichtige dialoog bevorderen, collectieve vooruitgang richting gedeelde onderwijsdoelen faciliteren en tegelijk bijdragen aan de duurzaamheid van onderwijs.

■ Leergemeenschappen

Onderzoek toont aan dat sociale interactie niet louter een aanvullende component is, maar een cruciale basis vormt van effectieve leergemeenschappen. Bergdahl en Hietajärvi (2022) tonen aan dat co-creatie en gedeelde cognitie centraal staan in de interacties tussen leerkrachten en zo de basis leggen voor sterke samenwerking tussen peers en individuele betrokkenheid. Zij stellen verder dat betrokkenheid en interactie tussen leerkrachten en cursisten essentieel zijn voor het realiseren van betekenisvolle leerresultaten. Hieruit blijkt dat technologische ondersteuning weliswaar een rol speelt, maar dat sociale interactie eveneens fundamenteel is voor het creëren van een basis voor dialoog, probleemoplossing en conflictantering. Deze dynamieken bevorderen niet alleen academische prestaties, maar versterken ook sociale verbindingen binnen leergemeenschappen, die essentieel zijn voor langdurig onderwijssucces in termen van duurzaamheid.

Het concept van belichaming in onderwijscontexten is daarbij even belangrijk. Kahl (2022) benadrukt dat zowel individuele als collectieve belichaming, in combinatie met multidimensionale nabijheid, een omgeving creëren die zichtbare maar ook kwetsbare interacties mogelijk maakt. Deze belichaamde ervaringen stellen cursisten in staat om te “zien en gezien te worden”, wat een essentieel element is voor het verdiepen van dialoog en het verbeteren van conflictantering. Door deze inzichten te integreren, kunnen leerkrachten ervoor zorgen dat kwetsbaarheid sociale interacties bevordert en zo de fysieke en emotionele aanwezigheid versterkt die leren over verschillende domeinen heen ondersteunt (Medina et al., 2023).

■ Professionalisering

Daarnaast is het ontwikkelen van een professionele identiteit nauw verbonden met dialoog en sociale interactie. Olarte et al. (2022) stellen dat relaties en hun diverse configuraties een diepgaande invloed hebben op de identiteitsvorming van beginnende leerkrachten. In deze context krijgt empathie een centrale rol in het creëren van een sociale omgeving die als betrouwbaar en veilig wordt ervaren (Klimecki, 2019). Dit leerproces versterkt niet alleen pedagogische praktijken, maar bevordert ook een gevoel van zelfredzaamheid en aanpasbaarheid, wat essentieel is voor de duurzaamheid van onderwijspraktijken op lange termijn.



De integratie van dialoogvaardigheden, belichaamde aanwezigheid en professionele identiteit creëert een ecosysteem waarin conflicten constructief worden benaderd en elke stem bijdraagt aan een gedeelde visie. Onderzoeksgebaseerde kennis (Hakvoort et al., 2019), evenals zelfredzaamheid en een passende leeromgeving (Mather & Visione, 2024), zijn daarom essentieel om de negatieve effecten van conflict te beperken en tegelijk reflectieve en intentionele communicatie te bevorderen. Wanneer leerkrachten deze dimensies prioriteren, leggen zij een fundament voor duurzame leergemeenschappen die zich kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden en innovatie in probleemoplossing stimuleren.

Samenvattend gaat het ontwikkelen van dialoogvaardigheden verder dan het verbeteren van communicatie; het bevordert op strategische wijze solidariteit en duurzaamheid binnen onderwijsgemeenschappen. Door co-creatie, belichaamde interacties en een zich ontwikkelende professionele identiteit kunnen leerkrachten conflicten omvormen tot kansen voor groei en leren. De kernuitdaging bestaat erin het juiste evenwicht te vinden tussen het stimuleren van constructieve meningsverschillen en het waarborgen van een ondersteunende omgeving waarin alle betrokkenen zich gesterkt voelen om deel te nemen aan de gezamenlijke zoektocht naar kennis, begrip en sociale vooruitgang.

3. Samenwerkingsvaardigheden

In graad A lag de focus op het tot stand brengen van respectvolle en wederzijdse dialoog, waarbij zowel luistervaardigheden als het eerlijk uiten van zichzelf centraal stonden. Het versterken van het vermogen om wensen te verwoorden op een manier die meer kans maakt om gehoord te worden, en tegelijk anderen uit te nodigen hun behoeften te uiten, draagt bij aan helderheid en wederzijds begrip en vergroot de kans op vlotte samenwerking.

In graad B werden we vaardiger in het gebruik van “behoefentaal” bij het beluisteren van boodschappen en het delen van voorstellen, een benadering die bijdraagt aan constructieve samenwerking.

In graad C reflecteren we op de verschillende rollen, talenten en taken binnen samenwerking, en op manieren om een gemeenschappelijk doel te bereiken via co-teaching met leerlingen of groepswork in/als team met collega’s, ouders en andere stakeholders.

Het versterken van interculturele samenwerking in een steeds meer geglobaliseerde wereld vraagt van leerkrachten en cursisten dat zij vaardigheden ontwikkelen die traditionele communicatiegrenzen overstijgen. Geweldloze en interculturele communicatiecompetenties—verankerd in dialogische praktijken—zijn fundamenteel voor het bevorderen van begrip, het oplossen van conflicten en het koesteren van wederzijds respect tussen diverse groepen. Deze vaardigheden verrijken niet alleen interpersoonlijke interacties, maar vormen ook de basis voor duurzame communicatie en onderwijs, en zorgen ervoor dat samenwerkingsprocessen op lange termijn responsief en adaptief blijven.

School- en leeromgevingen die bijdragen aan probleemoplossing en conflicthantering

Duurzame communicatie impliceert een blijvend vermogen om te onderwijzen in de sociale, emotionele en cognitieve vaardigheden die nodig zijn om een complexe wereld te navigeren. Wanneer onderwijsinstellingen geweldloze communicatie en interculturele dialoog doelgericht integreren in hun curricula, creëren zij leeromgevingen waarin conflicten constructief worden aangepakt en verschillen worden gezien als kansen tot groei. In deze context reiken dialogische vaardigheden verder dan het klaslokaal; zij worden een middel om zowel startende als ervaren leerkrachten te versterken in het modelleren van empathische en inclusieve interacties die doorwerken in bredere gemeenschappen.

Recent onderzoek benadrukt het transformerend potentieel van interculturele ervaringen bij het realiseren van deze doelen. Callahan et al. (2021) toonden aan dat internationale telecollaboratieve programma’s beginnende leerkrachten effectief kunnen uitrusten met een globaal perspectief door realtime digitale uitwisselingen te combineren met klaspraktijken. Hun bevindingen suggereren dat wanneer leerkrachten in contact treden met peers uit andere culturele contexten, zij niet alleen hun eigen interculturele sensitiviteit vergroten, maar ook praktische strategieën verwerven om een collaboratieve klasomgeving te bevorderen. Dit proces draagt op zijn beurt bij aan de duurzaamheid van onderwijspraktijken op lange termijn door wereldburgerschap te verankeren in de professionele ontwikkeling van leerkrachten.

Professionalisering via crossculturele relaties

Het werk van Lolkus et al. (2022) onderstreept de waarde van immersieve studie-ervaringen in het buitenland voor het ontwikkelen van crossculturele relaties. Hun onderzoek toont aan dat kortlopende, door opleiders begeleide programma’s—wanneer zij doelgericht worden ontworpen met aandacht voor gemeenschapsbetrokkenheid en intercultureel leren—blijvende effecten kunnen hebben op het vermogen van cursisten om zich te verhouden tot diverse gemeenschappen. Deze relaties, gebaseerd op wederzijds vertrouwen en begrip, vormen een fundament voor duurzame interculturele samenwerking doordat zij voortdurende dialoog en een engagement voor empathische interacties stimuleren. Dergelijke ervaringen bieden leerkrachten een doorleefd inzicht in culturele nuances en in het belang van empathie bij het overbruggen van taal- en cultuurverschillen op globale schaal.



Als aanvulling op deze perspectieven bieden Nguyễn en Stoller (2024) een omvattend kader voor crossculturele samenwerking in onderwijscontexten. Zij stellen dat de diverse samenwerkingsvormen—variërend van face-to-face-uitwisselingen en fysieke conferenties tot digitale partnerschappen en formele institutionele allianties—van cruciaal belang zijn voor het bevorderen van geweldloze communicatiestrategieën. Deze uiteenlopende methoden zorgen ervoor dat leren niet beperkt blijft tot één enkele vorm of context, maar een dynamisch en veelzijdig proces wordt. Het integreren van deze samenwerkingsvormen in de lerarenopleiding draagt bij aan het tot stand brengen van een duurzame leercyclus, waarin het opbouwen van sociale interactie het vermogen versterkt tot empathie, begrip en innovatie bij het aanpakken van complexe interculturele uitdagingen.

■ **Collaboratieve conflictoplossing en probleemoplossing**

Aan deze empirische inzichten ligt het besef ten grondslag dat interculturele samenwerking geen vrijblijvende aanvulling is op traditionele pedagogische praktijken, maar essentieel is om leerkrachten voor te bereiden op de eisen van een onderling verbonden wereld. Zoals benadrukt door Johnson en Johnson (2019) en ook gesteld door Larraz et al. (2017), bieden coöperatieve leerstrategieën toekomstige leerkrachten praktijkgerichte ervaringen in conflicthantering en gezamenlijke probleemoplossing. Deze modellen leggen de nadruk op geweldloze benaderingen, waarbij empathie en gezamenlijke inspanning centraal staan in het bereiken van gedeelde doelstellingen. Door dergelijke praktijken te hanteren, zijn leerkrachten beter voorbereid op het omgaan met diverse klasgroepen en vaardiger in het doorgeven van deze waarden aan hun leerlingen.

Tot slot berust duurzaam onderwijs op ons vermogen om geweldloze en interculturele communicatievaardigheden te ontwikkelen die blijvende dialoog en samenwerking bevorderen. Door digitale en face-to-face leerervaringen te integreren en voort te bouwen op onderzoek van Callahan et al. (2021), Lolkus et al. (2022) en Nguyễn en Stoller (2024), kunnen leerkrachten omgevingen creëren waarin interculturele samenwerking tot bloei komt. Dergelijke onderwijspraktijken zijn essentieel voor het vormen van responsieve, mondiaal bewuste burgers die in staat zijn om een veranderende wereld te navigeren én te transformeren.

Referenties (met betrekking tot de 3 kernconcepten)

Referenties over kernconcept 1: Empathische dialoogvaardigheden

Abdunabi, R., Hbaci, I., & Nyambe, T. (2024). Onderzoek naar factoren die de zelfeffectiviteit bij het programmeren voorspellen voor studenten computerinformatiesystemen. *Informatiesystemen Education Journal*, 22(5), 46-58. <https://doi.org/10.62273/KDPZ6290>

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge. Herranen, J., & Aksela, M. (2024). Fostering teachers as sustainability and climate change educators through understanding of teachers’ self-efficacy beliefs. *LUMAT: Internationaal tijdschrift voor wiskunde-, natuurkunde- en techniekonderwijs*, 12(3), 30–52.

Kang, J. (2023). Moderating Role of Science Selfbeeld in Eliciting State Curiosity when Confronting a Violation Outcome. *Journal of Baltic Science Education*, 22(6), 1025–1037. <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.1025>

Mather, B. R., & Visione, J. D. (2024). Waarneming door collega's om de zelfeffectiviteit van leraren te verbeteren. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(1), 1–22.

Newell, S. J., & Van Antwerpen, N. (2024). "Kunnen we geen groepswerk doen?": Inzichten van studenten over de implementatie van co-creatie in intensieve onlineprogramma's. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(2), 1–23. <https://doi.org/10.53761/1.21.2.05>

Referenties over kernconcept 2: Vaardigheden voor probleemoplossing en conflictoplossing

Bergdahl, N., & Hietajärvi, L. (2022). Sociale betrokkenheid bij afstandsonderwijs, leren op afstand en hybride leren. *Journal of Online Learning Research*, 8(3), 315–342.

Ceballos-Vacas, E. M., & Rodríguez-Ruiz, B. (2023). Hoe gaan leraren en leerlingen om met conflicten? Een analyse van strategieën en doelstellingen voor conflictoplossing. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551–572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>

Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2019). Een bibliometrisch overzicht van benaderingen om conflicten op scholen aan te pakken: onderzoek naar de intellectuele basis. *Conflict Resolution Quarterly*, 37(2), 123–145. <https://doi.org/10.1002/crq.21266>

Kahl, K. N. (2022). Mapping Presence: An Exploration of Embodiment and Knowledge Transfers in Cyber-Mediated Classrooms. *LEARNing Landscapes*, 15(1), 187–199.

Klimecki, O. M. (2019). De rol van Empathie en Medeleven bij conflictoplossing. *Emotion Review*, 11(4), 310–325. <https://doi.org/10.1177/1754073919838609>

Mather, B. R., & Visione, J. D. (2024). Waarneming door collega's om de zelfeffectiviteit van leraren te verbeteren. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(1), 1–22.

Medina, A. L., Böhmer, A., Starker-Glass, T., Foxx, S. P., & Franceschini, M. (2023). Kennis en houding van Duitse en Amerikaanse docenten in opleiding ten aanzien van kwetsbare bevolkingsgroepen. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*, 12(2), 19–37.



Olarte, T. R., Swartz, M., & Roberts, S. A. (2022). Ontwikkeling van professionele identiteit van assistenten wiskundeonderwijs. Noord-Amerikaanse afdeling van de International Group for the Psychology of Mathematics Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED630401>

Referenties over kernconcept 3: Samenwerking

Callahan, C., Umeda, K., & Matsubara, S. (2021). Collaborative, Online, and International Learning to Promote Civic Competence in Japan and the U.S. Journal of International Social Studies, 11(1), 2–32.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. In S. Manuel Brito (Ed.), Active Learning—Beyond the Future (pp. 59–70). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

Larraz, N., Vázquez, S., & Liesa, M. (2017). Ontwikkeling van transversale vaardigheden door middel van coöperatief leren. Leraren opleiden voor de toekomst. On the Horizon, 25(2), 85–95. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004>

Lolkus, M., Duke, L., & Newton, J. (2022). Reflecties van stagiaires in het buitenland over relatieontwikkeling: de rol van context, curriculum en maatschappelijke betrokkenheid. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 34(4), 53–90. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i4.694>

Nguyên, L. T. H., & Stoller, F. L. (2024). Cross-Cultureelrijke samenwerking: samenwerken om gezamenlijke doelen te bereiken. English Teaching Forum, 62(3), 2–15.

