

Ethiek & Klimaatverandering:
een achtdelige lessenreeks voor de tweede graad humane wetenschappen

Begeleiders:

Prof. Dr. G. Galle
Randy Samyn

Masterproef-onderwijsonderzoek
in het kader van de educatieve
master in de
maatschappijwetenschappen,
opgesteld door:

Annika Beeck

Joren Ossewaarde

Aaron Soens

Leuven, 2021

Inleiding

“*Wat moet ik doen?*” is een van de centrale vragen binnen de ethiek. Als introductie tot de discipline in de tweede graad humane wetenschappen, presenteren we deze achtidelige thematische lessenbundel over klimaatverandering.

Zeg nu zelf: welk sociaal thema sluit er dichtst aan bij de leefwereld van onze leerlingen? Onlangs zagen we protesterende klimaatjongeren, maar evengoed hebben veel leerlingen bewust herbruikbare drinkflessen, of kiezen ze voor een vegetarische levensstijl.

De lessenreeks bestaat uit drie grote delen. Allereerst een introductie tot het concept ‘ethiek’, gevolgd door twee thematische hoofdstukken over ‘verantwoordelijkheid’ en ‘klimaatvluchtelingen’. Dit eindwerk bevat de lessenbundel, vergezeld van een uitgebreide leerkrachtenhandleiding met stapsgewijze instructies, zodat ook de leerkracht zonder filosofieachtergrond probleemloos aan de slag kan.

Aan de lessenreeks ligt een uitgebreid vooronderzoek ten grondslag. Dit eindwerk schetst in eerste instantie de contouren van dit onderzoek, alvorens de belangrijkste bevindingen op te lijsten. Vervolgens gaan we verder in op het globale idee achter de lessenreeks, en plaatsen we de leerinhouden in de bredere eindtermen en leerplandoelstellingen. Tot slot verantwoorden we onze didactische keuzes aan de hand van de vaststellingen uit het vooronderzoek.

Ook de leerkrachten die het vak ‘pakket uit de filosofie’ geven in de richting maatschappij- en welzijnswetenschappen, kunnen met de lessenbundel aan de slag. We geven enkele wenken om de lessenbundel aan te passen op het niveau van die specifieke doelgroep.

Tot slot vindt de geïnteresseerde lezer in bijlage de verschillende onderzoeksonderdelen van het vooronderzoek, met name de interviewreeks, de leerboekenanalyse en het literatuuronderzoek. Helemaal achteraan vindt de lezer de leerlingenbundel met leerkrachtenhandleiding, die onder creative commons Licentie: CC BY-NC-SA wordt vrijgegeven.

Een woord van dank gaat uit naar de begeleiders van onze werkgroep: prof. Griet Galle en Randy Samyn. Ook danken we de verschillende leerkrachten die ondanks de drukke en gekke corona-omstandigheden de nodige tijd vonden om ons te woord te staan voor een interview.

Inhoudstafel

Vooronderzoek.....	5
Opzet.....	5
Uitvoering.....	6
Interviewreeks.....	6
Leerboekenanalyse.....	8
Literatuuronderzoek.....	8
Bevindingen.....	9
Beginsituatie van de leerlingen derde humane wetenschappen.....	9
Vakdidactische aanpak en werkvormen.....	12
Bijlagen.....	15
Didactische verantwoording.....	16
Globale idee en opbouw van de lessenreeks.....	16
Situering binnen de eindtermen en leerplandoelstellingen.....	18
Geselecteerde cesuurdoelen / leerplandoelstellingen GO! / OVSG.....	18
Geselecteerde leerplandoelstellingen KOV.....	19
Koppeling tussen de lessenreeks en de beoogde leerplandoelstellingen.....	19
Theoretische grondslag voor de lessenreeks.....	21
Aanschouwelijkheidsprincipe.....	21
Activiteitsprincipe.....	22
Herhalingsprincipe.....	22
Integratieprincipe.....	23
Differentiatieprincipe.....	24
Beperkingsprincipe.....	24
Geleidelijkheidsprincipe.....	25
Belangstellingsprincipe.....	26
Aanbevelingen voor een gelijkaardige lessenreeks in “pakket uit de filosofie” (Maatschappij- en welzijnswetenschappen).....	26

Bijlagen	29
Bijlage A: Interviewreeks	29
1. Opzet	29
2. Vaststellingen uit de interviews	30
3. Interviewverslagen	34
Bijlage B: Leerboekenanalyse	60
1. Opzet	60
2. Analyse van leerboeken wijsbegeerte	61
3. Analyse van twee Vlaamse leerboeken	72
4. Conclusie	77
Bibliografie	80
Appendix	82
Bijlage C: Literatuurstudie	85
1. Psychologisch-pedagogisch luik	85
2. Filosofisch-didactisch luik	88
3. Conclusies	92
Bibliografie	93
Bijlage D: Samenvatting voor een internetpagina	95
Bijlage E: Wetenschappelijke poster	96
Bijlage F: Leerlingenbundel met handleiding voor de leerkracht	97

Vooronderzoek

We schetsen hieronder achtereenvolgens het opzet van het vooronderzoek met de operationalisering van de twee centrale onderzoeksvragen, gevolgd door een beschrijving van de gevolgde drieledige methodologie. Tot slot presenteren we de lezer onze belangrijkste bevindingen.

Opzet

Aan het opstellen van deze lessenbundel gaat een uitgebreid vooronderzoek vooraf ten einde voldoende voeling te krijgen met de doelgroep. Het onderzoek bekleedt twee verschillende sporen: enerzijds trachten we de beginsituatie van de leerlingen in het derde jaar humane wetenschappen in kaart te brengen. Anderzijds hebben we de werkvormen die vandaag in het filosofieonderwijs gangbaar zijn geïnventariseerd en geëvalueerd, om onze lessenbundel didactisch te onderbouwen.

De onderzoeksvraag naar de beginsituatie kan als volgt worden samengevat: *Wat is de beginsituatie van leerlingen derde humane wetenschappen ten aanzien van ethische begrippen, stromingen en vraagstukken?* We hebben deze verder geoperationaliseerd in verschillende componenten:

1. De voorkennis waarover de leerlingen beschikken in het domein van de ethiek. We verstaan onder voorkennis de kennis van termen, begrippen en relaties uit het inhoudsgebied van de ethiek, of het eraan verwante bredere inhoudsgebied van de filosofie.¹
2. De (meta)cognitieve vaardigheden van de leerlingen, met name de mate waarin ze abstractie kunnen maken van individuele standpunten. Gezien de abstracte aard van het filosofisch domein, willen we peilen op welk niveau we onze lessenbundel kunnen inschalen.
3. Tot slot onderzoeken we welke thema's in de ethiek de leerlingen nauw aan het hart liggen in functie van hun leermotivatie. Zo kunnen we hen ook affectief op onze lessenreeks betrekken, door te vertrekken vanuit hun leefwereld.

¹ De definitie van voorkennis is gebaseerd op de paragraaf 'Leren bouwt verder op voorkennis'. in Jan Elen en Andy Thys (red.), *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs*, (Leuven: Universitaire Pers 2020), pp. 164-168.

De tweede onderzoeksvraag focust zich op goed filosofieonderwijs en formuleren we als volgt: *Welke vakdidactische aanpak en werkvormen zijn het meest gebruikelijk en geschikt voor filosofielessen?* Ook deze onderzoeksvraag wordt verder geoperationaliseerd in drie delen:

1. enerzijds gaan we op zoek naar de meest voorkomende werkvormen en hoe deze door de doelgroep worden onthaald.
2. Anderzijds onderzoeken we de effectiviteit van deze aanpak vanuit vakdidactisch perspectief. We gaan na in welke mate ze bijdragen tot het realiseren van de beoogde leerdoelen.
3. Verder bekijken we welke inhoud, begrippen en concepten aan bod komen binnen de ethieklessen en op welke manier deze worden gepresenteerd.

Uitvoering

Om zowel bovenstaande onderzoeksvraag naar de beginsituatie van de leerlingen te kunnen beantwoorden, als om gefundeerde didactische keuzes te kunnen maken, hanteren we drie verschillende pistes. We voeren interviews met ervaringsdeskundigen, raadplegen enkele leerboeken voor de doelgroep en raadplegen de beschikbare literatuur.

Interviewreeks

In eerste instantie voeren we zoals gezegd interviews met ervaringsdeskundigen. We kregen hiervoor de coördinaten van enkele leraars cultuurwetenschappen aangereikt door onze begeleiders. De selectie gebeurde dus op basis van onze eigen netwerken en niet via een open oproep. We interviewden zowel leerkrachten uit het Katholiek Onderwijs als uit het GO!-onderwijs. Ons voornaamste criterium is dat de leerkrachten lesgeven aan de doelgroep. Een aantal van deze leerkrachten is al geruime tijd actief binnen de onderwijssector en kan ook de vergelijking maken met leerlingen uit de laatste graad.

We hanteren een semigestructureerd interview waarbij zowel de belangrijkste thema's als vragen op voorhand vastliggen. Deze thema's vallen samen met onze onderzoeksvragen en behandelen respectievelijk de beginsituatie van de leerlingen en de gebruikte werkvormen in het filosofieonderwijs. De vragen naar de beginsituatie zijn verder op te splitsen in drie delen:

- ten eerste bevragen we of de leerlingen een invulling zouden kunnen geven aan het begrip 'ethiek' bij aanvang van de lessen. Ook andere voorkennis met betrekking tot ethische begrippen en thema's brengen we in kaart.

- Ten tweede trachten we de inhoud en presentatie van onze lessenbundel in te schatten. We voorzien een lessenreeks van acht lestijden en willen daarom een idee krijgen van hoeveel leerstof we hierin kunnen verwerken. De leerkrachten die ervaring hebben in verschillende leerjaren vragen we ook of ze een evolutie merken in de cognitieve vaardigheden van de leerlingen, en of er een verschil in ‘groeisnelheid’ zit tussen de leerjaren. Concreter gesteld: het is logisch dat leerlingen een proces van adolescentie doormaken, echter, misschien is de groei niet in alle jaren even ‘snel’.
- Tot slot peilen we naar de interesses en motivatie van leerlingen rondom ethische thema’s. Aangezien we zelf de neiging hebben ethische dilemma’s uit de actualiteit te halen, bevragen we ook in welke mate de doelgroep het nieuws op een systematische, betrokken wijze volgt.

De interviewvragen, die aansluiten bij goed filosofieonderwijs, peilen naar de ervaringen van de leerkrachten met het actief filosoferen. We bevragen welke werkvormen voor hen werken en hoe de leerlingen daarop reageren. Sommige leerkrachten antwoorden hier meer vanuit hun ervaring met het filosofieonderwijs op zich. In dat geval refereren ze naar lessen voor een ouder doelpubliek; de leerinhouden binnen het thema ethiek (en meer algemeen filosofie) staan in de huidige leerplannen immers geprogrammeerd in het vijfde jaar humane wetenschappen binnen het vak cultuurwetenschappen. We peilen ook naar de mate waarin de leerkracht in dat geval kan inspelen op de (al dan niet) aanwezige voorkennis uit de tweede graad. Ook peilen we naar de tevredenheid van leerkrachten met de beschikbare leerboeken op de markt.

We staan bij dit thema ook even stil bij de manier waarop de leerkrachten het leerplan filosofie vanaf schooljaar 2021-2022 in de praktijk denken te brengen. Belangrijk voor ons is immers ook in te schatten of de lessenreeks ‘ethiek’ voor- of achteraan in het schooljaar zou komen, eveneens in relatie met de cognitieve vaardigheden van de leerlingen. Ook stellen we de vraag of ze ethiek als thema eerder in het derde, dan wel in het vierde jaar zouden situeren.

Aanvankelijk hadden we eveneens het idee opgevat een focusgroepgesprek te voeren met medestudenten die hun stage liepen in het vak cultuurwetenschappen in de derde graad. Het leek ons interessant het perspectief van het relatief ‘onbeschreven blad’ dat de educatieve masterstudent doorgaans is – althans op gebied van lesgeven – te vergelijken met dat van ervaringsdeskundigen. We lanceerden hiertoe een oproep via het leerplatform Toledo van de KU Leuven in de community van de educatieve master maatschappijwetenschappen. Aangezien er slechts één studente reageerde die aan de voorwaarden voldeed, hebben we besloten haar eveneens apart te interviewen.

Leerboekenanalyse

Als tweede, aanvullend spoor voeren we een kwalitatieve leerboekenanalyse uit. Hierbij gaan we zowel descriptief als normatief te werk. Aan de hand van de beschrijving kunnen wij een algemeen beeld vormen van de methodes. Dit stelt ons in staat om de methodes normatief te evalueren en beslissingen te nemen ten aanzien van onze eigen lessenreeks. Aangezien de meeste filosofieboeken zijn bedoeld voor de derde graad hebben we besloten om twee Nederlandse filosofiemethodes,² *Wegen naar Wijsheid* en *Wij denken over: Denken, handelen en voelen*, aan te vullen met twee methodes van de vakken godsdienst en cultuurwetenschappen. Deze vakken hebben de meeste raakvlakken met filosofie en zijn daardoor interessant en nuttig voor ons om tot een adequaat inzicht te komen aangaande de pedagogisch-didactische aspecten. De twee Vlaamse handboeken zijn *Caleidoscoop 3* (godsdienst) en *Code 3* (cultuurwetenschappen).

Wij hebben ons voornamelijk beperkt tot de tweede onderzoeksvraag voor onze leerboeken analyse, het vakdidactische aspect. Een klein gedeelte beantwoordt ook de eerste onderzoeksvraag wat de voorkennis betreft, dit was echter niet de focus van deze analyse. Voor de inhoudelijke analyse hebben we gekeken welke begrippen, concepten, en visies voorkwamen in de twee Nederlandse filosofiemethodes. Deze inhoudelijke analyse is voor ons een startpunt geweest om te bepalen welke inhoudelijke aspecten in onze lessenreeks zouden voortkomen.

Voor de pedagogisch-didactische analyse hebben we naar alle vier leerboeken gekeken. Hierbij hebben we verschillende aspecten belicht: hoe zijn de verschillende boeken gestructureerd, welke media worden er aangewend, hoe wordt de leefwereld van de leerlingen geïntegreerd en op welke manier wordt er gedifferentieerd? Verder hebben we ook secties gewijd aan de werkboeken en de lerarenhandleidingen omdat hier bepaalde aspecten van belang waren voor het schrijven van onze lessenreeks. Bij de werkboeken is voornamelijk ingegaan op de werkvormen, presentatie, en een klein gedeelte over de inhoud. Bij de handleiding hebben we geanalyseerd hoe de leerkrachten ondersteund worden vanuit de verschillende methodes, om zo onze eigen leerkrachtenhandleiding op een goede manier te kunnen opbouwen.

Literatuuronderzoek

Het laatste spoor, tot slot, bestaat uit een verdiepende literatuuranalyse die beide onderzoeksvragen in het vizier neemt. Deze literatuurstudie bestaat dan ook uit twee delen. Het eerste deel is een analyse van de cognitieve en morele ontwikkeling die men kan verwachten

² Met methode bedoelen wij een specifieke leerboekenreeks, zowel leerboek, werkboek, als handleiding.

van leerlingen uit de tweede graad. Hierbij bekijken we verschillende psychologische en pedagogische theorieën om een zo compleet mogelijk beeld te schetsen. We vertrekken vanuit de oudere bekende ontwikkelingstheorieën van Piaget en Kohlberg en vullen dit aan met latere inzichten van verschillende theoretici.

In het tweede deel belichten we het pedagogisch-didactische aspect van filosofieonderwijs. Eerst hebben we het concept “filosofisch talent” van Rondhuis behandeld. Zij stelt dat de capaciteit om te filosoferen wordt bepaald door vijf elementen die niet gelinkt zijn aan leeftijd of intelligentie. Daarna hebben we enkele belangrijke punten belicht die vanuit de literatuur worden aangeduid als essentieel voor kwalitatief ethisch onderwijs. Hierbij is Kienstra een belangrijke bron van informatie geweest.

Bevindingen

We presenteren de bevindingen van het vooronderzoek per onderzoeksvraag. Zoals uit de intro blijkt, zijn deze beide onderverdeeld in drie verschillende componenten. Deze bevindingen zijn de synthese van de verschillende onderzoeksmethoden. De geïnteresseerde lezer kan de afzonderlijke rapportering per gehanteerde methodologie nalezen in de bijlagen. We wijzen er tevens op dat de nodige academische referenties in de bijlagen expliciet werden opgenomen. Voor het gemak van de lezer worden deze in onderstaande samenvattende tekst niet herhaald.

Beginsituatie van de leerlingen derde humane wetenschappen

We splitsen de bevindingen rond de beginsituatie op in drie componenten: de voorkennis van de doelgroep, hun (meta)cognitieve vaardigheden en tot slot hun leermotivatie in verhouding met hun interesses.

Voorkennis van de doelgroep met betrekking tot ethiek

Uit de interviewreeks blijkt dat leerlingen spontaan geen invulling zullen kunnen geven aan het begrip ‘ethiek’. Bovendien hebben leerlingen aan het begin van het derde jaar moeite met abstracte begrippen, zelfs in die mate dat ze het onderscheid tussen ‘concreet’ en ‘abstract’ niet begrijpen of kunnen maken. Waar ze wel noties van hebben, zijn begrippen als ‘goed’ en ‘kwaad’.

In de interviews wijzen leerkrachten erop dat er doorheen het jaar leerstof wordt aangebracht met ethische componenten in vakken zoals godsdienst en gedragswetenschappen (vanaf schooljaar 2021-2022 ‘psychologie en sociologie’). De inhoud van het vak godsdienst is echter heel leerkrachtafhankelijk.

We kunnen aldus besluiten dat er bij aanvang van het derde jaar geen expliciete voorkennis is over ethiek om op verder te bouwen. Indien het vak meer naar achter op het schooljaar wordt ingepland, kan er al beperkte voorkennis aanwezig zijn uit andere vakken.

