



HOE BEGELEID IK LEERLINGEN IN HUN GROEI TOT WERELDBURGER?

Werken aan wereldburgerschap impliceert een open leerklimaat waar leerlingen zelf initiatieven nemen, zich een beeld vormen van de wereld, inzichten ontwikkelen, oplossingen bedenken, creëren en meningen delen met anderen. Mentale, fysieke en sociale vrijheid, en ruimte om te experimenteren én dus ook om 'fouten' te maken, is dus essentieel.

Wereldburgerschap speelt ook in op de interesses, verwachtingen en voorkeuren van leerlingen. Om eigenaarschap te creëren, legt iedere leerling eigen traject af. Engagement ontplooit zich pas wanneer leerlingen zich aangesproken voelen. Bovendien wilt wereldburgerschapeducatie ruimte geven aan alle stemmen, meningen en standpunten, ook als die afwijken van het dominante discours.

Een dergelijke leeromgeving impliceert maatwerk. Een klasgroep is dan geen monolithisch geheel. Iedere leerling heeft verschillende snelheden, vaardigheden en attitudes. Om in te spelen op die veelheid aan interesses en leernoden, bouw je als leraar best variatie en differentiatie in. Dit veronderstelt dat je als didacticus beschikt over een rijk gevulde gereedschapskoffer, waaruit je aangepaste tools haalt voor je leerlingen.

Deze tekst biedt enkele handvatten bij het begeleiden van leerlingen in hun groei tot wereldburgerschap en gaat in op:

- Vrijheid en veiligheid
- Scaffolding
- Ontwikkelingsgericht coachen
- Feedback

1. VEILIGHEID EN VRIJHEID

Wereldburgerschap vraagt om een goed evenwicht tussen 'veiligheid' en 'vrijheid': tussen het aanbieden van welomlijnde leerinhouden enerzijds en de ruimte voor eigen meningen anderzijds. Een leerling heeft nood aan een veilige context waarbinnen hij in alle vrijheid zijn visies, meningen, inzichten en waarden vorm kan geven en kan delen met anderen. Wanneer je het juiste evenwicht tussen veiligheid en vrijheid vindt, stimuleer je het engagement van jongeren.

Dat kan door leerlingen **voldoende structuur** aan te bieden. De opdracht, het gewenste gedrag, de afspraken en de doelstellingen moeten duidelijk zijn. Leerlingen hebben voldoende stapstenen, modellen, handvatten en instrumenten nodig om hun opdracht tot een goed einde te brengen.

Hoe veiliger een deelnemer zich voelt, hoe verder hij of zij buiten het voor hem of haar vertrouwde terrein zal willen zoeken naar nieuwe oplossingen. Wie zich daarentegen onveilig voelt, zal krampachtig op zoek gaan naar vertrouwde oplossingen, naar voorkeurvaardigheden en voorkeurmedia.

Leg de lat dus niet te snel te hoog. Als leerlingen niet vertrouwd zijn met rollenspellen, onderzoekopdrachten of projecten, dan hoeft een (eerste) opdracht zeker niet te uitdagend te zijn. Aan de andere kant kan te veel veiligheid overkomen als betutteling of als een onechte leeromgeving. Een gebrek aan uitdaging leidt tot verveling.

Het veilige klimaat kan tevens ingebouwd worden door een **graduele opbouw binnen de lessen**.

Zo zal de ondersteuning van de leerkracht afnemen naarmate de leerlingen rechtstreeks of onrechtstreeks aangeven dat ze zelf grotere, meer vrije, uitdagingen kunnen opnemen.

2. SCAFFOLDING

Volgens Vygotsky bevindt een duurzaam leerproces zich in de **'zone van naaste ontwikkeling'**. Dit pedagogisch principe stelt dat leerlingen het meest intens leren als ze zich toeleggen op kennis, vaardigheden of attitudes, die ze weliswaar nog niet beheersen, maar die niet ver staan van de competenties die ze al wel beheersen. In de 'zone van naaste ontwikkeling' kunnen leerlingen zelfstandig opdrachten uitvoeren, maar ze hebben nog begeleiding nodig.

Een interessant concept om te werken in de 'zone van naaste ontwikkeling' is **'scaffolding'**. Het begrip werd ontwikkeld door Bruner, leerling van Vygotsky.

