IDENTITEIT IN BRUSSELSE SCHOLEN

Slim Erfgoed, proeftuin 4, 2021

Door: Leen Alaerts, UCLL i.s.m. cultureel erfgoed Annuntiaten

INHOUD

1. Onderzoeksvragen formuleren
2. Verkenning erfgoed
3. Creatie-opdracht
4. Interculturele dialoog

1. ONDERZOEKSVRAGEN FORMULEREN

Het is zinvol om leerlingen zelf vragen te laten formuleren over het thema, omdat een vraag veel meer dan een thema een appel doet. Vragen geven richting aan de les of het project. Ze geven duidelijk aan waar je naar op zoek bent. Een vraag geeft een les het karakter van een queeste. Het is ook goed om de kracht van het vragen stellen expliciet te maken. (De Groof, 2012)

Om leerlingen zelf vragen te laten formuleren, doorlopen ze de volgende stappen:

1. Trigger of prikkel
2. Brainstormen
3. Vragen stellen

STAP 1: TRIGGER OF PRIKKEL

Belangrijk is dat leerlingen in een eerste fase geprikkeld worden om na te denken over het thema. Dat doe je door hen te confronteren met een prangend probleem, een meeslepende getuigenis, pakkende beelden of gegevens die haaks staan op hun vooronderstellingen. Het hoofddoel is nieuwsgierigheid of verwondering opwekken. Meestal stelt een trigger vanzelfsprekendheden in vraag. Dat kan ook gewoon door de gang van zaken te problematiseren.

STAP 2: BRAINSTORM

Een brainstorm maakt de voorkennis, associaties en vooronderstellingen boven water. Een brainstorm kan je op verschillende manieren organiseren, kleine werkgroepjes (in de voorbereidingsfase) zijn daarbij te verkiezen boven een klassikale brainstorm: (Hoogeveen, 2014; Djapo 2016; Project Zero, 2020)

- **Generate – Sort – Connect – Elaborate:** is het meest gebruikte stappenplan in een brainstorm. In een eerste fase genereren leerlingen zo veel mogelijk ideeën en associaties over het thema, daarna sorteren ze hun ideeën. In een derde fase connecteren of verbinden ze ideeën met elkaar en gaan ze verbanden tussen de verschillende componenten zoeken en in de laatste fase werken ze bepaalde deelonderdelen of deelaspecten verder uit.

- **Placemat:** het kan goed zijn om eerst individueel te brainstormen en dan samen te leggen. Leerlingen maken dan eerst individueel een lijst met mogelijke associaties en leggen hun ideeën dan samen in groepjes van 4 tot 6 leerlingen. (placemat)

- **Tink, pair, share:** is een denkroutine waarin leerlingen eerst (1) individueel nadenken over een onderwerp of antwoord op een vraag om dan (2) ideeën uit te wisselen met hun buurman/vrouw en in een derde fase (3) worden de belangrijkste inzichten gedeeld met de klas. wisselen met klasgenoten.

- **Chalk-talk of stille brainstorm:** leerlingen schrijven op één grote flipshart zo veel mogelijk associaties. In een tweede fase lezen leerlingen op nieuw in stilte elkaars woorden en schrijven er verder bedenkingen, associaties, vragen bij. In een derde fase bespreken leerlingen de opbrengst.

- **Brainwriten**: leerlingen schrijven elk op een eigen blad zo veel mogelijk associaties. Vervolgens schuiven ze hun blad door naar een medeleerling: die leerling vult de brainstorm van zijn voorganger verder aan, reageert, concretiseert. In een volgende fase leggen ze de opbrengst samen. Het brainwriten kan je structureren in een tabel met drie of vier kolommen. Elke kolom is een nieuw idee. In de rijen staan de leerlingen. Elke rij is een andere leerling. Elke leerling krijgt een eigen blad met de tabel en schrijft in de eerste rij zijn naam en vervolgens drie of vier ideeën in elke kolom achter zijn naam. Vervolgens geeft hij het blad door. De volgende leerling schrijft in de tweede rij zijn naam en zijn ideeën in de kolommen achter zijn naam. Dat kan je vijf of zes keer herhalen.

- **World café:** dit is een interessante klassikale brainstormoefening. De klas wordt dan verdeeld in vier of vijf groepjes die elk een ander thema krijgen. Ze brainstormen over dit thema in groep. Steken hun brainstorm in een gesloten map, zodat de volgende groep hun brainstorm niet ziet. Dan schuiven de thema's door. De vier groepen brainstormen elk over een ander thema. Ze kijken niet naar wat de vorige groep heeft bedacht. Dit kan drie of vier keer worden herhaald. In een tweede fase verdiept één groep zich in het thema en brengt de brainstorms van alle groepen samen.

Het is aan te raden om de regels en zo **de verwachtingen en regels van de brainstorm expliciet te maken**. Mogelijke gedragsregels kunnen zijn: (Byttebier, 2002)

- **Kwantiteit gaat boven kwaliteit**. Beter meer dan minder. Tracht zo veel mogelijk te bedenken.
- **Beoordeel niet.** Niets is stom, fout of belachelijk. Alle inbreng is waardevol en gelijkwaardig.
    - Censureer jezelf niet. Blok jezelf niet af omdat je denkt dat iets niet interessant is.
    - Maak nog geen hiërarchie in ideeën. Er zijn nog geen slechte en goede ideeën. Vermijd dus beoordelende uitspraken.
- **Respecteer de privacy** naar buiten als je in groep brainstormt. Niets van de brainstorm lekt uit naar buiten. Dat zorgt voor veiligheid.
- **Lift mee** met de ideeën van anderen. Ga door op hun inbreng, zeker als het verrassende associaties zijn.
- **Stel een procesbegeleider aan** die de tijd bewaakt, aanwijst waar je op door kan denken.

Daarnaast is het aan te raden om met gerichte **denkopdrachten** te werken. De brainstorm zal bij minder geoefende groepen meer diepgang krijgen als je hen vraagt om na te denken over **specifieke aspecten van het thema**. Als je hen vraagt: "wat weet je hierover?", of "waar denk je aan?", "of waarmee associeer je dit?" zal het antwoord eerder oppervlakkig blijven. Als je hen om bepaalde elementen van een thema vraagt, zullen ze op meer ideeën komen. Je kan vragen om de volgende componenten op te nemen in hun brainstorm: (Van Geetsom, 2008; Byttebier, 2002; Alaerts, 2019)

- Je kan ook vragen om **verschillende factoren** te betrekken in je brainstorm: politiek, demografisch, sociaal, economisch, cultureel, technologisch, religieus, territoriaal.
- Vraag aandacht voor **emoties en persoonlijke betrokkenheid**: hoe voel je je bij dit thema? Welke positieve en negatieve associaties maak je? Hoe verhoud je je tot het thema? In hoever ben je betrokken? Wat vind je interessant? Wenselijk of niet wenselijk?

- Vraag om het **thema te concretiseren** door hen voorbeelden, specifieke situaties of anekdotes te laten bedenken.
- Tot slot is het goed dat leerlingen nadenken over de **betrokkenen of stakeholders** die te maken hebben met het thema: belangengroepen, partijen, ouderen, jongeren, vrouwen, mannen, nieuwkomers, …

STAP 3: VRAGEN STELLEN

In de derde fase formuleren leerlingen zo veel mogelijk vragen. Vragen stellen is niet evident. Het is daarom aan te raden om te werken met question kits. Je vraagt leerlingen om een bepaald type vraag te formuleren. Een question kit is een geheel van voor-geformuleerde vragen. Deze formuleringen kan je toepassen op verschillende onderwerpen. Door hen deze formuleringen te geven, maak je het stellen van vragen heel concreet.

De meest gekende is de **question kit: Wie? Wat? Waar? Wanneer? Waarom? Hoe? En Hoeveel?** Maar er zijn ook question kits die leiden tot meer uitdagende vragen. We brengen er hieronder enkele samen: (Ritchhart, 2011; King, 1992; Van Boxtel, 2009 en Harvard, 2019)

Question kit stakeholders of betrokkenen

- Welke rol spelen ... groepen/personen in …?
- Hoe bekijkt … de situatie?
- Wat weet … over …? Wat gelooft … over …?
- Welke bekommernissen heeft … ? Wat vindt … belangrijk?
- Wat vraagt … zich af?

Question kit verklaren

- Waarom is … zoals het is?
- Waarom gebeurt … op die manier?
- Waarom is … veranderd?
- Wat zijn redenen voor …?
- Wat zijn de oorzaken van …?
- Waarom heeft … zo veel impact?