We kunnen op basis van de leerboeken van het derde jaar geen uitspraken doen over de aanwezige voorkennis. Hiervoor zouden we reeds behandelde handboeken en leerplannen erop na moeten slaan uit de voorgaande graad. Hoogstens kunnen we een uitspraak doen over vooronderstelde voorkennis in de leerinhouden van de boeken. Hierbij zien we dat er een zeer beperkte overlap is tussen ethica en andere vakken die worden gegeven in het derde jaar. In onze leerboekenanalyse is “waarde” het enige begrip dat betrekking heeft op ethiek en wordt behandeld in een ander vak, met name godsdienst en cultuurwetenschappen. Echter wordt “waarde” daarbij specifiek vanuit dat oogpunt behandeld. Verder hangt het af van de planning of leerlingen al in aanraking met dit begrip zijn gekomen voordat ze beginnen met ethiek.

Vanuit de literatuur is niet duidelijk geworden welke voorkennis aanwezig is bij leerlingen van deze leeftijd. Wel is duidelijk dat leerlingen beschikken over een impliciete kennis inzake ethische kwesties. Leerlingen zijn zich in deze fase van hun ontwikkeling bijvoorbeeld bewust van sociale regels en leven deze na om positieve sociale relaties aan te gaan. Het is daarom belangrijk om de ethieklessen af te stemmen op deze impliciete voorkennis.

(Meta)cognitieve vaardigheden van de doelgroep

In de interviews benadrukken de leerkrachten het gebruik van banale huis-, tuin- en keukenvoorbeelden om de leerstof voor de leerlingen inzichtelijk te maken. Zeker in het derde jaar is het belangrijk om alledaagse zaken te gebruiken en leerlingen expliciet te begeleiden in het transfereren van inzichten naar moeilijkere toepassingen. Hier mogen we de lat dus niet te hoog leggen en moeten we de leerlingen goed begeleiden bij het maken van oefeningen.

De snelheid waarmee leerlingen leerstof opnemen, is heel contextafhankelijk, zo blijkt uit de interviews. Leerkrachten geven als tip om veel herhaling te gebruiken om abstracte begrippen te laten landen. Ook is het volgens de geïnterviewden belangrijk om de leerlingen te helpen een zekere schroom te overwinnen. Zo blijkt dat onder leerlingen een grote onzekerheid heerst of ze wel ‘slim’ genoeg zijn om een abstracte discipline als filosofie aan te kunnen. Ook de Nederlandse taalvaardigheid mogen we niet overschatten. Het is belangrijk om concepten goed uit te leggen en aan te brengen en voldoende tijd te laten om de leerlingen notities te laten nemen.

Tot slot merken leerkrachten grote verschillen in maturiteit onder de derdejaars. Volgens de meer ervaren leerkrachten (die al geruime tijd in meerdere leerjaren lesgeven), is

de mentale evolutie in het derde jaar het grootst. Dit is voor sommige leerkrachten een argument om ethiek meer achteraan in het schooljaar te plaatsen, zodat de leerlingen abstractie kunnen maken van hun eigen positie en zich in een breder maatschappelijk plaatje kunnen inschalen.

De bevindingen van de leerkrachten ten aanzien van cognitieve vaardigheden zien we ook terug in de leerboekenanalyse. Er wordt gewerkt met beknopte zinnen, waarbij jargon steeds goed wordt gedeut. Een goede praktijk hierbij is het hanteren van een woordenlijst of index, die alle vaktermen samenvat. Verder zien we eveneens dat er veel ruimte wordt gelaten voor voorbeelden in de leerwerkboeken. Tot slot merken we ook veel mogelijkheden tot differentiatie in functie van het verschil in maturiteit dat ook door ons panel leerkrachten werd opgemerkt.

Uit de literatuurstudie is gebleken dat leerlingen in deze fase bezig zijn met het ontwikkelen van abstract, logisch en wetenschappelijk denken. Dit houdt in dat deze leeftijdsgroep in staat is om hypothetisch-deductief te redeneren en propositioneel te denken. Voor ethieklessen zijn deze vaardigheden cruciaal, omdat gedachte-experimenten een belangrijk didactisch element uitmaken. De leerlingen bevinden zich echter nog wel een ontwikkelende fase. Dit betekent dat ze nog hulp nodig kunnen hebben bij het formuleren van hypothesen en het deduceren van de daaruit voortvloeiende gevolgen.

Interesses en motivatie van de doelgroep

De geïnterviewden merken dat leerlingen in het derde jaar voor humane wetenschappen kiezen vanuit een sterke intrinsieke motivatie voor 'het sociale'. Ethische vraagstukken zijn voor hen dan ook heel prikkelend. Aangezien ze, zeker bij aanvang van het derde jaar, het cognitief nog moeilijk hebben om abstractie te maken van hun eigen positie, merken leerkrachten dat herkenbare voorbeelden en problemen het best scoren. Thema's uit de populaire cultuur en sociale media zijn ook heel dankbare onderwerpen.

We mogen er volgens de geïnterviewde leerkrachten niet vanuit gaan dat de leerlingen de actualiteit op de voet volgen. Zeker politieke en economische thema's zijn nog eerder ver van hun bed en worden als 'saai' aangevoeld. De leerkrachten zien het als hun taak om ze een duwtje in de rug te geven om actief de actualiteit te gaan volgen. Met de komst van het Instagram-kanaal van VRT NWS blijkt dat leerlingen gemakkelijker te betrekken zijn op de actualiteit.

Zoals eerder vermeld zijn leerlingen van het derde jaar zich in toenemende mate bewust van de sociale regels en streven ze deze na omwille van sociale cohesie. Dit is wat Kohlberg

het conventionele niveau noemt van morele ontwikkeling. Dit onderschrijft hetgeen wat uit de interviews ook is gebleken: deze leerlingen vinden de sociale belevingswereld zeer interessant en maken hier een belangrijke ontwikkeling in door. Dit heeft ook te maken met het ontwikkelen van hun identiteit. Volgens Erikson zijn er acht stadia in de ontwikkeling van het kind, waarbij elk stadium wordt gekenmerkt door een specifiek conflict. Voor de leeftijd van onze doelgroep is dit conflict identiteit versus rolverwarring. Hierbij is het belangrijk dat de leerling de ruimte krijgt en neemt om verschillende identiteiten af te tasten en zo uiteindelijk een eigen identiteit te creëren. Als deze fase teveel wordt beperkt, leidt dit tot rolverwarring, wat inhoudt dat de leerling geen duidelijke identiteit voor zichzelf heeft en zich daardoor verloren kan voelen. Ethische vraagstukken kunnen leerlingen daarom prikkelen om verschillende perspectieven te onderzoeken en ook hun eigen perspectief kritisch te analyseren en evalueren. Vanuit de ontwikkelingspsychologie zou ethiek daarom zeer goed kunnen aansluiten bij de interesses en motivatie van de doelgroep, mits de stof relevant is voor hun belevingswereld.

Vakdidactische aanpak en werkvormen

We splitsen de bevindingen rond de vakdidactische aanpak op in drie componenten: de werkvormen en hoe ze door de doelgroep worden onthaald, de effectiviteit van de werkvormen in functie van de beoogde leerdoelen en tot slot de presentatie van deze werkvormen en leerinhouden.

Werkvormen

Op vlak van werkvormen wijzen de geïnterviewde leerkrachten erop dat je steeds verrassend uit de hoek moet kunnen komen als je actief wil filosoferen met de klas. De werkvorm verliest zijn charme als je al te vaak op eenzelfde manier te werk gaat. Dit is trouwens ook af te stemmen met andere leerkrachten voor meer algemene werkvormen (bijvoorbeeld groepswerk). Filosofische werkvormen zijn bovendien vermoeiend en volgens enkele geïnterviewden niet langer te rekken dan één lesuur. Voorts stelt een leerkracht dat een verhalende manier (onderwijsleergesprek) een goede manier is om de leerlingen te prikkelen. Zo kunnen ze zich ook beter in het verhaal verplaatsen.

Ook vanuit de leerboeken is gebleken dat een divers aanbod van werkvormen belangrijk is en onderdeel is van de geanalyseerde methodes. Er wordt afgewisseld tussen individueel, in groepsverband, en klassikaal werken. Ook is er een duidelijke afwisseling qua moeilijkheidsgraad terug te vinden in de opdrachten uit de werkboeken. Door de afwisselende

vraagstelling worden verschillende denkvaardigheden van de leerlingen aangesproken. Zeker de methode *Wij denken over* gaf een zeer grote verscheidenheid aan opdrachten die verschilden qua complexiteit en denkvaardigheden. Hierbij werd ook veel aandacht besteed aan de reflectie bij leerlingen over de geleerde stof. Dit kan de leerling nieuwe inzichten geven over zijn of haar voortgang, aannames en capaciteiten. Tevens kan dit een aanknopingspunt zijn voor de leerkracht om een les aan te passen of meer aandacht te geven aan bepaalde leerlingen, wat kan zorgen voor een betere differentiatie.

Effectiviteit in functie van beoogde doelen

De literatuurstudie onderschrijft, weliswaar vanuit een ander oogpunt, de bevindingen uit de interviews en de leerboekenanalyse. Kienstra benadrukt dat afwisselende werkvormen essentieel zijn voor kwaliteitsvol filosofisch onderwijs. Zij onderscheidt daarbij drie verschillende patronen binnen filosofische werkvormen: verbindende waarheidsvinding, toetsende waarheidsvinding en juridische waarheids(be)vinding.

Bij de eerste komt het er op aan om met elkaar in gesprek te gaan of door middel van verhalen op zoek te gaan naar overeenstemming. Bij de toetsende waarheidsvinding is het dan weer de bedoeling om wetenschappelijke feiten te betrekken of te streven naar testbare zekerheid. Bij het laatste patroon wordt er een waarheidsoordeel uitgesproken, zoals in de juridische sfeer ook door rechters gebeurt. Kienstra raadt aan om te proberen deze drie patronen in elke les aan bod te laten komen. Deze werkvormen zorgen ervoor dat filosoferen niet slechts bestaat uit het leren van theoretische kaders. Filosofie moet met filosoferen worden afgewisseld. Dat wil zeggen dat kinderen de mogelijkheid wordt gegeven om kritisch na te denken over de aangeboden ethische thema's. Door kritisch reflecteren en toepassen zullen leerlingen de stof beter begrijpen.

Hiervoor is het belangrijk dat ethiek geen morele opvoeding wordt. Dat heeft ook consequenties voor de positie van de leerkracht. Het is niet essentieel dat deze een passend antwoord heeft op ethische vraagstukken. In tegendeel, de leraar moet bereid zijn om elke positie te willen onderzoeken zonder hier van te voren een bepaald waarde oordeel over te vellen. Een open houding is vereist voor een ethiek les en het cultiveren van een zogenoemde "community of inquiry" binnen de klas.

Inhoud en presentatie

De meeste geïnterviewde leerkrachten stellen hun eigen filosofiecurricula op, omdat ze zo hun eigen accenten kunnen leggen en tevens beter kunnen inspelen op de actualiteit. Ze raden

daarbij aan om voldoende beeldmateriaal te gebruiken, zodat het geheel aanschouwelijk wordt. In de vormgeving maken ze een duidelijk onderscheid tussen wat ingestudeerd moet worden, en wat als voorbeelden geldt. Ook wijzen ze op het feit dat derdejaars niet al te snel kunnen noteren.

Qua inhoud zien wij dat er in beide filosofieleerboeken een zeer breed scala aan begrippen en concepten wordt behandeld. Belangrijke visies in de ethiek zoals bijvoorbeeld gevolg- en plichtethiek en descriptieve- en normatieve ethiek komen in beide methodes sterk naar voren.³ Ook qua begrippen en concepten zijn er de verwachte overeenkomsten: autonomie, heteronomie, vrijheid, en verantwoordelijkheid worden zowel in *Wegen naar wijsheid* als *Wij denken over* behandeld. Verder zien we dat er ook veel verschillen zijn tussen beide methodes: de auteurs leggen nadruk op verschillende aspecten van de ethiek. Dit heeft een duidelijk gevolg voor de ethische stromingen, begrippen, en concepten die worden behandeld. Deze begrippen worden in *Wegen naar wijsheid* vaak gekoppeld aan belangrijke filosofen in zowel het leer- als het werkboek. In *Wij denken over* worden filosofen alleen genoemd in het leerboek en stuk minder frequent dan in *Wegen naar wijsheid*. Dit leidt ertoe dat *Wegen naar wijsheid* meer filosofische termen bevat dan *Wij denken over* waar voornamelijk algemene ethische begrippen aan bod komen.

Deze uiteenlopende aspecten en soms technische termen zijn zo goed mogelijk ingebed in de leefwereld van de leerlingen. Het belang van de theorie wordt zo benadrukt, filosofie moet leven. Ook maken de methodes veelvuldig gebruik van afbeeldingen en casussen die de materie linken aan hedendaagse aspecten binnen de maatschappij.⁴ Op deze manier zal filosofie hen meer aanspreken en ook beter bekliven.

Deze visies worden ook ondersteund vanuit de literatuur. Zoals eerder aangegeven, is er veel impliciete kennis van ethische problematiek en maken leerlingen uit deze leeftijdscategorie een grote sociale ontwikkeling door. Deze aspecten bieden een uitgelezen kans voor ethiek om hierop in te spelen. Door lessen aan te laten sluiten op de leefwereld van de leerlingen zullen zij zich meer voor ethiek interesseren en mogelijk ook persoonlijk voordeel opdoen van de theorie in hun eigen ontwikkeling. Het aansluiten bij de leefwereld betekent niet dat een theoretische grondslag volledig achterwege blijft. Kienstra et al. benadrukken dat een filosofieles zowel doen als leren moet bevatten. Het is dus belangrijk dat het praktiseren van

³ In de filosofiemethodes wordt gevolgenethiek aangeduid als 'utilitarisme'.

⁴ *Wegen naar wijsheid* legt daarbij meer de link door afbeeldingen en enkele korte beschrijvingen. *Wij denken over* gebruikt over het algemeen meer casussen om het verband te leggen met de huidige maatschappij.

filosofie verbonden is met een theoretische kaders. Hierbij is het volgens Kienstra ook wenselijk om zo nu en dan de filosofen te noemen bij de theorieën.

Op het vlak van presentatie zijn nog een aantal zaken naar voren gekomen uit de leerboekenanalyse. Begrippen worden in *Code 3*, *Wegen naar wijsheid*, en *Wij denken over* benadrukt, met kleur of vetgedrukt, zodat de leerlingen duidelijk zien welke woorden belangrijk zijn. Verder wordt structuur geboden door een begrippenindex zoals in *Wij denken over*, zodat leerlingen op een snelle manier een uitleg van een filosofisch of ethisch begrip op kunnen zoeken. Ook het gebruik van symbolen biedt de leerlingen structuur tijdens de les, er is dan duidelijk wat er van hen wordt verwacht. In *Code 3* en in het werkboek van *Wij denken over* wordt gebruik gemaakt van symbolen voor onder andere uitbreiding of uitdieping, extra weetjes, en een onderzoeksopdracht.

Meer in het algemeen hebben wij uit de leerboeken ook opgemerkt dat het taalniveau heel belangrijk is. *Wegen naar wijsheid* heeft dit naar onze mening zeer goed gedaan door gebruik te maken van korte zinnen en dagelijkse woordenschat. Op deze manier zijn nieuwe begrippen en concepten beter te begrijpen voor leerlingen en worden ze niet overrompeld door een grote hoeveelheid nieuwe woorden.

Ook voor de leraren wordt over het algemeen een goede structuur aangeboden die ervoor zorgt dat een leerkracht die mogelijk onbekend is met het onderwerp zich de les relatief snel eigen kan maken. Een essentieel onderdeel hierbij zijn de lesdoelstellingen die duidelijk aan het begin van elke les worden geformuleerd in de handleidingen. *Code 3* geeft hierbij nog extra handvatten door ook de leerplandoelstellingen te vermelden. Verder is ook gebleken uit de filosofie handleiding dat niet alle antwoorden te strikt geformuleerd moeten worden. Bij kennisvragen is het wel belangrijk om strikte formuleringen te geven. De antwoordsuggesties zoals in *Wegen naar wijsheid* zijn een goede manier om meer flexibiliteit te geven aan zowel leerling als leerkracht. Dergelijke flexibiliteit van de leerkracht kan ook worden verworven door meer inzicht te hebben in het onderwerp. *Wij denken over* ondersteunt de leerkracht hiermee door af en toe door te verwijzen naar achtergrondliteratuur.

Bijlagen

Voor een schriftelijke neerslag van de verschillende interviews verwijzen we naar bijlage A. De uitgebreide leerboekenanalyse kan de lezer vinden in bijlage B. De literatuurstudie tot slot, maakt bijlage C uit.

Didactische verantwoording

In de didactische verantwoording onderscheiden we verschillende componenten. Ten eerste schetsen we de globale opbouw van onze lessenreeks. We situeren deze lessenreeks ook in de algemene eindtermen en cesuurdoelen, vooraleer ze te koppelen aan de leerplandoelstellingen van de verschillende onderwijsnetten. Ten tweede onderbouwen we onze didactische keuzes voor de verschillende lessen. We besteden hierbij bijzondere aandacht aan de verhouding tussen ‘filosofie’ en ‘filosofen’ in de lesbundel. Onder ‘filosofie’ verstaan we de theoretische component van de discipline (concepten, theorieën, grote namen); ‘filosofen’ slaat op de actieve handeling van het kritisch nadenken. Tot slot geven we enkele wenken mee mocht men deze lesbundel willen gebruiken in het vak ‘inleiding tot de filosofie’ in de richting maatschappij- en welzijnswetenschappen.

Globale idee en opbouw van de lessenreeks

De lessenreeks is een thematisch opgevatte inleiding tot de ethiek rond de centrale problematiek klimaatverandering. We zien dit thema als een sociaal probleem dat leerlingen nauw aan het hart ligt. Getuige hiervan zijn bijvoorbeeld de klimaatpijbelars voor de coronacrisis, maar evenzeer de klimaatbewuste levensstijl die steeds meer jongeren (en ‘influencers’) aanhangen. Bovendien is het een thematiek die zich bij uitstek leent tot het ethisch domein, aangezien ieder van ons zich iets kan voorstellen bij handelen voor het goede van de planeet.

