



Handleiding
voor de
Begeleiding van
Leraren



Gefinancierd door
de Europese Unie

FACE2FACE

HANDLEIDING VOOR DE BEGELEIDING VAN LERAREN

EDUC8

© **EDUC8 (Educate to Build Resilience) Project, 2021**

<https://project-educ8.eu/>

<https://reduc8.eu/>

Ontwikkeling van het Document:

Universiteit Ljubljana, Faculteit Theologie

- Roman Globokar, gewoon hoogleraar
- Vojko Strahovnik, hoofddocent
- Mateja Centa, wetenschappelijk medewerker
- Matej Purger, wetenschappelijk medewerker

Beyond the Horizon ISSG

- Timucin Ibu

ISBN: 978-94-6444-912-9

Gebruiksrechten en toestemming:

Dit werk mag worden gereproduceerd, gedeeld of gebruikt in zijn geheel of gedeeltelijk, voor niet-commerciële doeleinden, zolang dit werk steeds vermeld wordt.

Van derden afkomstige inhoud: De auteurs zijn niet noodzakelijk eigenaar van elk onderdeel van de inhoud in dit werk. Als zodanig garanderen zij niet dat het gebruik van enig onderdeel of deel van het werk dat in het bezit is van derden geen inbreuk zal maken op de rechten van die derden. Indien u een onderdeel van het werk wenst te gebruiken, is het uw verantwoordelijkheid om te bepalen of toestemming voor gebruik nodig is en om toestemming te verkrijgen van de eigenaar van het auteursrecht.

Fotorechten: De foto's en Figuren die in het werk zijn gebruikt, zijn beschikbaar gesteld met een Creative Commons CC0 licentie. CC0 is een licentie waarbij de gebruikers/makers hebben besloten om afstand te doen van de auteursrechten en naburige rechten op hun werken, voor zover de wet dit toestaat.

Contact: Beyond the Horizon ISSG vzw (project coördinator), info@behorizon.org

Disclaimer: Dit project werd gefinancierd met steun van de Europese Commissie.

De ontwikkelde producten in het kader van het EDUC8-project geven uitsluitend de mening van de auteur(s) weer, de Europese Commissie kan niet verantwoordelijk worden gesteld voor het gebruik van de inhoud.

INHOUD

06	INLEIDING
07	DE ROL VAN HET ONDERWIJS BIJ DE PREVENTIE VAN RADICALISERING EN POLARISERING
08	OPZET EN UITVOERING VAN DE LERARENTRAINING
09	NUTTIGE METHODOLOGIEËN EN PEDAGOGISCHE BENADERINGEN
25	BEOORDELING EN EVALUATIE
26	HULPBRONNEN EN LINKS

INLEIDING

Deze handleiding bevat belangrijke aanbevelingen voor het implementeren van de begeleiding van leraren en onderwijzers binnen het EDUC8-project. Het kan ook gebruikt worden voor andere lerarenopleidingen en als zelfstudiegids voor alle geïnteresseerde leraren en andere onderwijzers.

Het EDUC8-project is gericht op het voorkomen van polarisatie en radicalisering onder jongeren in het kader van levensbeschouwelijk onderwijs. Het hele lesprogramma bestaat uit zes *shallow modules* die een overzicht bieden van de verschillende religies en levensbeschouwingen, en vierentwintig *deep modules* die zijn ontwikkeld voor specifieke levensbeschouwelijke lesprogramma's en voor het ethiekonderwijs. De *deep modules* richten zich specifiek op vier onderwerpen:

- Ontmoeting met de ander: omgaan met diversiteit
- Ontmoeting met sacrale/heilige teksten: gewelddadige teksten
- Ontmoeting met de leefomgeving: sociale en ecologische vraagstukken
- Wanneer de ontmoeting een conflict wordt: rechtvaardige oorlog en rechtvaardige vrede

Deze handleiding heeft tot doel deze leerkrachten voor te bereiden op het implementeren van deze modules. Verschillende methodologische benaderingen die relevant zijn voor de implementatie van de modules worden beknopt uitgelegd. De handleiding bevat echter ook verwijzingen en links naar andere relevante bronnen die leerkrachten kunnen gebruiken en waarop zij kunnen terugvallen wanneer zij extra informatie of andere ideeën voor activiteiten in de lessen nodig hebben. Uitwerkingen van deze methoden en hulpbronnen zijn in de modules zelf opgenomen. In deze gids worden enkele praktische voorbeelden gegeven om deze methoden en benaderingen te demonstreren.

Aangezien een van de doelstellingen van deze trainingshandleiding het uitleggen en onderbouwen van de centrale doelstelling van het EDUC8-project is, namelijk het voorkomen van polarisatie en radicalisering, is het eerste deel hierop gericht. Hoofdstuk 2 introduceert de training en stelt voor hoe deze vorm te geven binnen een bepaalde organisatie of met een groep leraren of andere onderwijzers. Hoofdstuk 3 bevat methodologische richtlijnen. Het afsluitend hoofdstuk behandelt het aspect van feedback en evaluatie. Afsluitend is er een lijst van nuttige bronnen en links.

1. DE ROL VAN HET ONDERWIJS BIJ DE PREVENTIE VAN RADICALISERING EN POLARISERING

Het EDUC8-project wil jongeren weerbaar maken tegen radicalisering en polarisatie door middel van levensbeschouwelijk onderwijs. Dit bestaat uit het ontwikkelen van wederzijds begrip en empathie door het leren over het eigen geloof en andere geloofsovertuigingen, het cultiveren van dialoog en de waardering voor de ander, en uiteindelijk door ontmoetingen te bevorderen en vriendschappen op te bouwen tussen jongeren van verschillende levensbeschouwingen.

De beleidsnota van UNESCO met de titel Preventing violent extremism through education: Effective activities and impact (UNESCO 2018) noemt onder de “aantrekkingsfactoren” of individuele motivaties voor gewelddadig extremisme en radicalisering het volgende: “Individuele achtergronden (zoektocht naar identiteit, adolescentencrisis, aantrekkingskracht van geweld) en identificatie met collectieve grieven en verhalen over slachtofferschap” terwijl “marginalisatie, onrechtvaardigheid en discriminatie” worden gerekend tot de “afstotende factoren” of omstandigheden die extremisme en radicalisering in de hand werken.

Om in het onderwijs, en in het bijzonder tijdens concrete onderwijsactiviteiten, de problemen van extremisme, radicalisering en polarisering aan te pakken, moeten de onderwijservaringen op zo een wijze worden ontworpen dat zij de genoemde factoren blootleggen en een openheid voor verandering tot stand brengen. Daarom is een goede training van leraren en andere onderwijzers van vitaal belang.



Figuur 1
Een groep leerlingen
Bron: Pexels.com

2. OPZET EN UITVOERING VAN DE LERARENTRAINING

Voor het implementeren van de EDUC8-modules wordt aanbevolen om de deelnemende leerkrachten en andere onderwijzers ten minste een voorbereidende training van 90 minuten (of twee lesuren) te geven. Het centrale doel van een dergelijke voorbereidende training is de deelnemers kennis te laten maken met de hoofddoelstelling van het EDUC8-programma, de omvang van de lessen en de logica achter de ontwikkelde modules (45 minuten). Daarnaast worden de deelnemers voorzien van enkele nuttige en praktische tips voor de implementatie van de lessen (45 minuten). Ook moet de voorbereidende training een aspect van evaluatie en feedback omvatten (meetinstrumenten (kwantitatief) en reacties (kwalitatief)).