OVERZICHT van de ACTIVITEITEN per leertraject

Virtueel leertraject C

EU synchroon

Module 1C: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Het systeem doorbreken: universele waarden en duurzame ontwikkeling (1 uur)	In deze intensieve simulatie kruipen cursisten in de rol van belangrijke onderwijsstakeholders—overheidsvertegenwoordigers, schoolleiders, activisten en NGO’s—om reële machtsdynamieken te verkennen bij het implementeren van mensenrechtengebaseerd onderwijsbeleid. Via strategische planning, live onderhandelingen en het omgaan met weerstand proberen ze systemische barrières te doorbreken en pleiten ze voor duurzame, waardengedreven verandering. Deze immersieve, probleemoplossende uitdaging gaat verder dan theorie en vraagt van cursisten dat ze overtuigende communicatie toepassen, zich aanpassen onder druk en omgaan met tegenstand om een blijvende impact te realiseren in het onderwijs.	LR1.1C: Kansen identificeren om mensenrechten te integreren in onderwijscontexten, inclusieve beleidsmaatregelen en praktijken doeltreffend te bepleiten en omgevingen te bevorderen die de rechten van iedereen respecteren en waarborgen, en zo bij te dragen aan inclusieve en gelijkwaardige onderwijsomgevingen.

Module 2C: EU-waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Discussie: zelfevaluatie van inclusief onderwijs (1 uur)	Cursisten analyseren drie korte realistische klasscenario’s die verschillende niveaus van inclusie weergeven en bepalen welk scenario inclusief, gedeeltelijk inclusief of niet-inclusief is. Na de analyse van de scenario’s voeren cursisten een discussie aan de hand van volgende vragen: Wat maakt een klas inclusief? Welke veelvoorkomende drempels bestaan er in scholen? Welke rol spelen leerkrachten in het doorbreken van deze drempels?	LR2.3C. Reflecteren over en onderzoeken hoe doeltreffend een gelijke behandeling van mensen met uiteenlopende culturele en sociale achtergronden is binnen het onderwijsproces.



Module 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Structuur en inhoud van een actieplan (1 uur) DC 50 min	Deze leeractiviteit dient als voorbereiding op de persoonlijke asynchrone online leeractiviteit en moet vooraf voltooid worden. Het doel van deze activiteit is om het vermogen te ontwikkelen om een actieplan op te stellen en inzicht te krijgen in de structuur en inhoud ervan.	LR 3.2C. Een actieplan ontwerpen en uitvoeren, gebaseerd op kritisch denken en betrouwbare informatiebronnen, ter bevordering van inclusie en gelijkwaardigheid. DC 1.2 Gegevens, informatie en digitale inhoud evalueren DC 2.2 Delen via digitale technologieën DC 2.4 Samenwerking via digitale technologieën DC 3.1 Ontwikkelen van digitale inhoud

Module 4C: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Verkennen van reële dilemma's (1 uur)	Kleine groepen (2–3 cursisten) bespreken reële ethische en emotionele dilemma's tijdens een interactieve online sessie, waarbij ze deze analyseren aan de hand van ethisch redeneren en emotioneel bewustzijn.	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.

Module 5C: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Waardering delen (1 uur)	Tijdens de synchrone sessie ligt de focus op het delen van waardering in een kleine groep cursisten. De bedoeling is om uit te drukken wat we waarderen en de verbinding met de ander te verdiepen.	LR 5.1C. Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.

Persoonlijk asynchroon

Module 1C: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Het AI-dilemma – mensenrechten in gevaar? (3,5 uur) DC 70 min	Cursisten werken individueel en op eigen tempo om onderzoek te doen, te analyseren en een digitale presentatie te maken over de impact van AI op mensenrechten. De opdracht simuleert een digitale rechtszaak of onderzoeksrapport, waarbij ze een standpunt innemen over de vraag of AI fundamentele rechten beschermt of schendt.	LR 1.2C De impact van digitale technologieën op kernprincipes van mensenrechten analyseren, mogelijke ethische dilemma's identificeren en doeltreffende strategieën ontwikkelen om deze aan te pakken, en zo bij te dragen aan ethisch en rechtenrespecterend handelen.
Decode & herformuleer – een mensenrechtencommunicatie hackathon (2,5 uur) DC 60 min	In deze activiteit analyseren cursisten kritisch voorbeelden van publieke communicatie uit de praktijk (zoals schoolnieuwsbrieven, berichten over onderwijs of socialemediaposts), identificeren ze waar mensenrechtenwaarden ontbreken of verkeerd worden voorgesteld, en herformuleren ze deze tot inclusieve, coöperatieve en rechtenbewuste boodschappen met behulp van digitale formats. Het gaat hierbij niet om het van nul creëren van content, maar om tussen de lijnen te lezen, het geleerde toe te passen en te tonen dat ze communicatie kunnen omvormen tot iets inclusievers en waardengedrevens.	LR 1.3C. Een holistische, inclusieve en mensenrechtensensitieve onderwijsomgeving bevorderen en creëren, gebaseerd op communicatiestrategieën die universele menselijke waarden integreren.



Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
De fundamenteën van inclusief onderwijs verkennen (2 uur) DC 60 min	Cursisten worden uitgenodigd om de richtlijnen van UNESCO rond inclusief onderwijs (link) en Universal Design for Learning (UDL), richtlijnen van CAST https://udlguidelines.cast.org/ te lezen en persoonlijke notities te maken over de belangrijkste inzichten.	LR 2.1C. De impact van de implementatie van mensenrechten in onderwijsprocessen onderzoeken door verschillende situaties met elkaar te vergelijken.
Schoolbeleid en -reglementen analyseren (3 uur) DC 60 min	Cursisten worden uitgenodigd om officiële documenten rond inclusief onderwijs van hun eigen school of een andere school te raadplegen en te analyseren, en het niveau van inclusie te bepalen met behulp van de aangereikte checklist.	LR 2.1C. De impact van de implementatie van mensenrechten in onderwijsprocessen onderzoeken door verschillende situaties met elkaar te vergelijken.
Een persoonlijk actieplan opstellen (5 uur) DC 60 min	Cursisten worden uitgenodigd om aspecten van inclusief onderwijs die nog niet geïmplementeerd zijn in hun eigen onderwijspraktijk en schoolomgeving te bekijken en een persoonlijk actieplan uit te werken met concrete stappen om deze hiaten aan te pakken..	LR 2.1C. De impact van de implementatie van mensenrechten in onderwijsprocessen onderzoeken door verschillende situaties met elkaar te vergelijken.

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Een actieplan ontwerpen en implementeren op basis van kritisch denken en betrouwbare informatiebronnen om gelijkwaardigheid en non-discriminatie in onderwijscontexten te bevorderen (10 uur) DC 130 min	De leeractiviteit bestaat uit drie afzonderlijke fasen: a. Fase 1 omvat het analyseren van de huidige onderwijssituatie en het ontwerpen van een actieplan voor een specifiek aspect. b. Fase 2 houdt de online/digitale implementatie van het actieplan in. c. Fase 3 focust op de evaluatie van het implementatieproces van het aspect dat in het actieplan werd aangepakt. Het doel van deze activiteit is om een actieplan te ontwerpen en te testen op basis van kritisch denken en betrouwbare informatiebronnen, met als doel gelijkwaardigheid en non-discriminatie in onderwijscontexten te bevorderen. Deze leeractiviteit kan enkel uitgevoerd worden na het afronden van de internationale synchrone online leeractiviteit waarin de structuur en inhoud van een actieplan worden toegelicht.	LR 3.2C. Een actieplan ontwerpen en uitvoeren, gebaseerd op kritisch denken en betrouwbare informatiebronnen, ter bevordering van inclusie en gelijkwaardigheid. DC 1.2 Gegevens, informatie en digitale inhoud evalueren DC 2.2 Delen via digitale technologieën DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen DC 5.3 Creatief gebruik van digitale technologieën

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Overtuigingen verkennen en mindset-veranderingen (1,5 uur)	Cursisten nemen deel aan zelfreflectieoefeningen om persoonlijke bias te identificeren en te verkennen hoe veranderingen in mindset emoties, gedragingen en keuzes beïnvloeden. Ze gebruiken journalingtechnieken en begeleide reflectievragen om persoonlijke overtuigingen en bias te onderzoeken.	LR 4.1C. - De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.
Bias begrijpen: een kritisch-denkenbenadering (2 uur)	Met behulp van gestructureerde besluitvormingstechnieken onderzoeken cursisten kritisch hun cognitieve bias. Ze oefenen in het onderscheiden van feiten en meningen en stellen hun aannames in vraag via gestructureerde reflectie.	LR 4.1C. - De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.
Diep luisteren en betekenisvolle vragen stellen (1,5 uur)	Cursisten ontwikkelen vaardigheden in diep luisteren en oefenen in het stellen van open, niet-oordelende vragen om tot een oprecht begrip te komen. Ze nemen deel aan schriftelijke reflectieoefeningen en analyseren verschillende vraagtechnieken aan de hand van casussen.	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.
Zich authentiek en respectvol uitdrukken (1,5 uur)	Deze sessie focust op het verwoorden van persoonlijke noden en perspectieven met behoud van wederzijds respect. Cursisten oefenen zowel schriftelijke als mondelinge zelfexpressie, met nadruk op het helder formuleren van persoonlijke noden en standpunten.	LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten.
Conflicthantering en emotionele veerkracht (1,5 uur)	Cursisten verkennen strategieën om emotionele stress bij conflicten te beheersen met behulp van principes van Geweldloze Communicatie. Ze analyseren eerdere conflicten, reflecteren op alternatieve oplossingen door deze te onderzoeken en mogelijke reacties te documenteren, en ontwikkelen technieken voor emotionele veerkracht.	LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten.



De rol van culturele en sociale achtergronden in communicatie (1,5 uur)	Cursisten onderzoeken hoe diverse culturele achtergronden communicatie en sociale interacties vormgeven. Aan de hand van casestudy's verkennen ze hoe communicatiestijlen aangepast kunnen worden aan verschillende contexten.	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.
Digitale communicatie en netiquette in diverse contexten (2 uur) DC 60 min	Deze sessie verkent strategieën voor digitale communicatie en principes van netiquette, met nadruk op respectvolle en inclusieve online interacties.	LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten.
Zelfempathie en de No Fault Zone (2,5 uur)	Door technieken voor zelfregulatie en emotioneel bewustzijn te oefenen, passen cursisten zelfempathie-oefeningen toe en verkennen ze het “No Fault Zone”-model om zichzelf te aanvaarden zonder zelfoordeel.	LR 4.1C. De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.
Een actieplan voor verbindend handelen ontwerpen (2 uur)	Cursisten stellen een actieplan op om leerresultaten toe te passen in realistische situaties, waarbij empathie, kritisch denken en effectieve communicatiestrategieën geïntegreerd worden.	LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten.
De impact van media op mindset verkennen (2 uur) DC 60 min	Cursisten evalueren kritisch de invloed van media op persoonlijke overtuigingen en sociale attitudes, met toepassing van digitale geletterdheidsvaardigheden.	LR 4.1C. De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties. DC 1.2 Evalueren van gegevens, informatie en digitale inhoud
Moeilijke gesprekken oefenen in een veilige omgeving (1,5 uur))	Deze sessie biedt cursisten de kans om het omgaan met uitdagende gesprekken te oefenen, met focus op constructieve dialoog en technieken van Geweldloze Communicatie.	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.

Digitale samenwerking voor sociale verandering (2 uur) DC 60 min	Cursisten verkennen individueel digitale samenwerkingstools en werken een voorstel uit voor een gemeenschapsgericht initiatief dat empathie en inclusie bevordert. Ze dienen hun voorstel in en reflecteren over hoe digitale samenwerking sociale verandering kan versterken.	LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten. DC 2.4 Samenwerking via digitale technologieën
Psychologische veiligheid in groepen opbouwen en behouden (1,5 uur)	Deze sessie verkent de rol van psychologische veiligheid in groepsdynamieken en helpt cursisten om een vertrouwensvolle omgeving te creëren in hun professionele context.	LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten.
Persoonlijke groei evalueren via reflectief journaling (1,5 uur)	Cursisten gebruiken begeleide reflectievragen om hun groei in empathie, mindsetveranderingen en communicatieve vaardigheden gedurende het traject te evalueren.	LR 4.1C. De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.
Oefening: persoonlijke groeimapping (1,5 uur)	Cursisten maken een visuele voorstelling van hun persoonlijke ontwikkelingsproces, waarbij ze reflecteren op veranderingen in mindset en verbeteringen in communicatie.	LR 4.1C. De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.
Storytelling voor empathie en verbinding (multimediale inzending) (1,5 uur) (1,5 uur)	Op basis van persoonlijke ervaringen creëren cursisten korte verhalen die empathie en verbinding bevorderen, en zo hun storytelling- en zelfexpressievaardigheden versterken. Ze kunnen hun verhaal indienen in schriftelijke vorm, als audio of als video voor een meer betrokken ervaring.	LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten.
Praktische strategieën voor emotieregulatie (1,5 uur)	Deze sessie biedt technieken aan om stress en emoties te beheersen in uitdagende communicatiesituaties en ondersteunt cursisten bij het toepassen van zelfregulatiemethoden.	LR 4.1C. De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.