Question kit vergelijken

- Wat zijn de gelijkenissen tussen …?
- Waarin overlappen … en …?
- Wat is het onderscheid tussen … en …?
- Op welke vlakken verschilt … van …?

Question kit evalueren

- In hoever is … positief?
- In hoever is … negatief?
- Wat gaf de doorslag?
- Wat heeft het meest impact? Wat is hoofdoorzaak?
- Wat is het meest waardevol?

Question kit fouten-analyse

- Met welke problemen gaat … gepaard?
- Wat gaat fout met …?
- Wat zijn de zwakke punten van …?
- Welke systeemfouten heeft …?
- Wat zijn de negatieve gevolgen van …?

Question kit exploreren

- Wat zou er gebeuren indien …?
- Wat zou er veranderen als …?
- Wat als (situatie)… anders was?
- Hoe zou … er uit zien als ….?
- Wat was er gebeurd als we … hadden geweten?

Question kit vooronderstellingen

- Wat zijn mijn/onze vooronderstellingen over …?
- Waarop zijn mijn/onze vooronderstellingen over … gebaseerd?
- Wat weet/weten ik/wij zeker over …?
- Wat is twijfelachtig over …?
- Welke andere gevallen geven aan dat …?
- Welk bewijs ondersteunt …?

Question kit oplossingen of opties

- Wat zijn mogelijke oplossingen voor …?
- Welke alternatieven voor …?
- Wat veranderen we best aan …?
- Welke aanbevelingen kan je doen over … aan …?
- Hoe zouden we … kunnen aanpakken?
- Op welke manier kan … meer effect hebben?
- Op welke manier kan … meer efficiënt werken?
- Op welke manier kan … meer ethisch functioneren?
- Op welke manier kan … meer schoonheid in zich dragen?

Question kit persoonlijke bijdrage

- Welke bijdrage kan ik/wij leveren aan …?
- Welke rol speel/spelen ik/wij in …?
- In hoever neem/nemen ik/wij engagement op in …?
- Hoe verantwoordelijk stel/stellen ik/wij me/ons op in … ?
- Welke initiatieven neem/nemen ik/wij m.b.t. …?
- Welke initiatieven wil/willen ik/wij in de toekomst nemen m.b.t. …?

2. VERKENNING ERFGOED

Het type erfgoed zal in sterke mate de kwaliteit van het project bepalen. Kies hierbij voor erfgoed dat veelvormig, concreet en bij voorkeur weinig prestigieus is. Tracht dus **verschillende vormen**, maten en media te betrekken. Erfgoed biedt hier heel veel mogelijkheden. Er is zowel onroerend als roerend, zowel materieel als immaterieel voorhanden. Binnen roerend erfgoed kunnen tal van voorwerpen overwogen worden: kleding, voeding, juwelen, schilden, relikwieën, zegels, munten, meubelen, tapijten, maar ook tal van kunstvormen en voorwerpen binnen muziek, dans, drama, beeld, design, decoratie, mode, en media, zoals film, televisie, kranten of internet. Ook de enorme rijkdom aan geschreven tekstenvallen onder roerend erfgoed: poëzie, proza, fictie, non-fictie, keuren, oorkonden, verdragen, manifesten, tijdschriften, … Daarnaast is er natuurlijk onroerend erfgoed: gebouwen, archeologische sites, steden, landschappen of nooit bezochte ruimtes. Tot slot laat immaterieel erfgoed toe om in te zoemen op verhalen, tradities, rituelen, getuigenissen, sporten, overtuigingen, recepten … ambachten zoals houtbewerking, textiel, smeedkunst, …maar ook subculturen, sociale structuren, gezondheid, lifestyle en talige diversiteit, dialecten.

Dit erfgoed gaat best over de **petites histoires**. Kies dus voor voorwerpen, verhalen en gebeurtenissen over mensen van vlees en bloed. Deze kleine anekdotes en vertelseltjes werken veelal motiverend omdat ze authentiek en levensecht zijn. (Brunelli en Patrizi, 2011)Zoek het ook niet te ver. Op school zelf ligt heel wat onontgonnen materiaal aan. Benut het aanwezige potentieel van leerlingen, van de leerkrachten en van de schoolomgeving. (Van den Bossche, 2016)

Daarbij is het volgens ons geen obstakel dat er gekozen wordt voor voornamelijk **lokaal** end dus Europees, Belgisch of Vlaams erfgoed. Vanzelfsprekend is het ook interessant om te werken met erfgoed dat afkomstig is uit verschillende hoeken van de wereld of aan de slag te gaan met het familie-erfgoed in een multiculturele klas, maar dat is geen voorwaarde om te komen tot een interculturele dialoog. Belangrijk is vooral dat het erfgoed **verbindend** werkt. Aangezien alle leerlingen deel uitmaken van een bepaalde school, buurt en samenleving, is lokaal erfgoed of schoolerfgoed in de regel gedeeld. Leerlingen leven immers samen in dezelfde school- en leefomgeving.

Het is aan te bevelen om in interculturele context te werken met **minder prestigieus of zelfs ondergewaardeerd** erfgoed . De ‘typische’ gebouwen, de schoolvisie of de gekende mythes op school hebben sterker de neiging om de bestaande (school)identiteit aan te brengen en dus assimilerend te werken. Ga dus bij voorkeur op zoek naar onderschat of vergeten erfgoed: oud schoolgerei, verplaatste beelden, afgedankte meubels, verouderde handboeken of ondergesneeuwde anekdotes.

Deze zoektocht hoeft niet tijdsintensief te zijn. Vaak stoot je door bijvoorbeeld (oud-)collega’s aan te spreken, al snel op prachtige erfgoedschatten. Er zijn ook heel wat toegankelijke databanken als Erfgoedplus, Erfgoedinzicht, Donnet, Cagnet, Historiana of Europeana die mooie collecties ter beschikking stellen. Verder kunnen de plaatselijke heemkundige kring, de online inventaris van een stadsarchief of de online Erfgoedkaart je op weg te helpen. En ook het Archief voor Onderwijs biedt per thema een collectie beeld- en geluidsarchief aan.

Er worden best **verschillende soorten activiteiten** ingebouwd, bijvoorbeeld:

- Informatiezoektocht of speurtocht
- Waarnemingsopdrachten
- Interviews afnemen
- Spelletjes of een quiz spelen
- Hoekenwerk
- Bronnenstudie
- Opdrachten met kunst, film, theater, poëzie

Daarbij kunnen de volgende verkenningsoefeningen gebruikt worden: (Van den Bossche, 2016)

CONTRASTEER

Je geeft een voorwerp, weetje of verhaal en leerlingen plaatsen hier een voorwerp, weetje of verhaal tegenover.

GELIJKENISSEN EN VERSCHILLEN

Gelijkenissen en verschillen: je geeft twee voorwerpen of verhalen en zoekt zo veel mogelijk gelijkenissen en/of verschillen tussen beide. Je kan ook gelijkenissen en verschillen tussen het erfgoed en jouw interesses of gewoontes zoeken.

VERGELIJKEN

Je geeft leerlingen twee sets van erfgoed en je geeft aan op welke vlakken ze moeten vergelijken. Leerlingen kunnen de vorm vergelijken, de verschillende menselijke domeinen tegenover elkaar plaatsen, de betekenis contrasteren, de vormgeving vergelijken, …

ORDENEN

Je geeft leerlingen een set met erfgoedbronnen, aspecten van een identiteit of enkele kernbegrippen laat hen deze veelheid ordenen. Leerlingen kunnen dit geografisch ordenen: op een kaart; chronologisch ordenen: op een tijdslijn of naar waarde ordenen en bijvoorbeeld de zaken die ze het meest belangrijk achten bovenaan een ladder of een ruit plaatsen en de aspecten die ze minder belangrijk vinden onderaan.

VREEMD VOORWERP

Leerlingen kiezen een willekeurig voorwerp en geven er een betekenis aan. Dit kunnen zowel voorwerpen zijn die ze kennen als voorwerpen die ze niet kennen. Dit kunnen voorwerpen uit verschillende culturen zijn of typisch Vlaamse voorwerpen. Leerlingen moeten een overtuigende uitleg doen over het voorwerp tegenover mensen voor wie het voorwerp vreemd is. Dit kan een verzonnen uitleg zijn, een goede gok, maar ook een realistische uitleg. Je kan hier ook in variëren. Op die manier worden ook voor de hand liggende gebruiksvoorwerpen, bijzonder.

