

Multiperspectiviteit als hefboom voor wereldburgerschaps-educatie (WBE)

Jan Van Ongevalle (HIVA-KU Leuven),
Goedroen Juchtmans (HIVA-KU Leuven) &
Erika Nobels (Kruit - Enabel)



Enabel 

KU LEUVEN

HIVA

ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR
ARBEID EN SAMENLEVING

MULTIPERSPECTIVITEIT ALS HEFBOOM VOOR WERELDBURGERSCHAPSEDUCATIE (WBE)

**Jan Van Ongevalle (HIVA-KU Leuven), Goedroen Juchtmans (HIVA-KU Leuven)
& Erika Nobels (Kruit - Enabel)**

'Een belangrijke taak van onderwijs is om leerlingen te leren omgaan met diversiteit: de diversiteit aan mensen die op de wereld rondloopt, maar ook de diversiteit aan perspectieven om naar de dingen te kijken, over de wereld na te denken. Onderwijs draait om het aanbieden van verschillende lenzen, en over het kennisgebaseerd, rationeel leren nadenken over zaken waar mensen veel te snel een stereotiepe, impulsieve mening over opbouwen. Onderwijs gaat over verdieping, over het leren kijken door andere ogen' (Van Den Brande, 2019).

(<https://duurzaamonderwijs.com/2019/05/14/de-nieuwe-school-in-2030-een-toekomstgerichte-visie/>)

Gepubliceerd door

KU Leuven

HIVA - ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING

Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België

hiva@kuleuven.be

<http://hiva.kuleuven.be>

© 2021 HIVA-KU Leuven

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

Inhoud

Dankwoord	4
Inleiding	5
1 Onderzoeksvragen en methodologische aanpak	6
2 Wat begrijpt men onder de term 'multiperspectiviteit'?	7
3 Multiperspectiviteit – een continuüm van benaderingen	8
3.1 Leren over andere perspectieven (Learning about difference)	8
3.2 Leren van andere perspectieven (Learning from difference)	9
3.3 Onderwezen worden door andere perspectieven (being taught by difference)	9
4 Multiperspectiviteit in de WBE praktijk	11
4.1 Niet normatief, maar ook niet waardenvrij: hoe de organisaties met de leerlingen werken	11
4.2 Voorkeur voor een thematische, pedagogisch-didactische en trajectmatige aanpak	13
4.3 Verschillen in aanpak	15
4.4 Hoe gaan de organisaties om met gevoelige thema's of weerstand in scholen?	18
5 Conclusies en aanbevelingen	20
Referenties	26

Dankwoord

We willen graag alle medewerkers van de organisaties die meegewerkt hebben aan deze studie van harte bedanken voor hun waardevolle reflecties en input. Onze dank gaat ook uit naar het kenniscentrum Kruit (Enabel) dat deze studie mogelijk heeft gemaakt en de Kruit medewerkers die het onderzoeksproces hebben ondersteund en waardevolle feedback hebben gegeven op de onderzoeksmethodologie en op verschillende drafts van het onderzoeksrapport.

Inleiding

In lijn met de verschuiving van een traditionele Noord-Zuid benadering in ontwikkelingseducatie naar een meer kritische en transformationele aanpak (met de nadruk op mondiale rechtvaardigheid), binnen wereldburgerschapeducatie (WBE), groeit het besef van de complexiteit en het mondiale karakter van de uitdagingen waarmee de wereld wordt geconfronteerd (UNESCO 2015). Evaluatieonderzoek¹ toont aan dat deze verschuiving gepaard gaat met WBE interventies die dieper ingaan op de onderliggende oorzaken van mondiale onrechtvaardigheid. Zij beogen ook vaker een leerproces dat gericht is op kritisch denken en worden gekenmerkt door een sterk actiegerichte focus waarbij zowel individuele als collectieve actie wordt gepromoot bij de diverse doelgroepen. Sommige organisaties trachten bovendien ook een breder publiek buiten de scholen te bereiken of hebben eveneens een politiserende werking waarbij ze beleidsactoren rond deze thema's op verschillende niveaus (lokaal, nationaal, internationaal) trachten te beïnvloeden. Dit gebeurt vaak in samenwerking met partners binnen lokale, nationale of internationale netwerken. Aanbieders van WBE combineren dus in bepaalde gevallen een educatieve rol, maatschappelijke activering en politiserend werk. De 'Sustainable Development Goals' (SDG's), die ook de Belgische en Vlaamse overheid onderschrijven en ondersteunen, versterken deze trend.

Uiteraard is het opnemen van individueel engagement en collectieve actie ook gelinkt aan het innemen van specifieke standpunten rond maatschappelijke problemen en het formuleren van oplossingen hiervoor. Men kan zich hierbij de vraag stellen in welke mate en op welke manier WBE organisaties ruimte maken voor multiperspectiviteit zodat verschillende perspectieven aan bod kunnen komen bij het vormgeven van het leerproces, bij het aanbrenge van oplossingen voor bepaalde problemen of bij het bepalen van de acties. Deze paper doet een aanzet om deze vraag te beantwoorden en biedt ook een aantal handvaten voor het operationaliseren van multiperspectiviteit in WBE interventies. Alhoewel deze paper zich voornamelijk richt op WBE interventies op school, zijn de bevindingen ook relevant voor WBE interventies buiten de schoolcontext.

¹ Van Ongevalle, J., Fonteneau, B., Grega, P., Knipprath, H., Jaspers, N. (2018). Evaluatie van de ontwikkelingseducatie acties gefinancierd of gecofinancierd door de Belgische ontwikkelingssamenwerking in de periode 2014-2017; Van Ongevalle, J., Knipprath, H., Fonteneau, B., (2020). Impact evaluatie « Youth Engagement programma van KIYO-Solidagro-Viva Salud » - Mid line meting.; Van Ongevalle, J., Knipprath, H. (2019). External Midterm evaluation – Education component KOMYUNITI Programma 2017-2021. Open Access; Van Ongevalle, J., Fonteneau, B., Huyse, H. (2019). Externe mid-term evaluatie Komyuniti programma 2017-2021 - PARCEEL POLITIEKE WERKING, Juchtmans, G., Van Ongevalle, J. (2020) Mid-term evaluatie vijfjarenprogramma 2017-2021 Kinderrechteneducatie UNICEF België. HIVA-KU Leuven.

1 | Onderzoeksvragen en methodologische aanpak

In deze paper wordt dieper ingegaan op het aspect ‘multiperspectiviteit binnen wereldburgerschapseducatie op school’. Meer specifiek heeft deze paper als doel om organisaties handvaten te bieden om bewust, transparant en verbindend om te gaan met multiperspectiviteit in zowel de eigen organisatie als in hun interactie met scholen, rekening houdend met het feit dat ze als organisatie een bepaalde visie hebben en ideologie uitdragen en hieraan gehecht zijn.

Hiertoe wordt een antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvragen:

- In welke mate ondervinden aanbieders van WBE op school een spanningsveld rond het aspect multiperspectiviteit? Hoe komt dit spanningsveld tot uiting? Hoe herkennen ze het? Hoe gaan ze ermee om?
- Wat zijn good practices of nuttige tools of kaders die aanbieders en leerkrachten kunnen helpen in het omgaan met (soms radicaal) uiteenlopende perspectieven binnen wereldburgerschapseducatie?

Voor dit onderzoek werd een quick-scan uitgevoerd van recente literatuur rond WBE en educatie voor duurzame ontwikkeling (EDO) alsook van andere educaties (o.a. erfgoed- en herinneringseducatie, levensbeschouwing en religie) en andere vakgebieden (bv. interculturaliteit) waarin elementen van multiperspectiviteit aan bod komen. Bovendien werden diepte-interviews uitgevoerd met medewerkers van organisaties die werkzaam zijn rond WBE op school. Bij de selectie van deze organisaties werd rekening gehouden met de volgende criteria: mix van grote en kleine organisaties, mix van organisaties met educatieve en politieke focus en met verschillende ideologische of levensbeschouwelijke achtergrond, mix van types van aanbod (educatief materiaal, trajecten, workshops). Van de 10 geselecteerde organisaties hebben uiteindelijk 9 organisaties toegezegd voor deelname aan de interviews. Interviews werden afgenomen online via Zoom aan de hand van een semigestructureerde interview leidraad. De interviews werden opgenomen en achteraf uitgeschreven. Voor de analyse van de interviews werd gebruik gemaakt van de ‘constant comparative method’ voor het coderen en categoriseren van kwalitatieve data (Strauss & Corbin, 1998). Dit omvat een proces waarbij de informatie gelezen wordt en waaruit bepaalde stukken met specifieke betekenis geïsoleerd worden (Strauss & Corbin, 1998). Deze stukken worden dan verder onderzocht en vergeleken op gelijkenissen en verschillen op basis van een ‘open’ codeerproces. Zulk proces helpt om de stukken data te kunnen groeperen in verschillende categorieën. Voor deze analyse werd ook gebruik gemaakt van bepaalde analytische categorieën die werden geïdentificeerd op basis van de scan van de literatuur.

2 | Wat begrijpt men onder de term ‘multiperspectiviteit’?

In bepaalde vakgebieden zoals geschiedenis of erfgoededucatie is de term ‘multiperspectiviteit’ een welbekende term. Reeds sinds de jaren ‘90 werd er in de context van het vak geschiedenis vaak naar verwezen (Stradling, 2003). Het hield voornamelijk een verbreding in van de historische onderzoeksmethode naar ‘vergeten’ sociale groepen zoals etnisch-culturele en/of religieuze minderheden. Op die manier werd het eurocentrisch perspectief op het verleden en de wereld doorbroken en werd de geschiedenis van culturele minderheidsgroepen ook belicht (Janssenswillen 2013). Een multiperspectivistische benadering komt in die context vaak ook met een ideologische en normatieve verwachting, namelijk dat *‘een verkenning van verschillende perspectieven een waardevolle en noodzakelijke manier is voor leerlingen om wederzijds begrip te vinden voor verschillende culturen en om verantwoordelijke democratische burgers te worden’* (Wansink et al. p.496). Ook binnen erfgoededucatie is multiperspectiviteit een bekend concept dat toelaat om binnen een steeds diversere samenleving de gelijkwaardigheid doorheen alle verschillen meer te beklemtonen en om diverse mensen samen te brengen en te verbinden. Multiperspectiviteit omvat de bereidheid om andere perspectieven te verkennen waarvoor zowel kennis nodig is die aansluit bij het historisch denken alsook een affectieve attitude om zich te willen verplaatsen in het perspectief van een ander (Janssenswillen et al. 2018).