Versillen overbruggen: leren van diverse perspectieven (1 uur)	Cursisten nemen deel aan een gestructureerde reflectieoefening waarin ze analyseren hoe verschillende culturele en sociale perspectieven houdingen en interacties vormgeven	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.
Digitale reflectie: leren toepassen in realistische situaties (interactieve forumactiviteit) (2,5 uur) DC 60 min	Cursisten gebruiken digitale Tools om te reflecteren over de belangrijkste inzichten uit het traject, delen hun inzichten in een online discussieforum en geven peerfeedback om collaboratief leren te versterken.	LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten.
Impliciete bias in communicatie herkennen (1,5 uur)	Cursisten verkennen hoe impliciete bias communicatie en sociale interacties beïnvloedt. Ze vullen een zelfevaluatie in en analyseren realistische casussen om bevooroordeeld taalgebruik en aannames te identificeren. Een gestructureerde casestudy wordt voorzien voor discussie en reflectie..	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.
Perspectief nemen: in de schoenen van een ander stappen (1,5 uur)	Via begeleide storytelling en reflectieoefeningen oefenen cursisten in het innemen van verschillende perspectieven. Ze analyseren praktijkvoorbeelden van perspectiefwissels en bespreken hoe culturele context empathie beïnvloedt. Cursisten ontwikkelen zo hun vermogen om emoties, ervaringen en culturele achtergronden van anderen beter te begrijpen..	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.
Constructieve feedback oefenen voor effectieve communicatie (1,5 uur)	Deze sessie helpt cursisten om vaardigheden in constructieve feedback te ontwikkelen met behulp van principes van Geweldloze Communicatie. Ze analyseren voorbeelden van effectieve en ineffectieve feedback en oefenen in het herformuleren van boodschappen met duidelijkheid en empathie.	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.

Empathisch luisteren verkennen in digitale communicatie (1 uur)	Cursisten analyseren digitale gesprekken (e-mails, chats, sociale media) om empathische en niet-empathische communicatiestijlen te identificeren. Vervolgens herschrijven ze berichten om de duidelijkheid, verbinding en inclusiviteit te verbeteren.	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.
--	--	--

Module 5C: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Feedback geven: waarom wil je feedback geven (1 uur)	In deze activiteit worden cursisten zich bewust van het belang van de vraag: “waarom wil ik feedback geven?”. Bewust en duidelijk zijn over de intentie van feedback draagt bij aan verbinding met de ander. We maken een onderscheid tussen feedback geven en eerlijke zelfexpressie, aangezien deze vaak met elkaar verward worden.	LR 5.1C. Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.
Hoe feedback geven (1,5 uur)	In deze activiteit leren cursisten een 3-stappenaanpak toepassen om feedback te geven, met als doel verbinding te maken en bij te dragen aan het leerproces van de ander. Daarnaast leren ze zich eerlijk uit te drukken en maken ze kennis met de concepten feedback, feed up en feed forward.	LR 5.1C Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.
Authentieke verbinding (2,5 uur)	Deze reflectieve oefening moedigt cursisten aan om zich bewuster te worden van hoe ze communiceren en verbinding maken met anderen. Gedurende 5 dagen houden ze een dagboek bij waarin ze noteren: een situatie waarin ze hun gedachten of emoties duidelijk hebben uitgedrukt. hoe ze een evenwicht hebben behouden tussen hun eigen noden en empathie voor anderen. reflecties over hoe deze expressie hun relaties heeft beïnvloed. Het hoofddoel is het ontwikkelen van zelfreflectie en bewustzijn van communicatiepatronen, met als resultaat meer authentieke en empathische interacties.	LR 5.1C Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.



Empathie in actie – praktijkgerichte casestudy (3,5 uur)	Cursisten kiezen een actuele of eerdere situatie uit hun eigen klas (of een klascontext) waarin een leerling te maken heeft met emotionele of sociale uitdagingen (bv. een teruggetrokken leerling, iemand die moeite heeft om erbij te horen, een kind met persoonlijke problemen, ...). Ze beschrijven de situatie schriftelijk, inclusief het observeerbare gedrag van de leerling, mogelijke oorzaken van dit gedrag (zoals gezinssituatie, groepsdynamiek of schooldruk) en hoe ze hier tot nu toe zelf op gereageerd hebben. Cursisten reflecteren op het perspectief van de leerling door na te gaan hoe de leerling zich mogelijk voelt, welke on vervulde noden het gedrag kunnen beïnvloeden en hoe zij zelf behandeld zouden willen worden in een gelijkaardige situatie. Op basis hiervan stellen ze een eenvoudig actieplan op om de leerling te ondersteunen. Daarnaast reflecteren ze over hoe het toepassen van empathie in deze situatie hun relatie met de leerling kan versterken en kan bijdragen aan een meer zorgzame klasomgeving.	LR5.1C. Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.
Bias doorbreken: een inclusieve klas opbouwen (1,5 uur)	Deze oefening helpt cursisten om onbewuste bias in hun onderwijspraktijk te herkennen en uit te dagen. Via beeldanalyse, videoreflectie, een scenario-gebaseerde quiz en een strategie-opdracht verkennen cursisten realistische voorbeelden van bias, reflecteren ze over hun eigen ervaringen en stellen ze een persoonlijke checklist op met vijf concrete acties om inclusie en gelijkwaardigheid in de klas te bevorderen.	LR5.2C. Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflicthantering.
De verschillen tussen herstelgerichte en bestraffende systemen (1 uur)	Cursisten lezen twee verschillende casestudy's. Aan de hand van de aangereikte vragen lijsten ze de verschillen op en vergelijken ze hun bevindingen nadien met de voorziene verschillen.	LR5.2C Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflicthantering.
Herstelgerichte strategieën ontwikkelen in het schoolleven (1,5 uur)	Cursisten krijgen 10 verschillende casestudy's over klas- en schoolcontexten. Bij elke casus wordt een strategie uit een bestraffend systeem aangereikt en worden cursisten gevraagd om een herstelgerichte strategie te ontwikkelen. Indien ze geen herstelgerichte strategie kunnen formuleren, is er een 'oplossingsleutel' voorzien in de oefening.	LR5.2C. Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflicthantering.

Herstelgerichte dialoogvragen (1 uur)	Het doel is om herstelgerichte dialoog te oefenen aan de hand van herstelgerichte vragen: Wat is er gebeurd? Wat dacht je op dat moment? Wat heb je er nadien over gedacht? Wie werd beïnvloed door je gedrag of acties en op welke manier? Wat denk je dat nodig is om het zo goed mogelijk recht te zetten? Cursisten luisteren naar een voorbereid gesprek met herstelgerichte vragen. Ze halen een 'onbevredigend gesprek' uit de voorbije week voor de geest en reflecteren over de mogelijke verschillen bij het gebruik van deze vragen.	LR5.2C. Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflicthantering.
Conflictoplossingskaarten maken (1,5 uur)	In deze oefening maken cursisten kaarten, naar het voorbeeld van voorbeeldkaarten, om conflicten in de klas aan te pakken. Op het einde van de oefening hebben de cursisten materiaal ontwikkeld voor conflictoplossing dat gebruikt kan worden in de klas of in andere contexten.	LR5.2C. Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflicthantering.
Beschermende macht begrijpen in conflicthantering (1 uur)	In deze oefening evalueren cursisten het verschil tussen herstelgerichte en bestraffende systemen in relatie tot macht. Samen onderzoeken ze uitzonderingen op het gebruik van macht en maken ze kennis met het concept van beschermende macht. Ze reflecteren over situaties waarin ze zelf beschermende macht hebben toegepast.	LR5.2C. Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflicthantering.
Klasdynamieken transformeren via dialoog (3 uur)	Cursisten kiezen een reëel klasprobleem of conflict (bv. een conflict tussen leerlingen, gebrek aan participatie, storend gedrag, misverstanden tussen leerkrachten en ouders, ...). Ze brengen de dialoog tussen alle betrokken partijen in kaart door te beschrijven wat elke partij (leerlingen, leerkrachten, ouders) mogelijk zegt of voelt in de situatie. Na het in kaart brengen analyseren cursisten waar er overeenstemming is en waar misverstanden of conflicten ontstaan. Met behulp van dialoogstrategieën (actief luisteren, intenties verduidelijken, parafraseren) formuleren cursisten schriftelijk mogelijke manieren om tot een meer open en constructieve communicatie te komen tussen de betrokken partijen om het conflict op te lossen.	LR 5.2C. Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflicthantering.



Vragen stellen en leren Reflectie op eigen ervaringen (3 uur)	Het formuleren van de juiste vragen is cruciaal voor het verwerven van nieuwe kennis, vaardigheden en leerresultaten. Effectief vragen stellen stimuleert kritisch denken, bevordert dieper begrip, wekt nieuwsgierigheid bij lerenden en geeft hen eigenaarschap over hun leerproces. Eigenaarschap kan leiden tot meer motivatie en een diepere verwerking van de leerinhoud. Cursisten werken rond hun eigen ervaringen met vragen stellen en leren in de klas tot nu toe.	LR 5.1C: Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.
Informatie over de QFT-aanpak (2 uur) DC 60 min	Cursisten bestuderen de informatiefiche en maken zich vertrouwd met de basisaanpak zoals beschreven door Rothstein en Santana (2011). Voor hun digitale competenties voeren ze online onderzoek naar ervaringen van anderen met QFT—met aandacht voor wetenschappelijke artikels en video’s met praktische suggesties voor het gebruik van QFT.	LR 5.1C: Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen. DC 1.2 Gegevens, informatie en digitale inhoud evalueren (K16)
Individuele online oefening rond QFT (3 uur)	Cursisten werken rond het formuleren van open en gesloten vragen.	LR5.1C: Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.
Samenwerken rond QFT (2 uur) DC 60 min	Cursisten werken samen aan het formuleren van vragen en geven elkaar feedback.	LR 5.1C: Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen. DC 2.1 Interageren via digitale technologieën (S48, A55), 2.4 Samenwerken via digitale technologieën (S85), 2.5 Netiquette (A103), 3.1 Digitale content ontwikkelen (S124)

Bruggen bouwen (3,5 uur) DC 60 min	Cursisten doen onderzoek naar Geweldloze Communicatie en reflecteren over hoe dit kan helpen bij conflicten in de klas. Ze posten hun inzichten in een forum en geven feedback. In groepen (asynchroon in een digitaal document) ontwikkelen ze een conflictresolutieplan voor een interculturele klas, waarbij ze strategieën van Geweldloze Communicatie integreren om samenwerking te bevorderen.	LR 5.3C. Niet-gewelddadige en interculturele communicatieve vaardigheden toepassen om interculturele samenwerking te versterken. DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55), 2.4 Samenwerking via digitale technologieën (S85), 2.5 Netiquette (A103), 3.1 Ontwikkeling van digitale inhoud (S124)
Een inclusief en coöperatief plan ontwerpen (5,5 uur) DC 60 min	Cursisten ontwerpen een inclusief en coöperatief plan door onderzoek te doen naar co-teachingstrategieën en in groep samen te werken. Met verschillende rollen is elke cursist verantwoordelijk voor een onderdeel van het plan. Nadien geven ze elkaar feedback en dienen ze gezamenlijk een definitieve versie in op het platform.	LR 5.3C. Niet-gewelddadige en interculturele communicatieve vaardigheden toepassen om interculturele samenwerking te versterken. DC 2.1 Interactie via digitale technologieën (S48, A55), 2.4 Samenwerking via digitale technologieën (S85), 2.5 Netiquette (A103), 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen content (S124)



Blended Learning Path C

Nationale FTF-bijeenkomst

Module 1C: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Globalisering en universele waarden – het dilemmalab (1 uur)	In deze uitdagende probleemoplossende oefening gaan cursisten aan de slag met reële onderwijsdilemma’s die beïnvloed worden door globalisering. Via gezamenlijke analyse en debat verkennen ze de spanningen tussen universele waarden, diverse perspectieven en mensenrechtengevoelige oplossingen. Door middel van strategische besluitvorming en coöperatief probleemoplossend denken verfijnen cursisten hun vermogen om complexe uitdagingen in het onderwijs aan te pakken. Deze activiteit zorgt ervoor dat ze hun kennis toepassen, inclusieve oplossingen ontwikkelen en communicatiestrategieën versterken om een holistische en waardengedreven leeromgeving te bevorderen.	LR1.3 C Een holistische, inclusieve en mensenrechtensensitieve onderwijsomgeving bevorderen en creëren, gebaseerd op communicatiestrategieën die universele menselijke waarden integreren.

Module 2C: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Democratische communicatie als brug voor wederzijds respect in de klas (1 uur)	Cursisten worden verdeeld in kleine groepen (3–5 personen per groep). Elke groep krijgt een realistisch klas-scenario waarin een communicatieve uitdaging voorkomt rond inclusie, culturele verschillen of identiteitsconflicten. De opdracht is om de casus te analyseren en een democratische communicatiestrategie voor te stellen om de situatie doeltreffend aan te pakken.	LR 2.2C. Professionele praktijken en communicatie toelichten en beoordelen in het licht van gelijkheid en mensenrechten.

Module 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
De kloof overbruggen (1 uur) DC 15 min	De activiteit is gebaseerd op vier scenario’s en is ontworpen om cursisten te stimuleren strategieën te vinden en toe te passen om tot consensus te komen. Alle scenario’s zijn gesitueerd binnen onderwijscontexten.	LR 3.3C. Een samenwerkingsplan ontwerpen voor het creëren van een diverse onderwijscontext.

Module 4C: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Reflecteren op en evalueren van persoonlijke groei (1 uur)	Cursisten reflecteren over hun leertraject, bespreken persoonlijke inzichten en uitdagingen en bekijken hun vooruitgang in hun actieplannen.	LR 4.1C. De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.

Module 5C: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaten (LR)
Feedback in de praktijk brengen (1 uur)	Tijdens de face-to-face sessie brengen we feedbackvaardigheden in de praktijk. Cursisten oefenen het uiten van waardering en dankbaarheid en het geven van feedback via rollenspel en reflectie.	LR 5.1C. Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.



EU synchroon

Module 1C: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Crisisresponslab – mensenrechten onder druk (1 uur)	In deze intensieve simulatie nemen cursisten de rol op van besluitvormers die beperkte onderwijsmiddelen moeten verdelen tijdens een mondiale crisis. Naarmate het scenario zich ontwikkelt, dwingen onverwachte uitdagingen—zoals politieke druk, budgetbeperkingen of juridische restricties—hen om hun prioriteiten te herzien en hun beslissingen te verdedigen onder kritische blik. Via snelle probleemoplossing, stakeholderdebatten en ethische dilemma’s ervaren cursisten de complexiteit van het waarborgen van mensenrechten in het onderwijs in de praktijk. Deze activiteit daagt hen uit om waarden in evenwicht te brengen, zich aan te passen aan crisissituaties en te pleiten voor inclusieve beleidsmaatregelen in een snel veranderende context.	LR1.3C Een holistische, inclusieve en mensenrechtensensitieve onderwijsomgeving bevorderen en creëren, gebaseerd op communicatiestrategieën die universele menselijke waarden integreren.

