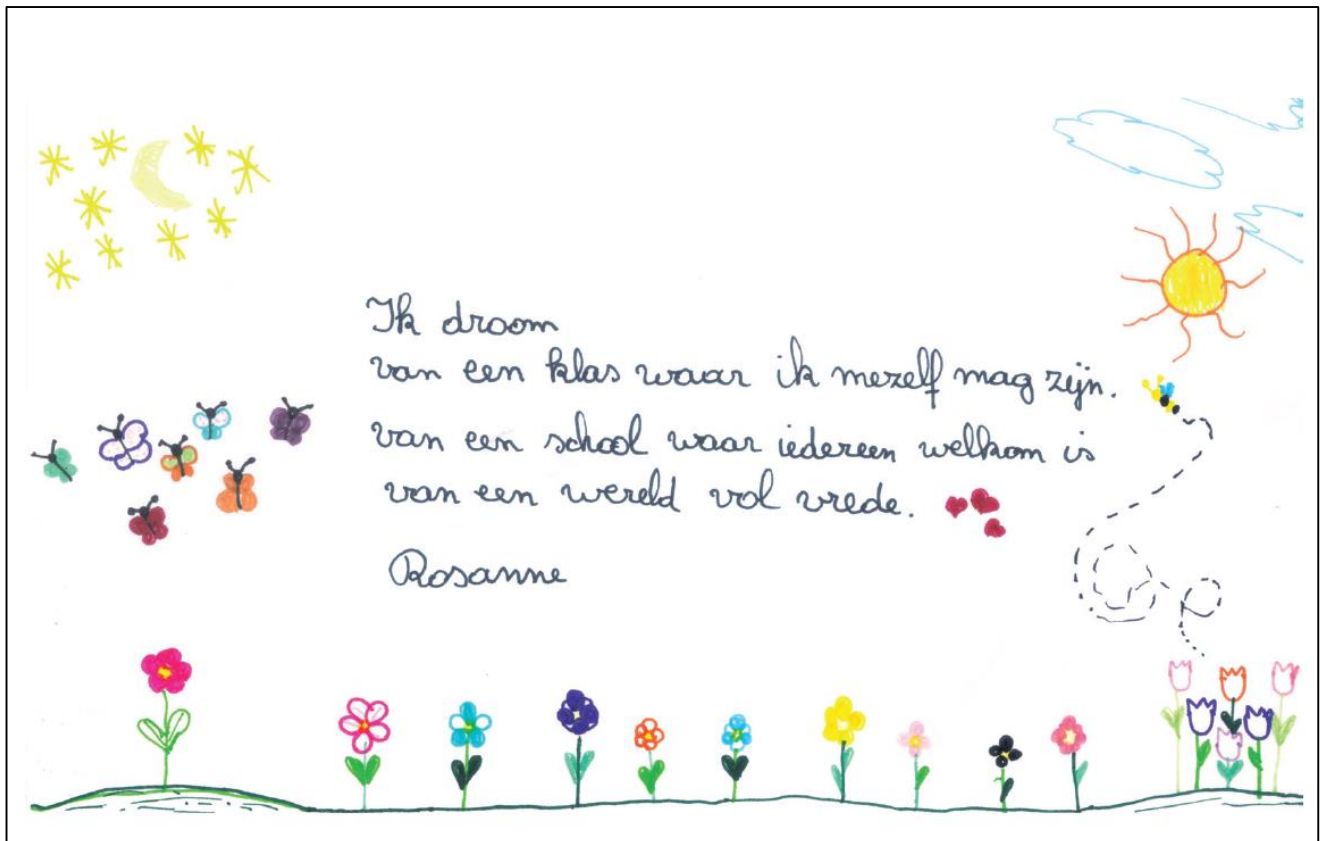


**Odisee**  
DE CO-HOGESCHOOL

# INSPIRATIEBUNDEL

Interlevensbeschouwelijke competenties  
in het lager onderwijs

**DIVERSI-DATE**  
**JUNIOR**



**Auteurs:** Jasmin Callaert en Katrien De Decker

Deze inspiratiebundel is het resultaat van het praktijkgericht onderzoeksproject 'Diversi-Date Junior' van de Educatieve Bacheloropleiding Lager Onderwijs van Odisee campus Aalst.

Met dank aan Odisee voor de financiële ondersteuning.



# Inleiding

De samenleving is superdivers en dat weerspiegelt zich in het hedendaagse onderwijs. Dit biedt voor scholen héél wat verrijkende kansen, maar zorgt ook voor een aantal uitdagingen. Met het **praktijkgericht onderzoeksproject Diversi-Date Junior** wilde de hogeschool Odisee hierop anticiperen, **met interlevensbeschouwelijke competenties (ILC) en – dialoog (ILD) als invalshoek**. Inzetten op ILC en ILD is een kans voor dialoog en ontmoeting op school en in de klas. Door respectvolle dialoog en ontmoeting ontdekken de kinderen dat er verschillende visies zijn op het leven en op de wereld. Naast de verschillen ervaren de kinderen dat er véél is dat mensen verbindt. Leerkrachten spelen een belangrijke rol. Zij kunnen het verschil maken voor de kinderen in de klas en in de school. Of zoals kinderrechtenactiviste Malala Yousafzai het zo mooi kan verwoorden: *"One child, one teacher, one book and one pen can change the world."*

We wilden dan ook vooral onderzoeken welke noden de leerkrachten en scholen ervaren wat betreft ILC en ILD om hierop in te spelen op onder andere een dialoog- en ontmoetingsdag. Onze ervaringen met het onderzoek verzamelden we in deze inspiratiebundel. **We richten ons voornamelijk tot leraren van de lagere school, leraren levensbeschouwelijke vakken, zorgleerkrachten, beleidsondersteuners, directies, pedagogisch begeleiders, inspectie, lerarenopleiders,...** maar ook wie buiten het onderwijs met jongeren of ouders in een superdiverse context in contact komt, kan inspiratie halen uit de aangeboden literatuur, voorbeelden van goede praktijken, werkvormen, etc.

## **De bundel is ingedeeld in drie delen.**

In deel 1 van deze bundel beschrijven we het verloop van dit praktijkgericht onderzoek. We vertellen hoe het project tot stand is gekomen, hoe we tewerk zijn gegaan en wat de resultaten waren van het project.

Deel 2 beschrijft de invalshoek van het onderzoek, namelijk interlevensbeschouwelijke competenties en interlevensbeschouwelijke dialoog. Beide begrippen worden toegelicht.

In deel 3 reiken we de concrete activiteiten van de dialoog- en ontmoetingsdag aan.

Achteraan deze bundel geven we nog een aantal bronnen mee die ons tijdens het onderzoek hebben geïnspireerd en die het brede onderwijsveld mogelijks kunnen interesseren.



## Woord van dank

In de eerste plaats willen we Odisee bedanken om het project te financieren en ook alle collega's die vanuit de opleidingen Educatieve Bachelor Lager Onderwijs en Gezinswetenschappen betrokken waren bij de realisatie van het project.

Ten tweede danken we natuurlijk de deelnemende scholen voor het vertrouwen in het project en voor de tijd die zij vrijmaakten, voor de interviews en de activiteiten in de klas. Het was hartverwarmend om te zien hoe zij zich dag in dag uit inzetten voor de kinderen. Bedankt ook aan de kinderen voor hun enthousiasme en engagement bij dit project en voor de verbinding die zij toonden tijdens de dialoogdag.

Daarnaast zijn we ook de studenten die mee in dit traject stapten enorm dankbaar. Zij hebben zich gedurende maanden ingezet om het project mee te realiseren en de leerlingen van de scholen een onvergetelijke dialoogdag te bezorgen. Het was een pittig, maar bijzonder boeiend en leerrijk parcours, waarin we veel persoonlijk engagement verwachtten.

Ten vierde konden we tijdens dit onderzoeksproject rekenen op een groep experts en ervaringsdeskundigen. Via een denktank gaven zij feedback op onze aanpak en voorgestelde activiteiten. Deze uitwisseling van expertise was voor iedereen bijzonder waardevol. Enkele van deze experts verzorgden bovendien een kwalitatieve workshop tijdens de studiedag voor leerkrachten.

Tot slot willen we ook u bedanken, omdat u de tijd neemt deze inspiratiebundel door te nemen. We zijn dankbaar dat u mee wil bouwen aan een warme, verdraagzame samenleving waarin elk kind zich goed mag voelen, waarin mensen respectvol met elkaar omgaan.

### **Veel leesplezier!**

Jasmin Callaert en Katrien De Decker  
Coördinatoren praktijkgericht onderzoeksproject Diversi-Date Junior  
Docenten in de Educatieve Bachelor Lager Onderwijs, Odisee campus Aalst  
2018-2019



# Inhoudsopgave

|   |           |
|---|-----------|
| <b>DEEL 1: Beschrijving van het praktijkgericht onderzoek</b>   | <b>5</b>  |
| 1. Aanleiding onderzoek   | 6         |
| 2. Methode  | 7         |
| 3. Resultaten   | 9         |
| 3.1 Hoe beleven lerarenteams het werken rond ILC en ILD?  | 9         |
| 3.2 Hoe kunnen we lerarenteams ondersteunen in het werken rond ILC en ILD?  | 17        |
| 3.3 Welk effect heeft het professionaliseringstraject op de lerarenteams?   | 25        |
| 4. Discussie en conclusie   | 27        |
| 4.1 Hoe beleven lerarenteams het werken rond ILC en ILD?  | 27        |
| 4.2 Hoe kunnen we lerarenteams ondersteunen in het werken rond ILC en ILD?  | 29        |
| 4.3 Welk effect heeft het professionaliseringstraject op de lerarenteams?   | 32        |
| 4.4 Besluit   | 33        |
| <b>DEEL 2: Interlevensbeschouwelijke competenties en -dialoog</b>   | <b>35</b> |
| Duiding: Interlevensbeschouwelijke competenties   | 36        |
| Vormen van de totale persoon van de leerling  | 36        |
| 24 interlevensbeschouwelijke competenties ter bevordering van de interlevensbeschouwelijke dialoog en een interlevensbeschouwelijke samenleving | 36        |
| De ILC situeren zich op drie niveaus op vlak van kennis, vaardigheden en attitudes.   | 38        |
| Engagement vanuit de erkende instanties en vereniging   | 39        |
| Meer weten over ILC?  | 40        |
| <b>DEEL 3: Activiteiten voor in de klas</b>   | <b>41</b> |
| Activiteit in de klas   | 44        |
| Kennismakingsactiviteit: Dipper   | 44        |
| Activiteiten tijdens de dialoog- en ontmoetingsdag  | 50        |
| Workshops voor de leerlingen  | 50        |
| Welkoment en introductie van het thema 'Geluksvogels'   | 51        |
| Workshop 1: Mikaso (spel)   | 51        |
| Workshop 2: Kaketoe (filosofen)   | 57        |
| Workshop 3: Toekan (beweging)   | 61        |
| Workshop 4: King (muzische opvoeding)   | 65        |
| Workshop 5: Pinda (natuurbeleving)  | 71        |
| Verbindingsmoment tijdens de lunch  | 77        |
| Afsluitend verbindingsmoment  | 78        |
| Workshops voor de leerkrachten  | 80        |
| <b>Bronnen</b>  | <b>81</b> |



# Deel 1

## Beschrijving van het praktijkgericht onderzoek



## 1. Aanleiding onderzoek

Onze samenleving wordt gekenmerkt door **superdiversiteit**. Dit verplicht ons om na te denken over nieuwe samenlevingsvormen waarin we met, niet naast, elkaar **samenleven** (Geldof, 2015). **Wederzijdse openheid** en **dialogoog** zijn hiervoor noodzakelijk (Juchtmans & Nicaise, 2014; Lafrarchi, 2017; Vanobbergen, 2017; Van Praag, Agirdag, Stevens, & Van Houtte, 2016; van Wonderen, 2011), want niet culturen, maar mensen ontmoeten elkaar (Hoffman, 2013).

Het **onderwijs** heeft hierbij een belangrijke rol te vervullen. Aangezien onderwijs ingebed zit in de maatschappelijke context en diversiteit in de klas deel uitmaakt van de dagelijkse praktijk, behoort **positief omgaan met de aanwezige diversiteit** vanzelfsprekend tot de taak van het onderwijs. Immers, naast zijn kwalificatierol heeft onderwijs een **socialisatierol** waarbij visies, waarden, normen en idealen worden overgedragen (Lafrarchi, 2017). Auteurs als Lore Van Praag (2016) geven bijvoorbeeld aan dat onderwijs jongeren in belangrijke mate kan ondersteunen in hun religieuze identiteit, zeker in een samenleving waar religie onder druk komt te staan.

Het leek ons vanuit de Educatieve Bachelor Lager Onderwijs van Odisee campus Aalst dan ook belangrijk om een praktijkgericht onderzoeksproject op te zetten dat inspeelt op deze realiteit. We vertrokken hiervoor van een bestaand project, 'Diversi-Date', van de opleiding Gezinswetenschappen (<http://www.kcgezinswetenschappen.be/nl/diversi-date>). Dit project wil dialoog faciliteren bij jongeren van de derde graad secundair onderwijs, aan de hand van talentgerichte methodieken zoals spel, digital storytelling en koken. Dergelijke methodieken overstijgen de verschillende levensbeschouwingen én werken verbindend. Wij breidden dit project uit door te focussen op een jongere doelgroep, namelijk **kinderen uit de derde graad van het lager onderwijs**, aangezien onderzoek heeft uitgewezen dat segregatie vanaf het einde van de lagere schooltijd aanzienlijk toeneemt (Struyven, Baeten, Kyndt, & Sierens, 2009). Zo ontstond '**Diversi-Date Junior**'.

In 'Diversi-Date Junior' staan de **interlevensbeschouwelijke competenties** centraal. Interlevensbeschouwelijke competenties (ILC) en interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD) dragen namelijk bij tot inzicht in elkaars levensbeschouwing, wat een sleutel vormt tot een meer empathische en verdraagzame samenleving (Commissie Levensbeschouwelijke Vakken, 2012; Lafrarchi, 2017). Dit wordt ook internationaal erkend. Op Europees niveau, inclusief de academische- en onderwijswereld, ligt de nadruk op levensbeschouwelijk onderwijs als een van dé instrumenten om **interculturele competenties te stimuleren** bij jongeren (Lafrarchi, 2017).

Hoewel leerkrachten in Vlaanderen vanaf het schooljaar 2016-2017 zes uur per schooljaar moeten werken aan ILC, bleek uit een eerste bevraging dat sommige leerkrachten er nog **niet vertrouwd mee** zijn en dat ze **nood hebben aan meer concrete tools en duiding**. In 'Diversi-Date Junior' probeerden we daaraan tegemoet te komen, vanuit volgende onderzoeksvraag: *Hoe kunnen we lagere schoolteams versterken in de omgang met ILC en ILD in de klas en op school?*

Vanuit deze hoofdonderzoeksvraag formuleerden we drie deelonderzoeksvragen:

- *Hoe beleven lerarenteams het werken rond ILC en ILD?*
- *Hoe kunnen we lerarenteams ondersteunen in het werken rond ILC en ILD?*
- *Welk effect heeft het professionaliseringstraject op de lerarenteams?*





## 2. Methode

Om dit praktijkgericht onderzoek te realiseren werkten we gedurende het schooljaar 2018-2019 samen met **vier basisscholen** uit Aalst: twee scholen van het vrij onderwijs, één school van het stedelijk onderwijs en één school van het gemeenschapsonderwijs.

De scholen van het *vrij onderwijs* toonden grote verschillen in levensbeschouwelijke diversiteit: in de ene school was deze diversiteit beperkt, in de andere school eerder groot. In beide scholen werd enkel rooms-katholieke godsdienst onderwezen. De klasleerkracht was hiervoor verantwoordelijk.

In de scholen van het *stedelijk onderwijs* en het *gemeenschapsonderwijs* was er een grote levensbeschouwelijke diversiteit. In beide scholen werden de vakken rooms-katholieke godsdienst, niet-confessionele zedenleer, islam en protestantse godsdienst aangeboden. Deze vakken werden onderwezen door specifieke leraren levensbeschouwing.

De scholen doorliepen gedurende één schooljaar een **praktijkgericht onderzoekstraject, bestaande uit drie fasen**.

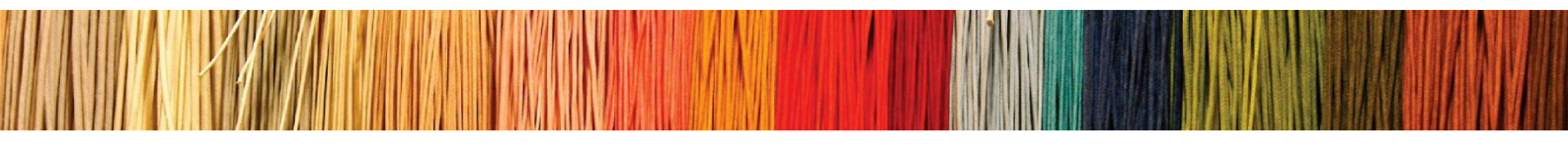
In een eerste fase, het voorbereidingstraject, onderzochten we op elke school de dieperliggende beleving van het werken rond ILC en ILD. We namen semi-gestructureerde interviews af bij elf leerkrachten van de derde graad, vijf leerkrachten van levensbeschouwelijke vakken, zes zorgleerkrachten, een beleidsmedewerker en vier directies over hun ervaring met ILC en ILD. Achteraf brachten we de thema's in kaart die tijdens deze gesprekken aan bod kwamen, alsook voorbeelden van goede praktijken.

Per school werd één klas opgenomen in het project, samen goed voor 102 leerlingen. Om deze leerlingen beter te leren kennen en inzicht te krijgen in hun interesses, ontwierpen we een kennismakingsactiviteit. Deze voerden we uit in de vier klassen, enkele weken vóór de dialoog- en ontmoetingsdag (zie verder).

In een tweede fase anticipeerden we op de noden die de scholen ervoeren door op 19 maart 2019 een dialoog- en ontmoetingsdag voor de betrokken leerlingen en leerkrachten te organiseren. De aanpak van deze dag was tweeledig: we organiseerden workshops voor de leerlingen én voor de leerkrachten. 'Geluksvogels', geïnspireerd door de boeken van Leo Bormans, was het centrale thema.

Aan de leerlingen boden we vijf talentgerichte workshops aan. De inhoud van deze workshops sloot aan bij activiteiten die voor alle kinderen, ongeacht hun levensbeschouwelijke identiteit, herkenbaar zijn en bijdragen tot een gemeenschapsgevoel: elk kind speelt spelletjes, denkt na over het leven, voelt de drang naar beweging, is graag creatief bezig en heeft op de een of andere manier voeling met de natuur.

In elke workshop stond één vogel centraal: Mikaso (focus: spel), Kaketoe (focus: filosoferen), Toekan (focus: beweging), King (focus: muzische opvoeding) en Pinda (focus: natuurbeleving). Elke leerling nam deel aan twee workshops. De output van de kennismakingsactiviteit (zie fase 1), meer bepaald de interesses en levensbeschouwelijke overtuiging van de leerlingen, werd gebruikt om gemengde, klasoverstijgende groepen samen te stellen. We kozen bewust voor klasoverstijgende groepen, om levensbeschouwelijke heterogeniteit binnen de groepen te garanderen. Op deze manier wilden we de kinderen de kans geven de eigen identiteit te exploreren, alsook ontmoeting met anderen mogelijk te maken.





Voor de leerkrachten (d.w.z. de klasleerkrachten, leerkrachten levensbeschouwelijke vakken, zorgleerkrachten, beleidsmedewerkers en directies) werkten we een vormingsmoment op maat uit. De inhoud van deze workshops werden bepaald na een analyse van de interviews. Inhoud die aan bod kwamen, waren: kruispuntdenken, ouder-schoolsamenwerking, interlevensbeschouwelijke competenties en verbindende communicatie. Voor de vormgeving deden we een grondige literatuurstudie, maar we konden ook rekenen op enkele ervaringsdeskundigen, experts en twee bachelorproefstudenten. Tijdens sommige workshops lieten we de leerkrachten samenwerken met leerkrachten van andere scholen, om zo de uitwisseling van ervaringen en expertise te stimuleren, maar bepaalde thema's werden ook per team behandeld. Zo moest bijvoorbeeld elk team aan het einde van de dag een uitdaging formuleren voor hun school, met behulp van de COCD-box<sup>1</sup>. Hiermee wilden we het project duurzaam verankeren in de schoolteams.

Tijdens de dialoog- en ontmoetingsdag werden ook enkele momenten voorzien waarop de leerlingen en leerkrachten elkaar konden ontmoeten. Zo zorgden we voor een verbindend startmoment, een lunch en een gezamenlijk slotmoment.

In een *derde fase, het vervolgtraject*, keerden we terug naar de deelnemende scholen. We bekeken in welke mate de leerkrachten en directies er, in samenwerking met de andere leerkrachten, in slaagden om hun specifieke uitdaging te realiseren op de school en dus bijdroegen aan een duurzame verankering van het project.

Naast het traject op de scholen liep er ook een **vormingstraject in de lerarenopleiding lager onderwijs**. Via een keuzeprogramma leidden we 13 derdejaarsstudenten op om interlevensbeschouwelijke dialoog te stimuleren bij leerlingen van de lagere school. We zetten daarbij in op kennis, vaardigheden en attitudevorming over de ILC. De studenten verdiepten zich in de verschillende levensbeschouwingen a.d.h.v. literatuurstudie, verhalen en gesprekken met mensen met verschillende levensbeschouwingen, ervaringsdeskundigen,... en namen reeds bestaande materialen kritisch onder de loep. Ze doorliepen ook zelf enkele methodieken die inzetten op interlevensbeschouwelijke ontmoeting, samen met tweedejaarsstudenten van de opleiding Gezinswetenschappen van Odisee campus Schaarbeek. In een volgende fase ontwikkelden de studenten activiteiten en materialen voor de dialoog- en ontmoetingsdag. Deze werden, volgens het principe van onderwijs-ontwerponderzoek, in verschillende cycli uitgetest en bijgestuurd, in samenwerking met docenten en experts (co-creatie). De definitieve materialen zijn opgenomen in de inspiratiebundel.

Om de kwaliteit van onze aanpak en de voorgestelde activiteiten te garanderen organiseerden we twee keer een **denktank**. Daaraan namen diverse experts en ervaringsdeskundigen deel: inspecties van de levensbeschouwelijke vakken, medewerkers van diversiteitsorganisaties, ervaringsdeskundigen diversiteit, docenten, studenten,... Enkele van deze mensen verzorgden zelfs een workshop tijdens de studiedag voor leerkrachten.

---

<sup>1</sup> Deze methodiek helpt om ideeën te ordenen. Op de ene as maakt men een onderscheid tussen gewone ideeën en originele ideeën, op de andere as tussen realiseerbare en (nog) niet realiseerbare ideeën. Zo ontstaan er vier kwadranten, waarvan er drie uitvoerbaar zijn, aangezien de ideeën in het vierde kwadrant (niet origineel en niet realiseerbaar) geen meerwaarde bieden. Men onderscheidt "now-ideeën", eenvoudige ideeën waar je meteen mee aan de slag kunt, "wow-ideeën", originele ideeën die snel realiseerbaar zijn en "how-ideeën", creatieve ideeën waar je zin in hebt, maar die nog verder onderzoek vragen om ze te realiseren.

Bij Diversi-Date Junior mochten de lerarenteams zelf kiezen welk soort ideeën ze wilden verwezenlijken.

Bron: <https://ikinnoveer.be/cocd>



### 3. Resultaten

#### 3.1 Hoe beleven leraren het werken rond ILC en ILD?

In twee van de vier scholen, met name de scholen van het vrij onderwijs, stelden we vast dat de lerarenteams beperkte kennis hadden over ILC en ILD: het waren vooral de 'jong' afgestudeerde leerkrachten die er vertrouwd mee waren. In de scholen van het stedelijk en gemeenschapsonderwijs was de kennis over ILC en ILD algemeen het grootst bij de leraren van de levensbeschouwelijke vakken.

De lerarenteams vertelden dat zij vaak onbewust inzetten op dialoog tussen de leerlingen, al dan niet in een levensbeschouwelijke context. Zij wendden hiervoor hun ervaring en expertise aan of volgden hun buikgevoel. Specifiek voor ILC en ILD was er onzekerheid en soms ook handelingsverlegenheid, alsook vraag naar meer concrete tools, literatuur en methodieken.

Na een grondigere analyse van de interviews stelden we vast dat de scholen vaak met **gelijkaardige uitdagingen** te maken hebben. Deze uitdagingen bundelden we volgens **vijf thema's**: veilig klimaat, kennis en vaardigheden, ouder-schoolsamenwerking, racisme en verbindende communicatie. De volgorde waarin de thema's aan bod komen is willekeurig bepaald.

Elk thema is opgebouwd volgens eenzelfde principe: we starten met enkele citaten en bespreken daarna de ervaringen van de scholen. Deze ervaringen vullen we aan met bevindingen van andere onderzoekers.



*"Er wordt de boodschap gegeven dat je mag zijn wie je bent. Er zijn geen foute antwoorden bij het geven van jouw mening, maar het moet wel respectvol zijn. Iedereen moet zich veilig voelen." (leerkracht levensbeschouwelijk vak)*

#### **Ervaringen van de scholen**

Het belang van een veilig klas- en schoolklimaat werd tijdens de interviews meermaals door de leerkrachten van de verschillende scholen benadrukt: in de klas en op school is er geen plaats voor discriminatie en uitsluiting. Elk kind moet zich goed kunnen voelen en zichzelf durven zijn. Leerlingen mogen van mening verschillen, maar de dialoog moet op een respectvolle manier worden gevoerd.

De leerkrachten van de levensbeschouwelijke vakken voegden hier nog aan toe dat een eigen klaslokaal dit veilige klimaat zou kunnen versterken.

