

# **HUMANE WETENSCHAPPEN**

## **DERDE GRAAD ASO**

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

September 2009  
VVKSO – BRUSSEL D/2009/7841/045



# **HUMANE WETENSCHAPPEN DERDE GRAAD ASO**

---

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2009/7841/045

September 2009

(vervangt D/2006/0279/002 met ingang van september 2009)



Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs  
Guimardstraat 1, 1040 Brussel

---



# Inhoud

Lessentabel .....	5
1 Profiel van de studierichting .....	6
1.1 Tweede graad .....	6
1.2 De derde graad .....	6
2 Beginsituatie.....	7
3 Algemene doelstellingen .....	7
4 Leerplandoelstellingen, leerinhouden en pedagogisch-didactische wenken .....	7
4.1 Overkoepelende doelstellingen.....	8
4.2 Cultuurwetenschappen .....	11
4.3 Gedragwetenschappen .....	44
5 Evaluatie .....	60
6 Minimale materiële vereisten.....	61
7 Werken in de Vrije Ruimte .....	62
7.1 Thema 1: Omgaan met conflicten.....	62
7.2 Thema 2: Mens-, wereld- en godsbeelden in de loop van de geschiedenis.....	63
7.3 Thema 3: Gelijkheid en ongelijkheid, sociale differentiatie en segregatie in grote steden .....	64
8 Bibliografie .....	67
8.1 Cultuurwetenschappen .....	67
8.2 Gedragwetenschappen .....	69
9 Specifieke eindtermen voor de studierichting Humane wetenschappen .....	71
9.1 Organisatie .....	71
9.2 Interactie en communicatie .....	71
9.3 Identiteit, continuïteit en verandering .....	71
9.4 Samenhang en wisselwerking.....	71
9.5 Expressie.....	72
9.6 Waarden en normen.....	72
9.7 Onderzoekskompetentie .....	72



## Lessentabel

<i>Pedagogische vakbenaming</i>	<i>uren/week vakbenaming</i>		<i>Administratieve</i>
<b><i>Basisvorming en fundamenteel gedeelte</i></b>			
Totaal	28	28	
Godsdienst	2	2	AV Godsdienst
Aardrijkskunde	1	1	AV Aardrijkskunde
Engels	2	2	AV Engels
Esthetica	1	1	AV Esthetica
Frans	3	3	AV Frans
Geschiedenis	2	2	AV Geschiedenis
Lichamelijke opvoeding	2	2	AV Lichamelijke opvoeding
Natuurwetenschappen	2	2	AV Natuurwetenschappen
Nederlands	4	4	AV Nederlands
Wiskunde	3	3	AV Wiskunde
Cultuurwetenschappen	3	3	AV Cultuurwetenschappen
Gedragwetenschappen	3	3	AV Gedragwetenschappen
<b><i>Complementair gedeelte</i></b>			
Maximum	4	4	

Leerplan opgenomen in deze brochure.

# 1 Profiel van de studierichting

De studierichting Humane wetenschappen richt zich tot de leerling met hoog abstractievermogen die belangstelling heeft voor een studie met sterke sociaal-culturele inslag en zich zo voorbereidt op het hoger onderwijs. Deze emotioneel en sociaal intelligente leerling verkent de sociale werkelijkheid en zoekt naar samenhang en tegenstellingen in de segmenten van de maatschappelijke realiteit. Hij ontwikkelt ook een gevoeligheid voor kunst en andere culturele uitingen. Hij moet in staat zijn zelfstandig en in groep bepaalde opdrachten uit te voeren.

De studierichting Humane wetenschappen wil als aso-richting de leerlingen een brede vorming bieden en hen ook voorbereiden op hoger onderwijs. De vakken van de basisvorming zijn dezelfde als in andere aso-richtingen, maar in het fundamenteel gedeelte worden eigen accenten gelegd. In de vakken Gedrags- en Cultuurwetenschappen bestuderen de leerlingen op een systematische manier een aantal verschijnselen betreffende mens en samenleving, die zij in hun dagelijks leven waarnemen.

In het vak Gedragswetenschappen staat de wijze waarop een individu en een samenleving functioneren centraal, evenals de wisselwerking tussen beide. De leerlingen maken er kennis met onder meer interpretatie kaders en verklaringsmodellen uit verschillende wetenschappelijke disciplines - zoals psychologie, sociologie, antropologie - , die de studie van mens en samenleving mogelijk maken.

In het vak Cultuurwetenschappen bestuderen ze cultuurfenomenen als uitingen van mens en samenleving. Zo maken ze kennis met onder andere economie, recht, media en kunst en met de wetenschappen die deze domeinen bestuderen. Ervaring, observatie, bewustwording en kritische reflectie leiden tot een visie op de samenhang van cultuurverschijnselen met de samenleving waarin ze functioneren.

## 1.1 Tweede graad

In de tweede graad willen we leerlingen in de eerste plaats leren aspecten van mens en samenleving te observeren en te beschrijven. Goed observeren is in de gedrags- en cultuurwetenschappen belangrijk: het vormt de basis van analyse en synthese. Veel van de aan te leren vaardigheden hebben dan ook te maken met observeren: correct hanteren van begrippen, herkennen, beschrijven, enz. In tweede instantie leren ze analyseren en verklaren. Tegen het einde van de tweede graad wordt een aanzet gegeven tot synthesevaardigheid.

Het is de bedoeling dat leerlingen kennismaken met de wetenschappelijke benadering van mens en maatschappij. Daarom leren ze de visie van enkele wetenschappers kennen, evenals een aantal wetenschappelijke methodes, bestuderen ze een wetenschappelijke theorie omtrent een element van de bestudeerde thema's en leren ze zelf een eenvoudig onderzoek uitvoeren. Via studie van mens en samenleving komen ze tot een beter zelfverstaan.

## 1.2 De derde graad

In de derde graad wordt uiteraard verder gewerkt aan de vaardigheden die in de tweede graad veel aandacht krijgen: observatie en analyse blijven belangrijk en de leerlingen moeten ze nu op complexere inhoud kunnen toepassen. Waar in de tweede graad aanzetten gegeven werden tot synthesevaardigheid, wordt daar in de derde graad meer de nadruk op gelegd. De leerlingen moeten in staat zijn zelf, na observatie en analyse, een eigen synthese te maken en zelf een onderbouwd standpunt in te nemen.

Op inhoudelijk vlak worden andere aspecten van mens en samenleving belicht. De aangeboden inhoud is complexer en wordt meer uitgediept dan in de tweede graad. Ook de kennismaking met de wetenschappen in dit vakgebied wordt verder doorgetrokken. Bovendien moeten de leerlingen zelf een eenvoudig onderzoek kunnen opzetten en uitvoeren. Daarnaast moet de reflectie op de eigen manier van werken aan de orde komen.



## 2 Beginsituatie

De leerlingen die kiezen voor de derde graad Humane wetenschappen, komen in de regel uit de tweede graad Humane wetenschappen. Daar hebben ze voor Gedrags- en Cultuurwetenschappen reeds een basis gekregen, zowel wat betreft vakinhouden als in verband met de werkwijze in die vakken. In beide vakken zal dan ook op die verworven kennis en vaardigheid worden verder gebouwd.

De polyvalentie van de tweede graad aso maakt het evenwel ook mogelijk dat leerlingen vanuit een andere studierichting in de tweede graad kunnen instromen in de derde graad Humane wetenschappen. Dit kan zeer zinvol zijn, als zij dit doen omdat hun belangstelling voor het betrokken vakgebied gewekt is. In principe kunnen zij alleen voor de vakken Gedrags- en Cultuurwetenschappen enige achterstand hebben; de overige vakken zijn immers voor alle aso-leerlingen dezelfde en zij hebben dezelfde leerdoelstellingen gerealiseerd. De verantwoordelijkheid voor de instroom in de derde graad ligt bij de school, die een eigen oriënteringsbeleid voert waarbij zij zowel het welzijn van de leerling als het niveau van elke studierichting voor ogen houdt.

Instromers zullen voor de specifieke vakken wellicht één en ander moeten inlopen. Elke school kan daar een eigen aanpak voor voorzien. In geen geval mogen leerlingen die reeds bij het begin van de tweede graad en keuze voor Humane wetenschappen maakten, benadeeld worden doordat te veel lestijd besteed wordt aan het inlopen van achterstanden bij instromers.

## 3 Algemene doelstellingen

In de **tweede graad** leren de leerlingen:

- vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines kijken naar en inzicht verwerven in individu en samenleving;
- kritische vragen stellen bij de geobserveerde werkelijkheid;
- op een methodische manier informatie verzamelen, verwerken en rapporteren;
- communicatieve en sociale vaardigheden hanteren.

Op het einde van de **derde graad** kunnen de leerlingen:

- kritisch vergelijken;
- de eigen subjectieve kijk confronteren met een wetenschappelijk onderbouwde kijk op de mens en op maatschappelijke verschijnselen;
- door integratie van verschillende vakken komen tot een persoonlijk inzicht in de samenhang van diverse sociale en culturele fenomenen en terzake een eigen standpunt bepalen en argumenteren.

## 4 Leerplandoelstellingen, leerinhouden en pedagogisch-didactische wenken

In de derde graad maken de leerlingen kennis met wetenschappelijke theorieën. Ze moeten die objectief kunnen weergeven en gebruiken om situaties en gebeurtenissen er aan te toetsen. Op die manier leren ze los komen van louter indrukken, voorkeuren of vooroordelen. Tegen het einde van de derde graad zijn ze in staat een eigen standpunt in te nemen en met argumenten te onderbouwen. Naast de kennismaking met wetenschappelijke benaderingen van de werkelijkheid zal in de derde graad ook veel aandacht besteed worden aan de samenhang van diverse maatschappelijke velden en domeinen van ervaring en kennis.

Bij sommige doelstellingen staat een hele rij inhouden, met daarbij "bijvoorbeeld", of "zoals". Hiermee bedoelen de leerplanmakers dat de leraar mag kiezen uit de voorliggende reeks en/of andere (gelijkaardige) inhouden mag aanbrengen. Staat er geen bepaling bij, dan moeten alle opgesomde leerinhouden behandeld worden.

Het nummer na de leerplandoelstellingen verwijst naar de specifieke eindtermen (**SET nr.**) die bereikt moeten worden op het einde van de derde graad. Achteraan in dit leerplan vindt u de lijst van de SET. **Een aantal SET zijn al bereikt op het einde van de tweede graad<sup>1</sup>.**

Naast de pedagogisch-didactische wenken bij elk van de thema's, verwijzen we de leraar ook naar de eigen **website van Humane wetenschappen** in het VVKSO, waar suggesties en documenten te vinden zijn bij de verschillende thema's van beide vakken uit dit leerplan - inclusief de overkoepelende doelstellingen.<sup>2</sup>

Het leerplan Cultuur- en Gedragwetenschappen is een *graadleerplan*. Dit betekent dat doelen en inhouden bereikt en gezien moeten zijn op het einde van de graad waarbij ze vermeld staan, in dit geval de derde graad. De leerplanmakers suggereren een bepaalde volgorde. De mogelijkheid bestaat om deze volgorde te wijzigen i.f.v. een persoonlijke en onderbouwde visie op de ontwikkelings- en leerlijn binnen het vak.

## 4.1 Overkoepelende doelstellingen

Dit zijn doelstellingen die in beide vakken van het fundamenteel gedeelte aan bod moeten komen. Ze zijn niet aan één bepaalde vakinhoud gebonden, maar beogen vaardigheden die eigen zijn aan het gehele vakgebied of die bijdragen tot hun algemene vorming. Daar waar het accent ligt op de beoogde vaardigheden zelf, kunnen deze doelstellingen op zich het voorwerp uitmaken van een les of lessenreeks, maar meestal zullen zij mee opgenomen worden bij de realisatie van een andere, vakgebonden doelstelling.

De overkoepelende doelstellingen O1 en O2 zijn ook opgenomen in het leerplan van de tweede graad. Ze komen hier opnieuw aan bod omdat ze

- fundamenteel zijn voor beide vakken (bv. onderscheid tussen feiten en meningen);
- toegepast worden op nieuwe leerinhouden, eigen aan de derde graad (bv. begrippenkader).

De onderzoeksdoelen beogen de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden. Leerlingen moeten in de loop van de derde graad een of meerdere werkstukken maken, waaruit blijkt dat zij in staat zijn om zelfstandig een onderzoek te voeren i.v.m. een leerinhoud van Gedrags- of Cultuurwetenschappen. Klemtoon ligt daarbij op het leerproces: de leerling moet kunnen aantonen dat het onderzoek op een systematische wijze werd gevoerd volgens een welbepaalde onderzoeksmethode, zoals werd aangeleerd in de 4 opeenvolgende jaren. Men mag er van uitgaan dat een basis werd gelegd om later in het hoger onderwijs een eindwerk af te leveren dat de wetenschappelijke toets kan doorstaan. Het kan geenszins de bedoeling zijn om in het secundair onderwijs zelf reeds een eindwerk op academisch niveau af te leveren.

### LEERPLANDOELSTELLINGEN

O1 Een aantal basisbegrippen uit verschillende menswetenschappelijke disciplines begrijpen, correct kunnen gebruiken en er voorbeelden van kunnen geven.

### LEERINHOUDEN

Begrippen als:

- psychologie, sociologie, antropologie, wetenschap, object, methode, wetmatigheden – toegepast op psychologie, sociologie, communicatiewetenschappen en antropologie
- basisbegrippen uit de verschillende thema's

<sup>1</sup> Het betreft **SET10** (G4105, G3202), **SET14** (G3105, G3107, G3109, G4307), **SET16** (G3109, G4106, G4207), **SET21** (C3102-C3105, C3111, C3115, C3116, G3106, G3205).

<sup>2</sup> [www.vvkso.be](http://www.vvkso.be) > Onderwijspraktijk > Pedagogische websites > Humane wetenschappen

- |                  |  |  |
|------------------|--|--|
| O2               | Een kritische houding aannemen tegenover een pre- en pseudowetenschappelijke benadering van de sociale wetenschappen.  | – het onderscheid tussen feiten en meningen  |
| O13 <sup>3</sup> | Aan de hand van diverse zoeksystemen, zowel traditionele als geautomatiseerde, gericht bronnenmateriaal verzamelen, analyseren, selecteren en ordenen. <b>(SET 25)</b> | – zoeksystemen aangepast aan het onderzoeksonderwerp   |
| O14              | Onderzoeksresultaten formuleren en erover rapporteren. <b>(SET 27)</b>   | – resultaten van een eigen beperkt onderzoek   |
| O15              | Op basis van onderzoeksresultaten aanbevelingen formuleren.  | – rapporteren: zowel mondeling als schriftelijk, ondersteund door media naar keuze   |
| O16              | Omtrent onderzoeksresultaten een groepsdiscussie kunnen voeren. <b>(SET 27)</b>  | – als deelnemer<br>– als leider van de discussie   |
| O17              | Een eigen mening over een probleem kritisch kunnen toetsen aan onderzoeksresultaten. <b>(SET 27)</b>   |  |
| O18              | Een werkstuk plannen, uitvoeren en evalueren betreffende een gedrags- of cultuurwetenschappelijk vraagstuk. <b>(SET 26)</b>  | – een individueel werkstuk of een groepswerk<br>– als synthese van zowel onderzoeksvaardigheden als van leerinhouden uit één van de vakken |

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

**PS: CAPASA (zie verder) staat voor Co-assessment, Peer-... en Self-assessment.**

- O1 Basisbegrippen zijn uiteraard van belang voor de studie van een vakgebied en van bepaalde inhouden. We beogen hier vooral een functioneel gebruik: de termen verstaan en correct kunnen gebruiken. Een precieze definitie kunnen geven is slechts nodig als men daar iets mee doet: het is dus niet de bedoeling enkel "woordjes op te vragen". Wel is het nuttig dat leerlingen een woordenlijst aanleggen voor eigen gebruik, zodat ze moeilijke begrippen weer kunnen opzoeken. Herhaaldelijk opzoeken en gebruiken leidt tot een praktische kennis op dit vlak.
- O2 Het aanleren van een dergelijke kritische houding vraagt een voortdurende aandacht. De aanzet daartoe werd reeds gegeven in de tweede graad, maar ook nu moet er voldoende aandacht aan besteed worden. Deze attitude is van groot belang voor wie zich in de wetenschap verdiept, maar ook voor iedereen die informatie moet verwerken (elke burger dus). In het kader van GW en CW is het belangrijk aan te stippen dat de meningen over het wetenschappelijk karakter van bepaalde theorieën ook sterk uiteenlopen bij wetenschappers zelf. (bv. behaviorisme tgo. psychoanalyse, zie bv. ook CW 526 en GW 521) Belangrijk is dat leerlingen met heel verschillende wetenschappelijke benaderingen worden geconfronteerd, zodat ze zelf in staat zijn om tot een genuanceerde synthese te komen.
- O13-16 In de tweede graad hebben de leerlingen een aantal onderzoeksvaardigheden geoefend tijdens heel beperkte onderzoekjes, op het niveau van 15-16-jarigen. Vertrekkende van de verworven vaardigheden, leren de leerlingen nieuwe vaardigheden aan en verdiepen wat reeds verworven was. De moeilijkheidsgraad kan verhoogd worden door de keuze van het onderwerp, maar ook door het koppelen van

<sup>3</sup> Op de website worden de overkoepelende doelstellingen voor de tweede en derde graad samengenomen en genummerd. We behouden die nummering in het leerplan.

onderzoeksonderdelen. Uiteindelijk moet dit alles uitmonden in een werkstuk dat als een afronding van de specifieke vakken van de derde graad Humane wetenschappen kan gelden (zie ook O18).

Wie leerlingen wil leren werken met informatie uit de geschreven pers kan voorlopig terecht bij Kranten in de Klas (KiK). Dat is een media-educatief project van de Vlaamse Dagbladers met de steun van de Vlaamse overheid. Het KiK-project stelt scholen en leerkrachten van het secundair onderwijs gedurende twee opeenvolgende schoolweken (10 schooldagen) gratis kranten ter beschikking. Kranten en bundels aanvragen kan zolang de voorraad strekt ([www.krantenindeklas.be](http://www.krantenindeklas.be)). Voor gedigitaliseerde informatie uit Vlaamse kranten en tijdschriften kunnen leerlingen terecht op [www.mediargus.be](http://www.mediargus.be). Daarnaast geeft [www.nieuwslezer.com](http://www.nieuwslezer.com) een overzichtelijk en actueel nieuwsoverzicht van vele kranten- en internetsites.

O17 Met deze doelstellingen beogen we zowel de vaardigheid van het vergelijken zelf, als de attitude om steeds kritisch te staan tegenover eigen meningen. Zoals altijd bij attitudevorming volstaat een éénmalig moment van aandacht niet, maar moet men elke gelegenheid aangrijpen om er aandacht voor te vragen.

O18 Zal zeker nog niet volledig op zelfstandige basis kunnen uitgevoerd worden. De leraar zal dan ook de planning begeleiden en opvolgen en er over waken dat de leerling zijn werk kan doseren. Veel leerlingen zijn geneigd heel veel tijd te besteden aan de presentatie van een werkstuk. Dat is trouwens niet onbelangrijk. Door vooraf goed af te spreken wat beoordeeld zal worden en hoe, helpt men de leerling zien wat bij zijn werk het belangrijkste is. In de reeks Delta Filosofie (Via Delta, Leren filosoferen) vind je een bruikbare leidraad voor het organiseren van een werkstuk en voorbereiden van een presentatie. Basisboek, achteraan, katern vaardigheden, zoals: onderzoeksvragen formuleren, probleem oplossen, onderzoeksplan opstellen, informatie verwerven, interviewen, argumenteren, een schriftelijk werkstuk maken en presenteren en het houden van een voordracht.

Kiest men voor een werkstuk in een groep, dan moet bij de planning ook de taakverdeling ter sprake komen. Bij de beoordeling zou dan niet alleen het resultaat van het werk moeten bekeken worden, maar ook het functioneren van elk groepslid. Er bestaan modellen voor peer-to-peer-evaluatie. De SAM-schaal is bruikbaar, eventueel wat aangepast aan je eigen visie op samenwerken. ([http://www.otwee.be/o2/downloads/nieuwe\\_SAM\\_2005\\_defi.doc](http://www.otwee.be/o2/downloads/nieuwe_SAM_2005_defi.doc)). Vanuit de Hogeschool van Aalst werd een digitaal evaluatiesysteem ontwikkeld voor groepswerk (CAPASA-rekenmodel) in de vorm van een Excel-rekenblad. Dit is ook zeker bruikbaar, en biedt leerlingen houvast bij het organiseren van groepswerk. In combinatie met de SAM-schaal kun je zo zelf een evaluatiesysteem op maat van je klas maken.

Inhoudelijk zijn er verschillende mogelijkheden. Indien geopteerd wordt voor een groot luik synthesevorming is het mogelijk om leerlingen op het einde van het zesde jaar een eindwerk te laten maken waarin ze de geziene theorieën kritisch bespreken. Daarin kunnen zowel onderzoeksvaardigheden maar ook literatuurstudie een plaats hebben. Een interessant boek in dit verband is *De box van Skinner* van Lauren Slater. Het biedt een kritische kijk op een aantal van de meest spraakmakende psychologische experimenten uit de twintigste eeuw, en is bovendien heel goed geschreven.

Er kan ook eventueel met een *ontwikkelingsportfolio* gewerkt worden. Dit geeft de mogelijkheid om de afzonderlijke onderzoeksvaardigheden te evalueren en laat procesevaluatie toe. Ook de leerlingen focussen zich dan niet enkel op het product maar ook op het proces dat tot een kwaliteitsvolle paper kan leiden. Concreet leggen de leerlingen een kaft aan die voorzien is van verschillende schutbladen. Na een eerste schutblad is er ruimte voorzien waarop leerlingen noteren hoe ze tot de uiteindelijke onderzoeksvraag zijn gekomen. Ze kunnen bijvoorbeeld aangeven waarom en wanneer ze de onderzoeksvraag hebben verbreed of verengd. Eventueel motiveren ze daar ook waarom ze voor een bepaald type onderzoeksvraag hebben gekozen. Na het tweede schutblad kan bronnenmateriaal dat werd benut zoveel mogelijk worden gebundeld. Daarna kan er ruimte voorzien worden om de relevantie en de betrouwbaarheid van één of meerdere belangrijke bronnen die werden benut te beoordelen.

Een belangrijk onderdeel van de portfolio heeft betrekking op informatieverwerking. Hier worden samenvattingen, notitiesteekkaarten met trefwoorden, schema's en dergelijke gebundeld. Leerlingen kun-

nen zo aantonen dat hun paper meer is dan knip- en plakwerk. Tenslotte worden er nog schutbladen voorzien voor het bijhouden van bibliografische fiches, de paper en eventueel de presentatie.

Voor ieder onderdeel van het portfolio kunnen evaluatiecriteria vooraf aan de leerlingen worden gegeven.

## 4.2 Cultuurwetenschappen

Het vak Cultuurwetenschappen beoogt de kritische studie van cultuurverschijnselen als uitdrukking van mens en maatschappij. Het leidt tot reflectie over en structurering van culturele fenomenen. De leerlingen bestuderen bepaalde culturele fenomenen niet alleen in de eigen cultuur, maar leren ook kijken naar het verleden en naar andere hedendaagse samenlevingen.

Ook de overkoepelende doelstellingen uit bovenstaand hoofdstuk moeten in dit vak gerealiseerd worden. De pedagogisch-didactische wenken geven bij verschillende doelstellingen uit de thema's suggesties om de overkoepelende doelstellingen mee te verwerken in de thema's.

### Opmerkingen:

- De nummering van de doelstellingen is zo opgebouwd dat het eerste cijfer verwijst naar het leerjaar (bv. 5), het tweede naar het thema binnen dat leerjaar (1 of 2); de laatste cijfers geven het eigenlijke nummer van de doelstelling.
- De doelstelling waar een **(U)** bij staat (i.e. **Uitbreiding**), en/of de bijbehorende leerinhoud(en), zijn niet verplicht. Om het element uitbreiding nog duidelijker te beklemtonen werd het nummer van de doelstelling of de leerinhoud(en) tegen een grijze achtergrond geplaatst. De leraar kan, in overleg met vakcollega's, zelf bepalen of hij de uitbreiding al of niet opneemt in zijn lessen.

## VIJFDE JAAR

### Thema C51: media en samenleving

In het tweede thema van het eerste leerjaar van de tweede graad hebben de leerlingen kennis gemaakt met het pers- en omroeplandschap in Vlaanderen en met enkele gebruiksvormen, zowel van klassieke als van moderne media. In de derde graad ligt het accent op de maatschappelijke betekenis van de media. Er wordt o.a. onderzocht hoe diverse mechanismen het werkingsproces van de media positief of negatief kunnen beïnvloeden, of hoe overheid en media zich tot elkaar verhouden.

#### LEERPLANDOELSTELLINGEN

C5101 Uitleggen welke functies de massamedia vervullen voor het individu en voor de samenleving. **(SET 7)**

C5102 Enkele visies op de invloed of macht van de media benoemen en toelichten; ze toepassen op een aangeboden probleemstelling en ze kritisch bespreken. **(SET 7)**

#### LEERINHouden

- functies: informatie, cultuur/educatie, ontspanning, commercie, mengvorm
- voor individu en maatschappij in verband met besluitvorming, cultuuroverdracht of socialisatie ...
- met uitbreiding naar een andere maatschappij/cultuur: bv. USA, derdewereldlanden, België vroeger
- minstens twee visies (naar keuze), bv.
  - de injectienaaldtheorie
  - de selectieve perceptietheorie
  - de agendatheorie

- de aanhaaktheorie
  - ...
- C5103 Aan de hand van concrete voorbeelden uitleggen welke rol media vervullen in de beeldvorming over de werkelijkheid. **(SET 7)**
- voorbeelden:
    - boodschappen allerhande
    - selectieproces en –criteria
    - betrouwbaarheid, geloofwaardigheid
    - propaganda
    - manipulatie
    - bewuste en onbewuste kleuring
    - bronnenvergelijking
    - ...
- C5104 Uitleggen wat de betekenis en de draagwijdte is van vrijheid van informatie en vrije meningsuiting. **(SET 7)**
- onder andere:
    - persvrijheid
    - recht op informatie
    - censuur - zelfcensuur
    - grenzen aan de vrijheid (ethiek): bv. privacy, oorlogssituaties, gerecht, veiligheid
    - pluriformiteit van pers en omroep: veelheid van strekkingen en visies
- C5105 De rol van de overheid inzake media kunnen beschrijven en in een maatschappelijke context plaatsen. **(SET 8)**
- mediabeleid: bv. doorbreken van overheidsmonopolie, beperkende en ondersteunende maatregelen
  - mediabeleid in relatie tot politieke stromingen
  - maatschappelijke context: bv. democratie versus dictatuur
- C5106 Uitleggen in welk opzicht economische overwegingen, belangen en ontwikkelingen een rol spelen bij het functioneren van de media en in het media-aanbod. **(SET 8)**
- financiële middelen voor pers en omroep
  - persconcentratie
  - monopolievorming
  - marktgerichtheid
  - vervlakking
- C5107 Kritische bedenkingen formuleren bij de invloed en het functioneren van massa media in onze samenleving. **(SET 7)**

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Doelen C5101 en C5103 behandelen onderwerpen die ook in het vak Nederlands aan bod komen. Er wordt dan ook sterk aanbevolen om met de vakcollega Nederlands af te spreken wie wat wanneer en op welke wijze in zijn lessen uitwerkt.