Als de tijd het toelaat, kan een training van langer dan 90 minuten worden gegeven. In dat geval zou de opleiding verscheidene praktische demonstraties en proefopstellingen van de geselecteerde onderdelen van de leermodules kunnen bevatten. Op die manier kunnen de leerkrachten zelf de gelegenheid krijgen om de modules “van binnenuit” te leren kennen.

3. NUTTIGE METHODOLOGIEËN EN PEDAGOGISCHE BENADERINGEN

3.1. KLASSIKAAL GESPREK (OVER GEVOELIGE EN POLARISERENDE ONDERWERPEN)

Als onderwijzer zou je in eerste instantie geneigd kunnen zijn om het bespreken van gevoelige en polariserende onderwerpen te vermijden, in het bijzonder als het over onderwerpen gaat waarbij er geen duidelijk, advies of antwoord kan worden gegeven. Toch is het beginnen en aangaan van zo'n gesprek een goed hulpmiddel om:

- kritisch denken te bevorderen,
- leerlingen in staat te stellen op een respectvolle en verdraagzame manier met diversiteit om te gaan,
- hen later in hun leven te boeien voor verdere deelname aan soortgelijke activiteiten (Hess en McAvoy 2014).

Om ervoor te zorgen dat een dergelijk gesprek tot deze resultaten leidt, moeten leerkrachten de deelnemers goed begeleiden, zodat het gesprek gepast en respectvol kan verlopen. Daarnaast moeten ze ook een veilige omgeving scheppen waarin een gesprek kan plaatsvinden. Alleen een dergelijke omgeving stelt jongeren in staat hun eigen denken te onderzoeken. Dit gaat verder dan alleen hun gedachten of overtuigingen en omvat dan ook hun denkpatronen.

In de ideale situatie wordt het bespreken van een gevoelig onderwerp in de klas zorgvuldig gepland en overwogen. Aangezien er veel eisen worden gesteld aan de lestijd, kan het nuttig zijn om gelegenheden te creëren om over gevoelige onderwerpen te praten tijdens een gezamenlijk moment, in kleine groepen of tijdens discussies door schoolraden. Gevoelige onderwerpen kunnen echter ook onverwacht ter sprake komen in de gang of op het schoolplein, en ook daar moeten onderwijzers op voorbereid zijn. [...] Kennis hebben van jongeren en van de context van hun leven, binnen en buiten de klas, kan helpen bij het vormen van een oordeel.

Het kan noodzakelijk zijn om steun te zoeken bij collega's die meer ervaring hebben met het bespreken van bepaalde onderwerpen of die meer kennis hebben van de kwesties die in de plaatselijke gemeenschap spelen. Binnen de klas kan een leerling persoonlijk te maken hebben met een gevoelig onderwerp zoals armoede, conflict of migratie. Het is de moeite waard om voor een geplande les met hen na te gaan of ze het onderwerp wel willen bespreken of om hen de mogelijkheid te geven de klas te verlaten als dat nodig is. [...] Het is belangrijk om dit op voorhand te overwegen. De ene jongere kan standpunten innemen die het recht van een ander om zich veilig en geborgen te voelen in de klas, aantasten. Het is belangrijk om grenzen te stellen voor een inclusieve discussie waaraan alle jongeren kunnen deelnemen. (Oxfam 2018, 10)

Twee andere zaken zijn eveneens belangrijk, namelijk (i) basisregels voor een dergelijk gesprek en (ii) de gevoeligheid voor verschillende framings van de kwesties, met inbegrip van de wijze van discussie (reframing, uitdagen, enz.). De basisregels kunnen de vorm aannemen van een lijst van expliciet geformuleerde regels of van richtlijnen die worden ontwikkeld als onderdeel van de lesactiviteit zelf. Hier volgt een voorbeeld van een lijst van dergelijke basisregels:

1. Luister met respect naar elkaar, zonder de ander te onderbreken.
2. Respecteer elkaars standpunten.
3. Bekritiseer ideeën, geen individuen.
4. Zet je in om te leren, niet om te debatteren.
5. Vermijd schuldverwijten en speculatie.
6. Vermijd opruiende taal (University of Michigan Center for Research on Learning and Teaching 2011).

De regels moeten natuurlijk worden aangepast aan het onderwerp van het gesprek of de discussie en aan de behoeften en wensen van de leerlingen (Het is bijvoorbeeld moeilijk om ongepast en beledigend taalgebruik te bespreken zonder voorbeelden van dergelijk taalgebruik te kunnen noemen. Aan de andere kant kunnen de meeste gevoelige onderwerpen op zo'n wijze worden besproken dat het gebruik van dergelijke taal onnodig is.)

Framing, reframing en uitdagen zijn ook belangrijk. In het gedeelte met (bron)verwijzingen kunt u verschillende nuttige richtlijnen hiervoor vinden (zie bijvoorbeeld CDVEC 2012 voor een reeks activiteiten en voorbeelden). Hieronder wordt slechts een kleine deelverzameling van framingstrategieën weergegeven. Het beste is om zoveel mogelijk verschillende strategieën uit te proberen en zo te ontdekken welke strategieën het beste voor u en uw leerlingen werken en deze te blijven gebruiken. Een nuttige *framingstrategie* is het gebruik van het contrast tussen “*calling out*” en “*calling in*” bij het tegenkomen van onder andere vooringenomenheid, vooroordelen en misverstanden tijdens een gesprek of discussie. (Haslam 2019)

Calling out	Calling in
Wanneer gebruiken: • Als we iemand moeten laten weten dat zijn/haar woorden of daden onaanvaardbaar zijn en niet getolereerd zullen worden • Wanneer we moeten onderbreken om verdere schade te voorkomen • Zal waarschijnlijk hard en ongemakkelijk aanvoelen, maar noodzakelijk • Hiermee kunnen we de “pauze” knop indrukken en het momentum breken	Wanneer gebruiken: • Als er een gelegenheid is om een onderwerp dieper te verkennen, er samen betekenis aan te geven, en een wederzijds gevoel van begrip te vinden over de verschillen heen • Als we meer willen begrijpen of leren • Als we willen helpen om verschillende perspectieven, mogelijkheden of uitkomsten voor te stellen • Biedt meerdere perspectieven en moedigt paradigmaverschuivingen aan • Gericht op reflectie, niet op reactie • Is vaak een vraag
Voorbeelden “Ik moet je daar even onderbreken.” “Die uitspraak is echt opruiend en beledigend. Wees bedachtzaam en kies een ander woord.” “Daar moet ik me tegen verzetten. Ik ben het er oneens mee. Ik zie het niet op die manier.” “Is geslacht/gender/etniciteit/religie /... relevant voor jouw punt?” “Het klinkt alsof je wat aannames maakt.”	Voorbeelden “Hoe zou iemand er anders tegen aan kunnen kijken? Is het mogelijk dat iemand jouw woorden/handelingen verkeerd begrijpt?” “Wat zou er moeten veranderen om ___?” “Wat is het verschil tussen ___ en ___?” “Wat is het verband tussen ___ en ___?” “Waarom denk je dat dat het geval is?” “Wat voor impact denk je dat jouw beslissing/actie/opmerking zou kunnen hebben?”