#### **Wat zegt de literatuur?**

Een veilig klimaat creëren is zeer belangrijk. Allereerst maakt het authentiek spreken mogelijk (Juchtmans & Nicaise, 2014), iets waar we binnen een context van ILC en ILD naar streven. Daarnaast heeft het onder andere een positieve invloed op de leerprestaties van de leerlingen (Bruin & Van der Heijde, 2007; Van den Branden, 2017) en hun betrokkenheid en bereidheid tot deelname tijdens de les (Juchtmans & Nicaise, 2014; Van den Branden, 2017). Kinderen die veiligheid ervaren en zich




omringd voelen, zullen bovendien veerkrachtiger zijn, bijvoorbeeld wanneer zij geconfronteerd worden met racisme (Charkaoui, 2019). Verder is ook gebleken dat de positieve basishouding van kinderen kan omslaan in een negatieve houding, soms verzet, wanneer zij de school of de lessen niet meer als een 'veilige ruimte' ervaren of onvoldoende ruimte krijgen om op school hun levensbeschouwelijke cultuur te beleven (Juchtmans & Nicaise, 2014).

Van den Branden (2017) bespreekt twee componenten die volgens hem belangrijk zijn voor een warme, respectvolle relatie tussen leerkracht en leerlingen, namelijk vertrouwen en empathie.

- Vertrouwen: Leerlingen moeten vragen durven stellen aan leerkrachten en fouten durven maken, zodat ze iets waardevols kunnen bijleren. Ze moeten kunnen rekenen op steun, advies, feedback en hulp van de leerkracht. De leerkracht moet er in geloven dat de leerlingen kunnen bijleren uit de activiteit. Dit geeft zelfvertrouwen aan de leerlingen.
- Empathie: Dit gaat om "de mate waarin de leerkracht moeite doet om het onderwijs door de ogen van de leerling te zien" (Van den Branden, 2017, p. 179). De leerkracht 'onderzoekt' wat de leerling energie-voor-leren geeft, welke zorgen de leerling heeft (ook buiten de school) en welke zorg hij nodig heeft. De leerling moet het gevoel hebben dat hij bij de leerkracht terecht kan.

Kopmels en Beemsterboer (2016) benadrukken dat levensbeschouwelijk leren niet losstaat van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen op de basisschool: de sociaal-emotionele ontwikkeling die ze doormaken, hangt nauw samen met de ontwikkeling van hun levensbeschouwelijke identiteit. In de lessen levensbeschouwing wordt onder andere aandacht besteed aan emoties en omgaan met elkaar, waardoor sociaal-emotionele veiligheid in de klas uitermate belangrijk is.



kennis en  
vaardigheden

*"Door samenwerking rond de ILC leren we van elkaar. Dit heeft ook positieve gevolgen voor ons eigen lesgeven. Hoe meer kennis je hebt over de andere, hoe beter. Is iets niet duidelijk, dan kan je bij elkaar meer uitleg vragen." (leraar levensbeschouwelijk vak)*

### **Ervaringen van de scholen**

De leraren uit het onderzoek wendden dagelijks hun ervaring en expertise aan om in te zetten op interlevensbeschouwelijke competenties, maar toch stelden we vast dat dit niet altijd even vlot verloopt. We stelden dit ook vast bij de studenten in het keuzevak. Levensbeschouwelijke vragen stellen, kinderen confronteren met andere levensbeschouwingen, verrijken door andere visies binnen te brengen is niet eenvoudig. Het vraagt de nodige expertise en vaardigheden. Studenten en enkele klasleerkrachten gaven aan hier onzeker over te zijn. Vorming over de ILC en levensbeschouwingen en oefenkansen om de vaardigheden in te oefenen komen in een aantal gesprekken naar boven als noden. De meeste leraren gaven aan dat zij vooral de eigen levensbeschouwing kennen en uitdragen, maar dat zij onvoldoende kennis hebben over andere levensbeschouwingen, wat zij als een gemis voor hun dagelijks handelen ervaren. Dat maakt het voor sommigen extra moeilijk om aan ILC te werken, zeker op scholen met een beperkte levensbeschouwelijke diversiteit in de klas of in het schoolteam. Deze scholen vinden het moeilijk om relevante getuigenissen binnen te brengen in de klas en op school.





Maar ook in de omgang met kinderen en ouders met verschillende levensbeschouwingen botsen leerkrachten op uitdagingen. Allereerst is elk kind verschillend: ieder kind heeft zijn eigen gewoonten, thuissituatie, levensbeschouwing, ervaringen,... Daarnaast ervaren heel wat kinderen een spanningsveld tussen wat zich thuis en op school afspeelt (bv. een verschil in visie en/of levensstijl tussen kinderen en hun vrienden, hun ouders, andere volwassenen,...). Van leraren wordt verwacht dat zij hun leerlingen in deze zoektocht ondersteunen en adequaat inspelen op hun noden, maar vele leraren gaven aan zich soms onzeker te voelen over hoe ze moeten handelen. Ze zijn bang voor conflicten, gekwetste leerlingen, negatieve reacties van ouders,...

De meeste leraren waren dan ook vragende partij voor meer vorming, meer uitwisseling van materialen, meer tijd om elkaars inhouden en aanpak te verkennen, meer tijd voor samenwerking en overleg,...

### **Wat zegt de literatuur?**

Uit onderzoek van Van Alstein (2018) blijkt dat leraren soms heikele situaties uit de weg gaan, omdat men niet goed weet hoe men moet reageren in bepaalde situaties, wegens behoefte aan specifieke kennis of vaardigheden, opleiding en training, gebrek aan tijd,... Men spreekt in dit geval over *handelingsverlegenheid* (Benhaddou & Le Roi, 2018; Lafrarchi, 2017). Verschillende onderzoekers (Lafrarchi, 2017; Van Alstein, 2018; Van den Branden, 2017) onderschrijven dan ook het belang van teamoverleg, nascholing en coaching op de werkvloer.

Om daarbij tot betekenisvol leren te komen, moeten leraren volgens Lafrarchi (2017) een minimale kennis hebben van wie ze zelf zijn, wie 'de andere' is, wat zijn levensbeschouwing inhoudt, wat dat kan betekenen en waarom dat belangrijk kan zijn voor die persoon. Daarnaast spelen vaardigheden en attitudes om te leren omgaan met de ander een cruciale rol. Lafrarchi (2017) benadrukt eveneens dat het geheel van de aanwezige competenties in een schoolteam meer is dan de som van de delen, nl. de competenties van de individuele leraren.

Opdat uitwisselingsmomenten succesvol kunnen zijn, is het bovendien van belang dat er eerst genoeg veiligheid binnen het schoolteam wordt gecreëerd. Leerkrachten moeten zich voldoende kwetsbaar durven opstellen (Benhaddou & Le Roi, 2018).



*"Sommige ouders kan ik bereiken, maar niet allemaal. Het is te zien van welke kinderen. Er zijn wel enkele ouders die de toetsen en nota's niet ondertekenen. En als er gebeld wordt voor een afspraak door de zorgjuf, dan komen ze er niet door. Dat is jammer als de kinderen zo weinig ondersteuning krijgen van thuis uit, als ze het nodig hebben." (klasleerkracht)*

*"Er wordt reclame gemaakt voor de ouderraad. Iedereen wordt uitgenodigd, maar het vraagt een maandelijks engagement. Het is moeilijk om ouders hiervoor te engageren." (directie)*



## **Ervaringen van de scholen**

Uit de interviews met de verschillende scholen bleek duidelijk dat de scholen veel inspanningen doen om ouders te betrekken bij het schoolgebeuren. Zo worden er bijvoorbeeld momenten georganiseerd waarbij de ouders naar school kunnen komen om vragen te stellen over de school of klasgebeuren, om samen brieven in te vullen of de dialoog aan te gaan over het 'briefbeleid'. Of wordt er ingezet op een warm onthaal aan de schoolpoort of gewerkt met de (zorg)leerkrachten als 'brugfiguren'. Deze leerkrachten staan elke ochtend op de speelplaatsen. Hun foto wordt in de schoolkrant gepubliceerd, zodat het duidelijk is voor ouders dat men bij hen terecht kan met vragen. Toch worstelen de scholen met de zogenaamde 'ouderbetrokkenheid' en leiden de inspanningen niet altijd tot de verwachte resultaten. Ook de taal zorgt voor een barrière.

Enkele scholen dromen van méér tijd en middelen om in te zetten op brugfiguren met de nodige kennis en vaardigheden om met ouders in dialoog te gaan, zodat ook de meest kwetsbare gezinnen (nog meer) kunnen bereikt worden. Brugfiguren zouden bezorgdheden van ouders en van de school ter sprake kunnen brengen. Enkele leerkrachten ervaren namelijk een duidelijke spanning tussen de schoolcultuur en de thuiscultuur. Zo vermeldden enkele leerkrachten dat ze menen dat er veel begrip is vanuit de school naar de ouders toe, maar ervaren ze dit niet altijd als wederzijds wat op onbegrip stuit. Enkele leerkrachten betreurden het dat sommige kinderen niet deelnemen aan extra-murosactiviteiten, hoewel de school volgens hen veel inspanningen levert om deze activiteiten voor iedereen haalbaar te maken. Er wordt een infomoment georganiseerd om te luisteren naar bezorgdheden en op zoek te gaan naar compromissen en oplossingen, maar de scholen stellen vast dat het moeilijk is om alle ouders te bereiken. Brugfiguren zouden hier een verbindende rol kunnen spelen.

In één enkele school gaven de leerkrachten te kennen dat de ouders zéér betrokken zijn wat bij hen voor extra druk zorgt, omdat het als sterk controlerend wordt ervaren. Enkele leerkrachten vertelden dat het hen angst bezorgt om iets verkeerd te doen.

De ouderraad wordt door de scholen ervaren als een meerwaarde. In één enkele school zorgt een sterk werkende oudervereniging voor een grote financiële tussenkomst bij uitstappen, problemen,... Op een discrete manier kunnen leerkrachten en directie kinderen en gezinnen in moeilijkheden helpen. Zo wordt bijgesprongen bij bijvoorbeeld klasuitstappen, schoolfotograaf, een drankkaart op het schoolfeest, verjaardagsfeestjes in de klas,... met als doel dat elk kind erbij hoort.

In enkele scholen berichtte men dat het moeilijk is om ouders maandelijks te engageren voor de ouderraad.

### **Wat zegt de literatuur?**

Een goede samenwerking tussen ouders en de school is in het belang van de ontwikkeling van het kind. Een goede communicatie is hierbij cruciaal (Prenen & Wysmans, 2014; Van den Branden, 2017).

De verwachtingspatronen van de school kunnen afwijken van de verwachtingen waar het thuisfront waarde aan hecht. Als school is het aangewezen om op de hoogte te zijn van de verwachtingen van thuis en via duidelijke communicatie te duiden welke verwachtingen de school koestert ten aanzien van de leerling en de ouders (Bruin & Van der Heijde, 2007; Nicaise & Desmedt, 2013). Het is belangrijk om deze verwachtingen ook expliciet te communiceren. Dit gebeurt nu niet altijd. Misvattingen wat betreft de verwachtingen en perspectieven staan een goede vertrouwensband met ouders in de weg (De Mets, Peleman, Seghers, Vervaeke, & Van Laere, 2018; Van den Branden, 2017).



Van januari 2017 tot en met december 2018 liep het AMIF-project 369 'Proeftuinen duurzame kwalitatieve kleuterparticipatie via ouderbetrokkenheid'. Uit dit project blijkt dat kleine acties grote effecten kunnen hebben. Vooreerst wordt gesteld dat het beter is om te spreken over 'ouder-schoolsamenwerking'. Onderzoek toont aan dat 'een niet-betrokken ouder niet bestaat.' Door in te zetten op ouders als partners bouwt men aan een tweerichtingsverkeer tussen ouders en school. Door als school actief in te zetten op wederzijdse dialoog in een sfeer van vertrouwen zullen ouders minder schroom voelen om vragen te stellen, maar ook zelf verwachtingen uitspreken. In het proeftuinproject worden stappen aangegeven om aan deze wederzijdse dialoog te werken: goed luisteren, de stem van ouders bevragen en aanhoren, met de ouders een warme en zorgzame vertrouwensrelatie opbouwen door hen in de eerste plaats op een warme manier welkom te heten,... In het inspiratieboek 'Warm, welkom en wederkerig' (De Mets et al., 2018) wordt gefocust op de vraag hoe de school ouders in hun ouderrol kunnen herkennen, erkennen en waarderen om van daaruit in te zetten op een goede ouder-schoolsamenwerking.



racisme

*"Sommige mensen van mijn klas doen een beetje racistisch tegen mijn geloof. Ze zeggen niet zo'n goede dingen, maar ik ga dat nu niet herhalen." (leerling zesde leerjaar)*

*"In onze schoolbuurt wonen veel kwetsbare gezinnen. Sommige ouders zeggen tegen mij: "Zij (verwijzing naar nieuwkomers) krijgen hier altijd hun goesting. Zij hebben altijd gelijk." (directeur)*

13

## Ervaringen van de scholen

De ervaringen omtrent racisme verschillen van school tot school. In de zgn. weinig diverse scholen komen racistische problemen minder vaak aan de oppervlakte dan in de zgn. diverse scholen. Verschillende scholen gaven melding van racistische incidenten of uitspraken op de speelplaats of in de klas naar aanleiding van de actualiteit of spanningen in de klas. Indien leerkrachten geconfronteerd worden met racistische incidenten of uitspraken wordt dit meestal gemeld aan de directie of het zorgteam, zodat dit aangepakt kan worden. Er wordt vooral ingezet op communicatie om kinderen bewust te maken van de impact van hun woorden. Enkele leerkrachten gaven aan niet goed te weten hoe ze moeten omgaan met bepaalde situaties maar voelen zich gesteund door het team. In de zgn. weinig levensbeschouwelijk diverse scholen wordt het 'wij-zij' denken niet ervaren. Indien er zich conflicten voordoen, wordt er direct op ingespeeld. De scholen gaven wél aan dat ze zich bewust zijn van de grote draagkracht die ze hebben om met deze uitdagingen aan te gaan.

In de scholen met veel levensbeschouwelijke diversiteit ervoeren sommige leerkrachten wél het 'wij-zij' denken in de klas of op de speelplaats. Enkele klasleerkrachten ervoeren nog méér spanningen na de lessen levensbeschouwing. Hier wordt het belang van de ILC onderstreept. De leerkrachten LBV benadrukten hun voorbeeldfunctie als rolmodellen. Door elkaar te ontmoeten en samen te werken kunnen vooroordelen doorprik worden.





In sommige scholen werd er weinig openheid ervaren vanuit de ouders naar de school toe wat betreft bijvoorbeeld schoolse activiteiten en aanpak. Het gaat hier zowel over allochtone als autochtone ouders. Sommige ouders doen racistische uitspraken naar leerkrachten of kinderen. Het belang van verschillende brugfiguren werd door directie en leerkrachten aangehaald. Brugfiguren kunnen verbindend werken door samen met de school en de ouders in communicatie te gaan en op zoek te gaan naar oplossingen.

### **Wat zegt de literatuur?**

In de 19<sup>e</sup> eeuw wordt het zogenaamde blanke ras door verschillende onjuiste theorieën van wetenschappers voorgesteld als het superieure ras. Op deze manier wordt racisme op basis van fysieke verschillen gelegitimeerd. Onderzoek heeft aangetoond dat er genetisch gezien géén verschillende menselijke rassen bestaan. Jammer genoeg worden ook vandaag nog steeds mensen op basis van uiterlijke kenmerken, zoals huidskleur, gediscrimineerd. Racisme gaat niet enkel over fysieke eigenschappen, maar over verschillende eigenschappen zoals bijvoorbeeld cultuur en religie. Bij het aanpakken van racisme moet men dus de verschillende criteria van uitsluiting, zoals de combinatie van afkomst, geslacht, geloofsovertuiging in acht nemen (Charkaoui, 2019).

Elke school dient een duidelijk signaal te geven naar leerkrachten, personeel, ouders en kinderen. Discriminatie en racisme zijn ontoelaatbaar. Door een aantal duidelijke gedragsregels op te nemen in het schoolreglement en de naleving consequent op te volgen, werkt de school aan een veilig schoolklimaat voor iedereen wat de prestatie en het welbevinden van elk kind ten goede komt (Bruin & van der Heijde, 2007). Indien de school geconfronteerd wordt met een racistisch incident dient de focus te liggen op het slachtoffer én niet op de dader. Het leed dient herkend te worden door het te benoemen. Dit is niet altijd gemakkelijk, maar het benoemen geeft controle. Kinderen leren wat racisme is, kunnen het herkennen en leren te reageren op de situatie. Dit zijn belangrijke competenties in het omgaan met racisme. Het slachtoffer verdient het om op een empathische manier beluisterd en gesteund te worden. Men dient niet enkel aandacht te hebben voor de strafbare uitingen van racisme zoals haatmisdrijven, verspreiden van haatboodschappen, discriminatie, maar men dient ook waakzaam te zijn voor de kleine subtielere vormen van racisme, de zogenaamde 'microagressies'. Naima Charkaoui gebruikt liever de term 'microkwetsingen' in haar boek 'Racisme: over wonden en veerkracht', omdat dit de slachtoffers centraal zet. Deze 'microkwetsingen' hebben grote gevolgen voor de persoonsontwikkeling en zijn niet altijd slecht bedoeld (Charkaoui, 2019). Ook al is het niet de intentie om te kwetsen, men dient het effect van het gedrag of uitspraak te beoordelen. Bovendien zal een strenge aanpak ook een invloed hebben op de attitude (Bruin & van der Heijde, 2007).

Men beschouwt de werkelijkheid niet op een neutrale manier, maar kijkt telkens vanuit een bepaald perspectief. Tussen de feitelijke werkelijkheid en het beeld dat de mens in zijn hoofd heeft van deze werkelijkheid kunnen grote verschillen bestaan. Indien men het beeld bijstelt na de vaststelling dat het niet in overeenstemming is met de werkelijkheid is er geen probleem. Er is wel een probleem als men feiten gaat negeren en de perceptie met bijhorende waardeoordelen verkiest boven de werkelijkheid. Allereerst is het belangrijk dat opvoeders en leerkrachten zich zelf bewust worden van de eigen vooroordelen en stereotypes, om vervolgens op een kritische manier te onderzoeken welk materiaal en welke leerstof ze aanbieden aan de kinderen, want vaak zijn denkbeelden zo diep verankerd dat ze zelf niet opgemerkt worden (Charkaoui, 2019). *Welke materialen gebruiken we op school? Welke verhalen worden verteld? Hoe worden anderen culturen aan bod gebracht? ...*

Als leerkrachten in de klas geconfronteerd worden met uitspraken van leerlingen die niet kloppen, is het vooreerst belangrijk om de onjuistheid van de uitspraak aan te tonen. Dit vraagt een sfeer van



vertrouwen en bereidheid om het gesprek aan te gaan. Dit is een noodzakelijke voorwaarde om het gesprek te kunnen voeren. Enkel in een sfeer van respect en vertrouwen kunnen de leerlingen bewust gemaakt worden van de aanwezige beelden van onjuiste vooroordelen. Het is dus cruciaal om te investeren in een goed klasklimaat. Daarbij is de rol van de leraar van groot belang. Er liggen dus heel wat kansen in het lager onderwijs, want vooroordelen en gevoelens van frustratie en angst spelen een belangrijke rol bij racisme (Bruin & van der Heijde, 2007).

De filosoof Bleri Lleshi verwijst in zijn boek 'De kracht van de hoop' (2018) naar de Braziliaans-Koreaanse bevrijdingstheoloog Jung Mo Sung die stelt dat het belangrijk is om mensen bewust te maken van hun eigen angsten en onzekerheden. Dit biedt hen de kans om én het onrecht en lijden van de ander te zien én het eigen lijden. Dat is een kans om de weg van de solidariteit te zien (Lleshi, 2018). Door als school te investeren in een veilig en open schoolklimaat met verbindende communicatie zullen kinderen, ouders en het personeel ervaren dat ze beluisterd worden, dat ze ertoe doen in de school. Dit heeft een positief effect op het zelfbeeld en vertrouwen van de kinderen, waardoor de leermotivatie wordt vergroot. Bovendien blijkt uit onderzoek dat dit ook een positieve invloed heeft op de opvattingen en attitudes in de ontwikkeling van burgerschap (Van Alstein, 2018).



verbindende  
communicatie

*"We denken anders, we geloven anders, maar we werken goed samen. De kinderen zien dit ook. Na de lessen staan we met ons vier meestal nog na te praten. (...) In de lessen LBV zijn er vele gesprekken. We moeten hier tijd voor maken. Het is één van de doelstellingen. De kinderen leren een standpunt in te nemen, filosoferen, luisteren naar elkaar, reflecteren,... Dat is zéker geen cafépraat he. Niet praten om te praten. Zéker niet." (leerkracht levensbeschouwing)*

15

### **Ervaringen van de scholen**

Een aantal leerkrachten gaven aan dat de tijdsdruk op school groot is. Er is een grote druk om de eindtermen te behalen, waardoor er minder tijd is om in te gaan op de beleving van de kinderen. In de lessen levensbeschouwing is er tijd en ruimte om in te gaan op wat er leeft bij de kinderen. De leerkrachten LBV onderstreepten dat leren in dialoog gaan met elkaar één van de belangrijke doelstellingen is in de lessen LBV. De kinderen kunnen tijdens de lessen LBV op adem komen. Het biedt hen de mogelijkheid om zich te verdiepen in de eigen levensbeschouwing én kennis te maken met andere levensbeschouwingen. Door de grootte van de klassen is het ook tijdens de lessen LBV niet altijd evident om naar alle kinderen te luisteren.

Enkele leerkrachten en directies gaven aan het een uitdaging te vinden om in te zetten op de depolarisatie bij kinderen en ouders. Dit is niet evident. Een aantal scholen zijn hierin zoekende. Het belang van brugfiguren werd aangewend om op een verbindende manier te communiceren met de ouders.

Uit de interviews kwam ook naar boven dat niet alle leerkrachten LBV zich volledig opgenomen weten in het team. Dit komt soms door praktische redenen zoals de versnipperde job van enkele leerkrachten LBV. Sommige leerkrachten werken op zeven verschillende scholen. De tijd ontbreekt daardoor om elke collega te leren kennen en in communicatie te gaan.



Verder spraken zowel enkele leerkrachten LBV als enkele klasleerkrachten de wens uit om meer zicht te hebben op de inhoud van de lessen, zodat samenwerking (nog) meer mogelijk wordt. Dit werd als een kans ervaren. Enkele leerkrachten waren ervan overtuigd dat overleg misverstanden zou kunnen voorkomen. De leerkrachten benadrukten het belang van tijd om in overleg te gaan en te communiceren over bijvoorbeeld de inhoud van een ILC-project of lessen.

Een leerkracht formuleerde het als volgt: *"Het is een wens en een droom om tijd te hebben om te hospiteren bij de anderen"* met het oog op verbinding. In de interviews beluisterden we de wens om in dialoog te gaan met teamleden, directie, kinderen en ouders.

### **Wat zegt de literatuur?**

De Amerikaanse psycholoog Marshall Rosenberg ontwikkelde het model van de Non-violent Communication (NVC). NVC is in Vlaanderen en Nederland beter bekend onder de naam 'Geweldloze of Verbindende communicatie'. Eerder dan een model is het een gedachtegoed dat inzet op een verbindende houding. Het gaat om het opzet zich te verbinden met zichzelf en de ander. NVC overstijgt de grenzen van levensbeschouwingen en culturen (Mol, 2018). Het gaat over *luisteren en spreken vanuit het hart* (Berghmans, 2015).

Marshall Rosenberg maakt gebruik van de metaforen van de jakhals en de giraf om zijn visie op verbindende communicatie duidelijk te maken. De jakhals is metafoor voor de taal die zorgt voor verdeeldheid en verwijdering, de taal van het geweld. De giraf is als landdier met een groot hart symbool voor 'verbindende taal'. In 'verbindende communicatie' gaat het niet over wie gelijk heeft, maar over luisteren naar elkaar en leren leven met verschillen (Mol, 2018).

Er worden vier bouwstenen aangereikt. De eerste stap is om waar te nemen zonder oordeel of interpretatie. Er wordt stil gestaan bij de feitelijke situatie of de uitspraak. De tweede stap is het herkennen en uiten van de gevoelens die de situatie of uitspraak oproept. In de derde stap worden de onderliggende behoeftes onderzocht en geuit. In de vierde stap wordt een verzoek geformuleerd (Mol, 2018).

Naïma Charkaoui verwijst in haar boek 'Racisme: over wonden en veerkracht' (2019) naar de kansen van 'verbindende communicatie'. Door te focussen op waarneembare uitspraken of gedragingen, kan men de gevoelens die daardoor opgewekt worden en de achterliggende behoeftes benoemen en een verzoek formuleren zonder aanvallend te zijn. Dit heeft meer invloed dan mensen aan te spreken op hun overtuigingen of attitudes (Charkaoui, 2019).





## 3.2 Hoe kunnen we lerarenteams ondersteunen in het werken rond ILC en ILD?

Aangezien uit de interviews met de lerarenteams bleek dat de teams vooral nood hadden aan vorming en concrete materialen, beslisten we om een vormingsmoment op maat uit te werken voor de deelnemende scholen en om concrete activiteitenfiches te ontwerpen voor ILC in de klas.

### 3.2.1 Vormingsmoment op maat

Zoals reeds vermeld, voorzagen we tijdens de dialoog- en ontmoetingsdag voor de deelnemende scholen een vormingsmoment op maat. De thema's die naar voor kwamen bij de interviews dienden als uitgangspunt om het vormingsmoment uit te werken. Hieronder schetsen we per thema hoe we ermee aan de slag gingen gedurende het onderzoeksproject.



Niet alleen tijdens de dialoogdag- en ontmoetingsdag, maar eigenlijk gedurende het volledige onderzoekstraject, schonken we aandacht aan veiligheid, zowel bij de kinderen als bij de lerarenteams. We vertrokken vanuit de idee dat leren pas kan plaatsvinden als iedereen zich veilig voelt en authentiek is, als onzekerheden en twijfels gedeeld kunnen worden.

Enkele weken vóór de dialoogdag gingen we al eens naar de deelnemende klassen, zodat de leerlingen ons al leerden kennen en hun eerste onzekerheden over de dialoogdag verdwenen. Door de keuze van onze activiteit (zie activiteitenfiches) konden we uitgebreid de tijd nemen om de leerlingen te leren kennen, te luisteren naar hun verhalen, zich veilig te laten voelen,...