C5101 De massamedia spelen een belangrijke rol in het overbrengen van informatie. Ze hebben duidelijke functies gekregen in onze samenleving: informatie, cultuur/educatie, ontspanning, commercie of een mengvorm. Deze functies, die al aan bod kwamen in de tweede graad (zie C3202), vormen het vertrekpunt van de doelstelling. Ze zijn zowel van toepassing op het individu als op de maatschappij.

Aan de hand van zorgvuldig gekozen voorbeelden uit kranten, weekbladen en televisieprogramma's kunnen de leerlingen nadenken over de mogelijke functies die massamedia vervullen voor individu en maatschappij. Daarna kan een uiteenzetting gegeven worden met nog enkele extra voorbeelden.

De functies van de media kunnen goed bestudeerd worden via de verschillende programmasoorten (nieuws, soaps, reality- tv, duidingsprogramma's).

Vertrekkende vanuit programmaboekjes kunnen de leerlingen voorbeelden zoeken van de verschillende functies.

Leerlingen kunnen de verschillende functies opzoeken in kranten. Daarvoor kan je best kranten van één week verzamelen zodat de verschillende functies aan bod komen. Vooral de weekendedities van kranten bieden goed materiaal.

Leerlingen kunnen een onderzoek doen naar de functies van media.

Bijvoorbeeld:

- onderzoeken hoe de functies van kranten verschillen van die van de televisie;
- onderzoeken of de functies van kranten en televisie veranderd zijn in de loop van de jaren;
- onderzoeken hoe groot de socialiserende functie van de media eigenlijk is;
- nagaan via welk medium de media een functie als waakhond het best uitoefent;
- onderzoek naar gebruik van media bij jongeren, bij ouderen.

Dit onderzoek kan gebeuren via enquêtes, interviews of literatuurstudie.

Na de uiteenzetting kan aan de hand van enkele cases een vergelijkend onderzoekje gebeuren met andere culturen of met ons eigen verleden.

C5102 Hoe wordt de maatschappij door de massamedia beïnvloed? Dat er sprake is van invloed staat buiten kijf, maar over de vraag hoe groot de invloed is, lopen de meningen ver uiteen. Enkele visies: (minstens twee te bespreken):

- de injectienaaldtheorie is achterhaald (hoewel de theorie vermeld kan worden, is het aan te raden andere visies te bespreken);
- de agenda- of agenda-settingtheorie;
- de selectieve-perceptietheorie;
- de aanhaaktheorie.

Over dit onderwerp is veel gepubliceerd. Zie o.a. OOMKES, F., *Communicatieleer*.

Leerlingen moeten deze visies kunnen toepassen op een aangeboden probleemstelling en ze kritisch bespreken.

## Enkele toepassingen

De invloed van geweldprogramma's op kinderen (*Catechetische Service*, zomer 1995).

In het boek van OOMKES wordt daar ook aandacht aan besteed. Leerlingen kunnen een onderzoekje uitvoeren en de visies analyseren en toepassen:

- Waaruit bestaat het probleem?
- Beschrijf de aard van het probleem.
- Noem de (groepen) mensen die bij het probleem betrokken zijn.
- Geef de actoren een plaats in de socio-economische verhoudingen.
- Welke belangen en ideologieën hebben de verschillende actoren?
- Hoe zien de betrokken sociale groepen het probleem?
- Welke oplossing(en) zien de betrokken sociale groepen voor het vraagstuk?
- Wat heeft de overheid al bijgedragen aan de oplossing?
- Hoe was het vroeger?
- Bepaal je eigen gefundeerde mening over het probleem.

Op de site van de Stichting Vredeseducatie staat een opdracht over invloed van televisiegeweld. ([www.vredeseducatie.nl](http://www.vredeseducatie.nl), daarna ga je naar thema's en dan naar 'geweld op televisie')

Leerlingen kunnen onderzoek doen naar voorlichtingscampagnes van de overheid.

In Nederland was twee jaar geleden een discussie rond het al dan niet verbieden van bepaalde videoclippen, vooral op MTV. Naar aanleiding van de discussie over de relatie tussen media (en in het bijzonder de mogelijke invloed van videoclips) en het gedrag van jongeren presenteerde MTV Networks een nota '*MTV Networks: Bewust in Beeld - Over Media, Jongeren & Maatschappij*' (PDF 167 kB). Daarin geeft de zender aan waar zijn verantwoordelijkheid ligt, hoe zich die verhoudt tot die van andere betrokken partijen en welke initiatieven het denkt te nemen.

## C5103 Mogelijke vragen

Hoe werken de media als socialiserende instanties? Welke rol vervullen de massamedia in de beeldvorming over de werkelijkheid? Hoe beïnvloedt de nieuwsvoorziening ons beeld van de werkelijkheid? Hoe beïnvloeden informatie en amusement via de massamedia ons dagelijks leven?

Onderzoek naar socialiserende waarde van soaps. Leerlingen kunnen bij soaps onderzoeken welke rollenpatronen in dit programma bevestigd of doorbroken worden.

## Selectieproces en –criteria

Leg het proces en de criteria uit. Verdeel de leerlingen in groepen. Neem per groep een krant door. Elke groep vormt een redactie van een jongerendagblad. Mogelijke opdrachten: zoek in de krant enkele berichten die jullie zeker zouden opnemen. Waarom die berichten? Welke selectiecriteria zijn gebruikt? Zijn de berichten die jullie gekozen hebben representatief?



## **Betrouwbaarheid, geloofwaardigheid, bronnenvergelijking (zie ook C3212)**

Vergelijk in twee of meerdere dagbladen die op dezelfde dag verschenen zijn, de berichtgeving over een belangrijke gebeurtenis. Zie je presentatieverschillen? Zijn in de berichtgeving de identiteit en de doelgroep van de krant te herkennen? Is de berichtgeving betrouwbaar? Waar komt het bericht vandaan? Welke bewerking heeft het bericht ondergaan? Wie voerde de bewerking uit? Hoe is het bericht weergegeven? Indien er een foto bij staat, vergelijk die dan met het bericht. Is de afgedrukte foto representatief voor het nieuws?

Vergelijk de berichtgeving op radio en televisie over hetzelfde feit met de krantenberichten.

In de pedagogische katern van Kranten in de Klas (gratis te downloaden) staat veel informatie.

*www.krantenindeklas.be*

## **Propaganda, manipulatie, bewuste en onbewuste kleuring**

Hoe wordt in de massamedia gepraat over migranten? En over de derde wereld?

Interessante literatuur over deze leerinhouden: J. VAN GINNEKEN, *De schepping van de wereld in het nieuws*. O.a. volgende onderwerpen komen er in aan bod:

- Wat is nieuws of 'niets nieuws'?
- Wanneer wordt iets wereldnieuws?
- Waar komt het wereldnieuws vandaan?
- Hoe wordt ons de wereld beschreven?
- Welke zijn de smaakmakende media in de wereld?
- Wie komt aan het woord in het wereldnieuws?
- Welke effecten hebben mediaberichten over 'anderen'?
- Hoe wordt de wereld getoond?

In deze webquest staan opdrachten over propaganda:  
<http://histoforum.digischool.nl/eerste/propaganda.htm>  
(opdrachten over propagandaposters Eerste Wereldoorlog)

C5104 en 5105

## **Persvrijheid, recht op informatie, censuur en zelfcensuur, invloed van de overheid**

Hoe waarborgt de overheid de rechten van mensen die voor de massamedia werken?  
Tot hoever mag de overheid zich met de massamedia bemoeien?

Enkele aanduidingen:

- art. 14 en 18 van de grondwet;
- omroepwet en omroepdecreten;
- de ontstaansgeschiedenis van VTM en regionale televisie;

- VT4, al dan niet Vlaams;
- de erkenning van lokale radio's;
- steun aan de geschreven pers;
- toekenning van een licentie aan een landelijke commerciële radio ...

Mogelijke gespreksstof:

- Ondanks de vrijheid van drukpers is het publiceren van racistische lectuur verboden. Is gelijke behandeling belangrijker dan vrijheid van drukpers?
- Tegenwoordig is er veel discussie over allerlei ongewenste informatie die via het internet verspreid wordt. Kan de overheid overgaan tot censuur op *sites*? O.a. sites die kinderporno verspreiden, informatie geven hoe je een terroristische aanslag kunt plegen, geheime informatie van de overheid publiceren.
- Welk soort omroepbestel is in ons land het meest gewenst? Hoe moet ons omroepbestel er in de nabije toekomst uitzien?
- Zijn er grenzen aan vrijheid van mening en drukpers?

In de actualiteit verschijnen regelmatig probleemsituaties (Mohamed cartoons, conflict Dag Allemaal en Wendy Van Wanten, Humo en fotocollage)

Op de site van Kennisnet (Nederland) vind je werkbladen ivm censuur en vrije meningsuiting. Mits aanpassing aan de Belgische situatie bruikbaar in de les.

Werktekst over censuur

[www.kennisnet.nl/vo/scholier\\_havovwo\\_perdagwijzer/censuur/html/pdf/infoblad.pdf](http://www.kennisnet.nl/vo/scholier_havovwo_perdagwijzer/censuur/html/pdf/infoblad.pdf)

[www.kennisnet.nl/po/leerkracht/perdagwijzer/vrijheid/pdf/vrijheid-lesbrief.pdf](http://www.kennisnet.nl/po/leerkracht/perdagwijzer/vrijheid/pdf/vrijheid-lesbrief.pdf)

Op de sites van de Vlaamse Regulator voor de Media en van de Raad voor Journalistiek staan verschillende klachten en sancties ivm media-ethiek. Je kan de leerling de opdracht geven om klachten te analyseren en om te zoeken welke verschillende soorten sancties de Vlaamse Regulator voor de Media en de Raad voor Journalistiek kunnen geven.

### **Privacy, oorlogssituaties, gerecht**

- Wat denk je over de uitspraak: 'In actuele situaties geldt geen privacy. Dan telt alleen de nieuwswaarde.'
- Stel dat je hoofdredacteur bent van een populair dagblad. Je moet regels vastleggen over het conflict tussen vrije nieuwsgaring en privacy van personen. Wanneer is de nieuwswaarde belangrijker en wanneer is de privacy belangrijker?
- De problematiek van de sensatiepers.
- Kunnen om het even welke beelden van oorlog, aanslagen getoond worden op televisie? Aan iedereen? Op ieder tijdstip van de dag?
- Zie ook J. CLEMENT & M. VAN DE PUTTE, *De vierde macht*.

Op de website van de RSF (Reporters sans Frontières) kunnen de leerlingen opzoeken welke plaats België inneemt in de ranking over persvrijheid.

**Pluriformiteit in pers en omroep**  
**Mediabeleid (in relatie tot politieke stromingen)**  
**Maatschappelijke context**

- E. DE BENS, De pers in België
- F. HELLEMANS, De boodschap van de media, een geschiedenis
- S. BIJNENS, Van tamtam naar virtuele realiteit: telecommunicatie in opmars
- [www.maarten.videl.com/media/vlaanderen.html](http://www.maarten.videl.com/media/vlaanderen.html) (over de historiek van kranten)
- [www.vrt.be/opdracht.htm](http://www.vrt.be/opdracht.htm) (over het statuut en de opdracht van de VRT)

Ontwerp nieuw mediadecreet

Minister van Media, Kris Peeters : 'Ik kan ook geen wonderen verrichten'

DS 13 december 2008

**C5106 Financiële middelen voor pers en omroep**

In welke mate beïnvloeden abonnementen, inkomsten uit reclame, steun door de overheid of dotaties de pers en de omroepen?

In het jaarboek van MM (Media en Marketing), Mediaplan vind je veel cijfermateriaal over de verschillende mediaproducten. De jaarboeken (twee delen per jaar) zijn waarschijnlijk in de stedelijke bibliotheken te vinden.

**Concentraties en monopolievorming**

De massamedia werken samen op diverse domeinen: redactioneel, publicitair, technisch.

De recente geschiedenis van de geschreven pers is er een van concentraties en faillissementen: bv. de overname van *Het Volk* door de VUM, de overname van *Gazet van Antwerpen* door Concentra (RUG). welke zijn de oorzaken? Waarom moet de overheid de pers steunen? Bestaat er geen gevaar voor monopolisering? Vergelijk met andere landen: bv. Italië.

In het boek van Tessa Verleyen, staat een mooi overzicht van de verschillende mediagroepen. Verleyen, T., *De Pers in Vlaanderen*, Wolters Plantyn, Antwerpen 2005

[www.mers.be/persconcentratie.htm](http://www.mers.be/persconcentratie.htm): overzicht van de evolutie van dagbladgroepen

**Marktgerichtheid en vervlakking**

Ook de massamedia staan bloot aan de wetten van het marktmechanisme. Commercie en massamedia horen bij elkaar. Pers en omroep worden beïnvloed door de eigenaars, de lezers en de kijkers (luisteraars), de politieke partijen, drukkingsgroepen en adverteerders.

Hoe belangrijk is de waarde van journalistieke vrijheid voor de pers tegenover de commerciële belangen? Welke voor- en nadelen zijn verbonden aan de invloed van commercie en bedrijfsleven op de omroep?

Leerlingen kunnen de verschillende bijlagen van de verschillende kranten vergelijken en opzoeken welke doelgroepen aangesproken worden.

**Thema C52: Denken over ...**

In dit thema wordt nagedacht over mens, wereld, god en over het denken zelf, zowel in het heden als in het verleden. Zo krijgt dit deel een uitgesproken filosofisch karakter. Vanuit een inleiding op wat filosofie eigenlijk is, of

onderwerpen uit de wijsgerige antropologie, sociale filosofie, wetenschapsfilosofie en ethiek leren de leerlingen hierbij argumenteren en onderzoeksvaardigheden toepassen.

## LEERPLANDOELSTELLINGEN

## LEERINHOUDEN

### WAT IS FILOSOFIE?

C5201 Met voorbeelden aantonen hoe de mens in de loop van de geschiedenis (**U: en in diverse culturen**) omgaat met levensvragen. (**SET 23**)

- de mens als zinzoeker (die levensvragen stelt) en als zingevoerder (die antwoorden formuleert)
- antwoorden op dezelfde levensvragen, verschillend naargelang van de tijd (U: **de cultuur**) waarin ze geformuleerd worden

C5202 Een inzicht verwerven in de eigen aard van het filosofische denken. (**SET 23**)

- wat is filosofie
- oorsprong van de filosofie
- waarover kan men filosoferen
- de filosofische vraag
- filosofie en wetenschap
- soorten filosofie

C5203 Een aantal elementen uit het begrippen kader van de filosofie kunnen toelichten. (**SET 23**)

- ...
- mythologie
- filosofie
- mensbeeld
- wereldbeeld
- godsbeeld
- ...

### DENKEN OVER MENS EN MAATSCHAPPIJ

C5204 Met voorbeelden aantonen dat opvattingen over mens en maatschappij historisch en cultureel bepaald zijn en deze opvattingen met heersende wereldbeelden verbinden. (**SET 11**)

- opvattingen over de mens (bv. monisme versus dualisme, mens en dier, ...) en de maatschappij in verschillende tijden en culturen
- opvattingen over gelijk(waardig)heid van mensen
- staatsinrichting
- wereldbeelden uit verschillende tijden en culturen (religieuze en niet-religieuze)

C5205 M.b.v. documenten kunnen aantonen dat de organisatie van maatschappelijke velden het gevolg is van opvattingen over mens en maatschappij. (**SET 3**)

- samenhang met de beschrijving van maatschappelijke velden in andere hoofdstukken en thema's, ook in de tweede graad
- documenten (zowel geschreven, als beeld en muziek) die voor de leerlingen nieuw zijn
- weerslag op organisatievormen bij veranderende opvattingen

## DENKEN OVER WETENSCHAP EN TECHNIEK

- C5206 Enkele opvattingen over wetenschappelijke kennis kunnen weergeven en uitleggen. **(SET 15)**
- wat is wetenschap
  - ontstaan van wetenschap
  - wetenschappelijke kennis en common sense-kennis
  - enkele benaderingswijzen: teleologisch, mathematisch, ... (U)
  - inductie en deductie
  - natuur-, geestes- en sociale wetenschappen (U)
  - bronnen van wetenschappelijke kennis: empirisme, rationalisme
- C5207 Aan de hand van concrete voorbeelden aantonen dat de ontwikkeling van wetenschap en techniek een weerslag heeft op hun betekenis voor mens en samenleving. **(SET15)**
- concrete voorbeelden naar keuze
- C5208 Verschillende standpunten betreffende de rol en betekenis van wetenschap en techniek met elkaar vergelijken. **(SET 15)**
- standpunten uit verschillende fasen van de ontwikkeling
  - verschillende recente standpunten
  - interactie wetenschap/techniek en samenleving

## DENKEN OVER GOED EN KWAAD

- C5209 Ethiek kunnen plaatsen in het geheel van de filosofie. **(SET 23)**
- moraal en ethiek
  - verschil tussen ethiek en godsdienst
  - normen en waarden (herhaling)
- C5210 Morele standpunten herkennen en er respect voor opbrengen. **(SET 24)**
- standpunten in uitspraken van politici, kerkleiders, journalisten, leeftijdsgenoten, enz.
- C5211 Zelf een moreel oordeel kunnen uitspreken en het kunnen verantwoorden. **(SET 24)**
- toegepast op verschillende concrete casussen

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

### C5201 Levensvragen ...

Het leerplan **Godsdienst** behandelt in het zesde leerjaar het thema 'Communicatie van zin(vragen)', met de nadruk op 'communicatie'. Goede afspraken met de collega Godsdienst zijn onontbeerlijk.

Achtergrondinformatie:

- DE LEEUW, J., e.a., *Zin leren, Levensbeschouwing* (hoofdstuk 1: vragen naar zin);

Mogelijke instap:

- *Levensbeschouwing in beeld III* (aflevering 1), een uitzending van Teleac NOT: Levensvragen;
- Een fragment uit de *The Truman Show*.
- Afleveringen op Canvas: *de Grote Vragen*, waarin vier 'denkers' een antwoord proberen te formuleren op levensvragen.

Een voorbeeld:

Artikels uit kranten en tijdschriften die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen, kunnen ook een concrete aanzet zijn. Zo is er het **artikel over Robbie Williams** in *DSM Magazine*, 16-11-2002, waarin de zanger het heeft over zijn psychologische littekens. Wie vragen stelt, wil antwoorden. Levensvragen hebben te maken met het zoeken naar zin (dat is typisch menselijk) en het pogen om zin te geven: men schept een ordeningskader om het probleem te beheersen. Vanuit de tekst kan men zoeken welke vragen de zanger stelt en welke antwoorden hij krijgt. Eventueel kan erop gewezen worden dat mensen levensvragen stellen op cruciale ogenblikken in het leven: bij ziekte, bij overlijden, in geluuksmomenten, ...

Een leuk geschreven stuk tekst vind je in '*De grote vragen. Inleiding in de Westerse filosofie*' van D. Palmer (p. 18-31). Met behulp van enkele richtvragen kan de inhoud van de tekst besproken worden. Hier wordt het eigen karakter van de filosofie aangegeven, in onderscheid met mythologie en wetenschap. Daarnaast krijg je een inzicht in hoe ook de eerste filosofen een ander antwoord formuleerden op eenzelfde vraag, nl. 'Waarom is er verandering?' en daaruit volgend 'Waaruit is alles opgebouwd?'

Een eerste laag gaat over de eigen aard van het filosofisch denken en de visie van de eerste filosofen.

1. Wie was de eerste filosoof?
2. Wat is de kern van zijn ideeëngoed?
3. Welke kenmerken vallen op bij het formuleren van zijn antwoord?
4. Geef de namen van de vier volgende filosofen en geef de kern van hun denken weer.

Een tweede laag gaat over het onderscheid tussen mythe en filosofie. Om dit onderscheid uit te leggen, wordt het best gewerkt met een bestaande mythe. De mythe van Persephone en Demeter is heel dankbaar, aangezien ook hier de vraag naar 'de verandering' gesteld wordt. Deze mythe biedt immers een verklaring voor het ontstaan van de seizoenen.

5. Wat wil deze mythe verklaren?
6. Welke kenmerken vertoont het mythische antwoord?
7. Waarin verschilt het antwoord van de mythe met het antwoord van de logos?

Tenslotte wordt het onderscheid tussen mythe en filosofie genuanceerd en wordt filosofie ook tegenover wetenschap geplaatst.

8. Mogen we zeggen dat die eerste filosofen duidelijk een breuk betekenen met het mythische denken?
9. Wat is het probleem wanneer we zeggen dat filosofie het rationele antwoord vormt op levensvragen in tegenstelling tot het mythologische antwoord?

### ... in de loop van de geschiedenis

In eerste instantie zal de leraar zelf voorbeelden moeten geven. Via bv. een opzoekingsopdracht zullen ook de leerlingen zeker hun inbreng kunnen hebben.

Voor deze leerinhoud kan men strikt te werk gaan. Voor elke periode zoekt men een voorbeeld van dezelfde levensvraag: bv. is er leven na de dood? Wil men een opdracht geven, dan is het beter om een ruime waaier voorbeelden te geven rond verschillende vragen uit diverse perioden en culturen. Gods-

diensten en levensbeschouwingen moeten wel vermeld worden, maar niet uitgediept (zie leerplan **Godsdienst** 3de graad).

Enkele suggesties:

- Prehistorie:

In de rotsschilderingen zien we hoe mensen zich vragen stelden over hun plaats in de wereld (hun verhouding t.o.v. dieren). Met het afbeelden van dieren hadden deze 'kunstenaars' geen moeite, met mensen wel. In de beeldhouwkunst is het anders. Daar treffen we vooral vrouwenbeeldjes aan die het moederschap en de vruchtbaarheid willen uitdrukken.

- Egypte:

Hier valt vooral de aandacht voor het leven na de dood op: rituelen i.v.m. de dood, bv. mummificeren; geloof in een onderwereld; bouwen voor de eeuwigheid (graven, tempels) door gebruik te maken van onvergankelijke materialen (natuursteen) en het blijvend toepassen van traditionele werkwijzen (volgens vaste codes), ook in de schilder- en beeldhouwkunst.

- Griekenland:

Wie wou weten hoe zijn toekomst er zou uitzien, raadpleegde het orakel van Delphi. EPICURUS (341-270 v.Ch.) vroeg zich af hoe hij gelukkig kon zijn en vond het geluk in het genot. SOPHOCLES (496-406 v.Ch.) laat Antigone kiezen tussen gehoorzaamheid aan de koning of gehoorzaamheid aan de goden (i.v.m. het al dan niet begraven van het lichaam van haar broer).

- Middeleeuwen:

CHAUCER maakt in zijn *Canterbury Tales* gebruik van de astrologie en de opvattingen van Hippocrates (460-377 v. Ch.), m.n. de 4 lichaamssappen (of humeuren), om de verschillende mensentypen te onderscheiden. De Griekse opvatting van de vier levenssappen heeft te maken met de seizoenskenmerken (koud, vochtig, heet en droog) en met de vier elementen en hun dierenriemtekens. Deze combinaties boeiden de scholastieke astrologen die met hun pas ontdekte geestelijke vrijheid de metafysica van het subject konden gaan onderzoeken. Dergelijke studies droegen bij tot het begrip van de wetten van oorzaak en gevolg en het waarnemen van de resultaten (KENTON, W., *Astrologie. De hemelse spiegel*).

- 16° - 17° eeuw:

Een 'Geestigh Liedt' van BREDERO waarin hij nadenkt over zijn leven.

- 20° (en 21°) eeuw:

REDFIELD probeert in zijn boek *De Celestijnse belofte* te onderzoeken hoe de mens tot zijn uiteindelijke bestemming, de perfecte wereld, kan komen.

DE BOTTON laat in *De troost van de filosofie* op originele manier enkele levensvragen oplossen door bekende filosofen.

Bij deze suggesties zijn de **mythen** niet ter sprake gekomen. Een van de vele publicaties over dit onderwerp: ELIOT, A., *Mythen van de mensheid*.

Dat de antwoorden op dezelfde levensvragen kunnen verschillen naargelang van de tijd, zal gedurende de hele studietijd van dit thema aan bod komen.

C5202 In het vorige deel hebben we gezien hoe mensen doorheen de geschiedenis antwoorden op hun levensvragen proberen te geven. Aanvankelijk doen ze dat niet rationeel, maar bv. door mythen of andere uitingen. Mythen zijn heel belangrijk voor een cultuur. Ze geven niet alleen een verklaring, maar het zijn ook morele voorbeelden en richtlijnen voor rituele handelingen. Als de mens niet meer volledig opge-

slorpt wordt door de dringende praktische problemen van elke dag en als de vragen complexer worden, kan het rationele denken zich ontwikkelen en zal de filosofie ontstaan.

Boeken i.v.m. mythen:

- VAN PEURSEN, C.A., *Cultuur in stroomversnelling* (hoofdstuk Het mythische denken).
- GAARDER, J., *De wereld van Sofie*.
- PALMER, D., *De grote vragen. Inleiding in de westerse filosofie* (p. 21 e. v.).

Wat is filosofie?