Het valt op dat de term multiperspectiviteit als dusdanig minder frequent voorkomt in de literatuur rond wereldburgerschapeducatie. Dit blijkt althans uit de (weliswaar beperkte) scan van de WBE literatuur die in het kader van deze paper werd uitgevoerd. Slechts twee publicaties binnen de doorgenomen WBE-literatuur verwijzen expliciet naar de term. Het ‘diversiteit in actie’ platform dat zich toelegt op de professionalisering van leerkrachten en leerkrachtenopleiders in het omgaan met diversiteit op school definieert multiperspectiviteit als volgt: *‘Omgaan met diversiteit houdt in dat men zich los kan maken van het eigen perspectief, via verschillende invalshoeken naar zaken kan kijken én zich kan inleven in het perspectief van degenen met wie men in interactie treedt’*. (DIVA, geen datum).² Ook binnen de lerarenopleidingen van UCLL wordt multiperspectiviteit naar voor geschoven als één van de kerncompetenties binnen de leerlijn rond wereldburgerschap. Hieronder verstaat men dat men *‘het perspectief van anderen kan begrijpen en verklaren en gebeurtenissen, situaties en personen vanuit verschillende perspectieven kan bekijken’* (Allaert et al., 2020). Tevens worden vier stappen onderscheiden om tot multiperspectiviteit te komen: (1) bewust worden van de verschillende standpunten en de diverse perspectieven kunnen benoemen; (2) de wil hebben om de ander te begrijpen en om een standpunt, gedrag of cultuuruiting te verklaren; (3) de intentie om te groeien en dus andere culturele, religieuze, etnische, genderspecifieke, leeftijdgebonden, seksuele perspectieven te leren kennen; (4) overgaan tot actie (bv. het andere perspectief erkennen, open staan voor anderen, actief nieuwe ontmoetingen opzoeken, respectvol omgaan met andere mensen of situaties, in dialoog treden, conflicten trachten te beheersen, zorg voor mensen met een andere achtergrond, origine of cultuur, zich kritisch informeren, ...) (ibid).

Alhoewel multiperspectiviteit als term minder frequent voorkomt, maken elementen van dit concept wel onderdeel uit van de leerdoelstellingen die binnen de literatuur rond wereldburgerschapeducatie worden vooropgesteld. Zo formuleert de UNESCO handleiding rond topics en leerdoelstellingen van wereldburgerschapeducatie één van deze doelstellingen als volgt: *‘Waarden, attitudes en vaardigheden ontwikkelen en toepassen om met diverse groepen en perspectieven om te gaan’* (UNESCO, 2015). Bovendien maakt multiperspectiviteit ook deel uit van één van de vier dimensies van de ‘global

² <https://diversiteitactie.be/themas/communicatie-met-ouders/professionalisering/multiperspectiviteit>

competence' die de OESO sinds 2018 opvolgt binnen het 'Programme for International Student Assessment (PISA): (1) onderzoeken van kwesties met een lokaal, globaal en cultureel belang; (2) perspectieven en wereldbeelden van anderen begrijpen en respecteren; (3) deelnemen aan open, gepaste en effectieve interacties in een intercultureel perspectief; (4) actie ondernemen om bij te dragen tot collectief welbevinden en duurzame ontwikkeling (OECD, 2018).

3 | Multiperspectiviteit – een continuüm van benaderingen

Wereldburgerschapseducatie, en dus ook elementen van multiperspectiviteit die er deel vanuit maken, kunnen op verschillende manieren en vanuit verschillende benaderingen in de praktijk worden gebracht. UNESCO (2018) wijst bijvoorbeeld op het feit dat er een onderscheid kan gemaakt worden tussen een minimalistische en een maximalistische aanpak van WBE. Zo kan een eerder beperkte aanpak zich bijvoorbeeld toelagen op het bevorderen van specifieke vaardigheden inzake conflictoplossing en kritisch denken met het oog op het versterken van sociale cohesie. Bij een ruimere aanpak zou het dan kunnen gaan om *'an overarching educational commitment to promoting a sense of belonging to a common humanity and global solidarity'* (UNESCO 2018, p. 8). Binnen dit continuüm kan er zich weliswaar een spanning voordoen tussen enerzijds een zekere instrumentalisering van WBE als een middel om bij te dragen tot maatschappelijke verandering en anderzijds een erkenning van de intrinsieke waarde van WBE als een pedagogisch kader dat ruimte biedt voor vrijheid, pluralisme, creativiteit en democratische waarden (Van Poeck & Roelandt, 2021). Hieraan gelinkt is er ook de vraag in welke mate en op welke manier de verschillende benaderingen van WBE de nodige ruimte en middelen bieden om meerdere perspectieven aan bod te laten komen en in overweging te nemen tijdens het leerproces? Binnen de WBE literatuur wordt daarom ook vaak gewezen op het belang en de noodzaak om transparant en expliciet te zijn over deze verschillende benaderingen.

Hieronder worden verschillende benaderingen van WBE beschreven die telkens implicaties hebben voor de manier waarop multiperspectiviteit of elementen ervan in de praktijk worden gebracht. Er dient op gewezen te worden dat deze benaderingen mekaar niet uitsluiten en zich ook in verschillende combinaties kunnen voordoen binnen de praktijk van WBE.

3.1 Leren over andere perspectieven (Learning about difference)

Stein et al. (2020) verwijzen naar 'leren over andere perspectieven' (learning about difference) als een benadering van WBE waarbij mondiale uitdagingen grotendeels opgevat worden als het resultaat van een gebrek aan of het ontbreken van voldoende kennis, informatie of technologie. De oplossing bestaat er dan in meer kennis en technologie te delen met diegenen die daar nood zouden aan hebben. Het gaat dan ook om zogezegd universele wetenschappelijke kennis en technologie, vaak gebaseerd op Eurocentrische of Westerse kennissystemen. Binnen zulke benadering is er eerder weinig aandacht voor het feit dat verschillende kennissystemen de wereld op wezenlijk verschillende manieren kunnen bekijken en benaderen. Men kan leren over de standpunten of perspectieven van anderen maar zonder dominante vormen van kennisverwerving en kennisbeoordeling in vraag te stellen (bijvoorbeeld *'leren over de geschiedenis van Afrika zoals die is geschreven vanuit een eurocentrisch perspectief'*) (Stein et al., 2020 p.69). Leren 'over' andere perspectieven sluit sterk aan bij wat men binnen EDO een 'op feiten

gebaseerde' aanpak noemt. Hierbinnen primeert objectieve kennis en duurzaamheidsproblemen worden voornamelijk opgelost door middel van onderzoek en informatie. Onderwijsmethoden zijn vooral gericht op de overdracht van feitelijke informatie van leraar op leerling. Zulke aanpak is in zekere mate ook eerder normatief, waarbij het leerproces er op gericht is om de kennis, attitude en gedrag van de leerlingen in functie van vooraf bepaalde en universele oplossingen voor specifieke (mondiale) problemen, te versterken. Een sterk geloof in technologische kennis als oplossing voor de klimaatsverandering of het vasthouden aan het idee dat economische groei een antwoord kan bieden op het ongelijkheidsvraagstuk zijn vaak gelinkt met een 'leren over' of 'op feiten gebaseerde' aanpak in WBE.

3.2 Leren van andere perspectieven (Learning from difference)

Leren van andere perspectieven (Learning from difference) is volgens Stein et al. (2020) een benadering van WBE die er op gericht is om diverse perspectieven beter te leren kennen. Interculturele vaardigheden en het leren waarderen van andere culturen en perspectieven vormen belangrijke leerdoelstellingen binnen deze benadering. Men wil ook zoveel mogelijk diverse perspectieven betrekken bij het uittekenen van een meer inclusieve toekomstvisie die rekening houdt met elkaars verschillen en interconnecties. Echter, het in vraag stellen van onderliggende oorzaken van mondiale uitdagingen en de verschillende machtsverhoudingen die er deel van uitmaken, wordt binnen deze benadering eerder vermeden, zeker indien dit zou kunnen leiden tot conflict of individueel ongemak (ibid.).

Zowel het 'leren over' als het 'leren van' andere perspectieven neigen naar een 'zachte' aanpak van wereldburgerschapeducatie. Bij een 'zachte' aanpak worden eerder simpele en ongecompliceerde oplossingen naar voor geschoven als antwoord op complexe mondiale vraagstukken zoals onder andere klimaatsverandering, mondiale armoede, onrechtvaardige praktijken van multinationals, ... (Andreoti, 2011; Pattie et al., 2003). Voorts wordt het educatief continuüm (kennis-attitude-vaardigheden-gedrag) vaak lineair opgevat (alhoewel niet noodzakelijk in één richting). Men gaat er dan vanuit dat doelgroepen, mits ze op een geschikte manier toegang krijgen tot de juiste kennis, de nodige inzichten, houding en vaardigheden kunnen ontwikkelen om zelf actie te ondernemen (Bryan, 2013). In de praktijk gaat het vaak om laagdrempelige, individualistische, voluntaristische en leuke 'feel good' activiteiten die slechts een minimale inspanning vergen (Chouliaraki, 2013). Een 'zachte' aanpak kan men ook herkennen bij collectieve activistische initiatieven met een sterke focus op de generositeit van degenen die de initiatieven organiseren (bv. generositeit van Vlaanderen tijdens de jaarlijkse 'warmste week' campagne van studio Brussel). De eigen rol in het behoud van de structuren en machtsverhoudingen die mee aan de grondslag liggen van bepaalde mondiale problemen komen in zulke benadering vaak minder aan bod. Verschillende onderzoekers wijzen op het risico dat dit kan leiden tot het in stand houden in plaats van het in vraag stellen van bestaande negatieve beeldvorming en stereotypering (Darnton & Kirk, 2011; Smith Matt Baillie, 2004).

3.3 Onderwezen worden door andere perspectieven (being taught by difference)

Wereldburgerschapeducatie vanuit deze benadering zet zich volgens Stein (2020) af tegen het opleggen van één enkel denkbeeld dat uitgaat van een zogenaamd universele (wetenschappelijke) kennis en toekomstvisie. Aan te moedigen is daarentegen het in vraag stellen van vooraf bepaalde manieren van denken. Tevens worden leerprocessen die sterke emotionele reacties kunnen oproepen en waar men zich soms heel ongemakkelijk bij kan voelen, niet uit de weg gegaan. Bovendien vereist deze benadering niet-paternalistische manieren van omgaan met andere personen die op een of andere manier deel uitmaken van het leerproces. Dit houdt ook in dat men de opvattingen van anderen niet benadert vanuit de eigen denk- of referentiekaders. Deze WBE benadering sluit nauw aan bij de

pluralistische traditie binnen EDO. Hierbinnen wordt sterk de nadruk gelegd op de democratische opdracht van het onderwijs waarbij *'het betrekken van diverse belangengroepen, het ondersteunen van vrije meningsvorming en het vergroten van de bekwaamheid van leerlingen om bennust te handelen en deel te nemen aan debatten, discussies en besluiten belangrijke doelstellingen zijn'* (Van Poeck 2019, p.474). Deliberatieve discussies worden beschouwd als een essentieel onderdeel van pluralistische EDO en moeten leiden tot het vinden van gemeenschappelijke antwoorden op kwesties die met waarden verband houden, of tot het erkennen en aanvaarden van verschillende standpunten (ibid.). Dit betekent echter niet dat elk standpunt of elke actie als evenwaardig wordt gezien, omdat dit zou leiden tot een 'anything goes relativisme'. Binnen deze benadering is het juist de bedoeling dat de verschillende standpunten een basis bieden voor verder diepgaand onderzoek en het uittesten van nieuwe oplossingen (hypotheses) waar men mogelijk vooraf nog niet had aan gedacht. Zulke benadering wordt gekenmerkt door meer langdurige en diepere leerprocessen in tegenstelling tot korte ad hoc acties.