'Scaffolding' is het aangepast uitzetten van 'steigers' om leerlingen te ondersteunen in hun leerproces. Daarnaast tracht de leraar ook geleidelijk aan zijn ondersteuning af te bouwen en leerlingen steeds zelfstandiger te laten leren. Jonge of onervaren lerenden krijgen dus meer steigers of steun, dan iemand die al heel wat leerprocessen succesvol heeft afgerond. Naarmate de leerling groeit, verhogen ook de verwachtingen van de leraar. Op die manier tilt de leraar de leerlingen via zijn steigers naar een hoger ontwikkelingsniveau. Het doel is dat de leerlingen geleidelijk onafhankelijk worden van de ondersteuning en zelf steeds complexere taken aankunnen.

Essentieel is dat de steiger op de juiste hoogte staat en dus aansluit bij het actuele ontwikkelingsniveau van de leerlingen. De tussenstappen tussen de steigers mogen niet te groot zijn, maar ook niet te klein. Als je te grote stappen zet, buiten de zone van de naaste ontwikkeling, wordt ontwikkeling niet bevorderd en omgekeerd: als leerlingen niet uitgedaagd worden, haken ze af.

Er zijn verschillende vormen van scaffolds:

- **Modelling of model staan is een zeer effectieve scaffold.** In dat geval demonstreert de leraar hoe de leerling het kan aanpakken. Dat kan door een oefening voor te doen of door een voorbeeld van een goed werkstuk te presenteren, maar ook breder: door over de gehele lijn het gewenste gedrag te stellen en bijvoorbeeld zelf kritisch te denken, te contextualiseren, out of the box te denken, ...
- **Daarnaast is ook hardop denken of het verwoorden van mentale processen een sterke stijger tot leren.** Dat wil zeggen dat leerlingen hun denkproces expliciteren. (zie visible thinking & selfexplanation)
- **Ten derde kan een leraar een stappenplan, een planning of handelingswijzers bieden.** Dit impliceert dat de leraar een nauwkeurige instructie opstelt, de opdracht opsplijt in deelstappen en eventueel een begroting in tijd opmaakt. De zevensprong voor projectonderwijs, de denkrouines, OVUR voor onderzoekend leren, ... zijn hier voorbeelden van. Kortom, een stappenplan geeft sturing

in het werkproces.

- **Daarnaast kan een leraar een criterialijst of checklist aanreiken.** Hierin maakt hij zijn doelstellingen of evaluatiecriteria concreet. Op die manier weten leerlingen heel specifiek wat van hen verwacht wordt. Die criteria kunnen ook de vorm aannemen van vragen, die leerlingen zichzelf kunnen stellen om na te gaan of ze goed bezig zijn.
- **Tot slot kan een leraar anticiperen op veelvoorkomende moeilijkheden en fouten.** Dit betekent dat leerlingen extra aanwijzingen of sturing krijgen om moeilijke stappen te zetten. Soms kan dit inhouden dat de leraar bepaalde aspecten van het proces overneemt.

3. ONTWIKKELINGSGERICHT COACHEN

Om leerlingen tot actie aan te zetten, is het vergroten van de zelfstandigheid essentieel. Dit doe je door ontwikkelingsgericht te coachen. Dit wil zeggen dat leerlingen zelf opdrachten uitvoeren, terwijl de leraar monitort, sturing geeft en waardeert.

Monitoring betekent dat leraren het leerproces nauwkeurig en systematisch observeert. Via observatie krijgt hij zicht op het actuele ontwikkelingsniveau, de leernoden van leerlingen en de groepsdynamiek. Bovendien kan observatie ook een ingezet als evaluatie- of controle-instrument. Daarnaast kan monitoring natuurlijk ook de opvolging van tussentijdse verslagen, een logboek of gesprekken inhouden.

Naast monitoring houdt ontwikkelingsgericht coachen ook **sturing** in. Dit impliceert echter niet dat leraren het over nemen of het antwoord geven. Een coach is een expert in het opbouwen van een kwaliteitsvolle interactie. Hij benoemt de essentiële aspecten van een leerproces en helpt leerlingen om die zelf te benoemen en verklaren.