Zoals reeds vermeld gebruikten we de output van deze activiteit om de groepen voor de dialoogdag samen te stellen, maar we lieten dit voorstel nog nakijken door de klasleerkrachten. Indien de leerkrachten aangaven dat bepaalde samenstellingen voor hun klas niet geschikt waren, bekeken we samen met de leerkrachten hoe we een 'veiliger groep' konden vormen, zonder de mix aan levensbeschouwingen en interesses te verstoren.

Tijdens de workshops voor de leerlingen besteedden we voldoende tijd aan kennismaking en vertelden we dat we wilden dat ze zich goed en veilig konden voelen (bv. dat ze niet verplicht waren om bepaalde ervaringen of meningen te delen). De studenten die de workshops verzorgden namen daarenboven een authentieke houding aan.

Tegen de lerarenteams zeiden we heel duidelijk dat we gelijkwaardige partners waren, dat we in twee richtingen van elkaar konden leren én dat we hen anonimiteit garandeerden. We vonden het namelijk heel belangrijk dat er een open en veilige sfeer was, zodat leren (in beide richtingen) mogelijk was. Ook hier, in de omgang met de lerarenteams, was een authentieke houding essentieel.

Tijdens het vormingsmoment voor de lerarenteams werd er eveneens tijd vrij gemaakt voor kennismaking.



## kennis en vaardigheden

Tijdens de dialoog- en ontmoetingsdag boden we de leerkrachten concrete inhoud aan die aansloten bij hun noden en lieten we hen hierover in gemengde groepen in gesprek gaan: soms met leraren en directies van andere scholen, soms met het eigen team, afhankelijk van het thema. Dit werd positief onthaald, omdat we tijd en ruimte vrijmaakten voor uitwisseling en overleg (uit de interviews bleek dat de leraren hier nood aan hadden) en omdat de leerkrachten ervoeren dat ze niet alleen waren in hun zoektocht.

We boden workshops aan over 'kruispuntdenken versus hokjesdenken', 'ouder-schoolsamenwerking', 'theorie en praktijkvoorbeelden met betrekking tot interlevensbeschouwelijke competenties' en 'verbindende communicatie'.

Omdat uit de gesprekken naar voor kwam dat leerkrachten het niet eenvoudig vinden om representatieve getuigenissen van andere levensbeschouwingen binnen te brengen, lieten we de leerkrachten en directies op de dialoogdag- en ontmoetingsdag kennismaken met de tentoonstelling 'Ongelooflijk'<sup>2</sup> die speciaal ontworpen is voor het ontwikkelen van ILC. Het stadsbestuur van Vilvoorde wilde met deze tentoonstelling tegemoet komen aan de vraag van leerkrachten en scholen naar educatief materiaal rond ILC. De tentoonstelling is mogelijk gemaakt door een projectgroep van leerkrachten, vertegenwoordigers van levensbeschouwelijke groepen, inspectie,... Naast de fysieke tentoonstelling met vier pilaren rond geboorte, volwassenheid, levenshouding en overlijden én een lessenspakket is het ook de bedoeling om een tafeltentoonstelling te creëren, zodat het makkelijker te ontlenen is.

De workshops werden door de deelnemers algemeen erg positief beoordeeld: *"Ik heb genoten van elk moment dat ik erbij was! Het was zinvol om met leerkrachten, directies, mensen van de stad Aalst samen te praten, na te denken, ... terwijl de kinderen bezig waren met hun activiteiten."* (directie)

18

## ouder-school samenwerking

In de workshops voor de leerkrachten op de dialoogdag van Diversi-date Junior werd het thema 'ouder-schoolsamenwerking' in de kijker gezet. In samenwerking met Saïda El Hammoudi (brugfiguur en ervaringsdeskundige, vrij CLB Aalst) deden de aanwezige leerkrachten en directie een praktische oefening om stil te staan bij het eigen referentiekader. Iedereen keek vanuit zijn eigen uniek referentiekader naar de werkelijkheid. Het eigen referentiekader wordt opgebouwd door onze waarden, onze ervaringen, onze visie, onze doelen, onze ideeën, onze voorbeelden, onze opvoeding, het eigen mensbeeld en wereldbeeld,... Vanuit het eigen perspectief wordt betekenis gegeven aan alles wat we met onze zintuigen waarnemen. Onze visie is dus altijd gekleurd vanuit ons eigen referentiekader. We interpreteren alles altijd vanuit het eigen referentiekader. Als leerkracht of opvoeder is het belangrijk om hierbij stil te staan. Anderen kijken door een ander referentiekader naar

<sup>2</sup> <https://www.impressantplus.be/tentoonstellingen/reizende-tentoonstellingen/ongelooflijk#3>

de wereld (Prenen & Wysmans, 2014). Bij vele kinderen wordt er thuis een ander referentiekader aangereikt dan op school. De meeste kinderen gaan op zoek naar verbindingen en gelijkenissen. Kinderen hebben hiervoor nood aan een veilige en verwelkomende schoolcultuur waar ze op zoek mogen gaan naar de eigen persoonlijke identiteit (Juchtmans & Nicaise, 2014).

Na de praktische oefening omtrent het eigen referentiekader werd een casus voorgesteld en werd ingezoomd op de 'beeldvorming' hieromtrent.

*Casus: Sara zit in het tweede leerjaar. Haar moeder komt zelden naar het oudercontact of andere activiteiten. Als de moeder toch naar het oudercontact komt, reageert ze soms erg defensief naar de juf. De juf denkt dat Sara beter wat hulp krijgt van een logopedist, maar de moeder ontwijkt deze vraag.*

Aan de hand van drie stappen werd aan de deelnemende leerkrachten en directies gevraagd om naar deze casus te kijken. We lieten ons bij het 'beschouwen' van deze casus inspireren door de drie hefboomen van 'beeldvorming', gebruikt bij het project 'Kleine kinderen, grote kansen'<sup>3</sup> dat scholen ondersteunt bij het omgaan met kansarmoede. Het gaat om 'kennis en inzichten', 'geraakt worden' en 'handelen en reflecteren'.

Wij leggen hierbij de link naar 'hoofd, hart, handen'. De Zwitserse pedagoog Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ligt aan de oorsprong van dit principe. Hij stelt dat het onderwijs zich moet richten op de hele persoon met hoofd, hart en handen (Beunk, 2014).

In de eerste stap stonden we stil bij *de kennis, het hoofd*.

*Wat denken we? Wat weten we over het gezin? Kennen we als school de reden waarom mama niet naar het oudercontact komt of denken we het te weten? Weten we waarom mama de vraag naar de logopedie ontwijkt? Hoe beïnvloedt ons referentiekader het kijken naar deze casus?*

19

In de tweede stap stonden we stil bij *het ont-moeten, het hart*. In deze stap stond enerzijds het gevoel centraal. *Hoe komt de reactie van de mama over bij de juf? Kan dit gekaderd worden vanuit het eigen referentiekader?* Anderzijds stond het belang van 'ont-moeten' centraal. Door op een respectvolle manier in dialoog te gaan met de mama kunnen vragen, verwachtingen en zorgen uitgesproken worden. Dit gesprek kan eventueel plaatsvinden in samenwerking met een brugfiguur. Uit het gesprek van de mama bleek in dit geval dat de vooronderstellingen die de leerkracht had niet bleken te kloppen. Hier werd het belang van verbindend communiceren onderlijnd (zie verder in de inspiratiebundel).

In de derde stap stonden we stil bij *de handen*, met name het bijsturen van het handelen na reflectie. Als school worden we opgeroepen om te reflecteren over de eigen referentiekaders, de eigen schoolcultuur, de eigen visie. *Hoe kunnen we als school het perspectief van de ouders binnen brengen? Willen we dat als school? Hoe kunnen we als leerkracht, als school de mama herkennen, erkennen en waarderen in haar ouderrol? Hoe kunnen we samen met de ouders 'partners' zijn? Het partnerschap uitbouwen kan door wederzijds respect én door het expliciteren van verwachtingen. Hoe doen we dat als team? Wat hebben we als team nodig om dit te realiseren?*

Door hierover in gesprek te gaan tijdens de workshop met leerkrachten en directies van andere scholen werd opgemerkt dat elke school vanuit haar eigen 'referentiekader' reflecteert. Vanzelfsprekendheden worden minder vanzelfsprekend. Zijn ouders minder te engageren voor een schoolraad of is er meer aan de hand? Ouderraden worden doorgaans op een avond georganiseerd. Dit is een vanzelfsprekendheid waarover gereflecteerd kan worden. Voor sommige ouders is het

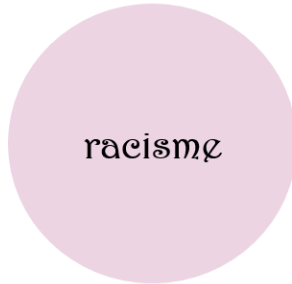
---

<sup>3</sup> [www.grotekansen.be](http://www.grotekansen.be)





tijdstip niet ideaal. Door in gesprek te gaan stonden de leerkrachten en directies stil bij hoe zij de zgn. 'ouderbetrokkenheid' invullen vanuit het perspectief van de eigen school. Goede voorbeelden werden uitgewisseld. Het bespreken van de casus riep heel wat vragen op om verder over te reflecteren: *Is er in mijn school sprake van 'ouder-schoolsamenwerking' waar via tweerichtingsverkeer gewerkt wordt aan de maximale ontplooiingskansen van kinderen? Worden alle ouders als partners beschouwd? Is het een idee om op school naast de leerkrachten ook de ouders te bevragen? Hoe heten we als school de ouders welkom? Hoe communiceren we met ouders? ...*



Tijdens de dialoog- en ontmoetingsdag voorzagen we geen specifiek aanbod rond racisme, maar we stonden wel stil bij de eigen vooroordelen en beeldvorming.



Op de dialoog- en ontmoetingsdag verzorgde Hedwig Berghmans een introductiesessie van 'verbindende en geweldloze communicatie'. Hedwig Berghmans is auteur van het boek 'Luisteren en spreken vanuit het hart' (2015) en is actief lid van het netwerk NonViolent Communication Vlaanderen. Dat deze sessie gesmaakt werd door de leerkrachten en directies blijkt uit de citaten op het evaluatieformulier.

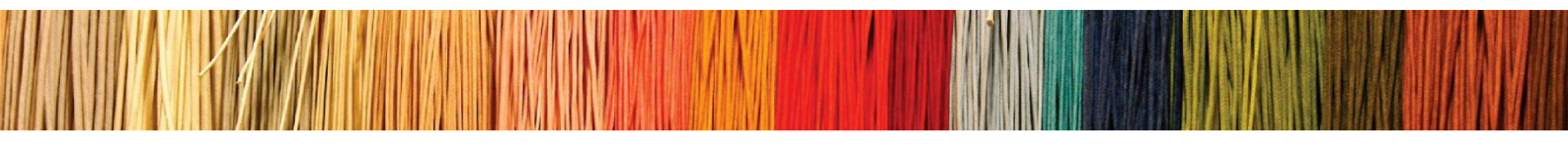
### Schriftelijke evaluatie door de leerkrachten

Aan het einde van de studiedag voor de lerarenteams vulden 13 van de 16 aanwezigen een schriftelijke evaluatie in. De vragen, alsook de antwoorden, staan hieronder beschreven:

*In het algemeen, hoe beoordeelt u de studiedag voor leerkrachten?*

| score             | zeer slecht |   | matig |   | zeer goed |
|-------------------|-------------|---|-------|---|-----------|
|                   | 1           | 2 | 3     | 4 | 5         |
| aantal deelnemers | 0           | 0 | 2     | 2 | 9         |

Extra toelichting: 'Veel variatie, veel praktische tips'; 'Duidelijke en boeiende presentaties'; 'Erg nuttige en bruikbare presentaties'; 'De tijd mag zeker nog uitgebreid worden'; 'Een zeer waardevolle



studiedag omdat we daar bij ons op school te weinig bewust mee bezig zijn'; 'Een prima idee om de leerkrachten los van hun leerlingen samen te brengen en zo ook voor hen voor een zeer verrijkend aanbod te zorgen'.

*In welke mate bood de studiedag vernieuwende inzichten?*

| score             | helemaal niet vernieuwend |   | matig |   | zeer vernieuwend |
|-------------------|---------------------------|---|-------|---|------------------|
|                   | 1                         | 2 | 3     | 4 | 5                |
| aantal deelnemers | 0                         | 0 | 3     | 6 | 4                |

Extra toelichting: 'Verbindende communicatie is super maar nogal kort'; 'Sessie geweldloze communicatie was *enorm* interessant'; 'De waarnemingsstappen waren zeer ophelderend naar lessen en mensen toe'; 'Verbindende communicatie kan ook bij ons op school gebruikt/aangeleerd worden'; 'Geweldloze communicatie bood veel vernieuwende inzichten'; 'De voorstelling van Ongelooflijk was vernieuwend en zeer interessant'.

*In welke mate zijn de inhoud van de workshops relevant voor uw werk?*

| score             | helemaal niet relevant |   | matig |   | zeer relevant |
|-------------------|------------------------|---|-------|---|---------------|
|                   | 1                      | 2 | 3     | 4 | 5             |
| aantal deelnemers | 0                      | 0 | 1     | 4 | 8             |

21

Extra toelichting: 'ILC-tentoonstelling in onze school zou fantastisch zijn'; 'Ik kan niet wachten om er mee aan de slag te gaan'; 'Het inzicht dat alles start vanuit jezelf is confronterend'; 'Zeer relevant: direct bruikbaar in de klas'; 'Heel toepasbaar'; 'De bijdrage rond ouder-schoolsamenwerking is vooral relevant omdat het je laat stilstaan bij zaken waar wij soms te snel aan voorbijgaan'; 'De voorstelling van 'Ongelooflijk' biedt een extra opportuniteit om hier op school rond te werken'.

*Vindt u de verworven kennis toepasbaar in uw school/klas?*

| score             | helemaal niet toepasbaar |   | matig |   | zeer toepasbaar |
|-------------------|--------------------------|---|-------|---|-----------------|
|                   | 1                        | 2 | 3     | 4 | 5               |
| aantal deelnemers | 0                        | 0 | 0     | 3 | 9               |

Extra toelichting: 'Leuke inleidende oefening'; 'De oefening van het referentiekader was zeer confronterend maar wel duidelijk en raak'; 'Tentoonstelling Ongelooflijk is zeer toepasbaar'; 'Hokjesdenken versus kruispuntdenken zouden we willen uitwerken in de derde graad om leerlingen

<sup>4</sup> "Noteer van jezelf minimum 15 deelidentiteiten. Kies er vier uit. Schrijf deze vier identiteiten op vier aparte post-its en plak deze op een bepaalde plek op jouw lichaam. Deze plek is de plek waarvan je vindt dat deze past bij de betreffende identiteit. Wandel door het lokaal en maak kennis met elkaar en met elkaars deelidentiteiten" (geïnspireerd op een activiteit van de opleiding Gezinswetenschappen, Odisee campus Schaarbeek, bij het project Diversi-Date). Doel van deze activiteit: vanuit verschillen op zoek gaan naar datgene wat ons verbindt.



zo tot het inzicht te brengen dat we heel veel gemeenschappelijk hebben ondanks de verschillen die er zijn'; 'Herkenbare situaties: stof tot nadenken en zelfreflectie'; 'Dagelijks inzetbaar'.

*Hoe beoordeelt u de verbindingsmomenten in de sportzaal (start- en slotmoment)?*

| score             | zeer slecht |   | matig |   | zeer goed |
|-------------------|-------------|---|-------|---|-----------|
|                   | 1           | 2 | 3     | 4 | 5         |
| aantal deelnemers | 0           | 0 | 0     | 5 | 7         |

Extra toelichting: 'Het startmoment was een zeer leuk en origineel begin van de dag. Bij het slotmoment was ik jammer genoeg niet aanwezig'; 'Goed!'

*Diversi-Date Junior wil kinderen laten uitwisselen over hoe we verschillen van elkaar, maar ook wat ons verbindt met elkaar. Heeft u o.b.v. het programma het gevoel dat we daar in geslaagd zijn?*

| score             | zeer slecht |   | matig |   | zeer goed |
|-------------------|-------------|---|-------|---|-----------|
|                   | 1           | 2 | 3     | 4 | 5         |
| aantal deelnemers | 0           | 0 | 0     | 5 | 6         |

Extra toelichting: 'Fijn om te zien dat de kinderen ook onder de middag in ontmoeting traden met anderen'; 'Of jullie erin geslaagd zijn is vanuit mijn rol als directie moeilijker te beoordelen, maar ik vermoed van wel. Jullie hebben in elk geval een zeer mooi programma uitgewerkt. Belangrijk zal zijn (net zoals met alle andere dingen), dat dit regelmatig herhaald wordt zodat het niet verloren gaat'; 'De kinderen leken enorm gelukkig'.

22

*Wat is uw algemene beoordeling van deze dag?*

| score             | zeer slecht |   | matig |   | zeer goed |
|-------------------|-------------|---|-------|---|-----------|
|                   | 1           | 2 | 3     | 4 | 5         |
| aantal deelnemers | 0           | 0 | 0     | 3 | 10        |

Extra toelichting: 'Geslaagde dag, zowel voor de leerlingen als de leerkracht. Zeker voor herhaling vatbaar'; 'Ik heb genoten van elk moment dat ik erbij was! Het was zinvol om met leerkrachten, directies, mensen van de stad Aalst samen te praten, na te denken,... terwijl de kinderen bezig waren met hun activiteiten'; 'Zeer goed!'

*Wil je nog iets kwijt? Dan mag je dat hieronder noteren!*

- Fijne dag!
- Ik hoop dat jullie project herhaling en uitbreiding krijgt. Dank jullie wel om onze school hierin te betrekken. Een pluim voor jullie en jullie studenten.
- Bedankt voor dit leuke en interessante initiatief.
- Jullie hebben hier heel wat werk en tijd in gestopt. De dag zat heel goed in elkaar. Bedankt voor deze leuke dag en jullie enthousiasme! Ook voor jullie een dikke pluim!
- Doe zo verder. Interessant voor andere scholen. Bedankt voor de leerzame dag!
- Ik ben jullie dankbaar!



- Een leuke studiedag!
- Leuk initiatief, bleef wel op de oppervlakte maar is begrijpelijk. Vervolg mag en kan zeker en eventueel breder dan scholen.
- Het was een leerrijke dag. Bedankt voor de nieuwe inzichten! Voor jullie ook een dikke pluim! Organisatorisch was het super. Fijn dat jullie ons willen ondersteunen in het omgaan met de leerlingen en ouders. Dit zal zeker niet eenvoudig geweest zijn.
- Zeer interessant!
- Een hele 'bruikbare' studiedag zowel binnen mijn vak RKG als door te trekken naar de hele school! Super organisatie.

### 3.2.2 Activiteitenfiches dialoog- en ontmoetingsdag

Binnen dit praktijkgericht onderzoek werkten we zes activiteitenfiches uit. Een eerste fiche werd uitgewerkt door de docenten en werd gebruikt tijdens het kennismakingsmoment in de klas. De vijf overige fiches werden ontwikkeld door de studenten van het keuzevak, bijgestuurd door docenten en experts, en werden gebruikt voor de dialoog- en ontmoetingsdag. Al deze activiteitenfiches zetten in op verbinding en ontmoeting en zijn terug te vinden in deel 3 van deze bundel. Elke workshop startte met activiteiten om kennis te maken en duurde gemiddeld 100 minuten. De activiteiten werden ontworpen voor leerlingen van de derde graad lager onderwijs, maar kunnen mits kleine aanpassingen ook gebruikt worden bij jongere of oudere kinderen.

#### Schriftelijke evaluatie door de leerlingen

Aan het einde van de dialoog- en ontmoetingsdag vulden 96 van de 100 aanwezige leerlingen een schriftelijke evaluatie in. De vragen, alsook de antwoorden, staan hieronder beschreven:

*De activiteit in de klas (kennismaking met Dipper) vond ik:*



| score             | echt niet leuk | niet leuk | gewoon | leuk | heel leuk |
|-------------------|----------------|-----------|--------|------|-----------|
| aantal leerlingen | 1              | 2         | 16     | 41   | 36        |

*De activiteit bij Mikaso (spel) vond ik:*



| score             | echt niet leuk | niet leuk | gewoon | leuk | heel leuk |
|-------------------|----------------|-----------|--------|------|-----------|
| aantal leerlingen | 0              | 0         | 10     | 14   | 16        |





De activiteit bij **Kaketoe (filosoferen)** vond ik:



| score             | echt niet leuk | niet leuk | gewoon | leuk | heel leuk |
|-------------------|----------------|-----------|--------|------|-----------|
| aantal leerlingen | 0              | 1         | 14     | 11   | 12        |

De activiteit bij **Toekan (beweging)** vond ik:



| score             | echt niet leuk | niet leuk | gewoon | leuk | heel leuk |
|-------------------|----------------|-----------|--------|------|-----------|
| aantal leerlingen | 1              | 3         | 3      | 8    | 24        |

De activiteit bij **King (muzo)** vond ik:



| score             | echt niet leuk | niet leuk | gewoon | leuk | heel leuk |
|-------------------|----------------|-----------|--------|------|-----------|
| aantal leerlingen | 0              | 0         | 1      | 11   | 27        |

De activiteit bij **Pinda (natuur)** vond ik:



| score             | echt niet leuk | niet leuk | gewoon | Leuk | heel leuk |
|-------------------|----------------|-----------|--------|------|-----------|
| aantal leerlingen | 2              | 6         | 11     | 8    | 12        |



### 3.3 Welk effect heeft het professionaliseringstraject op de lerarenteams?

Tijdens de dialoogdag lieten we de lerarenteams een uitdaging voor hun school formuleren met behulp van de COCD-box. Drie maanden later keerden we terug naar de scholen en beluisterden we de eerste acties.

De belangrijkste bevindingen sommen we hieronder op:

#### School A

- Vóór de start van het onderzoek waren heel wat leerkrachten nog niet vertrouwd met de interlevensbeschouwelijke competenties, maar na het vormingsmoment voor de lerarenteams onderstreepte de directie van de school het belang van ILC tijdens de personeelsvergadering.
- De school nam contact op met de brugfiguur van de stad om het schoolteam extra te ondersteunen bij de ouder-schoolsamenwerking.
- Parallelcollega's wisselden materialen uit voor de realisatie van ILC en ILD in de klas. In de toekomst willen ze ook tijdens de godsdienstlessen bewuster stilstaan bij ILC en ILD.
- De school vroeg de tentoonstelling 'Ongelooflijk' aan, die werd voorgesteld tijdens het vormingsmoment, om relevante levensbeschouwelijke getuigenissen binnen te brengen op de school.

#### School B

- De ervaringen uit het vormingsmoment werden gedeeld tijdens de personeelsvergadering. Enkele inzichten werden kort besproken.
- De klasleerkracht die betrokken was bij het project diende voor het volgende schooljaar een aanvraag in voor een navorming rond verbindende communicatie. Zij wil zich verder in dit thema verdiepen en probeert ook op schoolniveau de interesse voor dit thema aan te wakkeren.
- Het thema 'kinderrechten' werd in de klas verrijkt door te verwijzen naar de dialoog- en ontmoetingsdag.

#### School C

- De leraren gaven aan dat de dialoogdag een positieve invloed had op de samenwerking tussen de klasleerkrachten en de leraren van de levensbeschouwelijke vakken. Ook de deelname aan het project in zijn geheel droeg hieraan bij.
- Er was al meer aandacht voor 'brugfiguren'. Leraren van de levensbeschouwelijke vakken stonden wat vaker aan de schoolpoort, waardoor ze sneller worden aangesproken door ouders.
- De kijk op ouders is bij sommigen, na de workshop over ouder-schoolsamenwerking, veranderd: *"Een niet-betrokken ouder bestaat niet."*

#### School D

- De leerkracht gaf aan dat haar kijk op een aantal leerlingen en hun gedrag grondig veranderd is. Er werd méér gekeken naar de reden van het gedrag, de persoonlijke rugzak van de leerling. De leerkracht zette sterk in op 'verbindende communicatie', zowel met individuele leerlingen als met de klasgroep, wat resulteerde in een positievere klassfeer.



- Geïnspireerd door de kennismakingsactiviteit in de klas experimenteerde de leerkracht met meditatieoefeningen wat een gunstig effect bleek te hebben op de rust in de klas.



## 4. Discussie en conclusie

In het praktijkgericht onderzoeksproject Diversi-Date Junior onderzochten we hoe we lagere schoolteams kunnen versterken in de omgang met ILC en ILD in de klas en op school. We werkten hiervoor samen met vier basisscholen uit Aalst: twee scholen van het vrij onderwijs, één school van het stedelijk onderwijs en één school van het gemeenschapsonderwijs. Gezien de kleinschaligheid van het project zijn we terughoudend om de onderzoeksresultaten te veralgemenen voor de volledige Vlaamse onderwijscontext.

Om de hoofdonderzoeksvraag 'Hoe kunnen we lagere schoolteams versterken in de omgang met ILC en ILD in de klas en op school?' te beantwoorden, formuleerden we drie deelonderzoeksvragen.

### 4.1 Hoe beleven lerarenteams het werken rond ILC en ILD?

We hebben tijdens onze interviews betrokken onderwijzers ontmoet die zich elke dag opnieuw inzetten voor de kinderen en de school. Uit de interviews kunnen we vaststellen dat leerkrachten en directies een grote (tijds)druk ervaren. Er wordt véél verwacht van het onderwijs vanuit de samenleving, de inspectie, de ouders,...

Tijdens onze interviews stelden we vast dat de schoolteams nog erg zoekende waren in hoe ze ILC en ILD moesten realiseren. Ten eerste konden we vaststellen dat er gebrek aan naambekendheid is van ILC en ILD in de bevroegde scholen van het vrij onderwijs. In deze scholen wordt het vak rooms-katholieke godsdienst onderwezen door de klasleraren en niet door specifieke leraren levensbeschouwelijke vakken, zoals dat in de scholen van het stedelijk en gemeenschapsonderwijs het geval is. We konden wel vaststellen dat de 'jong' afgestudeerde leerkrachten wél vertrouwd zijn met de ILC. De vaststelling dat niet alle leerkrachten kennis hebben over ILC en ILD werd alvast gesignaleerd aan enkele leden van de Commissie Levensbeschouwelijke Vakken tijdens de georganiseerde denktanks gedurende de looptijd van het project. We konden vaststellen dat de inspectie hiervan op de hoogte is en inzet op het aanbieden van vormingen. Ook in de media kregen ILC en ILD het afgelopen jaar heel wat aandacht. Daarnaast konden we vaststellen dat er nog heel wat onduidelijkheid is over ILC en ILD. Niet alle leerkrachten gaven dezelfde invulling aan ILC. Uit de gesprekken bleek dat sommige leerkrachten menen dat werken aan ILC gelijk is aan openstaan voor diversiteit, oog hebben voor de verschillende culturen en achtergrond, een waarderende houding aannemen. Deze houding is ons inziens een basisvoorwaarde om aan ILC te kunnen werken, maar vraagt nog veel meer. Het lijkt ons alvast een interessante vraag: welke voorwaarden en competenties zijn nog nodig om aan ILC-projecten te kunnen werken?