Module 2C: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Interculturele dialoog in scholen: bewustwording en actie (1 uur)	Cursisten beoordelen in welke mate hun eigen school klaar is voor interculturele dialoog, bespreken sterktes en uitdagingen, identificeren gemeenschappelijke drempels voor succesvolle interculturele communicatie in verschillende landen en ontwikkelen kleine maar betekenisvolle acties om communicatie inclusiever en effectiever te maken.	LR 2.2C. Professionele praktijken en communicatie toelichten en beoordelen in het licht van gelijkheid en mensenrechten.

Module 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
We kiezen (1 uur)	De activiteit heeft als doel om keuzes te maken en tot een overeenkomst te komen in groep. Om de opdracht te volbrengen, moet de groep beslissen en tot een compromis komen over één oplossing.	LR 3.3C. Een samenwerkingsplan ontwerpen voor het creëren van een diverse onderwijscontext.

Module 4C: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Emotionele intelligentie versterken (1 uur)	Deze sessie focust op het begrijpen en reguleren van emoties om interpersoonlijke communicatie te verbeteren. Cursisten reflecteren op eerdere ervaringen en beschrijven hoe ze emotioneel geladen situaties anders zouden aanpakken om te oefenen in het gepast reageren in dergelijke situaties, de communicatie te verbeteren en misverstanden te voorkomen.	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.

Module 5C: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Herstelgerichte dialoog oefenen (1 uur)	Cursisten werken rond een actueel conflict uit hun eigen leefwereld met behulp van herstelgerichte dialoogvragen en ervaren herstelgerichte conflictoplossing via rollenspel.	LR 5.2C. Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflictantering.



Persoonlijk asynchroon

Module 1C: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Digitale rechten en ethische dilemma's in een geglobaliseerde wereld (3 uur) DC 30 min	Cursisten werken individueel via een begeleid driestappenproces dat analyse, reflectie en creatief probleemoplossend denken omvat. Het eindresultaat is een geschreven strategiedocument of een opgenomen presentatie waarin ze hun aanpak rond digitale rechten en ethische dilemma's toelichten.	LR 1.2C De impact van digitale technologieën op kernprincipes van mensenrechten analyseren, mogelijke ethische dilemma's identificeren en doeltreffende strategieën ontwikkelen om deze aan te pakken, en zo bij te dragen aan ethisch en rechtenrespecterend handelen.
AI en mensenrechten – de ethische AI-ontwerputdaging (2 uur) DC 60 min	Deze activiteit daagt cursisten uit om een AI-gestuurde oplossing te ontwerpen die de principes van mensenrechten respecteert en tegelijk een globaal of lokaal probleem aanpakt. Ze werken individueel aan het ontwikkelen van een concept voor een ethisch AI-product of -beleid, dat uitmondt in een digitaal prototype of een presentatie.	LR 1.2C De impact van digitale technologieën op kernprincipes van mensenrechten analyseren, mogelijke ethische dilemma's identificeren en doeltreffende strategieën ontwikkelen om deze aan te pakken, en zo bij te dragen aan ethisch en rechtenrespecterend handelen.

Module 2C: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
De rol van reflectieve praktijken in het vermijden van culturele bias en stereotypen (5 uur) DC 60 min	1) Cursisten worden uitgenodigd om het belang van reflectieve praktijken in het onderwijs en hun rol in het verminderen van culturele bias en stereotypen te verkennen door een reeks vragen te beantwoorden en een korte persoonlijke reflectie (150-200 woorden) te schrijven over hoe zij hun eigen bewustzijn van culturele bias in hun onderwijs ervaren. 2) In de volgende stap vullen cursisten een zelfevaluatiechecklist in om hun eigen onderwijspraktijk, schoolcultuur en institutionele ondersteuning voor inclusie te beoordelen. Na het invullen analyseren ze hun antwoorden en identificeren ze patronen of verbeterpunten. 3) Nadat de analyse is afgerond, krijgen cursisten praktijkgerichte casestudy's aangereikt die voorbeelden tonen van culturele bias in de klas. Ze kiezen één casus en beantwoorden een reeks begeleide reflectievragen. 4) Vervolgens verkennen cursisten onderzoek en kaders rond reflectief lesgeven en het vermijden van bias. Ze werken met een selectie van materialen, zoals: Brookfield's Four Lenses Model for Reflective Teaching. Harvard's Project Implicit-onderzoek rond onbewuste bias. Artikels over cultureel responsief lesgeven. Een videolezing of TED Talk over culturele bias in het onderwijs. 5) Na het doornemen van de materialen beantwoorden cursisten de reflectievragen en vatten ze hun inzichten samen in een korte schriftelijke tekst of een videoreactie van twee minuten. 6) Tot slot ontwikkelen cursisten een persoonlijk actieplan en reflecteren ze over hun leertraject.	LR 2.3C. Reflecteren over en onderzoeken hoe doeltreffend een gelijke behandeling van mensen met uiteenlopende culturele en sociale achtergronden is binnen het onderwijsproces.



Module 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Gelijkheid vs. gelijkwaardigheid in het onderwijs: digitale verkenning en reflectie (3 uur) DC 180 min	Dit is een zelfgestuurde, interactieve online activiteit die het inzicht van cursisten in gelijkwaardigheid in het onderwijs en positieve actie verdiept. Gedurende ongeveer drie uur nemen ze deel aan digitale verkenning, analyse van casestudy's en creatieve multimediale reflectie. Met behulp van Tools zoals Wakelet, Genially en Flipgrid onderzoeken ze reële beleidsmaatregelen, analyseren ze de impact van discriminatie en ontwikkelen ze digitale content om hun inzichten te delen. Via onderzoek, discussie en peerfeedback versterken cursisten hun kritisch denken, digitale geletterdheid en samenwerkingsvaardigheden, terwijl ze verkennen hoe gelijkwaardigheid onderwijskansen kan transformeren.	LR 3.1C De verschillen onderzoeken tussen gelijkheid en gelijkwaardigheid in onderwijscontexten, met inbegrip van positieve acties, om hun uiteenlopende doelstellingen en gevolgen toe te lichten. DC 1.2 Gegevens, informatie en digitale inhoud evalueren DC 2.2 Delen via digitale technologieën DC 2.4 Samenwerking via digitale technologieën DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen DC 5.3 Creatief gebruik van digitale technologieën
Strategieën voor consensus (2 uur) DC 50 min	Dit is een individuele opdracht waarbij de cursist reflecteert en de verworven vaardigheden in het bereiken van consensus in een diverse groep test, via planning en probleemoplossend denken.	LR3.3C. Een samenwerkingsplan ontwerpen voor het creëren van een diverse onderwijscontext. DC 2.2 Delen via digitale technologieën

Module 4C: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Samenwerkend probleemoplossen via digitale Tools (2 uur) DC 60 min	Cursisten verkennen zelfstandig digitale Tools en ontwikkelen oplossingen voor een gesimuleerde communicatie-uitdaging. Ze documenteren hoe elke Tool bijdraagt aan duidelijkheid, participatie en het opbouwen van relaties.	LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten. DC 2.4 Samenwerking via digitale technologieën



Ethische dilemma's in besluitvorming verkennen (1 uur)	Cursisten reflecteren over ethische dilemma's aan de hand van gestructureerde reflectievragen. Ze analyseren de morele complexiteit in klas- en schoolcontexten en formuleren persoonlijke antwoorden op dilemma's met behulp van strategieën uit Geweldloze Communicatie.	LR 4.1C. De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.
Een persoonlijk stappenplan voor sociale verbinding ontwikkelen (1 uur)	Cursisten ontwikkelen een gepersonaliseerd plan om sociale verbinding te versterken in hun eigen context. Ze bepalen focusdomeinen, drempels en eerste stappen met behulp van zelfevaluatie en reflectieopdrachten.	LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten.
Mijn visie afstemmen op noden in de gemeenschap (1 uur)	Cursisten reflecteren over hun persoonlijke waarden en visie en onderzoeken hoe deze aansluiten bij reële noden in hun gemeenschap of onderwijsomgeving. Ze voeren een mini-nodenanalyse uit door uitdagingen in hun omgeving te benoemen en in kaart te brengen hoe hun eigen sterktes en waarden kunnen bijdragen aan betekenisvolle verandering. Deze activiteit helpt hen om toekomstige actieplannen te verankeren in authenticiteit en relevantie.	LR 4.1C. De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.
Intentie en actie verbinden (1 uur)	Cursisten formuleren één concrete en haalbare eerste stap die ze binnen de komende maand kunnen zetten richting hun doel rond sociale verandering. Ze reflecteren over mogelijke risico's, interne weerstand en de nodige ondersteuning om deze stap effectief te realiseren. De activiteit omvat reflectievragen en een engagementverklaring die tijdens de afsluitende face-to-face bijeenkomst opnieuw wordt bekeken..	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.



Module 5C: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Online reflectie: essay over QFT (2 uur)	Reflectie over ervaringen en indrukken.	LR 5.1C: Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.
Open geesten, open dialoog ES RM (1 uur)	Cursisten analyseren een klasfragment uit Amal (een film), waarin een leerkracht poëzie introduceert die culturele en ethische spanningen oproept. Ze identificeren communicatieve uitdagingen en ontwerpen een protocol om niet-gewelddadige interculturele dialoog te bevorderen.	LR 5.3C. Niet-gewelddadige en interculturele communicatieve vaardigheden toepassen om interculturele samenwerking te versterken.
De kracht van vragen: dialoog faciliteren RO UBB (1 uur)	Cursisten krijgen een conflictscenario en stellen een lijst op van vijf open vragen die kunnen helpen om dialoog tussen conflicterende partijen te faciliteren. Ze beschrijven ook hoe elke vraag gericht is op het stimuleren van reflectie, begrip en samenwerking. Nadien reflecteren ze over hoe vragen stellen kan bijdragen aan productieve gesprekken en het oplossen van misverstanden.	LR 5.2C. Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflicthantering.
Bias doorbreken: een inclusieve klas opbouwen – feedback en feed forward (1 uur)	In deze activiteit reflecteren cursisten op de vijf concrete acties om inclusie en gelijkwaardigheid in de klas te bevorderen.	LR 5.1C: Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.

Face-to-face Leertraject C

Module 1C: Mensenrechten en waarden

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Verandering creëren: bewustmakingscampagnes rond onderwijsrechten ontwerpen (3 uur 15 min)	Deze interactieve activiteit betreft cursisten in collaboratief probleemoplossend denken door het ontwerpen van een bewustmakingscampagne rond een mensenrechtenkwestie in het onderwijs. Via onderzoek, creativiteit en teamwork verkennen cursisten belangrijke strategieën voor belangenbehartiging en passen ze die toe in een praktijkgerichte opdracht. Door succesvolle campagnes te analyseren, identificeren ze effectieve boodschappen, publieksbetrokkenheid en impactvolle storytellingtechnieken. De activiteit stimuleert kritisch denken en strategische communicatie en versterkt cursisten in hun rol als actieve pleitbezorgers voor onderwijsrechten.	LR 1.1C: Kansen identificeren om mensenrechten te integreren in onderwijscontexten, inclusieve beleidsmaatregelen en praktijken doeltreffend te bepleiten en omgevingen te bevorderen die de rechten van iedereen respecteren en waarborgen, en zo bij te dragen aan inclusieve en gelijkwaardige onderwijsomgevingen.
Misinformatie blootleggen: fake news herkennen en de impact op mensenrechten (2 uur 45 min)	In deze interactieve activiteit verkennen cursisten hoe fake news zich verspreidt, wat de impact is op mensenrechten en hoe informatie kritisch beoordeeld kan worden. Ze bespreken eerst de definitie en gevaren van misinformatie, en werken vervolgens in kleine groepen aan het analyseren van echte en valse nieuwsartikels, waarbij ze signalen van betrouwbaarheid identificeren. Een casestudy bespreking belicht de gevolgen van fake news in de praktijk, gevolgd door een reflectieoefening waarin cursisten persoonlijke ervaringen met misinformatie ophalen. De sessie wordt afgesloten met het ontwikkelen en presenteren van een actieplan, waarbij groepen strategieën rond mediageletterdheid voorstellen om fake news tegen te gaan binnen onderwijs en belangenbehartiging.	LR 1.1C: Kansen identificeren om mensenrechten te integreren in onderwijscontexten, inclusieve beleidsmaatregelen en praktijken doeltreffend te bepleiten en omgevingen te bevorderen die de rechten van iedereen respecteren en waarborgen, en zo bij te dragen aan inclusieve en gelijkwaardige onderwijsomgevingen.



Module 2C: Europese waarden en identiteit

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Identiteit prioriteren binnen mensenrechten (2 uur)	Elke cursist selecteert individueel vijf artikels uit de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (UVRM) die volgens hem/haar het meest essentieel zijn voor het definiëren en beschermen van persoonlijke en collectieve identiteit. Vervolgens rangschikken ze deze vijf artikels volgens persoonlijke prioriteit, rekening houdend met hun achtergrond, professionele ervaring en visie op onderwijs. Elke cursist noteert zijn/haar prioriteitenlijst op een apart blad. Daarna worden cursisten in kleine groepen verdeeld, waar ze onderhandelen over hun keuzes en samen één gezamenlijke prioriteitenlijst van vijf artikels opstellen die volgens hen het best identiteit in onderwijs en samenleving definiëren en beschermen.	LR 2.1C. - De impact van de implementatie van mensenrechten in onderwijsprocessen onderzoeken door verschillende situaties met elkaar te vergelijken.
Identiteitsconflicten in de klas (1,5 uur)	Deze activiteit focust op realistische identiteitsgerelateerde conflicten in de klas en helpt cursisten strategieën te ontwikkelen om hiermee doeltreffend om te gaan, met respect voor mensenrechten en diversiteit. Cursisten analyseren aangereikte casussen met behulp van het SWOT-kader en presenteren hun groepsreflectie.	LR 2.2C. Professionele praktijken en communicatie toelichten en beoordelen in het licht van gelijkheid en mensenrechten.
Ik en de ander (1,5 uur)	DezDeze activiteit bestaat uit twee grote delen: eerst een persoonlijke verkenning van verschillende aspecten van identiteit; daarna het bekijken van de video, All That We Share – TV2 en een groepsdiscussie. Cursisten reflecteren over diversiteit, identiteit, gedeelde waarden en de rol van leerkrachten in het overbruggen van verschillen en het creëren van een inclusieve leeromgeving.	LR 2.3C. Reflecteren over en onderzoeken hoe doeltreffend een gelijke behandeling van mensen met uiteenlopende culturele en sociale achtergronden is binnen het onderwijsproces.
Waarom verdelen we? Psychologie van “wij versus zij” (1 uur)	Cursisten stemmen over 20 stellingen rond waarom mensen zich opsplitsen in “wij” en “zij”, met behulp van tools zoals Slido of Mentimeter. Ze kunnen kiezen uit drie opties: akkoord, gedeeltelijk akkoord of niet akkoord. Na elke stelling volgt een korte bespreking van de reacties, waardoor cursisten kunnen reflecteren over hun eigen perspectieven.	LR 2.1C. De impact van de implementatie van mensenrechten in onderwijsprocessen onderzoeken door verschillende situaties met elkaar te vergelijken.