We zien de lessenreeks als een eerste aanraking met het domein van de ethiek. We gaan hierbij in op drie centrale thema’s, die samenvallen met de drie verschillende hoofdstukken, met name:

- een algemene introductie tot de ethiek (of moraalfilosofie) met een korte introductie op de belangrijkste stromingen: plicht- en gevolgenethiek. We gaan niet exhaustief in op de plicht- en gevolgenethiek, omdat we inschatten dat dit in de derde graad verder uitgediept zal worden. We staan wel uitgebreid stil bij de centrale concepten ‘normen’ en ‘waarden’ en laten de leerlingen dit inoefenen aan de hand van ethische dilemma’s.
- Een invulling van het concept ‘verantwoordelijkheid’ aan de hand van de tegenstelling tussen individuele en collectieve verantwoordelijkheid, alsook causale en morele verantwoordelijkheid. We bekijken of het de taak is van het individu dan wel van de maatschappij om klimaatverandering tegen te gaan. We koppelen dit aan een concrete

casus rond schone lucht in Brussel uit het didactisch pakket CASE4EU.⁵ Ook laten we leerlingen kennis maken met het concept ‘collectief actieprobleem’ door een introductie in de speltheorie. Loont het altijd om samen te werken?

- Als direct gevolg van de klimaatverandering behandelen we het thema ‘klimaatvluchtelingen’. Het is belangrijk dat leerlingen filosofisch (en ethisch) denken leren koppelen aan maatschappelijke problemen. Deze problematiek geeft ons eveneens de mogelijkheid om het begrippenpaar ‘legitiem’ – ‘legaal’ te introduceren. Tot slot introduceren we het gelaat van de Ander en het ethisch appel van Emmanuel Levinas. Ter afsluiting nodigen we de leerlingen uit om in een socratisch gesprek tot nieuwe inzichten en argumenten te komen.

We schatten in dat deze lessenreeks naar het einde van het derde jaar kan komen. We veronderstellen dat leerlingen bij aanvang van de lessenreeks reeds vertrouwd zijn met de filosofie als discipline en bijvoorbeeld weten wat ‘kritisch nadenken’ betekent, hoe een filosofische vraag er uitziet, en wat we bedoelen met woorden zoals ‘abstract’ en ‘conceptueel’.

De figuur op de volgende pagina geeft de globale opbouw van de lessenreeks weer. We maken een onderscheid tussen twee verschillende elementen: ‘filosofie’ en ‘filosoferen’.

- Onder ‘filosofie’ (links) verstaan we de theoretische inhoud, zijnde de begrippen, concepten en stromingen die tijdens de lessenreeks naar voren komen. De lezer kan deze kolom opvatten als de ‘leerstof’.
- Onder ‘filosoferen’ (rechts) verstaan we het inoefenen van de filosofische vaardigheden: het uitoefenen van de discipline zelf. Aan de hand van verschillende werkvormen bevorderen we zowel schriftelijke, als mondelinge filosofievaardigheden.

⁵ Meer informatie over het project CASE4EU vindt de lezer op <https://www.law.kuleuven.be/pub/nl/CASE4EUatschool>.

Opbouw van de lessenreeks



We zijn er als auteurs van overtuigd dat goed filosofieonderwijs bestaat uit een combinatie van beide elementen, dit wordt ook vanuit ons vooronderzoek onderschreven. De theorie krijgt immers pas een meerwaarde door het beoefenen van de filosofische activiteiten. Deze liefde voor het kritisch-reflectieve (denk)proces willen we de leerlingen meegeven. Tegelijk moet de reflectie voldoende gefundeerd zijn op theoretische inhoud en zich in een traditie kunnen inschalen om des te effectiever te zijn.

Situering binnen de eindtermen en leerplandoelstellingen

De lessenreeks draagt bij tot het realiseren van de eindtermen ingeschreven onder de 'Uitgebreide filosofie'. We werken hieronder met de leerplandoelstellingen van de verschillende onderwijskoepels. Voor het GO!-onderwijs en de scholen binnen de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG) zullen deze overeenstemmen met de cesuurdoelen. Het Katholiek Onderwijs heeft een specifiek leerplan uitgewerkt, dat verder gaat dan deze cesuurdoelen. We wijzen de lezer op het feit dat de leerplannen nog niet finaal werden goedgekeurd door de inspectie op het moment van publicatie van deze lessensbundel.

Geselecteerde cesuurdoelen / leerplandoelstellingen GO! / OVSG

Cesuurdoel 05.01.02

De leerlingen reflecteren over ethische stromingen en vraagstukken aan de hand van filosofische begrippen.

- Feitenkennis: Vakterminologie inherent aan de afbakening van het cesuurdoel.
- Conceptuele kennis:

- Filosofische begrippen uit de ethiek zoals moreel dilemma, het goede, intentie, verantwoordelijkheid, geluk, waarden en normen, universalisme en relativisme, levenskunst, de gulden regel, is-ought, legaal, legitiem.
- Ethische stromingen met inbegrip van plicht- en gevolgenethiek.
- Procedurele kennis: Toepassen van strategieën om te reflecteren over ethische stromingen.
- Met inbegrip van dimensie: cognitieve dimensie – evalueren.

Geselecteerde leerplandoelstellingen KOV

Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV) heeft een leerplan (Filosofie, 2e graad D-finaliteit, II-Fil-d, D/2021/13.758/18) opgesteld dat uitgebreider is dan de cesuurdoelen. In deze context verwezenlijkt de lessenbundel leerplandoelstellingen uit verschillende hoofdstukken.

4.1 De eigenheid van filosofie en filosoferen:

- LPD 1 - De leerlingen ontwikkelen een filosofische grondhouding.
- LPD 2 - De leerlingen stellen filosofische vragen aan de hand van een aangebracht thema.
- LPD 4 - De leerlingen verbinden filosofische vragen, begrippen en theorieën met de eigen leefwereld en de maatschappij.
- LPD 6 - De leerlingen bieden argumenten voor en tegen antwoorden op filosofische vragen gerelateerd aan een aangebracht thema.
- LPD 7 - De leerlingen nemen deel aan een filosofisch gesprek over een aangebracht thema.

4.5 Wat moet ik doen? - Kennismaken met de moraalfilosofie

- LPD 13 - De leerlingen tonen inzicht in enkele centrale begrippen in de moraalfilosofie: waarden en normen, goed en kwaad, vrijheid en verantwoordelijkheid.
- LPD 14 - De leerlingen reflecteren over het onderscheid tussen moraalfilosofische stromingen: plichtethiek en gevolgenethiek.

4.6 Wat mag ik hopen?

- LPD 16 - De leerlingen reflecteren over de toekomst van de maatschappij en de wereld vanuit filosofische benaderingen.

Koppeling tussen de lessenreeks en de beoogde leerplandoelstellingen

In onderstaande tabel worden de inhouden van de verschillende hoofdstukken in de lessenreeks gekoppeld aan de respectievelijke leerplandoelstellingen. We gebruiken hiervoor de afkortingen van de onderwijskoepels. Aangezien het GO!-onderwijs en de OVSG de cesuurdoelen volgen, lijsten we hun beoogde leerplandoelstellingen op aan de hand van de drie

onderscheiden ‘types’ kennis. Voor het KOV verwijzen we naar de nummering gehanteerd binnen het leerplan.

GO! / OVSG (cesuurdoelen)			KOV
Feitenkennis	Conceptuele kennis	Procedurele kennis	Leerplandoel KOV
Hoofdstuk 1: Wat is ethiek?			
Ethiek (descriptief – normatief) Moraal Plicht- en gevolgenethiek	Waarden	Ethische vragen stellen	LPD 2
	Normen	Ethische dilemma’s	LPD 4
	Plicht- en gevolgenethiek	beargumenteren (schriftelijk, mondeling)	LPD 6 LPD 13
	<i>De gulden regel (uitbreiding)</i>		LPD 14
Hoofdstuk 2: Verantwoordelijkheid en klimaatverandering			
Verantwoordelijkheid Samenwerking	Verantwoordelijkheid (individueel – collectief)	Argumenteren in groepsverband (mondeling)	LPD 4 LPD 6 LPD 13
	Collectief actieprobleem	Argumenteren aan de hand van een casus	LPD 16
	Speltheorie	(schriftelijk, mondeling)	
Hoofdstuk 3: Klimaatvluchtelingen			
	Ethisch appel Het gelaat van de Ander	Voeren van een socratisch gesprek Uitvoeren van een gedachte-experiment	LPD 4 LPD 6 LPD 7 LPD 13 LPD 14 LPD 16

Noot: de beoogde cognitieve dimensie **evalueren** binnen de cesuurdoelen (en leerplandoelstellingen van het GO! en OVSG) wordt bereikt aan de hand van de verschillende werkvormen, beschreven binnen ‘procedurele kennis’. Hetzelfde geldt voor het behalen van LPD 1 binnen het KOV: de filosofische grondhouding is een attitude die doorheen de lessenreeks wordt nagestreefd.

Theoretische grondslag voor de lessenreeks

De lessenreeks is gebaseerd op het uitgebreide vooronderzoek dat de lezer hierboven kon terugvinden. In deze paragraaf maken we de expliciete link tussen de conclusies van het onderzoek en de verschillende lessen. We verantwoorden onze didactische keuzes voor de lessenbundel aan de hand van enkele algemene lijnen die doorheen de lessenbundel lopen. We hangen deze rode lijnen op aan de zogenaamde didactische principes die in de educatieve masteropleiding naar voren worden geschoven.⁶

Aanschouwelijkheidsprincipe

Een eerste principe van goed (filosofie)onderwijs is het feit dat de leerstof voldoende aanschouwelijk wordt gemaakt. Leerlingen krijgen zo een goed, tastbaar beeld van de aangeboden leerinhouden. Niet toevallig werd dezelfde opmerking door de geïnterviewde leerkrachten gemaakt en raadden ze ons aan om met huis-, tuin- en keukenvoorbeelden te werken. De geraadpleegde literatuur hint trouwens in dezelfde richting.

We komen aan dit principe tegemoet door de verschillende thematieken steeds te introduceren aan de hand van voorbeelden uit het dagelijkse leven. Elk hoofdstuk start met een zogenaamde ‘verkenning’, waarbij leerlingen uit de eigen leefwereld kunnen putten, vooraleer we de abstractere theoretische kaders aanbrenge. Uit de interviewreeks nemen we immers ook mee dat leerlingen een zekere schroom tonen voor die abstractere theorie.

Een andere manier waarop de leerstof aanschouwelijk wordt gemaakt, zijn de verschillende illustraties doorheen de lesbundel. Ze sluiten zoveel als mogelijk aan bij de leefwereld van de jongeren. Daarnaast integreerden we ook één videofragment uit de populaire cultuur in de lessenreeks waardoor de leerlingen zich echt iets kunnen voorstellen bij wat klimaatvluchtelingen zijn. We adviseren de leerkrachten die deze bundel gebruiken echter om dit nog verder aan te vullen met (meer) actuele voorbeelden. Het feit dat we klimaatverandering als centraal thema hebben gekozen, zorgt ervoor dat er elk jaar opnieuw actuele voorbeelden gevonden kunnen worden.

⁶ De beschreven didactische principes zijn gebaseerd op “Infofiche 3: de lesfasering en de didactische principes”, aangeboden binnen het opleidingsonderdeel vakdidactiek cultuurwetenschappen, KU Leuven, academiejaar 2020-2021.

Activiteitsprincipe

Een tweede belangrijk principe is het activiteitsprincipe. Dit betekent dat leerlingen actief bij de les betrokken worden en zelf (actief) kennis construeren. Aangezien filosofieonderwijs volgens ons uiteenvalt in twee grote componenten: filosofie en filosoferen (cf. supra), is dit voor ons een heel belangrijk principe. Filosofie is immers een discipline waarbij de leerlingen zelf kritisch leren nadenken. In de lessenbundel komt dit terug door de veelheid aan verschillende opdrachten, te onderscheiden met de icoontjes van een boek met potlood en een brein-icoontje. Het gebruik van icoontjes is een aspect dat wij hebben overgenomen vanuit de verschillende methodes die wij hebben geanalyseerd⁷.

Het boek met potlood duidt op oefeningen waarmee de leerlingen de leerstof inoefenen. Het gaat hierbij vaak over het toepassen van de geziene theorie op nieuwe voorbeelden. Zo vragen we leerlingen in hoofdstuk 3 om redenen waarom een klimaatvluchteling niet als ‘legaal’ wordt aanzien in verhouding tot de beschikbare wetteksten. Deze oefeningen vatten we in mindere mate op als ‘filosoferen’ en dragen vooral bij aan het verwerken van de ‘filosofie’, de theoretische kaders.

Het brein-icoontje daarentegen duidt op opdrachten in het domein van het ‘filosoferen’: leerlingen worden zelf uitgedaagd om kritisch te reflecteren. Elk hoofdstuk bevat verschillende van deze werkvormen, die steeds een klein deel van de les in beslag nemen. Enkel het laatste hoofdstuk bevat een volledige les in het socratisch gesprek. Uit de interviews nemen we immers mee dat leerlingen graag verrast worden bij actieve werkvormen, maar ook dat het voor hen vermoeiend is om gedurende lange tijd actief te filosoferen.

De concrete werkvormen zijn onder meer het werken met ethische dilemma’s, het stellen van ethische vragen, maar ook het in groepjes discussiëren in een rollenspel over klimaatverandering en verantwoordelijkheid. In lijn met de aanbevelingen van Kienstra in de literatuurstudie, laten we leerlingen op gezette momenten ook reflecteren over hun eigen denkproces. Deze meta-reflectie brengt hen verder thuis in het filosofisch redeneren.

Herhalingsprincipe

Het gebruik van het herhalingsprincipe spreekt voor zich: leerstof beklijft het best wanneer het voldoende wordt herhaald. In de lessenreeks komen de centrale ethische concepten dan ook regelmatig terug. Het centrale begrippenpaar ‘normen’ en ‘waarden’ wordt in het eerste hoofdstuk verschillende keren ingeoeffend, ook wanneer we spreken over plicht- en

⁷ Voor een overzicht en visualisatie van de icoontjes verwijzen we graag naar de leerlingenbundel.

gevolgenethiek. De denkwijzen in deze twee stromingen worden vervolgens opnieuw inge oefend aan de hand van de concrete casussen in verantwoordelijkheid en bij de problematiek van klimaatvluchtelingen. In het derde hoofdstuk klimaatvluchtelingen spreken we dan opnieuw over het centrale concept van het tweede hoofdstuk, met name verantwoordelijkheid. Dit zorgt ervoor dat de lessenreeks een doorlopend geheel vormt, waarbij eerdere concepten en begrippen later opnieuw worden geïntegreerd en daarmee verder uitgediept.

Ook op gebied van vaardigheden zit er veel herhaling. Zo vragen we leerlingen vaak om argumenten te formuleren, maar geven we daar bij de eerste lessen meer vormelijke handvaten toe, waar we er in de volgende lessen vanuit gaan dat ze deze opnieuw kunnen inoefenen zonder deze hulpmiddelen. Concreet wordt in het eerste hoofdstuk nog meegegeven aan de hand van een modelvoorbeeld hoe een argument wordt opgebouwd, terwijl we in het tweede en derde hoofdstuk leerlingen vrij argumenten laten formuleren in een groepswerk.

Integratieprincipe

Een volgend principe gaat uit van de integratie van de lessenreeks in een groter samenhangend geheel. Zoals hoger vermeld, gaan we ervan uit dat de leerlingen reeds een introductie tot de filosofie hebben gekregen. We herhalen wel essentiële componenten zoals hoe leerlingen een correcte filosofische (ethische) vraag kunnen opstellen.

Voorts zorgt de centrale thematiek klimaatsverandering ervoor dat de lesinhouden geïntegreerd kunnen worden met concepten zoals ‘de ecologische voetafdruk’ die mogelijk in aardrijkskunde, dan wel in andere STEM-vakken aan bod komt. Een ander voorbeeld van zo’n vakoverschrijdende integratie, is het werken met CASE4EU-onderwijs. Dit project van de KU Leuven wil leerlingen het belang van de Europese Unie aantonen aan de hand van voorbeelden uit het dagelijkse leven. We kiezen voor de casus over schone lucht in België, die naadloos aansluit bij het thema klimaatverandering. De leerkracht doet er goed aan binnen de school na te gaan welke andere collega’s rond de Europese Unie werken om de voorkennis van de leerlingen in kaart te brengen en verdere integratie te bevorderen.⁸

⁸ We wijzen erop dat er voor het begrijpen van deze specifieke casus binnen de lessenbundel evenwel geen specifieke voorkennis wordt vereist.

Differentiatieprincipe

Die voorkennis brengt ons bij een belangrijk principe: differentiatie. De leerkrachtenhandleiding bevat verschillende sleutels om actief te differentiëren; de leerlingenbundel is ook op die manier opgebouwd. We haalden hiervoor inspiratie in de leerboekenanalyse, waar diverse opdrachten elkaar afwisselden. Er wordt op verscheiden manieren gedifferentieerd. Een eerste manier is de zogenaamde *uitbreidings- of verdiepingsleerstof* die in beide bundels wordt aangegeven met een plusteken in de leerlingenbundel en leerkrachtenhandleiding. De leerkracht is vrij om deze uitbreiding al dan niet te behandelen. Men kan ervoor opteren om die aan de leerlingen te geven als extra huistaak (alle leerlingen), of men kan ze aan de specifieke leerlingen geven die sneller klaar zijn met individuele oefeningen. Sommige van deze uitbreidingspakketten dragen ook bij aan het integratieprincipe, zo maken we de link naar het onderscheid tussen wetenschap en filosofie, dat mogelijks in inleidende lessen reeds werd behandeld.

Een tweede manier van differentiëren zijn de *diverse werkvormen* die we hanteren. Ook dit wordt aangeduid in de leerkrachtenhandleiding door middel van een icoon (met pijlen). Zo wordt er in hoofdstuk twee gewerkt met de placemat-methodiek: een werkvorm waarbij leerlingen in groepjes samenzitten. Ze noteren eerst hun eigen mening, om daarna in groep tot een gezamenlijk standpunt te komen. De leerkracht kan de groepjes samenstellen in functie van differentiatie. In hoofdstuk drie worden leerlingen dan weer gevraagd om bij wijze van reflectie hun gevoel bij een oefening te tekenen. Deze visuele expressie biedt ook minder taalvaardige leerlingen de kans om zich uit te drukken.

Tot slot differentiëren we ook naar *belangstelling*. Het blijkt uit de interviewreeks dat niet alle leerlingen de actualiteit even sterk volgen. Ook niet alle leerlingen hebben een even sterke intrinsieke motivatie voor de richting humane wetenschappen. Daarom bieden we de leerlingen vaak de kans om eigen voorbeelden te verzinnen of op te stellen, zodat dit kan aansluiten bij hun leefwereld. We vragen hen bijvoorbeeld wanneer ze zich voor het laatst verantwoordelijk hebben gevoeld bij wijze van introductie tot hoofdstuk 2.