Een andere vraag die uit de gesprekken naar boven kwam, is de vraag wie er verantwoordelijk is voor het werken aan ILC en ILD op de school. Valt dit onder de verantwoordelijkheid van de leerkrachten die de levensbeschouwelijke vakken verzorgen of is dit de verantwoordelijkheid van het ganse schoolteam? Kunnen klasleerkrachten die géén levensbeschouwelijke vakken onderwijzen meewerken aan ILC-projecten? Uit de interviews bleek dat hier geen duidelijkheid over heerst. Sommige leerkrachten meenden dat dit niet kan of beter 'mag' omwille van de 'neutraliteit' van de klasleerkracht.

We constateerden eveneens dat de scholen vaak met gelijkaardige uitdagingen te maken hadden. Deze uitdagingen bundelden we volgens vijf thema's: veilig klimaat, kennis en vaardigheden, ouder-





schoolsamenwerking, racisme en verbindende communicatie. Deze opsomming is niet exhaustief en de volgorde waarin de thema's aan bod komen is willekeurig bepaald.

### **Veilig klimaat**

Alle leraren waren ervan overtuigd dat het essentieel is om te werken aan een veilig klimaat waarin respectvolle dialoog mogelijk is. Onder veiligheid verstaan we "dat kinderen en leerkrachten geen angst voelen om zichzelf of hun wensen uit te spreken en dat ze er ook kunnen op vertrouwen dat wat ze zeggen, niet tegen hen gebruikt zal worden" (Juchtmans & Nicaise, 2014, p. 95). We menen dat 'veilig klimaat' een basisvoorwaarde is om aan ILC en ILD te kunnen werken.

### **Kennis en vaardigheden**

De meeste klasleraren gaven aan dat ze het niet eenvoudig vinden om leerlingen in de lessen LBV en/of ILC-projecten te bevragen, confronteren, verrijken. Sommige leerkrachten en studenten uitten hun onzekerheid hieromtrent. De klasleerkrachten gaven aan nood te hebben aan meer kennis over de verschillende levensbeschouwingen en meer vaardigheden om aan ILC te werken. Soms weten de leerkrachten ook niet hoe ze met kinderen en ouders met verschillende levensbeschouwingen moeten omgaan en hoe ze in bepaalde situaties moeten handelen. Ze zijn bang voor negatieve reacties, gekwetste leerlingen en ouders,... Alle leerkrachten gaven aan meer nood te hebben aan vorming en goede materialen. Verschillende leerkrachten vertelden het moeilijk te vinden om zélf materialen te ontwikkelen. Bij sommige leerkrachten lukte dit wel goed doordat er een goede samenwerking is tussen de leerkrachten levensbeschouwing.

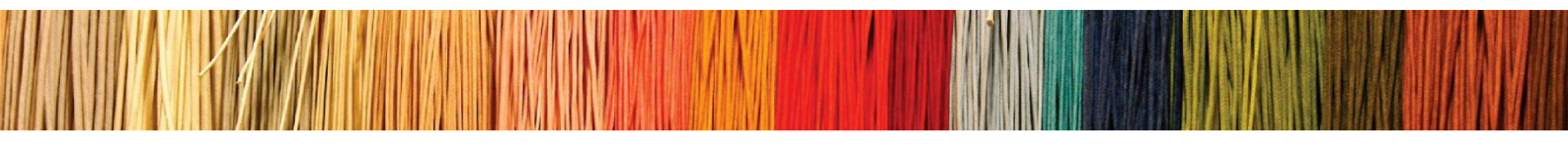
In de vrije scholen botsten leerkrachten sterk op het binnenbrengen van relevante getuigenissen en ontmoetingen in de lessen rooms-katholieke godsdienst.

### **Ouder-schoolsamenwerking**

We stelden vast dat de meeste scholen sterk inzetten op de zgn. ouderbetrokkenheid en dat de grote inspanningen vanuit de school er niet altijd voor zorgen dat alle ouders bereikt worden. Sommige scholen gaven aan 'taal' als een barrière te ervaren. Uit de interviews kwam naar voren dat scholen (nog meer) nood hebben aan brugfiguren die voor verbinding zorgen tussen de schoolcultuur en de thuiscultuur. In enkele scholen berichtte men dat het moeilijk is om ouders maandelijks te engageren voor de ouderraad.

### **Racisme**

Uit de interviews bleek dat elke leerkracht en directie het eens is dat racisme ontoelaatbaar is. Elke school streeft ernaar dat elk kind, elke ouder zich welkom voelt op school. Uit de interviews werd wel duidelijk dat scholen soms onzeker zijn over hoe ze moeten omgaan met racistische uitspraken en incidenten. Auteur Naïma Charkaoui (2019) doet een pleidooi om in het omgaan met racisme vooral aandacht te hebben voor het slachtoffer. Racisme, ook onder de vorm van 'microkwetsingen', heeft grote gevolgen voor de persoonsontwikkeling van 'het slachtoffer', ook als de 'dader' niet de intentie had om te kwetsen. Bovendien geeft zij aan dat in diversiteitsthema's het perspectief van racisme niet mag ontbreken. In het onderwijs liggen nog vele kansen. Onderwijs en vorming over racisme en diversiteit kan vanuit het brede kader van de mensenrechten en de kinderrechten gedragen worden. Het jeugdwerk en het onderwijs zouden volgens Naïma Charkaoui kunnen samenwerken om vormingen aan te bieden, activiteiten te organiseren, methodieken en tools te ontwikkelen. Dit lijkt ons interessant voor een vervolgonderzoek. Ook in de lerarenopleiding zullen we nagaan hoe racisme



(nog meer) kan opgenomen worden in de diversiteitsthema's, zodat onze studenten de competenties verwerven om met racisme te leren omgaan.

### **Verbindende communicatie**

Uit de gesprekken kwam naar voor hoe cruciaal 'communicatie' is op scholen in het omgaan met collega's, directie, ouders en kinderen. Niet alleen de tijd en ruimte creëren werd aangegeven als een noodzakelijke voorwaarde om respectvolle dialoog mogelijk te maken, maar ook kennis en vaardigheden werden aangehaald als belangrijke factoren. Scholen vertelden dat brugfiguren hier een heel belangrijke rol (kunnen) spelen. We zijn ervan overtuigd dat 'verbindende communicatie' vele kansen biedt om ILD mogelijk te maken. Ook Naima Charkaoui wijst op de kansen van verbindende communicatie in het omgaan met racisme (Charkaoui, 2019). In onze lerarenopleiding willen we daarom sterker inzetten op 'verbindende communicatie'.

## **4.2 Hoe kunnen we lerarenteams ondersteunen in het werken rond ILC en ILD?**

### **Vormingsmoment op maat**

Voor de lerarenteams werkten we een vormingsmoment op maat uit, met als doel vorming en uitwisseling van goede praktijken. De inhoud van dit vormingsmoment werden bepaald na analyse van de interviews, waarbij een aantal noden van de scholen werden blootgelegd.

Thema's die tijdens de vorming in de vorm van workshops aan bod kwamen, waren: 'kruispuntdenken versus hokjesdenken', 'ouder-schoolsamenwerking', 'theorie en praktijkvoorbeelden m.b.t. interlevensbeschouwelijke competenties' en 'verbindende communicatie'. In al deze workshops streefden we naar een veilig klimaat.

Uit de schriftelijke evaluatie bleek dat de studiedag in het algemeen door 85% van de deelnemers goed tot zeer goed beoordeeld werd. Vooral de gevarieerde thema's en de praktische bruikbaarheid ervan in de klas en op school werden als positief ervaren. Verschillende deelnemers gaven ook aan dat de vorming gerust wat langer mocht duren.

77% van de deelnemers vond dat de studiedag vernieuwende tot zeer vernieuwende inzichten bood. De sessie rond 'verbindende communicatie' werd hierbij vaak vermeld, alsook het praktijkvoorbeeld van de tentoonstelling 'Ongelooflijk'.

Het merendeel van de deelnemers (92%) vond de inhoud van de workshops relevant tot zeer relevant voor de eigen job. Uit de extra toelichting van de deelnemers blijkt dat deze relevantie tweeledig is: enerzijds deden de leraren/directies extra inzichten op en stonden ze stil bij hun eigen handelen, anderzijds waren ze tevreden over de voorgestelde (concrete) materialen. Deze vaststelling is positief, aangezien uit de interviews met de lerarenteams bleek dat zij hier nood aan hadden.

Alle deelnemende leraren en directies vonden de verworven kennis toepasbaar tot zeer toepasbaar in hun school of klas. Ook hier blijkt uit een analyse van de schriftelijke feedback dat de deelnemers niet enkel over de voorgestelde materialen nadachten, maar ook over hoe zij hun opgedane inzichten kunnen transfereren naar hun schoolteam én hun leerlingen.

De verbindingsmomenten (start- en slotmomenten) werden door de deelnemers goed tot zeer goed beoordeeld. Waarom deze goed beoordeeld werden stond niet beschreven, maar uit de antwoorden op de volgende vraag durven we althans één reden af te leiden: de momenten waren echte



verbindingsmomenten. Kinderen hadden de kans om elkaar te ontmoeten en elkaar te leren kennen. De leerlingen ontdekten dat er op verschillende manieren naar de wereld en het leven kan gekeken worden. Zij kregen de kans om uit te wisselen hoe mensen kunnen verschillen van elkaar en wat mensen verbindt. Vóór het middagmaal hielden we een bezinnend moment om de aanslagen in Christchurch, enkele dagen voor de dialoog- en ontmoetingsdag, te herdenken. Alle kinderen en leerkrachten maakten het stil en gaven elkaar de hand als teken van verbondenheid. Dit was een heel krachtig moment om ontmoeting en verbondenheid mogelijk te maken. Een alternatieve of extra reden voor de goede tot zeer goede beoordeling van de verbindingsmomenten zou de creatieve en muzische uitvoering door de studenten kunnen zijn. Enkele leraren haalden ook aan dat de leerlingen genoten van de dag.

De volledige dag, dit is studiedag én activiteiten voor de kinderen én verbindingsmomenten, werd algemeen goed (23%) tot zeer goed (77%) beoordeeld. De deelnemers waren allereerst erg dankbaar dat zij aan dit project mochten meewerkten. Dit geeft aan dat we in ons opzet geslaagd zijn om de leraren niet over te bevragen voor dit project en wijst ons inziens ook op de grote vraag aan ondersteuning in het werken rond ILC en ILD. Uit de evaluaties bleek eveneens dat men het een meerwaarde vond om met leraren en directies van andere scholen, ervaringsdeskundigen, ambtenaren van de stad Aalst,... samen na te denken over de aangeboden thema's én dat er tegelijkertijd activiteiten voor de leerlingen werden voorzien. Hierdoor werd er letterlijk tijd aangeboden om zich verder te professionaliseren, zonder dat men op de werkvloer werd gemist. Daarenboven werd de vraag naar uitbreiding en verdere verspreiding van het project meermaals gesteld.

### **Activiteitenfiches voor ILC en ILD in de klas**

Aangezien uit de interviews met de lerarenteams bleek dat de teams ook nood hadden aan concrete materialen, beslisten we om voor de deelnemende scholen concrete activiteitenfiches te ontwerpen voor ILC en ILD in de klas, samen met de studenten die het keuzevak 'Diversi-date Junior' volgden. Hierbij botsten we op dezelfde uitdagingen en moeilijkheden als de klasleerkrachten.

Ten eerste wilden we heel sterk inzetten op het 'veilig klimaat'. Op de dialoog- en ontmoetingsdag van Diversi-date Junior kenden de kinderen elkaar nog niet. Daarom hebben de studenten vooral ingezet op activiteiten om elkaar te leren kennen. Zijn een sfeer van 'vertrouwen' en 'veiligheid' geen basisvoorwaarden om ILC en ILD mogelijk te maken? Maar, een veilige en vertrouwelijke sfeer creëren vraagt de nodige tijd. Eén dag bleek achteraf gezien te kort om aan ILC te werken.

Bovendien stelden we net als de klasleerkrachten vast dat het heel moeilijk is om als 'buitenstaander' van een bepaalde levensbeschouwing de inzichten of bronnen eigen aan de andere levensbeschouwingen binnen te brengen in de (interlevensbeschouwelijke) activiteiten. Er is een verschil tussen 'ik spreek over' en 'ik spreek vanuit'. Ons hiervan bewust stelden we een denktank samen met vertegenwoordigers uit de verschillende levensbeschouwelijke vakken, ervaringsdeskundigen diversiteit, medewerkers van diversiteitsorganisaties, docenten, studenten,... We merkten reeds snel dat het niet evident was om al deze mensen te bereiken. Gebrek aan tijd bleek het grootste probleem te zijn. Bovendien stelden we vast dat het voorbereiden van ILC-projecten véél meer vraagt dan enkel advies vragen op een vergadering aan de leden van de denktank.

Tijdens de eerste denktank werden een aantal punten besproken waarvoor we aandachtig moesten zijn bij de vormgeving van het project, vanuit aandacht voor de verschillende levensbeschouwingen én het welzijn van elk kind. We probeerden met deze aandachtspunten zo goed mogelijk rekening te houden. Tijdens de tweede denktank werden de activiteitenfiches door de studenten uit het keuzevak in een voorlopige versie voorgelegd aan de (beperkte groep) experts. Daarbij stelden we een tweede



moeilijkheid vast. De studenten probeerden zo goed mogelijk rekening te houden met de tips en opmerkingen op didactisch en inhoudelijk vlak, maar vonden het niet eenvoudig om de verschillende visies te integreren. Ze ervoeren het als zeer moeilijk om de *levensbeschouwingen voldoende grondig aan te raken tijdens de activiteiten*. Enerzijds omdat we tijdens de dag eerst en vooral wilden streven naar een sfeer van 'veiligheid en vertrouwen' door activiteiten te voorzien die sterk inzetten op kennismaking, ontmoeting en verbinding bij de kinderen die elkaar nog niet kennen. Anderzijds ervoeren de studenten, net zoals de klasleerkrachten zoals blijkt uit de interviews, de moeilijkheid om representatieve bronnen en impulsen van de verschillende levensbeschouwingen binnen te brengen. We durven ons nu de vraag te stellen of het wenselijk is om een ILC-project en ILC-activiteit uit te werken met studenten/leerkrachten vanuit één levensbeschouwing. Werkgroepen bestaande uit leerkrachten/docenten/vertegenwoordigers representatief voor de verschillende levensbeschouwingen die samen ILC-projecten uitwerken lijkt ons een grote meerwaarde om ILC en ILD mogelijk te maken op elke school. Uit de interviews blijkt dat in sommige scholen goed wordt samengewerkt tussen de leerkrachten LBV. Door deze goede samenwerking en de expertise vanuit elke levensbeschouwing slagen zij er wel in om mooie ILC-projecten uit te werken. Indien deze ILC-projecten zouden kunnen gedeeld worden met andere scholen, bijvoorbeeld via de website van de Commissie Levensbeschouwelijke Vakken, zou dit een meerwaarde kunnen betekenen voor andere scholen, in het bijzonder voor de vrije scholen, waar leraren LBV geen deel uitmaken van het schoolteam.

De activiteitenfiches die we uitwerkten kunnen echter niet beschouwd worden als ILC-fiches, hoewel dat aanvankelijk de bedoeling was. We hebben er dan ook voor gekozen om géén ILC-doelen aan de fiches te koppelen. De activiteiten zijn wél geschikt om met de klasgroep in te zetten op verbinding en ontmoeting, bijvoorbeeld bij de start van een schooljaar én in gemengde levensbeschouwelijke groepen. In een vervolgonderzoek zouden we samenwerken met werkgroepen bestaande uit leerkrachten en docenten vanuit de verschillende levensbeschouwingen. Bovendien lijkt het ons interessant om te onderzoeken hoe studenten/leerkrachten ondersteund kunnen worden in het voeren van (inter)levensbeschouwelijk gesprekken. Welke specifieke competenties zijn nodig om studenten/leerkrachten ILC-vaardig te maken én hoe kan daar in de lerarenopleiding en in het werkveld op ingezet worden? Hoe kunnen leerkrachten en studenten, in samenwerking met jeugdwerk, voorbereid worden in het omgaan met racisme waarbij men vooral oog en oor heeft voor de slachtoffers? Welke tools en methodieken zouden hierrond kunnen ontwikkeld worden?

### *Schriftelijke evaluatie door de leerlingen*

Uit de schriftelijke evaluatie van de leerlingen bleek dat 80% van de leerlingen de kennismakingsactiviteit in de klas leuk (42,5%) tot heel leuk vonden (37,5%). Verdere toelichting hebben we hierbij niet gekregen.

Het merendeel van de leerlingen blikte ook tevreden terug op de dialoog- en ontmoetingsdag. Dat blijkt uit onderstaande resultaten:

De muzische activiteit van de vogel King was het meest populair: 97% van de leerlingen die deelnamen aan deze workshop beoordeelden de activiteit als leuk (28%) of heel leuk (69%). Uit de schriftelijke duiding bleek dat de leerlingen het leuk vonden om een eigen geluksvogeltje te maken. We vermoeden dat ook de gekozen techniek, nl. vilten, de leerlingen aansprak.

De bewegingsactiviteit van de vogel Toekan was eveneens populair: 83% van de leerlingen vonden de activiteit leuk (21%) tot zeer leuk (62%). De leerlingen vonden het vooral erg prettig om te dansen.





De spelactiviteit bij vogel Mikaso vonden 75% van de leerlingen leuk (35%) tot heel leuk (40%). Er werd vooral naar de *leuke spelletjes* verwezen. Geen enkele leerling vond de activiteit (echt) niet leuk.

De spreiding van de scores was voor filosoferen bij Kaketoe iets groter: 37% van de leerlingen gaven deze workshop een neutrale score. 'Slechts' 61% van de leerlingen vonden de activiteit leuk (29%) of heel leuk (32%).

De workshop natuur bij vogel Pinda was het minst populair: slechts 51% van de leerlingen heeft deze activiteit als leuk (20%) of zeer leuk (31%) beoordeeld. Ruim een vierde van de leerlingen gaf aan deze activiteit een neutrale score.

Waarom de workshops 'filosoferen' en 'natuur' minder positief zijn beoordeeld weten we niet, maar we zien enkele mogelijke verklaringen. Allereerst denken we aan de verdeling van de leerlingen over de verschillende groepen. Op basis van de informatie die we verzamelden over de interesses en talenten van de leerlingen, na de activiteit in de klas, deelden we de groepen in. Voor groepen als 'beweging' en 'muzo' selecteerden we leerlingen die respectievelijk aangaven sportief of creatief te zijn. Voor de groepsverdeling bij 'filosoferen' en 'natuur' was dit minder eenvoudig: voor de workshop 'filosoferen' kozen we leerlingen waarbij begrippen als 'poëtisch', 'gevoelig', 'mezelf zijn', 'anderen begrijpen', 'goed kunnen luisteren',... als persoonlijke eigenschappen werden benoemd. Voor de workshop 'natuur' kozen we leerlingen die vooral bij hun droom voor de wereld aandacht besteedden aan milieu en natuur. Het verband tussen deze begrippen en plezier beleven bij filosoferen of plezier beleven in de natuur is minder direct dan bij de thema's muzo en beweging. Ten tweede denken we, specifiek voor de workshop 'filosoferen', dat weinig leerlingen vertrouwd zijn met deze methodiek. Als laatste, specifiek voor de workshop 'natuur', vermoeden we dat deze activiteit positiever geëvalueerd zou worden bij mooi weer: het was vrij koud tijdens de dialoog- en ontmoetingsdag, waardoor heel wat leerlingen klaagden over koude (blote) voeten. De leerlingen vonden het in deze workshop wel erg leuk om een pamflet te maken.

We willen deze resultaten algemeen wel nuanceren, want het verloop en de beoordeling van de activiteiten hangen af van meerdere factoren: de context waarin de activiteit plaatsvindt, de (kennis en vaardigheden van de) leraar die de activiteiten begeleidt, de leerlingen, beschikbare ruimte en materialen, de focus die men legt tijdens de begeleiding, de groepsdynamiek,...

#### **4.3 Welk effect heeft het professionaliseringstraject op de lerarenteams?**

Naar aanleiding van het onderzoeksproject begeleidden we gedurende één schooljaar vier lerarenteams in de omgang met ILC en ILD in de klas en op school. Gezien de kleinschaligheid van het onderzoeksproject beperkte dit professionaliseringstraject zich tot het afnemen van interviews met lerarenteams om de beginsituatie in kaart te brengen, een vormingsmoment op maat op basis van de informatie uit de interviews en een terugkommoment op de scholen enkele maanden na het vormingsmoment.

Vanuit het project beoogden we om via de klasleraren van de derde graad, leraren levensbeschouwelijke vakken, zorgleraren, beleidsondersteuners en directies de aandacht voor ILC en ILD op klas- en schoolniveau te vergroten. We kozen er voor om tijdens het professionaliseringstraject met een selectie aan klasleerkrachten te werken, namelijk enkel leraren van de derde graad lager onderwijs. Door tijdens het vormingsmoment leraren en directies per school



samen te laten nadenken over concrete acties op schoolniveau, hoopten we wel een sneeuwbaaleffect te verkrijgen binnen het team.

Algemeen kunnen we stellen dat deze doelstelling in alle vier de scholen vrij goed bereikt is: inhouden, materialen en visie werden uitgewisseld in het hele team, men ging met de inhouden van het vormingsmoment in de klas en op school verder aan de slag, bepaalde werkvormen werden toegepast in de lessen,... Het zou aangewezen zijn om de scholen langer ondersteuning te bieden door de school af en toe te bezoeken en na te gaan in welke mate het project (duurzaam) verankerd is in de schoolwerking. Zo zou er kunnen ingespeeld worden op vragen en moeilijkheden.

Wat de redenen waren voor het welslagen van dit professionaliseringstraject (en bijgevolg de verankering van het project in de scholen) hebben we niet expliciet onderzocht, maar we vermoeden dat de bottom-up aanpak en de voorziene kansen tot uitwisseling zeker meespelen. Uit onderzoek blijkt namelijk dat (onderwijs)innovaties een grotere kans op slagen hebben wanneer vernieuwingen van onderuit tot stand komen, in dit geval vanuit de leraren zelf, en dat samenwerkingsverbanden de kans op verduurzaming van innovaties vergroten (März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijssel, 2018). De gekozen werkvorm (COCD-box) maakte dit mogelijk. De werkvorm bleek ook geschikt om een rijkdom aan haalbare én originele uitdagingen voor de scholen te bedenken.

Idealiter zouden we professionaliseringstrajecten als deze frequenter moeten organiseren én nog meer scholen moeten betrekken.

#### **4.4 Besluit**

In het praktijkgericht onderzoeksproject Diversi-Date Junior onderzochten we hoe we lagere schoolteams konden versterken in de omgang met ILC en ILD in de klas en op school. Hiervoor werkten we samen met vier Aalsterse scholen (leraren derde graad lager onderwijs, leraren levensbeschouwelijke vakken, zorgleraren, beleidsondersteuners en directies), laatstejaarsstudenten uit de educatieve bachelor lager onderwijs en experts en ervaringsdeskundigen met betrekking tot levenbeschouwelijke diversiteit. We kunnen stellen dat deze vorm van co-creatie een meerwaarde was voor dit project.

Allereerst onderzochten we aan de hand van interviews hoe lerarenteams het werken rond ILC en ILD beleven. We stelden vast dat de bevroegde lerarenteams dagelijks hun ervaring en expertise aanwendden om in te zetten op interlevensbeschouwelijke competenties en dialoog, bewust én onbewust, maar dat er toch een grote nood bleek te zijn aan vorming en concrete materialen. Vooral vanuit de thema's veilig klimaat, kennis en vaardigheden, ouder-schoolsamenwerking, racisme en verbindende communicatie werd er veel gesproken.

Ten tweede wilden we de lerarenteams verder ondersteunen in het werken rond ILC en ILD. We vertrokken vanuit de vijf thema's om een vormingsmoment op maat uit te werken voor de lerarenteams en om activiteitenfiches voor de leerlingen te ontwikkelen. Het vormingsmoment voor de lerarenteams was een succes, maar met de activiteitenfiches voor de leerlingen konden we onze vooropgestelde doelen niet in één dag realiseren: een sfeer van veiligheid en vertrouwen realiseren is een basisvoorwaarde om aan ILC en ILD te werken en dat vraagt tijd.

Ten slotte onderzochten we welk effect het professionaliseringstraject had op de lerarenteams. Algemeen kunnen we stellen dat het project in drie van de vier scholen tijdens teamoverleg aan bod is gekomen en daarmee ook onze beoogde doelstelling is bereikt.



We kunnen dus concluderen dat dit kleinschalig, doch intensief, praktijkgericht onderzoeksproject lagere schoolteams deels heeft versterkt in de omgang met ILC en ILD in de klas en op school.



# Deel 2

## Interlevensbeschouwelijke competenties en –dialogoog





## Duiding: Interlevensbeschouwelijke competenties

*"Vroeger sprak men over 'die van zedenleer', 'die van godsdienst',... Dat is gepasseerd, dat doen ze niet meer. Door samenwerking kennen ze ons, ook als mens, en dat zijn we tenslotte allemaal. Wij zeggen ook dat wij goed overeenkomen en dat we niet over alles dezelfde mening hebben: je mag voor je vak staan en voor je overtuiging. Dat vind ik voor de kinderen een hele mooie les: wij tonen, als volwassenen, dat samenleven kan." (leerkracht levensbeschouwelijk vak)*

*"Naar aanleiding van het Arabisch gebedje vroeg een jongen: waarom draagt jouw mama een hoofddoek? Voor zoiets moet je tijd maken." (leerkracht)*

### Vormen van de totale persoon van de leerling

Het doel van onderwijs is kinderen en jongeren **'vormen' als mens** (Commissie Levensbeschouwelijke Vakken, z.d.; Van Coillie, Thoen, & Strobbe, 2017) door in te zetten op kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes, zodat ze zichzelf kunnen ontplooiën en hun weg vinden in de samenleving.