Module 3C: Non-discriminatie en gelijkwaardigheid

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
De kloof overbruggen: gelijkheid vs. gelijkwaardigheid in het onderwijs (4 uur) DC 120 min	Dit is een interactieve, technologisch ondersteunde workshop die de complexiteit van gelijkwaardigheid in het onderwijs verkent. Gedurende vier uur nemen cursisten deel aan digitale activiteiten, casestudy’s en debatten om de impact van systemische discriminatie en positieve acties te analyseren. Met behulp van collaboratieve Tools beoordelen ze kritisch reële beleidsmaatregelen, ontwikkelen ze digitale competenties en reflecteren ze over hoe bias onderwijskansen beïnvloedt. De sessie stimuleert kritisch denken, ethisch redeneren en wereldburgerschap, en rust cursisten uit met vaardigheden om te pleiten voor meer inclusieve onderwijssystemen. Het eindresultaat wordt voorgesteld in de vorm van een digitale poster.	LR 3.1C. De verschillen onderzoeken tussen gelijkheid en gelijkwaardigheid in onderwijscontexten, met inbegrip van positieve acties, om hun uiteenlopende doelstellingen en gevolgen toe te lichten. DC 1.2 Gegevens, informatie en digitale inhoud evalueren DC 2.1 Interactie via digitale technologieën DC 2.2 Delen via digitale technologieën DC 2.4 Samenwerking via digitale technologieën DC 2.5 Netiquette DC 3.1 Digitale inhoud ontwikkelen DC 5.3 Creatief gebruik van digitale technologieën
Plannen voor consensusvorming (2 uur) DC 5 min	De opdracht is complex en bestaat uit twee onderdelen. Enerzijds passen cursisten competenties rond democratische waarden toe door een inclusieve school te plannen. Om diversiteit en verschillende meningen te integreren, krijgt elk groepslid een stakeholderrol toegewezen die hen verplicht een specifiek belang te verdedigen. Om de opdracht te volbrengen is een proces van consensusvorming noodzakelijk.	LR 3.3C. Een samenwerkingsplan ontwerpen voor het creëren van een diverse onderwijscontext. DC 2.2 Delen via digitale technologieën

Module 4C: Onszelf en anderen begrijpen

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Voor aankomst (1 uur)	Cursisten maken vóór de face-to-face sessie een schriftelijke reflectieoefening waarin ze de meest betekenisvolle inzichten uit het traject tot nu toe identificeren. Ze verkennen ook hoe veranderingen in hun mindset hun gedrag en relaties hebben beïnvloed en beschrijven één realistische situatie waarin ze het geleerde hebben toegepast. Deze reflectie bereidt hen voor op een diepgaandere betrokkenheid tijdens de live sessies.	LR 5.2C. Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflicthantering.



Openingscirkel: gedeelde intenties en verbinding opbouwen (1 uur)	Deze sessie vormt het openingsmoment waarin de groep opnieuw verbinding maakt, intenties deelt voor het verdere leertraject en centrale thema's herneemt. Ze omvat oefeningen rond belichaamde aanwezigheid, begeleide storytelling over leerprocessen en gezamenlijke betekenisgeving om emotionele veiligheid en groepscohesie te versterken.	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.
Persoonlijke en collectieve visie op sociale verandering (1 uur)	Cursisten reflecteren over de impact van het traject, hun belangrijkste inzichten en hun persoonlijke waarden. Ze onderzoeken hoe hun persoonlijke groei verbonden is met sociale verandering door reflectievragen te beantwoorden zoals: Welke transformatie heb ik doorgemaakt? Welke waarden en visies sturen mij richting verandering? Hoe zie ik mijn rol in een wereld waarin sociale en emotionele intelligentie onderwijs en samenleving vormgeven? De sessie omvat individueel journaling, uitwisseling in kleine groepen en begeleide visioefeningen	LR 4.1C. De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.
Interne en externe hulpbronnen voor verandering in kaart brengen (1 uur)	Deze sessie helpt cursisten om interne sterktes (zoals veerkracht, communicatieve vaardigheden, leiderschap) en externe hulpbronnen (zoals netwerken, ondersteuningssystemen, financieringsmogelijkheden, mentorschap) te identificeren die nodig zijn om duurzame impact te realiseren. Stap 1: Reflectie over persoonlijke sterktes en uitdagingen bij het realiseren van verandering Stap 2: Identificeren van ondersteunende netwerken en bondgenoten Stap 3: Verkennen van mogelijke obstakels en manieren om hiermee om te gaan Stap 4: Groepsgesprek over hoe beschikbare middelen effectief ingezet kunnen worden	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.
Van visie naar actie: een duurzaam actieplan ontwerpen (1,5 uur)	In deze sessie vertalen cursisten hun reflecties naar concrete acties. Ze ontwerpen een actieplan dat hun leerervaringen, persoonlijke visie en beschikbare middelen verbindt met een realistisch en impactvol initiatief. Stap 1: Formuleren van een SMART-doel (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdsgebonden) Stap 2: Opsplitsen van de visie in korte- en langetermijndoelstellingen Stap 3: Opstellen van een implementatietijdslijn Stap 4: Uitwerken van een opvolgstructuur (mentoren, peerondersteuning, check-ins) Stap 5: Delen van eerste versies en ontvangen van peerfeedback	LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.



Afsluitende cirkel: viering en engagement (1,5 uur)	Deze afsluitende sessie rondt het leertraject af. Cursisten zullen: hun uitgewerkte actieplannen delen hun engagement uitspreken om een eerste stap te zetten in de uitvoering deelnemen aan een activiteit “Brieven aan mijn toekomstige zelf”, waarbij ze een boodschap schrijven die ze over zes maanden opnieuw bekijken het gezamenlijke leerproces en de opgebouwde verbinding vieren via een symbolisch afsluitritueel	LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten.
--	---	---

Module 5C: Dialoog

Titel van de activiteit	Korte beschrijving	Leerresultaat (LR)
Uitwisseling over QFT-essays (1 uur)	Verkenning van de resultaten van de online reflectieopdracht “Essay over QFT” tijdens de bijeenkomst. Voorbereid in de blended week.	LR 5.1C: Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.
Dialoogbruggen (1 uur)	Cursisten reflecteren individueel over eerdere samenwerkingservaringen in diverse contexten en identificeren uitdagingen en on vervulde noden. In kleine groepen delen ze hun ervaringen en bespreken ze hoe Geweldloze Communicatie, ontwikkeld door Marshall Rosenberg, de samenwerking had kunnen verbeteren. Aan de hand van de vier stappen van Geweldloze Communicatie analyseren de groepen concrete situaties en ontwikkelen ze praktische oplossingen.	LR 5.3C. Niet-gewelddadige en interculturele communicatieve vaardigheden toepassen om interculturele samenwerking te versterken.
De bias-uitdaging – verder kijken dan aannames (1 uur)	Dit is een interactieve oefening waarbij cursisten in duo’s elkaar observeren zonder interpretatie en vervolgens aannames maken over het leven van hun partner. Via bespreking en groepsreflectie identificeren leerkrachten hoe onbewuste bias hun percepties beïnvloedt en verkennen ze concrete strategieën om oordelen gebaseerd op aannames te verminderen en een meer inclusieve klasomgeving te bevorderen.	LR 5.1C: Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.



EVALUATIE van de LEERRESULTATEN C

Geïntegreerde evaluatie van alle opleidingsmodules

Tijdens Tijdens de face-to-facebijeenkomst maken de cursisten elk een individuele geïntegreerde ‘poster’ waarin alle leerresultaten van graad C worden samengebracht.

De ‘poster’ wordt stap voor stap voorbereid, ondersteund door feedback van de gemeenschap van cursisten en opleiders, en gepresenteerd op een markt van ‘duurzame communicatie’.

Evaluatie van universele mensenrechten en waarden en Europese waarden en identiteit

Nationale en Europese dimensies in het publieke en educatieve discours

Taakomschrijving:

Schrijf een uitgebreid analytisch rapport (2–3 pagina’s) als antwoord op de volgende leidende vragen:

- Is er een spanning of zelfs een conflict tussen Europese en nationale identiteiten en/of tussen nationale en etnische identiteiten in het publieke discours in jouw land, en in het bijzonder binnen het onderwijssysteem?
- Bent u in uw eigen lespraktijk geconfronteerd geweest met de onverenigbaarheid van deze identiteiten?

Structuur en richtlijnen:

- De aanpak en de structuur van uw rapport
- Geef 5 voorbeelden van hoe nationale, etnische en Europese identiteiten worden vormgegeven in het publieke discours van uw land (interviews, artikels, verklaringen, sociale-mediacontent, enz.).
- Identificeer spanningen of conflicten die tot uiting komen in leerplandoelen of handboeken, de instructietaal, burgerschapseducatie of schoolgewoonten, en kies één voorbeeld voor verdere bespreking. Bepaal of deze voorbeelden integratie, marginalisering of een evenwicht tussen identiteiten bevorderen.
- Richt uw antwoorden expliciet op het tweede deel van de leidende vraag: “Bent u in uw lespraktijk incompatibiliteiten tussen deze identiteiten tegengekomen?” Onderbouw uw antwoord met argumenten en geef aan hoe u deze vanuit pedagogisch en ethisch perspectief heeft aangepakt of zou kunnen aanpakken.
- Formuleer aanbevelingen voor leerkrachten met betrekking tot inclusieve pedagogiek en een democratische schoolcultuur.

Evaluatie voor non-discriminatie en gelijkwaardigheid

1. Korte meerkeuzetoets (5–7 minuten)

Dit onderdeel toetst uw vermogen om kernconcepten rond gelijkheid, gelijkwaardigheid en discriminatie in onderwijs te herinneren en te begrijpen.

1.1. Wat is het belangrijkste verschil tussen gelijkheid en gelijkwaardigheid in onderwijs?

- a. Gelijkheid behandelt alle leerlingen op dezelfde manier, terwijl gelijkwaardigheid inspeelt op individuele noden. (ja)
- b. Gelijkheid focust op het ondersteunen van leerlingen met een beperking, terwijl gelijkwaardigheid alle leerlingen hetzelfde behandelt. (nee)
- c. Gelijkwaardigheid is enkel van toepassing op schoolfinanciering, terwijl gelijkheid geldt voor alle leerlingen. (nee)

1.2. Welke van de volgende omschrijvingen past het best bij een beleid van positieve actie in onderwijs?

- a. Alle studenten dezelfde middelen en kansen bieden. (nee)
- b. Extra middelen voorzien voor ondervertegenwoordigde groepen om gelijke uitkomsten te garanderen. (ja)
- c. Meer middelen toekennen aan leerlingen met de beste academische resultaten. (nee)

1.3. Welke van deze acties wordt beschouwd als een voorbeeld van gelijkwaardigheid in onderwijs?

- A) Extra bijles en leermiddelen voorzien voor leerlingen met een beperking. (ja)
- B) Alle leerlingen dezelfde toets geven, ongeacht hun achtergrond. (nee)
- C) Ervoor zorgen dat alle leerlingen toegang hebben tot dezelfde fysieke ruimte. (nee)

2. Casusanalyse (8-10 minuten)

Voorbeeldcasus:

“Een universiteit voert een beleid van positieve actie in waarbij studenten met een minderheidsachtergrond worden toegelaten, met als doel de historische ondervertegenwoordiging van deze groepen aan te pakken. Dit beleid heeft geleid tot een toename van diversiteit binnen de studentenpopulatie.”

2.1. Richt dit beleid zich op gelijkheid of op gelijkwaardigheid? (1 minuut / korte respons)



2.2. Hoe kan dit beleid de kansen en mogelijkheden beïnvloeden van studenten met verschillende achtergronden? (3 minuten / middelmatige respons)

3. Digitale reflectietaak (5 minuten)

Instructies:

Maak een mindmap met behulp van Canva of Padlet om de verschillen tussen gelijkheid en gelijkwaardigheid in onderwijs visueel weer te geven.

De mindmap bevat:

1. Een definitie van elk concept
2. Voorbeelden van onderwijsbeleid dat aan elk concept gekoppeld is
3. De impact van dit beleid op individuen met verschillende achtergronden

4. Peerfeedback (optioneel, 2-3 minuten)

Indien de tijd het toelaat of indien u in groep werkt, kan een korte peerfeedbacksessie worden ingepland. Deze laat u toe elkaars reflecties of digitale creaties te beoordelen en constructieve feedback te geven. Dit versterkt samenwerkend leren en stimuleert kritisch denken.

Evaluatiecriteria:

1. Juistheid van de antwoorden in de meerkeuzetoets (beoordeling van kennis van de concepten).
2. Helderheid en diepgang van de casusanalyse (beoordeling van inzicht in de dynamieken van discriminatie en gelijkwaardigheid).
3. Creativiteit en samenhang van de digitale reflectie (beoordeling van het vermogen om ideeën digitaal te synthetiseren en te communiceren).

Zie bijgevoegd bestand voor de verschillende waarderingen van de evaluatiecriteria:

„EVA_KC1_C_ Waarde_Assessment_Criteria”

4.2 Zelfevaluatie van LO3.2C (20 minuten)

Deze zelfevaluatie garandeert dat u de kernconcepten en vaardigheden die nodig zijn voor het schrijven en implementeren van een actieplan volledig heeft begrepen.