PERSPECTIEFWISSEL

Je geeft een bron of een set met bronnen en je laat leerlingen vanuit verschillende perspectieven een reconstructie maken. Je bekijkt erfgoed telkens op een andere manier: als een koning, als een handelaar, als een priester, als een vrouw, als een kind, als een zieke, als een moslim, …

CONTEXTWISSEL

Je geeft een bron en plaatst deze telkens in een andere context. In de keuken, badkamer, op de markt, in de troonzaal. In elke context kan je brainstormen over de betekenis van een bepaald artefact.

IJSBERG VAN EEN VOORWERP

Leerlingen brengen één of meerdere artefacten of voorwerpen mee die ze belangrijk vinden of die ze veel gebruiken. Vervolgens maken ze een IJsberg van dit voorwerp. Deze Ijsberg is geïnspireerd op het denkkader van Edgar Schein (1992 en 1999). De piramide is onderverdeeld in vier niveaus.

- Op het topje zet je het voorwerp zelf. Dat kan ook kleding, een gerecht of een foto van een gebouw zijn.
- Op het tweede niveau duiden leerlingen aan wat ze met dit voorwerp doen. Dit zijn concrete handelingen.
- Op het derde niveau bespreken ze waarom ze dit voorwerp belangrijk vinden of waarom ze dit voorwerp hebben gekozen.

- Tot slot koppelen ze dit voorwerp aan de waarden die ze belangrijk vinden. Ze kunnen daarbij kiezen uit een lijst aan waarden.[1] (Dries, 2018)

MEERSTEMMIGHEID INBOUWEN & DIVERSITEIT ZICHTBAAR MAKEN

Tracht in de keuze voor erfgoed **meerstemmigheid** in te bouwen. Als er maar één waarheid wordt onderschreven, dreigen andere standpunten ontkend of ondergesneeuwd te geraken. Dan kan erfgoededucatie een proces worden waarin bepaalde visies worden opgelegd. Een geïdealiseerd verleden, waarin de verwezenlijkingen van de sommige groepen worden verheerlijkt, is dan niet veraf. Erfgoededucatie kan dan een exclusief karakter krijgen. Vanzelfsprekend staat een dergelijk gebruik van erfgoed ver af van een interculturele dialoog. (Scheffer, 2008)

Een belangrijke stap naar het 'constructief omgaan met diversiteit' is dus verschillende stemmen aan bod te laten komen. Dat kan door meningsverschillen en controverses over een onderwerp aan bod te laten komen; verschillende betrokkenen of stakeholders aan het woord te laten; andere culturele eigenheden te belichten en natuurlijk ruimte te laten voor de mening van leerlingen over deze perspectieven. (Janssenswillen, 2019)

Het is daarbij belangrijk dat de **diversiteit in de klas** zichtbaar wordt. Elke klas is op meerdere vlakken divers. Er zijn leerlingen met verschillende religies, seksen, geaardheden, subculturen, kunstbelevingen, mediagebruik, leervermogen, thuissituaties, sociaaleconomische omstandigheden, sportploegen … Een eerste stap is dan ook de culturele eigenheiden, gevoeligheden en meningen van leerlingen expliciet maken. Dat kan door leerlingen zelf voorwerpen of foto's te laten meebrengen, maar ook door hen gewoon te laten vertellen over hun dagelijkse gewoontes en interesses.

Mogelijke **interculturele verkenningsoefeningen** zijn:

SPEEDDATEN OF CARROUSEL

Bij speeddaten vormen de deelnemers paartjes per twee of drie. Ze krijgen een vraag of meerdere vragen of thema's die ze moeten bespreken. Het is de bedoeling dat de deelnemers zo snel mogelijk zo veel mogelijk informatie uitwisselen. Na ongeveer 5 min. schuiven de deelnemers door naar een ander paartje of trio. De carrousel is een variant van speeddaten, waarbij de deelnemers twee cirkels vormen, een buitenste en een binnenste cirkel. Er vormt zich telkens een paartje tussen iemand uit de buitenste en iemand uit de binnenste cirkel. De deelnemers uit de buitenste cirkel schuiven verder door.

TIJDRACE

Er zijn twee groepen en een aantal rubrieken zoals leeftijd, droom, beroep, lievelingsgerecht, lievelingsfilm, aantal broers-zussen, … die aangegeven staan op een groot raster, waarbij alle namen van de andere groep aangeduid worden. Het is de bedoeling dat je met de groep zo veel mogelijk over de andere groep te weten komt in een vooraf bepaalde tijd. Telkens je iets weet over een groepslid uit de andere groep, vul je dit in op het raster.

BINGO

Elke deelnemer heeft een bingokaart, waarop de namen van alle deelnemers staan aangeduid. Alle deelnemers moeten zo snel mogelijk een gelijkenis zoeken met elke deelnemer en schrijven die op de bingokaart. Vb. ons lievelingsgerecht pizza, we hebben allebei zwemmen als hobby, … Zodra je met iedere deelnemer een gelijkenis hebt gevonden, is je bingokaart vol en roep je bingo. Je hebt gewonnen. De anderen kunnen voor de tweede, derde of vierde plaats strijden.

[1] Een lijst van mogelijke waarden vind je op: http://www.miramero.com/blog/basis/waarden-overzicht/

OPSPORINGSBERICHT

De deelnemers werken per twee en moeten een opsporingsbericht van hun partner maken. Ze moeten vragen stellen, elkaars uiterlijkheden beschrijven en een foto nemen. Dit opsporingsbericht presenteren ze aan elkaar. Eventueel kunnen de deelnemers ook een robotfoto tekenen van de andere. Vanzelfsprekend zijn er varianten je kan ook een facebookprofiel of een profiel op een datingsite maken.

KENNISMAKINGSVRAGEN

Mogelijke kennismakingsvragen die je kan gebruiken in de verschillende leeractiviteiten:

- Wat is je lievelingseten?
- Wat drink je het liefst?
- Wat eet je veel? Wat eet je (te) weinig?
- Welke huishoudelijke taken neem jij op?
- Van welke soort muziek houd je?
- Kijk je soms televisie? Wat kijk je graag? Welke film, programma, reportage vind je goed?
- Speel je soms een (gezelschap)spel of game? Welk spel speel je graag?
- Sport je? Welke sport doe je?
- Wie is jouw beste vriend? Wat vind je fijn aan deze vriend?
- Welke feestdag is voor jou heel belangrijk? Hoe vier je die feestdag?
- Wat wilde je worden toen je klein was? (job)
- Wat zou je doen als je heel rijk zou zijn?

3. CREATIE-OPDRACHT

Werken aan een opdracht is een krachtige manier van leren omdat leerlingen op die manier **zelf invulling en betekenis** kunnen geven aan hun leertraject of het thema waar ze rond werken. Dit vergroot hun eigenaarschap of agency, wat het leerproces opnieuw versterkt. (Dewey, 2011) Volgens Seymour Papert is **'maken' de beste en meest diepgaande manier** van leren omdat ze in hun maakproces vaak tot nieuwe kennis komen. Het geleerde wordt tastbaar en spreekt tot te verbeelding, wat veel enthousiasme en intrinsieke motivatie op levert.

In erfgoededucatie werken leerlingen vaak aan een creatieve opdracht. Zo kan je hen als leraar de opdracht geven om poster, een website, een filmpje, een tentoonstelling, een beursstand, een muziekstuk, een presentatie, een tijdslijn, een architectuurplan, … uit te werken.

Creatie-opdrachten vergen echter ook een (flinke) portie creativiteit en exploratie-vermogen. De meeste leerlingen hebben heel wat ondersteuning of **scaffolds** nodig om tot een sterk eindresultaat te komen. Een te open opdracht blokkeert de meeste mensen. Niets zo erg als, de opdracht: "doe 'iets' creatief rond diversiteit". Dan is het evenwicht tussen vrijheid en veiligheid zoek. De eindresultaten zijn pover en leerlingen worden bevestigd in hun vermoeden dat ze 'toch niet creatief zijn'.

Als je met onervaren leerlingen werkt is een creatie-opdracht daarom best niet te open. Kies als leraar voor een duidelijke creatie-opdracht. Geef hen bijvoorbeeld de opdracht om een geïllustreerde mindmap te maken, een mime-spel, een infofolder of een reportage, in plaats van hen te laten kiezen. Werk ook in een constructieve opbouw naar die eindopdracht toe. Leerlingen hebben nood aan voldoende kennis, vaardigheden en attitudes om een creatieve taak tot een goed einde te brengen.