- GAARDER, J., *De wereld van Sofie* (p. 19-22).
- Essay op: [www.websophia.com/essays/filosoferen.html](http://www.websophia.com/essays/filosoferen.html).
- DE BLEECKERE, S., e.a., *Het huis van de filosofie* (p. 21-24).
- DE BLEECKERE, S., MEYNEN, M., *Een vrije toegang tot het huis van de filosofie* (p. 33 e.v.).
- SCHWAB, H., *Wij denken over filosofie* (p. 7-8 en p. 33-36).

### Oorsprong van de filosofie

Waarom de filosofie ontstaan is in Griekenland, en niet elders, is te vinden in alle inleidingen op de westerse filosofie: Nog enkele voorbeelden hiervan:

- KÖNEMANN, *Geschiedenis van de filosofie van de klassieke oudheid tot heden*.
- BOR, J., PETERSMA, E., *Geïllustreerde geschiedenis van de westerse en oosterse filosofie*.
- PALMER, D., *Filosofie voor beginners*.

### Waarover kan men filosoferen?

#### De filosofische vraag

#### Filosofie en wetenschap

#### Soorten filosofie

- ROELANDS K., VANDENCRIESSCHE D., e.a., *Sofia, mijn lief. Een verkenning in de filosofie*, Mechelen, Plantyn, 2008

- VAN ROSSEM K., DE SWAEF G., e.a., *Wat had je gedacht*, Mechelen, Plantyn, 2008

In beide werken wordt gewerkt met filosofische vragen gegroepeerd rond enkele thema's. Er wordt input gegeven om zelf te filosoferen en je krijgt er telkens suggesties voor teksten bij.

- ONFRAY M., *Antihandboek voor de filosofie*, Rotterdam, Lemniscaat, 2003  
(teksten gebundeld rond bepaalde thema's, bv. 'Heb je nog veel van een baviaan in je?' of 'Heb je altijd een decoder nodig om een kunstwerk te begrijpen?' Te gebruiken bij de vier onderwerpen.

Filosofieren doet men aan de hand van vragen. Filosofische vragen zijn niet zo maar vragen: ze zijn verbonden met duidelijke kenmerken en voorwaarden. In *Wij denken over filosofie* wordt vanaf p.8 heel uitgebreid op het thema vraag ingegaan.



Uiteraard moet hier zeker geoefend worden op het stellen (en het proberen te beantwoorden) van filosofische vragen. Hier bestaat de mogelijkheid om het socratisch gesprek (in verkorte vorm) uit te proberen.

In ANTHONE R., DE SMEDT R., *Filosoferen met Doornroosje*, Leuven, Acco, 2007 worden heel wat ideeën geleverd om op een praktische manier te filosoferen. Er wordt telkens vertrokken van een sprekend fragment uit het boek *Brieven aan Doornroosje* van Toon Tellegen. Daarbij wordt telkens kort wat filosofische duiding gegeven en mogelijke vragen bij het onderwerp. Elk deeltje wordt afgesloten met praktische verwerkingsopdrachten.

We kunnen filosofische vragen stellen over:

- onszelf (zelfbeeld),
- de mens in het algemeen (mensbeeld),
- de samenleving,
- de wereld (wereldbeeld),
- (een) god,
- het denken zelf,
- ...

(Zie hierover ook: *Wij denken over filosofie*, p. 39-57)

De verschillende filosofische vragen vallen, afhankelijk van het onderwerp of van de benadering, binnen verschillende onderverdelingen van de filosofie.

Zowel in *Het Huis van de filosofie* (p. 25-28) als in *Leren filosoferen* (p. 47-50) wordt dit mooi uitgewerkt onder de metafoor: *het interieur van het huis van de filosofie*. De filosofie wordt voorgesteld als een huis met vele kamers. Sommige kamers staan in directe verbinding met elkaar, voor andere moet je een gang of een andere kamer door, enz.

Dit onderdeel kan getoetst worden, zoals De Bleekere het doet, aan de hand van titels van filosofische werken die in de respectieve kamers in de boekenkasten geplaatst moeten worden. Waarschijnlijk komt dan de vraag wat bv. het verschil is tussen geschiedenis en geschiedenisfilosofie, tussen natuurwetenschappen en wetenschapsfilosofie, ... Een goede uitwerking hiervan is terug te vinden in *Het Huis van de Filosofie* p.33-40 (een tekst van Karl Jaspers over het verschil tussen filosofie en wetenschap).

C5203 Deze doelstelling kan pas op het einde van de lessenreeks verwezenlijkt worden. Het is de bedoeling dat elk begrip in zijn eigen context verklaard wordt, en niet dat er een lijstje met begrippen uit het hoofd geleerd moet worden.

C5204 Hoewel de behandelde inhoud zeer ruim zijn, moeten ook voor deze doelstelling afspraken gemaakt worden met de leraar **Godsdienst**.

### **Opvattingen over de mens**

Introductie van het begrip 'mensbeeld':

Dit kan aan de hand van een fragment uit GAARDER (p. 10-11). Het volledige hoofdstuk 2 (p. 32-57) van *Zin Leren* behandelt de vraag: "Wat is de mens?"

Onderzoeksdomeinen:

Er is heel wat te vinden bij het Nederlandse examenprogramma (<http://www.slo.nl>). Bij filosofie vwo: een heldere inhoudelijke uitwerking van de doelstellingen of eisen met ruime achtergrondinformatie. Bij begrippen wijsgerige antropologie vwo: uitleg bij alle begrippen die volgens dat programma gekend moeten zijn.

Materiaal:

- DE LEEUW, J., *Zin leren*, hoofdstuk 2.
- *Wij denken over ....*
- In deze reeks worden theorie en opdrachten in 1 boek aangeboden.
- VIA DELTA FILOSOFIE, *Leren filosoferen*.

Hier is er telkens een basisboek en een afzonderlijk werkboek.

- De STICHTING LEERPLANONTWIKKELING (**SLO**) in Nederland heeft een aantal uitgewerkte lessen die vrij gebruikt mogen worden: bv. gevoelens en emoties; lichaam, ziel en geest.
- Het maandblad FILOSOFIE MAGAZINE: bv. 'Hallo, ben ik in beeld?' (oktober 1999), 'Stof, lichaam, geest' en 'Onipa-mens Onipa paa – heel erg mens' (juni 2002).
- KNACK: 'Wie gelukkig is, staat rechtop' (24-07-02).
- De film *The Truman Show*.

Werkwijze:

Historisch-chronologisch: bij VAN PEURSEN (vanaf p. 40) wordt het mensbeeld in de mythische tijd behandeld. In *Zin leren* (p. 51-57) vertrekt men bij de Griekse filosofen en maakt men een reis doorheen de tijd tot het postmodernisme.

Volgens levensbeschouwing: in *Zin leren* (p. 51-57) hanteert men deze werkwijze. Het is wellicht beter om hier geen religieuze wereldbeschouwing te bestuderen (zie leerplan godsdienst).

Thematisch: de geciteerde Nederlandse handboeken gebruiken deze methode. In *Wij denken over filosofische antropologie* wordt elk thema ook nog eens vanuit verschillende invalshoeken benaderd.

Mens en wereld: de mens in het centrum (antropocentrisme); de verhouding t.o.v. dier, plant en natuur (bv. despoot over de natuur, verlichte heerser, rentmeester). Dit thema is terug te vinden in het examenonderdeel cultuurfilosofie van SLO.

### **Opvattingen over de maatschappij, gelijk(waardig)heid van mensen, staatsinrichtingen (zie ook CW 61)**

Deze onderwerpen behoren tot het thema 'sociale filosofie'. De katern *Wat is een rechtvaardige samenleving* (van VIA DELTA) kan hier bijna letterlijk gebruikt worden.

SLO werkte een aantal lessenreeksen uit: 'Schaarste, begeerte, macht' en 'Democratie: rechten en ook plichten?'

In Filosofie Magazine verschenen ook volgende artikels: 'Volksempfinden en democratie' (06-02) en 'De saaie middenweg van de democratie (06-02).

Als men hier voldoende gebruik maakt van documenten, kan C525 (zie verder) perfect gerealiseerd worden. Immers, een aantal maatschappelijke velden (het politieke, het economische en het sociale veld) komen hier duidelijk aan bod.

Mogelijke invulling is de sociaal contracttheorie. Dit kan eerst in algemene vorm, om daarna de concrete invulling te geven van Hobbes en Rousseau. Waar Hobbes de maatschappij ziet als een noodzaak om mensen te verlossen van de oorlog van allen tegen allen, ziet Rousseau de maatschappij als een jammerlijk einde van de paradijselijke natuurtoestand.

## Wereldbeelden

Voor een gepaste inleiding kan men terugvallen op het boek van APOSTEL en VAN DER VEKEN, *Wereldbeelden. Van fragmentering naar integratie* (p. 13). De auteurs vergelijken de wereld met een groot huis, waarin de mens zijn vertrouwdheid heeft verloren. Immers, in relatief korte tijdsspanne werd er heel wat ver- en bijgebouwd. Dat verlies aan vertrouwdheid schept onzekerheid. Wat aanvankelijk als een geheel ervaren werd, wordt gereduceerd tot "op zichzelf staande fragmenten die geen structuur of samenhang meer bezitten".

Een interessante introductie op het begrip vindt men ook in de film *Being there*: een man is zijn hele leven butler en tuinman geweest. Hij heeft nooit het huis van zijn werkgever verlaten. Zijn wereld is: het huis, de tuin en wat hij van de buitenwereld op televisie gezien heeft.

Vaak wordt wereldbeeld in enge zin opgevat als ideeën die men heeft over de wereld, de aarde: bv. de aarde als platte schijf of opgebouwd uit atomen; een geocentrisch wereldbeeld de aarde is het stille centrum, alles beweegt om de aarde heen. Eigenlijk moet het begrip 'wereld' opgevat worden in zijn ruimste betekenis, m.n. het zijn, de werkelijkheid. Wereldbeeld is dus een soort referentiekader, een totaalvisie op de werkelijkheid. Waar plaatsen wij onszelf, de mens, in dat grote geheel? Wat vinden wij belangrijk?

In *De wereld van Sofie* vind je een passage (p.164-170) die gaat over de Semieten en de Indo-Europeanen. Hierin wordt weergegeven hoe beide culturen een totaal ander wereldbeeld hanteren en een totaal andere visie hebben op het leven. Bij de Semieten is het gehoor het belangrijkste zintuig, waaruit resulteert dat zij hun god niet mogen afbeelden. Bij de Indo-europeanen is het zicht het belangrijkste zintuig, waardoor zij hun goden net wel gaan afbeelden. Interessant is dan ook om onze cultuur als een mengeling van beide tradities te zien. Het Christendom blijkt immers te putten uit zowel de Semitische, maar zeker ook de Indo-Europese cultuur.

Een wereldbeeld kan individueel (subjectief) zijn, opgesteld op basis van de ervaringen van één individu. In *Wereldwijd* geeft een bekende Vlaming zijn wereldbeeldvisie aan de hand van een foto. Foto's en teksten werden verzameld in een boek. Er is een posterreeks en men kan reageren via internet.

Een wereldbeeld hoort ook bij een bepaalde groep of samenleving en kan dus plaats-, tijd- en cultuurgebonden zijn. R. PINXTEN heeft het in zijn boek *Culturen sterven langzaam* over het dynamische wereldbeeld van de Navajo-indianen. Enkele voorbeelden van wereldbeelden vanuit historisch perspectief zijn te vinden bij AERTS, D., *Cirkelen om de wereld* (hoofdstuk 3, p. 81-113) en bij WILDIERS, M., *Kosmologie in de westerse cultuur* (een prima recensie is terug te vinden op <http://home-1.tiscali.nl/~sttdc/rec5.htm>).

Je kan ook gebruik maken van de tekst over de drie vernederingen van de mens van Freud. Hierin plaatst Freud de introductie van het psychoanalytisch mensbeeld als derde grote vernedering die de mensheid heeft moeten ondergaan. De eerste vernedering kwam met Galileï, wanneer de aarde niet het centrale punt van het heelal bleek te zijn. Voor de tweede vernedering heeft Darwin gezorgd. Zelfs op aarde zelf staat de mens niet centraal, maar blijkt hij maar een stap in een groter evolutieproces. Tenslotte bezorgt de psychoanalyse de finale vernedering: zelfs over zichzelf is de mens geen baas. Dit stukje tekst is te vinden in Freud S., *Inleiding in de psychoanalyse*, Amsterdam, wereldbibliotheek, p. 245.

Wereldbeelden of wereldbeschouwingen kunnen leiden tot levensbeschouwingen.

Tussen de visie van de mens op de wereld en zijn manier van handelen bestaat een duidelijke wisselwerking. Die visie wordt weerspiegeld in de hele cultuur, het hele denk- en leefpatroon van de samenleving: bv. in de organisatie van de staat, de religie, taal en kunst, de wetenschap. Daarom komt men met de studie van wereldbeelden ook terecht bij de cultuurfilosofie. Dit punt hoeft verder niet afzonderlijk uit-

gewerkt te worden. Waar men het heeft over de mens, of over de mens en de maatschappij, zullen de opvattingen over de 'wereld' wellicht automatisch aan bod komen.

C5205 Mochten deze doelstellingen onvoldoende aan bod gekomen zijn bij de behandeling van C524, dan vindt men heel wat materiaal in kranten, tijdschriften (Wereldwijd, De Wereld Morgen, Knack, Filosofie Magazine), tv-programma's en boeken.

Enkele voorbeelden:

- BARREZ, D., Ik wil niet sterven aan de XXste eeuw. Over leven in de 21<sup>ste</sup> eeuw.
- LANDES, D.S., Arm en rijk. Waarom werd het Westen rijk?
- HEIJERMAN, E., e.a., Vuile handen. Basisboek praktische filosofie.

Voor deze doelstellingen moeten afspraken gemaakt worden met de leraar gedragswetenschappen, want deze thema's komen ook aan bod bij breuklijnen en globalisering.

C5206 Als wij willen spreken over **wetenschappelijke kennis**, zullen wij eerst het begrip wetenschap moeten toelichten.

Eerst kan er gevraagd worden een aantal associaties met het begrip *wetenschap* te maken (eventueel: samenstellingen). Daarna kan men de leerlingen vragen om zelf een definitie neer te schrijven en die te vergelijken met de gemaakte associaties en de definities in VAN DALE (kennis, wat men weet, geheel van wetten en regels, weten op een speciaal gebied). Een eerste vaststelling zal misschien zijn dat de definities het vooral hebben over het weten, de kennis dus, terwijl het in de associaties vaak zal gaan over wat men met die kennis doet (= toegepaste wetenschap).

Vervolgens kan men, naar het model van [http://logica.rug.ac.be/dirk/wijsbegeerte/vragen\\_a.html](http://logica.rug.ac.be/dirk/wijsbegeerte/vragen_a.html), een lijst met beweringen i.v.m. wetenschap opstellen. De leerlingen moeten hierop (schriftelijk) reageren. Het is de bedoeling dat deze lijst opnieuw doorgenomen wordt op het einde van de lessenreeks om na te gaan of de meningen ondertussen veranderd zijn.

Conclusie van de eerste verkenningsronde (niet aan de leerlingen mee te delen):

- Wat is wetenschap en wat is geen wetenschap?
- Zijn er verschillende soorten wetenschap (+ mogelijke indeling)?
- Heeft elke wetenschap een eigen methode?
- ...

zijn vragen die doorheen de tijd op verschillende manieren beantwoord werden. Vandaar dat de wetenschapsfilosofie zich hierover kritisch kan buigen.

Net zoals voor de andere onderdelen kunnen ook hier de twee Nederlandse leerwerken ingezet worden:

- SCHWAB, H., BOEKSTAL, PH., Wij denken over wetenschapsfilosofie.
- VIA DELTA FILOSOFIE, Leren Filosoferen: theoretische filosofie.

Webpagina's die hierover iets te vertellen hebben, zijn:

- <http://drcwww.uvt.nl/~ljansen/filosoof/watis/wetensch.htm>

Bij de behandeling van het **ontstaan van wetenschap**, kan men gebruik maken van hoofdstuk 1 uit: SYBESMA, CHR., *De werkelijkheid heeft mij niet nodig. Over mens, wetenschap en werkelijkheid* (p. 25-32). Hier worden enkele eigenschappen van wetenschap toegelicht. Men kan natuurlijk niet stoppen bij

deze eerste aanzet, maar zal ook de verdere evolutie van de (westerse) wetenschap in vogelvlucht moeten overlopen:

- Griekenland: wetenschap// filosofie (natuurfilosofen, bv. THALES; ARISTOTELES).
- Middeleeuwen: wetenschap // scholastiek. Men houdt vast aan de Griekse denkwijze: door de nadruk op inzichtelijkheid is er geen ruimte voor empirische wetenschap (zie ook SYBESMA, p. 73, met verwijzing naar *De naam van de roos*).
- Vanaf de 16e eeuw is er aandacht voor het empirische en het experiment (GALILEÏ, BACON). Door de grote samenwerking tussen (theoretische) wetenschappers en (praktische) technici is er een grote vooruitgang: bloei van de natuurwetenschappen (zeker wanneer men de wiskunde meer en meer in de natuurkunde gaat gebruiken) en ontwikkeling van andere dan natuurwetenschappen.
- Twintigste eeuw: de meningen over wat wetenschap is, lopen steeds verder uit elkaar.

### Wetenschappelijke kennis en common sense-kennis:

Omwille van de uitgebreidheid van het onderwerp kennis aan de ene kant, en de beperkte tijd aan de andere kant, is het niet aangewezen om het filosofische debat over kennistheorie (epistemologie) te voeren. Toch is het zo dat wetenschap en techniek heel veel te maken hebben met het kennen en kunnen van de mens. Daarom denken wij eerst even na over wat kennis eigenlijk is, en komen we tot een onderscheid in **soorten kennis** (samenvatting uit VIA DELTA p. 3-9).

We hebben kennis die we verkrijgen door ervaring: empirische kennis of ervaringskennis. Deze kennis is *a posteriori*; we verwerven deze kennis pas na de ervaring. Door ervaring komen we tot meer algemene kennis. Dus spreken we over inductie. De uitspraken die we doen, kunnen particulier of universeel zijn.

Er is ook kennis die we opdoen door goed na te denken. Dit is logische kennis of verstandskennis. Deze kennis wordt aangeduid met de term *a priori*: de logische kennis gaat aan de ervaring vooraf. In de formele logica is de structuur van de redenering van heel groot belang. We kennen de sylogistiek. Er is ook de propositielogica: relaties tussen zinnen worden bestudeerd met behulp van logische operatoren. Aan elke zin kent men een waarheidswaarde toe.

Een derde soort kennis is de intuïtieve kennis. Deze kennis is aangeboren. Of kennis wetenschappelijk is of niet, heeft vaak te maken met de **toepassing** ervan.

Voor de **oorsprong** van (wetenschappelijke) kennis, onderscheidt men twee stromingen:

- het rationalisme: de kennis berust op het denken;
- het empirisme: de kennis berust op zintuiglijke waarneming.

Hier kan men het best een vergelijking maken aan de hand van een primaire tekst van een rationalist (DESCARTES) en een empirist (ARISTOTELES, HUME, LOCKE):

*Daarna stelde ik in het algemeen de vraag aan de orde wat er nodig is opdat een uitspraak zeker en waar is. Immers, sinds ik er zo juist één gevonden had waarvan ik wist dat ze waar en zeker was, meende ik dat ik ook moest weten waaruit deze zekerheid bestond. Zo kwam ik tot de ontdekking dat er in de uitspraak IK DENK DUS IK BEN niets anders te vinden is dat mij zekerheid geeft dat ik de waarheid spreek, dan dat ik duidelijk inzie, dat men om te denken, moet bestaan. Ik concludeerde daaruit dat ik als algemene regel kon aannemen, dat wat wij helder en welonderscheiden kunnen denken, waar is.*

(Descartes)

*Laten we aannemen dat de geest is als een onbeschreven blad, zonder enig teken daarop, zonder enige ideeën. Hoe raakt deze beschreven? Hoe komt het aan die gigantische voorraad die de bedrijvige en grenzeloze fantasie van de mens er in een schier eindeloze variëteit in geschilderd heeft? Vanwaar krijgt*

het alle materialen van de rede en van de kennis? Hierop antwoord ik, in één woord: op de ervaring. Daarop is al onze kennis gebaseerd, en daaruit verkrijgt de geest uiteindelijk zichzelf. Onze waarneming, of die nu betrokken is op uiterlijk waarneembare objecten, of op de innerlijke werkingen van onze geest die door onszelf waargenomen worden en waarop wij reflecteren, is datgene dat ons verstand voorziet van alle materialen van het denken. Deze twee zijn de bronnen van kennis, waaruit alle ideeën die wij hebben, of natuurlijkerwijze kunnen hebben, ontspringen.

(John Locke)

Verder moet erop gewezen worden dat het onderscheid tussen empirisme en rationalisme tot een synthese werd gebracht door KANT, en sinds het begin van de 20<sup>e</sup> eeuw volledig werd weggeveegd door logisch positivisten. In de 20<sup>e</sup> eeuw zal men tevens meer en meer tot de opvatting komen dat de kennis van de mens niet op zichzelf staat, maar verband houdt met contexten zoals taal, geschiedenis, cultuur, lichamelijkeheid, gender ...

Een belangrijke voorwaarde die men aan wetenschappelijke kennis stelt, is de **betrouwbaarheid**. Of men die langs inductieve weg, dan wel langs deductieve weg, of via een combinatie bereikt, is een ander probleem: elke benadering bevat voor- en nadelen. Zie hiervoor: VIA DELTA FILOSOFIE, *Theoretische filosofie (De empirische cyclus)* p. 46-51 en *Een vrije toegang tot het huis van de filosofie* p. 149-150.

- C5207 Na de vrij abstracte benadering van C526 worden hier toch meer mogelijkheden geboden voor persoonlijke inbreng van de leerlingen. Wellicht kennen leerling voorbeelden van ontdekkingen, wetenschappelijke verwezenlijkingen enz. De vraag blijft evenwel of ze daarom ook het effect op de individuele mens en/of de samenleving inzien. Voor een groot deel komt deze doelstelling overeen met de eerste twee doelstellingen van het vakoverschrijdend thema (derde graad aso) **Technisch-technologische vorming**: de leerlingen kunnen effecten van techniek op mens en samenleving illustreren en in historisch perspectief plaatsen (zoals comfort, design, milieu, consumentisme); de leerlingen kunnen effecten van techniek op menselijke gedragingen, houdingen, waarden en normen illustreren.

Men zou hier heel goed kunnen starten met de film *La guerre du feu* van ANNAUD, waar aangetoond wordt hoe de techniek van het vuur maken en het vuur bewaren een invloed heeft op de culturele ontwikkeling van de prehistorische mens. Nadeel qua tijdsbesteding is wel dat men de film in zijn totaliteit moeten tonen. Individuele fragmenten tonen heeft geen zin. Er is een uitgebreide bespreking te vinden in *Mediafilm*, herfst 1984.

Een aantal voorbeelden wordt uitgewerkt in het reeds vermelde LANDES, D.S., *Arm en rijk*, p. 63-77.

In hoofdstuk 5 ('Van techniek tot organisatie') van VAN PEURSEN, *Cultuur in stroomversnelling* wordt beschreven hoe techniek zeker niet alleen geleid heeft tot 'de ondergang van onze cultuur', maar ook 'een hele manier van produceren en van organiseren van de samenleving inhoudt'.

DEMEY, J., *In ommezien naar morgen. Van de prehistorische clan tot de technopolis* behandelt de invloed van de techniek op mens en samenleving. In de prehistorie vindt een geleidelijke overgang plaats van natuurmens naar cultuurmens. Het einde van de middeleeuwen wordt gekenmerkt door een dynamisch mens- en wereldbeeld dat zich losmaakt van de statische Kerk. In de 15e en 16e eeuw gaan wetenschap en techniek samenwerken. Die samenwerking ligt aan de basis van de grote vooruitgang, ook op socio-economisch gebied. Stilaan wordt een rationele industrie voorbereid gestoeld op de opvatting dat de toekomst van de mensheid in de technologie ligt en dat vooruitgang gelijk staat met verbetering. In de 19e eeuw is er de industriële expansie die leidt tot vervreemding en verstedelijking. Bij het begin van de 20e eeuw is alles gericht op rendement. De industrialisering bereikt ook de agrarische sector. Door de auto wordt de wereld kleiner. Midden vorige eeuw neemt de globalisering een aanvang en wordt de nieuwe mens (= de technologische mens) 'geboren'.

Wanneer men het heeft over wetenschap en techniek in de 20e en 21e eeuw, komt heel vaak het problematische karakter naar voren: wat bv. met de ethische component? Zo heeft men het ook over *Technology Assessment* (TA): het beoordelen van zo veel mogelijk maatschappelijke aspecten van nieuwe technische ontwikkelingen. Hoofdstuk 1 (*Hoe te leven in een technologische cultuur?*) uit DE VRIES, G., *Zeppelins. Over filosofie, technologie en cultuur* geeft een vrij theoretische benadering. Veel leesbaarder (en dus geschikter voor leerlingen) is: SMIT, W.A., VAN OOST, E.C.J., *De wederzijdse beïnvloeding van technologie en maatschappij. Een Technology Assessment benadering*.

In BROOKS, R.A., *De kunstmatige mens. Hoe machines ons veranderen* wordt de ontwikkeling van intelligente robots in de 20e eeuw beschreven: robots met eigen emoties, robots die op emoties van anderen kunnen reageren. Wie het fragment *Facultatieve chirurgische ingrepen* (p. 276 e.v.) leest, kan de link leggen met de film *Deathwatch* ('La mort en direct') van Bernard TAVERNIER: in het oog van een tv-reporter wordt een camera ingebouwd zodat hij het doen en laten van een terminaal zieke vrouw rechtstreeks op het scherm kan brengen.

Een film van recentere datum is *Gattaca* van Andrew NICCOL. Deze SF-film behandelt het thema genetische manipulatie bij mensen.

De film *De naam van de roos* geeft een goed beeld van de stand van zaken van wetenschap in de Middeleeuwen waar wijsheid in de bibliotheek wordt geconserveerd. Verder vindt men er enkele voorbeelden van technische vernieuwingen (via William VAN BASKERVILLE, m.n. zijn bril).