Beperkingsprincipe

De benaming van het vak filosofie als discipline alleen al zou volgens een geïnterviewde leerkracht voor enige onzekerheid bij de leerlingen kunnen zorgen. De term doet immers abstract en ‘moeilijk’ aan. Om te zorgen dat we de leerinhouden toch op een bevattelijke manier brengen, hebben we deze zoveel als mogelijk beperkt, zonder daarbij geweld aan te doen aan

de filosofische stromingen. De belangrijkste beperking situeert zich in onze definitie van ethiek: we focussen ons uitsluitend op het kritisch nadenken over goed en kwaad *handelen*. Ethiek kan je ook breder benaderen als visies op ‘het goede leven’, maar dat zou ons voor deze lessenreeks te ver leiden. Bovendien kunnen we door de handelingscomponent deze definitie inzichtelijk maken door het te verbinden met verantwoordelijkheid en klimaatvluchtelingen.

Een tweede beperking situeert zich in de uitgebreidheid van de theorieën die we aanbrenge. Zo kaderen we plicht- en gevolgenethiek wel in de filosofische traditie, met name door Kant en Bentham te benoemen, maar gaan we daar niet uitgebreid op in. We zijn van mening dat deze grote denkers in de derde graad opnieuw (en meer in de diepte) aan bod zullen komen. Hetzelfde geldt voor Levinas: we halen zijn biografische geschiedenis aan, in functie van zijn filosofie, maar gaan er niet vanuit dat de leerlingen het eerstgenoemde zullen onthouden. Dit heeft tot gevolg dat op enkele quotes na leerlingen niet in aanraking zullen komen met primaire bronnen van de bovengenoemde filosofen. Wij hebben besloten dat een praktische invalshoek op filosofie te verkies is boven een theoretische inslag die vertrekt vanuit filosofische teksten.

Als laatste fungeert de begrippenlijst ook als een duidelijk kader voor de leerlingen. Met deze toevoeging in de leerlingenbundel hebben zij een concreet overzicht van de begrippen en concepten die aan bod zijn gekomen en die ze dus moeten kennen. Zeker met oog op toetsen en examens zal dit als waardevol ervaren worden door de leerlingen.

Geleidelijkheidsprincipe

Het voorlaatste principe benadrukt de geleidelijke opbouw van de leerinhouden: van concreet naar abstract. De leerlingenbundel start dan ook in elk hoofdstuk met een zogenaamde ‘verkenning’ waarbij we de pre-conceptuele filosofie van de leerlingen aanspreken (cf. literatuuronderzoek). Vertrekkende van hun eigen ideeën en voorbeelden bouwen we op naar de meer algemene theoretische kaders. We gebruiken daarna opnieuw veel concrete voorbeelden waaruit de leerlingen de algemene lijnen leren halen.

Ook qua moeilijkheidsgraad kunnen we stellen dat de leerlingenbundel geleidelijk opbouwt. De eerste twee hoofdstukken introduceren de algemene begrippen ‘ethiek’ en ‘verantwoordelijkheid’. Beide komen in het afsluitende hoofdstuk samen in de concrete problematiek van klimaatvluchtelingen. We laten de leerlingen discussiëren over de ethische aard van dit probleem, en vragen hen ook wie er verantwoordelijk is voor het bedenken/uitvoeren van een oplossing. De lessenreeks sluit af met een socratisch gesprek en dit kan met recht de hoogste moeilijkheidsgraad worden genoemd. Filosofie valt hier samen

met filosoferen, de leerlingen zullen in deze oefening kritisch naar aannames van anderen en van zichzelf moeten kijken. Door met het socratische gesprek af te sluiten kunnen de leerlingen proeven van de vrijheid die bestaat binnen het filosofische denken. Tevens maakt het gesprek hun ook bewust van de vele aspecten waarover ze nog niets weten of waar veel onzekerheid over bestaat.

Belangstellingsprincipe

Het laatste principe gaat erom de belangstelling van de leerlingen op te wekken door thema's te behandelen die dicht bij hun leefwereld aansluiten. Uit de interviews blijkt dat leerlingen begaan zijn met sociale thema's, maar ook met thema's die leven op sociale media of in de populaire cultuur. Klimaatverandering is bij uitstek zo'n sociale thematiek die hoog op de agenda staat. Goed handelen in functie van het klimaat is ook bij *influencers* op sociale media meer en meer een ding. Getuige hiervan zijn niet alleen de klimaatjongeren, maar ook de populariteit van 'vintage' of tweedehands spullen, of duurzame merken. De voorbeelden die in de lessenreeks worden gegeven, zijn steeds zo opgesteld dat de leerlingen zich er gemakkelijk in kunnen verplaatsen.

Om de belangstelling nog meer op te wekken, werken we zoals gezegd vaak met eigen voorbeelden van de leerlingen. Ook integreren we op gepaste momenten een digitale stemtool (zoals *MentiMeter*) waardoor leerlingen ook elkaars mening kunnen zien en daarover in dialoog gaan. Tot slot werken we met veel verschillende werkvormen, zodat leerlingen afwisselend individueel, dan wel in groep aan de slag kunnen.

Aanbevelingen voor een gelijkaardige lessenreeks in “pakket uit de filosofie” (Maatschappij- en welzijnswetenschappen)

Hoewel deze lessenreeks vertrekt van de specifieke doelgroep humane wetenschappen, wensen we eveneens enkele tips mee te geven aan leerkrachten die de lessenbundel willen gebruiken in de richting maatschappij- en welzijnswetenschappen. We zijn van mening dat de thematiek klimaatverandering deze leerlingen eveneens zeer zal aanspreken, aangezien het dicht bij hun leefwereld komt. De gehanteerde werkvormen kunnen evenzeer gebruikt worden. Echter zijn er wel een aantal zaken en accenten die veranderd kunnen worden om deze lessenreeks ook bij maatschappij- en welzijnswetenschappen te kunnen geven.

Wanneer we de cesuurdoelen voor pakket uit de filosofie erop naslaan, zien we één groot verschil. Er wordt in doel 5.2.2 gestipuleerd dat “de leerlingen reflecteren over ethische

stromingen aan de hand van filosofische begrippen.” Terwijl doel 5.1.2 voor de uitgebreide filosofie stelt dat “de leerlingen reflecteren over ethische stromingen *en vraagstukken* aan de hand van filosofische begrippen.”

Als we deze denkwijze volgen, zou het derde hoofdstuk rond klimaatvluchtelingen niet in aanmerking komen voor het lessenpakket in maatschappij- en welzijnswetenschappen. We zien dit immers als een concreet ethisch vraagstuk en hangen daar het theoretisch kader legitiem-legaal aan op. Voorts gaan we in dat hoofdstuk ook in op de filosofie van Emmanuel Levinas, die mogelijks voor de leerlingen in maatschappij- en welzijnswetenschappen als te abstract wordt ervaren. De vrijgekomen tijd kan gespendeerd worden aan het langer stilstaan bij de lessen uit hoofdstukken één en twee.

De theoretische kaders vormen een belangrijke kapstok binnen onze lessenbundel. Wij behandelen in onze lessenreeks in totaal vier filosofen: naast Levinas komen ook Immanuel Kant, Jeremy Bentham en Peter Singer aan bod. Hierbij voorzien we telkens enige achtergrondinformatie om hun filosofie in de juiste context te plaatsen. De namen van de filosofen zou men bij het gebruik in pakket uit de filosofie kunnen weglaten. Het kunnen inschalen in de bredere filosofische traditie wordt immers niet als doel naar voren geschoven in pakket uit de filosofie. Men kan er ook voor kiezen om de namen wel te noemen en verdere context achterwege te laten. Om de kern van de filosofische theorie aan te brengen, is het immers niet nodig om contextuele verdieping aan te brengen.

Verder is het voor leerlingen in maatschappij- en welzijnswetenschappen ook belangrijk om inductief te werken en daarmee te vertrekken vanuit hun ervaring. We mogen in de structuur van het Vlaamse secundair onderwijs aannemen dat leerlingen uit maatschappij- en welzijnswetenschappen anders dan hun collega’s in humane wetenschappen meer nood hebben aan inductief werken, waarbij vertrokken kan worden vanuit hun eigen ervaring.⁹ In de huidige lessenreeks hebben wij ethiek gekoppeld aan het thema klimaatverandering om aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Wij vragen hen echter ook om op meer abstracte manier na te denken zoals bijvoorbeeld bij het laatste hoofdstuk, onder meer bij de theorie rond het appel van de Ander. Voor maatschappij- en welzijnswetenschappen raden we aan om leerlingen in de klas te vragen naar ethische dilemma’s waar zij tegenaan lopen en vandaaruit de les op te bouwen. Dit maakt het thema ethiek net wat persoonlijker dan een algemener thema als klimaatverandering. Dit vereist echter wel een grotere mate van flexibiliteit bij de leerkracht.

⁹ Om deze hypothese te testen, zou er echter een nieuw vooronderzoek nodig zijn.

Ook aan de werkvormen kan worden gesleuteld. Momenteel hebben we in onze lessenbundel veel ruimte gegeven aan leerlingen om individueel aan de slag te gaan. Hierbij hebben wij verondersteld dat ze over de cognitieve vaardigheden beschikken om opdrachten zelfstandig te begrijpen en te maken. Leerlingen maatschappij- en welzijnswetenschappen behoeven wellicht meer sturing en steun vanuit de leerkracht bij het maken van opdracht. De leerkracht zou daarom kunnen kiezen om individuele oefeningen veelal klassikaal te behandelen. Daarbij kan nog steeds gedifferentieerd worden door de meer vaardige leerlingen alsnog zelfstandig te laten werken.

Tot slot kan de lessenreeks qua presentatie en vormgeving worden aangepast aan leerlingen van maatschappij- en welzijnswetenschappen. Dit kan bijvoorbeeld door meer gebruik te maken van filmpjes die de leerstof kort inleiden. Zeker bij plicht- en gevolgenethiek kan visuele ondersteuning de leerstof toegankelijker maken, naast de (ietwat) langere teksten in de leerlingenbundel. Ook kan de leerkracht er voor kiezen om meer afbeeldingen te laten zien via de projector die aansluiten bij de specifieke lesinhoud. Enkele groepsopdrachten kunnen ook meer aangekleed worden door gebruik te maken van attributen. De opdracht waarbij groepen verschillende landen vertegenwoordigen kan bijvoorbeeld worden voorzien van vlaggen om de landen meer tastbaar te maken. Een aanpassing in de klasopstelling zou hierbij ook kunnen helpen.

Het socratisch gesprek aan het einde van de lessenbundel is dan wel weer een expliciete meerwaarde voor de lessenreeks. De leerkracht kan de thematiek ook aansluiting laten vinden bij het begrip verantwoordelijkheid. Hierbij zou de leerkracht de leerlingen kunnen voorzien van enkele standaard formuleringen om het gesprek meer structuur en duidelijkheid te geven. Bijvoorbeeld: “Ik ben het niet eens met argument X van persoon Y om redenen A en B.

Bijlagen

Bijlage A: Interviewreeks

Aan het opstellen van de lesbundel ging een uitgebreid vooronderzoek vooraf. Bijlage B bevat de kwalitatieve component van het onderzoek, met name de interviewreeks die we met ervaringsdeskundigen (leerkrachten cultuurwetenschappen) hebben afgenomen. Dit document schetst achtereenvolgens het opzet van de interviews en de belangrijkste conclusies. De geïnteresseerde lezer kan de volledige interviews achteraan dit document raadplegen.

1. Opzet

Het vooronderzoek tracht een antwoord te vinden op twee onderzoeksvragen, waarvan de eerste als volgt luidt: “Wat is de **beginsituatie van leerlingen derde humane wetenschappen** ten aanzien van ethische begrippen, stromingen en vraagstukken?” We hebben deze verder geoperationaliseerd in volgende componenten:

1. De **voorkennis** waarover de leerlingen beschikken in het domein van de ethiek. We verstaan onder voorkennis de kennis van termen, begrippen en relaties uit het inhoudsgebied van de ethiek, of het eraan verwante bredere inhoudsgebied van de filosofie.
2. De **(meta)cognitieve vaardigheden** van de leerlingen, met name de mate waarin ze abstractie kunnen maken van individuele standpunten. Gezien de abstracte aard van het filosofisch domein, willen we peilen op welk niveau we onze lessensbundel kunnen inschalen.
3. Tot slot onderzoeken we welke **thema's in de ethiek** de leerlingen nauw aan het hart liggen in functie van hun **leermotivatie**. Zo kunnen we hen ook affectief op onze lessensreeks betrekken, door te vertrekken vanuit hun leefwereld.

De tweede onderzoeksvraag focust zich op goed filosofieonderwijs en formuleren we als volgt: “Welke **vakdidactische aanpak en werkvormen** zijn het meest gebruikelijk en geschikt voor **filosofielessen**?” Ook deze onderzoeksvraag operationaliseren we in drie delen:

1. Enerzijds gaan we op zoek naar de meest voorkomende werkvormen en hoe deze door de doelgroep worden onthaald.

2. Anderzijds onderzoeken we de effectiviteit van deze aanpak vanuit vakdidactisch perspectief. We gaan na in welke mate ze bijdragen tot het realiseren van de beoogde leerdoelen.
3. Verder bekijken we welke inhouden, begrippen en concepten aan bod komen binnen de ethieklessen en op welke manier deze worden gepresenteerd.

De interviewreeks bestaat uit vijf interviews met leerkrachten cultuurwetenschappen. Dit vak omvat filosofische leerinhouden en zal in de modernisering van het secundair onderwijs worden omgevormd naar het vak 'filosofie'. We selecteerden leerkrachten die het vak geven of hebben gegeven aan de doelgroep, met name derdejaars humane wetenschappen. Zoals uit de neerslag zal blijken, hebben we zowel leerkrachten uit katholiek onderwijs, als een leerkracht uit het GO!-onderwijs bevestigd. Verder is er ook een grote variëteit in ervaring tussen de leerkrachten merkbaar. De leerkrachten die ook in de hogere graad cultuurwetenschappen geven, hebben we gevraagd om vergelijkingen te maken tussen die verschillende graden (met name tussen tweede en derde graad). Waar relevant hebben we ook de ervaringen van de leerkrachten met betrekking tot het onderscheid tussen het derde en vierde jaar in kaart gebracht.

We hanteren een semigestructureerd interview waarbij we de belangrijkste thema's en vragen op voorhand hebben bepaald. Om de coherentie voor de lezer te vergroten, is de schriftelijke neerslag steeds op eenzelfde manier opgebouwd. Dit weerspiegelt echter niet altijd de chronologische volgorde van het gesprek. De thema's die in het gesprek naar voren komen, worden hieronder opgelijst.

- De voorkennis van de leerlingen met betrekking tot 'ethiek' en ethische begrippen en thema's.
- De interesses van de leerlingen.
- De snelheid waarmee leerlingen abstracte begrippen tot zich nemen.
- De gebruikte media (handboeken) en de plaats en omvang van ethische thematieken hierin.
- De ervaringen met actieve werkvormen om leerlingen zelf te laten 'filosoferen'.

2. Vaststellingen uit de interviews

De interviewreeks geeft ons een antwoord op de verschillende onderzoeksvragen. In eerste instantie leren we iets over de **beginsituatie** van onze doelgroep. Daarnaast krijgen we enkele praktische tips mee uit de praktijk met betrekking tot **effectief filosofieonderwijs**.

Voorkennis

De verschillende leerkrachten zijn het erover eens dat de leerlingen aan de start van het derde jaar humane wetenschappen geen invulling kunnen geven aan het begrip ‘ethiek’. De leerlingen hebben in deze fase over het algemeen moeite met abstracte begrippen, in die mate dat ze op een metaniveau het onderscheid tussen iets ‘abstract’ en iets ‘concreet’ niet begrijpen en zelf niet kunnen maken. Ze hebben echter wel al notie van de begrippen ‘goed’ en ‘kwaad’, dus daarop zou verdergebouwd kunnen worden.

De leerkrachten geven ook mee dat er interferenties mogelijk zijn met andere vakken, zoals godsdienst (voor het katholiek onderwijs) en gedragswetenschappen. Uit die lessenreeksen kunnen leerlingen doorheen het jaar begrippen uit de ethische sfeer mee krijgen. Ze denken daarbij opnieuw aan ‘goed’ en ‘kwaad’, of bepaalde ethische dilemma’s met betrekking tot gedrag uit het vak gedragswetenschappen (zoals bijvoorbeeld het Stanford-gevangenisexperiment). Aangezien ook het vak gedragswetenschappen niet meer zal worden aangeboden vanaf het schooljaar 2021-2022, zal er aandacht moeten worden besteed aan interferentie met het vak ‘psychologie en sociologie’.

Een leerkracht wijst er tot slot nog op dat we het taalniveau van de leerlingen niet mogen overschatten.

(Meta)cognitieve vaardigheden

De leerkrachten benadrukken het gebruik van banale huis-, tuin- en keukenvoorbeelden om de leerstof voor de leerlingen inzichtelijk te maken. Het zijn immers die alledaagse zaken die ervoor zorgen dat de leerlingen zich iets bij de abstracte materie kunnen voorstellen. Ze hebben bovendien vaak last met het verlaten van de eigen positie.

De leerlingen in het derde jaar hebben vaak nog moeite met het zelfstandig transfereren van de ene toepassing naar de andere. Het is de taak van de leerkracht om ze te begeleiden en deze transfer expliciet te benoemen. Je mag hier dus niet al te veel van de leerlingen verwachten (in vergelijking met wat in de laatste graad wel al kan).

De snelheid waarmee leerlingen leerstof opnemen, is voor de leerkrachten moeilijk te kwantificeren, omdat dit ook sterk leerling- en klasafhankelijk is. In algemene termen geven ze mee dat je goed elke nieuwe les moet verbinden met de voorgaande en het grotere geheel. Ook geven ze mee dat er veel herhaling nodig is om de meer abstracte theorieën te laten landen. Ze raden ons aan verschillende toepassingen aan te bieden, zowel in werkvormen, als in de manieren waarop de leerstof toegepast wordt. Ook de Nederlandse taalvaardigheid mogen we

niet overschatten. Het is belangrijk om concepten goed uit te leggen en aan te brengen en voldoende tijd te laten om de leerlingen notities te laten nemen.