Het **Backward-design** model kan helpen om een creatie-opdracht te ontwerpen als leraar. Dit is een ontwerpmodel van Wiggins en McTinghe. (2005) Het betekent dat je 'andersom' ontwerpt. Je start op het einde: je definieert je creatie- of eindopdracht om vervolgens de weg terug te leggen en te bekijken welke input of scaffolds leerlingen nodig hebben om deze criteria te bereiken. Voor deze bijdrage werd beroep gedaan op het werk van Mooss, Koen Crul en Leen Alaerts.

EINDOPDRACHT

De creatie-opdracht kan verschillende vormen aannemen. Sommige opdrachten zijn eerder beeldgericht: zoals een affiche, een collage, een mindmap, een kaart, een tekening, een cartoon, een maquette, een multimedia-opdracht … Andere zijn eerder woordgericht zoals: een artikel, een essay, een gedicht, … Of eerder gericht op performance, zoals muziek, theater, dans, stand-upcomedian, tableau vivant. Sommige opdrachten combineren beide, bijvoorbeeld in een informatiebrochure, een filmfragment, een tentoonstelling, een performance, een muurkrant.

Een motiverende creatieopdracht is voldoende **uitdagend én voldoende concreet**. De opdracht moet ruimte laten voor eigen inbreng en creativiteit. Er moeten dus meerdere uitkomsten of pistes zijn. Als je bijvoorbeeld vraagt om foto's te ordenen, bestaat er niet zoiets als de juiste classificatie. Aan de andere kant moeten leerlingen weten wat van hen verwacht wordt. Bepaal dus heel concreet aan welke criteria of kwaliteitseisen de creatie-opdracht moet voldoen: hoe zal de poster, het rollenspel, de mindmap of het klankspel er juist uitzien? Een te open opdracht leidt vaak tot zwakke eindresultaten. Een te gesloten opdracht werkt weinig motiverend.

SCAFFOLDS

Bepaal vervolgens welke scaffolds leerlingen nodig hebben om tot een sterke creatie te komen. Scaffolds kunnen verschillende vormen aannemen, gaande van achtergrondinformatie, documenten en knowhow tot technieken, instrumenten, voorbeelden, stappenplannen die je verkent via voorbereidende oefeningen. Als leerlingen bijvoorbeeld een creatieve wereldkaart ontwerpen die de graad geluk per regio weergeeft, kan je bijvoorbeeld een verschillende mogelijke creatieve wereldkaarten als scaffold aanreiken, je laat hen verschillende college-technieken verkennen; je biedt hen documenten over het geluksniveau in verschillende continenten..

Backwards-design houdt in dat je aan alle aspecten werkt die nodig zijn om de creatie-opdracht tot een goed einde te brengen. Moeten leerlingen in de informatiefolder bijvoorbeeld vooral tonen dat ze hun inzicht hebben in verschillende participatievormen? Of wil je vooral dat ze tonen dat ze mediawijs een aantrekkelijke folder kunnen opmaken? Wellicht wil je beide en dus is het belangrijk dat je ook scaffolds voorziet die aan beide facetten werken, zowel op inhoudelijk als vormelijk vlak. Het kan zinvol zijn om volgende vragen te stellen:

- Wat hebben leerlingen **inhoudelijk** nodig? Dan kan die input de vorm aannemen van achtergrondinformatie, documenten, knowhow, ….
- Wat hebben leerlingen **technisch** nodig? Om hier aan te werken voorzie je voorbeelden, technieken, methodes, oefeningen, …

De aard en de veelheid aan scaffolds stem je af op het vaardigheidsniveau van leerlingen, maar ook op de beschikbare tijd. Meer ervaren leerlingen hebben minder scaffolds nodig. Ook als leerlingen meer tijd krijgen, kunnen ze meer zelfstandig verwerken en kan je jouw ondersteuning verminderen.

ACTIVITEITENLADDER

Je werkt best **stapsgewijs of gradueel** aan een creatie-opdracht. Vele leerlingen schatten hun eigen creatieve vermogens eerder laag in. (Robinson, 2015) Door geleidelijk aan moeilijkere oefeningen te geven, neem je hun weerstand weg. Ze stijgen ze zonder er erg in te hebben boven hun zichzelf uit en komen tot een eindproduct dat hun eigen verwachtingen overtreft.

Een activiteitenladder betekent dat je start met **eenvoudige, begeleide** oefeningen om vervolgens steeds complexere en vrijere opdrachten te geven. Zo kan je bij het schrijven van een gedicht starten met sterk gestuurde woordspelletjes, vervolgens overgaan op meer vrije associatie- of brainstormoefeningen om dan te vragen om al je materiaal verwerken in een gedicht. Het kan ook inhouden dat de graad van samenwerking toeneemt. Om leerlingen bijvoorbeeld een personage in een drama-les te laten verkennen, kan je hen eerst individueel laten werken, vervolgens per twee en op het einde pas in groep. Ze kunnen eerst allemaal gelijktijdig peuters, oude vrouwen, dieven, boze papa's of dronkaards spelen. Vervolgens enkele kleine, korte opdrachtjes per twee krijgen en tot slot een doorwerkopdracht krijgen.

Concreet betekent een activiteitenladder dat je verschillende voorbereidende oefeningen of de scaffolds die je wilde inbouwen, een weloverwogen volgorde geeft. Meestal komen in creatief proces drie fases terug.

- **Motivatiefase:** in deze fase prikkel je de leerlingen om met zin de creatieopdracht aan te vatten.
- **Exploratiefase:** in deze fase bedenken leerlingen de mogelijkheden, pistes of wegen die voor hen liggen. Ze brainstormen, ze oefenen technieken en ze verwerven inzichten. Het is belangrijk dat leerlingen voldoende tijd krijgen en fouten kunnen maken in deze fase. Laat hen zelf experimenteren en verkennen. Doe het niet voor hen. De explorerende fase verschilt natuurlijk van opdracht tot opdracht.
    - In een beeldgerichte opdracht voorzie je voldoende ruimte voor materiaalverkenning en het eigen maken van verwerkingstechnieken. Leerlingen moeten de mogelijkheden en beperkingen van het materiaal of medium kunnen inschatten. Hoe meer ze hierin thuis zijn, hoe gevarieerder en origineler hun eindproduct zal zijn. Er zijn twee soorten materialen die ze kunnen verkennen: verwerkingsmaterialen en werkmaterialen. Verwerkingsmaterialen zijn de materialen die ze gaan verwerken zoals papier, foto's, krantenknipsels, verf. Werkmaterialen is het gereedschap dat je nodig hebt om de verwerkingsmaterialen om te vormen, zoals scharen, lijm, PC, camera, borstel. Je kan opdrachten verzinnen rond beide materialen.
    - Bij activiteiten die gericht zijn op performances is de opwarming belangrijk. Leerlingen kunnen maar moeilijk tot een sterke voorstelling komen als ze niet losgeschut of op elkaar ingespeeld zijn. Een opwarming is best speels. Alle lichaamsdelen en/of de stem moeten loskomen.
- **Vormgevende fase**: in deze fase maken leerlingen keuzes en komen ze tot een eindproduct.

4. INTERCULTURELE DIALOOG

Om een interculturele dialoog te faciliteren bouw je best de volgende ontwerpprincipes in:

- Creëer een veilige ruimte of forum
- Bespreek verwachtingen en gedragsregels

CREËER EEN VEILIGE RUIMTE OF 'FORUM'

Niet iedere klas is een veilige context, waar alle leerlingen zichzelf kunnen zijn. Er spelen in iedere klas statusverschillen, waardoor de inbreng van sommige leerlingen wordt weggewuifd of belachelijk gemaakt. In dat geval klappen leerlingen dicht of gaan ze in verdedigingsmodus. Daarom creëer je best een symbolisch of fysiek forum.

Dat kan door naar een andere ruimte te gaan of de klasopstelling te wijzigen. Leerlingen zullen zichzelf zelden blootgeven in een klas waar de banken frontaal naar het bord staan. Ook een grote cirkel waarin inbreng verwacht wordt van 25 leerlingen, werkt meestal weinig productief. Experimenteer dus met verschillende organisatievormen: kleinere teams, paarwerk of doorschuifsystemen.