Het is weliswaar belangrijk om zulk dieper leerproces op een niet-polariserende manier te kunnen laten verlopen. Onderzoek toont aan dat polarisering minder kans krijgt in een verwelkomende school- of klascontext waar leerlingen ruimte krijgen om verschillende werelden en identiteiten te exploreren, en daarin hun eigen weg te zoeken (Juchtmans, 2017).³ Zulke omgeving laat toe om de 'quest-oriëntatie' van leerlingen te cultiveren (Batson et al., 2008).⁴ Zulke quest-oriëntatie wordt gekenmerkt door een bereidheid om te twijfelen, zelfkritisch te zijn en om de confrontatie aan te gaan met complexe problemen zonder de complexiteit ervan te reduceren. Om dit te realiseren moeten leerkrachten, als rolmodel voor de leerlingen, zelf doordrongen zijn van zulke quest-oriëntatie. Dit zijn leerkrachten die kritische vragen stellen aan hun leerlingen, die durven toegeven dat ze twijfelen en soms het antwoord niet kennen, en die in staat zijn om de op het eerste zicht onverzoeerbare werelden en thema's met elkaar te verbinden zonder de complexiteit ervan te reduceren. Op een gelijkaardige wijze kan een schoolcultuur een quest-oriëntatie bij kinderen bevorderen door 'leren' op te vatten en te organiseren als een gezamenlijke zoektocht naar kennis en inzicht (Juchtmans, 2017).

Een quest oriëntatie cultiveren en deliberatieve discussies en daaruit volgende acties in het onderwijs goed laten verlopen vraagt echter dat leerkrachten en leerlingen leren om op een andere wijze met elkaar in interactie te gaan. Multiperspectiviteit in de zin van 'onderwezen worden door andere perspectieven' impliceert daarmee niet enkel andere leerinhouden (m.n. inhouden waar verschillende perspectieven aan bod komen), maar in de eerste plaats een meer coöperatieve en participatieve manier om kennis te ontwikkelen. Om die ambities te kunnen realiseren, hebben leerkrachten en leerlingen, zo stelt de literatuur, relationele handelingskracht (*relational agency*) nodig. Burkitt (2016) omschrijft *relational agency* als de eigenschap van mensen om specifieke effecten te creëren in de wereld en op elkaar via hun relationele connecties en gezamenlijke acties. Die effecten kunnen daarbij al dan niet het resultaat zijn van een reflexief proces. Basis van dit perspectief is de idee dat mensen geen individuen zijn, maar 'interactanten'. Ze reageren op en interageren met hun web aan relaties en netwerken waarmee ze vanaf hun geboorte verbonden zijn en waardoor ze de wereld leren kennen en begrijpen. Relationaliteit is een kenmerk van mens-zijn, en geen keuze die een autonoom individu maakt. Terwijl Burkitt relationele handelingskracht louter omschrijft als een menselijke eigenschap en daarmee afstand neemt van een liberale definitie van 'agency', gaat Edwards (2017) een stap verder. Zij omschrijft relationele handelingskracht als een capaciteit van professionals binnen sociaal werk, en dus als een voorwaarde om kwaliteitsvol te kunnen handelen als professional. Relationeel handelingskrachtig zijn professionals die de eigen gedachten en acties in overeenstemming kunnen brengen

3 https://www.keki.be/sites/default/files/65x_RoS1%202017_Samenvatting_Goedroen%20Juchtmans.pdf

4 Batson, D.C., Denton, D.M., & Vollmecke, J.T. (2008). Quest religion, anti-fundamentalism, and limited versus universal compassion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47(1), 135- 145.

met die van anderen om zo bepaalde problemen in de praktijk te kunnen interpreteren en op die interpretaties te kunnen reageren. Dit vereist volgens haar drie stappen. Ten eerste gaat het om luisteren naar en erkennen wat belangrijk is voor de andere betrokkenen. De kennis die ze zo opbouwen stelt hen ten tweede in staat te begrijpen hoe anderen een bepaald issue interpreteren en met welke handelingen ze dit issue beantwoorden. Ten derde houdt relationele handelingskracht in dat professionals die meertalige en diverse kennisbronnen kunnen gebruiken om (samen) adequaat te kunnen omgaan met een complexe situatie. Dit omgaan is een omgaan op maat, maar houdt vanuit een interactioneel perspectief (cf. Burkitt) steeds transformatie in van zowel de situatie als de betrokkenen. Betrokkenen zullen de situatie, hun handelen en zichzelf anders interpreteren, aanpakken en zodoende andere effecten genereren die beter inspelen op de complexiteit van de situatie. Toegepast op het onderwijs: een leerkracht of leerling getuigt van relationele handelingskracht als hij of zij de standpunten, interpretaties en motieven van andere betrokkenen kan zien, (er)kennen en hiervan gebruik kan maken in toekomstige handelingen (zie voor concrete voorbeelden, Juchtmans, 2019).

4 | Multiperspectiviteit in de WBE praktijk

Uit de interviews met WBE organisaties blijkt dat ‘multiperspectiviteit’ geen ingeburgerde term is en moeilijk te definiëren valt. Multiperspectiviteit komt in de praktijk eerder op een impliciete manier aan bod. In deze paragraaf omschrijven we hoe multiperspectiviteit op die impliciete wijze aan de oppervlakte komt. Zo leren we ook hoe de organisaties multiperspectiviteit percipiëren.

4.1 Niet normatief, maar ook niet waardenvrij: hoe de organisaties met de leerlingen werken

De interviews tonen aan dat organisaties elementen van multiperspectiviteit op verschillende manieren inzetten in het toewerken naar hun respectievelijke visies. Een normatieve aanpak waarbij men een bepaalde manier van denken of manier van handelen in functie van een bepaalde visie oplegt, wordt duidelijk niet gezien als een goed vertrekpunt om jongeren tot actie aan te zetten. In verschillende interviews klinkt bijvoorbeeld dat de respondenten jongeren of scholen niet willen overtuigen van een bepaalde boodschap of perspectief.

‘Open staan voor diverse perspectieven is noodzakelijk om jongeren mee te krijgen. Anders gaan jongeren misschien al van bij het begin afbaken aangezien het niet hun verhaal is. Het is beter om gebruik te maken van methodieken zoals creatief denken en filosoferen waardoor je niet direct andere standpunten gaat blokkeren of iets gaat pomen alsof je de waarheid in pacht hebt of een specifieke oplossing naar voren schuift. Het is eveneens belangrijk om in dialoog en in gesprek te gaan om zo ook de grote middengroep te bereiken. Uit onderzoek blijkt immers dat die groep nog niet echt een positie heeft ingenomen. In die zin is het belangrijk om verschillende perspectieven mee te nemen en rekening te houden met ieders specifieke context’ (educatief medewerker)

Tegelijk treedt hier een spanningsveld op. De organisaties komen immers wel in scholen om jongeren of scholen te beïnvloeden of tot engagement aan te zetten in functie van een meer duurzame samenleving. De Sustainable Development Goals (SDG’s) en/of het verdrag van de mensenrechten en kinderrechten vormen hiervoor meestal de achterliggende (internationaal gevalideerde) waardenkaders. Qua waardenopvattingen en wereldbeeld overlappen de visies van de geïnterviewde organi-

saties elkaar ook grotendeels: globaliserende samenleving, solidariteit, diversiteit, tolerantie ten aanzien van andere leefwijzen en denkbeelden. Box 1 illustreert een aantal elementen van de visies op WBE die tijdens de interviews werden vermeld.

Box 1 Elementen uit de visies van de bevroagde organisaties

- Wereldwijde verbondenheid en solidair handelen stimuleren, samenwerken om iets aan onrecht te doen, positief in actie komen voor meer sociale en ecologische rechtvaardigheid (Studio Globo & Broederlijk Delen);
- Jongeren versterken om als actieve wereldburgers op te komen en in staat te zijn om actie te ondernemen rond uitdagingen in hun omgeving en connectie kunnen maken met jongeren elders in de wereld die voor een gelijkaardige uitdaging staan (KYIO);
- Vanuit kinder- en mensenrechten als waardenkader, jongeren laten kennismaken met hun eigen rechten, hen leren opkomen voor deze rechten en respectvol omgaan met rechten van anderen (PLAN België);
- Vanuit een interculturele visie, jongeren, leerkrachten en scholen ondersteunen om met diversiteit om te gaan en om racisme tegen te gaan (School Zonder Racisme);
- Kinderen en jongeren bewust leren keuzes maken voor een duurzamere samenleving, hen sterk maken in de keuzes die ze zelf willen maken in functie van een wereld die ze zelf vorm willen geven (Djapo);
- Met duurzaamheid als uitgangspunt en met de SDG's als kapstok, jongeren aanzetten tot kritisch denken en actie rond (duurzame) voeding (Rikolto);
- Kinderen en jongeren helpen om als changemakers van morgen kritisch te leren nadenken en in dialoog te gaan over verschillende thema's (11.11.11).

Deze kaders en opvattingen zijn breed en bieden een waaier van mogelijkheden met betrekking tot de concrete invulling van een thema of van het engagement, maar zijn niet waardenvrij of neutraal. Dit beseffen de respondenten ook. Verschillende respondenten geven aan dat deze kaders hun (educatief) aanbod in de scholen in een welbepaalde richting stuwen of dat ze bepaalde perspectieven die niet in overeenstemming zijn met deze kaders, als minder waardevol beschouwen. Een respondent stelt dit als volgt:

'De kinder- en mensenrechten zijn wat ze zijn. Hier valt weinig aan te tornen. De mate van participatie is bediscussieerbaar, maar participatie op zich niet.' (Educatief medewerker)

Hoe blijven de organisaties dan wel trouw aan de stelling dat ze niet in scholen binnenstappen om actoren te 'overtuigen van het eigen perspectief'? Een interessante bevinding is hier dat de meeste organisaties niet de inhoud van het denken van jongeren willen veranderen. Een aantal organisaties benadrukken dit sterk door te stellen dat ze de inhoud van de beoogde verandering niet vooraf willen bepalen of jongeren niet vooraf een wereld willen voorhouden. Doel is eerder jongeren te versterken om in functie van een meer duurzame wereld bewust te worden van en kritisch na te denken over verschillende en eigen perspectieven, zelf keuzes te leren maken en actie te ondernemen, en verbonden en solidair te handelen. Om dat te realiseren ligt de focus op een aanbod van de nodige (feitelijke) kennis of het aanleren van vaardigheden of competenties die jongeren daarin kunnen ondersteunen. Een aantal organisaties wijzen daarbij op het 'hoofd (kennis), hart (socio-emotionele competenties), handen (gedragmatige vaardigheden)-model' als richtinggevend voor hun aanbod. Kortom: de respondenten wijzen er op dat jongeren, door dialoog en het aanreiken van doorleefde voorbeelden, zelf moeten ontdekken hoe ze in de wereld kunnen en willen staan, en hoe ze door hun verantwoordelijkheid op te nemen mee kunnen bijdragen aan oplossingen voor de huidige mondiale uitdagingen. Een meerderheid van de respondenten verwijzen in dat kader daarom ook naar het belang dat ze binnen hun werking hechten aan het stimuleren van (emotionele) betrokkenheid tot mondiale en

maatschappelijke uitdagingen alsook aan het ‘activeren’ of aan ‘empowerment’ van de jongeren of de leerlingen om zelf mogelijke oplossingen voor te stellen en hierrond actie te ondernemen. In zulk leerproces wordt enerzijds niet toegewerkt naar vooraf bepaalde oplossingen. Anderzijds betekent dit niet dat gelijk welk standpunt of voorgestelde oplossing of actie evenwaardig zal worden beschouwd. In lijn met een ‘onderwezen worden door’ of pluralistische aanpak, zullen de waardeoordelen die leiden tot bepaalde standpunten of keuzes tot actie, ook onderwerp zijn voor kritische reflectie. Een mooi voorbeeld hiervan is het feit dat er door verschillende organisaties op gewezen wordt dat men zoveel mogelijk via kritische reflectie, acties met een paternalistisch of caritatief karakter in vraag zal stellen (zie box 2). Het gaat dan bijvoorbeeld over geldinzamelingsacties die door leerlingen of scholen worden opgezet voor een goed doel. Het kan ook gaan over activiteiten waarbij de slachtofferrol van bepaalde groepen of personen benadrukt wordt en gepaard kan gaan met een paternalistische houding en negatieve stereotypes kan versterken.