Tabel 1
 'Calling out - Calling in' strategieën (Bron: Haslam 2019)

Gesprekken over gevoelige en polariserende onderwerpen zijn gelegenheden voor het ontwikkelen van kritisch denken. Kritisch denken is een overkoepelende term die we gebruiken voor enkele activiteiten die verband houden met denkprocessen zoals vragen stellen, onderzoeken, rechtvaardigen, analyseren, testen, voorzien en plannen. Kritisch denken betreft het denken dat op de juiste manier geleid wordt door (correcte) redenen (en niet door verlangens, stereotiepen, angsten, vooroordelen, enz.). Kritisch denken is het tegenovergestelde van onkritisch denken. Onkritisch denken is vaak onredelijk, onlogisch en onderhevig aan vergissingen en verdraaiingen. Onze dagelijkse denkwijze bestaat vaak uit onkritisch denken. Kritisch denken daarentegen wordt gekenmerkt door het feit dat het gebaseerd is op criteria die de duidelijkheid, de juistheid en de redelijkheid van het denken waarborgen (in termen van argumenten, definities en verklaringen). Kritisch denken is zelfregulerend denken. Dit betekent dat wij degenen zijn die ons eigen denken bewust moeten reguleren en erover moeten nadenken, ons bewust moeten worden van (verborgen) aannames, mogelijke fouten en ons aan de hand van deze aspecten moeten verbeteren. De eenvoudigste manier om ons te richten op correcte argumentatie is aandacht te hebben voor redenen. We moeten goede redenen vinden voor onze beweringen. Dus redenen die geschikt zijn om te beschrijven waarom we een bepaalde overtuiging of mening hebben.

Praktijkvoorbeeld (DM Katholicisme : De ontmoeting met de leefomgeving: sociale en ecologische vraagstukken, punt 3.3.4)

De mens zal "heersen" (Genesis 1, 26-31): wat betekent dit?

In het Bijbelfragment lezen we dat de mens moet 'heersen' over de schepping. De leerlingen zullen leren dat dit niet letterlijk betekent dat de mens de baas mag zijn over de schepping. Het woord "heersen" verwijst naar de verantwoordelijkheid die de mens moet dragen tegenover al het leven op aarde. We kunnen het woord 'heersen' dus beter begrijpen als 'dienen'. De mens krijgt de opdracht van God om de aarde te 'dienen' door zorgzaam om te gaan met al het leven in de schepping: de natuur, dieren en andere mensen. Na het lezen van het Bijbelverhaal denken de leerlingen na over de volgende vragen en bespreken die eventueel in de klasgroep:

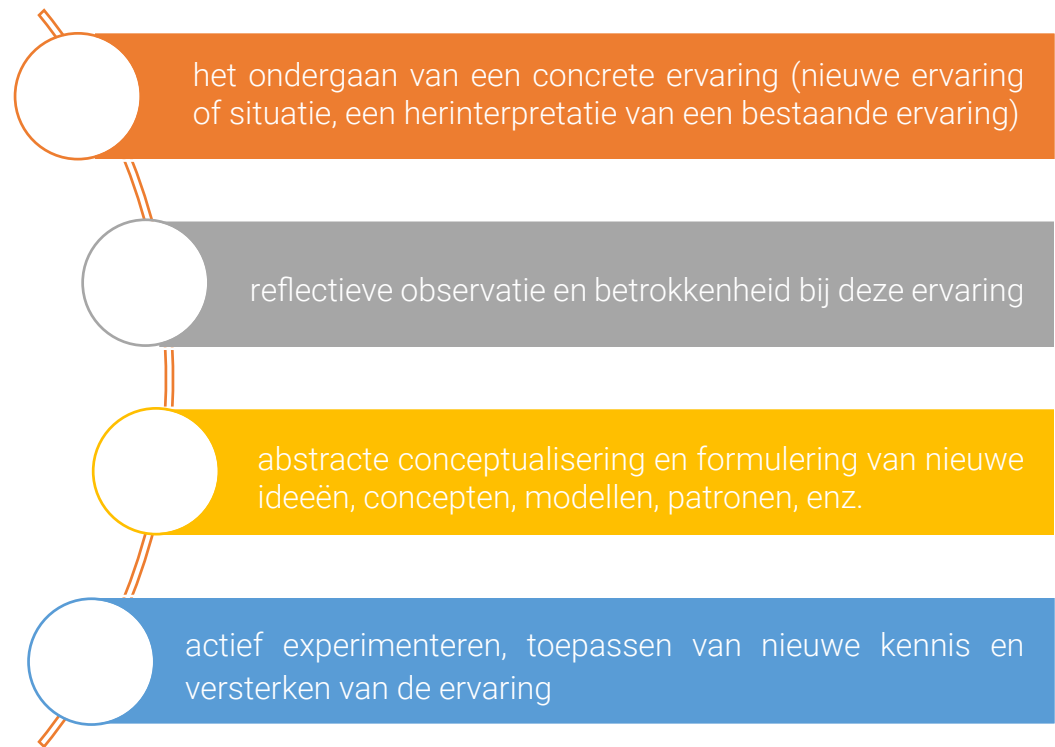
1) Vind jij dat de mens vandaag als een heerser misbruik maakt van de aarde, de natuur en de dieren? Waarom wel/niet? Is dit een gepaste houding?

2) "God zag dat het goed was" (Genesis 1:31). Zou Hij dit vandaag nog denken? Waarom wel/niet? Wat zou jij in de bestaande wereld 'herscheppe'?

De leerlingen leren in deze oefening Bijbelverhalen te lezen en te interpreteren. Ze leren dat Bijbelverzen in de juiste context gelezen en begrepen moeten worden. Zo niet, dan kunnen Bijbelteksten gebruikt worden om te polariseren of te radicaliseren. Om dit te voorkomen, moeten de leerlingen leren Bijbelverhalen te interpreteren. Ze leren ook om te reflecteren over deze Bijbelverhalen en hoe deze verhalen ook vandaag de dag nog belangrijk en betekenisvol kunnen zijn voor katholieke gelovigen.

3.2. ERVARINGSGERICHT, BELICHAAMD EN HOLISTISCH LEREN

De methode van het ervaringsgericht leren gaat uit van de erkenning dat “leren het proces is waarbij kennis wordt gecreëerd door de transformatie van ervaring”. Het proces kan verder worden ingedeelde in vier fasen:



Ervaringsleren is dus leren door reflectie op het handelen en omvat best een breed spectrum van verschillende ervaringen (intellectueel, creatief, emotioneel, sociaal, fysiek, enz.).



Figuur 2
Experience machines
Bron : Pexels.com

PRAKTISCH VOORBEELD (DM Protestantisme: Ontmoeting met de ander: omgaan met diversiteit)

Anderen categoriseren

Deze leerervaring in de les over 'de ontmoeting met de ander' in de module Protestantisme bestaat uit twee opdrachten. In de eerste opdracht (3; leerlingenboek p. 14) wordt de leerlingen aan het begin van de les gevraagd uit te leggen wat ze waarnemen op een aantal foto's van verschillende mensen in verschillende contexten. Het doel is dat de leerlingen reageren met hun eerste indruk. In de tweede opdracht (9; leerlingenboek p. 21) wordt de leerlingen gevraagd om voor de op de foto zichtbare personen aan te geven wie ze passend vinden bij een gestelde vraag over criminaliteit, huwelijk, loopbaan, enz. Ook hier is het de bedoeling dat de leerlingen reageren met hun eerste indrukken.

Het doel van deze opdrachten is de leerlingen te laten inzien dat ze zelf ook stereotypen hebben en dat ook ze mensen in groepen indelen. De belangrijkste boodschap is dat het natuurlijk is voor mensen om te categoriseren, maar dat we dit ons denken en gedrag niet mogen laten beïnvloeden.