Als je een klasgesprek met de hele klas voert, is het ook goed om een duidelijk 'forum' te installeren. Een forum was in de oudheid een marktplein waar mensen elkaar ontmoeten en van mening wisselden. Het evolueerde tot een bestuurlijk centrum, waar de senaat beslissingen nam. Je kan in de klas een forum installeren door te werken met een praatstok, door een binnenste conversatiecirkel te maken waarrond de toeschouwers zitten, of door bepaalde stoelen in de ruimte te zetten, waar leerlingen het woord nemen. Het voordeel van een forum is dat leerlingen er fysiek op kunnen stappen, maar ook terug zichzelf kunnen worden als ze het podium verlaten. Dat maakt het makkelijker om de spanningen en emoties na een intens gesprek los te laten. Door een apart forum te creëren, is er ook minder kans dat leerlingen zichzelf of anderen laten samenvallen met hun mening of hun culturele eigenheden.

BESPREEK VERWACHTINGEN EN GESPREKSREGELS

Binnen dit forum gelden bepaalde omgangsvormen, morele normen en beleefdheidsregels. Deze regels moeten beledigingen, spot, hatelijke uitspraken, onwaarheden , immorele uitlatingen, zoals iemand dood wensen of folterpraktijken, goedkeuren, en asociale gedragingen zoals gejouw of gespuw onmogelijk maken. Gesprekken waarin dergelijke uitlatingen – zelfs al hebben ze een humoristische ondertoon – toegestaan, zijn een onveilige context, waar een interculturele dialoog onmogelijk is. Deelnemers gaan zich bedreigd voelen, waardoor ze aanvalsstrategieën hanteren.

Ruben Mersch beschreef transparant hoe offensief of zelfs agressief gedrag leidt tot destructieve denkpatronen als: wij-zij-denken; het versterken van de eigen groep; hokjesdenken; op de man spelen; het willen uitbannen van meningsverschillen en wegzetten van de ander als onbekwaam of egoïstisch. Deze aanvallende reacties zijn menselijk, maar functioneren als springstof in een intercultureel gesprek. Het is weinig constructieve inbreng, die leidt tot verwijten, spanningen, discriminatie en polarisatie. (Mersch, 2018)

Daarom moeten gespreksregels expliciet gemaakt worden. Gespreksregels zijn niet alleen cruciaal om onbeleefd of immoreel gedrag te vermijden, ze maken ook onbewuste omgangsvormen expliciet. Op die manier vermijd je dat groepen met een meer dominant cultureel kapitaal sterker op de hoogte zijn van wat verwacht wordt dan anderen. Als de spelregels onduidelijk zijn, creëert dit onveiligheid, zeker bij leerlingen die het gevoel hebben dat ze zelf niet mee de gangbare omgangsvormen kunnen bepalen.

Daarnaast is het belangrijk dat de regels door iedereen op ieder moment worden nageleefd. De mate waarin leerlingen zich veilig voelen valt of staat met de naleving van de expliciete regels. Overtreders moeten dus onmiddellijk aangesproken worden. Gezien de aard van een interculturele dialoog, is het echter niet aan te bevelen om deze regels 'op te leggen' en top-down toe te zien op de naleving. Leerlingen zouden de regels zelf moeten onderschrijven en zelfs eigen maken.

Om deze gedragenheid te creëren, moet je als begeleider veel aandacht en tijd besteden aan het verantwoorden, concretiseren, verdiepen en aanvullen van de gespreksregels. Dit is geen tijdverspilling ten koste van de 'inhoud', maar een wezenlijk onderdeel van een interculturele dialoog. Vraag leerlingen dus zowel voor als tijdens het gesprek of ze akkoord zijn met deze regels; of ze deze regels willen aanpassen of er iets aan willen toevoegen of weglaten. Verantwoord ook waarom jij deze regels belangrijk vindt. Laat leerlingen zelf voorbeelden zoeken van gewenste en ongewenste reacties. Zeker naar aanleiding van een kwetsende uitspraak, is het wenselijk dat de begeleider vraagt aan de anderen wat ze vinden van een bepaalde uitlating. Pin een leerling ook niet vast op zijn inbreng, maar bespreek op een meer algemeen niveau: kan deze uitspraak? Waarom wel, waarom niet?

Er zijn verschillende kaders die gespreksregels voor leerlingen samenbrengen. Online vind je o.a. de Kijkwijzer voor een democratische dialoog. Basisregels zijn: luister actief, onderbreek niet, laat ruimte voor ieders inbreng, vraag om meer informatie en duw niemand in een vakje. Een meer uitgebreide set gespreksregels is: (Alaerts, 2019)

- Maak je eigen inbreng zo veel mogelijk concreet door voorbeelden te geven.
- Haal er geen zaken bij die er niet bij horen. Blijft bij het onderwerp.
- Bouw voort op inbreng van anderen.
- Laat anderen uitpraten. Onderbreekt anderen niet.
- Laat iedereen aan het woord. Vraag anderen om hun mening.
- Vraag zelf het woord. Duid aan waarom je iets wil inbrengen.
- Luister actief en geïnteresseerd naar de inbreng van anderen.
- Tracht verbanden of associaties te leggen met eigen ervaringen of eerdere inbreng.
- Gedraag je vriendelijk en beleefd, zowel in toon, lichaamstaal als woordgebruik.
- Tracht ook de standpunten die afwijken van het jouwe, te begrijpen.
- Tracht anderen zo weinig mogelijk te ver/beoordelen.
- Duw anderen niet in vakjes. Doe geen veralgemenende uitspraken over andere mensen of groepen.
- Tracht anderen niet te overtuigen.
- Wees bereid om je eigen mening te herzien.
- Vraag om meer informatie als je iets niet begrijpt.
- Zoek informatie op als je iets niet weet.
- Beledig nooit. Maak geen grappen die kwetsend zijn.
- Geef een compliment als je de inbreng van iemand anders interessant vindt.
- Tracht te bemiddelen als twee andere leerlingen verschillen van mening.

Mersch gaat een stap verder en beschrijft concreet hoe een intercultureel gesprek moet gevoerd worden. Hij stelt o.a. de volgende gespreksregels voorop: (Mersch, 2018)

- Voer een discussie niet om te winnen, wel om verschillende meningen te verkennen; ga er van uit dat de meeste mensen een andere mening hebben dan jij; schrijf nooit slechte intenties toe aan je tegenstander
- Speel op de bal, nooit op de persoon
- Besef dat de hokjes waarin jij de ander propt meestal niet zelf gekozen zijn
- Besef dat groepsdenken alles erger maakt
- Besef dat je de meeste dingen die je denkt, hebt overgenomen van je omgeving

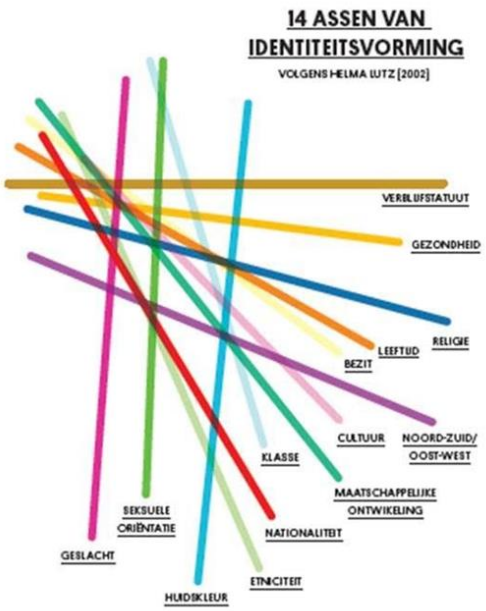
- Besef dat de ander een individu is en niet verantwoordelijk voor de praktijken van de groep waartoe hij behoort
- Durf twijfelen aan jezelf
- Vergelijk mensen nooit met ongedierte of wat dan ook
- Probeer je in de schoenen van de tegenstander te verplaatsen
- Denk na over de waarden die je tegenstander verdedigt
- Benadruk het gemeenschappelijke
- Geef het ego van je tegenstander een boost
- Durf sorry te zeggen
- Claim geen moreel monopolie
- Erken dat je minder weet dat je denkt te weten
- Vragen stellen werkt vaak beter dan argumenten geven
- Leg de lat voor je eigen argumenten even hoog als voor de argumenten van anderen