Verder materiaal:

- De brochure over de vakoverschrijdende eindtermen, uitgegeven door DVO, geeft enkele aanzetten en voorbeelden.
- Van KNACK OP SCHOOL is er de brochure *De Technologie* (tel. 0800/14296).
- AGORIA VLAANDEREN verspreidt brochures over *Technologie overmorgen* (contactadres: hilde.ameys@agoria.be).

C5208 Door de leerinhoud *Interactie wetenschap/techniek en samenleving* vloeien doelstellingen C5207 en C5208 bijna automatisch in elkaar over. De artikelen: *Samenleving krijgt wetenschap die zij vraagt* (DE STANDAARD, 2002-12-04) en/of *Luister naar de leek* (KNACK, 2002-11-06) kunnen hierbij als instap dienen.

Het gaat in deze doelstelling wel degelijk niet om verschillende standpunten omtrent wetenschap (wetenschappelijke kennis, methode ...), maar om meningen over de rol en de betekenis van wetenschap, m.n. de rol en de betekenis van de wetenschap in het bedrijfsleven en de politiek, van de psychologische wetenschap in de media (bv. manipulatie), van natuurwetenschappen bij het ontwikkelen van wapens enz.

Omdat standpunten uit de verschillende fasen van de ontwikkeling besproken moeten worden, kan de figuur en de opvatting van BACON onderzocht worden. Voor BACON staat wetenschap gelijk met maatschappelijke vooruitgang. Zijn uitspraak *Kennis is macht* wordt nog steeds gehanteerd (uitwerking: VIA DELTA, p. 41; *Wij denken over wetenschapsfilosofie*, p. 28-29).

In VERMEERSCH, E., *De ogen van de panda* wordt het WTO-model besproken. Van dezelfde auteur vindt men ook enkele opstellen m.b.t. de relatie wetenschap en samenleving in het boek *Van Antigone tot Dolly. 40 jaar kritisch denken*.

Het vrij uitgebreide artikel – want de neerslag van een paneldebat - *Bijdrage en relevantie van de wetenschap bij het oplossen van maatschappelijke problemen* verschenen in WEILER, R., HOLEMANS, D., *Bevrijding of bedreiging door wetenschap en techniek* kan hier ook ingezet worden.

Naar aanleiding van recente wetenschappelijke vernieuwingen (stamcelweek, klonen) verschijnen vaak artikelen in KNACK, FILOSOFIE MAGAZINE enz. die discussie kunnen losweken. Het mag ons niet verwonderen dat sommige van onze leerlingen enorm geïnteresseerd zijn in bepaalde gebieden van de wetenschap en daar dus een positieve bijdrage kunnen leveren.

C5209 In deze doelstelling worden de domeinen en begrippen afgebakend. Doceren kan hier aangewezen zijn. Verder kan men natuurlijk ook op zoek gaan naar teksten, situaties, ... waar de begrippen moraal, ethiek, ethisch, ... gebruikt worden. Tip: een interview met een sportman die het steeds heeft over moraal, maar eigenlijk moreel bedoelt.

**Mogelijke definities van moraal en ethiek:**

Moraal is een geheel van waarden en normen, afspraken, tradities, gewoontes, ... bij een individu, een sociale groepering of bij de samenleving in zijn geheel.

Ethiek is het bestuderen van en het nadenken over de moraal. Bij ethiek kan men verder nog een onderscheid maken tussen descriptieve en prescriptieve ethiek, gevolgen-, plicht- en deugdenethiek.

Moraal en **religie** mogen niet gelijkgesteld worden, hoewel religieuze opvattingen vaak ten grondslag liggen van moraalsystemen. Eerder kan men zeggen dat iemands concrete moraal altijd samenhangt met iemands levensbeschouwing. Die hoeft niet altijd religieus te zijn.

**Waarden** zijn een belangrijk onderdeel van het morele systeem van een samenleving. Deze waarden en normen werden al besproken in het derde jaar (C3103).

Vermits 'levensbeschouwing en ethiek' een belangrijk thema vormt van het leerplan godsdienst 5de jaar, zijn duidelijke afspraken noodzakelijk, o.a. het hanteren van hetzelfde begrippenapparaat.

Over ethiek zijn verschenen:

- SCHWAB, H., *Wij denken over het goede* (inleiding);
- SCHWAB, H., *Wij denken over ethiek*;
- VIA DELTA, *Leren filosoferen: praktische filosofie*;
- DE LEEUW, J., e.a., *Zin leren* (vooral hoofdstuk 3: inleiding op de ethiek).

Tenzij men de verschillende prescriptieve visies grondiger wil uitdiepen, is het niet nodig hier filosofen te bespreken. Een heel mooie site, met talrijke links, is te vinden onder <http://home.hetnet.nl/~herakleitos>. Op de website van SLO staat een uitgewerkte lessenreeks over 'Het goede leven'. Het opstellen van 'tien geboden' kan nuttig zijn.

C5210 Deze doelstelling verbindt het (meer) theoretische aspect van C 5209 met praktische werkvormen die vooral in C 5211 aan bod zullen komen. De te onderzoeken standpunten kunnen zowel in onze tijd als in het verleden gesitueerd zijn. Er wordt niet opgelegd welke thema's aan bod moeten komen. De al geciteerde leerwerken bieden mogelijkheden. Ook in kranten en tijdschriften vindt men voldoende werkbaar materiaal.

Bij de analyse van een vraagstuk kan men een stappenplan hanteren (zie *Zin leren*):

- Het formuleren van de case (ethisch dilemma), het beschrijven van het vraagstuk.
- Welke feiten spelen een rol (bv. economische, juridische, historische, sociale, biologische)?
- Welke waarden spelen een rol? Elke optiek uit de tweede stap kan op zijn waarde(n) getoetst worden.
- Wat is het ethische probleem?
- Wie zijn de actoren, de belanghebbenden?
- Wie is moreel aanspreekbaar?
- Wie neemt uiteindelijk de beslissing?
- Wie heeft de mogelijkheid om de beslissing te beïnvloeden?
- Geef de verschillende benaderingen (deontologisch, utilistisch, ...) weer.



C5211 Deze doelstelling gaat een stap verder dan C5210. Aan de hand van concrete gevallen kunnen hier allerlei heel praktische werkvormen m.b.t. argumentatieve vaardigheden, zowel mondeling als schriftelijk (zie: Inleiding: *Didactische werkvormen*) toegepast worden.

Waarom bv. niet werken rond enkele aspecten van media-ethiek?  
Gepast materiaal hiervoor is te vinden in:

- EVERS, H., Media-ethiek. Morele dilemma's in journalistiek, communicatie en reclame.
- BROUWERS, B, Alles van het nieuws.

In *Zin leren* is hoofdstuk 5 gewijd aan bedrijfsethiek. Hoofdstuk 6 behandelt Genen en ethiek. In hoofdstuk 7 wordt uitgewerkt hoe men een werkstuk over een ethisch probleem kan maken.

Bij SLO is er ook de lessenreeks "*Individualisme, integriteit en verantwoordelijkheid*", samengesteld door P. Boekstal.

Vanaf de website <http://www.ethiek.nl> kom je via *onderwijs* terecht bij *Frans Dijkers on line*. Hier vind je o.a. heel wat actuele (Nederlandse) teksten uit krant en tijdschrift waarover ethisch gereflecteerd kan worden.

<b>Thema C61: politiek en recht</b>
-------------------------------------

Thema C61 betreft de beschrijving van twee maatschappelijke velden: dat van de politiek en het juridische veld. In de tweede graad, bij het thema Welvaart en welzijn, hebben de leerlingen een summiere beschrijving en situering van diverse maatschappelijke velden gezien als kader voor het socio-economische veld. Als vervolg daarop komen nu twee andere velden meer uitgebreid aan bod. Bijzondere aandacht gaat in dit thema ook naar samenhang binnen en tussen de bestudeerde velden en naar veranderingsprocessen.

We willen er hier op wijzen dat bepaalde doelen en leerinhouden aan bod kunnen komen in het vak **Geschiedenis**. Het leerplan van dat vak is evenwel zo open, dat de leraar tal van keuzemogelijkheden heeft. Afhankelijk van de keuze van de leraar/vakgroep **Geschiedenis**, zullen bepaalde elementen al dan niet aan bod komen. Binnen het vak geschiedenis zal de klemtoon meer op de *evolutie* van de politiek liggen. In het vak cultuurwetenschappen ligt de klemtoon meer op de *maatschappelijke relevantie* van de politiek voor mens en maatschappij. Om doublures uit te sluiten, is overleg noodzakelijk. In scholen waar een bepaalde leerinhoud in geschiedenis gerealiseerd wordt, hoeft die in Cultuurwetenschappen niet mee in extenso behandeld te worden. Het volstaat er naar te verwijzen in het licht van de eigen invalshoek van dit vak.

**LEERPLANDOELSTELLINGEN**

C6101 Het politieke veld in ons land beschrijven met aandacht voor veranderingsprocessen. **(SET 3)**

C6102 Standpunten van verschillende politieke partijen in Vlaanderen beschrijven en verklaren vanuit hun ideologische achtergrond en hun opvattingen over mens en maatschappij. **(SET 3)**

**LEERINHOUDEN**

- democratische rechtsstaat
- kiesrecht en kiesstelsel: vroeger en nu, hier en elders (minstens één ander land)
- evolutie van machthebbers 'in rechte' naar machthebbers 'in feite'
- ontmanteling van de Belgische staat: bevoegdheden naar deelgebieden en naar supranationale instellingen
- evolutie van unitaire naar federale staat
- vorming en werking van Vlaams parlement, Vlaamse regering, federale regering (voor Brusselse scholen: parlement en regering van het Brussels hoofdstedelijk gewest)
- geschiedenis en werking van de Europese Unie (U)
- functies van de belangrijkste organen van de Verenigde Naties (U)
- vergelijking van de formele besluitvorming op de verschillende niveaus: gemeentelijk, provinciaal, regionaal, federaal, Europees, mondiaal
- evolutie van de verschillende politieke partijen in Vlaanderen (zetelaantal, prioriteiten), hertekening van het politieke landschap
- ideologieën: christen-democratie, sociaaldemocratie, liberalisme, nationalisme, ecologisme, fascisme ...
- standpunten onderscheiden tussen politieke partijen m.b.t. een paar maatschappelijke problemen en inzonderheid jongerenthema's

- C6103 Een politiek probleem onderkennen en analyseren en verschillende oplossingen aangeven. Over dat probleem en de voorgestelde oplossing een persoonlijke, gemotiveerde mening kunnen verwoorden.
- C6104 Aantonen hoe burgers kunnen participeren aan politieke besluitvorming. **(SET 2)**
- C6105 De wisselwerking tussen het politieke, het economische en het sociale veld beschrijven. **(SET 4)**
- C6106 Het juridische veld in ons land beschrijven. **(SET 3)**
- C6107 De politieke en juridische actualiteit volgen in dag- en weekbladen, in radio- en tv-uitzendingen. **(SET 24)**
- C6108 Onderzoeksvaardigheden toepassen op een politiek of juridisch probleem. **(SET 25, 26, 27)**
- actueel politiek probleem naar keuze
  - conventionele politieke participatie: bv. deelnemen aan verkiezingen
  - onconventionele politieke participatie: bv. boycotacties
  - onder andere:
    - rol van de overheid: meer of minder staat, liberalisme versus socialisme
    - van 'l'état gendarme' naar de verzorgingsstaat en de actieve welvaartsstaat, van collectieve zorg naar individuele verantwoordelijkheid
    - ...
  - rol en betekenis van het recht in onze samenleving vroeger en nu
  - structuur van de rechterlijke macht
  - verloop van een burgerlijk en een strafrechterlijk proces
  - kritische bemerkingen bij het functioneren van het gerecht
  - informatiebronnen
  - respect voor opinies en argumenten van anderen
  - een kritische houding tegenover informatie en tegenover eigen en andermans mening
  - concreet probleem naar keuze

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

De uitwerking van het politieke veld kan steunen op de **parlementaire infosteekkaarten** van het federaal parlement (online beschikbaar) en de educatieve projecten van "**De kracht van je stem**" van de educatieve dienst van het Vlaams Parlement en van "**Knooppunt democratie**" van de Koning Boudewijnstichting.

### Bibliografie

VANDELANOTTE, J., BRACKE, S., GOEDERTIER, G. *België voor beginners*. Brugge, Die Keure, 2003

VAN DEN BREMT, Kris. (eindredactie) *De kracht van je stem over democratie en burgerzin. Handleiding voor de leerkracht*. Brussel, Vlaams Parlement, 2005

VAN DEN BREMT, Kris. (eindredactie) *De kracht van je stem over democratie en burgerzin. Werkmap voor de leerlingen*. Brussel, Vlaams Parlement, 2005

## C6101

### Het politieke veld

Leerlingen leren de verschillende staatsvormen kennen, nl. de eenheidsstaat, de federale staat en de confederale staat. Ze kunnen voorbeelden geven van deze verschillende staatsvormen en zien in dat België evolueerde van een unitaire naar een federale staat en verder kan evolueren naar een confederale staat. Binnen Vlaanderen leeft er ook een sterke beweging naar een verderzetten van de staatshervorming om Vlaanderen nog meer onafhankelijk te maken. De Warandegroep kent voor en tegenstanders, de leerlingen kunnen hierover bv. een discussie organiseren.

De fundamentele en pragmatische principes van democratie uitleggen. De fundamentele principes zijn individuele autonomie en gelijkheid.

Het is belangrijk dat de leerlingen inzien dat democratie geen evidente bestuursvorm is en dat vrijheden en rechten van mensen gemakkelijk beperkt kunnen worden en dat democratie niet kan opgelegd worden. Leerlingen kunnen met voorbeelden aangeven waarom een land democratisch of niet-democratisch is.

Het verschil tussen directe en indirecte democratie.

Verschillen in het kiesrecht en in kiessystemen.

Voorwaarden waar een democratische staat moet aan voldoen om ook een rechtsstaat te zijn omdat een democratie de meeste waarborgen voor een rechtsstaat biedt.

### De formele besluitvorming op de verschillende niveaus

De verschillende beleidsniveaus waar in ons land aan politiek wordt gedaan: gemeentelijk, provinciaal, regionaal, federaal, Europees en mondiaal (dit is het meervoudig burgerschap). De formele besluitvorming op de verschillende niveaus vergelijken.

Leerlingen zien in dat in een geglobaliseerde wereld ook 'global governance' nodig is met respect voor de soevereiniteit van elke staat afzonderlijk. Leerlingen beseffen dat landen deel uitmaken van supranationale instellingen waarin de macht niet bepaald gelijk verdeeld is. Werking van de EU en de VN kunnen hierbij in uitbreiding behandeld worden, maar maken wellicht deel uit van de cursus geschiedenis van het zesde jaar.

### Vorming en werking van federaal en Vlaams parlement en regering

Samenstelling van het federale parlement en samenstelling van de regering uit de politieke meerderheid van dat parlement. Samenstelling van het Vlaams parlement en samenstelling van de Vlaamse regering uit de politieke meerderheid van het Vlaams parlement. Wetgevend en controlerend werk van de wetgevende macht; totstandkoming van een wet en een decreet.

In scholen in Brussel worden ook parlement en regering van het Brussels gewest besproken.

Afnemende macht van het parlement door toenemende macht van partijen en partijvoorzitters ; lobbygroepen, actiegroepen en belangengroepen.

## C6102

Ideologische en partijpolitieke standpunten van de Vlaamse partijen ; bepaalde standpunten over maatschappelijk problemen toeschrijven aan een politieke partij.

In het onderdeel *politieke dossiers* op [www.politicsinfo.net](http://www.politicsinfo.net) kunnen leerlingen de partijstandpunten van de verschillende politieke partijen gemakkelijk terugvinden. Deze website wordt heel regelmatig bijgewerkt en is bruikbaar bij tal van onderwerpen die hierboven aan bod komen.

## Bibliografie

Informatie in *Wegwijs Politiek* p. 90-102 en *Wegwijs Cultuur* p. 398-412.

**DEWEERDT, M., e.a.**, *Wegwijs Politiek*, Davidsfonds, Leuven, 1994.  
ISBN 90-6152-842-9

**DE SCHRIJVER, R., e.a.**, *Wegwijs Cultuur*, Davidsfonds, Leuven, 1986.  
Machten in de samenleving, ideologieën.

### Enkele mogelijke opdrachten:

Verschillend werkgroepen maken elk van 1 partij een korte historiek en schetsen de krachtlijnen van het programma. De werkgroepen nemen contact met het secretariaat van de gekozen partij of zoeken het op internet.

Vergelijken van de partijprogramma's voor enkele maatschappelijke thema's (werkgelegenheid, sociale zekerheid, milieuzorg ...) of enkele jongerenthema's (piercings, drugs, stemrecht op 16 jaar, sluiting van dansings, seks op 14 ...).

## C6103

### Enkele mogelijke opdrachten:

Welk vind je de belangrijkste drie problemen in België? Waarom vind je dat de belangrijkste? Vergelijk met de klasgenoten. Kies samen met 3 klasgenoten een belangrijk probleem waaraan de politici iets zouden moeten doen. Geef zo precies mogelijk aan wat de politici zouden moeten doen (wie, wat, waar, wanneer?). Welke moeilijkheden kan men dan verwachten?

Hieronder vind je over vijf onderwerpen drie verschillende standpunten. Welk standpunt deel je? Argumenteer.

Organiseer een klasdiscussie.

- Werkgelegenheid:
  - o de overheid, ondernemers en vakbonden moeten samen een goed plan maken, maar de overheid moet niet te veel regels maken;
  - o de overheid moet bedrijven stimuleren om meer banen te scheppen en ook zelf voor nieuwe banen zorgen voor schoolverlaters en langdurig werklozen;
  - o als bedrijven minder belasting moeten betalen en de lonen omlaag gaan, zullen er meer banen komen.
- Sociale uitkeringen:
  - o de laagste uitkeringen moeten omhoog; belastingfraude moet net zo streng worden bestraft als uitkeringsfraude;
  - o de meeste uitkeringen moeten omlaag naar een minimumniveau; men kan zich individueel vrijwillig extra verzekeren om een hogere uitkering te krijgen; strenge straffen bij fraude;
  - o de uitkeringen moeten op het huidige niveau blijven, maar de overheid moet scherper controleren op misbruik.
- Milieu:
  - o er is economische groei nodig om de aanpak van de milieuverontreiniging te betalen; de overheid moet algemene regels stellen, maar ook veel overlaten aan de eigen verantwoordelijkheid van bedrijven en burgers;

- als we de aarde willen behouden, zullen we onze leefwijze drastisch moeten veranderen; we moeten niet meer, maar juist minder produceren en consumeren; de overheid moet milieumisdrijven strenger straffen;
- de overheid moet meer regels maken en ze ook strikter controleren; maak de eigen auto duurder, er moeten ook internationale afspraken komen.
- Veiligheid:
  - er moet meer politie komen, maar ook de burgers moeten elkaar meer aanspreken op elkaars gedrag;
  - het gaat vooral om preventie door verbetering van het onderwijs en aanpak van de (jeugd) werkloosheid; als iemand toch een misdrijf begaat, moet er meer gebruik gemaakt worden van alternatieve straffen, zoals dienstverlening;
  - er moet politie komen en de rechters moeten strenger straffen; daarom moeten er meer gevangenissen worden gebouwd.
- Allochtone minderheden:
  - allochtonen moeten snel Nederlands leren en zich aanpassen aan onze samenleving; bij een misdrijf moeten ze het land worden uitgezet, ook als ze hier al jaren wonen;
  - zolang de werkloosheid onder allochtonen door onder andere discriminatie nog veel hoger is dan onder autochtonen, is positieve actie nodig: bij gelijke geschiktheid voor een baan de voorkeur geven aan de allochtoon;
  - allochtonen moeten zich zoveel mogelijk aanpassen, maar ook van autochtonen wordt meer begrip en tolerantie verwacht; door onderwijs moet de hoge werkloosheid onder allochtonen worden verminderd (uit MEULENHOF, T., *Delphi*, Utrecht/Zutphen, 1998).

Stel dat er 1 miljard Euro beschikbaar is voor een nieuw beleid. Hoe zou je dat verdelen over volgende posten. Voeg eventueel 1 post toe aan de lijst. Vergelijk jouw plannen met die van de klasgenoten.

Duid met een kruisje die posten aan waaraan je geld zou besteden en geef bij de aangekruiste posten aan hoeveel procent van het totale bedrag je eraan zou besteden.

- Verlaging kosten openbaar vervoer
- Verhoging pensioenen
- Verlaging remgeld dokterskosten
- Verkleining van de klassen in het onderwijs
- Meer politie op straat
- Betere voorzieningen voor de opvang van asielzoekers
- Spaarpotje om de pensioenen veilig te stellen
- Strenger milieubeleid
- Banen voor jongeren
- Modernere wapens voor het leger
- Banen voor allochtonen
- Verhoging werkloosheidsuitkering
- Vermindering staatsschuld
- Meer ontwikkelingshulp voor de armste landen uit Afrika

## C6104

Verschillende vormen van conventionele en onconventionele participatie. Het belang van politieke participatie. Vormen van participeren, ook als men nog niet kiesgerechtigd is.

## C6105

De rol van de overheid in de zorg voor werkgelegenheid, de zorg voor arbeidsomstandigheden, de zorg voor arbeidsvoorwaarden, de zorg voor mensen die niet kunnen werken en de zorg voor gelijke kansen voor iedereen.

Het Belgische sociaal zekerheidsstelsel (voor werknemers) ; het verschil tussen sociale zekerheid en sociale bijstand.

*Van nachtwakersstaat over verzorgingsstaat naar actieve welvaartsstaat.*

## C6106

Het recht als geheel van leefregels die het samenleven in een gemeenschap bevorderen.

Het verschil tussen een burgerlijk proces en een strafproces en het verloop ervan ; de verschillende actoren en hun aandeel in een burgerlijk en strafrechtelijk geding ; het verloop van een burgerlijk en een strafrechtelijk geding.

De piramidale structuur van de rechterlijke macht in ons land: materiële bevoegdheden van de verschillende rechtbanken en gerechtshoven en rechtsgebieden. Waarborgen voor de onafhankelijkheid van de rechterlijke macht.

Sinds 1994 loopt de actie "Advocaat op school": de bedoeling is de leerlingen een concreet en realistisch inzicht te geven. Informatie bij de Orde van Vlaamse Balies, Koningstraat 148 te 1000 Brussel Tel. 02 227 54 70 – fax 02 227 54 79.

## Bibliografie

Infofolder "Wegwijzer rechtbank" door Info Jeugd Nationaal, Vrijdagmarkt 11, 2000 Antwerpen. Tel. 03 231 07 58.

*Justitie in België.* Brussel, Federale Overheidsdienst Justitie, 2008

VAN HOECKE, M. en BOUCKAERT, B. *Inleiding tot het recht.* Leuven, Acco, 2003

## C6107

De actie **Kranten in de Klas** (KiK) wil leerlingen helpen om kritische mediagebruikers te worden. Met hun enorme nieuwsaanbod en kritische redacties zijn kranten daarvoor het ideale hulpmiddel.

### Enkele mogelijke opdrachten:

- Bekijk of beluister een aantal keren het tv- of radiojournaal. Noteer bij de onderwerpen over de Belgische politiek:
  - o over welke politici het gaat;
  - o van welke partij ze zijn;
  - o of ze parlementair/minister/partijvoorzitter/ of nog iets anders zijn;
  - o of ze tot een regeringspartij of een oppositiepartij behoren;
  - o man of vrouw zijn;
  - o waarover het precies gaat;
  - o welke woorden je niet begrijpt.

- Bekijk vijf dagen de voorpagina van een krant. Noteer bij de artikels over de Belgische politiek hetzelfde als boven.
- Een permanente opdracht in het zesde jaar kan zijn maandelijks een taak in te leveren met twee krantenartikels die verband houden met de buitenlandse politiek. Elk artikel moet tenminste een halve A4-bladzijde groot zijn. De artikels worden op een blad geplakt en op een ander blad samengevat in minimum 5 en maximum 10 regels.

## C6108

### Enkele mogelijke opdrachten:

Via een enquête nagaan of mensen al dan niet zouden gaan stemmen in ons land als de stemplicht afgeschaft wordt.

Via een enquête nagaan of leerlingen van 16 jaar ook kiesrecht willen.

Over een langere periode diepte interviews verzamelen in een knipselmap over een bepaald politiek (bv. asiel, werkloosheid, federalisering, ...) of juridisch probleem (wantrouwen tgo het gerecht, falen van het gerecht, ...)

Een voorbeeld van machtsmisbruik of corruptie onderzoeken.

Onderzoeken hoe de rechten van 'minderheden' in een democratische rechtstaat als België gewaarborgd worden.

Interview afnemen om de mening van de mensen te kennen over een bepaald politiek of juridisch probleem.

Enquête afnemen over de populariteit van enkele politici of van partijen.

Onderzoek naar de rol en betekenis van de provincies in het huidige België.

Onderzoek naar de financiële transfers van Vlaanderen naar Wallonië.

Via een enquête nagaan of mensen voorstander zijn van een onafhankelijk Vlaanderen.

Onderzoek naar de conventionele en onconventionele politieke participatie die mensen bereid zijn op te nemen.

Onderzoek naar de kosten van de verzorgingsstaat / de vergrijzing.

Knipselmap aanleggen met een artikel over elke actor in een juridisch geding.

Aan de hand van een checklist het democratisch gehalte van België nagaan.

Onderzoek naar het aantal vrouwen dat in de politiek actief is en hoe de overheid dit probeert te bevorderen.

Zoek van elke soort krantenkop drie voorbeelden van een politiek of juridisch artikel. Er bestaan 3 soorten krantenkoppen :

1. De nieuwskop: bv. Onrust in Oudenaarde na valse bombrieven.
2. Appetizerkop: bv. Piercing mag, trouwring niet.
3. Citaatkop: bv. : "Ik zal hem wel vinden" (= de woorden van iemand letterlijk citeren of zeggen).

Maak een documentatiemap met knipsels over de verschillende rechtbanken in ons land. Zoek over elke rechtbank één artikel.