Deze twee opdrachten zijn een voorbeeld van ervaringsleren, omdat ze de leerlingen een ervaring bieden waarop ze kunnen reflecteren. Door de lengte van de lessen doorlopen de leerlingen echter niet alle vier stadia van het ervaringsleren. De leerlingen worden aangespoord om over hun ervaring na te denken en krijgen daarna, in de tekst, een les over wat deze ervaring betekent.

De opdracht is bedoeld om de leerlingen hun eigen gebreken en de noodzaak om kritisch te zijn op de eigen eerste indrukken te tonen. Deze ervaring kan de leerlingen helpen kritisch te staan tegenover stemmen in de samenleving die het indelen van mensen in categorieën gebruikt als een middel om groepen mensen te verdelen. De opdracht maakt duidelijk dat deze manier van denken en handelen ook in een westerse democratie aanwezig is. Hiervan bewust zijn is van groot belang om anderen in de samenleving te waarderen en kritisch te zijn over de eigen gedachten en het eigen gedrag ten opzichte van anderen. Dit kan op zijn beurt leerlingen helpen weerstand te bieden aan polariserende en radicaliserende stemmen in de samenleving.

Holistisch leren is deel van het breder concept van holistisch onderwijs. Als vorm van leren richt deze benadering zich voornamelijk op de ontwikkeling van de hele persoon (rationele, emotionele, fysieke, sociale, esthetische en spirituele aspecten), zowel vanuit het perspectief van de leerling als van de leerkracht. De nadruk ligt daarbij op de onderlinge verbondenheid tussen verschillende leersituaties, ervaringen, onderwerpen of schoolvakken. Het stelt dat men een leersituatie als een eenheid moet zien. Het leerproces moet **inclusief, integratief en creatief** zijn. Het moedigt leerlingen aan om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leren (intrinsieke motivatie, leren als natuurlijk uitnodigend, een gevoel van verwondering, heelheid en welzijn vestigend) en ziet het leerproces als het koesteren van de ontwikkeling van de hele persoon.

Belichaamd leren benadrukt het belang van het gehele lichaam en de lichamelijke ervaring in het leerproces. Het kan dus worden opgevat als een vorm van ervaringsleren die het aspect van de gevoelde situationele ervaring en de sensomotorische ervaring toevoegt aan de cognitieve aspecten van het leren. Deze vorm ondersteunt leerlingen bij het aanpakken van de uitdagingen of kwesties die in de complexe en vaak paradoxale wereld van vandaag ertoe doen. Dit houdt ook een gevoel van ontkoppeling van zichzelf en andere belichaamde levende wezens in (denk aan leren in het licht van de uitdagingen van sociale media, de aanwezigheid van digitale identiteiten, nepnieuws, postwaarheidsdiscours, enz.) en deze ontkoppeling leidt tot angst en ontmoediging. Belichaamd leren (inzake verschillende onderwerpen en contexten), bevordert het vormen van een rijker begrip van de wereld van de leerlingen en moedigt hen aan om zich kritisch in te zetten en deel te nemen aan de politieke, maatschappelijke, religieuze en wetenschappelijke gebruiken.

Pedagogische beginselen van belichaamd leren

Lichaam en geest werken samen bij het leren.
Beweging en concepten zijn met elkaar verbonden.
Actie en denken vinden gelijktijdig plaats.
Wetenschap en kunst beïnvloeden en ondersteunen elkaar.
Het fysieke en het ideale zijn met elkaar in dialoog.
Realiteit en verbeelding zijn met elkaar verweven.
Het levende lichaam en het geleefde lichaam zijn verenigd in de vorming van het menselijk bewustzijn.

Principes van belichaamd
leren (bron: Paniagua &
Istance 2018, 118)

De benaderingen kunnen op een vruchtbare manier worden gecombineerd en in de klas toegepast. De ervaringsgerichte benadering van het leren is meer analytisch en heeft een meer specifieke focus, aangezien het betrekking heeft op concrete ervaringen die in zekere zin altijd bijzonder en doelgericht zijn. In tegenstelling hiermee legt het holistisch leren de nadruk op de eenheid die wij voor de geest moeten hebben en die bepaalde leerervaringen verenigt. Het is ook zeer persoonlijk, omdat het zich richt op de persoon van de leerling en van de leraar. Probeer in de klas eerst een breed scala van ervaringen te geven (staren, bijv. met verschillende zintuigen) en maak ruimte om daarop te reflecteren. Sluit uiteenlopende interpretaties niet uit en stimuleer de leerlingen altijd om verder te gaan dan enkel hun onmiddellijke ervaringen (methodes om zich contrasterende ervaringen voor te stellen, contrastgevallen, rollenspel, casestudies, veldexcursies, coöperatief leren en projecten, flipped classroom benadering, enz.). Bij alle vormen van ervaringsleren, belichaamd leren en holistisch leren, zou de ruimte voor reflectie op de ervaringen een echt essentieel onderdeel moeten zijn. De leerlingen zouden op gestructureerde cognitieve wijze moeten nadenken om het effect van de besluiten en de acties die ze hebben uitgevoerd, volledig te begrijpen en vervolgens deze vanuit hun eigen perspectief te evalueren. Leerlingen zullen veel meer geneigd zijn betrokken te blijven als ze kunnen zien dat hun deelname (positieve) verandering teweegbrengt. Daarom speelt reflectie een centrale rol in deze leermethode. Leerlingen worden uitgenodigd om hun ervaring kritisch te bevragen, om hun ervaringen kritisch te identificeren, om de kritische elementen te identificeren, en om zich andere mogelijke operationele paden voor te stellen. Leerlingen wordt gevraagd om te reflecteren op, het inbeelden van, in dialoog te treden met, te communiceren met, om te creëren van, te schrijven over en het uiten op artistieke uiten van opvattingen en waarden.

PRAKTISCH VOORBEELD (DM Niet-confessionele ethiek: Ontmoeting met heilige teksten: gewelddadige teksten - Schaamte, shaming en stigmatisering)

Beelden en uitingen van schaamte

Er zijn talrijke weergaves en andere artistieke uitingen van de gevoelens van schaamte en schuld. Een van de beroemdste is het beeld van Kaïn van de Franse beeldhouwer Henri Vidal (1864 - 1918) dat in Parijs staat. Het stelt Kaïn voor nadat hij zijn broer uit rivaliteit heeft vermoord, zoals beschreven staat in de Bijbel en in de Koran.



Figuur 3
Henri Vidal, Cain
Bron: AdobeStock

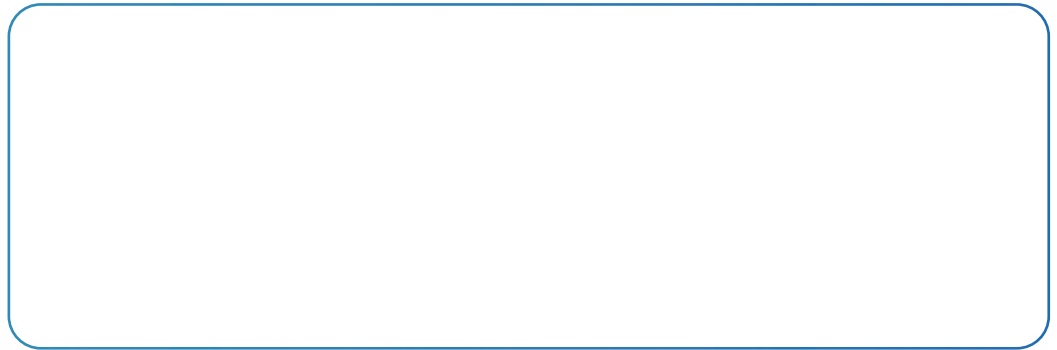
Een andere weergave is het schilderij "Schaamte" van Alison Skaggs.