Box 2 Evolutie naar een mondiale rechtenbenadering – (Rikolto)

‘Terwijl er vroeger vooral focus werd gelegd op verhalen van boeren uit het Zuiden gaat er nu meer aandacht naar het stimuleren van een kritische kijk op het ‘eigen bord’ en eigen consumptiegedrag en de eigen impact binnen het voedselsysteem. Op die manier kunnen ook zaken zoals eerlijke handel aan bod komen. Vanuit zulk kritische insteek bieden verhalen of getuigenissen van boeren uit de partnerlanden een belangrijk bijkomend perspectief dat deze kritische reflectie kan voeden. Deze evolutie naar een mondiale rechtenbenadering blijft wel nog een uitdaging voor scholen die toch nog vaak belang hechten aan het traditionele ‘Zuid’ verhaal.’

Samengevat kiezen de organisaties voor een niet-normatieve aanpak die meer ruimte biedt voor multiperspectiviteit. De gehanteerde en brede waardenkaders worden niet als het enige en beste waardenkader naar voren geschoven, waardoor verschillende en uiteenlopende perspectieven aan bod kunnen en mogen komen. Wel blijkt dat de organisaties hun waardenkaders zo hanteren dat bepaalde perspectieven of thema’s bij voorkeur aan bod komen of ze gebruiken om een ‘grens’ te stellen tegenover perspectieven die niet stroken met deze waardenkaders. Organisaties vinden over het algemeen ook dat ze in een discussie of in hun aanbod argumenten kunnen aanbrengen om vanuit hun eigen waardenkader bepaalde perspectieven in vraag te stellen. Al zullen ze tegelijk blijven benadrukken dat het aan de jongeren (of de leerkrachten) is om uiteindelijk een eigen bewust gekozen (handelings)perspectief in te nemen.

4.2 Voorkeur voor een thematische, pedagogisch-didactische en trajectmatige aanpak

Verschiedende organisaties evolueerden de voorbije jaren weg van een campagnematige manier van werken die scholen en leerlingen aanzetten om een vooraf bepaalde fondswervingsactie te houden rond een land in het Zuiden. In dat concept werd het educatief aanbod gebouwd vanuit een ‘leren over perspectieven’-benadering rond het land dat in de kijker stond, bijvoorbeeld via informatie over dat land en animaties voor scholen met verhalen van boeren uit het Zuiden. Een motivatie om af te stappen van die benadering is de vaststelling dat die aanpak het ‘eigen perspectief’ van leerlingen of scholen niet in beweging brengt: het zette niet aan tot reflectie op het eigen denken en handelen, en was dus niet in staat om leerlingen te brengen tot zelfbewuste en zelfgekozen acties (zie vorige paragraaf). De aanpak strookte ook niet meer met de overtuiging dat de belangrijkste uitdagingen mondiaal zijn en zich dus ook hier in Vlaanderen manifesteren (zoals armoede, klimaatopwarming, voeding, schending kinderrechten, racisme, discriminatie, vluchtelingenproblematiek, ...). Jongeren opvoeden tot kritische en actieve wereldburgers kan met andere woorden niet zonder jongeren bewust te maken van hun verantwoordelijkheid om, vanuit het besef van de mondiale verwevenheid ervan, die uitdagingen aan te pakken. Dit vergt een meer kritische aanpak die sterker de nadruk legt

op de onderliggende oorzaken van sociale en mondiale problemen en de eigen rol of verantwoordelijkheid daarin. Het doel van wereldburgerschapeducatie is dan om doelgroepen bewust te maken van die mogelijke rol en de consequenties ervan op hun overtuigingen, handelen en gedrag. Op die manier kan ook de rol van ‘machtsverhoudingen’ en de verschillende perspectieven hierover aan bod komen.

Om die ambities te realiseren, kiezen de organisaties nu voor een thematische aanpak, waarbij ze rond een gekozen thema verschillende perspectieven binnenbrengen, en voor een specifieke pedagogisch-didactische aanpak die bepaalde competenties of vaardigheden ontwikkelt. Globaal vallen daarbij een mix van ervaringsgerichte, interactieve, actiegerichte en ontmoetingsgerichte methodieken op (zie box 3).

Box 3 Ervaringsgerichte leertrajecten (Studio Globo en Broederlijk Delen)

De sterk ervaringsgerichte aanpak binnen het aanbod van Studio Globo en Broederlijk Delen biedt de mogelijkheid aan jongeren om bepaalde thema's (bv. armoede, voedsel, klimaat, diversiteit, ...) vanuit verschillende perspectieven zelf te ervaren of te benaderen. Dit gebeurt onder andere via de inleefateliers (bv. Expeditie WareWare of Wonen op het Dak) voor het basisonderwijs of leertrajecten zoals bijvoorbeeld 'Brussel beleven' of 'Climate Challenge' voor het secundair onderwijs. In het WareWare atelier kunnen jonge leerlingen uit het basisonderwijs zich verplaatsen in de leefwereld van vier kinderen die in België wonen, maar wel een link hebben met andere landen. Er wordt hierbij eerst gefocust op gelijkenissen en vervolgens op verschillen om vandaaruit de leerlingen verbondenheid en de meerwaarde van diversiteit te laten ervaren.

Volgens de organisaties zijn net deze methodieken in staat bepaalde competenties zoals empathie, creativiteit, kritisch denken en systeemdenken te triggeren en te installeren. Volgens de organisaties die hierop sterk inzetten leidt die keuze automatisch tot een benadering waarin men onderwezen wordt door verschillende perspectieven. Zo stimuleert systeemdenken en filosoferen het innemen en ontdekken van verschillende meningen en mogelijke structuren achter feiten. Wie dergelijke vermogens bezit, zal volgens de organisaties, automatisch perspectieven opentrekken en proberen het bredere plaatje binnen te brengen. Of men kiest voor methodieken die zo ontwikkeld zijn dat leerlingen sowieso jongeren met andere perspectieven ontmoeten, moeten leren samenwerken en in dialoog gaan. Dit zorgt ervoor dat de verschillende perspectieven op tafel komen. Ze worden niet uit de weg gegaan (zie box 4 & 5).

Box 4 Stimuleren van ontmoeting met jongeren met een migratieachtergrond (Caritas)

In het aanbod van Caritas, rond de thema's migratie en vluchtelingen, wordt sterk ingezet op het stimuleren van ontmoeting met jongeren met een migratieachtergrond of vluchtverhaal. Via onder andere 'live' getuigenissen in scholen, filmmateriaal, theater en serious game (in ontwikkeling) worden leerlingen in contact gebracht met het perspectief van jongeren die het vluchtverhaal of het migratieproces zelf hebben meegemaakt. Langs die weg wil Caritas, niet alleen kennis bijbrengen maar ook het empathisch vermogen van leerlingen versterken ten opzichte van jongeren met een migratieachtergrond of vluchtverhaal. Caritas verwijst hierbij naar een 'ont-anderingsproces' waar het hoopt toe bij te dragen. Tegelijk is het niet de bedoeling om jongeren te overtuigen. Veeleer wordt gestreefd naar voldoende begrip via het aanreiken van frames of perspectieven die jongeren mogelijk minder kennen rond het thema migratie en vluchtelingen. Ook negatieve perspectieven kunnen aan bod komen (bv. via krantenartikelen met negatieve commentaar over het migratiethema), maar deze worden dan wel gekaderd als een haatdragend perspectief. Alhoewel alle perspectieven aan bod kunnen komen, beschouwt Caritas ze niet allemaal als gelijkwaardig. Over die perspectieven nemen ze als organisatie wel een standpunt in tijdens de workshops. Dit blijft weliswaar een moeilijke evenwichtsoefening.

Box 5 Focus op verbondenheid (Studio Globo)

Tijdens de inleefateliers van Studio Globo wordt vanuit het één-wereld-idee in eerste instantie gefocust op de gelijkenissen tussen mensen van verschillende etnisch culturele of socio-economische afkomst. Op die manier wordt een gevoel van verbondenheid gestimuleerd. Pas daarna kan worden ingegaan op bepaalde problemen of uitdagingen. Het doel is om via deze verbondenheid solidariteit te bewerkstelligen die niet paternalistisch is maar uitgaat van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor mondiale uitdagingen.

Een andere opvallende evolutie is dat organisaties een eenmalige workshop voor leerlingen in scholen niet meer voldoende vinden om die competenties duurzaam in scholen en bij leerlingen te realiseren. Ze geven de voorkeur aan een trajectmatige aanpak en dus aan langdurige, intensieve leerprocessen (zie box 6). Dergelijke aanpak gaat ook vaak samen met een aanpak waarin men de schoolcultuur mee tracht te beïnvloeden en inzet op de vorming van leerkrachten zodat zij met hun leerlingen de beoogde doelen kunnen bereiken. Of ze ontwikkelen een educatief aanbod (zoals handleiding of toolbox) die leerkrachten of scholen kunnen implementeren op het terrein. Een traject lopen in scholen is immers erg tijdsintensief, en dus vaak niet mogelijk. Een trajectmatige aanpak impliceert in de praktijk een co-creatief verhaal, waarin organisaties ook samen met intermediaire groepen of de schoolcontext (bv. ouders, stadsbestuur, lokale organisaties of ondernemers, ...) aan de slag gaan om hun doelstellingen, die finaal gericht zijn op jongeren, te bereiken. Die keuze leidt tot meer ruimte voor diepgaandere multiperspectiviteit, omdat hierdoor de verschillende noden en perspectieven op (een) WBE(-thema) automatisch aan de oppervlakte zullen komen. Ook hier geldt dat de organisaties dit gebeuren als iets wenselijk en dus te stimuleren beschouwen (wat niet wil zeggen dat ze ook altijd goed weten hoe hiermee om te gaan, zie verder).

Box 6 Workshop als opstap naar een langduriger en actiegericht leerproces (11.11.11)

Omdat 11.11.11 werkt via verschillende partners is het moeilijk een eenduidige aanpak voor te leggen. Belangrijke punten die over de verschillende initiatieven terugkeren is dat het om een proces gaat, waarbij een workshop alleen maar een opstap vormt voor een dialoog en het bespreekbaar maken van verschillende zienswijzen, en ook dat het erom gaat jongeren als ‘changemakers van morgen’ een handelingsperspectief te geven, d.w.z. inzichten die direct in de eigen leef sfeer of omgeving toegepast kunnen worden rond maatschappelijk thema’s die bij hen leven in de schoolse en buitenschoolse context. Hierbij wordt ook ingezet op het versterken van vaardigheden zoals systeemdenken, creatief denken en filosoferen. Tegelijk wordt ook vanuit de beleidsdienst geprobeerd om de verschillende thema’s waar 11.11.11 rond werkt, toegankelijk te maken voor de jongeren.

4.3 Verschillen in aanpak

De mate aan vrijheid die de organisaties aan leerkrachten, schoolteams en soms ook leerlingen geven over de invulling of de einduitkomst van hun project verschilt. Hoewel alle organisaties op één of andere manier vraaggestuurd werken, dit wil zeggen vertrekken vanuit de noden van de scholen of jongeren, zijn er op dit vlak verschillen tussen organisaties waar te nemen. Sommige organisaties werken resultaatgericht met scholen. Ze stellen bijvoorbeeld een engagementsverklaring op met scholen om vooraf bepaalde resultaten te behalen (zie box 7). Of ze hebben een duidelijk stappenplan waarin bepaalde thema’s aan bod komen. Opvallend is dat deze organisaties ook sterker het belang van hun waardenkader of van feiten (of juiste kennis) naar voor schuiven, en dit waardenkader van bij aanvang ook explicieter aan de scholen communiceren. Of nog, het co-creatief verhaal is al (deels) gemodelleerd en helder gestuurd.