1. Korte zelfcheck (5 minuten)

Beantwoord de volgende ja/nee-vragen:

- Heb ik de structuur en het doel van een actieplan begrepen?

- Heb ik de zwaktes in het gebrekkige actieplan in Oefening 1 succesvol geïdentificeerd?
- Heb ik de checklist en richtlijnen effectief gebruikt om het actieplan te verbeteren?
- Heb ik de betrouwbaarheid van bronnen kritisch geëvalueerd en kritisch denken toegepast?

- Was ik in staat om een gestructureerde SWOT-analyse op te stellen voor een specifieke onderwijscontext?

- Heb ik een realistische en uitvoerbare prioriteit geselecteerd uit mijn SWOT-analyse ter verbetering?

- Heb ik een duidelijk, op bewijs gebaseerd actieplan ontwikkeld dat digitaal geïmplementeerd kan worden?
- Heb ik de digitale implementatie effectief afgerond binnen de vooropgestelde tijd?
- Heb ik mijn implementatie op een gestructureerde manier gereflecteerd en geëvalueerd?
- Heb ik er vertrouwen in dat ik dit proces kan toepassen in een reële onderwijscontext?

Scorewijzer:

8–10 'Ja'-antwoorden: U heeft een sterk begrip – goed gedaan!

5–7 'Ja'-antwoorden: U begrijpt de kernconcepten, maar het kan nuttig zijn om bepaalde aspecten te herhalen;

Minder dan 5 'Ja'-antwoorden: Overweeg om de leermaterialen opnieuw door te nemen en bijkomende verduidelijking te vragen.

2. Reflectievragen (10 minuten)

Schrijf korte antwoorden (3–5 zinnen) op de volgende vragen:

- Wat zijn de drie belangrijkste zaken die u uit deze oefeningen heeft geleerd?
- Welk onderdeel van het proces vond u het meest uitdagend, en waarom?
- Hoe zou u wat u geleerd heeft toepassen in een reële onderwijscontext?
- Wat zou u veranderen of verbeteren aan uw actieplan als u meer tijd had?
- Heeft u nog twijfels of zijn er domeinen waarin u bijkomende begeleiding nodig heeft?

3: Finale checklist (5 minuten)

Overloop deze checklist om na te gaan of u de kernobjectieven heeft bereikt:



- Ik kan de structuur en het doel van een actieplan uitleggen.
- Ik kan een actieplan kritisch analyseren en verbeteren aan de hand van richtlijnen.
- Ik kan een SWOT-analyse uitvoeren en een relevante prioriteit voor verbetering selecteren.
- Ik kan een uitvoerbare, op bewijs gebaseerde interventie ontwerpen.
- Ik kan een actieplan digitaal implementeren binnen een vooropgestelde tijd.
- Ik kan mijn plan evalueren en bijsturen op basis van de resultaten van de implementatie.

Volgende stappen:

- Indien u alle vakjes heeft aangevinkt, bent u klaar om verder te gaan.
- Indien u één of meerdere vakjes niet heeft aangevinkt, herbekijk dan het relevante leermateriaal of bespreek uw vragen met uw opleider.

4.1 Evaluatie van LO3.3C (20 min)

Beantwoord kort (2-3 minuten) de volgende vragen:

- Is uw begrip van consensus en unanimiteit veranderd?
- Voelt u zich voldoende zeker om een situatie in een diverse groep op een assertieve en positieve manier aan te pakken? Geef een voorbeeld van een actie die u zou gebruiken.
- Som drie strategieën op die u tijdens de activiteiten heeft geleerd of geoefend.

Beoordeling voor 'Onszelf en anderen begrijpen' en 'Dialogo'

De cursisten worden tijdens een fysieke bijeenkomst beoordeeld op hun vaardigheden. De cursisten zullen tijdens de fysieke bijeenkomst uitdagingen tegenkomen.

Elke uitdaging bevat verschillende leerresultaten voor de beoordeling die verband houden met de leerresultaten van graad C, module 4 en 5.

LD 4.1. Inzicht verwerven in de samenhang tussen eigen overtuigingen, attitudes en gedrag.

LR 4.1C. De impact onderzoeken van veranderende mindsets en perspectieven op emoties, gedrag, attitudes en keuzes, met het oog op het ontwikkelen van alternatieve reacties op situaties.

LD 4.2. Communicatie en interacties met anderen verbeteren door een dieper inzicht in hun denkpatronen, emoties en behoeften.

LR 4.2C. Humanistische en empathische principes en methoden verwoorden en toepassen in de interactie met anderen, met het oog op een dieper begrip van de ander.

LD 4.3. Commun Communicatie en onderlinge verbondenheid versterken door doeltreffende interpersoonlijke communicatie-vaardigheden in te zetten.

LR 4.3C. Verbindingsgerichte benaderingen verwoorden en inzetten die aansluiten bij verschillende persoonlijkheden en diverse sociale en culturele achtergronden, om flexibel en sensitief te reageren op uiteenlopende situaties en contexten.

LD 5.1. Empathische dialoogvaardigheden verbeteren.

LR 5.1C. Op een natuurlijke manier een evenwicht bewaren tussen zelfverbinding, zelfexpressie en empathische vaardigheden om oprecht verbinding te maken met anderen.

LD 5.2. Probleemoplossende en conflicthanteringsvaardigheden verbeteren.

LR 5.2C. Sociale interactie vormgeven met behulp van dialoogvaardigheden om bij te dragen aan probleemoplossing en conflicthantering.

LD 5.3. Samenwerkingsvaardigheden verbeteren.

LR 5.3C. Niet-gewelddadige en interculturele communicatieve vaardigheden toepassen om interculturele samenwerking te versterken.

Wanneer de cursisten met de uitdagingen worden geconfronteerd, observeert de beoordelaar de cursist om hem/haar te evalueren, waarbij een beoordelingsrichtlijn van graad C wordt gehanteerd, waarbij ook de integratie van leerresultaten van graad A en graad B wordt voorzien.



Bijlagen

Bijlage 1: Verklarende woordenlijst

- Actief luisteren:** De vaardigheid om je volledig te concentreren op, te begrijpen en te reageren op een spreker op een manier die oprechte interesse en respect toont. Het houdt in dat je aandachtig luistert naar wat de spreker zegt, nadenkt en empathisch reageert.
- Belangenbehartiging:** Het ondersteunen of bepleiten van een zaak, beleid of groep mensen die daartoe de legitimiteit hebben gegeven, vaak met het doel sociale verandering te bevorderen of rechten te beschermen.
- Positieve acties:** Beleid en praktijken die zijn ontworpen om de vertegenwoordiging van gemarginaliseerde groepen in het onderwijs te vergroten door ongelijkheden uit het verleden aan te pakken. Deze maatregelen kunnen onder meer bestaan uit een voorkeursbehandeling bij toelating of beurzen voor ondervertegenwoordigde groepen.
- Agile:** Een iteratieve en flexibele benadering van projectmanagement en teamwork, waarbij de nadruk ligt op aanpassingsvermogen, voortdurende verbetering en feedback van belanghebbenden.
- Arbitrage:** De conflictoplossing waarbij een derde partij een bindende beslissing neemt na beide partijen te hebben gehoord.
- Authenticiteit:** De eigenschap om oprecht te zijn, trouw aan jezelf en in overeenstemming met je waarden, overtuigingen en emoties. Authenticiteit betekent handelen op een manier die je werkelijke identiteit, gevoelens en principes weerspiegelt, zonder te doen alsof, te verbergen of je aan te passen om anderen tevreden te stellen. Het houdt in dat je eerlijk bent tegenover jezelf en anderen.
- Bewustzijn:** Het vermogen om waar te nemen, te begrijpen en bewust te herkennen wat er in jezelf of in de omgeving gebeurt. Bewustzijn verwijst naar een staat van bewuste kennis of aandacht – mentaal aanwezig zijn en gedachten, gevoelens, gedragingen of externe gebeurtenissen opmerken.
- Bias:** Een onevenredige neiging of vooroordeel voor of tegen een idee, persoon of groep, vaak op een manier die als oneerlijk wordt beschouwd. In wetenschappelijke contexten verwijst vooringenomenheid naar een systematische afwijking van objectiviteit, wat resulteert in vertekende resultaten of conclusies. Dit kan zich in verschillende vormen manifesteren, zoals cognitieve vooringenomenheid, wat systematische patronen van afwijking van rationeel oordeel zijn, en statistische vooringenomenheid, wat systematische fouten zijn die worden geïntroduceerd in gegevensverzameling of -analyse.
- Burn-out:** Een toestand van emotionele, fysieke en mentale uitputting veroorzaakt door langdurige stress, met name in beroepen zoals het onderwijs.
- Duidelijk verzoek:** Een manier om behoeften duidelijk, uitvoerbaar en transparant uit te drukken om misverstanden te minimaliseren en effectieve samenwerking te bevorderen.



- Cognitieve flexibiliteit:** Het mentale vermogen om te schakelen tussen verschillende concepten of perspectieven naarmate situaties veranderen.
- Cognitieve rigiditeit:** De mentale neiging om op een vaste, inflexibele manier te denken, waardoor het moeilijk wordt zich aan te passen aan nieuwe situaties, perspectieven of informatie. Cognitieve rigiditeit verwijst naar de moeilijkheid om denkpatronen of strategieën te veranderen wanneer men wordt geconfronteerd met verandering, onzekerheid of probleemoplossende taken. Het omvat weerstand tegen het veranderen van overtuigingen, routines of manieren van denken, zelfs wanneer deze niet langer effectief of gepast zijn.
- Samenwerking:** Een co-creatief proces van wederzijds leren en gedeelde verantwoordelijkheid waarbij alle stemmen waarde worden toegekend, behoeften aan het licht komen en oplossingen ontstaan door gezamenlijke betekenisgeving in plaats van onderhandeling of compromis.
- Collectieve effectiviteit:** Een gedeelde overtuiging binnen een groep over het vermogen om samen doelen te bereiken.
- Algemeen belang:** Het voordeel of welzijn van alle leden van een gemeenschap of samenleving. Het is het idee dat bepaalde goederen, omstandigheden of doelen iedereen ten goede moeten komen, niet alleen individuen of specifieke groepen. De belangrijkste aspecten van het algemeen belang zijn gedeelde voordelen, inclusiviteit, participatie en verantwoordelijkheid. In een democratie houdt het concept van het algemeen belang in dat burgers hun onpartijdige oordeel moeten geven over wat in het belang is van alle burgers, in plaats van hun persoonlijke of groepsgerichte voorkeuren.
- Communicatie:** Het proces waarbij informatie, ideeën, gedachten of gevoelens tussen individuen of groepen worden uitgewisseld via verbale, non-verbale, schriftelijke of visuele middelen om betekenis en begrip te delen.
- Communicatief handelen:** Coöperatieve actie waarbij deelnemers aan een overlegproces vertrouwen op het idee van een ideale communicatiegemeenschap die de grenzen van de sociale ruimte en historische tijd overschrijdt. Het doel van communicatieve actie is om consensus en begrip met anderen te bereiken.
- Compassie:** Het emotionele vermogen om het lijden van een ander op te merken en actie te ondernemen om dit te verlichten.
- Competentie (FCDC):** Het vermogen om doelgericht en succesvol te handelen met behulp van de kennis, vaardigheden en attitudes die zijn aangeleerd.
- Conflicthantering:** het proces waarbij meningenverschillen of geschillen tussen individuen, groepen of organisaties op constructieve en vreedzame wijze worden aangepakt en opgelost door middel van onderhandelingen, bemiddeling, arbitrage en/of samenwerking. Conflictoplossing is van cruciaal belang in persoonlijke relaties, op de werkplek, in gemeenschappen en in internationale betrekkingen om harmonie te bewaren, productiviteit te bevorderen en wederzijds respect te stimuleren.



- Verbindingen opbouwen:** Het bewust cultiveren van op vertrouwen gebaseerde relaties door middel van empathisch begrip, wederzijdse kwetsbaarheid en gedeelde menselijkheid, waarbij een op behoeften gebaseerde dialoog voorrang krijgt boven oordelen of oplossingen.
- Consensus:** Een besluitvormingsproces waarbij een groep samenwerkt om tot een overeenkomst te komen die voor alle leden aanvaardbaar is. In tegenstelling tot meerderheidsstemming is consensus niet gebaseerd op een gewone meerderheid, maar wordt er gezocht naar een oplossing die iedereen kan steunen of waarmee iedereen op zijn minst kan leven. Het doel is om een gemeenschappelijke basis te vinden die een evenwicht biedt tussen de behoeften, zorgen en standpunten van alle deelnemers. Hoewel consensus de meest inclusieve besluitvormingsmethode is, vereist het unanieme overeenstemming (of de afwezigheid van blokkades), wat de besluitvorming kan vertragen. Consensus is een algemene overeenstemming tussen een groep mensen. Het is een oordeel of mening waartoe de meeste betrokkenen zijn gekomen. Een besluitvormingsproces waarbij algemene overeenstemming wordt bereikt tussen de groepsleden, zelfs als sommigen bedenkingen hebben, zolang zij zich niet actief tegen het besluit verzetten.
- Consent:** een besluitvormingsprincipe dat ervoor zorgt dat beslissingen gezamenlijk en inclusief worden genomen, waarbij de nadruk ligt op het ontbreken van bezwaren in plaats van op unanieme overeenstemming. Het gaat uit van het idee dat een voorstel wordt aanvaard wanneer niemand een gegronde en doorslaggevende bezwaar heeft die de groep zou verhinderen om verder te gaan. In tegenstelling tot consensus, waarvoor volledige overeenstemming vereist is, richt instemming zich op het wegnemen van bezwaren die de voortgang zouden kunnen blokkeren. Dit maakt een efficiëntere besluitvorming mogelijk, terwijl toch rekening wordt gehouden met de behoeften en zorgen van alle deelnemers.
- Samenwerking:** Het samenwerken om gezamenlijke doelstellingen te bereiken.
- Kritisch en analytisch denken:** Een cognitief proces waarbij ervaringen worden geanalyseerd, geïnterpreteerd, geëvalueerd en beoordeeld. Het is een vorm van hoger orde denken waarbij men in staat is om zijn denken te verduidelijken, problemen of informatie op te splitsen in hun samenstellende delen en die interpretatie te gebruiken om weloverwogen beslissingen of oordelen te vellen.
- Kritisch denken:** Het vermogen om vooringenomenheden en aannames te analyseren en te evalueren om weloverwogen, eerlijke beslissingen te nemen.
- Culturele identiteit:** Een levend geheel van sociale relaties en symbolisch erfgoed dat historisch gezien wordt gedeeld en dat de gemeenschappelijkheid van specifieke waarden onder leden van een samenleving tot stand brengt.
- Culturele groep:** Een verzameling individuen die de neiging hebben om op vergelijkbare wijze te denken, te handelen en met elkaar en hun omgeving om te gaan.