GEEF IDENTITEIT VERSCHILLENDE LAGEN

In een intercultureel gesprek spelen vooroordelen ten opzichte van andere groepen steeds bewust of onbewust een rol. Vooroordelen tegenover andere mensen en ideeën zijn normaal en menselijk. Ieder mens heeft bepaalde culturele voorkeuren die bepaald zijn door zijn/haar eigen cultureel referentiekader. Het is dus geen schande. Vooroordelen zijn nodig, of minstens handig. Om de wereld bevattelijk te maken, delen mensen de wereld op in vakken en schrijven ze veralgemenende eigenschappen toe aan bepaalde groepen, ideeën of kennis. Het is onmogelijk om te navigeren in deze complexe wereld zonder deze categorieën. Het heeft dus ook geen zin om te ontkennen dat je met een bepaalde blik kijkt en dus ook vooroordelen hebt. Geef dus aan dat leerlingen best erkenning geven aan hun vooroordelen. (Vantieghem, 2019)

Vooroordelen kunnen echter leiden tot stereotypering van bepaalde groepen. Die stereotypes leiden zelden tot een respectvol beeld over andere groepen. Ze staan veelal empathie of verbinding met de andere in de weg. Vaak werken ze zelfs minachting van de andere groep en wij-zij-denken in de hand. Heel vaak zijn stereotyperingen een onderdeel van een ruimere machtsdynamiek, waarbij de dominante groep via een bepaalde beeldvorming zijn gelijk bevestigt. Stereotypes als geldbeluste Joden, criminele Marokkanen, profiterende werklozen, drugsverslaafde zwarten, naïeve linksen of roddelende vrouwen zorgen voor discriminatie. Dergelijke beeldvorming is niet onschuldig en moet dus – ook in de vorm van humor - actief bestreden worden in een intercultureel gesprek. (Hoffman, 2018)

Een interessant denkkader om stereotypering tegen te gaan is intersectioneel of kruispunt-denken. Intersectioneel denken vertrekt vanuit het inzicht dat mensen een kruispunt zijn tussen verschillende secties. Een sectie is een kenmerk of aspect van je identiteit. Bijvoorbeeld etniciteit, klasse, levensfase, handicap, sekse, gezondheid, religie, levensbeschouwing, geaardheid, professionele socialisatie, taal, nationaliteit vormen elk een andere sectie. De 14 assen van Lutz (2002) bieden een mooi overzicht van de verschillende sessie. Binnen iedere sectie zijn er minstens twee groepen, waarvan de ene een hogere status heeft dan de andere. (Burman, 2019)



Intersectioneel denken legt bloot hoe deze verschillende secties samen je identiteit en je maatschappelijke status bepalen. Deze verschillende kenmerken werken op elkaar in en maken dat mensen uit dezelfde groep een heel andere ervaring hebben. Een rijke nieuwkomer heeft bijvoorbeeld veel meer privileges dan een arme. Bovendien zijn verschillen dynamisch. Het beeld van een vrouw verandert als ze ouder wordt, blank is of als ze sociaaleconomisch sterker staat. (Arikoglu, s.d. geraadpleegd 2020)

Intersectioneel denken vermijdt stereotypisch denken op twee manieren. Enerzijds krijg je meer zicht op de gelaagdheid van je eigen identiteit. Je eigen maatschappelijke positie wordt ook zichtbaar, waardoor je ook beter zicht krijgt op hoe je wereldbeeld gevormd wordt. Je wordt je bewust van je eigen vooroordelen en vooronderstellingen. Anderzijds maakt intersectioneel denken zichtbaar dat (minderheids)groepen geen homogene groepen zijn. Vrouwen, zwarten, moslims, migranten of homoseksuelen worden bepaald door verschillende secties. Een nieuwkomer is niet alleen migrant, maar heeft ook een levensbeschouwing, leeftijd, sekse, opleidingsniveau, mentale en fysieke gezondheid, huidskleur, geaardheid, taalcompetenties en sociaal-culturele achtergrond. Mensen kunnen dus niet gereduceerd worden tot de kenmerken van één maatschappelijke groep. Het heeft dan ook geen zin om mensen vast te pinnen op één aspect van hun identiteit, bijvoorbeeld moslim, vluchteling of gehandicapt. (Arikoglu, s.d. geraadpleegd 2020)

STREEF NAAR GELIJKWAARDIGHEID, NIET NAAR GELIJKHEID

In een interculturele dialoog spelen niet alleen emoties en vooroordelen een rol, maar ook statusverschillen. Binnen iedere sectie is er een groep die meer status en macht heeft dan de andere groep. Het verschil tussen man-vrouw; wit-zwart; homo-hetero; Belg-niet-Belg; autochtoon-allochtoon; arm-rijk; jong-oud; gezond-ongezond is niet neutraal. Binnen de samenleving krijgen bepaalde groepen meer sociale, economische en/of culturele voordelen of privileges dan andere groepen. Er is een machtsdynamiek gaande tussen de verschillende groepen. Een van de kerndoelstellingen van intersectioneel denken is dan ook het expliciet maken van de machtsdynamiek die zich binnen iedere sectie tussen de groepen afspeelt. (Burman, 2019)

De meeste mensen ontkennen echter dat er een statusverschil is. O.a. de Amerikaanse onderzoeker Obasogie omschrijft deze houding als kleurenblind. Een kleurenblinde benadering van diversiteit benadrukt dat iedereen gelijke kansen moet krijgen en stelt dat de regels voor iedereen dezelfde zijn. Deze houding werkt weliswaar gelijkheid in de hand, maar geen gelijkwaardigheid. Op die manier ga je immers voorbij aan de effectieve verschillen en heersende discriminatie tussen groepen en mensen. Meerdere onderzoeken tonen immers aan dat de loonkloof, het verschil in opleidingskansen, carrièremogelijkheden of tewerkstellingsgraad, tussen

blanken-gekleurden; anderstaligen-Nederlandstaligen; jongeren-ouderen; mannen-vrouwen erg reëel is. Een kleurenblinde houding gaat er daarentegen vanuit dat iedereen gelijke kansen krijgt, terwijl bepaalde (minderheids)groepen in werkelijkheid te kampen hebben met uitsluitingsmechanismes.

Het bovenvermelde onderzoek aan de KULeuven toonde overtuigend aan dat scholen zeer vaak voor een kleurenblind diversiteitsbeleid kiezen, waarin alle leerlingen volgens dezelfde normen beoordeeld worden. Etnische en culturele verschillen of doelgroepen krijgen in deze scholen geen specifieke aandacht en er wordt sterk ingezet op het vermijden van discriminatie. Dit beleid leidt echter geenszins tot gelijke onderwijskansen. Als er geen aandacht is voor sociale, talige of culturele achterstelling voelen leerlingen met een 'andere' thuiscontext zich weinig thuis op school en presteren ze significant slechter. (Celeste, 2019)

Om een kleurenblinde houding te vermijden, is het erkennen van dit verschil in macht en status tussen de verschillende maatschappelijke groepen een eerste stap. Door deze privileges te ontkennen, blijven ze immers gehandhaafd. De meerderheid of de dominante groep heeft onbewust alle belang bij een kleurenblinde houding. Daarom is de erkenning van dit gebrek aan gelijkwaardigheid even essentieel als moeilijk: het botst op de gevestigde orde. (Dries, 2018)

Erfgoed leent zich zeer goed om de machtsdynamiek tussen verschillende maatschappelijke groepen bloot te leggen. Dat kan door te werken rond de weerzin die bepaalde vormen van erfgoed oproepen. Vaak worden cultuuruitingen die geassocieerd worden met groepen die een lagere status hebben als minder mooi of relevant beschouwd. Esthetische kaders worden niet zelden bepaald door statusverschillen. Het cultureel kapitaal van een dominante groep is altijd groter dan dat van een lager aangeschreven groep. Iets vergelijkbaars geldt voor controversiële onderwerpen. Dit zijn vaak thema's die die de meerderheidsgroep liever uit de weg gaat, omdat ze een pijnlijk verhaal vertellen over deze groep of omdat ze een bepaalde status of machtsbasis uit balans brengen. Denk maar aan de medewerking van vele Vlamingen aan de Holocaust, de rol van België in Congo of de uitsluiting van vrouwen..

CREËER EEN MEERTALIGE LEEROMGEVING

Meertaligheid is een veelomvattend begrip. Het gaat zowel om moeder- als vreemde talen; talen met een hoge maatschappelijke status, als lage maatschappelijke status; laaggeletterdheid en academisch taalgebruik; dialecten versus standaardtaal; verbaal en non-verbaal taalgebruik. Taal is sterk verbonden met denken en cultuur en tevens een rijke erfgoedbron. De omgang met taal zegt veel over de manier waarop mensen met cultuur omgaan. Net zoals bij andere cultuuruitingen kan deze omgang kleurenblind zijn, gericht zijn op assimilatie (cf. supra) of intercultureel.