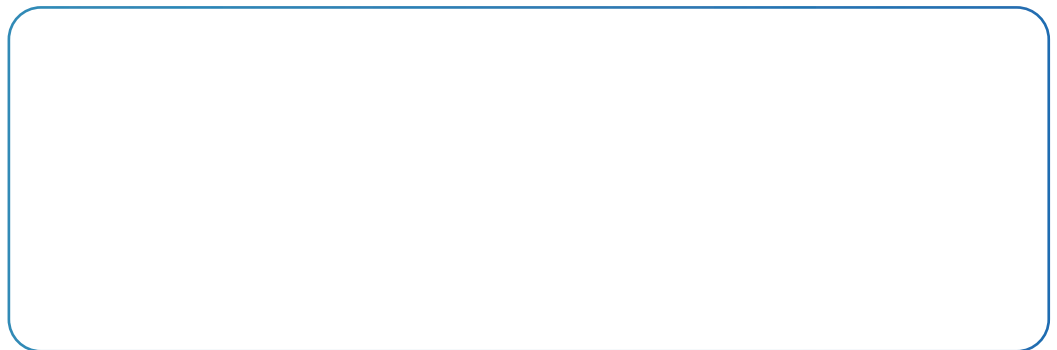
Figuur 4
'Schaamte' door Alison
Skaggs
Bron: AdobeStock

Bestudeer het standbeeld van Kaïn en het schilderij "Schaamte" en maak de onderstaande opdrachten.

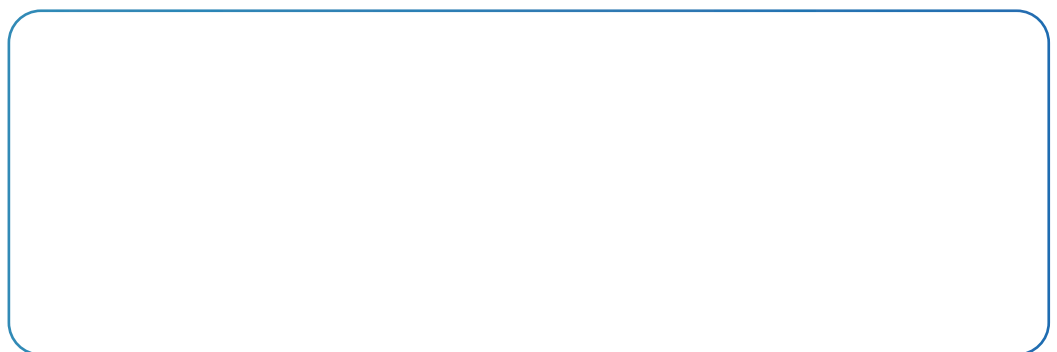
A1. Welke emoties drukt het beeld van Kaïn uit? Hoe komen deze emoties tot uiting in de houding van het lichaam? Probeer zo veel mogelijk details aan te wijzen.



A2. Als je naar het plaatje "Schaamte" kijkt, hoe zou je het beschrijven aan iemand die het niet kan zien? Schrijf deze beschrijving op.



A3. Neem een blad papier of maak gebruik van de lege ruimte hieronder. Maak nu zelf een tekening van de emotie 'schaamte'. Je bent vrij om dit te doen zoals jij dat wil.



3.3. BIOGRAFISCH LEREN

Biografisch leren is een vorm van leren die in wezen een beroep doet op het eigen leven, het eigen levensverhaal, de ervaringen binnen dat verhaal en de eigen positie daarin. Biografisch leren als pedagogische methode kan worden toegepast in onderwijs tegen radicalisering en polarisatie op zo'n manier dat de leraar de leerlingen aanmoedigt om een persoonlijke, zintuiglijke taal te ontwikkelen over hun ervaringen, de betrokkenheid van de leerlingen bij dialogen en narratieve activiteiten ondersteunt en de basis legt voor persoonlijke verhalen rond concrete, betekenisvolle ervaringen uit het dagelijks leven. Het reflecteren op het eigen verhaal kan helpen om de complexiteit van het verhaal van anderen te begrijpen en te waarderen. Dit omvat de ontmoeting met anderen en het deel uitmaken van het leven van anderen. Verhalen vormen een belangrijke basis in de onderwijscontext. Via verhalen kunnen leerlingen met elkaar in contact komen, relevante onderwerpen en kwesties verkennen, nieuwe inzichten verwerven, nieuwe verhalen creëren of oude verhalen herwaarderen. Het leren middels eigen persoonlijke verhalen stelt deelnemers in staat zich het verleden (opnieuw) eigen te maken en te heroverwegen om uitdagingen van vandaag aan te kunnen gaan. In dat opzicht hebben verhalen en persoonlijke geschiedenissen niet alleen een educatieve waarde, maar ook een sociale, emotionele, introspectieve en ethische waarde. Alheit en Dausien beweren dat de kennis en ervaring die door biografisch leren (met de verwevenheid van bovengenoemde dimensies) worden vergaard, "persoonlijke samenhang, identiteit, een betekenis voor de levensgeschiedenis van de deelnemer en een communiceerbaar, sociaal levensbeschouwelijk perspectief voor het sturen van hun handelingen genereert" (2002, 17).

PRAKTISCH VOORBEELD (DM Orthodox: Ontmoeting met de ander: omgaan met diversiteit)

De bespreking van de lesstof leidt tot de implementatie van het specifieke onderwerp door het bestuderen en het klassikaal bespreken van specifieke voorbeelden. Het hoofddoel is om de verschillende dimensies van het onderwerp en het verband die het met het leven van de leerlingen heeft, te evalueren. De vraag die gesteld dient te worden is "wat is onze persoonlijke verantwoordelijkheid?". Tezamen met de slotvragen wordt zo het hele leerproces geëvalueerd.

Voorbeeld: Oefening 2

Volgens de woorden van Gregorius Nazianze die we in de video hoorden, "hebben alle mensen een goddelijk zegel en in de liefde van Christus worden we allemaal één. Ook behoort alle discriminatie toe aan de oude wereld, degene die wij als christenen achter ons laten."

Beantwoord de volgende vraag individueel of werk in kleine groepen: Wat zou jij in je leven veranderen om de "oude wereld", zoals Gregorius Nazianze het zegt, achter je te laten?