- Culturele sensitiviteit:** Het openhartige, nieuwsgierige en niet-oordelende bewustzijn van de culturele context, overtuigingen en uitingen van anderen, gebaseerd op empathie, nederigheid en de bereidheid om de eigen aannames op te schorten.
- Culturele waarde:** het collectieve gedeelde concept om de leden van een groep of categorie mensen te onderscheiden van een andere groep of categorie.
- Cultureel responsief lesgeven:** Een onderwijsaanpak die de culturele achtergrond van leerlingen integreert in het leerproces en zo inclusie en respect voor diversiteit bevordert.
- Cultuur:** Een reeks gedeelde betekenissen, inzichten en praktijken die actief worden geconstrueerd en onderhandeld door middel van sociale interactie en communicatie. Het is een concept dat de betekenissen en praktijken omvat die door leden van een culturele groep worden geleerd en gedeeld.
- Deliberatieve communicatie:** Een doordachte en beredeneerde vorm van dialoog waarbij deelnemers zorgvuldig discussiëren, verschillende standpunten afwegen en beslissingen nemen op basis van bewijs, logica en wederzijds respect. Iedereen kan luisteren, nadenken, argumenten zoeken en evalueren. Tegelijkertijd wordt er collectief naar consensus gestreefd. Deliberatieve communicatie omvat open, respectvolle en reflectieve gesprekken die gericht zijn op het bereiken van een weloverwogen conclusie of collectieve beslissing, vaak over belangrijke kwesties die een groep of gemeenschap aangaan.
- Deliberatieve democratie:** Het democratiemodel dat benadrukt dat de essentie van democratie bestaat uit overleg, wat zelfs nog belangrijker is dan stemmen, belangenbundeling, grondwettelijke rechten of zelfbestuur. De legitimiteit van democratie is gebaseerd op de mate waarin verschillende standpunten en perspectieven door de verschillende betrokken deelnemers worden besproken.
- Delphi-methode:** Een gestructureerde communicatietechniek die wordt gebruikt om consensus te bereiken onder deskundigen door middel van meerdere vragenrondes en gecontroleerde feedback.
- Democratie:** Een regeringsvorm waarin de macht berust bij het volk, dat rechtstreeks of via vrij gekozen vertegenwoordigers regeert, gekenmerkt door principes als gelijkheid, vrijheid en participatie.
- Dialogisch lesgeven:** een onderwijsaanpak die de nadruk legt op het gebruik van dialoog – zinvolle, open gesprekken – tussen docenten en studenten om het leren, denken en begrijpen te verbeteren. Dialoog onderwijs is een methode waarbij docenten en studenten gesprekken voeren om ideeën te verkennen, aannames in twijfel te trekken en te bouwen aan op elkaars bijdragen. Het gaat verder dan eenvoudige vraag-en-antwoordroutines en stimuleert gezamenlijk redeneren en collectief onderzoek.



Dialoog: een gesprek of uitwisseling van ideeën tussen twee of meer personen, meestal met als doel begrip te kweken, te leren of verschillen op te lossen. Dialoog is een gestructureerde vorm van communicatie tussen twee of meer partijen. Het omvat open, respectvolle en doelgerichte uitwisselingen die gericht zijn op begrip, probleemoplossing of samenwerking.

Digitale competentie: het zelfverzekerde, kritische en verantwoordelijke gebruik van en omgaan met digitale technologieën voor leren, werken en deelname aan de samenleving. Het omvat informatie- en datageletterdheid, communicatie en samenwerking, mediageletterdheid, het creëren van digitale inhoud (inclusief programmeren), veiligheid (inclusief digitaal welzijn en competenties met betrekking tot cyberveiligheid), vragen over intellectueel eigendom, probleemoplossing en kritisch denken.

Digitaal tijdperk: De huidige periode wordt gekenmerkt door wijdverbreide toegang tot digitale technologieën, zoals internet en mobiele apparaten, die een aanzienlijke invloed hebben op communicatie, werk en sociale interacties.

Digitale veiligheid: Het beschermen van persoonlijke informatie, apparaten en online activiteiten tegen cyberdreigingen zoals hacking, phishing en datalekken, om privacy en veiligheid te waarborgen.

Disproportionele disciplinaire maatregelen: ongelijke toepassing van disciplinaire maatregelen, die vaak een grotere impact hebben op gemarginaliseerde groepen als gevolg van onbewuste vooroordelen of structurele ongelijkheden.

Discriminatie: Oneerlijke of gewoonweg verschillende behandeling van individuen of groepen op basis van kenmerken zoals ras, gender of religie. Het proces waarbij een persoon of een bepaalde groep mensen anders, en vooral slechter, wordt behandeld dan andere mensen vanwege hun verschillen.

Diversiteit: De verschillen tussen individuen en groepen in verschillende categorieën.

Algemeen erkende categorieën zijn onder meer ras, klasse en gender, zoals benadrukt door de benadering van Intersectionaliteit. Diversiteit verwijst echter in brede zin naar alle sociale verschillen en kan niet worden beperkt tot een specifieke reeks categorieën. Uiteindelijk draagt elk onderscheid bij aan het concept van diversiteit, waardoor Inclusie de oplossing is voor de bredere sociale verschillen tussen individuen en groepen.

Gelijkwaardigheid in het onderwijs : Ervoor zorgen dat alle leerlingen toegang hebben tot de middelen, ondersteuning en kansen die ze nodig hebben om te slagen, waarbij wordt erkend dat niet alle leerlingen in dezelfde omstandigheden beginnen.

Onderwijssegregatie: De scheiding van leerlingen in verschillende onderwijssettings op basis van ras, klasse, prestatievermogen of andere factoren, wat leidt tot ongelijke toegang tot middelen en kansen.

Emotieregulatie: het proces van het beheersen en aanpassen van emotionele reacties en het reguleren van de intensiteit ervan in situaties met diversiteit.

Emotionele wendbaarheid: het vermogen om flexibel met emoties om te gaan en adaptief op uitdagingen te reageren.

Emotionele intelligentie: het vermogen om emoties bij zichzelf en anderen waar te nemen, te begrijpen, te beheersen en effectief te gebruiken.

Emotionele resonantie: het vermogen om emoties van een ander te voelen en zich daar emotioneel op af te stemmen, waardoor gedeelde affectieve ervaringen ontstaan.

Empathische dialoogvaardigheden: De vaardigheden die in gesprekken worden gebruikt om anderen met empathie te begrijpen, contact met hen te maken en op hen te reageren – door hun emoties, perspectieven en ervaringen op een betekenisvolle manier te erkennen en te waarderen. Empathische dialoogvaardigheden verwijzen naar de communicatietechnieken die individuen in staat stellen om respectvolle, medelevende en emotioneel bewuste gesprekken te voeren. Deze vaardigheden helpen bij het opbouwen van vertrouwen, het oplossen van conflicten en het verdiepen van wederzijds begrip.

Empathie: het vermogen om de emotionele toestand en perspectieven van een ander te begrijpen en ermee mee te leven.

Gelijkheid: Een idee waarvan het primaire doel is om de sociale omstandigheden die essentieel worden geacht voor het welzijn van de mens gelijk te trekken. Formele gelijkheid stelt dat alle mensen dezelfde morele waarde hebben, en dit principe wordt geïmplementeerd door middel van juridische en politieke gelijkheid. Gelijke kansen hebben betrekking op het gelijk trekken van de basisvoorwaarden van het leven, zodat iedereen hetzelfde startpunt heeft. Gelijke uitkomsten zijn meer gericht op het bieden van gelijke levensomstandigheden.

Gelijkwaardigheid: De eerlijke en onpartijdige verdeling van middelen, kansen en behandeling, rekening houdend met individuele behoeften en omstandigheden om gelijkheid van resultaten te bereiken. Gelijkwaardigheid verwijst naar eerlijkheid en rechtvaardigheid, waarbij wordt erkend dat individuen verschillende behoeften en omstandigheden hebben, en middelen en kansen dienovereenkomstig worden toegewezen om gelijke resultaten te bereiken.

Ethisch gedrag: Handelen in overeenstemming met maatschappelijke en professionele morele principes, zoals eerlijkheid, integriteit en rechtvaardigheid, om vertrouwen en welzijn te bevorderen.

Zorgethiek: een morele benadering gericht op vertrouwen, emotionele gehechtheid en ethische verantwoordelijkheid in relaties.



EU-waarden: De kernwaarden waarop de Unie is gegrondvest (artikel 2 van het Verdrag betreffende de Europese Unie). Deze zijn eerbiediging van de menselijke waardigheid, vrijheid, democratie, gelijkheid, de rechtsstaat en eerbiediging van de mensenrechten, met inbegrip van de rechten van personen die tot minderheden behoren. Het eerbiedigen van de rechten van mensen is een van de fundamentele verplichtingen van de Europese Unie. Deze rechten moeten worden geëerbiedigd door de EU bij de toepassing van beleid en programma's, door de EU-instellingen en door elk van de lidstaten.

Vrijheid van meningsuiting: het recht om zonder inmenging meningen te hebben en te uiten, met inbegrip van de vrijheid om via alle media informatie te zoeken, te ontvangen en door te geven.

Gender: een sociaal geconstrueerde identiteit, het proces om er een te worden door middel van een reeks sociale, culturele en materiële praktijken. Gendergerelateerde praktijken zijn iets wat we doen in plaats van iets wat we hebben of zijn. Deze praktijken staan altijd open voor discussie en kunnen op verschillende manieren worden uitgedrukt en uitgevoerd.

Oprechtheid: De eigenschap om open, eerlijk en authentiek te zijn in relaties, waardoor vertrouwen en betekenisvolle verbindingen worden bevorderd.

Mensenrechten: De fundamentele rechten en vrijheden die iedereen ter wereld toekomen, vanaf de geboorte tot aan de dood, ongeacht nationaliteit, geslacht, etniciteit, religie of enige andere status. Deze omvatten burgerlijke, politieke, economische, sociale en culturele rechten.

Humanistisch onderwijs: Een onderwijsaanpak die de nadruk legt op individualiteit, emotionele groei en ethische gevoeligheid.

Identiteit: Identiteit is een sociaal construct dat de relatie tot zichzelf en de sociale verbondenheid definieert. Toegeschreven identiteiten zijn voornamelijk aangeboren, zoals ras, etniciteit en geslacht. Verworven identiteiten daarentegen hebben te maken met individuele keuzes, zoals gender, beroep, waarden, professionele mobiliteit, macht, klasse, status en opleiding.

Onbewuste bias: onbewuste attitudes of stereotypen die gedrag en beslissingen beïnvloeden. Onbewuste attitudes of stereotypen beïnvloeden hoe we anderen zien en met hen omgaan, wat vaak leidt tot discriminerend gedrag in onderwijssituaties.

Inclusie: het creëren van een omgeving die toegang biedt aan mensen met alle verschillende kenmerken in een bepaald sociaal domein.

Inclusief curriculum: Een curriculum dat rekening houdt met diversiteit aan kenmerken, attitudes, perspectieven en culturele ervaringen, en dat gelijkwaardigheid en een gevoel van verbondenheid voor alle leerlingen bevordert.

Inclusieve omgeving: Een inclusief discours houdt in dat scholen hun aandacht niet richten op een bepaalde groep leerlingen richten, maar in plaats daarvan op hoe onderwijsinstellingen zelf kunnen voldoen aan de behoeften van alle leerlingen (“universeel ontwerp”).

Ingroupvoorkeur: een voorkeur voor leden van de eigen groep, wat vaak leidt tot uitsluiting van anderen. De neiging om leden van de eigen sociale groep te bevoordelen en positief te beoordelen.

Interculturele communicatie: Het proces van het uitwisselen van informatie, ideeën en betekenissen tussen mensen met verschillende culturele achtergronden. Interculturele communicatie heeft tot doel culturele verschillen in waarden, taal, gedrag en communicatiestijlen te begrijpen en te overbruggen om effectief en respectvol te kunnen communiceren.

Interculturele competentie: De claim om effectief en op gepaste wijze te communiceren met mensen uit andere culturen.

Intersectionaliteit: Een kader om te begrijpen hoe overlappende sociale identiteiten (zoals ras, gender en klasse) unieke ervaringen van privilege of discriminatie creëren.

Intrinsieke motivatie: motivatie die wordt gedreven door persoonlijke voldoening of interne beloningen in plaats van externe prikkels.

Mediatie: Betrokkenheid van een neutrale derde partij om een oplossing te faciliteren.

Microagressies: subtiele, vaak onbedoelde handelingen of opmerkingen die stereotypen in stand houden of schade toebrengen aan gemarginaliseerde groepen.

Mindset: Een reeks overtuigingen die bepalen hoe een individu de werkelijkheid waarneemt, interpreteert en erop reageert (emotioneel en gedragsmatig). De mindset beïnvloedt de houding en benadering ten opzichte van leren, presteren en verandering.

Onderhandeling: Directe gesprekken om tot een wederzijdse overeenkomst te komen.

Geweldloze communicatie (NVC): Een communicatiekader dat gericht is op empathie en het voldoen aan behoeften, waarbij de stappen observatie, gevoel, behoefte en verzoek worden doorlopen.

Observatie: Het beschrijven van gedrag, situaties of gebeurtenissen zonder daar oordelen, aannames of interpretaties aan te verbinden.

Outgroupbias: De neiging om leden van externe groepen negatiever of stereotieper te bekijken.

Perspectieffinneming: De cognitieve vaardigheid om het standpunt van een ander te begrijpen en in overweging te nemen.

Vooroordeel: Het vormen van meningen over individuen of groepen zonder voldoende kennis, vaak gebaseerd op stereotypen of aannames.