Box 7 Een resultaatgerichte aanpak binnen het Goodfood@school programma (Rikolto)

Rikolto werkt, binnen het Goodfood@school programma, met scholen samen rond het thema voeding vanuit een systemische benadering en met sterke focus op duurzaamheid. Hierbij gaat onder andere aandacht uit naar voedingsbeleid, voedingsaanbod en voedselgeletterdheid en wordt er schoolbreed gewerkt, zowel in de klas als in het schoolbeleid met implicaties tot in de schoolrefter. Binnen de scholenwerking tracht Rikolto een genuanceerde positie in te nemen waarbij het niet zal proberen om vanuit 1 standpunt te overtuigen. Zo zal men bijvoorbeeld stimuleren om kritisch naar het huidige voedingsaanbod te kijken vertrekkende vanuit een aantal vooropgestelde duurzaamheids-criteria, en aanmoedigen om op basis hiervan actie te ondernemen. Dit gebeurt echter zonder een bepaalde uitkomst op te dringen. Binnen het kader van de vooropgestelde duurzaamheidscriteria zijn veel verschillende doelstellingen, prioriteiten en acties mogelijk. De SDG's vormen de kapstok voor de scholenwerking. Bij de start van een begeleidingstraject ondertekent de school een charter met 10 algemene duurzaamheidsengagementen waarin een aantal specifieke acties worden opgelijst waarrond de school een engagement wil opnemen. Daarna worden de mogelijkheden en beperkingen van de school in kaart gebracht. Vervolgens formuleren ze samen met een schoolwerkgroep van directie, leerlingen, leerkrachten, ouders en cateringverantwoordelijken realistische doelstellingen die in een concreet en meetbaar stappenplan worden gegoten, op maat van de betrokken school.

Andere organisaties werken meer procesgericht. Het proces is voor hen belangrijker dan het resultaat, en wordt als nooit volbracht beschouwd. Opvallend is hier dat het gaat om de organisaties die het sterkst vanuit een sociaal constructivistisch kader denken. De toekomstige wereld moet nog gemaakt worden, en jongeren zijn daarbinnen dé 'change makers van de toekomst. Wat het co-creatief verhaal zal opleveren (bijvoorbeeld: welke acties jongeren rond een bepaald WBE-thema zullen ondernemen), weet men vooraf eigenlijk niet. Het aanbod bestaat uit methodieken die men afhankelijk van de situatie zal inzetten om jongeren tot actie aan te zetten en die actie bewust en zelfkritisch vorm te geven.

Een ander opvallend verschil is de rol van onderzoek in het aanbod of in de trajecten met scholen. Globaal is de idee dat onderzoek nieuwe perspectieven kan binnenbrengen in de school of bij leerlingen. Hoe dat onderzoek in scholen geïntroduceerd wordt, is echter verschillend. Een eerste werkwijze is om het educatief aanbod te baseren op resultaten van onderzoek en scholen te begeleiden in de richting van dat wat uit het onderzoek komt als de beste weg, bijvoorbeeld om met diversiteit in de school om te gaan (zie box 8). De organisatie gebruikt hier onderzoek om een ander, waardevol perspectief binnen te brengen, waarvan leerlingen of scholen kunnen leren. Op het eerste zicht doet deze werkwijze denken aan de definitie van multiperspectiviteit die het leren van andere perspectieven vooropstelt. Eén welbepaald perspectief wordt naar voren geschoven en gefundeerd met onderzoek. Co-creatief kennis ontwikkelen is hier niet het doel. Van een 'zachte' aanpak van WBE is hier echter geen sprake (zie hoofdstuk 3). Eerder valt te spreken van een 'kritische' aanpak. De resultaten van het onderzoek worden gepresenteerd om net de gangbare praktijken in vraag te doen stellen.

Box 8 Omgaan met diversiteit op school (School zonder Racisme)

School zonder Racisme enten hun aanpak sterk op inzichten vanuit wetenschappelijk onderzoek waaruit bijvoorbeeld blijkt dat scholen met een multiculturele of pluralistische aanpak (cf. Agirdag) die diversiteit erkent en een plaats geeft, de onderwijsprestaties en het gevoel van zich thuis te voelen van leerlingen hoger liggen dan in scholen waar men opteert voor kleurenblindheid (iedereen uniek en gelijk) of assimilatie (minderheid moet zich aanpassen aan de meerderheid) (Celeste et al. 2019; Agirdag, 2020). De inzichten vanuit dit onderzoek bieden een basis om discriminerende incidenten op school te vermijden. Daarnaast wordt een beroep gedaan op onderzoek over verbindende communicatie wanneer er toch zulk incident plaats vindt. Zulk wetenschappelijk onderzoek biedt een

houvast om op een verbindende manier vanuit feiten in plaats van emoties te reageren als er bijvoorbeeld kwetsende uitspraken worden geuit (bv. racistisch, stereotyperend, ...) tijdens een workshop.

Een tweede, vaak complementaire werkwijze is dat organisaties onderzoek uitvoeren als onderdeel van het traject. Dit doen ze via vooraf opgestelde meetinstrumenten (bevragingen, afvalmeting, diversiteitbarometers, ...). De resultaten van het onderzoek worden gebruikt als input voor een gesprek tussen de verschillende actoren, en vaak ook als middel om op een 'geobjectiveerde' wijze de stem van leerlingen te laten klinken in het team. Het onderzoek wordt hier met andere woorden ingezet als een middel om de actoren onderwezen te laten worden door elkaars perspectieven. Meer bepaald doet de werkwijze denken aan de eerste stap die Edwards (2017) aanbeveelt voor de realisatie van relationele handelingskracht. Het onderzoek zorgt er immers voor dat leerkrachten en leerlingen luisteren naar de perspectieven van andere betrokkenen en deze leren erkennen. Bovendien moet het onderzoek ook leiden tot de realisatie van de tweede stap die Edwards beschrijft als een gezamenlijk interpretatieproces. De hoop is immers dat door onderzoek terug te koppelen naar de actoren, dit een start kan zijn voor een debat en om tot nieuwe interpretaties te komen. Vaak helpen de onderzoeksresultaten ook om de focus van het project te bepalen (bv. sense of urgency creëren als bv. blijkt uit een afvalmeting dat er onnodig veel voedsel verspild wordt of indien een bevraging aantoont dat kinderrechten sterker geïntegreerd kunnen worden in het schoolbeleid) en de daaropvolgende acties vorm te geven (zie box 9). Kenmerkend is hier wel dat de organisatie de 'controle' houdt over het onderzoek en de kwaliteit ervan.

Box 9 Kinderrechtenscholen (KIYO en PLAN)

KIYO en Plan werken vanuit hun eigen insteek samen in het 'Schools for Rights' programma. Binnen dit programma worden scholen gedurende 2 à 3 jaar ondersteund om kinderrechten mee te nemen in de klas en te integreren in de schoolcultuur. Dit gebeurt onder begeleiding van een coach die samenwerkt met een representatief kernteam bestaande uit directie en leerkrachten van verschillende graden (en afdelingen). Het traject start met een analyse van de beginsituatie door een bevraging van zowel leerlingen als leerkrachten rond diverse thema's: 'gezondheid, duurzaamheid, participatie, gelijke behandeling en diversiteit, betrokkenheid van familie, privacy, kwaliteitsvol onderwijs, vrije tijd en cultuur.' Op basis van de resultaten van de bevraging wordt een actieplan uitgewerkt om kinderrechten op school in de praktijk te brengen (bijvoorbeeld meer aandacht hebben voor inspraak door de leerlingen, meer aandacht schenken aan de moedertaal van de leerlingen, opstarten van een werkgroep participatieve schoolcultuur, ...). Scholen die het hele traject doorlopen en voldoen aan de vooropgestelde criteria krijgen een label van Kinderrechtenschool of 'School for Rights'. Door in te zetten op brede participatie door directie, leerkrachten, leerlingen en ouders tracht men binnen de trajecten verschillende perspectieven aan bod te laten komen. Zo gebeurt het dat een directie aangeeft dat de school 'goed bezig is' terwijl ouders erover klagen dat ze zich niet meer kunnen terugvinden in de visie van de school. Zulke zaken worden dan werkpunten in het 'Schools for Rights' traject. Dit is ook het geval wanneer een school maatregelen neemt die moeilijker verenigbaar zijn met het 'recht op identiteit', bv. het niet toelaten om de moedertaal te spreken of een hoofddoekenverbod.

In de laatste werkwijze verkiest de organisatie om jongeren of teams zelf op onderzoek te laten gaan over een bepaald thema. De idee is hier dat als jongeren rond een bepaald thema via onderzoek kennis opbouwen ze hun perspectieven hierop zullen verbreden. Op basis van die kennis zullen jongeren vervolgens hun acties bepalen. De organisatie reikt jongeren dus niet zelf kennisbronnen aan, maar leert jongeren hoe ze kennisbronnen kunnen vinden en interpreteren, en om hun inzichten zelf te vertalen naar acties. Meer dan in de andere gevallen, kiest men als organisatie in dit geval dus om het eigenaarschap nog sterker bij de actoren zelf te leggen. Dit impliceert wel dat men de controle (deels) durft los te laten op het eindresultaat (zie box 10).

Box 10 Duurzame ontwikkeling is een gesprek (DJAPO)

Djapo gelooft dat kinderen en jongeren nu en later mee vorm kunnen geven aan een duurzame samenleving. Niet vanuit een ‘moeten’, maar omdat ze zich bewust zijn van de maatschappelijke uitdagingen, omdat ze vertrouwen hebben in hun eigen daadkracht en omdat ze goesting hebben om in actie te komen. Djapo wil kinderen en jongeren dus ‘empoweren’ om met duurzaamheidsvraagstukken om te gaan. De school is als ‘mini-samenleving’ een ideale oefenplaats voor deze uitdagingen. Djapo biedt daarom ondersteuning aan actoren in het onderwijs, o.a. leerkrachten en schoolbesturen, om aan de slag te gaan met duurzaamheidsvraagstukken, omdat deze een relevante leercontext bieden. Zo kunnen leerlingen hierover kennis opbouwen, hun eigen blik verruimen, andere perspectieven ontdekken, en indien mogelijk tot actie overgaan. Multiperspectiviteit is zeer waardevol bij duurzaamheidsuitdagingen, omdat ze vaak inherent complex zijn en verbonden zijn met verschillende waarden, normen, keuzes, enz. Djapo ziet duurzame ontwikkeling dus als een gesprek, dat we mits een degelijke aanpak ook in de klas en op school kunnen vormgeven. Tijdens begeleidingen wordt daarom ingezet op denkvaardigheden als systeemdenken, filosoferen of creatief denken. Deze vaardigheden laten de leerkracht en leerlingen toe om de vraagstukken open te trekken en vanuit verschillende perspectieven te bekijken. Dit verrijkt het ‘gesprek’, de inzichten en het leerproces.