Biografisch leren is dus een methodische (systematische) leervorm, waarbij we leren van onze eigen levenservaringen en ervaringen van anderen. Het kan worden uitgevoerd in verschillende contexten, met verschillende doelgroepen, individueel of in groepen en met de bedoeling verschillende doelstellingen te bereiken. Tot de basismethoden behoren reflectie, discussie, narratieve methoden, autobiografisch schrijven, artistieke expressie door middel van tekeningen, rollenspel, associatieve technieken, projectwerk, enz. De belangrijkste doelstellingen van al deze methoden zijn het aanmoedigen van de reflectie over ervaringen en het stimuleren van de wens om een (echte) dialoog met anderen aan te gaan. Biografisch leren kan een effectieve methode zijn om empathie, zorg, (oprechte en open) dialoog, acceptatie en verantwoordelijkheid te oefenen. Mogelijke onderwerpen en thema's om te behandelen zijn dus:



PRAKTISCH VOORBEELD (DM Niet-confessionele ethiek: Ontmoeting met heilige teksten: teksten van geweld - Schaamte, shaming en stigmatisering, sec. 2.4 en 2.6)

Schaamte, shaming, en stigmatisering

Deze activiteit gaat over de verhalen van Oedipus en Ajax. De leerlingen leren beide verhalen en de hoofdpersonages kennen aan de hand van de animatievideo en het tekstboek. Vervolgens worden ze uitgenodigd om het volgende te doen:

- A. Vat de verhalen van Oedipus en Ajax samen in je eigen woorden.
- B. Wat zijn de overeenkomsten tussen de verhalen van Oedipus en Ajax en het verhaal van Pieter-Jan en de andere leerlingen?
- C. Wat zijn de verschillen tussen de verhalen van Oedipus en Ajax en het verhaal van Pieter-Jan en de andere leerlingen?

D. Hoe zouden de twee verhalen (Oedipus en Ajax) eruitzien als ze niet in het Oude Griekenland van 3000 jaar geleden zouden plaatsvinden, maar in de wereld van vandaag? Schrijf kort op hoe deze verhalen vandaag zouden plaatsvinden in jouw wereld. Je kunt een van beide verhalen kiezen of ze allebei gebruiken.

Er is ook een extra opdracht die gaat over het levensverhaal van Rubin Carter, de film Hurricane, en het lied Hurricane van Bob Dylan dat Carters levensverhaal interpreteert. Hierbij spelen verschillende perspectieven. De leerlingen worden (na het lezen over Rubin, het bekijken van de film of het beluisteren van het lied) gevraagd het volgende te doen:

1. Hoe begrijp je deze vers (Bob Dylan zingt: "Couldn't help but make me feel ashamed to live in a land ... Where justice is a game") nu je het verhaal over Rubin kent?

2. Waarom zou iemand zich schamen voor iets wat zijn of haar land in het verleden heeft gedaan of op dit moment doet?

3. Ken je nog andere voorbeelden?

In deze opdrachten worden biografieën en biografisch leren gebruikt om te leren over emoties, de rol van emoties in onze oordelen en handelingen en emoties op het niveau van groepen of gemeenschappen, en rechtvaardigheid.



Figuur 5
Geschiedenissen
Bron: Pexels.com

3.4. GEBRUIK VAN (CONFLICT)GEVALLEN EN DILEMMA'S

Verhalen en voorbeelden worden vaak gebruikt als pedagogisch en didactisch hulpmiddel om bijvoorbeeld het ethisch belang van bepaalde persoonlijkheidskenmerken, principes of waarden aan te tonen. Morele dilemma's zijn een vorm van de casussen en verhalen die een zeer belangrijk aspect van ons leven, namelijk keuzes, naar voren kunnen brengen.

Zo gebruikte Plato bijvoorbeeld de casus van het verhaal van de ring van Gyges. Hij vroeg zijn gesprekspartners zich de gevolgen of de reactie van iemand voor te stellen wanneer die persoon in het bezit zou komen van een ring die hem of haar onzichtbaar kan maken. Het verhaal doet ons nadenken over basisprincipes zoals de kracht van onze ethische verbintenissen en de oorsprong van morele motivatie (bijv. angst voor straf, deugdzaamheid).

Het gebruik van casussen – of ze nu echt, aangepast of verzonnen zijn – is op alle niveaus van ethiekonderwijs prominent aanwezig. De onderliggende veronderstellingen voor het gebruik van casussen kunnen als volgt worden samengevat. Een leraar introduceert een casus, meestal in de vorm van een dilemma. De leerlingen wordt vervolgens gevraagd dit te analyseren en het perspectief in te nemen van de persoon die met dit dilemma wordt geconfronteerd.

Het gebruik van conflictgevallen en morele dilemma's en gedachte-experimenten kan vele vormen aannemen; meestal begint het met de presentatie van de casus die zodanig is opgesteld dat het de leerlingen verrast en verwondert zonder dat de casus kan worden opgelost. Vervolgens kunnen de ethisch relevante aspecten van de casus worden besproken. Dit kan eventueel ook in relatie tot oplossingen die de leerlingen in eerste instantie kiezen. (U kunt onder andere de volgende vragen gebruiken: Wat zijn de moreel relevante elementen (redeneringen) die in deze casus een rol spelen? Welke van deze elementen is het belangrijkste? Zijn er elementen die met elkaar botsen? Hoe moet het geschil worden opgelost? Zijn er vergelijkbare gevallen waarmee deze casus kan worden vergeleken? Hoe evalueren we deze andere gevallen moreel?) De discussie moet open zijn. Ook kunnen er verschillende alternatieve oplossingen worden vastgesteld.

PRAKTISCH VOORBEELD (Jodendom, Verdiepingsmodule: De ontmoeting met de leefomgeving: sociale en ecologische vraagstukken, Leerlingenboek, deel 3.2.)

Polarisatie en klimaatprotesten

De module Jodendom over polarisatie en het thema milieu opent met een korte video over een jonge leerling die op school een (klimaat) protest organiseert, geïnspireerd door Joodse ideeën rond milieu. Daarna krijgen de leerlingen een theoretisch overzicht van het thema polarisatie en conflict. De leerlingen wordt gevraagd om aan de hand van het fictieve verhaal na te denken over polarisatie en conflict en wordt gevraagd om na te denken over hun persoonlijke ervaringen met dit thema. In dit voorbeeld worden (i) (conflict)cases en dilemma's, (ii) biografisch leren, en (iii) klassikale discussie gecombineerd. Later in deze module worden de ideeën over milieu vanuit een joods perspectief op een meer hermeneutische manier besproken.

De module probeert veel verschillende methodologische benaderingen elkaar te laten aanvullen. In deze module wordt het meeste gewicht toegekend aan het biografisch leren en het gebruik van een casestudie. Het belang hiervan ligt in het vermogen om empathie te ontwikkelen door een verhaal te verbinden aan een meer theoretisch begrip. De theorie voegt kritische, hermeneutische instrumenten toe om (zelf) kritiek aan te moedigen. Door deze methoden toe te passen worden leerlingen aangemoedigd om gevoelige, polariserende onderwerpen te herkennen en hun eigen kritische mening over deze onderwerpen te formuleren. Dit kan leerlingen helpen om minder vatbaar te zijn voor polariserende en radicale standpunten.