Ook de **levensbeschouwelijke vakken** dragen bij tot deze vorming. Zij willen **kinderen en jongeren helpen groeien in hun ethische, levensbeschouwelijke en/of religieuze identiteitsvorming**, zodat ze kunnen ontwikkelen tot volwassen en gelukkige personen die elk op hun manier een bijdrage kunnen leveren aan de samenleving (Commissie Levensbeschouwelijke Vakken, z.d.). De Romeinse filosoof Seneca (5 v. Chr. - 65 na Chr.) verwoordt het mooi in volgend citaat: *"Niet voor de school, maar voor het leven leren wij!"*

### **24 interlevensbeschouwelijke competenties ter bevordering van de interlevensbeschouwelijke dialoog en een interlevensbeschouwelijke samenleving**

De Commissie Levensbeschouwelijke Vakken heeft in opdracht van de erkende verenigingen en de erkende instanties **24 interlevensbeschouwelijke competenties** uitgewerkt om **interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD)** en **interlevensbeschouwelijke samenleven (ILS)** te bevorderen.

De Commissie Levensbeschouwelijke Vakken benadrukt dat het ontwikkelen van de eigen levensbeschouwelijke identiteit belangrijk is om zo de interlevensbeschouwelijke dialoog en/of het interlevensbeschouwelijk samenleven mogelijk te maken (Commissie Levensbeschouwelijke Vakken, z.d.). Als leerlingen ontdekken dat ze vanuit een bepaald perspectief naar de wereld kijken, dat ze vanuit hun eigen persoonlijke 'bril' naar alles kijken, kunnen ze ook ontdekken dat er andere perspectieven bestaan. De leerlingen ontdekken en verdiepen de eigen levensbeschouwing op een open en positieve wijze. Er wordt steeds op een respectvolle manier omgegaan met andere levensbeschouwingen waardoor interlevensbeschouwelijke dialoog mogelijk kan worden. Door de ontmoeting met andere levensbeschouwingen en het expliciet contact met relevante getuigen van de andere levensbeschouwingen leren de leerlingen de andere levensbeschouwingen kennen. Niet enkel op het niveau van de kennis, maar de leerlingen ontdekken ook wat de levensbeschouwing voor de andere betekent (Commissie Levensbeschouwelijke Vakken, z.d.): *Wat betekent het voor jou als*



christen om Kerstmis te vieren? Wat betekent het voor jou als moslim om de ramadan te beleven? Wat betekent het voor jou als vrijzinnige humanist om jouw lentefeest te vieren? Wat betekent het voor jou als jood om te geloven? Door op een respectvolle manier in gesprek te gaan met elkaar, wordt men zich bewust van de verschillen én daagt men elkaar uit om te reflecteren over de eigen levensbeschouwing. Bovendien ontdekt men via dialoog dat er naast verschillen ook véél is dat mensen verbindt. Leerlingen worden op deze manier gestimuleerd om bij te dragen aan een open en verdraagzame samenleving.

**Agnes Vonck, inspecteur-adviseur rooms-katholieke godsdienst:**

*"In die dialoog moet iedereen in zijn verschil kunnen staan en van daar uit elkaar relevante vragen stellen. Over de manier van omgaan met de grenzen van het leven bijvoorbeeld. Een vrijzinnige en een rooms-katholiek zullen elkaar daar nooit in vinden, maar kunnen daarover wel een boeiend gesprek aangaan, respect voor elkaar krijgen en uitgedaagd worden om elk over hun eigen kijk na te denken. **Interlevensbeschouwelijke dialoog is dus niet een mix maken van alle levensbeschouwingen.**" (Klasse, 24 april 2019)*



## De ILC situeren zich op drie niveaus op vlak van kennis, vaardigheden en attitudes.

Hieronder vindt u een overzicht van de 24 interlevensbeschouwelijke competenties:

| Competenties interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD) en interlevensbeschouwelijk samenleven (ILS)  |  |
|--|--|
| <b>Ik en mijn levensbeschouwing</b>  |  |
| kennis   | vaardigheden en attitudes  |
| De leerling ontdekt en verwoordt<br>1. de levensbeschouwelijke kenmerken van de eigen ontwikkelende identiteit.<br>2. de eigenheid van de levensbeschouwing waarin hij/zij les volgt.<br>3. de interne pluraliteit van de levensbeschouwing waarin hij/zij les volgt.  | De leerling<br>4. verwoordt open en bedachtzaam gedachten, gevoelens, ervaringen en normen en waarden vanuit de eigen levensbeschouwing.<br>5. gaat respectvol en open om met de eigenheid van de eigen levensbeschouwing.<br>6. gaat respectvol en open om met de diversiteit binnen de eigen levensbeschouwing.<br>7. ontwikkelt een positief zelfbeeld en neemt initiatief gebaseerd op beleving van de eigen levensbeschouwing.  |
| <b>Ik, mijn levensbeschouwing en deze van de ander</b>   |  |
| kennis   | vaardigheden en attitudes  |
| De leerling ontdekt en verwoordt<br>8. de eigenheid van andere levensbeschouwingen.<br>9. de eigenheid van een levensbeschouwing zoals een bevoorrechte getuige of een relevante vertegenwoordiger van een levensbeschouwing ze voorstelt.<br>10. gelijkenissen en verschillen tussen levensbeschouwingen.<br>11. de interne pluraliteit in verschillende levensbeschouwingen. | De leerling<br>12. herkent en benoemt de levensbeschouwelijke kleuring van gedachten, gevoelens, ervaringen, waarden en normen bij zichzelf en anderen.<br>13. respecteert het bestaan van levensbeschouwingen.<br>14. luistert empathisch naar leeftijdsgenoten met een andere levensbeschouwing.<br>15. verplaatst zich in het levensbeschouwelijk perspectief van anderen.<br>16. is constructief kritisch over eigen en andere levensbeschouwingen.<br>17. gaat respectvol en open om met de eigenheid van andere levensbeschouwingen. |
| <b>Ik, mijn levensbeschouwing en de samenleving</b>  |  |
| kennis   | vaardigheden en attitudes  |
| De leerling ontdekt en verwoordt<br>18. de verschillen tussen stereotyperingen over een levensbeschouwing en de binnenkant van een levensbeschouwing.<br>19. moeilijkheden en kansen voor ILD en ILS.<br>20. de rol van levensbeschouwingen voor zichzelf en de samenleving.   | De leerling<br>21. onderscheidt levensbeschouwelijke-stereotypering van levensbeschouwelijke-identiteit.<br>22. gaat constructief om met moeilijkheden en kansen voor ILD en ILS.<br>23. oefent ILD en ILS als noodzakelijke vaardigheid voor het leven in de realiteit van een multilevensbeschouwelijke samenleving.<br>24. herkent afspraken en regels nodig voor interlevensbeschouwelijk samenleven en past deze toe.   |

De eerste zeven competenties zijn specifiek gericht op **'Ik en mijn levensbeschouwing'**. De leerlingen ontdekken en verwoorden de eigen levensbeschouwing, alsook de levensbeschouwing waarin men les volgt. Ze maken ook kennis met de interne pluraliteit in de eigen levensbeschouwing. Zo worden ze zich bewust van vooroordelen, stereotyperingen en veralgemeningen. In elke levensbeschouwing zijn er namelijk verschillende posities. De leerlingen krijgen de kans om te oefenen in een respectvolle en open houding ten opzichte van de eigenheid en diversiteit in de eigen levensbeschouwing. Ze leren om op een open en bedachtzame manier te communiceren over gedachten, gevoelens, ervaringen, waarden en normen. Het is belangrijk dat de leerlingen een positief zelfbeeld kunnen ontwikkelen en de kans krijgen om initiatief te nemen, gebaseerd op de beleving van de eigen levensbeschouwing (Commissie Levensbeschouwelijke Vakken, z.d.).

De volgende tien ILC's situeren zich in het domein **'Ik, mijn levensbeschouwing en deze van de ander'**. Door de andere levensbeschouwingen te leren kennen op vlak van kennis, maar ook door onder andere empathisch te luisteren naar getuigenissen van 'binnenstaanders' van andere levensbeschouwingen kan men zich leren verplaatsen met respect voor ieders levensbeschouwing. Vanuit de eigen identiteit gaat men in dialoog met de anderen. Zo leert men méér over de eigen identiteit en de identiteit van de anderen. Men leert waarin men verschilt én wat gemeenschappelijk is.

De overige zeven ILC's zetten in op **'Ik, mijn levensbeschouwing en de samenleving'**. Er wordt ingezet op het verschil tussen de stereotyperingen over levensbeschouwingen en de binnenkant van de levensbeschouwingen. Door in dialoog te gaan leren kinderen en jongeren te nuanceren. De leerlingen ontdekken kansen en moeilijkheden voor ILD en ILS, alsook de rol die levensbeschouwingen spelen voor zichzelf én de samenleving. Ze worden uitgedaagd om zelf kritisch



te reflecteren over stereotypering en identiteit, om zelf constructief om te gaan met kansen en uitdagingen rond ILD en ILS. De leerlingen ontwikkelen vaardigheden om in een diverse samenleving met verschillende levensbeschouwingen samen te leven. Ze herkennen dat hiervoor afspraken en regels nodig zijn (Commissie Levensbeschouwelijke Vakken, z.d.).

**Frank Stappaerts, inspecteur-adviseur zedenleer:**

*"De ondergrens voor de dialoog en het respect zijn de mensenrechten. Als je democratisch wil samenleven, moet je het eens zijn over een aantal gedeelde basiswaarden, mag je het over een aantal zaken hartgrondig oneens zijn, maar moet je ook samen nadenken over de grenzen van de ruimte."* (Klasse, 24 april 2019)

**Ahmed Azzouz, inspecteur-adviseur islam:**

*"We moeten onze kinderen en jongeren doen beseffen dat mensenrechten en democratie zeer belangrijk zijn voor een verdraagzame, rechtvaardige en vreedzame samenleving. **Dat is ons verbindend kader.** En perfect te combineren met de eigen religieuze waarden die ook focussen op het respect voor vrouwen en ieder mens ongeacht zijn geaardheid, culturele en levensbeschouwelijke achtergrond."* (Klasse, 24 april 2019)

## Engagement vanuit de erkende instanties en vereniging

39

Op 28 januari 2016 is er een engagementsverklaring opgesteld tussen de erkende instanties en vereniging van levensbeschouwelijke vakken en de onderwijskoepels van het officieel onderwijs en het gemeenschapsonderwijs. Uitgangspunt hiervoor vormt het competentiekader in het document 'Interlevensbeschouwelijke competenties in het kader van dialoog en samenwerking tussen levensbeschouwingen op school' (Commissie Levensbeschouwelijke Vakken, z.d.).

*"Alle erkende levensbeschouwingen onderschrijven deze competenties en verbinden zich er toe ze te implementeren: leerkrachten moeten aantonen dat ze aan de voorziene interlevensbeschouwelijke competenties bij leerlingen werken."* (Commissie Levensbeschouwelijke Vakken, z.d.)

De leerkrachten levensbeschouwelijke vakken zijn verantwoordelijk voor het uitvoeren van de ILC-projecten. Alle koepels hebben de engagementsverklaring ondertekend waardoor ze beloven de verwezenlijking van de ILC's mogelijk te maken. Dit impliceert dat de directie de mogelijkheid biedt aan de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken om de ILC-projecten te realiseren. Leerkrachten kunnen aantonen dat ze zo'n 6 uur per jaar aan de interlevensbeschouwelijke competenties bij leerlingen werken via projecten. Indien de leerkrachten LBV samenwerken met de klasleerkrachten aan de ILC's biedt dit grote kansen. De school is een mini-samenleving. Als het belang van interlevensbeschouwelijke dialoog gedragen wordt door het ganse team, heeft het méér kans op slagen. Bovendien is de voorbeeldfunctie van de leerkrachten niet te onderschatten.





**Frank Stappaerts, inspecteur-adviseur zedenleer:**

*"Dat alle leerlingen zich in hun levensovertuiging goed voelen op school, dat ze er mogen zijn in dat stukje van hun identiteit, zich aanvaard weten en dat we inzetten op verbinding met elkaar, is inderdaad niet enkel de verantwoordelijkheid van de leraren levensbeschouwing."* (Klasse, 24 april 2019)

**Ahmed Azzouz, inspecteur-adviseur islam:**

*"Alle leraren zouden misschien een minimum aan levensbeschouwelijke geletterdheid moeten hebben. De basis kennen van de verschillende levensbeschouwingen van de leerlingen in hun klas. Dat helpt om te kijken met een empathische bril, of helpt je gevoeligheden te zien, zeker als er in de wereld dingen gebeuren die leerlingen meebrengen naar de klas."* (Klasse, 24 april 2019)

Naast de projecten ILC wordt er ook in de lessen van de levensbeschouwelijke vakken gewerkt aan de ILC. De ILC-projecten bieden de kans om vanuit de eigen levensbeschouwelijke identiteit in dialoog te gaan met anderen. Er wordt bewust gekozen voor de 'dialoog' en niet de 'discussie'. Door ontmoeting en dialoog leren mensen elkaar kennen en waarderen. Werken aan ILC is niet gelijk aan de ander overtuigen of het hoogste woord willen voeren. Het doel is net om vanuit de eigen identiteit de dialoog aan te gaan met de anderen. In dialoog gaan vraagt een empathische houding. Zo worden leerlingen aangemoedigd om te groeien in de eigen identiteitsvorming. De kinderen en jongeren worden via de ILC vaardig gemaakt om te leren samenleven met elkaar met respect en openheid voor ieders eigenheid (Commissie Levensbeschouwelijke Vakken, z.d.).

40

**Agnes Vonck, inspecteur-adviseur rooms-katholieke godsdienst:**

*"Onze maatschappij wordt alsmaar diverser. Het is cruciaal dat we jongeren en kinderen vaardig maken om samen te leven met andere levensbeschouwingen. De school is daar een mooi oefenterrein voor en biedt 'leef-stof' aan. Als je met elkaar in dialoog gaat over levensbeschouwingen leer je zien dat dé moslim, dé vrijzinnige, dé jood, dé katholiek niet bestaan."* (Klasse, 24 april 2019)

## Meer weten over ILC?

Je kan meer lezen over ILC op de website van de levensbeschouwelijke vakken: <https://www.levensbeschouwelijkevakken.be> Op deze website vind je onder andere ook veelgestelde vragen én uitgewerkte modules ter inspiratie om aan ILC op school te werken.

De citaten uit de duiding komen uit het artikel *"Als samenleven op school niet lukt, dan ook later niet"* over ILC uit Klasse, april 2019. Drie inspecteur-adviseurs levensbeschouwelijke vakken geven duiding over ILC en ILD. Je vindt er ook tips om in de klas en op school mee aan de slag te gaan. Het volledige artikel kan je lezen via volgende link: <https://www.klasse.be/179457/als-samenleven-op-school-niet-lukt-dan-ook-later-niet/>



# Deel 3

## Activiteiten voor in de klas



Hieronder geven we een overzicht van de activiteiten die ontwikkeld werden voor het praktijkgericht onderzoeksproject Diversi-Date Junior.

*Ontmoeten is  
kijken en zien,  
luisteren en horen,  
verbazen en verwonderen.  
Echt zien en echt horen.  
Horen wat de ander zegt  
in plaats van wat je zou willen horen.*

*Ontmoeten is een avontuur,  
open staan voor de ander,  
open staan voor je omgeving.*

*Ontmoeting is jezelf tegenkomen  
in de ogen van een ander,  
die een spiegel zijn voor jezelf.*

*Ontmoeten is de ander  
het beste van jezelf laten zien  
en het beste in de ander willen ontdekken.*

*Ontmoeten is de ruimte krijgen  
en de ander de ruimte geven  
zodat je allebei de wereld kunt ontdekken.*

*Ontmoeten is jezelf kunnen zijn,  
samen groeien.  
Elke ontmoeting is een nieuw begin.*

(Feijer, H. & IJzendoorn, N., 2004)



Alle activiteiten zijn weergegeven in activiteitenfiches. Deze zijn in te delen in twee groepen: één activiteit in de klas, vóór de dialoogdag, en vijf activiteiten tijdens de dialoog- en ontmoetingsdag voor de leerlingen van de derde graad lager onderwijs. Mits aanpassingen kunnen deze activiteitenfiches ook gebruikt worden bij jongere of oudere kinderen.

De eerste activiteit werd in de klas op de eigen school gegeven met als doel kennis te maken met de leerlingen. Zo leerden we hun interesses kennen, zodat we hen op de dialoog- en ontmoetingsdag konden indelen in een workshop die aansloot bij hun leefwereld. Op de dialoogdag werden 100 kinderen van de vier deelnemende scholen verdeeld in vijf verschillende groepen. Bijgevolg waren de workshops ontworpen voor groepen van kinderen die elkaar nog niet (goed) kenden.

De activiteitenfiches lenen zich ideaal om in te zetten op ontmoeting en verbinding, maar **focussen dus niet op ILC en ILD** (zie deel 1, hoofdstuk 4).

Het centrale thema van dit project is 'Geluksvogels' geïnspireerd op de boeken van Leo Bormans. Deze auteur doet onderzoek naar geluk, hoop, relaties en levenskwaliteit. Hij schrijft hierover een aantal boeken voor volwassenen en kinderen. Lees meer op [www.degeluksvogels.com](http://www.degeluksvogels.com).





## Activiteit in de klas

### Situering binnen Diversi-Date Junior:

Om de leerlingen uit de deelnemende klassen beter te leren kennen en inzicht te krijgen in hun interesses, ontwierpen we een kennismakingsactiviteit. Deze voerden we uit in de vier klassen, enkele weken vóór de dialoog- en ontmoetingsdag.

Bij de kennismakingsactiviteit staat de vogel Dipper centraal.

|  |   |
|--|---|
| <b>ACTIVITEIT IN DE KLAS</b>   | <b>Samen bouwen we aan een warm en veilig nest</b>  |
| <b>Doelen</b>  |   |
| Kerdoel  | Werken aan verbinding met zichzelf en anderen.  |
| <b>Centrale thema</b>  |   |
| <p>Mezelf zijn = jezelf aanvaarden en je goed in je vel voelen<br/> <i>'Ik mag zijn wie ik ben.'</i> <i>'Laat jij mij zijn wie ik ben?'</i><br/>                     Werken aan verbinding met zichzelf en anderen.<br/>                     We focussen op vier aspecten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• talenten/vaardigheden</li> <li>• identiteit/persoonlijkheid</li> <li>• overtuigingen/waarden/normen</li> <li>• dromen</li> </ul> |   |
| <b>Vogel</b>   |   |
| Dipper   |   |
| <b>Lokaal</b>  |   |
| Een gewoon klaslokaal volstaat.  |   |
| <b>Verloop</b>   |   |
| <b>Fase 1</b>  | <p><b>Kennismaking en sfeer scheppen: kijktafel met nest van Dipper</b></p> <p>De leerkracht stelt zich kort voor. De kinderen krijgen een naamsticker, zodat ze bij hun voornaam kunnen aangesproken worden.</p> <p>De leerkracht introduceert het nest van Dipper.<br/>                     In het nest zitten allerlei spulletjes van Dipper: <i>een foto van wolken, een gevouwen zwarte kraanvogel, een gedicht over geluk, een roze vis, een veertje, een gelukspopje, een bloem, een steen, een foto van een gezin, vier basisgevoelens...</i><br/>                     Ook Dipper zit in het nest.<br/> <i>(Ter inspiratie, zie foto hieronder)</i></p> |





De leerlingen mogen voorwerpen uit het nest halen en er bij associëren:  
*Welke voorwerpen herken je? Wat kan je met dit voorwerp doen? Wat roept dit voorwerp bij je op? Waarom horen de voorwerpen bij elkaar? Waarom zitten ze samen in het nest? Hoe voel je je als je naar het nest kijkt?*

De kinderen mogen iets uit het nest nemen en er over vertellen.

**Fase 2**

**Het verhaal van Dipper**

De leerkracht toont het boek 'Geluk voor kinderen' (2014) van Leo Bormans.

De leerkracht leest het verhaal van Dipper expressief voor.

De leerkracht stelt vragen over het verhaal aan de hand van het nest op de kijktafel.

Vragen naar beleving:

- *Wat vind jij het belangrijkste in het verhaal?*
- *Wat vind jij het mooiste in dit verhaal?*

Vragen naar inhoud en beleving:

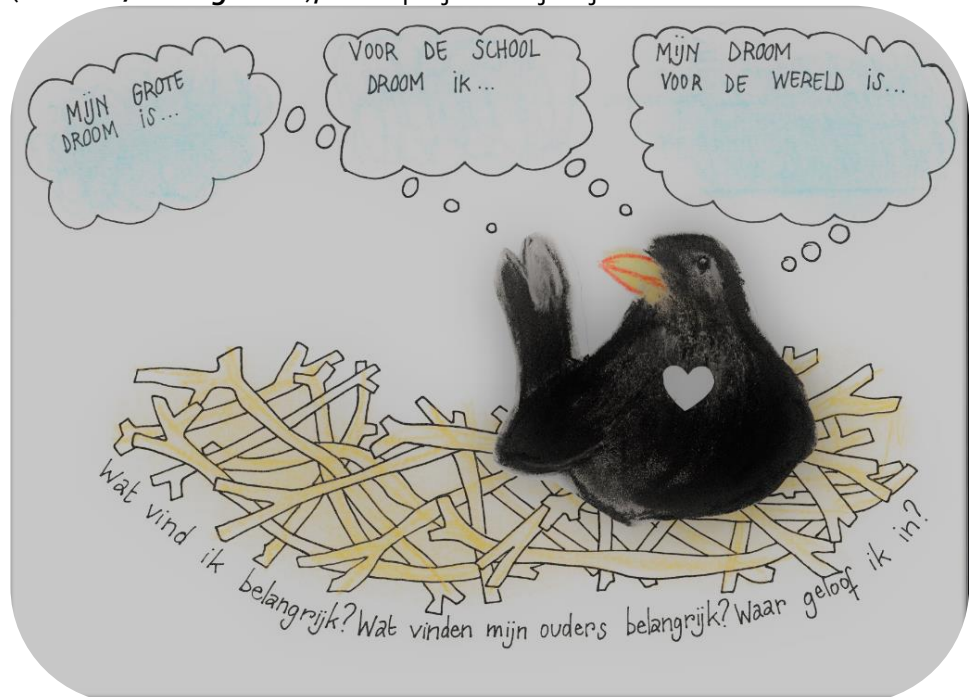
- *We hebben Dipper leren kennen. Wat is er met Dipper?*
- *Hoe voelt Dipper zich in het verhaal?*
- *Hoe kijkt Dipper naar zichzelf? Hoe kijkt hij naar anderen? Kan je dit begrijpen?*
- *Waarom wil Dipper een grote vogel zijn?*
- *Waarom wil Dipper een vis zijn?*
- *Wil je soms net als Dipper iemand anders zijn?*
- *Wat kan Dipper dat alleen Dipper kan?*
- *Zou het leuk zijn om Dipper te zijn? Waarom wel? Waarom niet?*
- *Is er iemand die jou inspireert, iemand waar jij naar opkijkt?*
  
- *Wat zegt de mama van Dipper?*

De mama van Dipper geeft een belangrijk inzicht mee over 'geluk':

*Er is altijd wel iets aan jezelf dat je wilt veranderen. Je denkt dat je te klein of te groot bent, te dik of te dun. Dipper is een mooie, kleine en lieve vogel. Hij kan onder water kijken en garnalen vangen. Hij wordt heel ongelukkig als hij denkt dat hij een heel grote vogel wil zijn of een grote vis. Hij is geen grote vogel en ook geen vis. Maar hij kan wel iets heel bijzonders: hij kan vliegen onder water en zwemmen in de lucht! Zo hebben we allemaal iets waar we heel blij om mogen zijn.*

De leerkracht vertelt hoe hij/zij naar zichzelf kijkt, over welke eigenschappen hij/zij best tevreden is en over welke eigenschappen niet.

De leerkracht deelt de tekening van de vogel in het nest uit (A3-formaat). In de staart van de vogel moeten de leerlingen noteren waar zij goed in zijn (**talenten/vaardigheden**), waarop zij trots zijn bij zichzelf.



Indien sommige kinderen een aantal zaken niet wensen in te vullen, dient dit gerespecteerd te worden. De leerkracht geeft vooraf aan wat er met de ingevulde werkblaadjes zal gebeuren.

Leerlingen die dit wensen mogen hun talent/vaardigheid toelichten in de groep of per twee. Leerlingen mogen zeker niet verplicht worden om klassikaal hun antwoord toe te lichten. Het is belangrijk dat de leerkracht zorgt voor een veilige klassfeer door in te zetten op vertrouwen en respect. De leerkracht maakt met de kinderen een aantal duidelijke klasafspraken die hierop inzetten.

**Fase 3**

**Creatieve verwerking: mijn vogel, mijn nest**

**Mijn vogel**

De leerkracht verspreidt in het klaslokaal een vijftigtal kaartjes (afhankelijk van de klasgrootte) met persoonlijke eigenschappen. Voorbeelden van eigenschappen zijn: *vriendelijk, vrolijk, zacht, sportief, creatief, anderen begrijpen, zorgzaam, serieus, oplossingen bedenken, opruimen, praten, harde werker, grappig, kritisch, leergierig, handig, plannen maken, grenzen stellen,...*



Je kan je hiervoor laten inspireren door de kaartjes uit het spel 'Schatgravers' (Welten, 2015) en het 'Kwaliteitenspel' (Gerrickens & Verstege, 2012).

De leerlingen wandelen rond in de klas en gaan op zoek naar drie kaartjes die hun **identiteit/persoonlijkheid** typeren. Deze drie begrippen noteren de leerlingen op het lichaam van de vogel.

Nadien kunnen de leerlingen per twee in gesprek gaan over hun eigenschappen: *Waarom hebben ze voor deze kenmerken gekozen? Wanneer zetten ze deze kenmerken in? Zou de medeleerling dezelfde eigenschappen toewijzen aan deze leerling?*

Een andere mogelijke werkvorm is dat de leerlingen voor elkaar op zoek gaan naar eigenschappen en daarover in gesprek gaan met elkaar.