**Bibliografie**

LAUREYS, B. *Stapstenen. Onderzoek stap voor stap*. Antwerpen, De Boeck, 2007

In het tweede thema van het tweede jaar van de tweede graad werd kunst benaderd vanuit de toeschouwer. Hier wordt ingegaan op de maatschappelijke betekenis van kunst. Aan de hand van voorbeelden uit telkens het heden en het verleden, worden diverse functies van kunst gebruikt als invalshoeken voor reflectie, komt de positie van de kunstenaar aan bod en onderzoeken leerlingen de wederzijdse beïnvloeding van wetenschap/techniek en kunst.

### LEERPLANDOELSTELLINGEN

C6201 In voorbeelden uit verschillende kunstdisciplines uit heden en verleden aantonen dat kunst diverse functies kan hebben; die functies herkennen en beschrijven; ze in hun historische context plaatsen; verbanden leggen met kunstwaardering. **(SET 19)**

C6202 Met voorbeelden uit verschillende kunstdisciplines kunnen aantonen dat wetenschap, techniek en kunst elkaar beïnvloeden.

### LEERINHOUDEN

- Kunstdisciplines:
  - beeldende kunsten (architectuur, schilderkunst, grafiek, fotografie, film, video, strips, ...)
  - dans en beweging
  - muziek
  - verbale kunst (literatuur: vertelkunst, poëzie, drama)
  - ...
- Heden: vanaf de tweede helft 20e eeuw
- Verleden: voor de tweede helft 20e eeuw
- Functies:
  - denken, ideeën en levensbeschouwingen weergeven  
bv.: christelijke kunst in de middeleeuwen; normvervaging en taboedoorbreking in de 2<sup>e</sup> helft van de 20<sup>e</sup> eeuw en begin 21<sup>e</sup> eeuw
  - uitdrukking van politieke en/of economische macht  
bv.: portretten, standbeelden, paleizen, kerken, openbare gebouwen, propagandakunst
  - didactische of diverterende functie  
bv. middeleeuws toneel, vanitas-motief, hofdans, hofballet, opera, salons, popmuziek, soap, Hollywoodfilm
- Verband met kunstwaardering:  
*Bv.*: kunsttheorieën (kunst als nabootsing, emotie, vorm, symbool); kunst als originaliteit; kunst en academisme; kunst zonder regels; hoge en lage cultuur
- Bv.: technieken in bouwkunst (gewelven, steunberen ...); perspectief; optica; boekdrukkunst; toneel machines; empirisch onderzoek; fotografie; film; computer; reproduceerbaarheid

- C6203 Met voorbeelden uit verschillende kunst-disciplines kunnen aantonen dat westerse en niet-westerse kunst, zowel in het heden als in het verleden, elkaar beïnvloeden. **(SET 20)**
- *Bv.:* kruistochten; contact met de Arabische kunst door ontdekkingsreizen; kolonisatie; verzamelingen (o.a. Chinees porselein), *fusion*, wereldmuziek
- C6204 De positie van de (westerse) kunstenaar in de loop der tijden beschrijven. **(SET 19)**
- *Bv.:* kunst als ambacht; mecenaat; hofkunstenaars; kunstenaars in dienst van de stad of staat; kunstenaar als experimenteerder; kunst in dienst van marktmechanismen; statuut van de kunstenaar
- C6205 Artistieke uitingen kunstkritisch, historisch en cultureel analyseren. **(SET 20)**

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Dit thema behandelt onderwerpen die ook in het vak *Esthetica* aan bod komen. Beide vakken bewegen zich binnen eenzelfde domein. Het is dan ook sterk aanbevolen om met de collega *Esthetica* af te spreken wie wat wanneer en op welke wijze in zijn lessen uitwerkt. Voor Cultuurwetenschappen dient de klemtoon in ieder geval te liggen op de maatschappelijke betekenis van kunst (-vormen, -uitingen, -participatie).

Om een zo groot mogelijke vrijheid aan de leraar te geven, hebben wij de leerplandoelstellingen en leerinhouden zo ruim mogelijk gehouden. Zo wordt alleen gestipuleerd dat de voorbeelden betrekking moeten hebben op "verschillende" kunstdisciplines, maar de keuze is vrij. De voorbeelden moeten in het heden en het verleden gezocht worden: met **verleden** wordt bedoeld: alles voor de tweede helft van de twintigste eeuw. De grens wordt heel bewust hier getrokken, omdat vanaf dat ogenblik de massacultuur volop haar intrede doet: radio, televisie, commerciële film, popmuziek, ... Hoewel er de laatste 50 jaar op kunst- en cultuurgebied ook reeds veel veranderd is, zal deze periode voor de leerlingen toch herkennings- en aanknopingspunten bieden.

Natuurlijk is het zo dat voor dit onderdeel goede afspraken met de leraar ***Esthetica*** gemaakt zullen moeten worden.

Voor alle doelstellingen is er in ruime mate tekst-, beeld- en oefenmateriaal te vinden op de websites:

<http://www.ingebeeld.be>

Interessante websites over kunst:

<http://www.ckplus.nl/>

<http://www.kunstophetweb.nl/> (met allemaal referenties)

<http://www.the-artfile.com/>

<http://vo.malmbergmethodes.nl/index.aspx?SiteID=34> : zienderogenkunst: je moet je wel lid maken, maar heeft boeiende lessen (ao ict).

Digischool Nederland: kun je ook compacte besprekingen vinden.

### C6201

#### De dans

Via het thema dans kun je heel wat achtergrond geven over de culturele invloeden:

- Flamenco: Joodse, zigeuner, Afrikaanse, Moorse invloeden. Historiek van de flamenco.

Filmpjes kun je vinden bij youtube. Maar fragmenten uit de film *Vengo* (Tony Gatlif – 2000) en *Carmen* (Carlos Saura – 1983) zijn hier heel nuttig. Je kunt de link maken met het Soefisme, maar ook met trance, techno, ....

- Tango: de geschiedenis van de tango hangt samen met de ontstaansgeschiedenis van Argentinië. Ook hier kunnen linken gelegd worden met het Perónisme, de dictatuur van Videlas, economische crisis, ... Filmtip: *Garage Olympo* (Marco Bechis – 1999). Tangofragmenten kun je voldoende vinden op youtube.

Maar ook C6203

## C6202

In de hier beschreven thema's kunnen zeker voorbeelden gegeven worden hoe kunst, wetenschap en techniek elkaar beïnvloeden. Een paar voorbeelden:

- Da Vinci probeert nieuwe schildertechnieken uit: schilderen op natte kalk (Het laatste avondmaal).
- De overgang van temperaverf naar olieverf.
- Courbet maakt gebruik van fotografie voor zijn schilderijen. Goedkoper dan levende modellen.
- Het laatste avondmaal is met nieuwe technieken grondig gerestaureerd geworden.
- De psychoanalyse was een inspiratiebron voor de surrealisten.
- Robert Capa heeft zijn luchtfoto's van de landing in Normandië kunnen maken dank zij de vliegtuigen.
- In de film *Girl with a pearl earring* (Peter Webber, 2003) laat Johannes Vermeer zien hoe hij werkt met behulp van een camera obscura.
- ...

## C6203

### Beeldende kunsten uit oost en west

Aboriginals, etnische kunsten en hun invloed op westerse kunst (bv op Chris Ofili (°1968).

*Afrodizzia* (2<sup>de</sup> versie) uit 1996 en bij *pattern-paiting* van A.R. Penck (° 1939). Ook het verband tussen Pablo Picasso *Demoiselles d'Avignon* en Afrikaans maskers kan hier aan bod komen. Of maskers uit Gabon (19<sup>de</sup> eeuw) en beelden van Modigliani (1910). Of Paul Klee (schilderij uit 1933) en de wondjinia's van Aboriginals.

Indien leerlingen een culturele uitstap maken naar Parijs is een bezoek aan le musée du quai Branly meer dan de moeite waard. Niet alleen omwille van de boeiende collectie, maar ook omwille van de smaakvolle architectuur van Jean Nouvel en le mur végétale van Patrick Blanc.

Chinese kunst en hun invloed op westerse kunst was het onderwerp van een boeiende tentoonstelling in Bozar. Luc Tuymans, Yu Hui. Het verboden rijk. Wereldbeelden van Chinese en Vlaamse meesters. Bozar-books, 2007. Toegankelijke teksten en schitterende schilderijen.

### Creatieve groepsopdracht

Je vertrekt vanuit een bekend schilderij uit de kunstgeschiedenis en je geeft als opdracht dit schilderij in een actueel thema te plaatsen. Bv. Mona Lisa. (Leonardo da Vinci), Het laatste avondmaal (Leonardo Da Vinci), Le déjeuner sur l'herbe (Eduard Manet), La primavera (Botticelli), ....

De leerlingen leveren een foto af op groot formaat. Opvolging en bijsturing is hier noodzakelijk. Je werkt bij de quotering best met een (professionele) jury.

Maar ook: C6201 – C6202.

### De islamitische vrouw: kunst, censuur & moord

We vertrekken vanuit het controversiële filmpje *Submission* van Theo Van Gogh en Aayan Hirshi Ali. Te vinden op Youtube. Je kunt de achtergrond weergeven van de protagonisten en de moord op Van Gogh. Ali werd beschuldigd van plagiaat van de Iraans-Amerikaanse fotografe en videokunstenares Shirin Neshat.

Ook hier kunnen linken gemaakt worden met de tekenfilm *Persepolis* (Marianne Satrapi – 2007), maar ook met de reeks en het boek *De weg naar Mekka* (Jan Leyers). Tenslotte kun je het hebben over 'godsdienst en censuur' n.a.v. de Mohammedcartoons, maar ook de kritiek van het Vaticaan op het werk *Zuerst die Fülle* (1990) van Martin Kippenberger.

## C6204

### Kunst als kritiek

Kunst kan bekeken worden als kritiek op de maatschappij, maar ook als kritiek op andere kunst. Passend artikel hierbij is: Kunst als protest. Hoos de Roos. Reflector. September 1973. Maar ook: C6201 – C6205.

### De naakte waarheid

Naakt komt veel in de actualiteit (naaktkalenders, theater, film, TV programma's). Wat nu kan, kon vroeger niet. Vertrekkend vanuit *l'origine du monde* (Courbet) kun je de geschiedenis geven van het naakt in de 19<sup>de</sup> eeuw. Je kunt hierbij linken leggen met Ingre, Rodin Claudel.

Boeiend boek hierbij is: John Sillevius e.a.. De naakte waarheid. Courbet en het 19<sup>de</sup> eeuwse naakt. Den Haag, 2006.

Maar je kunt ook de link maken met hedendaagse naakte kunst door de fotografie van Spencer Tunick aan bod te laten komen.

Maar ook: C6201- 6205.

### Vermeer en mecenas, schilderij en film

Een kunstenaar in relatie tot zijn mecenas wordt duidelijk in beeld gebracht in *Girl with a pearl earring* (Peter Webber, 2003). De film verbeeldt ook de sfeer van de kunstwerken van Johannes Vermeer. De vergelijking qua vorm (cameratechniek, vertelstijl, kleur- en lichtgebruik, ...) en inhoud van de film met enkele werken kan dan ook interessant zijn (veel afbeeldingen zijn te vinden op [www.essentialvermeer.com](http://www.essentialvermeer.com)).

## C6205

Met de **kunstkritische beoordeling (C6205)** wordt de derde en laatste fase van de kunstbeschouwing bedoeld. Eerst is er de kunstbeleving. Die is meestal emotioneel gekleurd, bv. saai, boeiend, waardevol, interessant, ... Dan volgt de eigen analyse (vorm, betekenis, functie, ...) die men gaat aanvullen met wat anderen zeggen of schrijven over datzelfde kunstwerk, de maker, de tijd, de maatschappelijke omstandigheden, ... Hier spreekt men van interpreteren. Als kunstcriticus brengt men alle onderzoeksstappen samen. Men vergelijkt zijn aanvankelijke beleving met de bevindingen uit het achtergrondonderzoek. Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen feiten en meningen. Zo kan men een kunstwaarderingsoordeel uitspreken.

### Psychoanalyse en surrealisme

Een korte uitleg over de psychoanalyse (of verwijs naar Gedragwetenschappen) met vooral aandacht over de droomduiding en de associatieve techniek. Interessante schilders zijn: Tanguy, Miro, Dali & Magritte.

Aandacht kan ook gaan naar Bunuel (*le chien andalou*) of andere films uit zijn repertoire (bv. *le charme discret de la bourgeoisie* – 1972, *Cet obscur objet du désir* -1977).

Maar ook: C6201.

### Oorlog en geweld

De *Guernica* (Picasso) en *3 mei 1808* (Goya) zijn 2 sterke aanklachten tegen de oorlog. Als intro kun je een fragment tonen uit *Saving Private Ryan* (Spielberg – 1998) die zich ontgetwijfeld gebaseerd heeft op de foto's van de oorlogsfotograaf Robert Capa. Tot slot kun je een aantal pakkende beelden tonen uit 50 jaar World Press Photo. Sdu uitgevers, Den Haag. 2005

Maar ook: C6201.

## 4.3 Gedragwetenschappen

Gedragwetenschappen in de tweede graad was vooral gericht op observatie en analyse van het geobserveerde en van de eigen ervaring. In de derde graad worden elementen uit de psychologie en de sociologie benaderd vanuit wetenschappelijke theorieën. In verschillende thema's bestudeert men de persoon en de wisselwerking tussen personen onderling. In de thema's voor het vijfde jaar is de invalshoek "eigenheid"; in het zesde jaar komt de klemtoon te liggen op "diversiteit".

Ook de overkoepelende doelstellingen moeten in dit vak gerealiseerd worden. De pedagogisch-didactische wenken geven bij verschillende doelstellingen uit de thema's suggesties om de overkoepelende doelstellingen mee te verwerken.

### Opmerkingen:

- De nummering van de doelstellingen is zo opgebouwd dat het eerste cijfer verwijst naar het leerjaar (bv. 5), het tweede naar het thema binnen dat leerjaar (1 of 2); de laatste cijfers geven het eigenlijke nummer van de doelstelling.
- De doelstelling waar een **(U)** bij staat (i.e. **Uitbreiding**), en/of de bijbehorende leerinhoud(en), zijn niet verplicht. Om het element uitbreiding nog duidelijker te beklemtonen werd het nummer van de doelstelling of de leerinhoud(en) tegen een grijze achtergrond geplaatst. De leraar kan, in overleg met vakcollega's, zelf bepalen of hij de uitbreiding al of niet opneemt in zijn lessen.

## VIJFDE JAAR

### Thema G51: zichzelf worden en zichzelf zijn

'Eigenheid-diversiteit' vormt de rode draad doorheen de derde graad. In het vijfde jaar ligt de klemtoon op 'eigenheid'. Elke persoon probeert zichzelf te worden in zijn zoektocht naar een eigen identiteit. Uiteraard speelt de omgeving maar ook het eigen temperament hierin een belangrijke rol. Via zelfexpressie toont de persoon wie hij is.

#### LEERPLANDOELSTELLINGEN

- G5101 Aantonen hoe doorheen de ontwikkeling van de persoon verschillende vormen van identiteit tot stand kunnen komen. **(SET 9)**
- G5102 Aantonen hoe culturele identiteit tot stand komt en evolueert. **(SET 12)**
- G5103 Vanuit een psychologische theorie verantwoord dat identiteit een dynamisch gegeven is. **(SET 9)**

#### LEERINHOUDEN

- persoonlijke identiteit
- geslachtsidentiteit
- groepsidentiteit (gezin, peergroep, jeugdbeweging, ...)
- culturele identiteit
- socialisatie
  - enculturatie
  - acculturatie
- een ontwikkelingstheorie naar keuze:
  - Jung
  - Gergen
  - Hermans
  - ...

- G5104 Over 'zichzelf worden' en 'zichzelf zijn' in een tekst begrippen herkennen, om schrijven, correct in een context gebruiken en voorbeelden geven.
- eigenheid
  - persoonlijkheid
  - persoon
  - identiteit
  - ...
- G5105 Een vergelijking kunnen maken tussen een empirische en een ervaringstheoretische benadering van de persoonlijkheidsontwikkeling. **(SET 9)**
- theorieën als
    - humanistische visie
    - psycho-analytische visie
    - trekkentheorie
    - sociale leertheorie
    - ...
- G5106 De betekenis van zelfexpressie in functie van verschillende identiteiten en vanuit een cultuurhistorische bepaaldheid in concrete voorbeelden kunnen bespreken. **(SET 17, 18)**
- keuze aan de leraar:
    - jongerencultuur
    - holebi's
    - ...
  - verschillende vormen van zelfexpressie:
    - kledij
    - haartooi
    - muziekkeuze
    - ...

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

G 5101 Om aan te tonen hoe doorheen de ontwikkeling van een persoon verschillende vormen van identiteit tot stand kunnen komen, kunnen we de leerlingen een heel concrete persoonsbeschrijving laten zoeken bv. een hoofdrolspeler uit een film, een tv-serie, een hoofdfiguur uit een boek, een biografie van een politicus. Vanuit dit concrete voorbeeld proberen de leerlingen de persoonlijke identiteit, de geslachtsidentiteit, de groepsidentiteit en de culturele identiteit van die persoon te bepalen. Voorbeelden van persoonsbeschrijvingen kunnen gehaald worden uit *Reflector* 2002-2003, onder de rubriek 'portretten' of in *Bot-sing* (brieven aan ouders met tieners), onder de rubriek 'bekende vader, bekende moeder'. Verder kunnen ook heel wat voorbeelden uit het tv-programma '*Koppen*' (TV1 op dinsdag en donderdagavond) genomen worden. Wellicht kan ook de film *Fucking Amal* gebruikt worden. Wat ook kan gebruikt worden, is een uitzending van 'Witte Raven' op één. Bv, advocate wordt garagiste. Daar kunnen de verschillende aspecten van persoonlijkheid: temperament, karakter en constitutie op toegepast worden en ook de verschillende identiteitsvormen.

Nog een mogelijkheid is een artikel uit *Psychologie Magazine*: 'Het ware zelf bestaat niet'. Of een uitzending van spraakmakers op één.

G5102 Verdeel de leerlingen (zoveel mogelijk rekening houdende met hun eigen keuze) in vier groepen: één groep zal werken over 'socialisatie door het gezin', een andere groep over 'socialisatie door de school', nog een andere groep over 'socialisatie door de media' en de laatste groep werkt rond 'socialisatie door peers'. Voorzie een ruim lokaal waar de 4 groepen ongehinderd kunnen werken. Zij krijgen allemaal een aantal teksten over socialisatie. Alle leerlingen zoeken zelf een omschrijving van socialisatie via deze teksten evenals een aantal voorbeelden en informatie over hun respectievelijke deelonderwerpen. Van

de hele bespreking wordt een “rapport” gemaakt, dat in de voltallige klas besproken wordt. Teksten voor deze opdracht kunnen gehaald worden in de volgende boeken:

- LOMBAERT, Sociologie;
- VINCKE, J., Sociologie, een klassieke en hedendaagse benadering;
- BRINKGREVE, C., en VAN STOLK, B., Van huis uit. Wat ouders aan hun kinderen willen meegeven;
- ALLEGAERT, P., en VAN BOUCHAUTE, B., Veer10 Acht10. De leefwereld van jongeren;
- HOEKSEMA K.J., en VAN DER WERF S., Sociologie voor de praktijk.
- Bij socialisatie door de media kan er gewerkt worden met bv, speeches van Obama, verkiezingsmateriaal en dergelijke. Socialisatie door het internet bv, jongeren die waarden en normen overnemen van het web. Zie bv, You Tube filmpjes.

G5103 Hier kan heel wat recent videomateriaal gebruikt worden: Canvas heeft in de rubriek ‘Kwesties’ interessante reportages hiervoor: bv. *Het Spoor 1* (= de jongerenafdeling van de psychiatrische eenheid in het Antwerpse Stuyvenbergziekenhuis, waar acht minderjarigen behandeld worden). Ook de reeks van de *Mensentuin* over tieners (meisjes en jongens) toont zeer duidelijk aan dat identiteit een ‘dynamisch gegeven’ is.

Bv, de film *Entre les murs*.

Wat de narratieve stroming betreft, kan het boek *Laat me je een verhaal vertellen* van Jorge Bucay (2004, Ambo Amsterdam) praktische voorbeelden geven van hoe verhalen ons denken, doen en zijn kunnen beïnvloeden.

G5104 Men kan de leerlingen een aantal definities van begrippen, zoals identiteit, persoonlijkheid, persoon ... voorleggen en vragen om er de gemeenschappelijke kenmerken uit te halen. Het is heel belangrijk dat leerlingen en leraren dezelfde inhoud geven aan de begrippen i.v.m. zichzelf worden en zichzelf zijn.

G5105 Voor de ervaringsgerichte benadering kan de video *Ik kom uit therapie* gebruikt worden. Hier worden heel concrete opnames getoond van mensen die in therapie zijn geweest: bv. de Rogeriaanse therapie, individueel en in groep... Ook voorbeelden uit de boeken van THOMAS GORDON kunnen hier bruikbaar zijn.

De psycho-analytische benadering van FREUD en ERIKSON kunnen hier ook dienstig zijn (zie heel concreet BRYSAERT p.579 t.e.m. p. 595).

Voor de empirische benadering kan men deel 1 van de *Mensentuin* (Canvas/Kwesties d.d. 9/04/01) laten bekijken en nagaan hoe de verschillende bewoners van de mensentuin zichzelf voorstellen, vanuit hun eigen persoonlijkheid een bepaalde eerste indruk maken op de anderen en hoe zij zelf een eerste indruk hebben van de anderen.

G5106 Hier kan gewerkt worden met verschillende teksten over jongerenculturen: bv. *Rollende stenen uit het jaar twee* uit KNACK d.d. 20/02/02. Via groepswork kan een interessante discussie uitgelokt worden over het belang dat jongeren hechten aan uiterlijke vormen van zelfexpressie.

De identiteitsvormen en persoonlijkheid op zichzelf laten toepassen en een kunstwerk of een nieuwsbrief over zichzelf maken.



## Thema G52: zelfkennis, wetenschappelijk en voorwetenschappelijk

Doorheen zijn ontwikkeling bouwt de persoon een stuk kennis over zichzelf op. Toch leidt zelfkennis nooit tot een objectieve beschrijving van de persoon. De ontwikkeling van die zelfkennis is een uitermate complex proces waarin de anderen een zeer belangrijke rol spelen. Die relaties kleuren mee het beeld en de kennis die de persoon gaandeweg over zichzelf ontwikkelt. Anderzijds gebruikt de persoon die kennis vervolgens in zijn relaties met anderen en om zin en richting te geven aan het eigen leven. De wetenschap kan mensen helpen om op een methodische manier tot zelfbeschrijving te komen.

### LEERPLANDOELSTELLINGEN

G5201 De verschillen tussen een wetenschappelijke en voorwetenschappelijke benadering van de eigenheid bespreken en illustreren. **(SET 25)**

G5202 De wetenschappelijke criteria uit de gedragswetenschappen voor methoden van beschrijving van de eigenheid toelichten. **(SET 25)**

G5203 Verschillende methodes uit de gedragswetenschappen voor de beschrijving van de mens toelichten. **(SET 25)**

G5204 Psychologische processen beschrijven die spelen bij het totstandkomen van zelfkennis. **(SET 9)**

G5205 Een beschrijving van een persoon aan de hand van aangereikte criteria kritisch evalueren. **(SET 25)**

G5206 Een genuanceerde beschrijving van een persoon maken op basis van meerdere bronnen en methodes. **(SET 25)**

G5207 Verschillende methodes voor de beschrijving van de eigenheid koppelen aan theorieën uit de gedragswetenschappen **(U)**.

### LEERINHouden

- methodisch karakter
- bronnen
- bruikbaarheid
- ...
- validiteit
- betrouwbaarheid
- objectiviteit
- ijking
- test
- casestudy
- experiment
- survey
- ...
- persoonlijke constructen
- zelfattributie
- cognitieve dissonantie
- ...
- constructivisme
- dieptepsychologie
- fenomenologie
- behaviorisme
- ...

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

G5201 Voor deze doelstelling is het belangrijk om het verschil tussen de alledaagse benadering van de eigenheid te vergelijken met een wetenschappelijke benadering. Immers, leerlingen worden voortdurend geconfronteerd met vormen van beschrijving die alle wetenschappelijke grond missen maar die wel hun invloed hebben: bv. horoscopen, vragenlijstjes in magazines, enz. Een kritische en dus wetenschappelijke benadering is noodzakelijk om zin en onzin te leren onderscheiden. Een mogelijke aanpak zou kunnen zijn de leerlingen eerst een zelfbeschrijving te geven (bv. een uittreksel uit het dagboek van Anne Frank, een horoscoop, ...) en vervolgens een onderdeel van een psychologisch rapport te geven. Ze zoeken overeenkomsten en verschilpunten. Indien de klas dat toelaat kan men uiteraard ook vertrekken van een beschrijving die de leerlingen van zichzelf maken om zo te reflecteren over de mogelijkheden en de beperking van die zelfbeschrijving.

Men kan een leerling vragen de klas even te verlaten en de klasgenoten de opdracht geven een beschrijving te maken van deze persoon, alsof hij/zij vermist zou zijn. Leerlingen kunnen deze beschrijving zo nauwkeurig mogelijk opstellen. Wanneer de 'vermiste' leerling zich weer bij de groep voegt, zal steeds blijken hoeveel informatie we filteren.

Vervolgens kan de link gelegd worden met een meer wetenschappelijke benadering. Het belangrijke verschil ligt in het methodische karakter van de wetenschappelijke aanpak. Die methodiek blijkt uit de volgende kenmerken: *objectiviteit* (de waarnemer mag geen invloed hebben op het resultaat), *empirie* (men baseert zich op zichtbare en meetbare gegevens, bv testen), *controleerbaarheid* (herhaling door iemand anders zou tot hetzelfde resultaat moeten leiden; dus moet de onderzoeker duidelijk aangeven hoe hij te werk gaat), *kritisch* (niet zomaar iets voor waar aannemen; steeds vragen stellen naar het hoe en het waarom).

Het is ook zinvol om te bespreken in welke situaties een wetenschappelijke benadering van de eigenheid zinvol is (diagnostiek, selectieprocedures, ...).