4.4 Hoe gaan de organisaties om met gevoelige thema's of weerstand in scholen?

We stelden al dat de keuzes die de organisaties maken qua aanpak, en de evoluties die ze op dit vlak de laatste jaren meemaakten, de kans vergroten dat verschillende en soms uiteenlopende perspectieven tussen schoolactoren (bv. tussen leerlingen en leerkrachten) aan de oppervlakte komen. Die consequenties van hun keuzes gaan ze niet uit de weg, maar waarderen ze en moedigen ze aan, bijvoorbeeld door het hele traject door leerkrachten en leerlingen gezamenlijk te laten lopen of door leerlingen met elkaar een actiestrategie te laten uittekenen. De idee leeft dat de gesprekken die tijdens deze trajecten tot stand komen verschillen laten klinken en ervoor zorgen dat leerkrachten en leerlingen elkaar anders gaan zien en elkaar inspireren, wat de trajecten volgens hen rijker in focus en actie maken. De organisaties beschouwen het als hun taak om de gesprekken tussen de verschillende schoolactoren te begeleiden en te faciliteren zodat iedereen de kans krijgt om hun mening te uiten. Of om open en lerende houdingen aan te moedigen die de schoolactoren openstellen voor het perspectief van anderen.

Echter, ruimte geven om verschillende stemmen te laten klinken en tegelijk eerlijk zijn over het eigen perspectief, is niet altijd gemakkelijk, zeker indien de gesprekken gaan over maatschappelijk gevoelige of complexe thema's (zoals racisme, klimaatopwarming, religie, politieke kwesties, ...). De organisaties geven aan dat ze dan ook regelmatig botsen op weerstand bij zowel leerkrachten als leerlingen, en te maken krijgen met ideeën die niet stroken met de noties van wereldburgerschap en multiperspectiviteit. De meeste gesprekspartners hebben wel eens de ervaring gehad dat ze aan de ene kant openheid voor verschillende perspectieven en visies naar voor schuiven, maar zich aan de andere kant geconfronteerd zien met leerlingen of leerkrachten die vanuit deze aangereikte openheid een visie overeind willen houden die, gestoeld op intolerante, xenofobe of racistische overwegingen, andere visies hun bestaansrecht ontzegt. Dit kan een lastige paradox vormen met allerlei retorische of emotionele escalaties die het ontwikkelen van een dialoog in de kiem smoren.

Tijdens de interviews wordt vaak aangegeven dat leerkrachten maar ook de organisaties zelf nog zoekende zijn naar manieren om gesprekken waarin zulke tegenstrijdige perspectieven rond gevoelige thema's aan bod komen in goede banen te leiden.

Tijdens de campagne rond migratie begeleidde één van de medewerkers in verschillende scholen een oefening met stellingen over vluchtelingen aan de hand van een feiten- en cijferboekje (overstroomd door vluchtelingen). Na de

begeleiding waren leerkrachten blij verrast over de openheid bij de leerlingen die hun verhaal konden delen en over het feit dat er gesprekken plaatsvonden die anders niet aan bod komen. Tegelijk gaven leerkrachten aan het moeilijk te vinden om zelf zulke gesprekken te begeleiden. Zo zal een leerkracht bij extreme uitspraken van leerlingen vaak blokkeren en terughoudend zijn om het debat te openen.’ (NGO medewerker)

Tegelijkertijd is er bij de WBE organisaties heel wat in-house expertise en werden er tijdens de interviews meerdere tips gegeven die leerkrachten of educatieve medewerkers kunnen helpen om hiermee om te gaan:

- niet mee gaan in de escalatie, desnoods een time-out voorstellen of, wanneer de gemoederen verhit zijn, er een derde partij bijhalen die een soort reset-knop hanteert;
- de extreme visie niet meer air-time geven dan anderen, en zich richten op het activeren van de zwijgende of afwachtende middengroep;
- zoveel mogelijk concretiseren, d.w.z. concrete voorbeelden ten tonele brengen van personen die niet passen in het betoog van iemand met een extreme visie;
- handvatten aanbieden om standpunten in vraag te stellen en te onderzoeken. Dit kan door bijvoorbeeld reflectieve vragen te stellen zoals ‘begrijp je waarom anderen daar anders over denken? Ook een ervaringsgerichte aanpak wordt aangehaald als een manier om leerlingen te laten inzien hoe zij vaak al te snel een oordeel vellen;
- een ‘veilige zone’ creëren, door ruimte te laten en mensen te bevestigen in hun bezorgdheid, door te allen tijde op te roepen in gesprek te gaan, en door veel meningen aan het woord te laten (carrouselgesprek, doorschuiven, maken dat ook ‘het gematigde midden’ het woord neemt);
- het belang benadrukken van een lerende en open houding tegenover andere perspectieven. Hierbij nadruk leggen op het feit dat men fouten mag maken maar tegelijk ook kritisch kan reflecteren over de eigen acties en manier van denken. Dit kan helpen om een open en veilige sfeer te creëren waar iedereen durft zeggen wat men denkt.
- ook bij uitspraken die kwetsend (bv. racistisch, stereotyperend, ...) kunnen zijn, trachten om verbindend te reageren, bv. door vanuit feiten in plaats van emoties te reageren en ervoor te zorgen dat mensen zich begrepen voelen en pas vervolgens context te geven aan bepaalde uitspraken. Tegelijk werkt het confronteren met feiten en inzichten vanuit wetenschappelijk onderzoek niet altijd. Het kan helpen om bepaalde argumenten te ontkrachten of kracht bij te zetten maar dit leidt niet noodzakelijk tot het veranderen van denkbeelden omdat het eigen aanvoelen dan haaks op het rationele komt te staan. Het toepassen in de praktijk en het waarnemen van succesfactoren kan dan een efficiëntere weg zijn.
- vaak zullen weerstand en discussies ook gemeld worden door leerkrachten tijdens overleg met de educatieve organisatie. Het lijkt aangewezen deze melding ernstig te nemen en niet te duiden als een falen van de leerkracht in kwestie.

In meerdere interviews werd er verder op gewezen dat leerkrachten en leerlingen soms nog de voorkeur geven aan een caritatieve benadering van Wereldburgerschapeducatie, terwijl organisaties net van die piste weg evolueerden (zie boven). In de praktijk gaat het dan vaak om laagdrempelige, voluntaristische en leuke ‘feel good’ activiteiten die slechts een minimale inspanning vergen (bv. geldinzamelingsacties voor een goed doel zonder koppeling met een diepere analyse of leerproces). In zulke gevallen kan het eveneens aangewezen zijn om leerkrachten of leerlingen kritisch te laten reflecteren over de voorgestelde acties, bijvoorbeeld door reflectieve vragen te stellen: ‘Is dit de beste actie? Zou het vluchthuis zitten wachten op speelgoed? Zou je hen eens bellen en dit bevragen? ...’ Terwijl organisaties vaak vrijheid laten aan de leerlingen of leerkrachten om hun eigen acties op te zetten is het aangewezen om in gesprek te gaan over wat een goede actie zou kunnen inhouden. Het educatief aanbod bevat meestal ook al voorbeelden van mogelijke (en te prefereren) acties.

We zagen dat de meeste aanbieders ook meer en meer inzetten op langdurigere trajecten die een dieper leerproces mogelijk maken. Dit laat toe om leerlingen en leerkrachten te betrekken in een kritische reflectie op hun onderliggende veronderstellingen en hoe dit kan bijdragen tot het ongewild in stand houden van oneerlijke situaties en stereotype beeldvorming. Een belangrijke uitdaging is het feit dat alles vaak op dezelfde leerkrachten neerkomt. Deze leerkrachten denken vaak vanuit dezelfde waardenkaders als de organisaties, maar botsen regelmatig op weerstand binnen de school en het kost hen veel energie om het draagvlak binnen de school te vergroten. Bij weerstand gaat het niet per se om een ander perspectief, maar scholen zijn met veel thema's bezig en hebben soms andere prioriteiten. Andere beperkingen zijn tijd, budgetten en concurrentie van andere aanbieders.

5 | Conclusies en aanbevelingen

De screening van recente WBE literatuur in combinatie met de inzichten vanuit de interviews met medewerkers van 9 WBE organisaties hebben een aantal nuttige inzichten opgeleverd rond de manier waarop het concept multiperspectiviteit geoperationaliseerd wordt binnen het WBE aanbod. Bij wijze van conclusie worden deze bevindingen samen met een aantal good practices en uitdagingen hieronder samengevat en worden ook een aantal aanbevelingen geformuleerd.

1. **Naar een conceptueel kader voor multiperspectiviteit.** Zowel in de WBE literatuur als binnen de huidige praktijk van de WBE organisaties die deelnamen aan het onderzoek lijkt de term 'multiperspectiviteit' niet sterk ingeburgerd. Organisaties hebben dan ook geen expliciete visie op de wijze waarop ze in hun educatief aanbod 'multiperspectiviteit' een plaats willen geven. We zagen wel dat bepaalde recente veranderingen met betrekking rond hun visie op WBE (bijvoorbeeld weg van een caritatieve benadering) of het gebruik van andere methodieken die vooral focussen op de metacognitieve vaardigheden van jongeren, automatisch de kans vergroten dat multiperspectiviteit aanwezig is in hun aanbod of werking. De organisaties besteden zo wel degelijk aandacht aan het inbrengen van, het ruimte maken voor en het omgaan met verschillende perspectieven en standpunten rond de thema's die tijdens het leerproces aan bod komen. Een uitdaging hierbij is dat het concept 'multiperspectiviteit' binnen WBE tot nu toe minder duidelijk geconceptualiseerd is. Zo is er momenteel geen duidelijk conceptueel kader dat handvatten kan bieden aan WBE organisaties wat betreft de mogelijke definities van multiperspectiviteit, de verschillende benaderingen om het in de praktijk te brengen alsook de verschillende doelstellingen die naargelang deze benaderingen kunnen worden nagestreefd. Op basis van inzichten vanuit andere educaties zoals geschiedenis en erfgoededucatie, levensbeschouwing en educatie voor duurzame ontwikkeling alsook door het mappen van de implicaties van verschillende WBE benaderingen voor het operationaliseren van multiperspectiviteit (bv. *leren over, leren van en onderwezen worden door verschillende perspectieven*) en door de link te leggen met internationale kaders zoals de SDG's, hoopt deze paper een aanzet te bieden voor het verder ontwikkelen van zulk conceptueel kader.
2. **Naar een meer kritische benadering van WBE en multiperspectiviteit.** Binnen het aanbod van de organisaties die deelnamen aan het onderzoek lijkt multiperspectiviteit deels geoperationaliseerd te worden vanuit een '*leren van verschillende perspectieven*' benadering. Dit uit zich onder andere in de aandacht die bepaalde WBE organisaties geven aan het omgaan met etnisch-culturele diversiteit. Hierbij wordt er zoveel mogelijk voor gezorgd dat verschillende perspectieven aan

bod kunnen komen op een zodanige manier dat hierrond een dialoog tot stand komt die vervolgens kan bijdragen tot het begrijpen en het beargumenteren van bepaalde perspectieven en het aanzetten tot actie om bepaalde uitdagingen aan te pakken (bv. discriminatie, gebrek aan participatiemogelijkheden, gebrek aan erkenning van etnisch-culturele identiteit, ...). Bovendien valt op dat het merendeel van de organisaties die deelnamen aan het onderzoek ook stappen zetten om elementen van multiperspectiviteit te operationaliseren binnen verdiepende en meer langdurige leertrajecten. Binnen zulke trajecten gaan leerlingen of werkgroepen op een meer onderzoekmatige manier (soms in de richting van actie-onderzoek) aan de slag rond bepaalde thema's of uitdagingen en wordt er expliciet op gelet dat verschillende perspectieven tijdens het onderzoeksproces aan bod kunnen komen. Mooie voorbeelden hiervan zijn de hierboven beschreven leertrajecten rond het integreren van kinderrechten in het schoolbeleid of de onderzoeksprojecten die leerlingen uitvoeren rond specifieke maatschappelijke thema's (bv. armoede, ongelijkheid, voeding) of de inleefateliers waarrond een langdurig leertraject voor leerkrachten en leerlingen wordt opgezet. Deze tendens biedt sterke opportuniteiten om multiperspectiviteit te operationaliseren vanuit een kritische '*onderwezen worden door andere perspectieven*' benadering. Naar de toekomst toe kan dit een belangrijke meerwaarde betekenen voor een meer kritische aanpak van WBE, waarbij meer aandacht wordt gegeven aan de onderliggende structurele oorzaken van mondiale problemen. Via multiperspectiviteit kunnen deze problemen en mogelijke oplossingen immers onderzocht worden vanuit verschillende perspectieven die verder rijken dan een traditioneel eurocentrisch wereldbeeld. Op die manier kan multiperspectiviteit een hefboom of een handvat zijn voor het sterker operationaliseren van een kritische benadering van WBE.