Psychologische flexibiliteit: het vermogen om gedachten en emoties aan te passen in dynamische contexten, waarbij een evenwicht wordt gevonden tussen acceptatie en actie.

Psychologische veiligheid: een gedeelde overtuiging binnen een groep dat het veilig is om jezelf te uiten zonder angst voor negatieve gevolgen.



Reflectief lesgeven: Een onderwijspraktijk waarbij leraren hun methoden analyseren om het leren en de betrokkenheid van leerlingen te verbeteren.

Relationeel bewustzijn: het vermogen om de perspectieven van anderen te herkennen en daarop in interacties met gevoeligheid en aanpassingsvermogen te reageren.

Relationeel vertrouwen: sociale banden die zijn gebaseerd op wederzijds respect, betrouwbaarheid en openheid in relaties.

Respect voor diversiteit: Verschillen tussen individuen en groepen erkennen, waarderen en koesteren, en tegelijkertijd een inclusieve en rechtvaardige omgeving bevorderen.

Respect: een gevoel of uiting van bewondering en aandacht voor anderen, waarbij hun inherente waardigheid, rechten en verschillen worden erkend.

Zelfbewustzijn: het vermogen om bewust je eigen emoties, gedachten en gedragingen te herkennen en te begrijpen en hoe deze aansluiten bij je waarden, overtuigingen en doelen. Het omvat een bewustzijn van je sterke en zwakke punten en hoe je handelingen invloed hebben op jezelf en anderen. Een psychologische toestand waarin het zelf het middelpunt van de aandacht wordt. Het bewust herkennen van iemands eigenschappen, emoties en gedragingen maakt weloverwogen besluitvorming en emotieregulatie mogelijk.

Zelfconcept: De georganiseerde, consistente reeks percepties en overtuigingen over jezelf, waaronder eigenwaarde, ideaalbeeld en zelfrespect.

Zelfempathie: Het vermogen om empathie te voelen voor jezelf, om je te verplaatsen in je eigen emotionele toestand en perspectieven door de tijd te nemen om je eigen gevoelens en onderliggende behoeften te identificeren en te erkennen.

Zelfwaardering: Een subjectieve evaluatie van de eigen waarde, vaak gevormd door hoe men de mening van anderen waarneemt in plaats van door objectieve prestaties.

Zelfkennis: Inzicht in de eigen identiteit en het eigen bestaan, waarbij bewuste reflectie en onbewuste processen die gedachten en waarden vormen, worden gecombineerd.

Sociale bias: De bevooroordeelde of oneerlijke discriminatie van of tegen een persoon, groep of reeks ideeën op basis van sociale kenmerken zoals ras, geslacht, leeftijd, religie, seksuele geaardheid of sociaaleconomische status. Deze vooroordelen kunnen expliciet zijn, waarbij bewuste attitudes en overtuigingen een rol spelen, of impliciet, waarbij ze onbewust werken en het gedrag beïnvloeden zonder dat men zich daarvan bewust is. Sociale vooringenomenheid vormt de kern van verschillende vormen van discriminatie, waaronder racisme, seksisme, leeftijdsdiscriminatie en ander op vooroordelen gebaseerd gedrag en attitudes.

Sociaal-cognitieve theorie: Een kader dat verklaart hoe individuen leren en zich ontwikkelen door middel van de wisselwerking tussen persoonlijke, gedragsmatige en omgevingsinvloeden.

Sociaal construct: Een idee, concept of perceptie dat door leden van een samenleving is gecreëerd en overeengekomen, in plaats van iets dat inherent natuurlijk of biologisch bepaald is. Voorbeelden van sociale constructen zijn concepten als ras, genderrollen, sociale klasse en schoonheidsnormen.

Sociale identiteit: hoe individuen zichzelf definiëren op basis van groepslidmaatschap en sociale categorieën.

Sociale rechtvaardigheid: het streven naar eerlijkheid in het onderwijs, met de nadruk op het wegwerken van structurele ongelijkheden en het versterken van gemarginaliseerde groepen.

Sociaal-emotioneel leren (SEL): Een raamwerk voor het ontwikkelen van zelfbewustzijn, sociale vaardigheden en verantwoordelijke besluitvorming ter ondersteuning van persoonlijke en sociale groei.

Stereotype dreiging: Angst of stress die mensen ervaren wanneer ze het risico lopen negatieve stereotypen over hun groep te bevestigen.

Stereotype: te simplistische en gegeneraliseerde opvattingen over een groep mensen, die vaak leiden tot vooroordelen.

Leerlinggericht onderwijs: Een benadering waarbij de behoeften, interesses en participatie van studenten voorrang krijgen boven docentgericht onderwijs.

Theory of mind (ToM): Het vermogen om te begrijpen dat andere mensen gedachten, overtuigingen, verlangens, intenties en emoties hebben die verschillen van die van jezelf. Theorie van de geest is een cognitieve vaardigheid die individuen in staat stelt de mentale toestand van anderen te herkennen en te interpreteren. Het stelt mensen in staat het gedrag van anderen te voorspellen of te verklaren op basis van wat zij zouden kunnen denken of voelen.

Transformerend leren: een proces waarbij individuen aannames kritisch beoordelen en hun perspectieven en gedragingen herzien.

Translanguaging: een strategie die tweetaligen gebruiken om betekenis te geven, ervaringen op te doen, te begrijpen en kennis te vergaren door het dagelijks gebruik van meerdere talen.

Unanimititeit: een besluitvormingsproces dat volledige overeenstemming van alle leden vereist, wat betekent dat elk individu het besluit volledig moet steunen zonder tegenspraak.

Universele noden: fundamentele menselijke behoeften die in alle culturen voorkomen, zoals fysiologische behoeften, verbondenheid, autonomie, veiligheid, zelfactualisatie en zingeving.

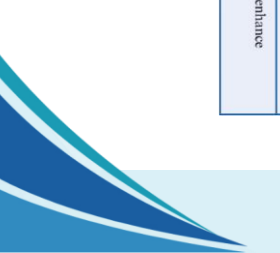
Universele waarden: Een visie waarin verschillende culturen en samenlevingen basisprincipes of normen delen, zoals rechtvaardigheid, gelijkheid, vrijheid en menselijke waardigheid, die als leidraad dienen voor ethisch gedrag en besluitvorming.

Waarde: Het belang, de waarde of het nut van iets. In een morele, culturele of persoonlijke context is een waarde een diepgewortelde overtuiging of principe van gedrag, beslissingen en



Bijlage 2: Leerdoelen per module

Module 1	Mensenrechten en waarden	LD 1.1 De impact van mensenrecht-principes op het leven van mensen analyseren en beoordelen, met bijzondere aandacht voor hun onderwijskansen en toekomst-perspectieven. LD 1.2 Communicatie-strategieën ontwikkelen die inzetten op begrip en samenwerking om mensenrechten-vraagstukken te verwoorden en zo open en respectvolle dialoog te bevorderen. LD 1.3 Samenwerkings- en mensenrechten-sensitieve probleemoplossings-strategieën bevorderen en ontwikkelen bij verschillende onderwijsactoren (personeel, leerlingen, ouders en andere).
Module 2	Europese waarden en identiteit	LD 2.1 Strategieën waarderen, bevorderen en toepassen die menselijke waardigheid, mensenrechten en culturele diversiteit respecteren in het professionele leven. LD 2.2 Respectvol communiceren en samenwerken met mensen met uiteenlopende culturele en sociale achtergronden (A28, A29, A39, V94). LD 2.3 Culturele diversiteit, verscheidenheid en inclusief onderwijs actief bevorderen en aanmoedigen binnen onderwijscontexten en -praktijken.
Module 3	Non-discriminatie en gelijkwaardigheid	LD 3.1 Inzicht verwerven in de dynamiek van discriminatie en de impact ervan op het leven van mensen (attitudes, gedrag en kansen) en op onderlinge interacties (gelijkheid, gelijkwaardigheid en eerlijkheid). LD 3.2 Non-discriminatie bevorderen binnen onderwijscontexten door gebruik te maken van kritisch- en niet-stereotiep denken. LD 3.3 Effectieve samenwerking versterken in diverse onderwijscontexten, ongeacht verschillen, met het oog op consensus en gedeelde, gedragen groepsdoelen.
Module 4	Inzicht in onszelf en anderen	LD 4.1 Inzicht verwerven in de samenhang tussen eigen overtuigingen, attitudes en gedrag. LD 4.2 Communicatie en interacties met anderen verbeteren door een dieper inzicht in hun denkpatronen, emoties en behoeften. LD 4.3 Communicatie en onderlinge verbondenheid versterken door doeltreffende interpersoonlijke communicatie-vaardigheden in te zetten.
Module 5	Dialoog	LD 5.1 Empathische dialoogvaardigheden verbeteren. LD 5.2 Probleemoplossende en conflicttheringsvaardigheden verbeteren. LD 5.3 Samenwerkingsvaardigheden verbeteren.



behaviors, and the ability to work with others.

the	
l	
ses	
h	
s.	
urs,	
s	
s to	
ing	



Handleiding voor lerarenopleiders

Volledige lijst van voetnoten

1. Brandsma B. (2017). *Polarisation. Understanding the dynamics us versus them*. BB Media, Rotterdam.
2. Forsa. (2016). *Gewalt gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin: Eigenverlag forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
3. Rotthaus, W. (2019). *Schulprobleme und Schulabsentismus*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
4. Pabian, S. & Vandebosch, H. (2015). *An Investigation of Short-Term Longitudinal Associations Between Social Anxiety and Victimisation and Perpetration of Traditional Bullying and Cyberbullying*. Journal of Youth and Adolescence.
5. UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.
6. UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and education: all means all*.
7. Kontvainė, V. (2020). *The Roma Nationality persons situation in 2020*. Diversity Development Group, Vilnius.
8. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2019). *Švietimo būklės apžvalga*. Vilnius.
9. Starck, J.G. et al. (2020). *Teachers are people too: examining the racial bias of teachers compared to other American adults*. Educational Researcher.
10. OECD (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*.
11. Meissel, K. et al. (2017). *Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability*. Teaching and Teacher Education.
12. Heath, A.F. et al. (2008). *The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment*. Annual Review of Sociology.
13. Göregen, M.S. & Cornelissen, E. (2020). *Dealing with controversial topics and peacebuilding in the classroom*.
14. Mazzoni, D. et al. (2020). *Civic participation and interventions promoting children's tolerance of migrants*.
15. EU values: <https://ec.europa.eu/component-library/eu/about/eu-values>
16. European Education Area presentation: https://eu.eventscloud.com/file_uploads/...
17. <https://www.akademische-gesellschaft.com/en/research/topics/communications-trend-radar/sustainable-communications>
18. UN Sustainable Development Goals: <https://sdgs.un.org/goals>
19. Hall, S. (2002). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*.
20. Čiubrinskas, V. (2007). *Socialinės ir kultūrinės antropologijos teorijos*.
21. Friedman, J. (1995). *Cultural Identity & Global Process*.
22. Holliday, A., Hyde, M., Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for Students*.
23. Nunez, C., Nunez, R., Popma, L. (2014). *Intercultural Sensitivity: From denial to intercultural competence*.
24. Welburn, J.S. (2015). *Racial boundaries and persistent inequality*.
25. Wimmer, A. (2013). *Ethnic Boundary Making*.
26. Vertovec, S. (2015). *Routledge International Handbook of Diversity Studies*.
27. Holliday, A., Hyde, M., Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication*.
28. Croizet, J.C. et al. (2019). *Education and Social Class*.
29. Delors, J. et al. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
30. Centeno, C. (2021). *Addressing Educational Needs of Teachers in the EU for Inclusive Education in a Context of Diversity*.
31. Weiss, H.B., Lopez, M.E., Rosenberg, H. (2010). *Family, School and Community Engagement*.
32. Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The Essential Conversation*.
33. Markow, D., Martin, S. (2005). *The MetLife Survey of the American Teacher*.



34. Flanigan, C.B. (2007). *Preparing preservice teachers to partner with parents and communities*.
35. Evans, M.P. (2013). *Educating preservice teachers for family, school and community engagement*.
36. Eisenberg, N., Fabes, R.A., Spinrad, T.L. (2006). *Prosocial behaviour*.
37. Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi*.
38. Gundara, J.S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*.
39. Gronna, S.S. & Chin-Chance, S.A. (1999). *Effects of School Safety and School Characteristics on Grade 8 Achievement*.
40. World Health Organization (2020). *Life Skills Education School Handbook*.
41. Whiting, K. (2020). *Top 10 job skills of tomorrow*. World Economic Forum.
42. Schutz, A.P. & Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research*.
43. Ganai, Y.M., Mudasir, H. (2018). *Personality Characteristics, Attitude and Emotional Intelligence Among Teachers*.
44. Burns, T., Gottschalk, F. (2019). *Educating 21st Century Children*. OECD.
45. Allen, V. (2014). *Understanding and Supporting Behavior Through Emotional Intelligence*.
46. Allen, V. (2014). *Understanding and Supporting Behavior Through Emotional Intelligence*.
47. Agliatti, A. et al. (2020). *Toolkit for Assessing Social and Emotional Skills at School*.
48. Khan, A. et al. (2017). *Communication Skills of a Teacher and its Role in the Development of Students' Academic Success*.
49. Nestian Sandu, O., Lyamouri-Bajja, N. (2018). *T-Kit 4 Intercultural Learning*.
50. European Commission (2022). *Digital Skills Strategy*.
51. European Commission (2021). *Digital Education Action Plan (2021–2027)*.
52. OECD (2019). *TALIS 2018 Results*.
53. DigCompEdu Framework.
54. Eurostat (2021). *How many people verified information online*.
55. SELFIE for Teachers: <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu>
56. Council of Europe (1950). *European Convention on Human Rights*.
57. Council of Europe (2011). *Convention on Preventing and Combating Violence Against Women*.
58. United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
59. Schratz, M. (2009). *What is a European Teacher?*
60. Ibid., p.99
61. Ibid., p.100
62. Ibid.
63. Ibid.
64. *European Identity: Cultural Awareness, Cultural Heritage*.
65. Bielaczyc & Collins (2007); Cobb et al. (2003) – Design-Based Research.
66. McKenney, S., Reeves, T.C. (2012). *Conducting Educational Design Research*.