Gerichte vragen stellen is daarbij noodzakelijk. Concreet vraagt een coach de leerlingen hun denk- en groeiprocessen te verduidelijken, aanwezige kennis te activeren, vooronderstellingen expliciet te maken, verbanden te leggen, te contextualiseren, kortom het denken te stimuleren. Hij benoemt en be vraagt hun verwachtingen, hun vooroordelen, hun manier van aanpakken, hun doelen en hun karaktereigenschappen. Door leerlingen de vraag te stellen 'wat maakt dat je dat zegt?' of 'hoe weet je dat?' stimuleer je leerlingen om hun mening of visie te beargumenteren om zo tot meer diepgang te komen.

Daarbij balanceert hij voortdurend tussen het aanbieden van nieuwe ideeën en inspelen op wat leerlingen aanreiken. Een leraar kan het onderwerp opentrekken of leerlingen net leren focussen. Vele vragen van leerlingen zijn te beantwoorden door gerichte tegenvragen.

Zo kan een leraar in een les rond fooddesign de leerlingen bijvoorbeeld uitbreidende vragen stellen over de ethische aspecten van gemanipuleerd voedsel en inspelen op linken

die leerlingen leggen naar de actualiteit, maar ook naar eigen eetgewoonten. Of een leraar kan bijvoorbeeld vragen om te expliciteren op basis van welke gevoelens leerlingen gekozen hebben voor bepaalde foto's in een collage over vluchtelingen. Op die manier kunnen leerlingen hun indrukken expliciet maken.

Ten slotte stelt een coach zich **waardere**nd op ten opzichte van elke inbreng van leerlingen. Ook meningen die haaks staan op wat je hoopte te bereiken, mislukte werkstukken en een beperkte inzet verdienen een respectvolle behandeling. Het is uiterst belangrijk dat een coach zijn leerlingen positief tracht te benaderen. In het werken aan culturele en wereldburger-schapscompetenties geven leerlingen zich vaak bloot.

De activiteiten en denkprocessen liggen meestal dicht bij hun eigen persoonlijkheid. Een negatieve opmerking kan daarom en vernietigend effect hebben op het leerproces.

Het is essentieel dat leerlingen het gevoel hebben dat ze misstappen mogen begaan, kunnen uitschuiven, vrij hun gedachten mogen uiten of tot een lelijk ontwerp kunnen komen. Vanzelfsprekend mag daarbij verantwoordelijkheidszin en respect worden verwacht, maar het is eigen aan lerenden dat ze fouten maken. Mochten ze al kunnen wat je van hen verwacht, ben je als leraar eigenlijk overbodig. Een mislukking wilt niet zeggen dat leerlingen niet kunnen groeien of beperkt zijn in hun mogelijkheden.

Kortom, een coach is zeer nabij, maar blijft op de achtergrond. Een leraar die voortdurend zijn mening geeft, maakt leerlingen hiervan afhankelijk.

Er wordt een verwachtingspatroon gecreëerd waarbij de leraar de waarheid in pacht heeft. Leerlingen krijgen onbewust het gevoel dat hun ideeën er eigenlijk niet toe doen en voelen zich weinig gemotiveerd om echt mee te werken.

4. FEEDBACK

In een open leeromgeving geven leraren voortdurend feedback. Dat kan impliciet via bijvoorbeeld gelaatsuitdrukkingen of gedrag, maar in een krachtige leeromgeving gaat een leraar bewust om met de feedback die hij geeft. De kwaliteit van de feedback die leerlingen krijgen is immers zeer bepalend voor hun leerproces. Maar hoe geven leraren kwaliteitsvolle feedback? Deze tekst gaat kort in op de visie van Carol Dweck en Hattie.

Volgens Carol Dweck moet feedback het geloof in het eigen kunnen stimuleren. In haar onderzoek ontdekte Dweck dat de manier waarop feedback wordt gegeven sterk bepalend is voor het leerproces van mensen en bovendien van betekenis is om te groeien van een statische mindset naar een op groei gerichte mindset.