Bovengenoemde kenmerken komen bij elk wetenschappelijk onderzoek naar voor, ongeacht het feit of het om een kwantitatief, dan wel een kwalitatief onderzoek gaat. De verschillen en gelijkenissen tussen beide methoden kunnen besproken worden door onderzoeken te vergelijken (b.v. eenzelfde onderzoeksonderwerp dat op verschillende manieren bestudeerd werd).

Het boek *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie* van I. Maso en A. Smaling (1998, uitgeverij Boom Amsterdam) geeft een overzicht van het verloop van een kwalitatief onderzoek. Voor de leerkracht bevat het veel achtergrondinformatie; voorbeelden uit de praktijk worden gebruikt om de theorie te illustreren. Ook op [www.kwalitatiefsterk.be](http://www.kwalitatiefsterk.be) (netwerk kwalitatief onderzoek in Vlaanderen) vind je een uitgebreide literatuurlijst.

Enkele afleveringen uit de reeks *Ontdek de Psychologie* van Teleac kunnen hier ook goed gebruikt worden.

Wat het gebruik van bronnen en hun bruikbaarheid betreft, kan verwezen worden naar het boekje *Stapstenen* van Bart Laureys (2008, uitgeverij De Boeck). Wellicht hebben de leerlingen ook in de lessen geschiedenis bronnen kritisch leren bekijken. Het is mogelijk hiernaar te verwijzen of vakoverschrijdende afspraken te maken.

G5202 De media bieden mensen nogal wat pulp aan die zelfkennis belooft. Uiteraard doorstaat geen enkele van die populaire vormen van informatie de toets van de wetenschappelijke kritiek. Een goed instrument voor de beschrijving van mensen moet aan een aantal strenge criteria voldoen, m.n. *validiteit*, *betrouwbaarheid*, *objectiviteit* en *ijking*. Deze begrippen zijn essentieel en moeten voldoende aandacht krijgen. Men kan ze ook toepassen op bv. de eisen waaraan een goed examen moet voldoen. Men zou hier een vragenlijstje uit een populair magazine (bv. Flair....) kunnen laten vergelijken met een psychologische vragenlijst die wel aan die eisen voldoet. De testhandleidingen verschaffen trouwens alle informatie over de mate waarin die vragenlijst aan de gestelde eisen voldoet. Hier kan ook een genuanceerde bespre-

king of discussie i.v.m. zin en onzin van psychologische tests volgen. Een goed boek om deze discussie te stofferen is VAN MINDEN, J., *Alles over psychologische tests*.

Aansluitend kan men ook het model van de zogenaamde *meervoudige intelligentie* bespreken, wat na het 'klassieke' intelligentieonderzoek meer en meer aan belang wint. Immers, wetenschappelijke criteria en methoden kennen ook een evolutie. Achtergrondinformatie en de mogelijkheid een proeftest te maken, vind je op [www.pbdgent.be](http://www.pbdgent.be).

Ook de (pseudo)wetenschap grafologie kan bij deze doelstelling aan bod komen.

G5203 De psychologie gebruikt verschillende methodes om de mens in kaart te brengen. Men zou hier de leerlingen een thema (bv. *Wie is de jongere van de 21<sup>e</sup> eeuw?*) kunnen laten uitwerken door hen in groepjes telkens een andere methode te laten gebruiken. Daarnaast kunnen voorbeelden van de verschillende methodes aangeboden worden om hen de kenmerken te laten ontdekken en vergelijken.

Verder moet aandacht geschonken worden aan de voorwaarden waaronder en de omstandigheden waarin de verschillende methodes gebruikt kunnen worden. Men kan hier ook bij wijze van toepassing de sollicitatieprocedure als uitgangspunt nemen en de verschillende methodes die daarin kunnen gebruikt worden, toepassen en kritisch bespreken (CV, test, *assessmentcenter*, proeven, gesprek, observatie, ...).

Ook zou men doelstelling G5202 en G5203 (leerinhoud: experiment) kunnen uitleggen a.d.h.v. een sociaal-psychologisch experiment zoals bedoeld in G5304.

G5204 Het ontwikkelen van zelfkennis is geen objectief proces. Heel wat mechanismen leiden tot een vertekening van de eigen werkelijkheid. Het antwoord op de vraag 'Wie ben ik?' is bijgevolg niet het resultaat van een louter objectieve, waarheidsgetrouwe beschrijving. Leerlingen zouden bij wijze van inleiding deze vraag vooraf op zoveel mogelijk manieren kunnen beantwoorden. Psychologen hebben al heel wat processen in kaart gebracht die spelen wanneer mensen zichzelf willen leren kennen. Voorbeelden zijn *de persoonlijke constructen* (Hermans), *zelfattributie* (Weiner), *cognitieve dissonantie* (Festinger). Waarheidsgetrouw of niet, dat vertekend beeld van zichzelf speelt dagelijks wel een belangrijke rol in het gedrag en in de omgang met de anderen. Hier is het bijgevolg nodig dat de leerlingen via voorbeelden een accuraat inzicht in die mechanismen verwerven en die mechanismen ook bij zichzelf herkennen. Een discussie over de consequenties ervan en over wegen om toch te streven naar een zo waarheidsgetrouw mogelijke zelfkennis is hier op zijn plaats.

G5205 Met deze doelstelling willen we bereiken dat de leerlingen de verschillende elementen van dit thema integreren in een toepassing. We brengen hen hier tot het niveau van de analyse. In een aangeboden beschrijving, moeten ze de elementen van dit hoofdstuk aanwijzen en vervolgens ook beoordelen op basis van de besproken criteria.

G5206 Deze doelstelling is gericht op het realiseren van een synthese. Nu gebruiken de leerlingen alle elementen om zelf een genuanceerde beschrijving van iemand te maken. Uiteraard is het dan wel nodig dat het gaat om iemand die ze goed kennen en waar ze dicht genoeg bijstaan om er de verschillende methoden op toe te passen en om op basis daarvan tot een beschrijving te komen.

G5207 Deze doelstelling wil aantonen dat elke benadering van de mens, ook elke methode, berust op een bepaalde kijk op de mens. De inktvlekkentest (Rorschach) past in de dieptepsychologische benadering waarin aangenomen wordt dat in de mens belevingen aanwezig zijn die hij van zichzelf niet (meer) kent en die via die test terug aan de oppervlakte kunnen komen. De fenomenologie daarentegen zal veel meer de bewuste belevingen benadrukken en daarom meer belang hechten aan het verhaal dat de persoon zelf vertelt. Het constructivisme stelt dat elke mens zijn eigen betekenissen construeert: hier is het unieke levensverhaal belangrijk, vandaar de biografische methode. Het behaviorisme zal dan weer meer de zichtbare werkelijkheid als uitgangspunt nemen en niet te veel veronderstellen over de binnenkant die men toch niet ziet. Voor de behavioristen is observatie meer aangewezen. Het komt er op aan methodes

te koppelen aan onderliggende mensbeelden. Hier moeten beschrijvingen aangeboden worden die vertrekken vanuit de verschillende benaderingen: bv. een casus van Freud, een beschrijving door JH Van den Berg, ... Men kan nog verder gaan en het ontstaan van een psychologische theorie koppelen aan de tijdsgeest. Uiteraard zal de benadering van de mens erg verschillen van tijd tot tijd. Het is bijvoorbeeld niet toevallig dat in onze tijd de biologische benadering in de psychologie en de psychiatrie zoveel aandacht krijgt. **(U)**

**Thema G53: zichzelf worden, zichzelf zijn: vanzelfsprekend?!**

Eigenheid is geen statisch gegeven. Verschillende factoren hebben er hun invloed op, zowel in positieve als in negatieve zin. In dit thema komen diverse factoren aan bod, ook vanuit wetenschappelijke experimenten. Verder behandelt men ook de gevolgen van storende factoren in de ontwikkeling.

**LEERPLANDOELSTELLINGEN**

G5301 Factoren die de ontwikkeling van de 'persoonlijkheid' in de weg kunnen staan, aangeven en herkennen en mogelijke gevolgen hiervan bespreken. **(SET 9, 22)**

G5302 Factoren die de ontwikkeling van de verschillende vormen van 'identiteit' in de weg kunnen staan, aangeven en herkennen in voorbeelden en mogelijke gevolgen hiervan bespreken. **(SET9,22)**

G5303 De relatieve betekenis van het overtreden van normatieve regels voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid en de identiteit bespreken. **(SET9,22)**

G5304 Via sociaal-psychologische experimenten aantonen hoe 'de macht van de situatie' het 'zichzelf zijn' in de weg kan staan.

**LEERINHOUDEN**

- Factoren zoals
  - relaties
  - traumatische ervaringen
  - opvoeding
  - ...
- Factoren m.b.t.
  - de persoonlijke identiteit: bv. de visie van Erikson, de anomietheorie van Durkheim
  - de geslachtsidentiteit: bv. biologische, culturele, sociale, psychologische factoren
- Gevolgen zoals
  - zelfmoord
  - zelfverminking
  - deviant gedrag
  - ...
- Deviant gedrag:
  - betekenis: relatief (positief en negatief)
  - oorzaken: psychologische en sociologische theorieën
  - gevolgen
  - voorbeelden: criminaliteit, gokken, bijgeloof, neen zeggen tegen druggebruik in groep
- Voorbeelden: Asch, Milgram, Zimbardo, ...

- G5305 De link leggen tussen 'bewustwording', 'attitude' en 'gedrag' en dit toepassen op een concrete risicovolle situatie. – Concrete cases naar keuze

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

G5301 en G5302

Deze doelstellingen wil aantonen dat de ontwikkeling van de persoonlijkheid door heel wat factoren belemmerd kan worden. We kunnen hierbij gebruik maken van fragmenten uit een film als: *De Wilde van Aveyron* of *Kaspar Hauser* of *Nell*, waarin de opdrachten voor de leerlingen kunnen zijn:

- Welke elementen hebben ervoor gezorgd dat deze persoon zich onvoldoende heeft kunnen ontwikkelen?
- Wat heeft deze persoon 'gemist'?
- Wat kan hij onmogelijk nog 'leren'?
- Wat zijn de gevolgen van het ontbreken van intermenselijke relaties voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid?

'Feral Children', een aflevering uit de reeks 'Is it Real' van National Geographic, is bruikbaar om de leerlingen een meer kritische, wetenschappelijke kijk te bieden op de verhalen van Wolfenkinderen zoals die in de media soms al te romantisch worden voorgesteld.

Voor de invloed van traumatische ervaringen op de ontwikkeling van de persoonlijkheid, kunnen we gebruik maken van verhalen en/of tekeningen van kinderen uit bv. Auschwitz, of meer recentelijk, uit andere, door oorlog of burgeroorlog geteisterde gebieden. Verhalen van kindsoldaten in Afrika zijn hiervoor eveneens bruikbaar.

De invloed van opvoeding op de ontwikkeling van de persoonlijkheid werd al in de tweede graad aangehaald en kan hier verder uitgediept worden. Allerlei reality-reeksen over opvoeding vroeger en nu (*De Jeugd van tegenwoordig*, *De Supernanny*, ...) bieden een boeiende inleiding op dit thema, maar moeten geconfronteerd worden met een meer wetenschappelijke benadering.

De theorie van Erikson kan zeker gebruikt worden om de ontwikkeling van de 'persoonlijke identiteit' te verduidelijken. Aangezien we deze al aanreikten in de tweede graad, willen we een mogelijke andere theorie aanbevelen: bv. de huidige visie over 'de afwezigheid van de vader' als cruciale factor bij de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit, zoals professor D. Verhaeghe dit verwoordt in zijn boek *Vaders in soorten*:

*"In therapeutische hoek registreert men een tekort aan een welbegrepen autoriteit. Een vaderfunctie dus. De vaderfunctie komt op de voorgrond als het kind zowat drie jaar oud is. Voor die tijd gaat het op in de intieme en duale relatie met de verzorger, de meeste mensen denken daarbij spontaan aan de moeder. Om zichzelf als een 'ikje' te leren zien, voor zijn identiteitsontwikkeling, heeft het kind een referentiepunt nodig. Het toetst zich aan een 'objectieve' derde en dan is het meestal de vaderfiguur die de buitenwereld in de intimiteit binnenbrengt. Het kind gaat de moeder zien door de ogen van de vader en vice versa. De vader en het gezag dat hij met zich meebrengt zal echter slechts worden aanvaard op voorwaarde dat hij een plaats heeft binnen het verlangen van de moeder. De vader dankt zijn autoriteit nu aan de moeder maar misschien moet hij ze daar ook wel een beetje verdienen. Want hij moet zich in ieder geval onderwerpen aan de normen die hij uitdraagt."*

De band van het kind met de biologische vader stemt professor Verhaeghe overigens weinig lyrisch. Het is de verhouding tussen het kind en de zorgende vader die telt, ook een persoon van hetzelfde geslacht kan de vaderfunctie op zich nemen.

In dit verband kan ook gewerkt worden met de uitzending van 'Kwesties' d.d. 18/03/2002: *Venten strijken niet*. Hierin wordt ook verwezen naar de factoren die de 'geslachtsidentiteit' in de weg kunnen staan. Verder reikt BRYLSBAERT in zijn boek ook enkele belangrijke gevalstudies aan en is er het project 'Gender in de Blender', waarmee de provincie Vlaams-Brabant jongeren wil sensibiliseren over genderdiversiteit en transgender. Een educatief pakket is gratis te downloaden op [www.genderindeblender.be](http://www.genderindeblender.be)

Leerkrachten die willen werken rond 'suicidaal gedrag' als gevolg van moeilijkheden in de persoonlijkheidsontwikkeling, moeten zich ervan bewust zijn dat dit een zeer gevoelig thema is dat de leerlingen zeker niet onberoerd zal laten. Ze moeten er dus zeer behoedzaam mee omgaan. De film 'The Virgin Suicides' (Sofia Coppola, 1999) kan een goed vertrekpunt zijn voor een klasgesprek. De website van het Centrum ter preventie van zelfdoding ([www.zelfmoordpreventie.be](http://www.zelfmoordpreventie.be)) biedt veel bruikbare informatie.

G5303 Vertrekkende van één (of meerdere) voorbeelden (verhalen) van deviant gedrag (gaande van neen zeggen tegen drugs tot criminaliteit en zelfdoding) kunnen we komen tot een **definitie** van deviant gedrag: gedrag dat afwijkt van de geldende waarden en normen.

Hierin schuilt onmiddellijk het probleem van de **relativiteit** van het begrip. Wat is immers normaal en wat is niet normaal? Ook kan handelen dat in het ene samenlevingsverband normaal is, best afwijkend zijn in een ander samenlevingsverband, of kunnen bepaalde handelingsvormen die vroeger afwijkend waren, vandaag als normaal ervaren worden in onze cultuur of *vice versa* (bv. homofilie, maar ook milieuvervuiling en witteboordcriminaliteit). Dergelijke voorbeelden kunnen dan ook gebruikt worden om deze relativiteit aan te tonen.

Om de **oorzaken** van dit gedrag te kennen, kunnen we verschillende verklaringen aanwijzen. De psychologische modellen veronderstellen vooral de samenhang tussen een aantal persoonlijkheidskenmerken en afwijkend gedrag of duiden de relatie tussen moeder en kind of een gebrekkige socialisering als verklaring aan voor deviant gedrag.

Naast deze vaak bekritiseerde psychologische verklaringen zijn er de meer sociologische verklaringen met betrekking tot deviantie. Zo is er de contexttheorie van DURKHEIM (toegepast op zelfdoding) en de labellingstheorie van BECKER.

Volgens Becker is er deviantie omdat andere mensen dit gedrag als dusdanig benoemen: "deviant behavior is behavior that people so label". Als de anderen ons in de interactie als deviant benaderen, zal dit ook leiden tot het ontwikkelen van een deviant zelfbeeld (identiteit) en kan dit aanleiding geven tot continuering van deviant gedrag. De film *One flew over the cuckoo's nest* geeft dit proces goed weer: iemand die tijdelijk opgesloten zit in een psychiatrische instelling, moet een gevecht leveren met zichzelf en de samenleving die hem achtervolgt met dat 'stigma'.

Zie in dit verband ook: VRANKEN, J. & HENDERICKX, E. *Het speelveld en de spelregels. Een inleiding tot de sociologie* (p. 143 – 150).

Hetzelfde thema is ook terug te vinden bij prof. Paul Verhaeghe in de tweede verhandeling in zijn boek "Liefde in tijden van eenzaamheid" (VERHAEGHE, P., *Liefde in tijden van eenzaamheid: drie verhandelingen over drift en verlangen*, Acco, Leuven, 2008)

G5304 Beelden van deze experimenten vind je terug in de reeks *De mensentuin* (Canvas – Kwesties) en de uitzending van *Ontdek de psychologie* van Teleac over 'de macht van de situatie'.

Ook de eerste helft van de film 'Das Experiment' is goed bruikbaar om begrippen als 'deïndividualiteit', 'conformisme' of 'gehoorzaamheid' te illustreren.

G5305 Vanuit de 'gezondheidspreventie' tracht men voortdurend de link tussen deze aspecten aan te halen. Zo kan een voorbeeld i.v.m. druggebruik of een ander risicovol gedrag uit de preventiewerking van de school gebruikt worden om deze doelstelling na te streven. Campagnes van de overheid i.v.m. deze kwesties kunnen kritisch besproken worden op de mogelijkheid tot het leggen van verbanden tussen 'bewustwording', 'attitude' en 'gedrag'.

## Thema G61: met verschillen samenleven

'Eigenheid-diversiteit' vormt de rode draad doorheen de 3<sup>e</sup> graad. In het 5<sup>e</sup> jaar ligt de klemtoon op 'eigenheid', in het 6<sup>e</sup> jaar op 'diversiteit'.

Diversiteit vindt men terug op verschillende niveaus: verschillen tussen individuen, tussen individuen en groepen en ten slotte tussen groepen onderling.

Toenemende globalisering confronteert de hedendaagse mens sterker dan voorheen met diversiteit op verschillende vlakken. Deze confrontatie kan een rijkdom betekenen, maar ook een bron van ergernis.

### LEERPLANDOELSTELLINGEN

G6101 Verschillen tussen mensen beargumenteren vanuit het erfelijkheid-milieudebat. **(SET 11)**

G6102 Het *nature-nurture* debat op een kritische wijze analyseren. **(SET 11)**

G6103 Het verband toelichten tussen diversiteit en groepsidentiteit. **(SET 9)**

G6104 De functies van netwerken in een globaliserende samenleving illustreren. **(SET 1)**

G6105 In concrete situaties factoren herkennen die de sociale stratificatie bepalen. **(SET 13)**

G6106 Aantonen hoe maatschappelijke diversiteit zich uit in sociale stratificatie en een aantal gevolgen hiervan bespreken. **(SET 1, 13)**

G6107 Het ontstaan van sociale stratificatie sociologisch verklaren. **(SET 13)**

G6108 Verduidelijken hoe ideologie fungeert als verantwoording voor de organisatie van de samenleving. **(SET 1)**

### LEERINHOUDEN

- erfelijkheid-milieudebat (*nature-nurture*)
- maatschappijkritische analyse van de wetenschappelijke controverse in het erfelijkheid-milieudebat
- groep:
  - definitie
  - soorten: ik-jijrelatie, massa, typologie (bv. Merton), ...
- groepscohesie, kenmerken van zwakke en sterke groepscohesie
- sociale controle
- globalisering
- netwerken
- belang van netwerken bij toenemende globalisering
- belang van beroep, inkomen – rijkdom - bezit, kennis, afkomst, leeftijd, gender, handicap, huwelijk, echtscheiding, migratiegeschiedenis
- begrippen: sociale ladder, sociale klasse, kastenmaatschappij, ...
- gevolgen:
  - sociale rust en stabiliteit (belang van huwelijk, arbeid en etniciteit)
  - sociale mobiliteit (belang van huwelijk, arbeid en etniciteit)
  - macht en sociale ongelijkheid
  - sociale participatie
  - ...
- Marx
- **Wright, Darendorf, Parson, Weber (U)**
- het begrip ideologie
- tenminste twee ideologieën, zoals socialisme, liberalisme, christendemocratie, nationalisme, ...

- |   |  |
|---|--|
| G6109 Breuklijnen in de samenleving herkennen en benoemen. <b>(SET 13)</b>  | – arm-rijk, gelovig-anders gelovig, Vlaams-Waals, autochtoon-allochtoon, kennis (haves-have nots)  |
| G6110 De relatie tussen een toenemende globalisering en breuklijnen tussen samenlevingen bespreken. <b>(SET 13)</b>                                     | – ontwikkelingsperspectief: Noord-Zuid<br>– godsdienstperspectief: Islamchristendom<br>– milieuperspectief: bedrijfswereld-ecologische beweging<br>– perspectief van de staatsvorming (o.a. borderonderzoek, diasporaonderzoek, het opgaan van nationale staten in grotere gehelen ...)  |
| G6111 Bespreken hoe verschillende actoren een rol spelen in de opbouw van de samenleving en in het vreedzaam samenleven met verschillen. <b>(SET 1)</b> | – de begrippen sociale beweging en maatschappelijk middenveld<br>– de rol van de sociale bewegingen en het maatschappelijk middenveld in de opbouw van de samenleving<br>– de veranderende rol van een aantal belangrijke groepen zoals kerk, vakbond, onderwijs ... (verzuiling-ontzuiling)<br>– multiculturele samenleving<br>– democratie-pluralisme-tolerantie |
| G6112 Het belang van een wetenschappelijke fundering over het (samen)leven met verschillen aantonen.  | – wetenschappelijk vs voorwetenschappelijk denken (vooroordelen) over samenleven met verschillen   |

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

### G6101 en G6102

Om de argumenten in verband met het erfelijkheid-milieudebat te leren kennen, kan men het boek HERNSTEIN, R.J., MURRAY, C. (1994), *The Bell Curve* gebruiken, waarin onder meer de theorie wordt verkondigd dat negers minderwaardig zijn. Verschillende auteurs hebben deze theorie weerlegd. Men kan de leerlingen alle mogelijke argumenten zelf laten zoeken en hen daarna hun mening laten verwoorden. Algemene achtergrond vindt men in het Nederlandse handboek VAN BEEMEN, L.(2001), *Ontwikkelingspsychologie*. Vooral deel 1, hoofdstuk 2 (p.35 e.v.) en deel 6, punt 2 (p 227 e.v., over sekserollen) zijn bruikbaar. Ook hier kan men de leerlingen de diverse argumenten pro en contra milieu- en erfelijkheids-hypothese laten opzoeken en er hun eigen mening over laten verwoorden.

Met de regelmaat van een klok verschijnen artikels over het nature-nurture-onderwerp. Een controversieel standpunt vindt men onder de titel "*Een kind is geen schone lei*" bij PINKER in Knack van 9 oktober 2002 (p.80-85). Pinker gaat tekeer tegen wat hij de "ontkenning van de menselijke natuur" noemt. Het is een neerslag van de ideeën uit zijn boek *The Blank Slate, the modern denial of human nature*, (2003, uitgeverij Contact). Men kan de leerlingen dit artikel laten bespreken, de (sociobiologische) visie van Pinker confronteren met meer psychologisch gerichte visies en de leerlingen hun mening laten verwoorden door middel van argumenten.

Om de invloed van erfelijkheid respectievelijk milieu te illustreren, bestaat wel wat beeldmateriaal. Zo is er documentaire *On the Road* (Canvas 2001) over het uitgaansgedrag en alcoholgebruik van jongeren. Vooral de invloed van verveling en klimatologische omstandigheden komen goed uit de verf. De leerlingen krijgen als opdracht na te gaan welke omgevingsfactoren een rol spelen in het gedrag van de jongeren en welke oplossingen men voor dit probleem zou kunnen bedenken (bv. van overheidswege). Nog interessant beeldmateriaal is de aflevering *Het Derde Oog* over jongens- en meisjesbaby's. De leerlingen



kunnen nagaan hoe verschillend mensen reageren op baby's van verschillend geslacht, hun eigen ervaringen verwoorden en bespreken wat hiervan de mogelijke gevolgen kunnen zijn voor opvoeding en onderwijs.

#### G6103 en G6104

Hierover vindt men informatie in verschillende handleidingen sociologie en artikels in tijdschriften, onder andere bij VRANKEN en HENDERICKX, VINKE, DE JAGER & MOK, RAES, ...

Een visie op de toenemende globalisering vindt men in het boek van BARREZ, *Ik wil niet sterven aan de XXste eeuw*. Het is beschikbaar als e-boek en kan gratis gedownload worden op [www.ikwilniet.org](http://www.ikwilniet.org), waar men ook allerlei bijkomende informatie (je kan je bijvoorbeeld intekenen op de nieuwsbrief via [www.pala.be](http://www.pala.be)) en nuttige links kan vinden. Dit boek biedt vele mogelijkheden om globalisering bespreekbaar te maken aan de hand van opzoekingswerk, een stellingenspel,...

Daarnaast is ook heel wat nuttig materiaal op [www.globelink.be](http://www.globelink.be) en op [www.11.be](http://www.11.be) te vinden.

Ook bij MORRIS vindt men achtergrondinformatie over hoe het leven van de mens in stamverband in de loop der tijden evolueerde tot de moderne netwerken van de hedendaagse stadsmens.

#### G6105

Herkennen van factoren die sociale stratificatie bepalen, vindt men terug in klassieke sociologische handleidingen, bv. bij VRANKEN en HENDERICKX (p. 303 e.v.).

Na een algemene bespreking van deze factoren kan men verdiepen door met de leerlingen op zoek te gaan naar actuele maatschappelijke veranderingen die invloed hebben op sociale stratificatie. Zo kan men migratie als oorzaak en gevolg van maatschappelijke veranderingen bespreekbaar stellen aan de hand van een artikels.

#### G6106

Het verhelderen van begrippen doet men het best aan de hand van een klassieke handleiding, bv. VRANKEN & HENDERICKX (1996)(p. 345 e.v.).

Daarna heeft men verschillende mogelijkheden om uit te diepen. Zo kan men de videoreportage *Les enfants du Borinage* laten bekijken en bespreken (over generatiearmoede in de Borinage, ingeleid door Patrick Janssens); het is zeer bruikbaar materiaal om sociale ongelijkheid ter sprake te brengen.

Men kan in dit kader ook het begrip emancipatie(beweging) aanbrengen en stilstaan bij de arbeiders-, vrouwen- en migrantenbewegingen. Bruikbare info vindt men o.m. bij VAN DE BROECK & FOLETS.