Nadien geven de leerlingen het hart van hun vogel een zelfgekozen kleur die hun gevoel weergeeft: *Hoe voel ik mij?*

### Mijn nest

De leerkracht verwijst opnieuw naar het verhaal van Dipper: *De mama van Dipper zorgt voor een stevig en veilig nest. De mama vindt het belangrijk dat Dipper gelooft in zichzelf, dat hij voelt dat hij er mag zijn. Ze geeft hem veel liefde, vertrouwen en geloof in zichzelf. Dat zijn de drie belangrijke waarden in het nest van Dipper.*



Nu gaan we op zoek naar onze eigen **waarden/normen/overtuigingen**: *Wat vind ik belangrijk?* De leerkracht geeft een voorbeeld van wat hij/zij belangrijk vindt.

We spelen een waardenspel: een aantal foto's hangen verspreid in de klas omhoog. De leerlingen maken nieuwe duo's en gaan op zoek naar een foto die hen het meeste aanspreekt: *Wat vind je belangrijk? Welke foto spreekt je het meeste aan? Wat hoort in jouw nest?* De leerlingen verduidelijken hun keuze aan hun medeleerling.





De leerlingen noteren in hun nest een antwoord op volgende vragen: *Wat vind ik belangrijk? Wat vinden mijn ouders belangrijk? Waar geloof ik in? Waar sta ik voor?* De leerlingen kunnen deze vragen ook creatief beantwoorden door te tekenen of te werken met stukjes foto's en begrippen uit tijdschriften en kranten.

Daarna denken de leerlingen na over de vraag: *Wie zit er in jouw nest?* De leerlingen mogen er extra vogels in tekenen.

De leerkracht begeleidt waar nodig. Het is mogelijk dat sommige kinderen iets persoonlijks willen vertellen of aangeven dat ze bepaalde oefeningen moeilijk vinden omwille van een aantal redenen. Het is belangrijk dat kinderen zich veilig voelen in de klas en dat ze mogen ervaren dat de leerkracht oog en oor heeft voor elke leerling.

**Fase 4:**

**Slot: meditatieoefening + dank**

**Meditatieoefening**

De kinderen mogen een rustig plekje zoeken in de klas. Indien mogelijk mogen ze neerliggen of hun hoofd op de bank leggen. Wie wenst mag de ogen sluiten. De leerkracht doet met de kinderen een ademhalingsoefening om het stil en rustig te maken in zichzelf. Daarna vertelt de leerkracht een verhaal om hen te laten ervaren dat elk kind er mag zijn. Samen bouwen we aan een veilige klas, een veilig nest waar iedereen welkom is.

Voor een passend verhaal kan je je laten inspireren door het boekje 'Stilzitten als een kikker' van Eline Snel (2014).

Na de meditatieoefening wordt er kort gereflecteerd over de activiteit.

Centraal in de reflectie:

*Wat neem je mee? Wat heb je geleerd over jezelf en de anderen?*

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Dank</b></p> <p>Aan het einde van de activiteit dankt de leerkracht de kinderen voor de medewerking. Elke leerling mag uit het nest van Dipper een pluim nemen. Deze mogen ze aan zichzelf geven. De leerkracht geeft aan elke leerling een gelukspoppetje.</p> |
| <b>Materialen</b>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nest + popje Dipper (ontwerp door Elfi Van Keymeulen, docent beeldopvoeding in de Educatieve Bachelor Lager Onderwijs, Odisee campus Aalst)</li> <li>• Materialen voor in het nest: een foto van wolken, een gevouwen zwarte kraanvogel, een gedicht over geluk, een roze vis, een veertje, een gelukspopje, een bloem, een steen, een foto van een gezin, vier basisgevoelens,...</li> <li>• Kaartjes om aan het nest te spelden: 'liefde', 'vertrouwen' en 'geloof in zichzelf'</li> <li>• Boek 'Geluk voor kinderen' (Leo Bormans), verhaal van Dipper (blz. 33-35)</li> <li>• Spel 'Schatgravers', schatkaarten</li> <li>• Prenten waardenspel</li> <li>• Tijdschriften en kranten</li> <li>• Scharen en lijm, potloden en stiften</li> <li>• Tekening vogel in nest (per leerling); (getekend door Margot Claeys, docent drama en muzische vorming in de Educatieve Bachelor Kleuter en Lager Onderwijs, Odisee campus Aalst)</li> <li>• Tekst meditatie</li> <li>• Gelukspopjes</li> <li>• Veren</li> </ul> |   |
| <b>Bronnen</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bormans, L. (2014). <i>Geluk voor kinderen</i>. Tielt: Lannoo.</li> <li>• Gerrickens, P., &amp; Verstege, M. (2012). <i>Kwaliteitenspel PLUS</i>. 's-Hertogenbosch: Gerrickens.</li> <li>• Snel, E. (2014). <i>Stilzitten als een kikker: mindfulness voor kinderen (5-12 jaar) en hun ouders</i> (13<sup>de</sup> dr.). Utrecht: Ten Have.</li> <li>• Welten, G., &amp; van de Rijzen, M. (2015). <i>Schatgravers: een avontuurlijk kaartspel dat verbindt, inspireert en raakt</i>. Hilversum: Koppenhol.</li> </ul>  |   |



## Activiteiten tijdens de dialoog- en ontmoetingsdag

Allereerst een **speciale dank** aan Emily Mortier, Amber De Meersman, Jewel D'herde, Femke De Smedt, Bert Eloot, Demi De Waegeneer, Laura De Meyst, Renske De Beule, Eleni Menschaert, Evelyne Stampaert en Laura Sergoyne, studenten van de Educatieve Bachelor Lager Onderwijs van Odisee campus Aalst, voor het mee bedenken en begeleiden van de activiteiten op de dialoogdag.

### Workshops voor de leerlingen

#### Situering binnen Diversi-Date Junior:

De 100 leerlingen uit de vier verschillende scholen werden in vijf schooloverschrijdende groepen verdeeld. Er werden **vijf talentgerichte workshops** aangeboden. De inhoud van deze workshops sloot aan bij activiteiten die voor alle **kinderen** herkenbaar zijn. Door samen te spelen, samen te filosoferen, samen te bewegen, samen creatief bezig te zijn, samen de natuur te beleven, samen te eten léért men elkaar en de ander beter kennen. Samen op weg gaan is samen léven. De activiteiten boden kansen voor ontmoeting en dialoog.

De workshops werden voorbereid door studenten uit de derde opleidingsfase van de Educatieve Bachelor Lager Onderwijs. Hun eerste ideeën werden voorgelegd aan de begeleidende docenten en de denktank van Diversi-Date Junior. In deze denktank zetelden een aantal mensen uit het werkveld (*ervaringsdeskundige, Orbit vzw, inspectie levensbeschouwelijke vakken, collega's levensbeschouwing en diversiteit Odisee,...*) Bij het definitief vormgeven van de activiteitenfiches werd rekening gehouden met de adviezen van de denktank.



## Welkommoment en introductie van het thema 'Geluksvogels'

Bij de start van de dag wordt elke klas, elk kind uitdrukkelijk **welkom** geheten. Het is belangrijk dat elk kind zich 'gezien' en 'gewaardeerd' voelt. De kinderen krijgen een naamsticker zodat ze op een persoonlijke manier worden aangesproken. Dit verhoogt de betrokkenheid bij de leerlingen en zorgt voor een authentiek contact.

De kinderen worden meegenomen in het verhaal van vijf vogels die de weg kwijt zijn. De vogels hebben een enorm traject afgelegd. Elke vogel heeft zijn eigen beslommeringen doorgemaakt. De vogels zijn de kluts kwijt en zitten in een dip... De ene vogel verloor zijn familie onderweg, de andere was de weg kwijt... De kinderen worden uitgenodigd om samen met de vogels op weg te gaan en zo hun verhaal te leren kennen. Elke leerling neemt deel aan twee workshops die begeleid worden door een vogel én een begeleider.

In elke workshop staat één vogel centraal: Mikaso (focus: spel), Kaketoë (focus: filosoferen), Toekan (focus: beweging), King (focus: muzische opvoeding) en Pinda (focus: natuurbeleving). De inhoud van deze workshops wordt hieronder aangereikt in activiteitenfiches.

Elke workshop start met activiteiten om kennis te maken. Deze kennismakingsspelletjes kunnen naar eigen keuze afhankelijk van de doelgroep aangepast of ingekort worden. De workshops zoals ze hieronder aangeboden worden, duren gemiddeld 100 minuten.

| WORKSHOP 1   | MIKASO (spel) |
|--|---------------|
| <b>Centrale thema</b>  |               |
| De speelvogel is tijdens het spelen zijn bril verloren en ziet daardoor het geluk niet meer. Voorlopig draagt hij een zwarte bril en ziet hij alles somber in.   |               |
| <b>Vogel</b>   |               |
| Mikaso<br>  |               |
| <b>Lokaal</b>  |               |
| Er zijn twee ruimtes nodig: een voor het kennismakingsspel en de nabespreking en een voor de spelactiviteiten.<br>De tweede ruimte wordt ingericht als <i>escape room</i> . De <i>escape room</i> wordt beschouwd als de speelkamer van de speelvogel. |               |







In de escape room maak je een grote kring. Voorzie voor elke leerling en elke begeleider een stoel. In het midden van de kring ligt een toeter.  
 Het lokaal is één grote speelruimte, overal staan spelletjes uitgesteld (op de banken, aan de muren, op het bord,...). Er hangen ook verschillende enveloppen omhoog die zullen gebruikt worden voor de opdrachten. Het lokaal is versierd met vlaggen en ballonnen.

### Verloop

#### Fase 1

#### Inleiding en kennismaking

##### Inleidend gesprek met de speelvogel

De speelvogel en begeleider gaan met elkaar in gesprek: de speelvogel is verdrietig, omdat hij zijn geluk niet meer vindt. Samen met de leerlingen beslist men om een spel te spelen in de hoop zo het geluk van de speelvogel terug te vinden.

##### Kennismakingsspel: vogelnest om elkaar te leren kennen en te vertrouwen

Alle kinderen haken zich aan elkaar vast en zitten zo samen in het vogelnest. De speelvogel heeft een magische kracht, de vliegkracht. Die kan hij aan de kinderen doorgeven door hun naam te zeggen. Wanneer men dus zegt "*Ik geef de vliegkracht aan ...*", dan moet deze persoon vliegen. Dit wil zeggen dat die zich moet laten hangen, door zich vast te haken aan de armen van zijn burens. Deze houding is niet erg aangenaam, daarom wordt de vliegkracht best zo snel mogelijk doorgegeven aan een andere persoon, door deze zijn naam te zeggen bij het zinnetje "*Ik geef de vliegkracht aan ...*".

##### Terugkoppeling naar de speelvogel

De vogel heeft zijn geluk nog steeds niet gevonden. Hij draagt nog steeds zijn zwarte bril. Er wordt gekaderd dat het oké is om even ongelukkig of verdrietig te zijn. De begeleider vraagt aan de vogel wat de kinderen voor hem kunnen doen. De speelvogel wil graag samen spelen, want daar houdt hij van.

#### Fase 2

#### Escape room

De leerlingen gaan de escape room binnen. Voor ze terug naar buiten kunnen, moeten ze het geluk van de speelvogel terugvinden.

In de kamer liggen verschillende dozen. Daarin zit telkens het geluk van een vogel: het geluk van Kaketoe, King, Toekan, Pinda en Mikaso. De leerlingen moeten eerst alle foute dozen elimineren, alvorens ze de juiste doos kunnen vinden: de doos met het geluk van Mikaso.

Wanneer de leerlingen weten wat de juiste doos is, moeten ze nog een laatste opdracht voltooien om de sleutel van de doos te verdienen. Hiervoor hebben ze voorwerpen nodig uit de andere dozen.

#### **Inhoud van de dozen per vogel**

- Kaketoe: woorden en vraagtekens
- King: stiften, lijm, penseel
- Toekan: muziekbbox, dansschoenen
- Pinda: verrekijker, vogelgids
- Mikaso: potjes voor spelletjesdozen, roze brillen, foto struisvogel

#### **Werkwijze escape room**

In de kamer zijn verschillende opdrachten verstopt. De leerlingen moeten deze vinden en daarna oplossen. De volgorde waarin ze dit doen is niet belangrijk. Via een computerprogramma geven de leerlingen de oplossing in. Daarna krijgen ze een cijfercode waarmee ze een doos kunnen openen.

Om interactie te garanderen is er een discussieruimte voorzien in de escape room (kring). Bij elke opdracht kan er op de rode knop (toeter) worden gedrukt, waarna het tijd is voor speloverleg. Iedereen kan dan zijn mening geven over de opdracht en hoe deze uit te voeren. Om ervoor te zorgen dat dit niet té lang duurt moeten de leerlingen na drie minuten weer aan de slag. Hierbij wordt gewerkt met een timer.

Om elke leerling voldoende spreekansen te bieden, krijgt elke leerling drie mikadostokjes. Elke keer een leerling iets inbrengt in het gesprek, wordt een mikadostokje afgegeven. Wanneer hun stokjes op zijn, mogen ze niet meer praten, tenzij niemand nog een mikadostokje heeft, dan worden ze opnieuw uitgedeeld.

#### **Opdrachten**

Aan elke opdracht wordt een boodschap gekoppeld.

Deze boodschappen staan in cursief onderaan de spelen en worden aangehaald door de vogel.

#### *Eén tegen allen*

De leerlingen krijgen verschillende opdrachten die ze per twee uitvoeren. Deze opdrachten hangen aan de muur. Het is de bedoeling dat de leerlingen op verschillende talenten worden aangesproken; ze voeren daarom alle opdrachten uit.

Na het uitvoeren van alle opdrachten stelt de begeleider een vraag over één opdracht. Met het antwoord op deze vraag kan men de code voor het slot verkrijgen.

#### Er zijn tien opdrachten.

1. Maak een creatief vogelnest.
2. Bouw met de materialen die je krijgt een stevige brug, zodat je van plaats x naar plaats y kan gaan.
3. Vlieg je los met de work-out. De begeleider doet de oefeningen voor.
4. Ruik, voel, proef, vertrouw als een 'vogel' door de zintuigenoefeningen te doorlopen.



5. Doe het getsjilp van vogels na met boomwhackers.
  6. Verzamel de handen van iedereen.
  7. Ontcijfer een boodschap in geheimschrift.
  8. De ene persoon wordt geblinddoekt, de andere persoon hoort niets. Maak per twee een tafel en zorg ervoor dat er een bord kan opstaan zonder dat dit valt.
  9. Vul de sudoku correct in.
  10. Toon je doorzettingsvermogen. Zit tegen een muur in een hoek van 90°.
- Er zijn uiteraard ook heel wat andere opdrachten mogelijk.

De vogel vraagt aan de verschillende leerlingen wat ze hebben gedaan. *Was het zonder hen gelukt om dat zo snel te doen?*

*Boodschap: Iedereen is belangrijk in het spel.*

#### Samenwerkingsspel

De leerlingen moeten samen op een zeil staan, bijvoorbeeld een Twisterzeil. Ze proberen dit zeil zo snel mogelijk om te draaien, zonder dat iemand de grond raakt. Op de achterzijde van het zeil staat de boodschap die de leerlingen nodig hebben om de code te krijgen.

De vogel vraagt aan de leerlingen: *Hoe heb je dit gedaan? Hoe voel je je nu je deze opdracht samen hebt kunnen uitvoeren?*

*Boodschap: Samen iets bereiken is leuk!*

#### Spel zonder taal

Enkele leerlingen lezen de speluitleg van het spel 'Peteca'. Ze beginnen het spel te spelen en leggen het op deze manier ook uit aan hun medeleerlingen. Er mag niet verbaal gecommuniceerd worden.

Het is de bedoeling dat alle leerlingen het spel begrijpen en meespelen.

Speluitleg: Peteca

Een bal wordt met de hand opgeslagen en de groep moet proberen de bal in de lucht te houden. Indien de bal op de grond valt, is het spel afgelopen. Weetje: In Korea speelt men dit spel met een bal die pluimen heeft.

De vogel vraagt aan de leerlingen: *Is het gelukt om het spel te spelen?*

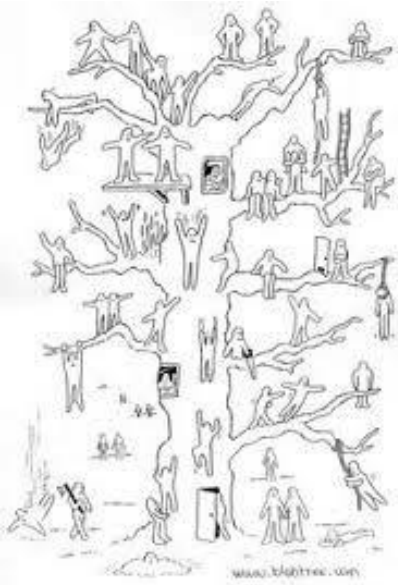
*Boodschap: Je hebt geen gemeenschappelijke taal nodig om met elkaar te kunnen spelen. De taal van het spel is universeel.*

#### Spelen over de hele wereld

Er liggen verschillende spelfiches van spelen over de hele wereld verspreid in de klas. De leerlingen verbinden deze aan spelletjes die zij op de speelplaats ook spelen. Door deze spelletjes in de juiste volgorde te leggen, gekoppeld aan de spelen die al in een volgorde liggen, kan men op de achterkant een code vinden.

De vogel vraagt aan de leerlingen: *Waar speelt men spelletjes? Welk spel zullen we spelen?*



|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | <p><i>Boodschap: Overal ter wereld speelt men spelletjes. Er zijn verschillen, maar er zijn ook gelijkenissen.</i></p> <p><u>Eindspel voor het openen van de doos</u><br/>De leerlingen vinden in de doos van de speelvogel een foto van een struisvogel. Dit doet de speelvogel denken aan een spel dat hij kent. Het spel komt uit Senegal.</p> <p>Spelverloop:<br/>Iedereen is een struisvogel. Als het struisvogeltijd is doen we de handen voor de ogen. Er worden struisvogels aangetikt die heel stil uit de ruimte mogen sluipen, de anderen weten niet wie. Daarna mag iedereen kijken en raden wie de verdwenen struisvogels zijn.</p> <p><b>Slot</b><br/>De leerlingen verlaten de escape room en keren terug naar het lokaal waar de activiteit werd opgestart.</p>  |
| <p><b>Fase 3</b></p> | <p><b>Nabespreking escape room</b></p> <p>De speelvogel zet zijn roze bril op en ziet het geluk terug in de kleine dingen, in het samen spelen,... De boodschappen die de kinderen bij elke opdracht achterhaald hebben, worden kort herhaald.</p> <p><b>Stap 1: Algemene evaluatie gericht op de ik-beleving</b><br/>Via 'The Blob Tree' kunnen de kinderen aangeven hoe zich voelen na het spel. 'The Blob Tree' is ontwikkeld door Pip Wilson in de jaren '70. Het is een tekening van een boom met verschillende personen. De kinderen kunnen nadenken over waar zij zich positioneren en hun naam noteren op de passende plaats in de boom. Leerlingen die hun positie en beleving willen delen met de klasgroep mogen dit zeker doen. Uiteraard wordt niemand verplicht.</p>  |



|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Stap 2: Roze bril opzetten</b><br/>De leerlingen worden in groepjes van ongeveer vijf leerlingen verdeeld. Elk groepje ontvangt een roze bril. Om de beurt zetten de leerlingen de bril op. Ze verwoorden aan elkaar waarin zij hun geluk vinden.</p> <p><b>Stap 3: We bedenken samen ons spel</b><br/>De leerlingen denken na over wat zij leuk vinden in een spel. Samen bedenken de kinderen een nieuw spel.<br/>Volgende vragen kunnen inspirerend zijn: <i>Wat vinden we leuk in een spel? Welke regels zijn er? Waarmee gaan we spelen? Wanneer kan je winnen? Met wie ga je het spelen? Waar ga je het spelen? Hoe lang gaat het duren? ...</i></p> |
| <b>Fase 4</b>  | <p><b>Afsluiter</b><br/>De leerlingen mogen een spel naar keuze spelen. Ofwel spelen ze het zelfgemaakte spel ofwel een spel dat elders in de wereld wordt gespeeld. Elke leerling legt één mikadostokje op het spel dat hij/zij verkiest. Het spel met de meeste stokjes wordt gespeeld.</p>  |
| <b>Materialen</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inkleding ruimte: veel spelletjes</li> <li>• Zwarte bril / zonnebril</li> <li>• Kledij vogel</li> <li>• Roze zonnebril per groep</li> <li>• Vijf dozen <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Kaketoe: woorden en vraagtekens</li> <li>➢ King: stiften, lijm, penseel</li> <li>➢ Toekan: muziekbox, dansschoenen</li> <li>➢ Pinda: verrekijker, vogelgids</li> <li>➢ Mikaso: potjes voor spelletjesdozen, roze brillen, foto struisvogel</li> </ul> </li> <li>• Mikadospel met voldoende stokjes</li> <li>• Timer / kookwekker</li> <li>• Toeter</li> <li>• Zeil met Twisterspel</li> <li>• Bal / ballon met veren</li> <li>• Spelfiches van over de hele wereld (zie <b>Workshop 1, Spel, bijlage 1</b>)</li> <li>• Afbeelding "The Blob Tree": <a href="https://www.blobtree.com/">https://www.blobtree.com/</a></li> <li>• De opdrachten bij het spel 'Eén tegen allen' in enveloppen verspreid over het lokaal</li> <li>• Vlaggen en ballonnen</li> </ul> |  |
| <b>Bronnen</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gregoir, S., Lowyck, I., &amp; Vermeiren, S. (sd). <i>Geluksvogels: lesmap voor leerkrachten kleuter- en lager onderwijs ter ondersteuning van een geleid museumbezoek</i>. Tielt: Lannoo.</li> <li>• Mylle, S. (sd). <i>Gesprekken met kinderen</i>. Opgehaald van Online portfolio: <a href="https://www.google.be/url?sa=i&amp;source=images&amp;cd=&amp;ved=2ahUKEwiLioG1vdzfAhVJJIAKHdwqCPsQjxx6BAgBEAI&amp;url=https%3A%2F%2FSarahmylle.weebly.com%2Fgesprekken-met-kinderen.html&amp;psig=AOvVaw14xqPQIEXU7jTgwSXuhWYw&amp;ust=1546978300836017">https://www.google.be/url?sa=i&amp;source=images&amp;cd=&amp;ved=2ahUKEwiLioG1vdzfAhVJJIAKHdwqCPsQjxx6BAgBEAI&amp;url=https%3A%2F%2FSarahmylle.weebly.com%2Fgesprekken-met-kinderen.html&amp;psig=AOvVaw14xqPQIEXU7jTgwSXuhWYw&amp;ust=1546978300836017</a></li> </ul>  |  |





| WORKSHOP 2  |   | KAKETOE (filosoferen)  |
|---|---|--|
| <b>Centrale thema</b>   |   |  |
| Kaketoe is een rustige vogel op zoek naar een warm nest waar vogels zichzelf mogen zijn en in gesprek gaan met elkaar. Kaketoe houdt ervan om na te denken en uitdagende vragen te stellen.   |   |  |
| <b>Vogel</b>  |   |  |
| Kaketoe   |   |  |
|    |   |  |
| <b>Lokaal</b>   |   |  |
| <p>Voor deze activiteit is een ruim lokaal nodig.<br/> Het lokaal wordt sfeervol ingericht met kaarsjes en lichtjes.<br/> Er wordt een grote kring gemaakt met kussens. In het midden van de kring ligt een nest met een bruin deken en takken.</p> |   |  |
| <b>Verloop</b>  |   |  |
| <b>Fase 1</b>   | <b>Kennismaking</b>   |  |
|   | <p>Er wordt gestart met een kennismakingsoefening, zodat er een veilige en vertrouwelijke sfeer wordt opgebouwd.</p> <p><b>Bolletje wol</b><br/> De leerlingen staan in een kring. De begeleider legt het spel uit. De begeleider houdt het uiteinde van de bol wol vast, zegt zijn of haar naam en één woord dat typerend is voor hem/haar. Nadien gooit de begeleider het bolletje wol naar een leerling. De leerling doet hetzelfde. Hij/zij houdt op zijn beurt het touw vast en gooit de bol wol vervolgens door naar een andere leerling. Dit gaat door tot alle leerlingen aan bod zijn gekomen.</p> <p>Vogel Kaketoë legt uit: <i>Met het bolletje wol hebben we samen een nest gemaakt waarin we allemaal met elkaar verbonden zijn door de wollen draden. Ik droom van een warm nest waar we elkaar in gesprek kunnen gaan. Ik geloof dat we op deze manier net zo verbonden kunnen zijn als met het bolletje wol. Om met elkaar verbonden te zijn is het natuurlijk wel belangrijk dat we respect hebben voor elkaar en elkaars mening waarderen. Zullen we dat afspreken?</i></p> |  |
| <b>Fase 2</b>   | <b>Vorbereiding filosofisch gesprek: afspraken en impuls</b>  |  |
|   | <p><b>Afspraken</b><br/> De begeleider maakt afspraken met de leerlingen aan de hand van enkele gesprekssteentjes.</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. HOORsteentje = we luisteren naar elkaar.</li> <li>2. HARTsteentje = we praten uit het hart.</li> <li>3. ZORGsteentje = we dragen zorg voor onszelf en de ander.</li> </ol> |