Mensen met een statische mindset hebben (onbewust) de veronderstelling dat eigenschappen min of meer aangeboren zijn. Ze zien zichzelf bijvoorbeeld als 'intelligent', 'onsportief' of 'kunstzinnig'. Die eigenschappen zijn onveranderbaar en dus statisch. Wie een statische mindset heeft zal zijn of haar talenten willen bewijzen en minder sterke prestaties trachten te verdoezelen, maar niet geloven dat eigenschappen kunnen worden veranderd.

Mensen met een op groei gerichte mindset daarentegen geloven in hun eigen potentieel om te leren. Ze trachten door vallen en opstaan hun talenten en vermogens te ontwikkelen. Voor hen is elke negatieve ervaring een leerkans. Ze beseffen dat leren inspanningen vergt. Kwalitatieve feedback stimuleert dergelijke op groei gerichte mindset.

Daarom verwijst feedback best niet naar eigenschappen of talenten, maar wel naar inspanningen of leeractiviteiten. Een uitspraak als: "jij bent heel goed in verklaringen bedenkingen", kan dus beter geformuleerd worden als: "jij hebt een logische verklaring bedacht". Als leerlingen de indruk hebben dat competenties niet zozeer aangeboren zijn, maar kunnen groeien door te oefenen, te proberen en ook te mislukken, zullen mensen meer gemotiveerd zijn om hier verder aan te werken.

Hattie stelt daarnaast ook dat het heel belangrijk is dat leerlingen feedback als zinvol ervaren. Als zij feedback niet accepteren, nemen ze die informatie niet op en wijzen ze die af als onterechte kritiek. Ze geven in dat geval vaak de leraar de schuld. Ze vinden zijn instructies niet duidelijk, zijn verwachtingen onrealistisch of zijn gedrag onfair.

Het relationele aspect is dus heel belangrijk. Er moet een wederzijds gevoel van respect en vertrouwen zijn tussen leraren en leerlingen. Die relatie bouw je op door waarde-rend te staan ten opzichte van al je leerlingen. Dat zit in kleine dingen zoals een blik of lichaamstaal, maar ook in taalgebruik. Feedback moet zo neutraal mogelijk worden geformuleerd.

De volgende tips kunnen helpen om de manier waarop een leraar feedback geeft, af te stemmen op de **verwachtingen** van leerlingen:

- **Laat leerlingen zelf vragen formuleren** over hun proces of hun werk. Feedback is sterker als ze inspeelt op een vraag van een leerling.
- **Bouw structureel feedbackmomenten in** in het leerproces en duid aan waar je feedback op geeft, zodat leerlingen weten wat ze kunnen verwachten.
- **Geef enkel feedback op uitdagingen of moeilijkheden** die leerlingen op dat moment ervaren. Nadien feedback formuleren is meestal weinig zinvol.
- **Het helpt om feedback te formuleren in vraagvorm.** Bijvoorbeeld 'heb je voldoende aandacht besteed aan het brainstormen?' is veel motiverender dan 'je hebt onvoldoende gebrainstormd'.
- **Gebruik het ik-perspectief.** Bijvoorbeeld 'ik heb gemerkt dat er in jullie groep soms harde woorden vallen,' klinkt veel minder hard dan 'jullie gebruiken harde woorden.' Op die manier is het duidelijk dat het niet gaat om een absolute waarheid, maar om observaties, ervaringen of inschattingen van jou als leraar.
- **Ga na hoe de feedback is binnengekomen.** Vraag leerlingen om de feedback samen te vatten of om te benoemen wat hij of zij ermee gaat doen. Als blijkt dat hij de feedback niet als zinvol ervaart, stuur feedback dan bij.

Bovendien haalt Hattie aan dat kwalitatieve feedback vooral aandacht heeft voor toekomstige leerresultaten. Leerlingen willen het doorgaans niet hebben over wat er in het verleden is gebeurd. De meesten beseffen heel goed dat hun tussentijdse producten niet perfect zijn. Hier kritiek op geven is dus meestal niet nuttig. Ze willen dan hun inspanningen uit het verleden met respect worden behandeld en ze willen hun fouten rechtzetten. Het meest relevante vraag is dus: "waar gaan we naartoe?"