Heel interessant, want dichtbij hun eigen leefwereld is het artikel PELLERIAUX, K., *Over het belang van Oud-Koptisch cultuurverschil op school*, waaruit blijkt dat er verschillen bestaan tussen aso-, tso- en bso-leerlingen op het vlak van bv. muzieksmaak. Na lezing van het artikel zou men de leerlingen kunnen laten onderzoeken – bv. via een enquête – of zij die verschillen werkelijk terugvinden. Daarna kunnen ze op zoek gaan naar verklaringen voor deze verschillen.

#### G6107

Achtergrondinformatie over de theorie van Marx vindt men in verschillende publicaties, bv. bij VINCKE en bij VRANKEN en HENDERICKX (p. 107 e.v.). Surf ook eens op [www.sociosite.net/class/marx/index.php](http://www.sociosite.net/class/marx/index.php). Na een klassikale begripsverheldering kan men de leerlingen de opdracht geven na te gaan of de mechanismen die Marx beschreef nog opgaan en hoe dit dan terug te vinden is in onze tijd en samenleving.

G6108

Achtergrond bij deze leerinhouden vindt men o.m. in het tijdschrift FILOSOFIE-MAGAZINE. Verschillende groepen leerlingen kunnen de secretariaten of studiediensten van verschillende politieke partijen bevragen en deze bevestigingen met elkaar confronteren. Zie daarvoor ook C6102.

G6109

Verschillende auteurs hebben hierover gepubliceerd: HUYSE, DOBBELAERE, ELCHARDUS, KERKHOF, WALGRAVE, VRANKEN & HENDERICKX. Na een klassikale bespreking kan men de leerlingen laten op zoek gaan naar herkenbare uitingen van de breuklijnen, eventueel aan de hand van inspirerende artikels zoals *Blank en blond blijft het ideaal* (Knack, 11 december 2002) over discriminatie op de arbeidsmarkt.

G6110

Wat het ontwikkelingsperspectief en het perspectief van de staatsvorming betreft, dient men goed af te spreken met de collega **Geschiedenis** wie wat in welk vak behandelt en op welke manier. Achtergrondinformatie vindt men onder meer bij CATHERINE, MUUS, VRANKEN & HENDERICKX (p. 421 e.v.), BARREZ, het maandblad *Wordt Vervolgd* van Amnesty International, de standpunten van de andersglobalisten (Reflector, september 2002, p. 14 e.v.) of hun website [www.attac.be](http://www.attac.be).

Deze doelstelling leent zich bij uitstek tot zelfstudie door de leerlingen. Men kan hun een onderzoeksopdracht geven, waarbij zij een bepaald perspectief uitspitten (achtergrond, oorzaken, gevolgen, verklaringsmodellen, concrete voorbeelden enz.) en daarna hun medeleerlingen daarover instrueren. Dergelijke onderzoeksopdracht leent zich bij uitstek tot een vakoverschrijdend project en, meer in het bijzonder tot samenwerking met de collega's **Cultuurwetenschappen**, **Geschiedenis**, **Godsdienst** en **Aardrijkskunde**.

G6111

Heel bruikbaar is het onderzoek van ELCHARDUS, HUYSE en HOOGHE over *Het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen. Een onderzoek naar de sociale constructie van democratisch burgerschap*. De leerlingen kunnen het onderzoek analyseren (eventueel in verschillende deelgroepen), de belangrijkste conclusies samenvatten en aan hun medeleerlingen presenteren. Achteraf kan een enquête of interview opgesteld worden om na te gaan of ze evidentie vinden voor die conclusies. Een wetenschappelijke onderbouw vindt men bij VRANKEN & HENDERICKX, p. 199 e.v.. Heel wat achtergrondinformatie over actuele maatschappelijke thema's vindt men op de website van het Sociaal Cultureel Planbureau ([www.scp.nl](http://www.scp.nl)) Prof. VAN SAN deed in 2001 in opdracht van Minister Marc Verwilghen een onderzoek naar criminaliteit bij jongeren. De resultaten van haar onderzoek deden heel wat stof opwaaien. Zoek op "Google", intikken *Marion Van San* en surfen maar.

G6112

Deze doelstelling vindt men ook terug bij de overkoepelende doelen (O2). Het verdient aanbeveling om deze doelstelling te koppelen aan G611 en G612, om leerlingen bewust te maken van het belang van een wetenschappelijke fundering en het gevaar van vooroordelen bij het oordelen over samenleven met verschillen.

## Thema G62: diversiteit kan leiden tot conflicten

Dit thema behandelt de impact voor individu, groep en maatschappij als men niet met de diversiteit kan omgaan zodat spanningen en conflicten ontstaan op persoonlijk vlak, binnen de groep en binnen de maatschappij.

## LEERPLANDOELSTELLINGEN

G6201 In concrete voorbeelden verschillende soorten spanningen herkennen waarmee mensen geconfronteerd kunnen worden en verschillende manieren beschrijven waarop ze daarmee (niet) omgaan. **(SET 5)**

G6202 Aantonen dat verschillende mechanismen kunnen spelen wanneer mensen met verschillen geconfronteerd worden en zich bedreigd voelen, en die mechanismen verklaren vanuit een bepaalde theorie. **(SET 5)**

G6203 Interpersoonlijke conflicten herkennen in concrete situaties en ze benoemen. **(SET 6)**

G6204 Vormen van conflicthantering beschrijven en met voorbeelden illustreren. **(SET 6)**

G6205 Verschillende soorten geweld en geweldmiddelen kunnen bespreken en herkennen. **(SET 6)**

## LEERINHOUDEN

- soorten spanningen zoals
  - psychische stoornissen
  - rolconflicten
  - cognitieve dissonantie
  - ...
- manieren van omgaan met spanningen, bv.
  - burn out
  - stress
  - decompensatie
  - ...
- mechanismen zoals
  - frustratie
  - agressie
  - angst
  - attribuering
  - onzekerheid
  - ...
- theorieën zoals
  - instinctivisme
  - behaviorisme
  - sociobiologisch model
  - cognitieve theorieën
  - ...
- onder andere
  - territoriumconflict
  - belangen- en waardeconflicten
  - generatieconflicten
  - ...
- confrontatie
- ontkenning
- onderhandeling
- vermijding
- derde partij
- fysisch, psychisch, structureel, cultureel, ... geweld
- macht en geweld
- opvoeden tot geweldloosheid

- G6206 Ten aanzien van het omgaan met conflictsituaties een persoonlijk standpunt beargumenteren. **(SET 6)**
- G6207 Aantonen dat breuklijnen in de maatschappij tot conflicten kunnen leiden. **(SET 6)**
- soorten breuklijnen (zie ook G6109)
  - sociale, economische, religieuze, etnische en juridische conflicten
- G6208 Verschillende sociologische theorieën over maatschappelijke conflicten vergelijken. **(SET 6)**
- Bv.
- zondeboktheorie
  - projectietheorie
  - anomietheorie
  - ...
- G6209 Het eigen standpunt omtrent vredesinitiatieven formuleren en beargumenteren.
- Initiatieven als
- SIPRI-instituut
  - Pax Christi

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

- G6201 Als men als individu geconfronteerd wordt met tegengestelde doelen of verlangens ontstaat er een psychische spanning. Het kan ook zijn dat anderen het individueel gedrag als vreemd ervaren terwijl men er zelf niet voor verantwoordelijk is en dit kan leiden tot psychisch lijden.

Het is niet de bedoeling uit te weiden over psychopathologie, maar ze kan hier toch wel ter sprake komen. Het is vooral de bedoeling dat leerlingen bepaalde ziektebeelden herkennen en leren dat er verschillende mogelijkheden zijn om ermee om te gaan (van *coping* tot de onmogelijkheid om zich in de maatschappij te integreren).

De leerlingen kunnen informatie verwerven via en ook in contact komen met de centra voor geestelijke gezondheid.

- G6202 Hier wordt het menselijke gedrag in conflictsituaties en crisismomenten bestudeerd. Alle mogelijke mechanismen die dan bij het individu in werking kunnen treden, worden besproken. Men kan een keuze maken uit ten minste twee theorieën die elk vanuit hun invalshoek een verklaring pogen te geven op de genoemde reacties.

- G6203 Deze doelstelling hoort bij het domein van de sociale psychologie, wanneer de interactie tussen mensen niet direct en zinvol verloopt. Het is de bedoeling de soorten interpersoonlijke conflicten te benoemen en te herkennen. De verschillende doelstellingen, waarden die nagestreefd worden, zijn onverenigbaar en leiden tot een conflict. Een interessant boek in dit verband is: Wilfried Van Craen, *Omgaan met anderen*. Een communicatiekunst, Acco, Leuven/Amersfoort, 4<sup>e</sup> druk 1999, 143pp ISBN 90-334-3704-X (informatie over systeemdenken en territoriumtheorie).

Conflicten verwijzen vaak naar het feit dat ieder met de eigen bril naar de wereld kijkt en wat er daar gebeurt. De eigen perceptie wordt verward met waarheid en werkelijkheid.

De communicatie en systeemleer gaat o.a. na hoe het verschil in waarheden (interpuncties) tot conflicten leidt in relaties tussen mensen. Daarom is het boeiend om interpersoonlijke conflicten vanuit de systeemleer en meer in het bijzonder vanuit de communicatieaxioma's van Watzlawick te analyseren. Dit kan vanuit voorbeelden van interactie die de leerlingen zelf aanbrengen. Er kan hier met een rollenspel gewerkt worden die door de leerlingen worden geobserveerd en vanuit de communicatieaxioma's wordt geanalyseerd. Ook kan het verband gelegd worden tussen paradoxale communicatie en conflicten tussen mensen. Bij deze doelstelling kan eveneens verwezen worden naar het onderscheid tussen lineaire modellen (oorzaak - gevolg structuur) zoals bijvoorbeeld de leertheorie

en de psycho-analyse enerzijds en circulaire modellen zoals bijvoorbeeld de systeemleer anderzijds.

Een eerder theoretische onderbouw voor jezelf als leerkracht van het systeemdenken vind je bij Watzlawick:

Watzlawick, P., e.a., *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1995

*Toegankelijke vertalingen van de systeemleer vanuit contexten uit het alledaagse leven vind je in onderstaande bronnen*

Bos, A., *Communicatie in relaties; over de systeem en communicatietheorie*, Elsevier, Maarsen, 1998

(hoofdstuk 4 en 5 behandelen het verband tussen conflicten en communicatiestoornissen).

Van Craen, W., *Omgaan met anderen: een communicatiekunst*, Acco, Leuven 1997

(vertrekt vanuit alledaagse gebeurtenissen en illustreert de communicatieaxioma's ook aan de hand van het boek en de film "de ondraaglijke lichtheid van het bestaan" van de auteur Milan Kundera en verfilmd onder de regie van Fortman).

G6204 Hier wordt vooral bestudeerd hoe we kunnen leren omgaan met conflicten en verschillen. Naast de verschillende houdingen wordt ook duidelijk gemaakt dat de situationele factoren mee het gedrag bepalen. Leerlingen leren hoe men zelf de interactie kan verbeteren en hoe men er, in bepaalde gevallen, beter een derde partij kan bij betrekken. De rol van ombudsdiensten en bemiddelaars kan hier ook duidelijk worden. Voor de theorie verwijst men best naar de werken van PREIN en MASTENBROECK

(o.a. Hugo Prein, *Trainingsboek conflicthantering en mediation*;

Willem F.G. Mastebroek, *Effectief onderhandelen*, Stichting Teleac/N.O.T, 1993;

Hugo Prein, *Trainingsboek conflicthantering*. Handleiding, Bohn Stafleu Van Loghum, 1997).

G6205 Deze doelstelling wil de leerlingen vertrouwd maken met de soorten conflicten die binnen deze maatschappij kunnen voorkomen. Men komt tot de vaststelling dat het onderscheid tussen functionele en disfunctionele conflicten soms onduidelijk is. Ook de verschillende soorten macht worden herkend. Het werk van REYCHLER biedt hier een houvast.

G6206 Hier worden de leerlingen bewust gemaakt van hun eigen denken tegen het sloganeske en manipulatieve groepsdenken. Ze kunnen zelf argumenten pro en contra aanhalen in bepaalde conflictsituaties en zien duidelijk de belangen van de diverse partijen. Zij leren de informatie van de media via de eigen achtergrondinformatie beter begrijpen of het misleidende van die informatie te doorzien. De spanning tussen geweld en geweldloos oplossen van conflicten kan via de theorie van PATFOORT ([www.patpatfoort.be](http://www.patpatfoort.be)) doorgegeven worden. Ook allerlei vredesinitiatieven krijgen hier aandacht evenals de inspanningen van het Zweeds studiecentrum voor de vrede: SIPRI.

G6207 In vorig thema werden de breuklijnen die zich kunnen voordoen besproken. Hier is het de bedoeling aan te tonen dat er een aantal breuklijnen zijn die voor maatschappelijke conflicten verantwoordelijk zijn. Men kan eventueel een kwantitatieve (aantal actoren, aard van de actoren) en kwalitatieve (geschilpunten, endogeen of exogeen, gelijke of ongelijke machtspositie ...) analyse maken van een door leerlingen bepaald conflict. Men kan oog hebben voor de kosten en baten van eventueel gebruik van geweld.

Voor cijfermateriaal over migratie van en naar België, evenals voor de geschiedenis van en de wettelijke motieven voor migratie, verwijzen we naar het jaaroverzicht van het Centrum voor Gelijke Kansen (jaarverslag migratie)

[http://www.diversiteit.be/?action=publicatie\\_detail&id=19&thema=2](http://www.diversiteit.be/?action=publicatie_detail&id=19&thema=2)). Ook op de site van het Nationaal Instituut voor de Statistiek (NIS) is er heel wat cijfermateriaal te vinden.

G6208 Leerlingen leren dat sociologen via theorieën het grote aantal conflicten tussen groepen proberen te verklaren. Doel is dat zij zien dat er verschillende invalshoeken mogelijk zijn en dat er geen eenduidige verklaring voor handen is.



Leerplannen van het VVKSO zijn het werk van leerplancommissies, waarin begeleiders, leraren en eventueel externe deskundigen samenwerken.

**Op het voorliggende leerplan kan u als leraar ook reageren** en uw opmerkingen, zowel positief als negatief, aan de leerplancommissie meedelen via e-mail ([leerplannen@vsko.be](mailto:leerplannen@vsko.be)) of per brief (Dienst Leerplannen VVKSO, Guimardstraat 1, 1040 Brussel).

Vergeet niet te vermelden over welk leerplan u schrijft: vak, studierichting, graad, nummer.

Langs dezelfde weg kan u zich ook aanmelden om lid te worden van een leerplancommissie.

In beide gevallen zal de Dienst Leerplannen zo snel mogelijk op uw schrijven reageren.

## 5 Evaluatie

Bij evalueren staat steeds **de groei van de leerling** centraal. De te verwerven kennis, vaardigheden en attitudes worden bepaald door de leerplandoelstellingen. Dat impliceert dat men zich als leraar bevraagt over de keuze van de evaluatievormen. Evalueren is een onderdeel van de leeractiviteiten van leerlingen en vindt bijgevolg niet alleen plaats op het einde van een leerproces of op het einde van een onderwijsperiode. Evaluatie maakt integraal deel uit van het leerproces en is dus geen doel op zich.

Evalueren is noodzakelijk om **feedback** te geven **aan de leerling en aan de leraar**. Door rekening te houden met de vaststellingen gemaakt tijdens de evaluatie kan de leerling zijn leren optimaliseren. De leraar kan uit evaluatiegegevens informatie halen voor bijsturing van zijn didactisch handelen. Behalve het bijsturen van het leerproces en/of onderwijsproces is een evaluatie **ook** noodzakelijk **om toekomstgerichte beslissingen te ondersteunen**, zoals oriënteren en delibereren. Wordt hierbij steeds rekening gehouden met de mogelijkheden van de leerling, dan staat ook hier de groei van de leerling centraal.

Evaluatie heeft betrekking op zowel het product als het proces. In de literatuur noemt men de samenhang tussen proces- en productevaluatie **assessment**.

**Procesevaluatie** heeft betrekking op de wijze waarop de leerling leert. Dit is vaak moeilijk te beoordelen. Tijdens het lesverloop vaststellen hoe een leerling de aangeboden informatie in zich opneemt en verwerkt of vaardigheden en attitudes verwerft, vraagt van de leraar een zeer groot observatievermogen. Tijdens **groeps- en individueel werk** en ook bij zogenaamde **routineopdrachten**, kan deze observatie diepgaander zijn dan tijdens dooermomenten.

Procesevaluatie heeft zowel betrekking op de wijze van opnemen van informatie, als op het verwerken en assimileren ervan en op het reproduceren. Het is bijvoorbeeld perfect denkbaar dat een leerling de aangeboden leerstof wel heeft geassimileerd maar dat hij om de ene of andere reden niet in staat is om deze adequaat te reproduceren. Door overleg met collega's en desgevallend het inschakelen van specialisten - eventueel via het CLB - kan men beter inschatten waar het probleem zit. Misschien heeft een leerling gewoon zijn of haar les niet geleerd en kan het goed zijn zich de vraag te stellen wat hiervan de reden is. Maar mogelijk liggen andere oorzaken aan de basis van zwakke resultaten. Proberen deze oorzaken te detecteren behoort tot de opdracht van de leraar, die zich door onder andere door collega's, en CLB-medewerkers kan laten bijstaan. Op die wijze kan zowel de verdere schoolloopbaan als de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerling worden beïnvloed.

**Productevaluatie** is allicht de meest objectieve en meest meetbare vorm van evalueren. Hier betreft het immers het bereikte resultaat. Men kan de normen waaraan het eindproduct moet voldoen, vrij nauwkeurig vooraf vastleggen en aan de leerlingen meedelen. Het verwachtingspatroon is duidelijk. Op basis hiervan kan het eindresultaat

taat ook relatief gemakkelijk beoordeeld worden. Dit resultaat is juist of fout, goed of verkeerd. Men kan ook zeer concreet aangeven wat en waarom iets fout of juist is. Het eindresultaat kan, meestal ook door de leerling zelf, aan deze norm worden afgemeten. Toch is een zuivere productevaluatie niet zo evident. In de meeste gevallen zijn meer genuanceerde antwoorden mogelijk of noodzakelijk. Een bepaalde opdracht kan op verschillende manieren worden uitgevoerd en toch een zelfde resultaat opleveren, enzovoort.

Wanneer een leerling zijn eigen leerproces of zijn eigen werk beoordeelt, spreken we van **zelfevaluatie**. Wie zijn of haar eigen werk moet beoordelen zal dit vaak, anders doen dan wanneer een derde dit doet. Maar bovendien is een goed begeleide zelfevaluatie voor de leerling een hulp bij het interpreteren van de evaluatie door de leraar. Met de zelfevaluatie op de achtergrond, zal de leerling vaak gemakkelijker de kritische beoordeling van de leraar aanvaarden. En eens de tekortkomingen aanvaard, zal de leerling ook meer open staan voor alternatieven en zijn houding, werkmethoden en inspanningen meer aanpassen. Ook **peerevaluatie**, waarbij de leerlingen elkaar evalueren (bv. bij groepswerk) kan hiertoe bijdragen.

Evalueren veronderstelt ook **rapporteren**. Hoe en wanneer men rapporteert, is een zaak van elke school. Van kapitaal belang is dat het rapport duidelijk is voor wie het moet lezen: in de eerste plaats de leerling, maar uiteraard ook de ouders. Een cijfer alleen zal niet volstaan wanneer men de evaluatie wil kaderen in het hele vormingsproces. Vorderingen en tekortkomingen duidelijk aangeven, en suggesties doen voor remediëring, maken het rapport tot een echt instrument bij het leren!

Wie inspiratie wil opdoen m.b.t. (alternatieve) vormen van evaluatie, kan terecht op [www.vvksso.be](http://www.vvksso.be) > Projecten > Vrije ruimte, waar de syllabus *Evalueren* gedownload kan worden.

Daarnaast kan ook het boek "Anders evalueren" (Dochy, F., Schelfhout, W. & Janssens, S. (2003). *Anders evalueren: Assessment in de onderwijspraktijk*. Leuven: Lannoo Campus) u als leerkracht wegwijs maken in het gebruik van nieuwe evaluatievormen. U vindt er naast een korte theoretische uiteenzetting ook telkens enkele tips om in de klas mee aan de slag te gaan.

## 6 Minimale materiële vereisten

### Uitrusting

Voor de realisatie van dit leerplan is een specifieke uitrusting (vaklokaal) wenselijk. Er moet **ruimte** zijn om te kunnen werken met andere didactische werkvormen dan het klassieke doceren-luisteren. Wanneer de aanpak het vereist moet de leraar kunnen beschikken over een **overheadprojector, video- en klankapparatuur, computers met internetaansluiting**.

In de klas- of schoolbibliotheek moeten een aantal recente **naslagwerken** beschikbaar zijn betreffende de behandelde vakgebieden: psychologie, sociologie, antropologie en media. Het is sterk aan te bevelen ook enkele **specifieke tijdschriften** ter beschikking te stellen, zodat men recente ontwikkelingen kan volgen en actuele artikels in de klas kan brengen.

## 7 Werken in de Vrije Ruimte

### Vakkencombinerende voorstellen uit de leerplancommissies

#### INLEIDING

De lessentabellen voor de derde graad aso laten de scholen, afhankelijk van de studierichting, één tot vier uren ruimte. Dit is de Vrije ruimte. Een school/scholengemeenschap bepaalt autonoom hoe zij de basisvorming en het fundamentele gedeelte van de lessentabel aanvult tot 32 uren. De Vrije ruimte biedt een extra stimulans om als schoolteam verder werk te maken van onderwijsvernieuwing en om de lopende experimenten en projecten in het reguliere lestijdenpakket een plaats te geven. Het VVKSO suggereert, behalve invulling met vakken: zelfstandig leren/seminaries, overgang naar hoger onderwijs, vakoverschrijdende thema's, projecten en ook *clustering van vakken*.

Hieronder vind je een aantal voorbeelden van clustering. Het zijn suggesties met telkens vermelding van de betrokken vakken. Een bundeling van alle thema's vind je terug in het Inspiratiehandboek *Werken in de Vrije ruimte*.

Hierin wordt ook aandacht besteed aan methodieken, inhouden, evaluatievormen en aan de praktische consequenties voor de schoolorganisatie (infrastructuur, uurrooster).

We hopen dat deze vakkencombinerende thema's je inspireren om met collega's een initiatief op maat van de studierichting(en) en van de school uit te werken. Een multidisciplinaire benadering kan, in combinatie met het uitdiepen van nieuwe didactische werkvormen, die ook al aan bod komen binnen het vak, een meerwaarde betekenen voor leraar én leerling.

#### 7.1 Thema 1: Omgaan met conflicten

##### 1 Betrokken disciplines

Nederlands, esthetica, moderne vreemde talen, cultuur- en gedragswetenschappen, geschiedenis

##### 2 Beschrijving

'Omgaan met conflicten' wordt behandeld in het thema 'Diversiteit kan leiden tot conflicten' van het vak *Gedragswetenschappen*.

Het thema kan ook geschiedkundig benaderd worden. In de literatuur en in de beeldende kunsten komt die invalshoek ook aan bod: intermenselijke conflicten als oorlogen, cultuurschok, aantrekkingskracht van het vreemde.

Hoewel WO II - en misschien juist daarom - niet meteen aansluit bij de leefwereld van de jongeren, kan het thema hiermee verkend worden (zie werkvormen). Het is het voorlopig laatste conflict waarbij geheel Europa betrokken was. De website van Myriam Paquet en Jos Martens

<http://users.pandora.be/michel.vanhalme/jeugd7.htm> reikt heel wat referenties aan om de tweede wereldoorlog te bestuderen.

Een voor de leerlingen zeer interessante ervaring is de lectuur van *De Golf* (Morton Rhue) of één van de vele toneelverwerkingen van het boek: leerlingen begrijpen niet hoe mensen zich in 40-45 zo konden laten manipuleren, maar laten zich meeslepen door het experiment van hun leraar geschiedenis. Aansluitend hierop kan aandacht besteed worden aan het verbale geweld bij oorlogvoering: de website [www.historychannel.com](http://www.historychannel.com) biedt een staal van historische speeches die kunnen beluisterd worden. Een taalkundige analyse kan inzicht verschaffen in de ideologische uitgangspunten. In ruimere zin kan hier ook de impact van de media op internationale conflicten aan bod komen.



Vaak geciteerd, maar nog altijd actueel is Guernica van Picasso (in de aanloop naar WO II). De gehanteerde symboliek kan helpen om inzicht te krijgen in conflictbenadering en de zinloosheid van geweld. Tegen de achtergrond kan de website van de werkgroep Vredesopvoeding, [www.vredesopvoeding.be](http://www.vredesopvoeding.be), van Pax Christi Vlaanderen geraadpleegd worden. Hier komt ook de conflictbenadering van Pat Patfoort ter sprake.

### 3 Werkvormen

In een eerste fase kan het zinvol zijn om het thema met een voorbeeld (bv. WO II) klassikaal te benaderen, met aandacht voor de verschillende invalshoeken. Daarna kunnen leerlingen in groepjes een conflictsituatie onderzoeken: de oorlog in Irak, het Israëliësch-Palestijns conflict, conflicten in probleemwijken ... Ze raadplegen hiervoor diverse bronnen: kunstwerk, boek, documentaire, film, speeches, video ... Door een kritische selectie van alle informatie kunnen ze het probleem goed omschrijven en situeren in tijd en ruimte. Ze toetsen vaak gehoorde oplossingen aan hun bevindingen en kunnen het eigen standpunt formuleren. Het eindproduct kan verschillende vormen aannemen: collage van filmmateriaal, rollenspel, debat, toneel, een eindwerk.

### 4 Bronnen

Algemene achtergrondinformatie:

- De website van het Zweedse studiecentrum voor de vrede, SIPRI: [www.sipri.se](http://www.sipri.se).
- **PATFOORT, P.**, *Bouwen aan geweldloosheid*. Jeugd en Vrede, Brussel, 2001.
- **REYCHLER, L.**, *Een wereld veilig voor conflict: handboek voor vredesonderzoek*. Garant, Leuven, 1995.