3. **Naar een relationeel kader voor multiperspectiviteit.** Verschillende organisaties wijzen er op hoe belangrijk ze het vinden om jongeren er van bewust te maken dat zij ongeacht het land waarin zij wonen, deel uitmaken van één wereld met dezelfde uitdagingen. Tegelijk geloven ze ook dat jongeren pas de 'changemakers' kunnen worden voor de toekomst, als ze over de nodige vaardigheden en vermogens beschikken om die uitdagingen te kunnen aanpakken in functie van een duurzame samenleving. Interessant hierin is de weg die de organisaties zo inslagen in de richting van wat in de literatuur 'relationele handelingskracht' (*relational agency*) wordt genoemd. Zoals gesteld, vormt het basisuitgangspunt van dit perspectief dat elke sociale actor met het stellen van een handeling effecten in de sociale wereld en bij elkaar teweegbrengt. Een keuze voor multiperspectiviteit gaat vanuit dit perspectief niet enkel om het ruimte geven aan en binnenbrengen van verschillende perspectieven om daaruit te leren, en het faciliteren van het gesprek dat hierdoor ontstaat. Het gaat eerder om het 'onderwezen worden door elkaar' vanuit het besef dat we al verbonden zijn met elkaar (niet anders kunnen dan een 'wij' te vormen, hoe gelijkend én verschillend we ook zijn) en dat onze gezamenlijke acties de toekomst van ons allen zullen beïnvloeden. Het is belangrijk dat multiperspectiviteit ingezet wordt om die relationele handelingskracht te cultiveren, waarin vaardigheden centraal staan als kunnen en durven (goede) vragen stellen, luisteren naar en het diepgaand proberen (h)erkennen van elkaars en andere perspectieven, om vandaaruit samen oplossingen te vinden voor uitdagingen (Edwards, 2017, zie ook voor een concrete uitwerking hiervan in Juchtmans, 2019). Dat realiseren, vraagt het installeren van interactiecontexten op school waarin jongeren kunnen en mogen exploreren (zonder al te veel sturing van volwassenen), leren samenleven en samenwerken met elkaar (en met hun leerkrachten), en waarin ze zich deel voelen van de school en wereld die ze ook mee (mogen) vormgeven. In de praktijken van de organisaties zien we ook hier al inspirerende voorbeelden van. Te denken valt aan trajecten waarin onderzoek wordt ingezet als middel om tot gezamenlijke interpretatie van een thema te komen, aan trajecten waarin leerlingen zelf samen onderzoek doen of eigenaarschap krijgen over een traject, aan coöperatieve werkvormen, aan de nadruk op verbondenheid en solidariteit, aan actiegerichte projecten...). Aanbeveling is hier dan om de uitwerking

van multiperspectiviteit in het educatief aanbod op dat (groter) doel af te stemmen, en niet als een doel op zich te gaan conceptualiseren en operationaliseren.

4. **Nood aan professionalisering.** Gelinkt aan het ontbreken van een duidelijk conceptueel kader rond multiperspectiviteit en de evolutie naar een meer kritische benadering lijkt er bij de WBE organisaties alsook bij de scholen vraag te zijn voor professionalisering rond de manier waarop multiperspectiviteit op een meer kritische en reflectieve manier in de praktijk kan worden gebracht. Zo blijkt het proactief aan bod laten komen van verschillende perspectieven rond gevoelige thema's (bv. migratie, diversiteit, ongelijkheid, ...) een behoorlijke uitdaging te zijn zowel voor medewerkers van WBE organisaties als leerkrachten. In sommige gevallen wil men liever niet rond deze thema's werken omwille van ideologie of omwille van wat anderen daarover zeggen (handelingsweerstand). Het behandelen van zulke thema's ligt ook soms te ver buiten de comfortzone van het vakgebied van een leerkracht of medewerker waardoor men zich zowel inhoudelijk als didactisch onzeker kan voelen. Men voelt zich dan onvoldoende onderlegd om bepaalde complexe of 'wicked problems' in de klas ter sprake te brengen (handelingsverlegenheid). Tevens kunnen leerkrachten of medewerkers ook uit angst voor conflict of polarisatie, er soms voor kiezen om het gesprek hierover uit de weg te gaan (zie ook Juchtmans & Nicaise, 2014, voor voorbeelden hiervan) (handelingsangst). Tegelijk toont onderzoek ook aan dat de leerlingen verdeeld zijn over de mate waarin de school hier aandacht zou aan moeten besteden. Terwijl sommige stellen dat de school niet de beste plaats is om het debat over zulke thema's te voeren, vinden anderen dat de school zich ten onrechte wegtrekt van deze thema's en zich verstoppt achter haar 'neutraliteit' (Van Ongevalle et al., 2015; Huyge et al., 2021).

Op basis van de interviews en de screening van relevante literatuur konden alvast een aantal good practices alsook een aantal tools geïdentificeerd worden die nuttig kunnen zijn voor de ondersteuning en professionalisering van medewerkers en leerkrachten inzake multiperspectiviteit. Naast een aantal praktische tips en conceptuele kaders (o.a. 'leren over', 'leren van' en 'onderwezen worden door') die eerder in de paper aan bod kwamen, worden in box 11 een aantal van deze kaders en tools kort toegelicht.

Box 1 Een aantal kaders en tools voor het operationaliseren van multiperspectiviteit

Praktische gidsen met specifieke tools voor het operationaliseren van multiperspectiviteit

- **Unesco 2012:** exploring Sustainable Development: A Multiple-Perspective Approach.⁵ Deze toolkit beschrijft verschillende praktische tools die leerkrachten of educatieve medewerkers kunnen gebruiken om met verschillende perspectieven aan de slag te gaan. De toolkit verwijst onder andere naar methodieken voor het bevorderen van participatie, plaats- en probleemgericht leren, het formuleren van reflectieve vragen en het stimuleren van dialoog en discussie.
- **Janssenswillen et al. 2018:** inspiratiegids Meerstemmig Erfgoed: Multiperspectiviteit in Erfgoededucatie.⁶ Deze inspiratiegids biedt praktische handvaten om meerstemmigheid en diverse perspectieven te verkennen in de context van erfgoededucatie. Het didactisch materiaal vanuit deze gids kan ook inspiratie bieden voor het operationaliseren van multiperspectiviteit in het kader van WBE.
- **DJAPO 2021:** Praktijkgids Systemdenken voor Wereldburgerschapeducatie.⁷ Deze gids biedt met kant-en-klare lessen en werkvormen inspiratie voor leerkrachten kleuter- en lager onderwijs die systemdenken willen toepassen in hun klas. Het onderzoeken van verbanden en van verschillende perspectieven vormt een belangrijk aandachtspunt binnen het systemdenken.
- **World Wise Global Schools 2019:** a how-to guide to Global Citizenship Education.⁸ Deze gids bestemd voor basisscholen die werken aan de verankering van WBE in hun schoolbeleid, biedt een aantal praktische handvaten om multiperspectiviteit te operationaliseren binnen WBE activiteiten.

Complexe thema's aanbrengen in de klas

- **YouTube reeks 'Moeilijke Dingen Makkelijk Uitgelegd'**⁹: Complexe topics en experts die deze in een paar minuten haarfijn en helder kunnen duiden. Oftewel: Moeilijke Dingen Makkelijk Uitgelegd. Sinds 2018 organiseren Curieus, deBuren en journaliste Selma Fransen deze evenementenreeks, waarin ze telkens het woord geven aan experts die weten wat wij niet weten en vragen beantwoorden die zelfs te moeilijk zijn om aan Google te stellen. Samen met StampMedia en MO* lanceren ze op dit kanaal 60 korte explainervideo's die telkens 1 actueel onderwerp duiden in (ongeveer) 1 minuut. De 60 video's behandelen veel gebruikte, maar niet altijd begrepen termen rond actuele topics als dekolonisatie, racisme, kruispuntdenken, globalisering, fake news en online subculturen.
- **Klascement:** de zoekmachine van klascement leidt je via het ingeven van relevante zoektermen naar interessante leermiddelen die leerkrachten kunnen helpen om te werken rond multiperspectiviteit. Probeer o.a. de volgende links: multiperspectiviteit - Zoeken - Leermiddelen; [11.11.11- campagne migratie - Zoeken - Leermiddelen - KlasCement](#) - KlasCement; [diversiteit - Zoeken - Leermiddelen - KlasCement](#); Twaalf kijkkaartjes rond armoede - Fysiek materiaal - KlasCement.

Omgaan met diversiteit, beeldvorming, controversie en polarisatie

- **Actie-instrument 'omgaan met diversiteit binnen de lerarenopleiding'**¹⁰: dit instrument kwam tot stand naar aanleiding van het project 'Bruggen bouwen voor gelijke kansen' van het Expertisenetwerk AUGent. Het biedt enerzijds een handvat om maatregelen en acties die genomen worden in het kader van een diversiteitsplan te screenen op hun diversiteitsgehalte en is anderzijds een inspiratiebron om een diversiteitsplan vorm te geven. Dit tweeledig doel vindt u terug in de opdeling van deze website: het luik screening en het luik inspiratie. Meer informatie hieromtrent vindt u in de handleiding.
- **Other talk - on migration**¹¹. Other Talk is een driejarig programma van 11.11.11 en Vluchtelingenwerk Vlaanderen, met als doel nuance in het gepolariseerde migratiedebat in Vlaanderen te brengen. Other Talk wil mensen die zich tussen de tegenpolen van het debat bevinden weer bij de conversatie betrekken en verdere polarisering tegenhouden.

- **Omgaan met CONTROVERSE en POLARISATIE in de klas**, Maarten Van Alstein (2018) : het boek biedt concrete handvaten om met gevoelige thema's op school om te gaan. Het Vlaams Vredesinstituut presenteert die handvaten in een infografiek¹² en twee infofiches, de eerste over reageren op confronterende uitspraken **Error! Hyperlink reference not valid.**¹³ en de tweede over controversiële onderwerpen in het leerplan¹⁴.