Voorts merken de leerkrachten grote verschillen in de maturiteit bij derdejaars. Doorheen het jaar maken ze een merkbare mentale evolutie door. De leerkrachten die ook in andere jaren voor de klas staan, merken dat die evolutie in het derde jaar toch opvallend groter is dan in andere jaren. Dat zou volgens enkele leerkrachten een argument kunnen zijn om ethiek later op het jaar te plaatsen. Sommige van de geïnterviewden geven ook aan dat hun school overweegt om de filosofie-lestijden ‘modulair’ in te richten in afwisseling met sociologie. Concreet zouden leerlingen dan twee uur filosofie per week krijgen in plaats van slechts één en dat gedurende het tweede semester. Een andere school kiest ervoor om alle uren in het vierde jaar te plaatsen en nog niet in het derde.

Tot slot heerst er een zekere schroom bij de leerlingen wanneer ze voor het eerst in aanraking komen met abstracte begrippen en disciplines zoals filosofie. Ze zijn onzeker of ze dat wel aankunnen als ze nog maar in het derde jaar zitten. Wanneer het voorbeeld van filosoferen met (jonge) kinderen of kleuters wordt gegeven, vinden leerlingen het bewonderenswaardig dat die groep het wel al kan, en zij nog niet.

Motivatie

In lijn met het feit dat de leerlingen nog moeite hebben om het eigen standpunt te verlaten, raden veel leerkrachten aan te werken met thema’s die de doelgroep op zichzelf kan betrekken. Denk aan ethische dilemma’s specifiek toegespitst op leeftijdsgenoten. Situaties waarin ze zichzelf kunnen verplaatsen, spreken tot de verbeelding en zorgen voor een hogere leermotivatie. Ook alle thema’s uit de populaire cultuur en sociale media zijn voor leerlingen interessant. De doelgroep worstelt immers met hun zelfbeeld in hun weg naar adolescentie.

Het is volgens de leerkrachten eigen aan de richting dat er een deel van de leerlingen een hele grote intrinsieke motivatie heeft voor alles wat we als ‘sociaal’ kunnen aanduiden. Vaak zijn cultuur- en gedragswetenschappen dan ook hun favoriete vakken. Daarnaast is er een kleine minderheid die de richting kiest omdat ze wel ASO willen blijven volgen, maar een minder uitgebreid pakket wiskunde in de lessentabel willen.

De leerlingen in het derde jaar zijn doorgaans geïnteresseerd in de actualiteit, toch hebben ze vaak een duwtje in de rug nodig om dit actief te volgen. Zeker thema’s die verder van hun leefwereld afstaan en abstract aanvoelen zoals ‘politiek’ en ‘economie’ worden minder actief gevolgd. Andere zaken (zoals hypes op sociale media) zijn dan wel ‘hot topic’; als tip wordt het Instagram-kanaal van VRT nieuws (@nws.nws.nws) meegegeven. De kleine

minderheid leerlingen die niet intrinsiek voor humane wetenschappen kiest, is minder gemakkelijk te prikkelen om de actualiteit op te volgen.

Praktijkervaring met filosofieonderwijs

Het valt op dat de meeste leerkrachten hun cursussen zelf opstellen en eerder ontevreden zijn met wat er vandaag op de markt wordt aangeboden. Ze geven aan dat ze op die manier hun eigen accenten kunnen leggen, maar ook dat ze zo beter kunnen inspelen op de actualiteit. Daarbij adviseren ze om voldoende beeldmateriaal te gebruiken, zodat de theorie voldoende aanschouwelijk wordt. Bij het vormgeven maken ze steeds een goed onderscheid tussen wat de leerlingen moeten 'kennen' en wat als voorbeelden geldt. In het maken van onderscheid tussen hoofd- en bijzaak, heeft het derde jaar immers nog ondersteuning nodig.

Een ander detail waarop gewezen wordt, is dat de derdejaars nog niet zo snel kunnen noteren. Het belang van de schriftelijke vaardigheden mag in het 'filosoferen' echter niet uit het oog verloren worden. De leerkrachten geven mee dat theorie op een 'verhalende manier' aanbrengen een goede werkwijze is, want de leerlingen kunnen zich zo mee in het verhaal verplaatsen. Er moet daarbij echter rekening gehouden worden met de eerste opmerkingen rond het schriftelijke aspect van de filosofie.

Wat actieve werkvormen betreft om te filosoferen, gaven enkele leerkrachten aan dat je ethische dilemma's en gedachte-experimenten beter niet langer dan één uur rekt. Ze ervaren dat leerlingen dat als uitputtend en moeilijk beschouwen. Het werkt in deze methodieken om 'politiek incorrecte' statements te gebruiken om de discussie op gang te zwengelen.

Tot slot polsen we bij de leerkrachten of ze op een bewuste en actieve manier differentiëren. Ze geven aan dat dit moeilijk is in ons vakgebied en dat er weinig literatuur over bestaat. De meeste leerkrachten werken wel met een grote variëteit aan werk- en evaluatievormen.

3. Interviewverslagen

Verslag interview (1)

Interview afgenomen op 24/02/2021

Deze leerkracht, 27 jaar, geeft al twee jaar cultuurwetenschappen in de tweede graad humane wetenschappen (zowel 3^e als 4^e jaar) van het Koninklijk Atheneum Mortsel (GO!-onderwijs). Hij heeft daarnaast ook twee jaar ervaring in het geven van geschiedenis aan het vijfde middelbaar en geeft sinds dit jaar ook les aan de Karel de Grote Hogeschool (KDG). Aan KDG staat hij in voor ‘Godsdienst 1’, ‘Godsdienst 2’ en ‘Kleuteronderwijs in de Maatschappij’ binnen de bacheloropleiding Kleuteronderwijs.

Voorkennis

- Denkt u dat uw leerlingen voor ze de lessen aanvangen reeds een invulling kunnen geven aan het begrip ‘ethiek’? Zo ja, welke?

De leerkracht denkt niet dat zijn leerlingen een invulling kunnen geven aan het begrip ‘ethiek’, tenzij hen dit wordt uitgelegd en aangeleerd. Sommige leerlingen zullen echter wel al eens van het begrip gehoord hebben en het kunnen verbinden met ‘goed’ en ‘kwaad’.

(Meta)cognitie

- Komen leerlingen in aanraking met bepaalde ethische begrippen in uw lessen?

De leerkracht gebruikt het handboek *Socius* waarbij een deel van de cursus handelt over waardeconflicten en het maken van afwegingen hierin. Daarnaast heeft de leerkracht een eigen cursus die ethische dilemma’s behandelt. Hij gebruikt hier het voorbeeld van Jehova- getuigen die wegens hun geloofsvoorschriften bloedtransfusies dienen te weigeren, zelfs in levensbedreigende situaties. Hier worden de waardevrijheid van religie en leven/gezondheid tegenover elkaar afgezet. De bedoeling is dat de leerlingen een ethisch advies kunnen uitschrijven. De klasgroep wordt opgedeeld om dit uit te werken voor de verschillende actoren (volwassenen, kinderen...). De leerkracht reikt hen stapsgewijs tegenargumenten aan en gebruikt hiervoor de nodige didactische middelen, zijnde gespreksfiches met prikkelende vragen en zowel voor- als tegenposities.

Het voorbeeld van de Jehova’s stoot de eerste keer op het onbegrip van de leerlingen: “hoe kan dat nu dat die geen bloedtransfusie willen geven?” Volgens de leerkracht is het een thema dat hen aanspreekt, des te meer omdat de situatie dicht bij hun leefwereld komt. De leerkracht legt de nadruk op het feit dat de jongeren in het voorbeeld dezelfde leeftijd hebben als de

leerlingen in de klas. Het is voor de leerlingen moeilijk om afstand te nemen van hun eigen mening en het grotere plaatje te zien, merkt de leerkracht op.

- Met welke vraagstukken uit de ethiek zijn de leerlingen tijdens de lessen al in aanraking gekomen?

De leerlingen komen vooral in aanraking met waardeconflicten. Er is bijvoorbeeld ook een stuk over conflicten regelen. Bijvoorbeeld Jan zijn buur die luide muziek opzet. In dit geval moeten de leerlingen de waarde aanduiden (respect voor stilte), iets waar ze veel moeite mee hebben. Er wordt vertrokken van het aanleren van een ‘waarde’, ‘norm’ en ‘instituut’. Bijvoorbeeld ook het respect hebben op school door bijvoorbeeld de hand op te steken vooraleer te spreken.

- Over welke (‘grote’) filosofen zouden de leerlingen mogelijk al gehoord hebben tijdens uw lessen?

De leerkracht brengt een hoofdstuk over taal en ziet daar o.a. Nietzsche, Chomsky, Darwin, Rilke en Etty Hillesum. Hij gebruikt voornamelijk secundaire literatuur, of parafraseert primaire literatuur in eigen bewoordingen op het niveau van de leerlingen. Mooie aforismen met veel beeldspraak van Nietzsche, of ook bepaalde gedichten, komen wel in hun primaire vorm aan bod.

- Hoe brengt u ethische concepten aan? Hoe speelt u daarbij in op voorkennis die bij leerlingen aanwezig is?

In de ervaring van de leerkracht is er heel weinig voorkennis aanwezig. Het is dan ook de eerste keer dat cultuurwetenschappen wordt onderwezen in de schoolcarrière van de leerlingen; er is geen eerdere ‘leerstof’ om op voort te bouwen.

Daarom brengt de leerkracht de stof aan door middel van heel veel voorbeelden, waslijst aan filosofische vragen, in een kring zitten enz. Zo heeft de leerkracht bij het thema kunst een lijst van dertig vragen om het denkproces in gang te zetten. Denk aan “kan er iets zijn dat altijd mooi is?”, “kan een cultuur op zichzelf bestaan?”...

Ook bij het ethisch dilemma brengt de leerkracht veel voorbeelden aan. In het Jehova-dilemma spreekt hij van een ziekenwagen die met sirene verkeersregels overtreedt, alsnog zijn de ouders van de Jehova-getuige vroeger in het ziekenhuis om een bloedtransfusie tegen te houden. Door voorbeelden verhalend te brengen, worden de leerlingen geboeid.

De leerkracht geeft aan niet specifiek (bewust) in te spelen op de leefwereld van de leerlingen.

- Hoe snel nemen de leerlingen de stof tot zich?

Er zijn heel veel voorbeelden nodig om de leerstof aan te brengen. Het is voor de leerlingen vaak moeilijk om abstractie te maken van het eigen standpunt. Er is ook een groot verschil tussen leerlingen in de klas, waardoor het vaak moeilijk is om actief te differentiëren. Zo zijn sommige leerlingen snel weg met de abstracte kaders, terwijl voor andere leerlingen extra duiding nodig is. Dit maakt de leerkracht vooral op uit de non-verbale feedback tijdens het doceren (oogcontact, verwarde blikken...). De leerkracht ziet erop toe dat er voldoende ruimte is om vragen te stellen en staat erop uitgebreide feedback te geven op opdrachten, wat niet altijd evident is in klassen met meer dan 25 leerlingen.

Motivatie

- Welke thema's wekken enthousiasme op bij de leerlingen?

De leerkracht somt volgende zaken op:

- Hoe reclame werkt en misleidend kan zijn.
- In het vierde jaar de hoofdstukken over politiek en recht: hoe de dingen ineens zitten.
- Filmanalyses (opbouw en zo meer van films).
- Alles wat met cultuur te maken heeft en out-of-the-box is.

Voorts wijst de leerkracht erop dat hij een grote intrinsieke motivatie merkt bij zijn leerlingen om humane wetenschappen te doen. Hij merkt onder meer dat veel leerlingen in de klas cultuurwetenschappen als hun favoriete vak benoemen. Gewezen op het idee dat humane wetenschappen een 'watervalrichting' zou zijn, zegt de leerkracht dat die dynamiek meer in het vierde en het vijfde jaar te merken is. Hij merkt dit aan de dalende motivatie die merkbaar is bij zij-instromers ten aanzien van de leerlingen die reeds in het derde jaar in de klas zaten.

Methodes - filosofieonderwijs

- Welke leerboeken gebruikt u in uw lessen?

De leerkracht gebruikt een eigen cursus over sektes naast het handboek *Socius*. Deze eigen cursus komt erbovenop vanuit de expertise en interesse van de leraar (master in de wereldreligies). *Socius* is een goed basisboek met veel materiaal; het komt echter niet altijd helemaal overeen met de leerplannen van het GO!-onderwijs, aangezien het volgens de leerkracht volgens het leerplan van het Katholiek Onderwijs werd opgesteld.

- Hoe worden de leerinhouden verdeeld tussen het derde en het vierde jaar?

De leerinhouden worden verdeeld op basis van de indeling van *Socius*.

- Op welk abstractieniveau situeert u uw lessen?
 - Kunt u dit aangeven op een vijfpuntenschaal? (erg concreet <> erg abstract)
 - Eerder concreet (2)
 - Is het materiaal eerder zuiver theoretisch dan wel praktisch toegepast?
 - Allebei: eerst wordt er theorie gegeven, die daarna wordt toegepast. Zo worden bijvoorbeeld de verschillende culturele elementen (symbolen, taal...) aangebracht, waarna de leerlingen het moeten toepassen op een video.
 - Gebruikt u veel beeldmateriaal? (prenten, afbeeldingen, cartoons)
 - Ja: afbeeldingen, videomateriaal...

- Gebruikt u bepaalde technieken om actief te differentiëren?

De leerkracht werkt in groepjes waarbij hij rondloopt en ziet waar er meer of minder steun nodig is. Dit wisselt hij af met doceren.

- Welke werkvormen zijn het meest effectief om leerlingen te onderwijzen in ethiek?
 - Discussies in kleine groepjes.
 - Doceren: waarbij een interessant verhaal wordt verteld, waardoor leerlingen geboeid worden.

- Is de opzet van uw lessen thematisch of historisch? Of anderszins?

Thematisch; in lijn met dat er wel wat speelt op school om rond projecten te werken. In deze projecten worden ook andere vakken betrokken, zo wordt er rond sektes gewerkt in Nederlands om de teksten samen te vatten (leerstrategieën) en in Engels wordt er een documentaire bekeken in de Engelse taal.

Verslag interview (2)

Interview afgenomen op 24/02/2021

Naast de ervaren leerkrachten, hebben we ook één beginnende leerkracht geïnterviewd die in januari en februari 2021 stagelessen gaf aan het derde en vijfde jaar humane wetenschappen aan het kOsh in Herentals voor de vakken cultuurwetenschappen en gedragswetenschappen. De student heeft reeds een kleine 10 jaar werkervaring en volgt nu de educatieve master om zich te heroriënteren naar het onderwijs. Tijdens de stage-uren in het 3^e middelbaar humane wetenschappen heeft ze voor het vak cultuurwetenschappen les gegeven in normen, waarden en cultuuroverdracht.

Voorkennis

- Denkt u dat uw leerlingen een invulling kunnen geven aan het begrip ‘ethiek’? Welke?

De beginnende leerkracht denkt niet dat de leerlingen een invulling kunnen geven aan het begrip ‘ethiek’. Dit zou iets te abstract zijn voor de leerlingen. Toevallig gaf ze op dit moment ook introductie van filosofie als thema in het 5^e jaar humane wetenschappen. Ook daar merkt ze dat het begrip filosofie iets is waarbij de leerlingen zich iets, maar tegelijkertijd ook niets kunnen voorstellen. Wanneer ze les gaf aan het derde jaar en de begrippen normen en waarden gebruikte, merkte ze dat, ondanks het feit dat de leerlingen deze begrippen al waren tegengekomen in het verleden, ze nog niet direct een goede invulling aan deze termen konden geven.

(Meta)cognitie

- Komen leerlingen in aanraking met bepaalde ethische begrippen in uw lessen?

Nee, ze zijn niet in aanraking gekomen met ethische begrippen tijdens mijn lessen. In latere lessen in dit thema zouden ze kennismaken met enkele dilemma’s wanneer bepaalde waarden met elkaar in conflict komen, en zou je kunnen spreken van morele/ethische dilemma’s, maar verder dan dat komt het niet in de les.

- Met welke vraagstukken uit de ethiek zijn ze al in aanraking gekomen?

De leerlingen komen vooral, zoals hierboven reeds vermeld, in aanraking met waardeconflicten, waarbij ze voor zichzelf uitmaken welke waarden zwaarder doorwegen in de weegschaal dan andere en hoe dit voor medemensen dan weer eens anders zou kunnen zijn. Naast het theoretische kader rond wat waarden zijn, zijn de leerlingen niet in aanraking gekomen met ethische begrippen tijdens de lessen.

- Over welke ('grote') filosofen zouden de leerlingen mogelijk al gehoord hebben?

De beginnende leerkracht geeft aan dat ze in het 3^e middelbaar waarschijnlijk nog niet zullen gehoord hebben van bepaalde bekende filosofen.

- Hoe brengt u ethische concepten aan? Hoe speelt u daarbij in op voorkennis die bij leerlingen aanwezig is?

In de ervaring van de beginnende leerkracht is er heel weinig voorkennis aanwezig. Er is geen basis waaruit vertrokken wordt en eigenlijk is het nieuwe leerstof voor hen. Ze geeft dan ook het belang weer om toch niet te veel in het abstracte te gaan, voorbeelden te geven die dicht bij de leefwereld van de leerlingen liggen en om ook voldoende te variëren met beelden in plaats van enkel teksten.

- Hoe snel nemen de leerlingen de stof tot zich?

Op voorhand had de beginnende leerkracht zelf ook een beeld gevormd van de leerlingen van een 3^e jaar humane wetenschappen en dat kwam vrij goed overeen met de realiteit. Toch was ze verbaasd dat de leerlingen goed meewerkten en dat ze ook zelfredzaam zijn bij het studeren. Wel merkte ze dat studeren en verwerken van de leerstof ook echt wel nodig was opdat bepaalde begrippen bij de leerlingen landden.

Ook al zijn ze vrij zelfredzaam, toch maakte ze wel de nuance dat de leerling nog veel de vraag stellen wat ze moeten opschrijven op welke pagina en dat ze veel structuur nodig hebben. Daarnaast zijn er ook veel voorbeelden nodig om de leerstof aan te brengen.