|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | <p><b>Impuls rond het thema 'relaties en emoties - Ik en de ander'</b></p> <p>De begeleider leest uit het boek 'Geluk voor kinderen' (Bormans, 2014) het verhaal van 'Kaketoe' voor. In dit verhaal staat 'relatie' centraal. Na het voorlezen worden in het lokaal enkele woordkaarten die te maken hebben met emoties, gevoelens en relaties verspreid in het lokaal. Er zijn een aantal woordkaarten blanco, zodat de leerlingen die dit wensen zelf iets kunnen schrijven. De leerlingen kiezen die woordkaart uit die hen het meeste aanspreekt. De kinderen die dit wensen mogen toelichten waarom ze voor een welbepaald woord gekozen hebben of wat de link is met het verhaal van Kaketoe.</p> <p><b>Ter inspiratie:</b> Mogelijke woorden voor de woordkaarten: eenzaam, plezier, vrolijk, boos, lachen, verbondenheid, samen, stil, angst, elkaar helpen, behulpzaam, je gesteund voelen, dankbaar, alleen ik, wij samen, geluk, kracht,...</p>   |
| <p><b>Fase 3</b></p> | <p><b>Toelichten doel filosofisch gesprek</b></p> <p>De leerlingen kijken naar een filmfragment waarin kinderen uitleggen wat filosoferen volgens hen is. Na het bekijken van het filmpje, kaatst de begeleider de vraag terug naar de leerlingen: <i>Wat denken jullie eigenlijk dat filosoferen is?</i> De leerlingen noteren hun antwoord op een post-it. Deze worden op een groot blad opgehangen en klassikaal overlopen.</p> <p>Er wordt wat achtergrondinformatie gegeven over filosofie aan de hand van een moodboard.</p> <p><b>Ter info:</b> Filosofie betekent 'vriend van de wijsheid'. Een heel belangrijke filosoof is Socrates. Hij leefde lang geleden, in de 5<sup>e</sup> eeuw voor Christus, in Athene. Socrates hield ervan om met mensen in gesprek te gaan. Hij liep de straten, pleinen en de markt op om mensen uit te dagen zélf na te denken. Dit deed hij door de mensen vragen te stellen. Telkens opnieuw... Socrates noemde dit de 'vroedvrouwtechniek'. Net zoals een vroedvrouw de mama helpt om het kind op de wereld te zetten, helpt hij de mensen de 'waarheid' uit zichzelf te 'baren' door moeilijke vragen te stellen. Socrates is bekend om zijn uitspraak: 'Het enige wat ik weet, is dat ik niet weet.' <i>Kan er iemand uitleggen wat dit zou kunnen betekenen?</i></p> |
| <p><b>Fase 4</b></p> | <p><b>Filosoferen: een nest vol vragen</b></p> <p>Onderstaande filosofieoefening is gebaseerd op de werkvorm 'De grot van Plato', ontwikkeld door Kristof Van Rossem. De oefening bestaat uit drie rondes. De begeleider neemt de rol van moderator aan en Kaketoe neemt in de tweede ronde de rol van de 'vragenvogel' aan. In de derde ronde daagt Kaketoe de kinderen uit om te argumenteren als 'argumentatievogel'.</p> <p><b>Ronde 1: wat je ziet, waarneemt, ... (Van waarneming tot begrip)</b><br/> <i>Doel: ijs breken</i><br/> Eerste stap in 'denken' van waarneming tot begrip.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De kinderen van de school x, wisselen van plaats.</li> <li>• Wie een rood kledingstuk aanheeft, wisselt van plaats.</li> <li>• Wie een glimlach op het gezicht heeft, wisselt van plaats.</li> <li>• De kinderen die zwart haar hebben, wisselen van plaats.</li> </ul> <p><b>Ronde 2: wat je niet ziet + Kaketoe als 'vragenvogel'</b></p>  |



|                      |   |
|----------------------|---|
|                      | <p><i>Doel: werken aan verbinding, elkaar beter leren kennen, ontdekken dat er gelijkenissen en verschillen zijn</i></p> <p>Tweede stap in denken van waarneming tot begrip: het is niet omdat je het niet ziet, dat het er niet is.</p> <p>De ene leerkracht begeleidt het gesprek, de andere leerkracht is Kaketoe als 'vragenvogel'. Kaketoe kan extra uitleg vragen door op de schouder van een kind te tikken, bijvoorbeeld: <i>Hoe heet jouw huisdier? Welke muziek beluister jij graag?...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle kinderen die een huisdier hebben, wisselen van plaats.</li> <li>• Alle kinderen die nog een broer en zus hebben, wisselen van plaats.</li> <li>• Alle kinderen die ervan houden om buiten te spelen, wisselen van plaats.</li> <li>• Alle kinderen die graag naar muziek luisteren, wisselen van plaats.</li> <li>• Alle kinderen die meerdere talen spreken, wisselen van plaats.</li> <li>• Alle kinderen die houden van snoepjes, wisselen van plaats.</li> </ul> <p><b>Ronde 3: opvattingen + Kaketoe als argumentatievogel</b></p> <p><i>Doel: luisteren, ideeën verwoorden, standpunt innemen, argumenteren.</i></p> <p>Derde stap van waarneming tot begrip, positie innemen, argumenteren, onderzoeken,...</p> <p>Enkele mogelijkheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle kinderen die het goed vinden om net als Kaketoe eens alleen te zijn, wisselen van plaats.</li> <li>• Alle kinderen die vinden dat het belangrijk is om andere kinderen te leren kennen, wisselen van plaats.</li> <li>• Alle kinderen die vinden dat je moet opkomen voor je vrienden, wisselen van plaats.</li> <li>• Alle kinderen die vinden dat je ook goede vriend moet zijn met jezelf, wisselen van plaats.</li> <li>• Alle kinderen die geloven dat God een goede vriend is, wisselen van plaats.</li> <li>• Alle kinderen die vriendschap belangrijk vinden, wisselen van plaats.</li> </ul> <p>Kaketoe tikt één kind aan en vraagt om een argument: <i>Hoe zo? Leg uit.</i></p> <p>Kaketoe kan als argumentatievogel ook tikken op de schouder van de buur van dit kind en vragen: <i>Ben jij het wel of niet eens met X?</i></p> <p>Leerkracht: <i>Alle kinderen die het niet eens zijn met X, wisselen van plaats.</i></p> <p>De leerkracht vraagt aan deze kinderen om argumenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Leg uit, geef een voorbeeld of een ervaring.</i></li> <li>• <i>Heb je ook een ander voorbeeld dat toont wat je vindt?</i></li> <li>• ...</li> </ul> |
| <p><b>Fase 5</b></p> | <p><b>Filosofisch gesprek afsluiten: nest van vragen</b></p> <p>Na een filosofisch gesprek zitten kinderen vaak nog met heel wat vragen. Daarom krijgen de leerlingen de kans om hun vragen van zich af te schrijven op een kaart in de vorm van een vogel. Deze vragen mogen ze kort per twee bespreken indien er voldoende tijd is. Nadien worden de vragen in het nest gelegd.</p>   |



|  |   |
|--|---|
|  | <p>De begeleiders vragen naar de meningen en ervaringen van de leerlingen en geven aan dat het oké is om te blijven denken.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wat neem je mee uit wat we hier samen gedaan hebben?</i></li> <li>• <i>Hoe voel jij je nu?</i></li> <li>• <i>Met welk gevoel ga je nu naar buiten?</i></li> </ul> |
| <b>Materialen</b>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papier: wit</li> <li>• Stiften, kleurpotloden, pastelkrijt</li> <li>• Scharen</li> <li>• Post-its</li> <li>• Kussentjes</li> <li>• Lichtjes</li> <li>• Gespreksstenen</li> <li>• Bruin doek en takken (nest maken)</li> <li>• Filmfragment: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ycUpM6CLk5k&amp;t=63s">https://www.youtube.com/watch?v=ycUpM6CLk5k&amp;t=63s</a></li> </ul>  |   |
| <b>Bronnen</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kampers, R., &amp; Ruiters, J.E. (2019). Leren filosoferen. Geraadpleegd op 17 december 2018, via <a href="https://www.lerenfilosoferen.nl/test">https://www.lerenfilosoferen.nl/test</a>.</li> <li>• KU Leuven – Faculteit Theologie &amp; Religiewetenschappen. (2002-2018). Thomas godsdienstonderwijs: gedichtendatabank – verbondenheid. Geraadpleegd op 8 januari 2019, via <a href="https://www.kuleuven.be/thomas/page/gedichtendatabank/view/68920/">https://www.kuleuven.be/thomas/page/gedichtendatabank/view/68920/</a>.</li> <li>• Brenifier, O., &amp; Janssen, K. (2005). <i>Filosofie voor kids: Wat voel ik?</i>. Leuven: Davidsfonds Uitgeverij NV.</li> <li>• Brenifier, O., &amp; Tromp, M. (2009). <i>Filosofie voor kids: Wat is geluk?</i>. Leuven: Davidsfonds Uitgeverij NV.</li> <li>• Socratischgesprek.be/materiaal-en-oefeningen door Kristof Van Rossem.</li> </ul> |   |





| WORKSHOP 3   |   | TOEKAN (beweging) |
|--|---|-------------------|
| <b>Centrale thema</b>  |   |                   |
| Toekan is een echte spring in 't veld. Hij houdt ervan om op avontuur te gaan, om nieuwe dingen te ontdekken. Toekan kan via dans en muziek uiting geven aan zijn emoties. Hij nodigt de leerlingen uit om samen op ontdekkingsstocht te gaan. |   |                   |
| <b>Vogel</b>   |   |                   |
| Toekan   |   |                   |
|   |   |                   |
| <b>Lokaal</b>  |   |                   |
| Deze activiteit gaat bij voorkeur buiten door, bijvoorbeeld op de speelplaats, een nabijgelegen grasperk, een speelplein,...   |   |                   |
| Er worden drie ruimtes gecreëerd en er moet voldoende ruimte beschikbaar zijn om zich van de ene naar de andere ruimte te verplaatsen.   |   |                   |
| <b>Verloop</b>   |   |                   |
| <b>Fase 1</b>  | <b>Kennismaking</b>   |                   |
|  | <p>In deze workshop wordt er samen gedanst. De kinderen kennen elkaar nog niet. Daarom is het zeer belangrijk om in de eerste fase kennis te maken en te werken aan verbinding.</p> <p><u>Kennismaking op muziek</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen lopen door elkaar terwijl er muziek speelt. Wanneer de muziek stopt moeten de leerlingen zo snel mogelijk bij een andere leerling gaan staan. Dan groeten ze elkaar door een leuke beweging te doen. Daarbij stellen ze zichzelf kort voor: naam, hobby's, interesses,... Dit doen ze verschillende keren.</li> <li>• De kinderen lopen door elkaar. Toekan noemt een naam van een kind. Dat kind steekt zijn/haar hand in de lucht. De andere kinderen gaan op een ritmische manier achter het kind staan.</li> </ul> <p><u>Signatuurbeweging</u></p> <p>De leerlingen maken een grote cirkel. Elke leerling stelt zich individueel voor en bedenkt een signatuurbeweging bij zichzelf. De leerling komt in het midden van de cirkel staan en zegt: "Hallo iedereen, ik ben *naam*" en maakt de beweging. De leerling keert terug naar zijn plaats. De rest van de groep zegt: "Welkom, *naam*" en imiteert de dansbeweging.</p> <p><u>Gevoelsmeter</u></p> <p>De begeleiders polsen naar het gevoel van 'welbevinden' vóór (en na) de activiteit. <i>Hoe voel je je momenteel op een schaal van 1 tot 10?</i><br/>De kinderen die wensen mogen duiding geven.</p> |                   |



**Fase 2****Kennismaking met de verschillende dansen + inleving emoties**

De begeleider en vogel Toekan nemen de leerlingen mee naar drie verschillende locaties op de school/speelplein/grasperk/...

Op elke locatie toont vogel Toekan een dans. In totaal toont Toekan drie verschillende dansen: Chachalaca, Picazuro en Tureluur. Toekan is een echte danser. In elke dans worden een aantal emoties uitgedrukt: blijdschap, vreugde, verdriet, woede, angst,...

*Opmerking: Hier kan er ook gewerkt worden met filmfragmenten. Voorwaarde is wel dat er fragmenten geselecteerd worden met het oog op het creëren van een open blik los van de stereotiepe denkbeelden. Indien er een fragment geselecteerd wordt, dient dit eerst met de kinderen beschouwd te worden. Daarna worden een aantal vragen gesteld.*

**Toekan danst**

A. Chachalaca

B. Picazuro

C. Tureluur

- *Welk gevoel kreeg jij bij het bekijken van vogel Toekan?*
- *Welke bewegingen heb je gezien? Welke bewegingen blijven je bij?*
- *Welke dans vind jij het leukst?*
- *Kan je het tempo beschrijven? Verandert het tempo?*
- *Welk gevoel roept dit tempo bij je op?*
- *Welke dans spreekt jou het meeste aan?*
- *Welk gevoel associeer met de verschillende dansen?*
- *Welke naam zou jij geven aan de dans?*
- *Vind jij de naam die Toekan geeft aan deze dans passend? Waarom wel/niet?*

Vogel Toekan legt uit dat hij via dans zijn emoties kan weergeven. Ook al spreken andere vogels niet de taal die Toekan spreekt, de taal van de dans is universeel. Via dans kunnen emoties een plaats krijgen. In een vreugdedans bijvoorbeeld kunnen mensen en vogels uiting geven aan hun vreugde en blijdschap.


**Inleefoefening:**

- *Toon hoe jij zou 'vliegen' als een vogel.*
- *Vlieg eens hard, vlieg eens zacht, ga eens in duikvlucht, ga op jacht,...*
- *Hoe dans je als je 'blij' bent?*
- *Hoe dans je als je 'verdrietig' bent?*
- *Hoe dans je als je 'bang' bent?*
- *Hoe dans je als je 'boos' bent?*
- *Hoe dans je als je 'wanhopig' bent?*
- *Hoe kan je dansend je gevoelens uitdrukken?*
- *Hoe voel jij je? Hoe kan je dat tonen in dans?*
- *Hoe kan je door middel van dans je gevoelens uitdrukken?*





|               |  |
|---------------|--|
|               |   |
| <b>Fase 3</b> | <p><b>Toelichten opdrachten</b></p> <p>De leerlingen worden in groepjes verdeeld. Ze mogen zélf via dans uiting geven aan zelfgekozen emoties. Ze overleggen per groep welke emoties ze willen weergeven in hun dans. Het is de bedoeling dat de leerlingen een dans verzinnen bij een zelf gecomponeerd muziekstuk. Voor hun bewegingen werken ze een danspartituur uit. Hiervoor mogen ze zelf de symbolen kiezen.</p> <p>De dans moet aan volgende voorwaarden voldoen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er wordt gebruik gemaakt van enkele muziekinstrumenten.</li> <li>• Er worden dansbewegingen uitgevoerd.</li> <li>• Danspartituur tekenen</li> <li>• Duur van de dans: 1-2 minuten</li> <li>• Er wordt ten minste één emotie uitgedrukt.</li> </ul> |
| <b>Fase 4</b> | <p><b>Dans inoefenen</b></p> <p>In elke ruimte liggen muziekinstrumenten en attributen. Enkele leerlingen bedenken de bewegingen bij de emotie, de andere leerlingen componeren het muziekstuk. Tussentijds wisselen van rol is toegestaan. De leerlingen oefenen de dans in en bereiden het toonmoment voor.</p>  |
| <b>Fase 5</b> | <p><b>Toonmoment</b></p> <p>De leerlingen krijgen de kans om in groep hun dans voor te stellen aan de andere leerlingen.</p> <p>Bij de voorstelling tonen de groepjes ook hun ontwerp van hun danspartituur. De andere groepen kunnen op die manier de partituren zelf linken aan de bewegingen, waardoor ze gericht moeten kijken. De andere groepjes kijken aandachtig naar de dansende groepjes en mogen nadien een vreugdebeweging maken als appreciatie of bedanking voor het toonmoment van de groepjes.</p> <p>Aan het einde van de voorstelling vliegen de begeleiders samen met de leerlingen terug naar de startplaats om te reflecteren over het dansen en de groepsvorming.</p>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>Voorbeeld:</p>  <p>696B00DB-394D-447<br/>D-8805-F286D3481DF</p> <p><b>Reflectie bij de dansen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wat vind je van deze dans?</i></li> <li>• <i>Wat vind je typisch? Anders? Mooi? Moeilijk? ....</i></li> <li>• <i>Welke gevoelens heb je herkend?</i></li> <li>• ...</li> </ul> <p><b>Reflectie bij de groepsvorming</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hoe heb je het samenwerken ervaren?</i></li> <li>• <i>Wie kon leiding nemen?</i></li> <li>• <i>Wie kon bemiddelen?</i></li> <li>• <i>Wie kon luisteren?</i></li> <li>• <i>Was het gemakkelijk om samen te dansen?</i></li> <li>• <i>Kon iedereen zijn ideeën kwijt?</i></li> </ul> |
| <b>Fase 6</b>   | <p><b>Afsluiter: vreugdedans met de hele groep + reflectie</b></p> <p>We ronden af met een gezamenlijke vreugdedans.<br/>De leerlingen bootsen de bewegingen van de begeleiders na, maar mogen ook hun eigen inbreng toevoegen.</p>  |
| <b>Materialen</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 tablets, indien nodig ook luidspreker (bluetooth)</li> <li>• Muziekinstrumenten: triangel, handtrommel, bellenkrans, klokkenspel, slagstaven, bekken, houtblokken, boomwhackers,...</li> <li>• Attributen: hoeden, bril, verkleedkledij / stukjes stof, maskers,...</li> </ul> |  |
| <b>Bronnen</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Overleg met Chris Droessaert, docent bewegingsopvoeding bij Odisee Aalst</li> <li>• Crul, K. (2017). <i>Zeppelin. Didactiek voor muzische vorming</i>. Pelckmans: Kalmthout.</li> </ul>  |  |





|   |   |
|---|---|
| <b>WORKSHOP 4</b>   | <b>KING (muzische opvoeding)</b>  |
| <b>Centrale thema</b>   |   |
| King is een creatieve ijsvogel. Ze houdt ervan om zelf dingen te creëren. Dat maakt haar rustig en gelukkig.  |   |
| <b>Vogel</b>  |   |
| King  |   |
|    |   |
| <b>Lokaal</b>   |   |
| De activiteit kan doorgaan in een klas- of crealokaal.<br>Het lokaal wordt sfeervol ingericht.  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er wordt een mooie zithoek als 'nest' voorzien met kussens, mooie prenten van o.a. ijsvogels, een vogelnest met vogel (vilt) erin, takken, echte veren,...</li> <li>• Er speelt achtergrondmuziek met zachte vogelgeluiden.</li> <li>• Er wordt een kijktafel voorzien met het boek 'Geluk' van Leo Bormans, een vogelhuisje, een verrekijker,...</li> <li>• De naam van elke leerling staat op een vogeltje dat aan een touwtje in de klas hangt.</li> <li>• De banken worden in een U-vorm geplaatst.</li> <li>• Er wordt een demonstratietafel voorzien.</li> </ul> |   |
| <b>Verloop</b>  |   |
| <b>Fase 1</b>   | <b>Muzische kennismakingsspelletjes</b><br>De activiteit kan starten met enkele korte (muzische) kennismakingsspelletjes om in te zetten op een hechte groep. Het samenhorigheidsgevoel staat hierbij centraal. Afhankelijk van de beschikbare tijd kan je beslissen hoeveel spelletjes er aan bod komen.<br><br><u>Welke vogel ben ik?</u><br>Er liggen prenten van heel diverse vogels op de grond. Bij elke vogel staan enkele kenmerken genoteerd. De leerlingen lopen rond, bekijken de prenten en lezen de kenmerken in stilte. De leerlingen kiezen een vogel die bij hen past. Vervolgens worden de gekozen vogels overlopen aan de hand van volgende zin: "Ik ben... . Als ik een vogel was, zou ik een ... zijn, omdat ... ." |
|   | <u>Vogelroepnaam</u><br>De leerlingen staan in een kring. Iedere leerling kiest een vogelroepnaam. Om beurt klapt men ritmisch zijn/haar (vogelroep)naam. Bij de eerste ronde zegt de leerling de naam nog niet. Bij de tweede ronde zegt de leerling de  |



|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | <p>(vogelroep)naam tijdens het klappen. Telkens worden de verschillende ritmes/namen herhaald door de andere leerlingen.</p> <p><u>Vogelwoesj</u><br/>De leerlingen zitten in een kring. De begeleiders leggen kort uit dat het de bedoeling is om een ketting te maken van klappgeluiden. Eén begeleider geeft de eerste klap in de richting van de buurman/buurvrouw en zegt: "Geef maar door!" Dit proces blijft zich herhalen waardoor een 'wave' door de kring klinkt. Er kunnen eventueel extra opdrachten ingevoerd worden: het klappen moet in de maat, de begeleider zet muziek aan met een duidelijke puls, als een kind twee keer klapt verandert de klap van richting, de klap gaat kris-kras door de kring, tijdens het doorgeven van de klap wordt een andere leerling duidelijk aangekeken en aangesproken met zijn/haar naam,...</p> <p><u>Dodelijke vogelblik</u><br/>Alle leerlingen staan in een kring met het hoofd naar beneden. Op het teken van de leerkracht (bijvoorbeeld: vogelgeluid) kijken ze op, naar één persoon in de groep. Als twee leerlingen elkaar aankijken, dan vallen ze op een dramatische manier (zoals een vogel) gewond neer.</p> <p><u>Vogelritme doorgeven</u><br/>De leerlingen plaatsen zich in een kring. Eén iemand doet een ritme voor met behulp van vogelgeluiden. De volgende neemt dit over, enzovoort. Als een leerling het ritme wil veranderen, mag dit. Deze leerling doet het ritme voor in het midden van de kring. Het veranderende ritme wordt vervolgens door alle leerlingen overgenomen.</p> |
| <p><b>Fase 2</b></p> | <p><b>Sfeerschepping</b></p> <p>De leerlingen verzamelen in het nest van de klas. De begeleider en vogel King lezen om beurt een deel van het verhaal 'King' uit het boek 'Geluk voor kinderen. Vriendschap' van Leo Bormans expressief voor en tonen de bijpassende prenten aan de leerlingen.</p> <div data-bbox="475 1332 726 1630" data-label="Image"> </div> <p>Tot slot wordt het verhaal kort besproken aan de hand van enkele vragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wat vieren de vogels aan het begin van het verhaal?</i></li> <li>• <i>Hoe ziet het nest eruit?</i></li> <li>• <i>Waarom maakt papa zich boos?</i></li> <li>• <i>Welk plan heeft King om geen ruzie meer te maken?</i></li> <li>• <i>Wat vindt papa van het plan?</i></li> <li>• <i>Wanneer maak jij wel eens ruzie met broer, zus, vriendje, mama, papa,....?</i></li> <li>• <i>Hoe lossen jullie dat dan op?</i></li> <li>• <i>De vogels leren wachten. Wanneer heb jij leren wachten?</i></li> </ul>   |



|               |  |
|---------------|--|
|               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Welke leuke dingen kun je bedenken voor als je moet wachten?</i></li> <li>• <i>Hoe kan je proberen minder ruzie te maken?</i></li> </ul>   |
| <b>Fase 3</b> | <p><b>Beschouwen</b></p> <p>In 'het nest' hangen verschillende foto's van de ijsvogel. De begeleider toont een filmpje waarin ook verschillende ijsvogels te zien zijn in een natuurlijke omgeving. Over de foto's en het filmpje worden verschillende vragen gesteld:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wat zie je?</i></li> <li>• <i>Hoe ziet de vogel eruit?</i></li> <li>• <i>Is het overal dezelfde vogel?</i></li> <li>• <i>Welke gelijkenissen zie je?</i></li> <li>• <i>Zie je enkele verschillen?</i></li> <li>• <i>We hebben een kanarie, zwaluw,... Maar hoe noemt deze vogel? (ijsvogel)</i></li> <li>• <i>Waarom noemt men zo'n vogel een 'ijsvogel'?</i></li> <li>• <i>Hoe zag King er uit in het verhaal? Welk soort vogel is dat?</i></li> <li>• <i>Welk geluid zou een ijsvogel maken? Probeer eens.</i></li> <li>• <i>Hoe beweegt deze vogel? Probeer eens.</i></li> <li>• ...</li> </ul> <p>De begeleider en King besluiten: <i>"Deze vogel is onze geluksvogel, omdat wij vinden dat hij hele mooie, vrolijke kleurtjes heeft. De ijsvogel zit graag in het water. Zijn verenkleed bestaat daarom uit waterdichte en isolerende veren."</i></p>  |
| <b>Fase 4</b> | <p><b>Demonstratietafel</b></p> <p>De leerlingen verzamelen rond de demonstratietafel. Hierop ligt voldoende materiaal dat de leerlingen kunnen gebruiken voor het realiseren van de opdracht. De begeleiders overlopen zowel de materialen als de demo's. Hierdoor wordt de opdracht uitgelegd en getoond aan de leerlingen. De begeleiders tonen de techniek die de leerlingen zullen moeten gebruiken. In deze fase wordt de fantasie van de leerlingen geprikkeld.</p> <p><u>Vraagstelling demo's:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Welke materialen zien jullie op de tafel liggen?</i></li> <li>• <i>Wat zouden we daarmee kunnen doen?</i></li> <li>• <i>Hoe zouden we dit moeten doen?</i></li> <li>• <i>Wat zouden we vandaag maken?</i></li> </ul> <p><u>Opdracht:</u></p> <p>De leerlingen maken een eigen geluksvogel in vilt. Hiervoor kunnen zij gebruik maken van de materialen en de techniek die ze net gezien hebben. Het is belangrijk dat elke leerling een <i>eigen</i> vogel creëert en daarom een eigenschap in de vogel verwerkt die hij/zij belangrijk vindt.</p> <p><i>Bijvoorbeeld:</i> Ik help graag andere mensen en ben meestal vrolijk. Mijn vogel heeft hele lange veren, zodat hij makkelijk een handje kan toesteken. De veren hebben veel verschillende kleuren, als verwijzing naar het vrolijke karakter.</p> <p>Aangezien de leerlingen moeten nadenken over waarden die zij zelf belangrijk vinden, zullen ze minder snel de demo nabootsen, wat positief is. De demo dient vooral als inspiratie.</p> |



## Fase 5

### Individuele activiteit

De leerlingen nemen plaats aan de banken, die opgesteld staan in een U-vorm.

Ze maken individueel hun geluksvogel en kunnen hiervoor inspiratie halen uit de demonstratie. De eigenschappen die zij belangrijk vinden, verwerken ze in hun vogel.

De techniek die gebruikt wordt om de vogels te maken is vilten.



Wanneer de leerlingen klaar zijn met hun vogel, kunnen ze een andere leerling helpen of verdere details aanbrengen aan hun eigen vogel.

Vervolgens verzamelt iedereen rond het nest en worden de resultaten besproken. De begeleiders stellen enkele vragen:

- *Hoe zou jij jouw vogel noemen? Waarom?*

De leerlingen mogen, indien ze dit wensen, een naam geven vanuit hun moedertaal.