Methodieken voor het operationaliseren van collectieve leertrajecten met eigenaarschap bij de leerlingen en ondersteund door de leerkrachten

- **Actieonderzoek:** actieonderzoek kan gebeuren door leerkrachten en/of leerlingen. In de term vinden actie en onderzoek voortdurend en gelijktijdig plaats. De term 'actie' verwijst naar de aanwezigheid van een bepaalde actie of een reeks van acties. Doel is een beoogde verandering in de samenleving of bij de betrokkenen. De acties bevinden zich vaak op 'experimenteel' niveau. Het gaat echter om meer dan iets 'nieuws' doen. De effecten en opgedane ervaringen bij de uitvoering zijn ook thema van onderzoek. De acties worden continu opgevolgd, verschillende perspectieven op de acties verzameld en bereflecteerd. Typisch aan actieonderzoek is dat dit door de uitvoerders van de actie zelf gebeurt (al dan niet met ondersteuning). Wat uit die reflecties en analyses komt, is vervolgens de aanleiding om de inhoud en/of vorm van de actie(s) aan te passen of kritisch over de eigen positie na te denken. (Coughlan & Brannick, 2010)¹⁵.
- **Cogeneratieve dialogen (cogen):** Dit is een methode waarin enkele leerlingen en een leerkracht tijdens bijvoorbeeld een middagpauze samen reflecteren over en een actieplan opstellen voor een bepaald vak of thema. Bedoeling is om samen dit vak of thema vorm te geven of de lessen te verbeteren. Tijdens het proces worden gemeenschappelijke ervaringen besproken, waarna alle actoren samenwerken om tot een gemeenschappelijke uitkomst of plan te komen. Het gesprek start met vragen over de rol van de leerlingen in de les, de regels en de wijze waarop de kennisbronnen beschikbaar worden gesteld en gebruikt. Vaak gebruikt men ook korte videofragmenten van een les als aanleiding om te praten over wat er gebeurt en waarom, en om dit fragment te vergelijken met de lessen in het algemeen. Cogen ontstond binnen de wetenschapslessen om die lessen aantrekkelijk te maken voor leerlingen met diverse achtergronden en interesses. Cogen is daarbij vaak toegepast in contexten waar de leerkracht sterk verschilt in socio-economische achtergrond van de leerlingen. Tobin is de 'grounding father' ervan (zie Tobin, 2014)¹⁶. Volgens Tobin (2014) is het van cruciaal belang dat tijdens het gesprek alle aanwezigen op een gelijkwaardige wijze aan het woord komen, deelnemers actief luisteren naar elkaar, en verantwoordelijk zijn voor het goede verloop van de lessen erna. Tobin (2014) stelt dat deze regels opgesteld zijn om de kans te vergroten dat 'participants will develop solidarity, expand their identities to include collective roles and responsibilities, and focus on attainment of success and positive emotions.' Ook het aantal en de selectie van de leerlingen zijn weloverwogen. Zo wordt er in principe gekozen voor 3 leerlingen die qua visie of achtergrond duidelijk verschillend zijn van elkaar en de leerkracht (cf. onderwezen worden door andere perspectieven), zodat alle stemmen en contexten aanwezig in de klas aan bod kunnen komen: 'Hence, different perspectives are encouraged and efforts are made for all participants in cogen to understand these differences and learn from them. Often times differences in the ways individuals in a cogen identify and explain shared experiences will be contradictory and

5 <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=732&menu=35>

6 <https://meerstemmigergoed.pxl.be/documenten/Inspiratiegids.pdf>

7 https://djapo.be/wp-content/uploads/2021/10/PRAKTIJKGIDS_Downloadbaar.pdf

8 GCE-How-to-guidebook-web.pdf (worldwiseschools.ie)

9 <https://www.youtube.com/channel/UCjXzJE7sVZgr2dsjoWUWbPQ>

10 <https://screeningdiversiteitlerarenopleiding.be/>

11 <https://11.be/other-talk-migration>

12 https://vlaamsvredesinstituut.eu/wp-content/uploads/2018/09/infografiek_omgaan_met_controverse_en_polarisatie.pdf

13 https://vlaamsvredesinstituut.eu/wp-content/uploads/2018/09/infofiche_controverse_1.pdf

14 https://vlaamsvredesinstituut.eu/wp-content/uploads/2018/09/infofiche_controverse_2.pdf

15 Coughlan, D., & Brannick, T. (2010). *Doing Action Research in Your Own Organization*, Thousand Oaks-CA, US, Sage.

16 Tobin, K. (2014). Twenty questions about cogenerative dialogues. In *Transforming urban education* (pp. 181-190). S. Ashraf (Ed.). Sense Publishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-563-2_11

different descriptions can become a focus for discussion and change.' In moeilijke situaties kiest men ervoor om één leerling te koppelen aan een leerkracht. Maar het is ook mogelijk om de halve klas of de hele klas te betrekken, en bijvoorbeeld tijdens een project of tijdens de lessen, in kleine groepen te werken.

Referenties

- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Epo; Berchem.
- Allaert, L., Bogaerts, I., Nawaz, I., Swerts, J., Verstappen, H. (2020) *Wat is Wereldburgerschapseducatie*. UCLL. Leuven. https://irp-cdn.multiscreensite.com/4e5c1c3a/DESKTOP/pdf/310787-260219_pwowbe_wat-45c48fd45.pdf?download
- Andreotti, V. (2011), *Actionable Postcolonial Theory in Education*, New York: Palgrave Macmillan.
- Batson, D.C., Denton, D.M., & Vollmecke, J.T. (2008). Quest religion, anti-fundamentalism, and limited versus universal compassion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47(1), 135- 145.
- Burkitt, I. (2016). Relational agency: Relational sociology, agency and interaction'. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 322-339.
- Bryan, A., (2013) *Using Development-themed Film to Promote a Pedagogy of Discomfort*. In *Education that Matters*. In M. Liddy & M. Parker-Jenkins (Eds). *Teachers, Critical Pedagogy and Development Education at Local and Global Level*. *Rethinking Education*. Vol.7. Chapter 5 pp.75-104. Peter Lang UK.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? *Multiculturalism, colorblindness and assimilationism assessed*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2019, 1-16
- Chouliaraki, L. (2013). *The Ironic Spectator: Solidarity in the Age of Post-Humanitarianism*. Cambridge: Polity Press.
- Darnton, A., & Kirk, M. (2011). *Finding Frames: New ways to engage the UK public in global poverty*. London: BOND. Available at: https://www.bridge47.org/sites/default/files/2018-12/15_finding_frames_1.pdf
- Edwards A., Montecinos C., Cádiz J., Jorratt P., Manriquez L. & Rojas C. (2017). *Working Relationally on Complex Problems: Building Capacity for Joint Agency in New Forms of Work*. In: Goller M., Paloniemi S. (Eds.), *Agency at Work. Professional and Practice-based Learning*, vol 20., Cham: Springer.
- Huyge, E., Vandenberghe, H., De Smedt, J., Bertrand, M., Meylemans, E. (2021) *Een onderzoek naar de attitudes over migratie en mediagebruik bij jongeren in Vlaanderen*. Other Talk. Stamp Media Onderzoek naar attitudes over migratie en mediagebruik bij jongeren | 11.11.11
- Janssenswillen, P. (2013). *Geschiedenisonderwijs en etnisch-culturele diversiteit: hoe begin je eraan?*. In *P-reviews: praktijkgerichte vakdidactische reviews van onderzoek/Meyere, De, J.[edit.]; ea* (pp. 1-50). <https://www.edurama.be/node/78>
- Janssenswillen, P., Vinckx, E., & Leenen, S. (2018). *Inspiratiegids meerstemmig erfgoed: multiperspectiviteit in erfgoededucatie*. <https://meerstemmigerfgoed.pxl.be/documenten/Inspiratiegids.pdf>
- Juchtmans, G. & Nicaise, I. (2014). *Kleur in mijn klas. Kinderen over levensbeschouwelijke diversiteit in de lagere school*. Leuven: Lannoo Campus.
- Juchtmans, G. (2017). *Samenvatting - Kleur in mijn klas. Kinderen over levensbeschouwelijke diversiteit in de lagere school*. *Research on Stage Keki*. Available at: https://www.keki.be/sites/default/files/65x_RoS%202017_Samenvatting_Goedroen%20Juchtmans.pdf
- Juchtmans, G. (2019). *In den beginne was er de relatie. Over het belang van kwaliteitsvolle interacties in het onderwijs*. *Spots op onderwijs. Wetenschappers voor het voetlicht*; 2019; pp. 129 - 145 Publisher: Lannoo Campus; Leuven
- Juchtmans, G., Van Ongevalle, J. (2020) *Mid-term evaluatie vijfjarenprogramma 2017-2021 Kinderrechteneducatie UNICEF België*. HIVA-KU Leuven.
- OECD (2018) *PREPARING OUR YOUTH FOR AN INCLUSIVE AND SUSTAINABLE WORLD The OECD PISA global competence framework* (<http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>)

- Pattie, C., Seyd, P., Whitley, P. (2003), *Citizenship and civic engagement attitudes and behavior in Britain*, *Political Studies*, Vol. 51, pp. 443-468
- Smith, M. (2004). *Mediating the World: Development, education and global citizenship*. *Globalization, Societies and Education*, 2(1), 67-81.
- Stein, S. (2020). Pluralizing possibilities for global learning in western higher education. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 63-75). Available at: www.bloomsbury.com/uk/the-bloomsbury-handbook-of-global-education-and-learning-9781350108738/
- Stein, S., Hunt, D., Suša, R., & de Oliveira Andreotti, V., *The educational challenge of unravelling the fantasies of ontological security*. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 2017, 11(2): 69–79
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques* (pp. 1-312). Thousand oaks, CA: Sage publications.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- UNESCO. (2018). *Global Citizenship Education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward*. Paris: UNESCO.
http://unescoblob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/GCED%20and%20the%20rise%20of%20nationalist%20perspectives_Aug2018%2000000002.pdf
- Unesco. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Global citizenship education: topics and learning objectives - UNESCO Digital Library
- Van Ongevalle, J., Fonteneau, B., Grega, P., Knipprath, H., Jaspers, N. (2018). *Evaluatie van de ontwikkelingseducatie acties gefinancierd of gecofinancierd door de Belgische ontwikkelingssamenwerking in de periode 2014-2017*. Open Access.
- Van Ongevalle, J., Fonteneau, B., Huyse, H. (2019). *Externe mid-term evaluatie Komyuniti programma 2017-2021 - PARCEEL POLITIEKE WERKING*;
- Van Ongevalle, J., Knipprath, H., Juchtmans, G., Pollet, I. (2015) *Wereldburgerschap op maat. Behoeftonderzoek in het Vlaams secundair onderwijs*. Kleur Bekennen, Brussel.
<https://lirias.kuleuven.be/retrieve/325439>
- Van Ongevalle, J., Knipprath, H., Fonteneau, B., (2020). *Impact evaluation « Youth Engagement programma van KIYO-Solidagro-Viva Salud » - Mid line evaluation*.
- Van Ongevalle, J., Knipprath, H. (2019). *External Midterm evaluation – Education component KOMYUNITI Programma 2017-2021*. Open Access;
- Van Poeck, K. (2019) *Environmental and sustainability education in a posttruth era. An exploration of epistemology and didactics beyond the objectivism-relativism dualism*,
Environmental Education Research, 25:4, 472-491, DOI: 10.1080/13504622.2018.1496404
- Van Poeck, K. & Östman, L. (2020) *The Risk and Potentiality of Engaging with Sustainability Problems in Education—A Pragmatist Teaching Approach*. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (4), 1003-1018.
- Van Poeck, K., Östman, L., & Öhman, J. (Eds.). (2019). *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges*. Routledge.
- Van Poeck, K., & Roelandt, E. (2021). *Education as an instrument for societal change or as an end in itself? Moving beyond a dichotomist approach*. *GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION MAGAZINE*, 2021, 4–6
<https://biblio.ugent.be/publication/8693339>
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). *Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality*. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.