Het huidige Vlaamse taalonderwijs stelt zich doorgaans weinig intercultureel op. Verscheidene onderzoeken tonen aan dat het taalonderwijs in Vlaanderen vooral gericht is op assimilatie. Meer dan voor andere cultuuruitingen geldt dat leerlingen, ongeacht hun taalachtergrond, dezelfde meet moeten halen. Leerkrachten zijn zich zelden bewust van de hoge taalverwachtingen die ze koesteren ten opzichte van àlle leerlingen. Met de beste bedoelingen zetten ze sterk in op correcte spelling en zinsconstructie, begripsvorming en het eigen maken van een rijke schooltaal. Hoewel het aanleren van deze vaardigheden noodzakelijk is, leidt deze veeleisende houding ten opzichte van leerlingen met een anderstalige of taalarme achtergrond niet zelden tot achterstelling. De correlatie tussen anderstaligheid en schoolachterstand, -uitval en een studie-oriëntatie naar lager gewaardeerde richtingen in Vlaanderen is stuitend. (Agirdag, 2018)

Om tot een meertalige context te komen, helpt het om erfgoed te erkennen als een vreemde taal die leerlingen zichzelf eigen moeten maken. Niet alleen is heel wat erfgoed talig – oude handboeken, reglementen, catechismus, verhalen, … vergen een grote taalkennis, ook niet-talig erfgoed, zoals schilden, relikwieën, heiligenbeelden, borduurwerkjes, zegels of munten zijn ontoegankelijk voor de meeste leerlingen zonder.

Als je erfgoed erkent als een vreemde taal, erken je dat er een groot verschil bestaat in beginsituatie. Niet iedere leerling heeft dezelfde voorkennis en interesses. Een eerste stap is dan ook deze uiteenlopende beginsituatie te zien. In een tweede stap erken je evenzeer dat leerlingen aangepaste ondersteuning of scaffolds nodig hebben. Scaffolds zijn flexibel inzetbare ondersteuningsinstrumenten voor leerlingen. Ze kunnen de vorm aannemen van een verklarende woordenlijst, een samenvatting of conceptmap, een toelichting van de context, icoontjes of andere visuele ondersteuning. Je kan ook werken met buddy's waarbij leerlingen die sterker in taal zijn, hun buddy ondersteunen in het eigen maken van de teksten. Het voordeel van deze scaffolds is dat leerlingen deze instrumenten naar eigen behoefte kunnen inzetten en geen uitzonderingsregels creëren voor bepaalde groepen. (Van Avermaet, 2018)

Naast scaffolds is het belangrijk dat er aan begripsvorming wordt gewerkt in een meertalige leeromgeving. Zo kan je aandacht te besteden aan etymologie. Oude benamingen, Latijnse termen, vergeten uitdrukkingen en metaforen bieden heel wat mogelijkheden om te werken aan conceptualisering. Leerlingen met allerlei taalachtergronden krijgen op die manier meer inzicht in de woordstammen en evolutie van begrippen.

Ten slotte biedt erfgoed heel wat kansen om meerdere talen aan bod te laten komen. Het is bijvoorbeeld interessant om voor weinig gekende begrippen, zoals wecken, pekelen, konfijten een vertaling te zoeken in meerdere talen. Hetzelfde geldt voor oude namen van kruiden, plaatsen, of religieuze voorwerpen. Interessanter is nog: ook lokaal erfgoed is niet ééntalig. Tot in de jaren 1960 was Vlaanderen een meertalige regio, waar elk toonaangevend document (minstens eveneens) in het Frans werd opgesteld. Franstalige media golden tot in het midden van de 20ste eeuw als kwaliteitsvoller dan hun Vlaamstalige tegenhangers. In vele contexten zoals wetenschap en religie werd ook het Latijn gebezigd. Laat de kans om met anderstalige bronnen te werken niet liggen. Het is bijzonder interessant om deze Franse of Latijnse juist wel aan bod te laten komen in een interculturele dialoog.

WERKVORMEN INTERSECTIONALITEIT

STER-OEFENING

In deze oefening maken leerlingen een ster over hun eigen identiteit. Jouw naam staat centraal in de ster. Op de hoeken van de ster zet je verschillende aspecten van je identiteit: je dromen, je vrije tijd, je gezinssituatie; je beste vrienden; je thuiscultuur, je opleiding, je religie en je held(en). (DemoKlap Atlas, Burman, 2019)

IDENTITEITSLADDER

De deelnemers krijgen een overzicht van mogelijke identiteitsaspecten, bijvoorbeeld: jeugdbeweging, beperking, studieniveau, economisch vermogen, afkomst, … Het is de bedoeling dat leerlingen vervolgens minstens 10 kenmerken van hun eigen identiteit opschrijven op losse briefjes. Nadat leerlingen elk 10 briefjes hebben, moeten ze deze briefjes ordenen in een ladder. Bovenaan plaatsen ze de kenmerken van hun identiteit die ze het meest belangrijk vinden. Onderaan de eigenschappen die ze het minst belangrijk vinden. Vervolgens wisselen leerlingen per twee of per drie uit. Ze bespreken elk hun ladder of ruit en trachten dit te verantwoorden. Je kan leerlingen ook vragen om hun identiteitskenmerken op een ruit te ordenen. Dit is doorgaans makkelijker. (Van Wijnendaele, 2017)

MEME OF METAFOOR

Leerlingen krijgen de opdracht een meme of metafoor te bedenken van zichzelf. Een meme is een beeld met een quote er bij. Een metafoor is een karakteriserend beeld. De meme of metafoor moet verschillende aspecten van de identiteit aan bod laten komen. Het is dus belangrijk dat de deelnemers eerst zicht hebben op de verschillende componenten van hun identiteit. Je kan deelnemers ook per twee laten werken en een metafoor over de ander laten bedenken. Vanzelfsprekend zijn er varianten. Je kan ook een logo, symbool laten bedenken. (Van Eeckhaut, 2013)

SYSTEEMMAP VAN JE IDENTITEIT

Systeemdenken tracht de verbanden tussen verschillende componenten, factoren en actoren te visualiseren in een mindmap of een andere figuur. Het systeem kan de vorm aannemen van een piramide, een visgraat, een tabel, een boom, een tijdverloop, … Door een systeemmap te maken, krijg je zicht op hoe de verschillende aspecten van een systeem zich verhouden ten opzichte van elkaar. In dit geval maken deelnemers een systeemmap van hun identiteit.[2]

Dat gebeurt in verschillende stappen. Eerst benoemen ze de verschillende aspecten van hun identiteit. Vervolgens schrijven ze hun naam op een groot blad. Ze plaatsen de verschillende identiteitskenmerken op het blad. Als het iets belangrijk is voor hen, schrijven ze dit heel groot en dichter bij hun naam. Minder belangrijke identiteitsaspecten schrijven ze meer in de rand en kleiner. Ze kunnen natuurlijk ook met kleur werken en kaders rond bepaalde woorden plaatsen. In een derde stap duiden ze de verbanden aan ten opzichte van de opgeschreven eigenschappen. Ze duiden tegenstellingen, katalysatoren, correlaties, verwantschappen door pijlen, accolades of gelijkheidstekens te plaatsen. (Alaerts, 2019)

LANDKAART VAN JE IDENTITEIT

De landkaart van je identiteit is een soort systeemmap. In dit geval neem je een kaart, dat kan ook digitaal, en duid je aan welke plaatsen belangrijk zijn op verschillende levensdomeinen: sport, cultuur, familie, vrienden. Aan deze plaats voeg je een foto en toelichting toe, die visueel maakt wat er gebeurt/gebeurd is op deze plaats.

STADSWANDELING

Leerlingen krijgen de opdracht om groepjes van twee tot vier zelf een wandeling uit te stippelen in de stad of gemeente waar ze wonen of naar school gaan. Voor vertrek krijgt elk groepje een reeks kaartjes. Op deze kaartjes staan verschillende levensdomeinen aangeduid: sport/spel, cultuur, gezondheid/zorg, feest, voeding, onderwijs/school, beleid, sociale ondersteuning/hulpdiensten, transport, religie, vrienden. Op elk kaartje staan voorbeelden van plaatsen en gebouwen in de stad of gemeente, die hiermee verband houden. Voor cultuur staat er bijvoorbeeld een cultuurcentrum, bibliotheek, museum of concertzaal op.