Toen we verder vroegen of er veel verschil was tussen de leerlingen, kreeg ze de ervaring dat dit vrij goed meeviel en het verschil niet extreem groot was en dat ze zelf de ervaring van "watervalrichting" niet echt ervaren heeft.

Motivatie

- Welke thema's wekken enthousiasme op bij de leerlingen?

De leerkracht merkte dat, wanneer de leerstof na de theorie heel concreet toegepast wordt en wanneer ze veel voorbeelden aanreikt die dicht bij de leefwereld ligt van de leerlingen, ze automatisch veel meer betrokken raken. De leerkracht gaf dan ook aan dat ze veel interesse ziet wanneer ze de vertaalslag maakt naar dingen in de media en de populaire cultuur.

Naast de inhoudelijke thema's, wijst ze er ook op dat het enorm goed werkte om de leerlingen nieuwsgierig te maken met afbeeldingen. Door het te tonen en er nog niets bij te

vermelden en wel de vraag stellen: “waarom zou ik deze afbeelding tonen? Waarom is het relevant in dit thema?“, merkte ze heel actieve betrokkenheid.

Methodes - filosofieonderwijs

- Welke leerboeken gebruikt u in uw lessen?

In de stageschool wordt voor cultuurwetenschappen het leerwerkboek van *Code* (Van In) gebruikt. De beginnende leerkracht volgt de structuur van het handboek, maar gaat in de voorbeelden (in haar powerpoint) ook andere voorbeelden aanhalen en probeert het ook toe te passen op de actualiteit en de leefwereld van de leerlingen. Alhoewel ze *Code* over het algemeen vrij goed vindt qua structuur en bepaalde inhoud, vindt ze in de oefeningen in het leerwerkboek de casussen of toepassingen niet altijd even geschikt of goed.

- Hoe worden de leerinhouden verdeeld tussen het derde en het vierde jaar?

De leerinhouden worden verdeeld op basis van de indeling van *Code*.

- Op welk abstractieniveau situeert u uw lessen?

- Kunt u dit aangeven op een vijfpuntenschaal? (erg concreet <> erg abstract)
 - Eerder concreet (1,5 tot 2)
- Is het materiaal eerder zuiver theoretisch dan wel praktisch toegepast?
 - Allebei: eerst wordt er theorie gegeven die daarna wordt toegepast. De toepassing is echt heel belangrijk om de theorie te laten landen in de hoofden van de leerlingen. Dit mag echt niet overgeslagen worden.
- Gebruikt u veel beeldmateriaal? (prenten, afbeeldingen, cartoons)
 - Ja: afbeeldingen, videomateriaal...

- Gebruikt u bepaalde technieken om actief te differentiëren?

Nee, niet actief. Wel is het zo dat bij leerlingen waar de leerstof wat moeilijker was, ze als leerkracht toenadering zocht om af en toe duidelijk aan te geven wat iemand moest noteren op een bepaalde pagina of nog heel even herhalen voor leerlingen bij wie het minder duidelijk was. Het heel actief gaan differentiëren deed ze echter niet.

- Welke werkvormen zijn het meest effectief om leerlingen te onderwijzen in ethiek?

- Ze heeft zelf gebruikt gemaakt van stellingenspel. (geen actieve discussie, maar rechttop staan en niet rechttop staan en hier en daar een argument geven)

- Ze heeft op een bepaald moment ook een debat geprobeerd, maar merkte dat op deze leeftijd de leerlingen niet altijd actief naar elkaar luisteren en toch verder gingen op wat zij dachten zonder in te pikken op andere meningen.
- Is de opzet van uw lessen thematisch of historisch? Of anderszins?
 - Vooral thematisch: hier en daar wordt binnen een bepaald thema wel een historisch overzicht gegeven, maar nadruk ligt toch eerder op het thematische.

Afsluitend

Tot slot was er nog een opmerking die de beginnende leerkracht wou meegeven: Aangezien de beginnende leerkracht ook de inleiding tot filosofie heeft gegeven aan het 5^e jaar humane wetenschappen, wou ze er ons attent op maken dat de leerlingen een vrij grote onzekerheid tonen in verband met het thema filosofie. Toen ze als introductie een filmpje liet zien over “filosoferen met kinderen”, waren de 5^e jaars enorm verbaasd dat de kinderen dit goed konden en waren ze eerder onzeker dat ze dit zelf zouden kunnen.

Verslag interview (3)

Afgenomen op 23/04/2021

Deze leerkracht heeft reeds 21 jaar ervaring in de onderwijssector; haar opleiding situeert zich in de archeologie en antropologie, gevolgd door een specifieke lerarenopleiding. Ze geeft momenteel cultuurwetenschappen in het vierde en vijfde jaar humane wetenschappen aan Sancta-Maria in Leuven (Katholiek Onderwijs). Dit geeft ze reeds vier jaar in het vijfde jaar, daarvoor meer dan tien jaar in het vierde. Naast cultuurwetenschappen heeft de leerkracht ook aardrijkskunde, geschiedenis en esthetica gegeven in het derde tot zesde en dat zowel voor ASO- als TSO-richtingen. De leerkracht had zich echter niet in die zin voorbereid op het gesprek om een exhaustief carrière-overzicht te geven.

Het gesprek wordt gevoerd met de doelgroep van het onderzoek – tweede graad humane wetenschappen – voor ogen, door te focussen op de ervaringen met de leerlingen in het vierde jaar humane wetenschappen. Waar mogelijk maken we de expliciete vergelijking met de vijfdejaars, aangezien de leerkracht daarin de meeste ervaring heeft met het geven van filosofische lesinhouden.¹⁰ We zullen dan ook expliciet vermelden wanneer de antwoorden betrekking hebben op een andere groep leerlingen dan de tweede graad.

Voorkennis

- Denkt u dat uw leerlingen voor ze de lessen aanvangen reeds een invulling kunnen geven aan het begrip ‘ethiek’? Zo ja, welke?

De leerkracht denkt dat de leerlingen geen invulling zullen kunnen geven aan het begrip. Ze heeft gemerkt dat leerlingen in het algemeen heel weinig begrippen kennen: het woord ‘ethiek’ of het adjectief ‘ethisch’ zal hen dan ook niet veel zeggen.

Er is daarentegen altijd een kleine groep die wel wat achtergrond heeft. Het is eigen aan de richting humane wetenschappen dat er enerzijds een groep kinderen is die heel geïnteresseerd is in zowel cultuur als gedrag, maar anderzijds een groep die de richting volgt omdat wiskunde te moeilijk voor hen was. Deze laatste groep is vaak minder mee met de actualiteit en algemene achtergrond, omdat hun intrinsieke motivatie volgens de leerkracht lager ligt. Deze groep valt ook vaak af bij de overgang naar het vijfde jaar, waarbij de geïnteresseerde leerlingen overblijven. Deze interesse vertaalt zich in het volgen van actualiteit

¹⁰ Noot van de interviewer: de filosofie-inhouden bevinden zich in lijn met de leerplannen van het katholiek onderwijs voor het vak cultuurwetenschappen in het vijfde jaar.

en politiek. Het vijfde jaar brengt de nieuwe uitdaging met zich mee dat er leerlingen overkomen van andere scholen die ‘afzakken’ naar humane wetenschappen.

Tot slot maakt de leerkracht de algemene opmerking dat het taalniveau in de aso-richtingen niet overschat mag worden. Zeker in het vierde jaar merkt ze dat leerlingen vaak niet heel taalvaardig zijn en een niet al te rijke woordenschat hebben.

- Hebben de leerlingen reeds kennis van filosofen bij aanvang van de lessen?

De leerkracht zou niet uitgaan van kennis van grote filosofen voor de lessen. Er is vandaag natuurlijk wel een interferentie merkbaar met het vak gedragswetenschappen, bijvoorbeeld het Stanford-gevangenisexperiment. Dit heeft een ethische component aangezien de rol tussen gevangenen en cipiers volledig uit de hand liep. Leerlingen kunnen daarbij wel al de link leggen tussen wat wel of niet mag, maar kunnen dat niet koppelen met de term ‘ethiek’.

Daarnaast kan er ook interferentie zijn met de godsdienstlessen, maar dit is sterk leerkrachtafhankelijk. Eens te meer door de vrijheid in die leerplannen. Concrete situaties of nieuwsfeiten zijn bijvoorbeeld te linken met de godsdienstlessen.

(Meta)cognitie

- Komen leerlingen in aanraking met bepaalde ethische begrippen in uw lessen?

In het vijfde jaar geeft de leerkracht inhoud binnen het domein van de ethiek, met name plicht-, deugd- en gevolgenethiek, alsook het verschil tussen moraal en ethiek en het begrip rechtvaardigheid volgens Aristoteles. Deze inhoud staat echter op het einde van het schooljaar geprogrammeerd, waardoor er vaak niet meer dan dat aan bod komt.

- Hebt u het gevoel dat er kan voortgebouwd worden op voorkennis bij het aanbrenge van die inhoud?

De leerkracht ziet dat leerlingen aan het begin van het vijfde jaar – waar het hoofdstuk filosofie aan bod komt – nog een onbeschreven blad zijn. Het feit van het actief ‘filosoferen’, het steeds doorvragen, is voor hen nog helemaal nieuw. Tegen de tijd dat ethiek aan bod komt, zijn ze in die zin gegroeid dat ze het simplistisch denken overstijgen en bijgevolg in staat zijn het verschil te zien tussen plicht- en gevolgenethiek. Ze zijn in staat om los te komen van de eigen mening en kunnen bijvoorbeeld een politiek incorrect idee bestuderen.

Echt inhoudelijke kennis om ethiek aan op te hangen, hebben ze nog niet bij het behandelen van het thema. Ze zijn daarentegen wel al in de vaardigheden gegroeid waarbij ze in staat zijn

om de actualiteit te linken aan de meer abstracte theoretische ideeën van plicht- en gevolgenethiek.

- Met welke vraagstukken uit de ethiek zijn de leerlingen tijdens de lessen al in aanraking gekomen?

De leerlingen van het vijfde jaar passen de theoretische kaders toe op krantenartikels. Het Prisoner's Dilemma komt ook aan bod om speltheorie aanschouwelijk te maken. Binnen het thema rechtvaardigheid wordt er gebruik gemaakt van een website die aantoont hoe je goede doelen op een 'rechtvaardige' manier kan kiezen. De leerkracht liet zich hiervoor inspireren door een passage van Maarten Boudry in een actualiteitenprogramma; leerlingen kunnen vrij een bedrag besteden en reflecteren over de rechtvaardiging van hun keuzes.

- Hoe snel nemen de leerlingen de stof tot zich?

De leerkracht maakt de vergelijking in 'snelheid' tussen het vierde en vijfde jaar en geeft aan dat je je in het vijfde kunt beperken tot het geven van een aanzet en de leerlingen daarna zelf de link kan laten leggen tussen andere voorbeelden in de cursus. In het vierde moet je daarentegen alles samen behandelen. Wanneer je louter aangeeft dat het ongeveer hetzelfde is, zullen de leerlingen de link zelfstandig niet kunnen maken. Bijgevolg gaat het in het vierde langzamer en moet je de leerlingen meer bij het handje nemen.

- Kunt u een inschatting maken van de snelheid van een concrete filosofieles? Stel dat u twee filosofen wil aanbrengen, hoe zou u dat doen?

De leerkracht stelt een les voor om de theorie aan te brengen, gevolgd door twee lessen met toepassingen (één per positie). Je hebt in haar ervaring zeker een les nodig om het systeem grondig uit te leggen, daarna een les om de voorbeelden te geven en een les om het nog eens te herhalen. Deze ervaring heeft ze zowel voor het vierde als vijfde jaar.

Je moet je er immers van bewust zijn dat je de vorige les altijd nog een keer moet herhalen wanneer je tot toepassingen wil komen. Zelfs na twintig jaar ervaring is het heel moeilijk om op deze vraag tijdsindicaties te plaatsen; het hangt ook af van de klascontext en de groep leerlingen die voor je zitten. Lesvoorbereidingen zijn in die zin een fijne handleiding, maar de praktijk gaat steeds anders.

Motivatie

- Welke thema's wekken enthousiasme op bij de leerlingen?

De leerkracht merkt dat de goede leerlingen mee zijn met de actualiteit en dat je die voorbeelden dus kan gebruiken. De leerlingen die minder mee zijn met de activiteit, worden op die manier ook gepusht om meer actualiteit te volgen en mee te zijn met de rest van de klas.

Humane wetenschappen is een sociale richting: in het algemeen zijn de leerlingen geïnteresseerd in politiek en brede sociale onderwerpen. Zo haalt de leerkracht het voorbeeld aan van de Vlaamse influencer-oorlog (tussen 'CEMI' en 'Acid') als iets wat heel dicht bij de leefwereld van de leerlingen staat. Wat politiek betreft, merkt de leerkracht dat veel leerlingen er iets van weten, maar ook veel die er niets vanaf weten en zich minder aangesproken zullen voelen. Politiek is, zeker in het vierde jaar, iets ver van hun bed. Je kiest beter voorbeelden waarover ze kunnen meepraten, hoe banaal deze ook mogen lijken, om daarna de link te maken naar meer abstracte zaken.

Milieuproblematiek is ook een goed onderwerp, maar leerlingen zien dit eveneens bij godsdienst en aardrijkskunde; er is kans op overlap.

Methodes - filosofieonderwijs

- Welke leerboeken gebruikt u in uw lessen?

Socius, aangepast met eigen notities op basis van aanbevelingen prof. Galle en aangevuld met actuele voorbeelden.

- Op welk abstractieniveau situeert u uw lessen?

- Kunt u dit aangeven op een vijfpuntenschaal? (erg concreet <> erg abstract)

Heel concreet werken met heel veel voorbeelden; zelfs in het vijfde helpt het voorbeeld heel erg om te snappen wat er bedoeld wordt. Als ze het eenmaal doorhebben, zijn ze vaak in staat om het abstracter te bedenken. Het concrete zit vooral in huis-, tuin- en keukenvoorbeelden uit het dagelijks leven die voor de leerlingen herkenbaar zijn. Om rechtvaardigheid aan te brengen, geeft de leerkracht bijvoorbeeld het voorbeeld "wat als een gezinslid zomaar al jouw paaseieren op at?" Hoe jonger de leerlingen, hoe meer voorbeelden je moet geven om te bekijken.

- Gebruikt u veel beeldmateriaal? (prenten, afbeeldingen, cartoons)

De leerkracht merkt veel verschillen tussen collega's. Zelf gebruikt ze veel presentaties met afbeeldingen, omdat het visuele van een voorbeeld voor haar heel belangrijk is. De cursus is de tekst ernaast, waarin de leerkracht vaak verwijst naar een concreet voorbeeld dat niet volledig wordt uitgeschreven. Het is immers belangrijk dat de leerlingen de theorie (het verhaal)

begrijpen en daarna naar de voorbeelden gaan kijken. In de cursus worden die voorbeelden duidelijk onderscheiden van de tekst. Zeker in de tweede graad is het belangrijk die leersleutels aan te reiken met behulp van het onderscheid tussen wat ze moeten kennen en wat voorbeelden zijn.

- Gebruikt u bepaalde technieken om actief te differentiëren?

De leerkracht geeft aan niet actief te differentiëren omdat ze ook over onvoldoende achtergrond beschikt. Bovendien is cultuurwetenschappen een hoofdvak en moeten alle leerlingen op het einde alles kunnen. Wel geeft ze heel veel soorten oefeningen en verschillende opdrachten: zelf iets opzoeken, iets aangereikt behandelen, enz. Er is bijgevolg ook een differentiatie in het type beoordelingen.

- Welke werkvormen zijn het meest effectief om leerlingen te onderwijzen in ethiek?

De leerkracht heeft dus geen ervaring met ethiek aanbrengen in het vierde. In het vijfde jaar geeft ze iets, om het daarna zelf te laten uitwerken. Ze geeft een voorbeeld uit de wijsgerige antropologie “Wat is de mens voor u?” Om daarna door te vragen: “Waarin verschilt de mens van dieren of iets anders?” Waarbij ze eindigt bij concrete situaties zoals “Wat doen we dan met mensen die hersendood zijn? Is het dan nog een mens? Of een zombie die mensen opeet?” Ze laat de idee van wat een mens is, toepassen op situaties en uitschrijven door de leerlingen. Als het een minder goed werkje is, stuurt ze dat terug en laat ze dit verder uitwerken door de leerling.

Het werken met politiek incorrecte stellingen helpt om de discussie op gang te laten komen in de klas, en kan zeker binnen het domein van de ethiek. De leerkracht raadt aan ook met schriftelijke werkjes te werken, zodat niet alleen de mondigere leerlingen aan bod komen. Ze vraagt zich wel af of dit in het vierde jaar al mogelijk zal zijn, omdat ze grote verschillen merkt in het abstractieniveau en de taalvaardigheid binnen de klassen. Meisjes hebben in het vierde vaak voorsprong, zo loopt ze in de praktijk vast bij het argumenteren met jongens. Stel dat ze iets ‘stom’ vinden, en je vraagt om een argument, dan krijg je antwoorden zoals “omdat ik het ‘onnozel’ vind.”

Afsluitend

- Hebt u finale tips vanuit uw ervaring?

De leerkracht zou ethiek eerder in het vierde jaar plaatsen in plaats van in het derde jaar omwille van de maturiteit die vereist is om erover te kunnen filosoferen. Het kan wel een plaats krijgen bij de algemene inleiding tot de filosofie, aangezien er een gemakkelijke link is met het dagelijks leven en omdat je zo het 'nut' van filosofie kan duiden. Bijvoorbeeld: wie krijgt als eerste een corona-vaccin, en is dat eerlijk?

Verder zou de leerkracht het ook in het aso zo concreet mogelijk houden, ook al is dat volgens de eindtermen meer voorbehouden voor 'pakket uit de filosofie' (tso).

Op vlak van werkvormen stelt de leerkracht voor om te werken met doe-vormen, zoals een concreet rollenspel, zodat de leerlingen zich in de situatie kunnen verplaatsen. Dit helpt om abstractie te leren maken van hun eigen situatie, iets wat in de tweede graad nog moeilijk ligt. Zelf gaf ze in het vierde jaar ooit les rond kansarmoede, politiek en economie. In het begin van het jaar werd de klas ingedeeld in gezinnen en doorheen het schooljaar gebeurde er van alles (kinderen aangeven, een baan nemen, een huis kopen, langdurig ziek worden...) Door de theorie aan die beklivende praktijk op te hangen, bleef de inhoud beter hangen en scoorden de leerlingen beter.