Figuur 6
Beslissingen
Bron: Pexels.com

3.5. HERMENEUTISCH LEREN

Om dergelijke verhalen, casussen en dilemma's goed te kunnen benutten, blijkt hermeneutisch leren van cruciaal belang te zijn (Pollefeyt 2020). Hermeneutisch leren besteedt bijzondere aandacht aan het aspect van perspectieven en benadrukt het perspectivische karakter dat zich openbaart wanneer een bepaalde traditie geconfronteerd wordt met (andere) religies en levensbeschouwingen, zoals dat het geval is in levensbeschouwelijk onderwijs. "Niemand heeft een 'helikopterperspectief' als het gaat om levensvragen: iedereen is een deelnemer aan de zoektocht naar waarde en betekenis. Niemand is neutraal of objectief. Iedereen neemt een perspectief 'op de grond' in dat gekleurd is door de bril waardoor men kijkt en dit perspectief wordt nog verder gevormd door de eigen voorkeuren, ervaringen en weerstanden. Juist op dat moment begint de mogelijkheid van 'hermeneutisch leren'. De hermeneutiek gaat ervan uit dat de gehele werkelijkheid geïnterpreteerd is. Ze zoekt naar wat die interpretatie stuurt, kleurt, of richting geeft, zoals aannames, waarheidsaanspraken, ervaringen, verhalen, symbolen en rituelen, of verlangens en hoop voor de toekomst. Het doel van hermeneutisch leren is het vinden en blootleggen van effectieve interpretaties van de wereld om van binnenuit, in dit geval van religies en levensbeschouwingen, tot een beter begrip van dingen te komen. Hermeneutiek behelst dus een beweging van buiten naar binnen, van beschrijving naar begrip, van ervaring naar interpretatie, van participatie naar dialoog, van één laag naar meerdere lagen, van letter naar geest" (Pollefeyt 2020, 3). In dit proces is er een drieledige hermeneutische opdracht met betrekking tot



PRAKTISCH VOORBEELD (SM Protestantisme)

Geloofsleer/ Beginselen van het leven

Oefening 3 van de Deep Module over het Protestantisme bestaat uit de volgende vragen: Denk na over je mening over deze principes [Vijf Sola's van het Protestantisme]. Welke principes zou je voor jezelf als belangrijk voor je leven en/of geloof stellen? Waarom denk je dat dit belangrijk is?

De opdracht bevindt zich in de context van de uitleg van de vijf sola's van het protestantisme. De vijf sola's kunnen worden omschreven als leidende principes die betrekking hebben op hoe protestanten hun geloof zien en hoe zij hun geloof beleven. De leerlingen wordt gevraagd het concept van leidende principes te relateren aan hun eigen leven en uit te leggen wat zij belangrijk vinden. In andere woorden, wat heeft hen in hun eigen leven geleid.

De opdracht sluit niet helemaal aan bij de in dit boek beschreven leertheorieën. Het doel van de opdracht is om de leerlingen een ervaring te bieden waarmee ze in dialoog kunnen treden met de protestantse traditie en met anderen door na te denken over wat ze belangrijk vinden. Daarnaast heeft deze opdracht ook tot doel om te laten zien dat het hebben van leidende principes iets is dat alle mensen kunnen hebben. Het verwerven van dit inzicht kan leerlingen helpen de waarde van andere geloofssystemen te leren begrijpen.

PRAKTISCH VOORBEELD (DM Orthodox: Ontmoeting met heilige teksten: gewelddadige teksten)

De leerlingen bestuderen door middel van verkennende activiteiten de fundamentele theologische dimensie van elk onderwerp. De vragen die daarbij helpen, kunnen als volgt worden samengevat: "Hoe denk je dat deze beelden, geluiden, teksten in verband staan met het onderwerp? Wat zijn volgens jou de kenmerken van dit onderwerp?"

Voorbeelden

Oefening 2

Zoek en onderlijn in het Bijbelfragment uitdrukkingen die Gods toorn tegenover de Egyptenaren weergeeft.

Oefening 3

Zoek en onderlijn in dezelfde tekst zinnen die de redenen voor Gods gewelddadig optreden weergeven.

In de video is er het fragment waarin Yiorgos met zijn moeder spreekt over het redden van de vluchtelingen. Hij vraagt: "Mam, denk je dat God kwaad kan doen?" waarop zij antwoordt: 'Aangezien we hem "Vader" noemen, kan ik me niet voorstellen dat Hij Zijn kinderen pijn zou doen.'

4. BEOORDELING EN EVALUATIE

Dit gedeelte bevat het belangrijkste aspect van de beoordeling en evaluatie van de EDUC8 onderwijs- en lesactiviteiten. Om de impact van de doelstellingen te analyseren, wordt leerkrachten en andere opvoeders aangeraden om het hieronder beschreven schema te volgen.

Er zijn drie aspecten van de beoordeling:

- Geletterdheid in wereldgodsdiensten
 - o Met gebruik van een toets
- Geletterdheid in de eigen traditie
 - o Met gebruik van een toets
- Attitudes tegenover godsdienstige/levensbeschouwelijke diversiteit
 - o Vragenlijsten
 - o Gespreken met leerlingen

Docenten observeren het gedrag van de leerlingen in de klas. Zij kunnen aangeven of zij een verandering opmerken in de groepsdynamiek tijdens de discussies in de klas.

Quizen en interactieve video's zijn ingebouwd in het programma en de applicatie en verzamelen gegevens. Leerkrachten en praktijkmensen kunnen het gedrag van de proefpersonen of hun gedragsverandering observeren. Dit alles levert input voor verdere evaluatie en aanpassingen bij verdere implementaties.



Figuur 7
Beslissingen
Bron: Pexels.com

5. HULPBRONNEN EN LINKS

De bronnen en nuttige links zijn gegroepeerd in secties om gemakkelijker toegang te krijgen tot de meest relevante en pertinente.

1. Voorkoming van polarisatie en radicalisering door onderwijs

- Macaluso, Agnese. 2016. From Countering to Preventing Radicalization Through Education: Limits and Opportunities. *Working Paper 18. The Hague Institute Working Paper Series*. Den Haag: The Hague Institute for Global Justice. <https://www.thehagueinstituteforglobaljustice.org/portfolio/from-countering-to-preventing-radicalization-through-education-limits-and-opportunities/>
- Ribberink, Egbert, Peter Achterberg, and Dick Houtman. 2018. Religious Polarization: Contesting Religion in Secularized Western European Countries. *Journal of Contemporary Religion* 33, nr. 2: 209–27. <https://doi.org/10/ggkxg>.
- UNESCO. 2018. *Preventing Violent Extremism through Education: Effective Activities and Impact. Policy Brief*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266105>
- UNESCO. 2014. *Teaching Respect for All: Implementation Guide*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983?posInSet=1&queryId=df837516-ee17-4676-b295-bbf3efee4ee2>
- UNESCO. 2016. *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676>

2. Opzet en uitvoering van de opleiding

- Enhancing Catholic School Identity. (2018). How to build a Catholic Dialogue School in a pluralising and secularising World. <https://www.edx.org/course/enhancing-catholic-school-identity-2>
- <https://www.kuleuven.be/thomas/page/>

3. Nuttige methodologieën en benaderingen

3.1. Klassikale discussie

- Brookfield, Stephen 2012. *Teaching for Critical Thinking*. Jossey-Bass.
- CDVEC. 2012. Tackling Controversial Issues in the Citizenship Classroom. Beschikbaar op: <http://www.ubuntu.ie/media/controversial-issues.pdf>
- Cowan, Paula and Maitles, Henry. 2012. *Teaching Controversial Issues in the Classroom*. Key Issues and Debates. London: Continuum.