Elke leerling trekt twee of drie kaartjes van verschillende levensdomein. Vervolgens kiest elke leerling een plaats dat met dat levensdomein te maken heeft en waar hij of zij graag of vaak komt. Elke leerling bedenkt ook een korte anekdote die hij of zij heeft meegemaakt of gehoord over de te bezoeken locatie. Vervolgens stippelen de leerlingen samen hun route uit. Je kan de opdracht verrijken door bijzondere of verborgen plaatsen toe te voegen die de leerlingen moeten zoeken en bezoeken. Leerlingen bezoeken best ongeveer zes locaties die ze zelf gekozen hebben. Onderweg vertellen ze de verhalen over hun buurt. Op iedere locatie nemen de leerlingen een selfie met de groep. Van deze selfies maken ze een fotoreportage die ze tonen in de klas.

In groepen die meer uitdaging nodig hebben, kan je hen tevens vragen om per locatie na te denken over ‘future dreams’: hoe ziet deze locatie er in een ideaal scenario over 30 jaar uit? Wat zou je veranderen? Hoe kan deze locatie duurzamer, aantrekkelijker, sociaal-menselijker worden? Hetzelfde kan je doen voor persoonlijke ‘future dreams’: wat zou je zelf graag meer/anders willen doen op cultureel, sportief, familiaal, … vlak?

LEVENSVERHAAL OP PODCAST

Dit is een vorm van oral history. Leerlingen krijgen de opdracht om hun levensverhaal te vertellen via een podcast, maar niet zonder handvatten. Ze zetten daarbij verschillende stappen. Eerst kiezen leerlingen drie (of meer) kapstokken waar ze over willen vertellen. Kapstokken zijn belangrijke levensdomeinen, zoals beroep, vervoer, familie, vrienden, vrije tijd, wonen, voeding, geloof … Over elk van de gekozen levensdomeinen (best max. 3) zoeken ze een anekdote. Die anekdote is heel concreet en gebonden aan een bepaalde plaats en tijd. Er

[2] Voor meer informatie rond systeemdenken kan je de website: wereldburgerschapseducatie.ucll.be raadplegen. Onder de knop ‘werkvormen’ staat een uitgebreid stappenplan opgenomen rond het opzetten van een systeemmap. (Alaerts, 2019)

zijn duidelijk betrokkenen of actoren. Vanzelfsprekend kunnen deelnemers er voor kiezen om deze te anonimiseren. Belangrijk is dat deelnemers kunnen aanduiden waarom ze deze anekdote hebben gekozen als een illustratie van hun eigen levensverhaal. (Dries, 2018)

BEELDVERHAAL

Een variant op het levensverhaal is het beeldverhaal. In dat geval krijgen deelnemers de vraag om drie tot vijf denkbeeldige foto's te maken over sleutelmomenten in hun leven. Ze hoeven die foto niet echt te zoeken en te tonen, maar beschrijven aan elkaar een momentopname die hen in uit hun eigen verleden is bijgebleven. Het gaat om innerlijke beelden van heel concrete gebeurtenissen in hun leven. Zo vertellen ze bijvoorbeeld hoe ze stonden te wachten aan de schoolpoort op hun eerste schooldag, het moment waarop hun papa opnieuw trouwde, … Ook hier is afbakening belangrijk. Geef bijvoorbeeld aan over welk levensdomein ze een beeld moeten opdelven uit hun geheugen. (Van den Bossche, 2016)

FAMILIEQUEESTE

De familiequeeste vraagt leerlingen om twee generaties uit hun omgeving te interviewen. Daarbij gaan ze liefst zo ver mogelijk terug in de tijd. Als het mogelijk is gaan ze dus het gesprek aan met hun overgrootouders, maar dat mogen ook hun ouders, grootouders,f tantes of nonkels zijn. In dit gesprek gaan leerlingen in op de belangrijkste culturele dimensies zoals: socio-economische mobiliteit, opleiding en studiekansen, rolpatronen en gender, religie en normen en waarden. Mogelijke vragen die ze kunnen stellen zijn: (Van Pelt, 2019)

- Waar ben je geboren?
- Waar woon je nu?
- Ben je vaak verhuisd en waarom?
- Hoeveel kinderen zijn er in jouw kerngezin (het gezin waarin je zelf opgroeide)?
- Heb je gestudeerd? Indien ja, hoe werd er naar studeren gekeken binnen jouw familie? Wie mag studeren? Welke studies zijn goed? Wie betaalt de studies?
- Hoe zat het met de mobiliteit in je gezin? hoe verplaatsten mensen zich? Hadden jullie een eigen wagen?
- Wat was de sociaal economische situatie van je familie? (was er een stabiel inkomen? Was er een zekerheid?)
- Welke gebeurtenissen draag je mee? Welke gebeurtenissen hebben jou beïnvloed?
- Welke waarden en normen kreeg jij mee van je ouders? Je bent in het leven geslaagd als je…Je wordt gewaardeerd als … Je bent OK als … Waar zette je je tegen af?
- Wat deden jouw ouders als werk en wat doe jij? Waar? Is dit voltijds - deeltijds?
- Welke rollen heb jij in het leven? Welke rollen zie je bij je ouders? Is er een verschil tussen man en vrouw?
- Ben je religieus opgevoed? Ben je zelf religieus?
- Wat maakt jou gelukkig?

WERELDCAFÉ

Een wereldcafé is een werkvorm waarbij eerst over verschillende thema's wordt gebrainstormd in groepjes van vier tot zes deelnemers. Zoals in een hoekenwerk schuiven de groepjes door naar de verschillende thema's. In een tweede fase verdiept één groepje zich in één thema en in de laatste fase worden de deelthema's besproken in plenum.

Het is interessant om een wereldcafé te organiseren over vooroordelen, vooronderstellingen en clichés. In een eerste fase laat je leerlingen nadenken over verschillende mogelijke groepen in de samenleving, waar ze rond willen werken. Hierbij kan je denken aan de veertien assen uit intersectionaliteit. De leerkracht of begeleider schrijft de verschillende groepen op de achterzijde van een enveloppe. Vervolgens verdelen leerlingen zich in groepjes van twee tot vier en kiezen voor een maatschappelijke groep waar ze rond willen brainstormen. Ze

krijgen de enveloppe mee en schrijven op briefjes verschillende vooroordelen en clichés t.o.v. deze groep. Dat kunnen allerlei uitspraken, adjectieven en moppen zijn. Deze briefjes steken ze in een enveloppe. Als hun brainstorm afgelopen is, gaan ze naar de begeleider en kiezen een andere maatschappelijke groep. Ze krijgen een nieuwe enveloppe met een andere maatschappelijke groep mee en geven hun gevulde enveloppe af. Dit doen ze drie tot zes keer. Telkens worden alle briefjes met de vooroordelen over een bepaalde maatschappelijke groep verzameld in één enveloppe. De volgende groep leerlingen kijkt niet naar de vooroordelen die de vorige groep opschreef, maar start een eigen brainstorm. Nadat leerlingen over drie tot zes maatschappelijke groepen vooroordelen en clichés hebben opgeschreven, krijgt ieder groepje leerlingen een maatschappelijke groep die ze verder uitdiepen. Ze openen de enveloppe en ordenen alle briefjes met vooroordelen, vooronderstellingen of clichés in drie categorieën: (1) de negatieve vooroordelen die leiden tot stereotypering en die dus volgens de groep niet constructief zijn; (2) de clichébeelden die de groepsleden begrijpen, kunnen verklaren of verbinden met een context; (3) de vooroordelen die de groep niet begrijpt en niet kan situeren. In een laatste fase bespreekt elke groep de ordening die ze maakten en lichten dit toe. De anderen krijgen de kans om hierop te reageren: aanvullingen te doen, zaken te bevestigen of te weerleggen. Je kan de levende veronderstellingen als leerkracht of begeleider verklaren door te verwijzen naar de statusverschillen die spelen binnen iedere sectie. (Hoffman, 2019)

STELLINGENSPEL

Stellingen kunnen zeker een goede aanleiding vormen om de interculturele dialoog op te starten. Natuurlijk leiden niet alle stellingenspelen tot dialoog. Voor meer informatie rond stellingenspelen verwijzen we graag naar de website wereldburgerschapseducatie.ucll.be, Kialo en schooldebatteren.