Verslag interview (4)

Afgenomen op 23/04/2021

De leerkracht is aan haar twintigste jaar in het onderwijs bezig. Ze geeft momenteel cultuurwetenschappen in het derde, vierde, vijfde en zesde jaar humane wetenschappen aan het Paridaens-instituut in Leuven (katholiek onderwijs). Daarvoor heeft ze ook in TSO, BSO en BUSO lesgegeven en was ze eveneens een tijdje aangesteld als praktijklector in de specifieke lerarenopleiding cultuurwetenschappen. We voeren het interview vooral rond haar ervaringen met de klassen humane wetenschappen – waaraan ze al tien jaar les geeft - met specifieke focus op de tweede graad. Waar we ingaan op filosofische lessen, zullen we meer spreken over de vijfdejaars, aangezien de filosofische leerinhouden daar aan bod komen. De leerkracht maakte tot slot ook deel uit van de leerplancommissie die de eindtermen voor filosofie in de tweede graad hebben samengesteld en kan van daaruit inzichten meegeven. De globale doelstelling van de commissie bestond erin veel vrijheid voor de leerkracht te laten.

Voorkennis

- Denkt u dat uw leerlingen voor ze de lessen aanvangen reeds een invulling kunnen geven aan het begrip ‘ethiek’? Zo ja, welke?

De school waar deze leerkracht lesgeeft, werkt in het tweede jaar met een minor/major systeem, waarbij leerlingen kennis kunnen maken met het domein ‘maatschappij en welzijn’. Hier zit een stukje filosofie in, maar het is sterk afhankelijk van de leerkracht die het geeft. Het is bovendien geen standaardpakket, dus je kan niet veronderstellen dat elke leerling in het derde jaar deze lessenreeks heeft gevolgd.

In het vijfde jaar – waar de leerkracht nu ethiek geeft – merkt ze beperkte voorkennis vanuit het vak godsdienst (denken over goed en kwaad), maar evenzeer vanuit de inleiding tot *het huis van de filosofie* (ethiek als discipline). Uit het leerplan cultuur- en gedragswetenschappen kennen de leerlingen ook al begrippen als waarden en normen. De vraag naar wat ethiek is, kunnen ze echter niet op de man af beantwoorden. In de tweede graad waarschijnlijk ook niet, is de conclusie van de leerkracht op basis van deze ervaringen in de derde graad. Ze denkt echter wel dat leerlingen snel zullen mee zijn in de uitleg over goed, kwaad, en hoe iemand moet handelen. Het is immers een eerder concreet handelen dan een abstract begrip.

Aangezien alles in de tweede graad nieuw zal zijn, moet er zeker voor voldoende kadering gezorgd worden. Zelf zou de leerkracht starten met het uitleggen van de woordenschat: ‘morele waarde’, ‘niet-morele waarde’, ‘morele norm’, ‘niet-morele norm’.

(Meta)cognitie

- Komen leerlingen in aanraking met bepaalde ethische begrippen in uw lessen?

De leerlingen krijgen in het vijfde jaar descriptieve vs. normatieve ethiek, deugdenethiek, plicht- en gevolgenethiek. Het wordt echter allemaal heel miniem behandeld aangezien ethiek op het einde van het schooljaar staat ingepland. De leerkracht heeft daarnaast de indruk dat ze in godsdienst al veel rond ethische dilemma's werken.

Het is vooral interessant om te vertrekken vanuit voorbeelden in de leefwereld. Of heel eenvoudige huis-, tuin- en keukenvoorbeelden zoals bijvoorbeeld het trolley-probleem.

- Over welke ('grote') filosofen zouden de leerlingen mogelijks al gehoord hebben tijdens uw lessen?

In de derde graad komen filosofen op een enkele uitzondering (bv. Kant) niet aan bod met naam. In de tweede graad is er in de ontwikkelcommissie van de leerplannen ook gezegd om de filosofen zelf te beperken. Je kan volgens de leerkracht wel wat namen laten vallen, maar om dat echt uiteen te zetten in detail is heel moeilijk.

De bedoeling is volgens haar ook om in de tweede graad vooral met afgeleide teksten te werken zoals bijvoorbeeld uit filosofiemagazine en om pas in de derde graad met primaire teksten te experimenteren. Het moet voor de tweede graad heel toegankelijk gemaakt worden.

- Hoe snel nemen de leerlingen de stof tot zich?

De lessen gaan altijd minder snel dan gedacht. De leerkracht vindt het moment belangrijker dan de voorbereiding zelf. Wanneer de leerlingen met iets afkomen dat belangrijk kan zijn om met hen op in te gaan, dan krijgt dat prioriteit bovenop het voorbereide. De leerkracht vindt het belangrijk te kunnen leven en leren in het moment van de les. Zo stelde bijvoorbeeld een leerling de vraag naar de langzame vaccinatiecampagne in de les over economische groei en corona. Dan vindt de leerkracht het belangrijker om daarop in te gaan dan om per se de les af te maken.

Filosofie is bovendien zo'n thema waarin je het moment moet grijpen om geopperde problemen aan te kaarten. Het lesgebeuren zelf mag je niet uit het oog verliezen ten nadele van het moment in de les. Er is een leerplan, maar de fixatie op de tijd is iets vervelends in de stageperiodes. Als leerlingen zelf vragen hebben en met iets zitten, is dat net heel waardevol om eruit te leren. De leerkracht merkt dat stagiairs die kans vaak laten liggen, omdat ze zo gefixeerd zijn op het afwerken van de vooropgestelde lesdoelen/lesvoorbereiding.

Daarnaast hangen veel andere factoren samen met de snelheid van de lessen: voorkennis van de klas, niveau van de klas, hoe snel ze vooruit gaan, het uur van de dag. Bovendien hangt het ook af van hoe grondig je begrippen wil aanbrenge.

Als tip geeft de leerkracht nog mee om het werken met speciale werkvormen zoals een ethisch dilemma of een gedachte-experiment te beperken tot één lestijd. Het hangt bovendien af van de klasgrootte en het enthousiasme. Zo heeft deze leerkracht een klas met vier leerlingen, waar ze zo'n oefening nooit een uur kan 'rekken'. Dit zou ze overlaten aan de leerkracht die de lesbundel zal gebruiken.

Motivatie

- Welke thema's wekken enthousiasme op bij de leerlingen?

De leerkracht merkt dat alles wat met sociale media te maken heeft heel interessant is in het derde jaar. Het is immers een probleem waar de leerlingen zelf mee worstelen en dat ze een plaats moeten geven in hun leven. Hun ouders gaan er op een andere manier mee om dan zichzelf. Casussen op het instagram-platform @nws.nws.nws van de VRT, leven vaak onder de leerlingen. Een dergelijk voorbeeld is de *black lives matter* beweging. Ook het milieuprobleem lijkt een dankbaar thema.

Ook vragen naar wat kan en wat niet, vinden leerlingen boeiend. In humane wetenschappen is er in het algemeen veel openheid voor alles wat met mensen te maken heeft. Je krijgt veel 'verkocht' op voorwaarde dat het in de leefwereld van de leerlingen plaatsvindt.

- Merkt u een verschil in motivatie tussen de leerlingen?

In de tweede graad is er een handjevol leerlingen dat niet echt op hun plaats zit en waarbij het sociale hen minder interesseert. Hoewel dergelijke sociale problematieken niet echt leven bij hen, zijn ze alsnog te prikkelen met actieve werkvormen zoals ethische dilemma's en gedachte-experimenten.

Een concreet voorbeeld in de les over economische groei gelinkt met de leefwereld. Er zijn een drietal heel enthousiaste leerlingen tegenover anderen waar het hen niet boeit. In de tweede graad is dit nog meer realiteit dan in de derde graad.

Methodes - filosofieonderwijs

- Welke leerboeken gebruikt u in uw lessen?

De leerkracht gebruikt voor alle filosofielessen een eigen cursus, omdat ze zowel Code als Socius als slecht heeft beoordeeld. Het noteren van de leerlingen in de tweede graad gaat wel traag; je moet ze voldoende laten noteren om ze ermee vertrouwd te maken.

In de tweede graad betreft ze haar cursusmateriaal sterk op de actualiteit. Er is wel een groot verschil in de mate waarin leerlingen de actualiteit volgen: vooral de jongens zijn meer op de hoogte van de actualiteit. De leerkracht moedigt haar leerlingen hier wel in aan.

Politieke voorbeelden worden in de tweede graad als moeilijk en ‘saai’ aangevoeld. Het is pas naar de derde graad toe dat de leerlingen de impact van politiek op hun eigen leven beginnen in te zien.

- Hoe worden de leerinhouden verdeeld tussen het derde en het vierde jaar?

De leerkracht heeft de suggestie gedaan om het vak sociologie een half jaar twee uur te geven om daarna een half jaar twee uur filosofie te kunnen geven in het derde jaar. Ze merkt immers op leerlingen in het derde jaar heel fel veranderen: in het begin zijn het nog ‘kinderen’, naar het einde van het jaar toe is er een grote mentale verandering en zijn ze meer klaar voor filosofie. Tussen het derde en het vierde jaar is er daarnaast ook een groot verschil.

Bepaalde thema's zijn waarschijnlijk interessanter om wat later te plaatsen in functie van die mentale verandering/groei. Wijsgerige antropologie (zoals onderscheid mens / dier) is eerder iets wat in het derde kan: vertrekken vanuit zichzelf en de eigen beleving. Ethiek is dan eerder een stroming voor het vierde jaar. Het maken van afwegingen in bijvoorbeeld een ethisch dilemma vereist immers meer cognitieve vaardigheden bij de leerlingen.

Het derde jaar heeft nog veel moeite met abstracte begrippen. Een voorbeeld is de vraag “Wat is cultuur?” Ook het verschil tussen abstract en concreet moet je hen nog uitleggen. Kennisleer zal in die zin ook eerder iets voor het vierde zijn.

- Op welk abstractieniveau situeert u uw lessen?
 - Kunt u dit aangeven op een vijfpuntenschaal? (erg concreet <> erg abstract)

In het derde zeker heel concreet; in het vierde kan je al wat verder gaan, maar er is een groot verschil in het vierde jaar tussen de leerlingen.

- Gebruikt u veel beeldmateriaal? (prenten, afbeeldingen, cartoons)

Cursus zelf is vrij droog, zonder extra prentjes (probleem om in kleur af te drukken in de school). Naast de cursus altijd een powerpoint met beeldmateriaal. Leerlingen geven aan dat de powerpoints een meerwaarde zijn (nu tijdens het afstandsonderwijs nog meer dan anders).

Vaak voorziet de leerkracht ook linken naar filmfragmenten en nieuwsfragmenten.

- Gebruikt u bepaalde technieken om actief te differentiëren?

Heel moeilijk in een vak zoals cultuurwetenschappen. De leerkracht voorziet verschillende teksten, maar zeker in tweede graad is het aanbod niet zo groot, want je werkt nog aan basisvaardigheden.

Bovendien is de leerstof in het vakgebied van een andere aard dan pakweg wiskunde of exacte wetenschap: het is wat het is (bv. politieke veld uitleggen, daar zit niet veel marge of interpretatieruimte op). Op filosofie zit meer rek waardoor je jezelf meer kan aanpassen aan de groep. Ook zijn er verschillen tussen klassen: sommige klassen staan wat verder dan anderen. dit is een ander aspect van differentiatie en dat kan je enkel toepassen wanneer je die concrete klassen voor je hebt.

- Welke werkvormen zijn het meest effectief om leerlingen te onderwijzen in ethiek?

De leerkracht raadt het boekje 'Filosoferen in de vrije ruimte' aan. Ze gebruikte werkvormen hieruit in filosofie als keuzevak binnen de vrije ruimte voor vijfde- en zesdejaars. Enkele voorbeelden van werkvormen zijn 'de filosofische kennismaking', waarbij leerlingen een menu krijgen met verschillende vragen en dan een gerecht moeten samenstellen van stellingen om over te praten. Zo kunnen ze heel snel de andere beter leren kennen op een niet-oppervlakkige manier.

Een voorbeeld voor ethiek is het werken met ethische dilemma's. Binnen de vrije ruimte vonden de leerlingen dat leuk om te doen. Zo is er het voorbeeld van de zelfrijdende auto die moet kiezen tussen een jong meisje of een ouder koppel wanneer die crasht. Leerlingen vinden dit interessant, omdat het herkenbare situaties zijn en waarbij je gemakkelijk de consequenties kan inschatten.

- Is de opzet van uw lessen thematisch of historisch? Of anderszins?

In de tweede graad zal de leerkracht zeker thematisch werken; de derde graad zou eventueel historisch kunnen. De tweede graad is eerder opgevat als een kennismaking, vertrekkende vanuit de eigen leefwereld. Je kan daar zeker af en toe grote namen laten vallen, maar dat is

niet de kern of het doel. In de derde graad kan je die opnemen en verder uitdiepen en zo een
groei-potentieel voorzien.

Verslag interview 5

Afgenomen op 27/04/2021

Deze leerkracht is al veertien jaar aan de slag als leerkracht. Hij geeft gedragswetenschappen in het derde jaar humane wetenschappen en cultuurwetenschappen in het vierde jaar. Daarnaast geeft hij in het zesde jaar projectwerk rond maatschappelijke thema's en het vak 'beeld' waar de inhoud zich vooral rond fotografie en film situeren. De hoofdaccenten in zijn opdracht liggen bij de vakken cultuur- en gedragswetenschappen in de tweede graad. Hij heeft in zijn hele carrière altijd minstens een paar uur in de tweede graad gestaan en dit stelselmatig uitgebreid. De afgelopen zeven jaar lag de nadruk op de tweede graad en sinds dit jaar is hij ook graadcoördinator voor de tweede graad in de school.

De leerkracht werkt aan het St. Jozefinstituut in Bokrijk, een school in het katholiek onderwijs die het Lasalliaans perspectief volgt. Ze ressorteren niet onder het bisdom, maar volgen de leer van broeder De La Salle. In hun pedagogisch project staat kansen (in de breedste zin van het woord) geven aan jongeren centraal.

De school heeft een speciaal vak in de tweede graad voor de richting wetenschappen. Leerlingen krijgen een uur per week maatschappijwetenschappen wat een light-versie is van de kernvakken van de richting humane wetenschappen. Dit omwille van twee redenen: Ten eerste is het zo dat tussen het derde en vierde, maar ook naar de tweede graad toe leerlingen soms de overstap naar humane wetenschappen maken en op deze manier hebben ze dan toch al een extra uurtje inleiding gekregen. Ten tweede wil men alle leerlingen een basisvorming in maatschappelijke thema's meegeven. Deze leerkracht staat in voor de leerinhouden van het vierde jaar.

De leerkracht is een bachelor in politieke en sociale wetenschappen met een master in communicatiewetenschappen en een specifieke lerarenopleiding.

Voorkennis

- Denkt u dat uw leerlingen voor ze de lessen aanvangen reeds een invulling kunnen geven aan het begrip 'ethiek'? Zo ja, welke?

Het woord op zich zal de meeste leerlingen volgens de leerkracht heel weinig zeggen. Je kan het eventueel afleiden naar ethisch onverantwoord o.i.d., maar in het algemeen mag je er in een derde jaar vanuit gaan dat er heel weinig leerlingen met het begrip vertrouwd zijn.

Hij zou dan ook werken met concrete situaties en voorbeelden om vervolgens de afleiding te maken naar concepten als 'waarden' en 'normen' en zo naar het begrip ethiek toe te werken. Het begrip 'ethiek' op zich is te abstract, waar 'waarden' en 'normen' concreter zijn.

De begrippen ‘normen’ en ‘waarden’ komen nu ook naar voren in cultuurwetenschappen in de tweede graad. De leerkracht merkt echter vaak dat zijn leerlingen snel het idee hebben dat dergelijke begrippen ‘moeilijk’ zijn. Hij probeert dan nabijliggende woorden te gebruiken zoals ‘waardevol’ en andere concrete voorbeelden. De leerlingen zijn heel erg zoekende naar praktische voorbeelden.

In het derde jaar merkt hij ook een zekere schrik om nieuwe begrippen op een foute manier te verstaan of uit te leggen. De leerlingen moeten een zekere schroom overwinnen en zichzelf leren overtuigen van hun eigen gelijk. Ze hebben het idee dat abstracte begrippen heel moeilijk te vatten zijn. Het is dan ook belangrijk om het op een heel toegankelijke manier aan te bieden.

Naar de derde graad toe zetten de leerlingen die stap sneller en kunnen ze woorden afleiden. Ook tussen drie en vier is er een verschil merkbaar. In gezinswetenschappen leren de leerlingen bijvoorbeeld op korte tijd veel terminologie (bijvoorbeeld ‘cognitief’). Eenmaal ze hun zelfbeeld hebben bijgesteld en inzien dat ze ondanks het feit dat ze nog maar in het derde jaar zitten, toch overweg kunnen met moeilijkere abstracte begrippen, dan staan ze daar wel voor open. Ze moeten volgens de leerkracht dus een aanvankelijke schroom overwinnen.

Daarnaast is er ook een ontwikkeling op vlak van gedrag en eigen kenmerken: in het vierde jaar worden ze vrij snel een stuk volwassener. In het begin van het derde jaar zijn ze nog meer zoekende.

(Meta)cognitie

- Komen leerlingen in aanraking met bepaalde ethische begrippen in uw lessen?

Bij de lesinhouden gedragswetenschappen komen ze hier niet rechtstreeks mee in aanraking, of het wordt toch niet expliciet als dusdanig benoemd. Het sluipt er via omwegen in, zo gaf de leerkracht les over andere samenlevingsvormen naast monogamie. Hij waakt erover dat het niet de bedoeling is leerlingen te overtuigen van het ‘goede’, maar wel om hun oogkleppen te verbreden. Sommige culturen vinden x normaal, andere y. Hij bracht dit aan met een reportage waarin de voordelen van een polygame cultuur naar voren werden gebracht en koppelt dit aan vragen als “Wat is normaal?”, “Wat is acceptabel?”, “Wat vinden we aanvaardbaar?”.