Ze mogen de naam van de vogel ook op verschillende manieren uitspreken: boos, blij, verdrietig,...

- *Waar woont jouw vogel?*

- *Wat eet jouw vogel?*

Bij deze vraag kunnen de leerlingen vanuit verschillende culturen gerechten aanreiken. Dit is een kans om met de leerlingen hierover in gesprek te gaan. Er wordt op een respectvolle manier verteld en geluisterd naar elkaar.

- *Hoe beweegt jouw vogel?*

De leerlingen mogen een passende, krachtige beweging die hun vogel typeert, uitvoeren. Deze beweging wordt herhaald door de rest van de groep.

- *Welk geluid maakt jouw vogel?*

Hierbij kunnen de leerlingen variëren in klank (oe, brr, jak, baf, pow,...) en in emotie (verliefd, timide, horror, razend,...). Dit geluid wordt telkens herhaald door de rest van de groep.

Op het einde mogen de leerlingen hun geluid en beweging nog eens tegelijkertijd uitvoeren. Ook dit wordt opnieuw herhaald door de rest van de klas.

Ten slotte kiest iedereen een plekje in het nest. De leerlingen denken goed na waarom ze precies die plek kiezen. De leerkracht bespreekt dit:

- *Waar bevindt jouw vogeltje zich?*



|               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Waarom heb je het op die plaats in het nest (of buiten het nest) geplaatst?</i></li> <li>• ...</li> </ul>  |                        |       |       |           |                     |            |           |           |           |           |  |                    |           |  |             |           |                                |                        |     |     |     |
|---------------|--|------------------------|-------|-------|-----------|---------------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|--------------------|-----------|--|-------------|-----------|--------------------------------|------------------------|-----|-----|-----|
| <b>Fase 6</b> | <p><b>Situaties bedenken</b></p> <p>De leerlingen worden verdeeld in groepjes van 3 tot 4 leerlingen. Ze bekijken elkaars resultaat en geven eventueel verduidelijking aan elkaar.</p> <p>De leerlingen overleggen met elkaar over een mogelijke situatie met hun vogels. Deze situatie verwerken ze in een klein toneeltje. De leerlingen kunnen tijdens hun toneel enkel gebruik maken van vogeltaal (nonsens taal of jabbertalk). Verstaanbare zinnen zijn dus niet toegestaan. Door de handelingen moet duidelijk worden welke situatie wordt gespeeld.</p> <p>Wanneer de leerlingen zelf geen situatie kunnen bedenken, geven de begeleiders enkele steekwoorden met een plaats en een probleem.</p> <p><i>Bijvoorbeeld: Twee vogels zitten rustig in een boom. Er komen twee andere vogels aan die het plekje willen inpikken. Er ontstaat een kleine discussie tussen de vogels.</i></p> <p>Mogelijke steekwoorden: Wie? Wat? Waar?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Wie?</th> <th>Wat?</th> <th>Waar?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>de vogels</td> <td>ruzie over het eten</td> <td>in het bos</td> </tr> <tr> <td>de vogels</td> <td>Verdwaald</td> <td>op straat</td> </tr> <tr> <td>de vogels</td> <td>Eén vogel is gevallen en heeft zich pijn gedaan.</td> <td>op de lantaarnpaal</td> </tr> <tr> <td>de vogels</td> <td>Wedstrijd: wie vliegt er het snelst van ... naar ... ?</td> <td>in de lucht</td> </tr> <tr> <td>de vogels</td> <td>op zoek naar vis om op te eten</td> <td>aan de vijver / rivier</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table> | Wie?                   | Wat?  | Waar? | de vogels | ruzie over het eten | in het bos | de vogels | Verdwaald | op straat | de vogels | Eén vogel is gevallen en heeft zich pijn gedaan. | op de lantaarnpaal | de vogels | Wedstrijd: wie vliegt er het snelst van ... naar ... ? | in de lucht | de vogels | op zoek naar vis om op te eten | aan de vijver / rivier | ... | ... | ... |
|               | Wie?   | Wat?                   | Waar? |       |           |                     |            |           |           |           |           |  |                    |           |  |             |           |                                |                        |     |     |     |
| de vogels     | ruzie over het eten  | in het bos             |       |       |           |                     |            |           |           |           |           |  |                    |           |  |             |           |                                |                        |     |     |     |
| de vogels     | Verdwaald  | op straat              |       |       |           |                     |            |           |           |           |           |  |                    |           |  |             |           |                                |                        |     |     |     |
| de vogels     | Eén vogel is gevallen en heeft zich pijn gedaan.   | op de lantaarnpaal     |       |       |           |                     |            |           |           |           |           |  |                    |           |  |             |           |                                |                        |     |     |     |
| de vogels     | Wedstrijd: wie vliegt er het snelst van ... naar ... ?   | in de lucht            |       |       |           |                     |            |           |           |           |           |  |                    |           |  |             |           |                                |                        |     |     |     |
| de vogels     | op zoek naar vis om op te eten   | aan de vijver / rivier |       |       |           |                     |            |           |           |           |           |  |                    |           |  |             |           |                                |                        |     |     |     |
| ...           | ...  | ...                    |       |       |           |                     |            |           |           |           |           |  |                    |           |  |             |           |                                |                        |     |     |     |
| <b>Fase 7</b> | <p><b>Evaluatie</b></p> <p>De begeleiders kijken met de leerlingen terug op het verloop van de activiteit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wat ging vlot?</i></li> <li>• <i>Wat verliep minder vlot?</i></li> <li>• <i>Hoe heb je deze opdracht ervaren?</i></li> <li>• <i>Wat zou je de volgende keer anders aanpakken? Waarom?</i></li> <li>• <i>Ben je tevreden over JOUW geluksvogel? Waarom is het precies jouw vogel geworden?</i></li> <li>• <i>Had je dit resultaat verwacht? Waarom wel/niet?</i></li> <li>• <i>Heb je tips gekregen van andere leerlingen? Heeft dit jou geholpen?</i></li> <li>• ...</li> </ul> <p>De vogels krijgen een mooie plaats in de klas.</p>   |                        |       |       |           |                     |            |           |           |           |           |  |                    |           |  |             |           |                                |                        |     |     |     |



## Materialen

- **Inkleding:** klein vogelnest, vogel uit vilt, vogelhuisjes, vogelgeluiden, prenten ijsvogel, echte veren, takken, verrekijker, vogels aan touw
- **Verkleedkledij:** vogelkostuum, verrekijker, safari hemd, jungle hoed
- **Muzische kennismakingsspelletjes:** prenten van verschillende vogels (incl. kenmerken)
- **Sfeerschepping:** Voorleesboek 'Geluk voor kinderen. Vriendschap' (Bormans, 2016)
- **Beschouwen:** foto's van ijsvogels, filmpje <https://www.youtube.com/watch?v=jxudFl77D4M>
- **Demonstreren en creëren:** isobollen (diameter: 8 cm), vlieswol/kaardwol in verschillende kleuren, naalden, mousse kussen, touw
- **Situatie bedenken:** steekkaarten

## Bronnen

Overleg met Elfi Van Keymeulen, docent muzische opvoeding bij Odisee Aalst

### Muzische kennismakingsspelletjes:

- <http://www.jufnaomi.nl/les.php?les=muzikalekennismaking>
- <http://www.zweersmuziek.nl/muzikale-energizers-en-spelletjes/>
- *Doe meer met muziek! Sien.* Geraadpleegd op 27 december 2018, van <http://www.doemeermetmuziek.nl/index.php/doemeermetmuziek/category/energizers/3>
- Van Cromphaut, V., Droessaert, C., & Van Keymeulen, E. (2018-2019). Muzische opvoeding 2.1
- *Pinterest.* Geraadpleegd op 27 december 2018, van <https://www.pinterest.com/>

### Sfeerscheppen:

- Bormans, L. (2016) *Geluk voor kinderen. Vriendschap.* Tielt: Lannoo.

### Beschouwen:

- Spruyt, H. (2013, 15 oktober). *Ijsvogels van de Makkumer Waard (HD 1080P).* Geraadpleegd op 29 januari 2019 via <https://www.youtube.com/watch?v=jxudFl77D4M>

### Materiaal:

- Isobollen: hobbywinkel
- Vlieswol: hobbywinkel

### Vogelkostuum:

- Merrilee (2017, 24 oktober). *Mermag.* Geraadpleegd op 1 maart 2019 via <http://mermagblog.com/diy-swan-costume/>



**WORKSHOP 5 | PINDA (natuurbeleving)****Centrale thema**

Pinda houdt van de natuur en wil de kinderen motiveren om dankbaar en vol zorg te zijn voor de natuur.

**Vogel**

Pinda

**Lokaal**

Deze activiteit vindt grotendeels plaats in openlucht: in de nabijheid van een park, bos of andere groene plek.

**Verloop****Fase 1****Kennismaking**

De begeleider stelt zichzelf voor aan de hand van een foto van een dier waarin één eigenschap naar voor wordt geschoven. Bijvoorbeeld: *"Ik ben.... en ik houd ervan om stil te genieten net zoals een poes."*

De begeleider vraagt aan de kinderen om zich ook zo voor te stellen. Er liggen foto's van dieren verspreid in de ruimte. De leerlingen zoeken een gepaste foto uit. In een kring stellen ze zichzelf voor aan de hand van de foto en een zelfgekozen eigenschap. Dit gebeurt in een sfeer van respect en vertrouwen. De begeleider stelt nog een aantal vragen, zodat de kinderen elkaar beter leren kennen.

Mogelijke vragen:

- *Wat spreekt je aan in deze foto?*
- *Welke eigenschappen van andere dieren passen bij jou?*
- *Is het makkelijk om een foto te kiezen?*
- *Ben je trots op jouw eigenschappen?*
- *Wat onderscheidt dit dier van de andere dieren?*
- ...

**Fase 2****Inleiding**

Pinda, de vogel, is triest. Hij kijkt droevig voor zich uit.



De begeleider vertelt waarom Pinda zo triest is: *De aarde warmt op. Dit is te lezen in het klimaatrapport van de Verenigde Naties, een organisatie die zich inzet voor het klimaat.*

Pinda reageert bedroefd: *De ijskappen smelten, de zeespiegel stijgt en er komen steeds meer hittegolven. Kijk maar zelf...*

Pinda toont een filmpje van Karrewiet waarin weerman Bram dit fenomeen uitlegt.



De begeleider stelt enkele vragen na het bekijken van het filmpje. De kinderen wisselen hun gedachten en luisteren naar elkaar op een respectvolle manier.

Vragen bij het filmpje:

- *Wat roept dit bij jou op?*
- *Welk gevoel krijg je als je het nieuws van weerman Bram hoort?*
- *Kan je begrijpen dat het Pinda triest maakt?*
- *Hoe gaan mensen volgens jou met de aarde om?*
- *Hoe ga jij om met de aarde?*
- *Vind jij dat mensen zorg moeten dragen voor de aarde? Waarom wel/niet?*
- *Zorgt de aarde voor de mensen volgens jou? Zo ja, kan je een aantal voorbeelden geven?*
- ...



|                      |  |
|----------------------|--|
| <p><b>Fase 3</b></p> | <p><b>Blotevoetenpad of ervaringsgericht pad</b></p> <p><b>Vooraf</b></p> <p>Pinda nodigt de kinderen uit om samen met hem en de begeleider op pad te gaan in de natuur, op blote voeten, om zo de natuur letterlijk te voelen.</p> <p>Samen met de kinderen bedenkt Pinda een aantal afspraken. De kinderen leggen uit waarom zij bepaalde afspraken belangrijk vinden.</p> <p>Bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Stil zijn in het bos.</i></li> <li>• <i>Geen planten vertrappelen.</i></li> <li>• <i>Geen bloemen plukken.</i></li> <li>• <i>Geen afval op de grond.</i></li> <li>• <i>Respect tonen voor elkaar.</i></li> <li>• <i>Luisteren naar de stilte, elkaar, de begeleiders.</i></li> <li>• ...</li> </ul> <p><b>Op pad</b></p> <p>De begeleider en Pinda nemen de kinderen mee naar het blotevoetenpad in Odisee Aalst (Het lab van Floralie). Dit kan echter ook een open ruimte zijn in de natuur, een weide, een bos,... Hoe gevarieerder de ondergrond, hoe beter.</p> <p>De begeleider en Pinda wandelen met de leerlingen, op blote voeten, door het gras, de aarde, steentjes, schors,... Deze tocht bestaat enerzijds uit een aantal uitdagingen. Het is de bedoeling dat de kinderen elkaar helpen. Anderzijds krijgen de kinderen onderweg ook enkele vragen of opdrachten op een aantal stopplaatsen. De stopplaatsen hieronder zijn gebaseerd op het blotevoetenpad, maar dat kan naar believen ingevuld worden. Deze vragen en opdrachten zijn eerder verkennend. De kinderen kennen elkaar nog niet (goed). In de LBV kunnen bepaalde vragen terug aangehaald en uitgediept worden.</p> <p><b>Tip:</b> We verwijzen graag naar het verdiepende ILC-project 'De aarde is van waarde' van het nascholingsinstituut levensbeschouwelijke vakken (zie <a href="https://www.levensbeschouwelijkevakken.be/ni-modules-lo-inleiding/">https://www.levensbeschouwelijkevakken.be/ni-modules-lo-inleiding/</a>).</p> <p><b>Opdracht 1: Gesprek over 'blote voeten' (locatie: het water)</b><br/> Mogelijke kernwoorden: kwetsbaarheid, vrijheid, verbinding,...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hoe voelt het om op blote voeten te stappen?</i></li> <li>• <i>Loop je thuis ook op blote voeten? Waarom wel/niet?</i></li> <li>• <i>Wanneer lopen mensen op blote voeten?</i></li> <li>• <i>Kan je even snel rennen op blote voeten als met schoenen? Waarom wel/niet?</i></li> <li>• <i>Is het gevaarlijk om op blote voeten te lopen? Waarom wel/niet?</i></li> <li>• <i>Voor welke dieren kan afval een gevaar betekenen? Er wordt verwezen naar de actualiteit. (Bijv. koeien sterven door blikjes, vogels sterven door ballonnen,...)</i></li> <li>➔ <i>Het afval op de grond doet pijn aan de voeten. Een van de doelen van het blotevoetenpad is om terug verbinding te hebben met de natuur. Door zelf op blote voeten te lopen ervaren de kinderen de kwetsbaarheid. Niet alleen de voeten kunnen gekwetst worden door afval, maar ook dieren kunnen sterven...)</i></li> </ul> |
|----------------------|--|





### **Opdracht 2: Op zoek naar kleur (locatie: de tunnel)**

*Mogelijke kernwoorden: dankbaarheid, verwondering*

Nodig: dobbelsteen met kleuren

Opdracht: De natuur zit vol kleuren. Bladeren zijn groen, de lucht is blauw en een boomstam is bruin. Of toch niet? Als je goed kijkt zie je dat de natuur ook rood kan kleuren of wit. De leerlingen gooien om beurt met de dobbelsteen. Ze gaan op zoek naar een natuurelement met de kleur van de dobbelsteen. De kinderen verwonderen zich over de pracht van kleuren.

### **Opdracht 3: Stiltemoment (locatie: dwarsliggende boomstammen)**

*Mogelijke kernwoorden: stilte, herbronning, ontmoeting, verbinding*

De kinderen stappen in stilte verder. Ze maken het muisstil en genieten van de rust. Dit kan voor sommige kinderen een moeilijke oefening zijn. De leerkracht moedigt de kinderen aan om het stil te maken.

Na het stiltemoment volgt een uitwisseling aan de hand van een aantal richtvragen. De kinderen luisteren en spreken op een respectvolle manier. Ze ontdekken dat een ander het stiltemoment op een andere manier kan ervaren.

- *Hoe heb je het stiltemoment ervaren?*
- *Vind je het makkelijk/moeilijk om het stil te maken? Waarom wel/niet?*
- *Zoek je soms de stilte op? Wanneer wel/wanneer niet?*
- *Ken je nog mensen die bewust de stilte opzoeken?*
- *Als je luistert naar de stilte, wat hoor je dan?*
- ...

### **Opdracht 4: Dankbaarheid (locatie: de berg)**

*Mogelijke kernwoorden: dankbaarheid*

De kinderen krijgen in duo's een fototoestel of iPad. Ze fotograferen iets uit de natuur dat hen dankbaar maakt. Per twee gaan ze hierover in gesprek met elkaar. Met de foto's wordt nadien in de klas een collage gemaakt. Deze kunnen een plaats krijgen op school, bijvoorbeeld in een stille ruimte, aan het onthaal,...

**Opdracht 5: Sporen (locatie: zand)**

Mogelijke kernwoorden: sporen, dieren, de mens, zingeving, waarde,...

Nodig: foto's van dieren sporen + woordkaarten

a. De leerkracht laat een aantal foto's zien van dieren sporen. De kinderen krijgen een aantal woordkaartjes met diernamen. Zij verbinden de woordkaarten met de juiste prenten. Hiervoor overleggen ze met elkaar. *Welk dier laat welk spoor achter?*

b. De kinderen zetten zelf hun voeten in het zand. Zij kijken welke sporen ze zélf achterlaten.

c. Reflectie

- *Welk spoor kan de mens achterlaten?*
- *Welk spoor wil jij achterlaten?*
- *Wat vind jij belangrijk?*

De kinderen krijgen een steen. Op deze steen mogen zij in één woord noteren wat of wie zij belangrijk vinden. Met alle stenen wordt een weg gelegd op het zand. De kinderen die dit wensen mogen duiding geven over wat ze geschreven hebben, maar dat is zeker geen verplichting.



**Fase 4**

**Afsluiter**

De leerkracht toont een foto van jongeren die ijveren voor een goed klimaat.



- *Wat zien jullie op de foto?*
- *Herkennen jullie dit?*
- *Hoe tonen de betogers wat ze willen?*  
→ *Ze roepen, schrijven dingen, hebben een pamflet, hebben een doek met een slogan,...*



### Opdracht 6:

De leerlingen krijgen een stuk (gerecycleerd) karton. Ze verzinnen een slogan/tekening/zin... en maken samen een pamflet.



### **Materialen**

Introductie:

- foto's dieren
- Filmpje Karrewiet: <https://www.ketnet.be/karrewiet/meer-weten/klimaatreeks-2019/wat-is-het-probleem-met-ons-klimaat>
- Laptop, beamer

Blotevoetenpad:

- papier + balpennen
- handdoeken
- iPad of fototoestel per duo
- foto's dierensporen + woordkaarten
- dobbelsteen met kleuren

Afsluiter:

- stiften
- gerecycleerd karton
- foto klimaatpijbelars

### **Bronnen**

#### Internetbronnen

- KlasCement. (z.d.). Natuurspel. Geraadpleegd op 26 februari 2019, van [https://www.klascement.net/lesmateriaal/?extra\\_url=](https://www.klascement.net/lesmateriaal/?extra_url=)
- <https://www.ketnet.be/karrewiet/meer-weten/klimaatreeks-2019/wat-is-het-probleem-met-ons-klimaat>
- <https://www.levensbeschouwelijkvakken.be/ni-modules-lo-inleiding/>
- Cursusmateriaal Godsdienst, Odisee campus Aalst



**Situering binnen Diversi-Date Junior:**

Vóór het middagmaal hielden we een bezinnend moment om de aanslagen in Christchurch, enkele dagen voor de dialoog- en ontmoetingsdag, te herdenken. Alle kinderen en leerkrachten maakten het stil en gaven elkaar de hand als teken van verbondenheid. Dit was een heel krachtig moment om ontmoeting en verbondenheid mogelijk te maken.

Tijdens de lunch namen de leerlingen en leerkrachten plaats aan lange tafels. We stimuleerden hen om in gesprek te gaan met leerlingen en leerkrachten die men nog niet kende. Het was een mooi moment van verbondenheid.

*En laat ons omhelzen*

*- stevig als het kan –*

*alles wat ons lief is,*

*maar ook vreemd.*

*Als een verhalen*

*om samen voor en niet tegen.*

*En laat ons omhelzen,*

*mens voor mens voor mens,*

*er is zoveel dat ons verbindt,*

*te veel om bang te blijven*

*voor wat verschilt.*

*En laat ons omhelzen,*

*als een schoon gebaar,*

*een groot en menselijk geloof*

*dat haat nooit haat verslaat.*

*Geert De Kockere*



## Afsluitend verbindingsmoment

De vogels en begeleiders kwamen met alle kinderen samen in een grote zaal voor een slotmoment. Vanuit elke workshop kwamen een aantal kinderen naar voor om hun **activiteit kort voor te stellen**.

MIKASO (spel)



KAKETOE (filosoferen)



TOEKAN (beweging)



KING (muzische opvoeding)



PINDA (natuurbeleving)



Daarna volgde een **stiltemoment**: de kinderen kregen de kans om te reflecteren over de dialoog- en ontmoetingsdag.

We sloten af met een **verbindingsmoment**, door samen te zingen en te dansen op het passende lied 'Geloof in jezelf' van CoolKids.



Alle leerlingen werden **bedankt** en kregen een kleine attentie mee naar huis.

#### **Fragment uit het dankwoord:**

*“Misschien heb je jezelf een beetje beter leren kennen? Misschien heb je nieuwe vrienden gemaakt? Misschien heb je ontdekt dat je anders naar de wereld kijkt dan anderen. Dat is oké! We kijken op verschillende manieren naar de wereld, iedereen heeft zijn blik op de wereld. Dat maakt het juist boeiend en leerrijk. We kunnen zoveel leren van elkaar. Naast de verschillen is er ook zoveel dat ons verbindt. We zijn allemaal mensen, we koesteren allemaal dromen, we verlangen allemaal naar vrede, we bloeien allemaal open door vriendschap en liefde.*”







*Beste kinderen, vele volwassenen kunnen leren van jullie. Samen kunnen we werken aan een wereld waar mensen respectvol met elkaar omgaan. We zijn net als de studenten en jullie leerkrachten heel erg trots op jullie! Zoek jullie eigen weg. Vlieg uit en geloof in jezelf. Altijd. Jullie krijgen van ons een aandenken aan deze bijzondere dag. Jullie krijgen een houten vogeltje om jullie eraan te herinneren dat elk kind en elke mens een plaatsje verdient in de boom, in onze samenleving. Een geluksvogeltje, want je mag geloven in jezelf en in je eigen talenten. Zing maar zoals je gebekt bent, zo ben je goed! Dit wil zeggen dat je mag zijn zoals je bent. Ga voor jouw talenten, ga voor jouw dromen."*

## Workshops voor de leerkrachten

### Situering binnen Diversi-Date Junior:

Voor de leerkrachten organiseerden we een vormingsmoment op maat, met als doel vorming en uitwisseling van goede praktijken. De inhoud van deze vorming werd bepaald na de interviews met de leerkrachten en directies, waaruit de noden naar voor kwamen. Thema's die aan bod kwamen, waren: 'kruispuntdenken versus hokjesdenken', 'ouderschoolsamenwerking', 'theorie en praktijkvoorbeelden m.b.t. interlevensbeschouwelijke competenties' en 'verbindende communicatie'. Meer info over deze workshops kunt u terugvinden in deel 1.



## Bronnen

Benhaddou, K., & Le Roi, E. (2018). *Halal of niet? Alle vragen omtrent islam en onderwijs in Vlaanderen beantwoord*. Gent, België: Borgerhoff & Lambergits.

Beunk, G. (2014) Hoofd, hart en handen. In *Vitale idealen, voorbeeldige praktijken II*, 90-105. Geraadpleegd op 3 juli 2019 via <http://www.driestar-educatief.nl>

Bruin, K. & Van der Heijde, H. (2007). *Intercultureel onderwijs in de praktijk*. Bussum: Coutinho.

Charkaoui, N. (2019). *Racisme: over wonden en veerkracht*. Berchem, België: Epo.

De Mets, J., Peleman, B., Seghers, M., Vervaet, V., & Van Laere, K. (2018). *Warm, welkom en wederkerig. Naar een goede ouder-schoolsamenwerking. Inspiratieboek voor kleuteronderwijs*. Gent: VBJK / DSL / UGent.

Feijer, H. & Van IJzerdoorn, N. (2004). *(Anders) kijken naar kinderen. Beelden van een praktijkpedagogiek*. Enschede: Forza.

Geldof, D. (2015). *Superdiversiteit: hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven, België: Acco.

Juchtmans, G., & Nicaise, I. (2014). *Kleur in mijn klas: kinderen over levensbeschouwelijke diversiteit in de lagere school*. Tielt, België: Lannoo.

Kopmels, T., & Beemsterboer, M. (2016). *Verhalen vertellen en vragen stellen: vakdidactiek levensbeschouwing en geestelijke stromingen*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.

Lafrarchi, N. (2017). *Maakt religie een verschil? Islamitische pedagogie beter begrijpen*. Leuven, België: Acco.

Lleshi, B. (2018). *De kracht van hoop*. Berchem: Epo.

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

Mol, J. (2018). *De giraf en de jakhals in ons. Over geweldloos communiceren*. Amsterdam: SWP.

Nicaise, I., & Desmedt, E. (Red.) (2013). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen, België: Plantyn.

Prenen, R., & Wysmans, M. (2014). *Praten met ouders. Basisgids voor elke leerkracht, zorgcoördinator, opvoeder en leerlingenbegeleider*. Leuven: Lannoo.

Van den Branden, K. (2017). *Onderwijs voor de 21ste eeuw (7de druk)*. Leuven, België: Acco.

Van Alstein, M. (2018). *Omggaan met controversie en polarisatie in de klas*. Kalmthout, België: Vlaams Vredesinstituut en Pelckmans Pro.

Van Coillie, G., Thoen, P., Strobbe, J. (2017). *Vorming door onderwijs. Humaniora tussen verleden en toekomst*. Leuven: Acco.

[www.grotekansen.be](http://www.grotekansen.be)



[www.levensbeschouwelijkevakken.be](http://www.levensbeschouwelijkevakken.be)

[www.klasse.be](http://www.klasse.be)

[www.kuleuven.be/thomas](http://www.kuleuven.be/thomas)

[www.kcgezinswetenschappen.be/nl/diversi-date](http://www.kcgezinswetenschappen.be/nl/diversi-date)

[www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be)

[www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming](http://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming)