- Ennis, Robert H. 1997. Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues. *Inquiry* 16 (3), p. 1-9. Beschikbaar op: <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/IncorpY400dpiBWNoDropPp1-9PrintD.pdf>
- Ennis, Robert H. 2011. The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities". Beschikbaar op: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Haslam, E. Rebecca. 2019. Interrupting Bias. Calling Out vs. Calling In. Beschikbaar op: http://www.seedtheway.com/uploads/8/8/0/0/8800499/calling_in_calling_out_3_.pdf
- Hess Diana E. & McAvoy, Paula. 2014. *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.
- Oxfam. 2018. Teaching Controversial Issues: A guide for teachers. Beschikbaar op: <https://policy-practice.oxfam.org/resources/teaching-controversial-issues-a-guide-for-teachers-620473/>
- Radstake, Hester. 2016. Handleiding bij de docenttraining Je hebt makkelijk praten. Stichting School & Veiligheid. Beschikbaar op: <https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2020/09/Handleiding-Je-hebt-makkelijk-praten1.pdf>
- University of Michigan Center for Research on Learning and Teaching. 2011. Guidelines for Discussion of Racial Conflict and the Language of Hate, Bias, and Discrimination. Beschikbaar op: <https://www.bgsu.edu/content/dam/BGSU/center-for-faculty-excellence/docs/ResourcesforManagingClassroomConflict/Guidelines-for-Discussion-of-Racial-Conflict-and-the-Language-of-Hate--Univ-of-Michigan.pdf>
- UNRWA. 2013. *Teacher Toolkit. Human Rights, Conflict Resolution and Tolerance Education*. Beschikbaar op: https://www.unrwa.org/sites/default/files/hrcrt_teacher_toolkit.pdf

3.2. Ervaringsgericht, belichaamd en holistisch leren

- Svendler Nielsen, Charlotte e.a. Young people's embodied voices: Experiences and learning in dance education practices across the world. <https://ausdance.org.au/uploads/content/publications/2012-global-summit/dance-learning-rp/young-peoples-embodied-voices-experiences-and-learning-in-dance-education-practices.pdf>
- Shapiro, Lawrence, & Steven A. Stolz. 2019. Embodied Cognition and Its Significance for Education. *Theory and Research in Education* 17, nr. 1, 19–39. <https://doi.org/10.1177/1477878518822149>
- Macintyre Latta, Margaret & Buck, Gayle. (2008). Enfleshing embodiment: "Falling into trust" with the body's role in teaching and learning [electronic version]. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 315-329 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.2007.00333.x/abstract>
- Macedonia, Manuela. 2019. Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body. *Frontiers in Psychology* 10, <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.02098>

- OECD. Teachers as Designers of Learning Environments. The Importance of Innovative Pedagogies. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en
- Miller, John P., Karsten, Selia, Denton, Diana, Orr, Deborah & Colalillo Kates Isabella (eds). 2005. *Holistic Learning and Spirituality in Education*. New York: SUNY Press.
- Miller, Ron. 2000. A brief introduction to holistic education. The encyclopaedia of informal education. [Http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/](http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/) (Geraapleegd: December 10, 2019).
- Herrington, Jan, Thomas C. Reeves, and Ron Oliver. 2014. Authentic Learning Environments. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, onder Redactie van J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen, en M. J. Bishop, 401–12. New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_32

3.3. Biografisch leren

- Alheit, Peter. 2009. Biographical Learning – Within the New Lifelong Learning Discourse. In: Knud Illeris (red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...in their own Words*. London: Routledge, pp. 116–128.
- Alheit, Peter and Dausien, Bettina. 2002. The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the Education of Adults*, 34 (1), pp. 3–22.
- Krogh Christensen, Mette. 2012. Biographical Learning. In: *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 457–460. red. Norbert M. Seel.
- Glaser, Manuela, Bärbel Garsoffky, and Stephan Schwan. 2009. Narrative-Based Learning: Possible Benefits and Problems. *Communications* 34, nr. 4: 429–47. <https://doi.org/10/ddh3k7>.

3.4. Gebruik van (conflict)gevallen en dilemma's

- Burns, David P., C. Leung, L. Parsons, G. Singh, & B. Yeung, "Limitations of the Case Study Approach to Pedagogical Ethics Education", *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6 (1/2012), p. 1-10.
- Kenneth A. Strike, "Teaching Ethical Reasoning Using Cases," in: Kenneth A. Strike & Lance P. Ternasky (eds.), *Ethics for professionals in education: Perspective for preparation and practice*, Teachers College Press, New York 1993.
- Strahovnik, Vojko. 2014. Some aspects of epistemic value and role of moral intuitions in ethics education. *Methodological review* 21(2), pp. 35-51. <https://hrcak.srce.hr/file/200300>
- Wijnia, L., Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2019). The Problem-Based Learning Process. *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning*, 273–295. doi:10.1002/9781119173243.ch12

3.5. Hermeneutisch leren

- Pollefeyt, Didier. Hermeneutical learning in religious education. *Journal of religious education*. 68, 1–11 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40839-020-00090-x>
- Pollefeyt, Didier., “Hermeneutisch leren in het vak godsdienst,” in M.C.H. van Dijk-Groeneboer et al. (eds.), *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven Leren vanuit je Wortels*, Landelijke Expertisecentrum voor Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs, 2020.



University of Ljubljana



Vojko Strahovnik (Slovenj Gradec, 1978) is universitair hoofddocent filosofie aan de Faculteit Letteren van de Universiteit van Ljubljana en senior onderzoeker aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana, Slovenië. Zijn onderzoek richt zich op moraaltheorie, praktische ethiek en epistemologie. De impact van zijn werk varieert van nieuwe en belangrijke theoretische inzichten in de aard van normativiteit (de rol van morele principes in de vorming van morele oordelen, het gezag van het normatieve domein en epistemische deugdzaamheid) tot overwegingen met betrekking tot praktische dimensies van ons leven (bijv. de rol van schuld en morele schaamte in verzoeningsprocessen, het belang van intellectuele en ethische deugden in dialoog en onderwijs, mondiale rechtvaardigheid, dierenethiek).

Roman Globokar (Novo mesto, 1971) bekleedt de leerstoel van het Departement Moraaltheologie aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana. Eerder was hij godsdienstleraar op een middelbare school en twaalf jaar lang was hij de directeur van de grootste katholieke school in Slovenië. Hij is lid van de Nationale Commissie voor Medische Ethiek en van de Nationale Raad van Deskundigen voor Algemeen Onderwijs. Ook doceert hij theologische ethiek, bio-ethiek en sociale ethiek. Daarnaast is hij verantwoordelijk voor de internationale uitwisseling aan zijn faculteit. Tenslotte is hij medeauteur van leerboeken voor godsdienstonderwijs op Sloveense katholieke scholen en heeft hij een monografie geschreven over onderwijsuitdagingen in het digitale tijdperk.



Mateja Centa (Ljubljana, 1983) is onderzoeker aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana, waar ze zich vooral bezighoudt met filosofie en theorieën over emoties, Gestaltpedagogiek, ervaringsleren en holistisch leren. In 2021 startte ze een tweejarig postdoctoraal onderzoeksproject, getiteld *Outlining an Extended Cognitive Theory of Emotions in the Context of a Theology of Emotions: Bodily Sensations, Cognition, and Morality*. Ze werkt ook mee aan internationale projecten op het gebied van ethiek, wetenschappelijke integriteit, onderwijs, en de preventie van radicalisering van jongeren.

Matej Purger (Ljubljana, Slovenia, 1983) is onderzoeker aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana. Hij is katholiek theoloog met bijzondere belangstelling voor psychologie en toegepaste ethiek. Zijn professionele loopbaan heeft hem geleid van de theoretische studie van ethiek naar het werk in inhoudelijke beoordeling en kennisoverdracht aan jonge ondernemers in een business accelerator. Wanneer hij kennis maakt met een theoretische benadering, kijkt hij altijd naar manieren om die te implementeren; wanneer hij praktijken observeert, bestudeert hij de theorieën erachter.



 **DUC8 Consortium**



Dit boek is gefinancierd door het Fonds voor interne veiligheid - Politie van de Europese Unie.



9 789464 449129 >