De volgende handvatten kunnen helpen om de inhoud van de feedback **zinvol** te maken:

- **Hoe concreter de feedback is, hoe beter de leerling er mee aan de slag kan.** Aanwijzingen als 'bekijk het eens met een andere blik' geven veel minder handvatten dan: 'bekijk dit onderwerp eens vanuit ecologisch perspectief'.
- **Benoem vooraf helder de leerdoelen, criteria of te bereiken competenties en verwijst hiernaar tijdens feedbackmomenten zodat de leerlingen heel goed weten waar ze naartoe moeten.** Bijvoorbeeld 'je hebt die tekst goed samengevat omdat je de elementen selecteert die relevant zijn voor de onderzoeksvraag', is veel helderder dan 'goede samenvatting'.
- **Reik waar nodig alternatieven, methodes, strategieën, suggesties, andere manieren of voorbeelden aan.** Zodoende weet de leerling concreet hoe hij zijn werk kan bijsturen. Zo kan je als leraar bijvoorbeeld een voorbeeld geven van een goede filosofische vraag of kan je een ma-

nier om factoren te benoemen aanreiken of zelf andere contextgegevens aanbieden.

- **Beperk of vermijd negatieve feedback.** Als leerlingen zich hebben ingespannen en toch negatieve feedback krijgen, ervaren ze die als onredelijk. Geef dus enkel negatieve feedback als het gedrag echt bijgestuurd moet worden en geef in dat geval één maximum twee werkpunten mee.
- **Wees niet te kwistig met complementen of beloningen.** Leerlingen moeten het gevoel hebben dat ze die verdiend hebben. Leerlingen die voortdurend geprezen worden, verliezen evenzeer hun motivatie om zich in te zetten. Blijf dus zo neutraal mogelijk.

Ten derde moet de aard van feedback volgens Hattie aansluiten bij het **niveau van de leerling.**

Het heeft dus geen zin om leerlingen aan te spreken op gebrekkige informatievaardigheden, als ze geen idee hebben hoe ze hieraan moeten beginnen. De aangereikte alternatieven moeten binnen handbereik zijn. Kwalitatieve feedback tilt leerlingen juist boven hun eigen functioneren uit, maar zet geen vijf stappen tegelijk.

Beginnende leerlingen zijn daarbij gebaat met corrigerende feedback. Zij vinden het heel normaal dat ze werkpunten krijgen. Groeiende leerlingen hebben het meeste aan proces feedback. Dat wil zeggen dat de leraar hun gedrag benoemt. Leerlingen die al heel competent zijn, kunnen groeien via conceptuele feedback, waarin andere theoretische kaders of zienswijzen worden aangehaald.

Ten slotte, is het **zinvol om leerlingen elkaar feedback te laten geven, als dit constructief verloopt.** Bewust of onbewust geven leerlingen elkaar voortdurend feedback. Soms zeggen ze openlijk dat ze iets niet mooi vinden, in andere gevallen verraden blikken vaak veel. Dit kan soms hard aankomen of leerlingen achterlaten met veel vraagtekens.

Daarom is het goed om leerlingen te begeleiden in het geven van constructieve feedback. Ook zij moeten trachten om dit op een waarderende manier te doen. De feedback van peers kan heel effectief zijn, juist omdat leerlingen vaak samen bepaalde competenties verwerven.

BRONNEN

- Clement, J. (2016). Inspirerend coachen: de kunst van dynamisch en uitdagend communiceren. Tielt : LannooCampus.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). De weg naar rFlow. Amsterdam: Boom.
- Dweck, C. (2016) Mindset, de weg naar een succesvol leven: ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties. Amsterdam.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (1997). Laat me niet zoals ik ben. Een baanbrekende methode om de cognitieve en sociale ontwikkeling te stimuleren. Rotterdam: Lemniscaat.
- Hattie, J. (2015). Leren zichtbaar maken. Rotterdam: Bazalt.
- Mooss vzw. (2012). Kunst- en erfgoededucatie. Theorie en praktijk. Leuven: Acco.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Wyffels, D. (2014). Hoe coach ik mijn klas? Tielt : Lannoo.



WERELDBURGERSCHAPSEDUCATIE . UCLL . BE

Leen.Alaerts@ucll.be
Imran.Nawaz@ucll.be
Jan.Swerts@ucll.be
Hannelore.Verstappen@ucll.be