## 7.2 Thema 2: Mens-, wereld- en godsbeelden in de loop van de geschiedenis

### 1 Betrokken disciplines

Esthetica, geschiedenis, godsdienst, humane wetenschappen, moderne vreemde talen, Nederlands  
Zie ook Geschiedenis, thema 1: Reflectie op zingeving in de westerse cultuur.

### 2 Beschrijving

Mens-, wereld- en godsbeelden dienen als kader voor opvattingen van gedragswetenschappelijke en culturele aard en zijn anderzijds ook herkenbaar in dergelijke opvattingen.

De insteek vanuit Humane Wetenschappen zijn het thema *Denken over*, in het bijzonder *Denken over mens en maatschappij* en *Denken over wetenschap en techniek* en het thema *Kunst en maatschappij*. Hier zijn sterke raakvlakken met esthetica, geschiedenis en godsdienst. Afhankelijk van de bestudeerde bronnen en van het eindproduct komen ook Nederlands en MVT aan bod.

Godsdienstige insteek: het bespreken van de wederzijdse impact van grenservaringen en wereld-, mens- en godsbeeld. De levensvragen verwoorden die daarbij aan de orde komen. Doel: bespreken hoe mens-, wereld- en godsbeelden bevrijdend of verlamdend kunnen werken. Concreet: procesdenken en het beeld van de 'solidaire God'; fundamentalisme en relativisme.

De bedoeling van dit thema is dat de leerlingen beelden kunnen omschrijven en ze kunnen toelichten in concrete casussen. Ter introductie kan bij voorbeeld de kerkenbouw in de loop van de geschiedenis getoetst worden aan het achterliggende mens-, wereld- en godsbeeld. Daarna kunnen de leerlingen zelf een casus uitwerken: analyse van een kunstwerk, boek, verhaal in het licht van een heersend beeld; of visie op armoede zoals tot uiting gebracht in diverse kunstvormen.

### 3 Werkvormen

Zoals aangegeven in de beschrijving lijkt het aangewezen om sterk geleid een voorbeeld aan te brengen. Leerlingen moeten in de uitwerking van hun casus kunnen verwijzen naar een algemeen referentiekader. Ook de wijze waarop ze zelf, individueel of in groep aan de slag gaan, met name de methode (info verzamelen, ordenen,

selecteren ...) kan vooraf nog eens toegelicht worden. In de fasering van het project is het proces aanvankelijk leraargestuurd. Daarna bepaalt de leerling deels zelf het proces (keuze thema, doelstelling, timing, uitwerking). Belangrijk hierbij is het bijhouden van een logboek. Het eindproduct kan een verhandeling zijn, een Powerpoint-presentatie, een videofilm, enz.

## 4 Bronnen

Achtergrondinformatie:

- **AERTS, D., e.a.**, *Cirkelen om de wereld*. Pelckmans, Kapellen, 1994.
- **APOSTEL, L., VAN DER VEKEN, J.**, *Wereldbeelden. Van fragmentering naar integratie*. Pelckmans, Kapellen, 1992.
- **VAN PEURSEN, C.A.**, *Cultuur in stroomversnelling*. Elsevier, Amsterdam, 1975.
- De website van de Stichting Leerplanontwikkeling: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)

## 7.3 Thema 3: Gelijkheid en ongelijkheid, sociale differentiatie en segregatie in grote steden

Dit thema is, grondiger uitgewerkt, opgenomen in de Inspiratiemap, bij het deel Projecten.

### 1 Betrokken disciplines

Kernvakken: aardrijkskunde, geschiedenis, esthetica, cultuur- en gedragswetenschappen

Samenwerking met: Nederlands, wiskunde, godsdienst, plastische opvoeding, lichamelijke opvoeding, klassieke talen

### 2 Beschrijving

Het is de bedoeling dat leerlingen zich bewust worden van mogelijke vooroordelen ten aanzien van bepaalde medeburgers en bereid zijn deze in vraag te stellen. Dit gebeurt door middel van kennismaking met bepaalde stadswijken in een grote stad en door hen samenlevingsproblemen te laten bestuderen. De sociaal ruimtelijke mechanismen van sociale differentiatie (etnische oorsprong, inkomen, opleiding, beroep) en residentiële differentiatie (grondprijs, huur- of koopprijs, woningmarktmechanismen) leiden tot segregatieverschijnselen (scheidingsprocessen in stadswijken) en vormen van selectie (in scholen) en discriminatie (op de woningmarkt). Het thema differentiatie en segregatie in de stad wordt ingebed in de bredere stroom gelijkheid en ongelijkheid in de stad. De leerlingen zoeken de voor de vraagstelling relevante langetermijnlijnen, mechanismen, personen... die oorzaak en aanleiding zijn van differentiatie en segregatie. Ze geven een geargumenteed tijds kader van de waargenomen uitingen van differentiatie en van segregatie.

#### 2.1 Fasering en opdeling in de groepen ruimte en tijd: 4 etappes

- Begrippen en mechanismen van sociale differentiatie en – segregatie in functie van ruimte en tijd.
- Analyse van residentiële en sociale differentiatie in eigen stad.
- Monitoring en confrontatie op terrein. Bronnenonderzoek.
- Evaluatie: van confrontatie naar oplossingen? Een synthese op basis van krachtige argumenten.

Na een gemeenschappelijke start (fase 1) worden 2 even grote leerlingengroepen gemaakt. De ene groep focust op het aspect ruimte, de andere op het aspect tijd. De groep ruimte doorloopt 2, 3 en 4 in de volgorde zoals hier aangegeven. De groep tijd hanteert dezelfde soorten onderzoeksvaardigheden (cf. groep ruimte) en doorloopt dezelfde etappes (2, 3, 4). Deze volgen echter niet altijd na elkaar maar lopen meer dan eens organisch in elkaar over. Er blijft in deze groep een permanente afwisseling van actie en reflectie en van voortdurend terrein- én bronnenonderzoek dat vanuit een verfijning van de onderzoeksvraag nodig blijkt.

## 2.2 Invalshoeken vanuit de disciplines:

- Aardrijkskunde: de sociale differentiatie en segregatie in steden wordt ruimtelijk gesitueerd. Hierbij worden de processen die tot differentiatie en segregatie leiden, vanuit morfologisch en functioneel standpunt bekeken.
- Esthetica: stijkenmerken die belangrijk waren tijdens de groei van de stad, herkennen in gebouwen en kunstwerken. Bij uitbreiding: het proletariaat in de kunst (o.a. Constantin Meunier); muziek in de stad: rap, hiphop, protestsongs ...; het upstairs-downstairs effect in Engelse periodefilms. Op zoek gaan in de stad naar kunstuitingen van sociale en multiculturele verscheidenheid.
- Geschiedenis: de zoektocht naar de voor de vraagstelling relevante langetermijnlijnen die de evoluties op vlak van gelijkheid- en ongelijkheid, differentiatie en segregatie in grote steden verklaren. Situering van differentiatie en van segregatie in het globaal historisch referentiekader, in het chronologische, het ruimtelijke (van regionaal naar mondiaal bv.), het maatschappelijke met aandacht voor zowel culturele, als socio-economische en politieke verklaringen. Maatregelen in de richting van sociale differentiatie in de antieke stad, het ontstaan van de middeleeuwse kloosters, het industrialisatieproces, mondiale migratiebewegingen, politieke overheersingen, zijn enkele van die evoluties die sporen trokken doorheen de grote steden met uitlopers tot vandaag op het vlak van gelijkheid en van ongelijkheid. De toepassing van de historische methode, van historische en algemene onderzoeksvaardigheden is doorheen het hele traject essentieel.
- Cultuur- en gedragswetenschappen: sociale segregatie, armoede, filosofieën over sociale ongelijkheid en remedies, politieke oplossingen ...

## 2.3 Samenwerking met:

- Nederlands: rapportering en presentatie (eventueel in overleg met Plastische opvoeding).
- Godsdienst: de doelstelling om respectvol om te gaan met de medemens (ook andere culturen, godsdiensten ...) kaderen binnen het onderzoek in de gekozen stad.
- Wiskunde: statistische verwerking van onderzoeksresultaten.
- Lichamelijke opvoeding: ondersteunend naar sociale vaardigheden.
- Klassieke talen: inhoudelijk én naar vaardigheden ondersteunend. Leerlingen kunnen op zoek gaan naar antieke teksten waarin facetten van stedelijke problematiek doorklinken (Juvenalis, Tacitus...) en een vergelijking trekken met de bevindingen van hun onderzoek in een moderne stad. Tijdens een buitenlandse reis kunnen zij sporen van verschillende wijken zoeken in bv. het oude Rome of Pompeï.

## 3 Werkvormen

Sociaal ruimtelijke onderzoekstechnieken: onder meer via terreinwerk zoals straatopnames en woningtellingen met cartografische verwerking, transecten met observaties inzake sociaal functioneel ruimtegebruik, interviews met bevoorrechte getuigen in buurthuizen, fotoreportages, leefbaarheidsbeoordelingen van straten en buurten, verwerking van statistische gegevens op wijk- en buurniveau, vergelijking met probleemwijken in Noord-Amerika en in Latijns-Amerika. Het probleemoplossend omgaan met actuele en historische bronnen kan afwisselend in allerlei vormen van groepswork én ook individueel.

Het onderzoek of aspecten ervan kunnen ook gecombineerd worden met een buitenlandse reis.

Voor de studierichting Humane wetenschappen kunnen deze sociaal ruimtelijke onderzoekstechnieken en de historische onderzoeksvragen worden gekaderd in een project waarbij de leerlingen een onderzoeksopzet ontwikkelen en het deelonderzoek per deelgroep kunnen uitvoeren. Opzoekwerk van gegevens kan individueel (mediatheek en internet) en d.m.v. groepswork (terreinwerk). De gegevens worden verzameld en kritisch getoetst, bv. aan vrijblijvende beweringen over bewoners van probleemwijken. De resultaten en besluiten kunnen mondeling en schriftelijk (teksten, grafieken en kaarten) en d.m.v. ict-integratie worden gerapporteerd. Bij uitbreiding kunnen leerlingen ook een theaterstuk opvoeren, een tentoonstelling houden, een debat organiseren.

De waardeontwikkeling kan hierbij sterk gestimuleerd worden.

#### 4 Bronnen

- **DE MECHELEER, L.**, *De armoede in onze gewesten van de Middeleeuwen tot nu*. Algemeen Rijksarchief en Rijksarchief in de Provinciën, Brussel, 1991.
- **DE RAEDT, M., COENE A.**, *Bijdragen tot de stadsontwikkeling van Gent 1560-1990*. Gent, 1990.
- **KESTELOOT, C., DE TURCK, A.**, *Sociale structuren en buurten in moeilijkheden in de Belgische stadsge-  
westen*. ISEG, K.U.Leuven, 2000.
- **KESTELOOT, C., e.a.**, *Atlas van achtergestelde buurten in Vlaanderen en Brussel*. Ministerie van de Vlaam-  
se Gemeenschap, Brussel, 1996.
- **MEERT, H., MISTIAEN, P., KESTELOOT, C.**, The geography of survival: household strategies in urban  
settings. *TESGeografie*, 88, 2 pp.169-181, KNAG, 1997.
- **VAN DE BROEK, B., FOGLETS, M.C.** (red.), *Het failliet van de integratie? Het multiculturalismede-  
bat in Vlaanderen*. Acco, Leuven, 2002.
- **WERBROUCK, L.**, *Navorming voor 2de graad Humane wetenschappen*. VVKSO, 2002-2003.
- Leefbaarheidsonderzoek met bewonersinbreng. Project Stadsmonitor, RISO, Gent, 2001.
- Diverse publicaties van de Koning Boudewijnstichting.
- <http://www.kuleuven.ac.be/StaDT> (website Stedelijke armoede Doorlichting en Troeven voor ontwikkeling).
- <http://ond.vvksso-ict.com/hw/> (website VVKSO van de richting Humane wetenschappen).
- Interessant zijn de stadsmonografieën (met statistisch materiaal) over grote Vlaamse steden. Meer informa-  
tie op [www.thuisindestad.be](http://www.thuisindestad.be).
- OCMW, Welzijnszorg, actiegroepen, politieke partijen, vakbonden, enz.

## 8 Bibliografie

### 8.1 Cultuurwetenschappen

**AERTS, D., e.a.**, *Cirkelen om de wereld.*, Pelckmans, Kapellen, 1994.

ISBN 90-289-2031-5

**APOSTEL, L., VAN DER VEKEN, J.**, *Wereldbeelden. Van fragmentering naar integratie*, Pelckmans, Kapellen, 1992.

ISBN 90-289-16701-9

**BARNEVELD, M., e.a.**, *Première*, CKV 1, VWO bovenbouw, Wolters-Noordhoff, Groningen.

**BARREZ, D.**, *Ik wil niet sterven aan de XXste eeuw*, Globe i.s.m. 11.11.11, 2001.

ISBN 90-5312-127-7.

**BEKE, W., e.a.**, *Stemtest 2003. Wegwijs in de politieke partijen van België van 1830 tot nu* (geschiedenis en profiel van de politieke partijen), Averbode, 2002.

**CLEMENT, J., VAN DE PUTTE, M.**, *De vierde macht: de gespannen driehoeksverhouding tussen media, gerecht en politiek*, Globe, Groot-Bijgaarden, 1996.

ISBN 90-5312-064-5

**CUYVERS, R., VAN DER HERTEN, B.**, *Van tamtam naar virtuele realiteit: telecommunicatie in opmars*, Davidsfonds, Leuven, 1995.

ISBN 90-6152-915-8

**DE BENS, E.**, *De pers in België: het verhaal van de Belgische dagbladpers, gisteren, vandaag en morgen*, Lanoo, Tielt, 2001.

**DE BOTTON, A.**, *De troost van de filosofie*, Atlas, Amsterdam, 2000.

ISBN 90-450-0400-3

**DE LEEUW, J., e.a.**, *ZIN leren, levensbeschouwing en ethiek voor de tweede fase VWO*, Damon, Best.

ISBN 90-5573-222-2 (leerlingenboek)

ISBN 90-5573-232-X

**DEWEERDT, M., e.a.**, *Wegwijs Politiek*, Davidsfonds, Leuven, 1994.

ISBN 90-6152-842-9

**DE SCHRIJVER, R., e.a.**, *Wegwijs Cultuur*, Davidsfonds, Leuven, 1986.

Machten in de samenleving, ideologieën.

**D'HAENENS, L., e.a.**, *Kijken of surfen: mediagebruik van kinderen en adolescenten*, Acco, Leuven, 2001.

ISBN 90-334-4809-2

**EDUCATIEF PROJECT VAN DE VLOR**, *De kracht van je stem*.

Informatiemap voor de leerkracht, handleiding voor de leraar, vier brochures voor de leerlingen (*Mensenrechten en kinderrechten, democratie en rechtsstaat, verkiezingen en partijen, overheden en instellingen*), cd-rom (te bestellen bij de Vlor, [www.vlor.be](http://www.vlor.be)).

**ELCHARDUS, M.**, *De dramademocratie*, Lannoo, Tielt, 2002.

**ELCHARDUS, M., GLORIEUX, I.**, *De symbolische samenleving. Exploratie van de nieuwe sociale en culturele ruimtes*, Lannoo, Tielt, 2003.

**ELIOT, A.**, *Mythen van de mensheid*, Kosmos, Amsterdam, 1977.  
ISBN 90-215-0652-1

**FAUCONNIER, G.**, *Mens en media: een introductie tot de massacommunicatie*, Garant, Leuven, 1990.  
ISBN 90-5350-361-7

**GAARDER, J.**, *De wereld van Sofie*, Houtekiet, Amsterdam, 1994.  
ISBN 90-5240-223-X

**GEIVERS, R., e.a.**, *Esthetica. Beeld/Muziek*, Den Gulden Engel.

**HEIJERMAN, E., e.a.** *Vuile handen. Basisboek praktische filosofie*, De Tijdstroom, Utrecht.  
ISBN 90-352-1531-1

**HEIJNEN, E., e.a.**, *De Bespiegeling*, CKV 2, 2<sup>e</sup> fase VWO, basisboek en werkboek, Educatieve Partners Nederland.

**HELLEMANS, F.**, *De boodschap van de media: een geschiedenis*, Acco, Leuven, 1996.  
ISBN 90-334-3524-1

**HEMELS, J.M.J.H.**, *De mediemarkt in Nederland en Vlaanderen 2000*, Den Haag/Rotterdam, 2000.

**HULSTAERT, L., VERBOUWE, J.**, *Uit de Kunst*, Plantijn, Deurne, 1988.  
ISBN 90-301-6618-5

*Infolder Wegwijzer Rechtbank*, Info Jeugd Nationaal, Vrijdagmarkt 11, 2000 Antwerpen. Tel.: 03 231 07 58.

**KENTON, W.**, *Astrologie. De hemelse spiegel*, Bussum, De Haan.

*Kiespijn: politiek voor jongeren die niet van politiek moeten weten*, Standaard, 2000.

**LANDES, D.S.**, *Arm en rijk. Waarom sommige landen erg rijk zijn en andere erg arm*, Het Spectrum, Utrecht, 1998.  
ISBN 90-274-9106-2

**MUNNEKE, J., e.a.**, *Via Delta CKV 1*, themaboeken en werkdossiers, Spruyt-Van Mantgem & De Does BV, Leiden.  
Diverse themadelen, bv. Fantasie, Helden, Duivels en demonen.

**OOMKES, F.**, *Communicatieleer: een inleiding*, Boom, Amsterdam, 2000.  
ISBN 90-5352-537-8

Palet CKV 1, Informatieboek havo/vwo, Thieme.  
Diverse themakaternen, bv. De stad, Helden, Liefde, De droom.

**PINXTEN, R.**, *Culturen sterven langzaam*, Hadewijch, Antwerpen, 1994.  
ISBN 90-5240-251-5

**REDFIELD, J.**, *De Celestijnse belofte*, Boekerij, 2001.  
ISBN 90-225-1810-8

**REMMERS, F., e.a.**, *Zienderogen Kunst*, CKV 1, Leerlingenboek VWO, Malmberg.

**SCHWAB, H., BOEKSTAL, PH.**, *Wij denken over ...*, Damon, Amsterdam, 1990.  
In België: via Van Halewyck, Diestsesteenweg 71, 3010, Kessel-Lo, tel. 016 35 33 06.

**STAPPERS, J.**, *Massacommunicatie, een inleiding*, Arbeiderspers, Amsterdam, 7<sup>e</sup> editie 1996.  
ISBN 90-295-4622-0

**VAN DELM, J.**, *Justitie in opspraak: de verloren eer van het Belgische gerecht*, Standaard, Antwerpen, 1993.  
ISBN 90-02-19675-X

**VAN DEN BROECK, L., e.a.**, *'n Kijk op Kunst*, Standaard Educatieve Uitgeverij, Antwerpen, 1988.  
ISBN 90-02-16074-7

**VAN GINNEKEN, J.**, *De schepping van de wereld in het nieuws*, Bon Stafleu Van Loghum, Houten, 1996.  
ISBN 90-313-1927-9

**VAN PEURSEN, C.A.**, *Cultuur in stroomversnelling*, Elsevier, Amsterdam, 1975.  
ISBN 90-10-01358-8

**VAN WIJK, K.**, *De media-explosie*, Schoonhoven, 2001.

#### **VIA DELTA**

*Leren filosoferen*

*Wat is een rechtvaardige samenleving?*

Uitgeverij Thieme Meulenhoff, Industrieweg 85, Postbus 7, 7200 AA Zutphen, Nederland, tel. 0031 575 59 49 11.

**WIENK, J., e.a.**, *De Verbeelding*, Educatieve Partners Nederland.

**WILDIERS, M.**, *Kosmologie in de westerse cultuur*, Pelckmans, Kapellen, 1989.  
ISBN 90-289-1363-7

**WITTE, E.**, *Media en politiek: een inleiding tot de literatuur*, VUBPress, Brussel, 1993.  
ISBN 90-70289-27-0

## **8.2 Gedragswetenschappen**

**ALLEGAERT, P., VAN BOUCHAUTE, B.**, *Veer10, Acht10. De leefwereld van jongeren*, Garant, Leuven, 1999.  
ISBN 90-5350-929-1

**BRINGREVE, C., VAN STOLK, B.**, *Van huis uit: een onderzoek naar sociale erfenissen*, Meulenhoff, Amsterdam, 1997.  
ISBN 90-290-4645-7

**BRYLSBAERT, M. (ed.)**, *Psychologie: een inleiding*, Academia Press, Gent, 1998.  
ISBN 90-382-0146-X

**CATHERINE, L.**, *Ik wist niet dat de wereld zo klein was: reisverslagen van een eerste globalisering*, Epo, Antwerpen, 2001.  
ISBN 90-6445-228-8

**DE JAGER, H.**, Mok, A.L., *Grondbeginselen der sociologie*, Stenfert Kroese, Leiden, 1996.

**DOBELAERE, K., ELCHARDUS, M., KERKHOFS, J., e.a.**, *De Belgen over hun waarden, overtuigingen en houdingen*, Lannoo/KBS, 2000.

**ELCHARDUS, M., HUYSE, L., HOOGHE, M.**, *Het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen. Een onderzoek naar de sociale constructie van democratisch burgerschap*, VUBPress, Brussel, 2001.  
ISBN 90-5487-302-7

**HERRNSTEIN, R.J., MURRAY, C.**, *The Bell Curve: intelligence and class structure in American life*, Papyrus, Brussel, 1994.

**HOEKSEMA, K.J., VAN DER WERF, S.**, *Sociologie voor de praktijk*, Coutinho, Bussum, 1994.  
ISBN 90-6283-835-9

**LOMBAERT, P.**, *Sociologie*, Sikkell, Oostmalle, 1998.

**MUUS, Ph.**, *De wereld in beweging: internationale migratie, mensenrechten en ontwikkeling*, Van Arkel, Utrecht, 1995.

**PELLERIAUX, K.**, *Over het belang van Oud-Koptisch cultuurverschil op school*,  
in: ALLEGAERT, P., VAN BOUCHAUTE, B., *Veer10. Acht10. De leefwereld van jongeren*, Garant, Leuven, 1999.

**PINKER, S.**, *The Blank Slate, the Modern denial of human nature*, Penguin Book, 2002.

**VAN BEEMEN, L.**, *Ontwikkelingspsychologie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 2001.  
ISBN 90-01-06670-4

**VAN DE BROECK, B., FOGLETS, M.C.**, (red.), *Het failliet van de integratie? Het multiculturalismedebat in Vlaanderen*, Acco, Leuven, 2002.

**VINCKE, J.**, *Sociologie, een klassieke en hedendaagse benadering*, Academia Press, Gent, 2000.  
ISBN 90-382-245-8

**VRANKEN, J., HENDERICKX, E.**, *Het speelveld en de spelregels: een inleiding tot de sociologie*, Acco, Leuven, 2000.



## **9 Specifieke eindtermen voor de studierichting Humane wetenschappen**

### **9.1 Organisatie**

De leerlingen kunnen

1. organisatievormen zoals gezin, peergroep, sociale klasse en beroepsgroep omschrijven, in tijd en ruimte plaatsen en de functies ervan bespreken.
2. aantonen dat het behoren tot een organisatievorm, het individuele gedrag en de maatschappelijke integratie beïnvloedt.
3. verschillende maatschappelijke velden beschrijven en de rol van organisatievormen binnen deze velden verbinden met historisch en cultureel bepaalde opvattingen over mens en maatschappij.
4. de wisselwerking tussen verschillende maatschappelijke velden beschrijven met aandacht voor veranderingsprocessen.

### **9.2 Interactie en communicatie**

De leerlingen kunnen

5. de interactie en de communicatie tussen personen, tussen groepen en tussen personen en groepen beschrijven en in concrete situaties analyseren.
6. factoren herkennen die de communicatie en interactie tussen personen, tussen groepen en tussen personen en groepen beïnvloeden en deze kennis aanwenden om de communicatie en interactie te verbeteren.
7. soorten massacommunicatie beschrijven, hun functies toelichten en vanuit verschillende standpunten beoordelen.
8. regulerende maatregelen ten aanzien van massacommunicatiemiddelen analyseren en hun wenselijkheid vanuit verschillende standpunten beoordelen.

### **9.3 Identiteit, continuïteit en verandering**

De leerlingen kunnen

9. uitleggen hoe persoonlijke identiteit en groepsidentiteit tot stand komen en veranderen.
10. aantonen dat de perceptie van persoonlijke identiteit en groepsidentiteit afhankelijk is van een aantal factoren en het persoonlijk en groepsgedrag beïnvloedt.
11. opvattingen over de mens en over de gelijkwaardigheid van mensen in historisch en cultureel perspectief plaatsen en deze opvattingen met actuele wereldbeelden verbinden.
12. met voorbeelden toelichten hoe culturele identiteit ontstaat en evolueert.

### **9.4 Samenhang en wisselwerking**

De leerlingen kunnen

13. de sociale stratificatie en de evolutie ervan beschrijven en gevolgen ervan toelichten in termen van sociale mobiliteit, gelijke kansen, breuklijnen in de samenleving, actieve participatie en machtsstructuren.
14. de spanning tussen individualisme en collectivisme in voorbeelden analyseren.

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

## 9.5 Expressie

De leerlingen kunnen

17. opvattingen over het ontstaan en de functies van emoties vergelijken en de socio-culturele invloed op uitingen ervan aantonen.
18. illustreren dat opvattingen over lichaam en lichamelijke de relatie tussen mensen beïnvloeden en deze opvattingen in tijd en ruimte plaatsen.
19. de rol en de maatschappelijke betekenis van artistieke uitingen voor de samenleving illustreren en analyseren.
20. artistieke uitingen vanuit kunstkritische, historische en culturele invalshoek analyseren.

## 9.6 Waarden en normen

De leerlingen kunnen

21. de individuele waardeontwikkeling beschrijven en de invloed van socialiserende instanties op waardeontwikkeling en individuele waardebeleving uitleggen.
22. effecten van gelijkenissen en verschillen in waardebeleving op de sociale cohesie analyseren.
23. uitleggen hoe waarden in gemeenschappen ontstaan, worden overgedragen, veranderen en tot uitdrukking worden gebracht.
24. waarden herkennen in eigen opvattingen en in die van anderen en hiertegenover een genuanceerd standpunt innemen.

## 9.7 Onderzoekscompetentie

De leerlingen kunnen

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