Hetzelfde geldt voor een thematiek zoals de ontwikkeling van de adolescent, pubergedrag en de relatie tussen ouders en kinderen. Thema’s zoals normen en waarden, rechtvaardigheid.

Bij cultuurwetenschappen wijdt de leerkracht een volledig thema aan armoede, en een ander thema handelt rond solidariteit. Op het einde van het vierde komt ook het thema filosofie naar voren. Daar is de link naar ethiek uiteraard veel concreter.

- Over welke ('grote') filosofen zouden de leerlingen mogelijk al gehoord hebben tijdens uw lessen?

De lessen in het vierde jaar zijn opgevat als een inleiding tot de filosofie en een schetsen van wat filosofie betekent in verschillende tijden en hoe denkers steeds filosoferen in een (tijds)context. De leerkracht brengt daarbij een aantal pioniers aan, gaande van Socrates (idee van de twijfel), over Kant tot Hannah Arendt. Socrates is een dankbare figuur om leerlingen uit te dagen in een filosofisch gesprek met behulp van de vroedvrouwmethode: hij hielp mensen met denken.

Het is niet zo dat de leerlingen de volledige geschiedenis van de filosofie zien. De doelstelling is het kennismaken met filosofie en op welke manier de discipline een (nuttige) plek in de wereld kan hebben. Leerlingen zijn ook verbaasd dat je met kleuters kan filosoferen. De leerkracht maakt hen duidelijk dat filosofie heel ruim is en dat het op veel verschillende manieren kan. Ze staan hier ook voor open, eens je dat kantelpunt bereikt hebt (zie ook hoger: eenmaal ze het abstracte ervaren).

Overigens is dit nu een relatief klein thema dat maar acht lessen beslaat binnen cultuurwetenschappen.

Motivatie

- Welke thema's wekken enthousiasme op bij de leerlingen?

De leerkracht spreekt bij deze vraag zelf over de 'klassieke zaken'. Zo zijn politiek en recht moeilijker en leeft bij de leerlingen het idee dat dat inhoudelijk moeilijke zaken zijn. Ze krijgen hier ook van thuis uit weinig achtergrond in mee. Overigens geldt dit ook voor volwassenen die met hun ogen beginnen draaien en veel fronsen als het over 'de politiek' gaat.

In het derde jaar merkt hij dat de leerlingen gedragswetenschappen het meest boeiend vinden. Veel van de leerlingen kiezen voor humane met het idee om later psychologie te studeren, in de beleving van deze leerkracht. Ze staan iets afstandelijker tegen abstracte thema's. Je moet moeite doen om ze mee te krijgen in het verhaal. Zo leeft bij filosofie het idee dat het iets is voor oude mannen met een baard die uren lezen en schrijven over zware thematieken. Het is zaak die foute ideeën te ontkrachten.

De leerkracht tracht die termen ook aanvankelijk te vermijden. Als hij bijvoorbeeld het thema politiek introduceert in de tweede graad, spreekt hij eerst over “regels om samen te leven” met vragen als “wie bepaalt die regels?”, om zo op te bouwen tot termen als democratie, politiek... Hetzelfde geldt voor filosofie en kunst: bij de abstracte concepten haken ze af. Je moet het in kleine stukjes kappen en ze geruststellen dat het niet droog of zwaar zal worden (dikke boeken, hele resem kunstwerken, alle schilderijen van schilder x of y...). Het is zaak het luchtig en plezierig aan te bieden en geleidelijk op te bouwen naar de diepere ideeën die erachter liggen. Je moet mondjesmaat water bijgieten in het bad, zodat de leerlingen niet meteen verdrinken.

- Hoe goed zijn leerlingen op de hoogte van actualiteit?

In het begin van de tweede graad zijn ze niet op de hoogte. Het is wel iets wat de leerkracht stimuleert en waarin de leerlingen moeten groeien. In het derde jaar is dit sterk leerkrachtgestuurd: hij biedt artikelen, reportages enz. aan. Naar het vierde jaar worden de leerlingen meer gestimuleerd om zelf actief op zoek te gaan naar voorbeelden uit de actualiteit en om dat zelf actief te volgen. In het derde jaar is de leerkracht bijvoorbeeld al blij als ze op hun gsm een nieuwsapp hebben en zo de headliners binnen krijgen zodat ze er toch al over gehoord hebben.

Het verschil tussen de leerlingen onderling zie je vooral naarmate ze ouder worden. In het derde is het heel zelden zo dat iemand actief de actualiteit volgt. In het vierde komt er meer interesse dankzij de lessen over politiek en gaan ze op zoek naar hun actualiteit. Vanaf dan zijn ze blij om zelf hun voorbeelden te kunnen inbrengen tijdens de les. Er is in die fase ook een feller onderscheid tussen de leerlingen die het intrinsiek volgen en andere uit ‘moetivatie’. In het derde jaar is er daarentegen sowieso weinig intrinsieke motivatie.

- Merkt u verschillen in motivatie binnen de klas?

Het is in de ervaring van de leerkracht heel beperkt dat leerlingen niet vanuit een sterke intrinsieke motivatie voor humane wetenschappen kiezen. De school heeft bovendien een sterke studiekeuzebegeleiding, getuige daarvan is het inleidende vak tot de humane wetenschappen in de tweede graad. Wat hij wel vaststelt, is dat er leerlingen zijn die per se in het ASO willen blijven en alsnog door de spreekwoordelijke mand vallen. Voor hen zal de richting maatschappij- en welzijnswetenschappen mogelijk soelaas brengen. Heel veel leerlingen willen trouwens graag bij de school blijven en kiezen daarom vandaag voor humane wetenschappen, hoewel het niveau voor hen te hoog gegrepen is.

Methodes - filosofieonderwijs

- Welke leerboeken gebruikt u in uw lessen?

Voor humane wetenschappen ontwerpt de school haar eigen cursussen. Het is zonde om te werken met de beschikbare hand- en werkboeken, omdat ze te weinig aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Zo gebruikte een methode een lied van John Denver: de leerlingen kennen die niet, en zelfs al mocht dat zo zijn, dan is zo'n lied na twee jaar ook weer gedateerd. Dat is niet waar het om draait in de leefwereld van de jongeren.

Ze werken daarentegen met actuele voorbeelden zoals reportages, actualiteit, nieuwe onderzoeken... In de eigen cursus kunnen ze snel zaken aanpassen en kunnen ze optimaal gebruik maken van de ruimte die het leerplan biedt om eigen accenten te leggen. Het zou ook financieel zonde zijn om leerlingen een werkboek te laten aanschaffen waarin ze de helft niet invullen.

- Hoe worden de leerinhouden verdeeld tussen het derde en het vierde jaar?

Vandaag is filosofie zoals gezegd een van de vele thema's dat aan bod komt binnen cultuurwetenschappen.

Naar volgend jaar toe heeft de school de keuze gemaakt om filosofie niet in het derde jaar aan te bieden. Ze zullen het drie uur geven in het vierde jaar. De schrik bestaat immers dat de leerlingen het als vak zullen onderschatten als het slechts één uurtje in de week is, hoewel het wel degelijk om een richtingsvak gaat. Daarnaast hebben de leerkrachten ook het gevoel dat je het vak beter kan geven in een veilige, verbonden groep. In één uur per week kan je die context niet creëren waardoor je minder impact zal hebben op de groep.

Bovendien hebben ze tegen de tijd van het vierde jaar ook bij sociologie en psychologie al ervaren dat ze abstracte materie aankunnen. De leerkracht vreest dat de leerlingen meer dan vroeger afgeschrikt zullen zijn door de naam van de vakken omdat de disciplines benoemd worden in plaats van algemene cultuur- en gedragswetenschappen. Filosofie zal in die zin een beladen term zijn (idem voor sociologie).

Aangezien ze nog niet meteen starten, is er nog niet concreet nagedacht over de opdeling van de leerinhouden doorheen het vierde jaar.

- Op welk abstractieniveau situeert u uw lessen?
 - Kunt u dit aangeven op een vijfpuntenschaal? (erg concreet \diamond erg abstract)

In de tweede graad: veel concreter 2/3e concreet, een derde abstract; derde graad gaat dat naar een gelijkwaardige verdeling.

- Gebruikt u veel beeldmateriaal? (prenten, afbeeldingen, cartoons)

De leerkracht vindt het belangrijk om een gezonde mix aan te bieden aangezien humane wetenschappen een talige richting is waarin lezen belangrijk is, zeker naar de derde graad toe. Dit wordt aangevuld met videofragmenten, foto's, grafieken en tabellen.

De cursus is dan ook een combinatie van beiden, ongeveer 50/50. Leerlingen bekijken een stukje in de klas, dat ze later in de cursus uitgeschreven kunnen nalezen.

- Gebruikt u bepaalde technieken om actief te differentiëren?

Binnen de richting humane wetenschappen werkt iedereen met z'n eigen iPad, wat gemakkelijker is om leerlingen op zelfstandige basis zaken te laten verwerken. In de klas zelf is het vaak wat moeilijk om te differentiëren: veel onderwijsleergesprekken.

Er worden wel vrijblijvend extra dingen aangereikt zoals krantenartikels, reportages enz. voor de geïnteresseerde leerlingen. Het is niet zo dat er heel veel verschillende oefeningen zijn.

De leerkracht merkt ook dat er vooral in de richtingsvakken vrij goed gepresteerd wordt. Zo kan het zijn dat er een tekort is op wiskunde, Frans en chemie, maar voor cultuur- en gedragswetenschappen scoren diezelfde leerlingen >70%. Wie niet goed scoort, scoort daarentegen meestal slecht over de hele lijn. In zijn ganse carrière heeft de leerkracht nog nooit een vakantietaak moeten meegeven en is er ook nog nooit bijles gevraagd bij cultuur- of gedragswetenschappen. De nood om te differentiëren is er bijgevolg ook niet.

- Welke werkvormen zijn het meest effectief om leerlingen te onderwijzen in ethiek?

Stellingenspel, socratisch gesprek, onderwijsleergesprek, kleine observaties doen (gedragswetenschappen in functie van onderzoeksvaardigheden), hoekenwerk, zaken aan elkaar uitleggen na voorbereiding, spelvorm (quiz), online prikbord...

Globale richtlijn is variatie en niet te veel van hetzelfde, want dan mist het zijn charme. Leerlingen vinden een groepswerk bijvoorbeeld eens leuk, maar niet het zevende groepswerk van die week.

Afsluitend: een finale tip?

Niet meteen met de deur in huis vallen; fragmentjes, krantenartikels... wat ze waarschijnlijk ook gehoord hebben. Van daaruit speuren naar wat je eruit kan halen en hoe je dat op een theoretische wijze kan bekijken.

Bijlage B: Leerboekenanalyse

1. Opzet

Naast de interviews en de literatuurstudie, biedt een leerboekenanalyse ons nog meer inzicht in onze onderzoeksvraag. Bij de selectie van de leerboeken die we analyseren, keken we naar de haalbaarheid (het aantal leerboeken), de representativiteit, de vergelijkbaarheid en de onderlinge samenhang van de leerboeken¹¹.

Voor de representativiteit en haalbaarheid van de boeken die we analyseerden, gingen we op zoek naar leerboeken die het domein van ethiek binnen de tweede graad van het secundair onderwijs behandelen. Hierbij hebben wij gekozen voor twee boeken die een algemene inleiding geven in de filosofie. Hierbij zit ook het thema ethiek inbegrepen. Dit is dan ook het domein dat we zullen analyseren in deze boeken. Gezien de meeste filosofieboeken, specifiek ethiek, bedoeld zijn voor de derde graad, hebben we naast deze twee filosofieboeken ook gekeken naar twee andere leerboeken reeksen om een beter beeld te krijgen van de tweede graad. Deze behandelen niet het domein van de ethiek, maar vertonen inhoudelijk hier en daar enkele raakpunten. Voor de representativiteit van deze laatste twee kozen we er die in Vlaanderen gebruikt worden in het aso-onderwijs in het eerste jaar van de tweede graad in de richting humane wetenschappen.

We kiezen voor een kwalitatieve analyse¹² van de leerboeken. Een kwantitatieve analyse, met onder andere een onderzoek naar de frequentie van bepaalde termen en begrippen, leek ons minder aangewezen, omdat dit ons niets leert over de voorkennis van onze doelgroep. We richten ons daarbij voornamelijk op een inhoudelijke analyse, aangevuld met een pedagogisch-didactische analyse. Hierbij zullen wij bij de filosofieboeken gebruik maken van de taxonomie van Kienstra waarbij verschillende denkvaardigheden zijn gerangschikt in toenemende complexiteit: redeneren, analyseren, toetsen, kritiek maken en reflecteren.¹³ Op deze manier leren we onze doelgroep beter kennen en kunnen we de lessenreeks op de best mogelijke manier ontwerpen om een optimaal leerproces bij de leerlingen te bewerkstelligen. In eerste instantie zullen we deze leerboeken descriptief benaderen en beschrijven we wat we zien. Op basis van deze beschrijving, zullen we ook uitspreken waar onze voorkeur ligt en welke redenen we daarvoor zien. Deze normatieve benadering zal ook duidelijk naar voren komen

¹¹ Informatie gehaald uit: Methodologische modules, onderzoeksmethoden hanteren in leerboekenanalyse. Beschikbaar op Toledo. Academiejaar 2020-2021

¹² Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Paris: Unesco, 2010): 67-68

¹³ Natascha Kienstra, *Effectief Filosoferen in de Klas* (Enschede: Ipskamp Printing, 2016), 62.

in de conclusie. Hier zullen wij de aspecten benoemen die wij willen gebruiken voor het opzetten onze lessenreeks.

Voor de inhoudelijke analyse kijken we naar de opbouw die de methodes¹⁴ gebruiken en de leerinhouden, concepten en begrippen die er aan bod komen. Deze inhoudelijke analyse zal grotendeels betrekking hebben op de Nederlandse filosofie leerboeken. Voor de pedagogisch-didactische analyse kijken we vooral naar hoe deze leerinhouden gepresenteerd worden in alle vier de leerboeken: hoe worden deze gestructureerd, welke media worden er aangewend, hoe wordt de leefwereld van de leerlingen geïntegreerd en op welke manier wordt er gedifferentieerd? Er zijn ook secties gewijd aan de werkboeken en lerarenhandleidingen omdat hier specifieke aspecten in zitten die van pas komen bij het schrijven van onze lessenreeks. Bij de werkboeken zal voornamelijk op de werkvormen worden ingegaan. Voor de filosofie werkboeken zal ook nog de inhoud kort worden behandeld. Deze analyse zal dus voornamelijk gaan over de tweede onderzoeksvraag naar het pedagogisch-didactische aspect. Wat betreft de eerste onderzoeksvraag zal kort worden ingegaan op mogelijke voorkennis.

2. Analyse van leerboeken wijsbegeerte

In het Nederlandse onderwijs is filosofie een vak dat al langer bestaat binnen het aangeboden pakket op de middelbare scholen. Leerlingen van zowel HAVO als VWO kunnen dit vak volgen.¹⁵ Het HAVO duurt vijf jaar en het VWO zes jaar en alleen leerlingen met een VWO-diploma hebben toegang tot een universitaire studie. Voor de leerboekenanalyse van twee filosofieboeken hebben wij gekozen voor de Nederlandse methodes:

- *Wij denken over: Denken, handelen en voelen* van Philippe Boekstal¹⁶ en
- *Wegen naar wijsheid: 3B* van Ton Vink.¹⁷

Wij hebben deze methodes gekozen omdat ze allebei een hoofdstuk bevatten over ethiek, het thema dat wij zullen uitwerken in onze lessenreeks, en omdat de doelgroepen van beide boeken enigszins overeenkomen. *Wij denken over* is geschreven voor HAVO en kan ook worden gebruikt in het VWO. Hierbij specificeren de auteurs echter niet voor welke fase het boek gebruikt kan worden.¹⁸ *Wegen naar wijsheid* is bedoeld voor de tweede fase van het VWO, 4^e

¹⁴ Met methode bedoelen wij een specifieke leerboekenreeks, zowel leerboek, als werkboek, als handleiding.

¹⁵ Op de volgende pagina staat de vergelijking met het Belgische systeem qua onderwijsniveaus.

¹⁶ Philippe Boekstal, *Wij denken over Denken, Handelen en Voelen: Theorieboek* (Eindhoven: Damon, 2008).

¹⁷ Ton Vink, *Wegen naar wijsheid, Deel 3B, Leerboek* (Eindhoven: Damon, 2012).

¹⁸ Boekstal, *Wij denken over*, 4.

tot en met 6^e jaar, maar kan ook worden gebruikt in het HAVO onderwijs.¹⁹ Het niveau van beide boeken zal dus grofweg overeenkomen met het niveau van de tweede graad ASO. Dit blijkt uit de percentages van leerlingen per onderwijssoort in Nederland en België van schooljaar 2019-20. In Nederland gaan in het derde jaar 22,15% naar VWO en 22,41% naar HAVO, in het vierde jaar is dat respectievelijk 20,53% en 29,47%. Tezamen betekent dit dat 47,28% van de leerlingen in het derde en vierde jaar naar HAVO en VWO gaat.²⁰ Dit komt vrijwel precies overeen met het percentage leerlingen in België dat in de tweede graad naar ASO gaat, namelijk 47,31%.²¹ Hieruit leiden wij af dat het ASO niveau in grote lijnen overeenkomt met de niveaus HAVO en VWO tezamen.

De analyse zal vooral focussen op de hoofdstukken over ethiek en heeft een inductieve benadering.²² Wij gebruiken deze benadering omdat wij vanuit de bestaande methodes richtlijnen willen afleiden voor ons eigen lespakket. In deze analyse zullen we zowel de didactiek als de inhoud van beide methodes beschrijven en evalueren. Voordat we de inhoud van beide boeken behandelen, gaan wij echter eerst kijken naar de opvatting van de auteur over de desbetreffende methode. Dit geeft ons een context waarbinnen de leerinhouden kunnen worden geanalyseerd. Hierbij kijken wij eerst naar de presentatie van de leerinhouden: de structuur, de tekstopmaak en de media van het boek. Daarna zullen we kijken naar de leerinhouden zelf: welke ethische stromingen, concepten en begrippen komen naar voren en hoe worden deze geëvalueerd in de werkboeken? Vervolgens zullen we de differentiatie van beide methodes behandelen. Als laatste beoordelen wij het algemene inhoudelijke niveau van beide methodes, afgaand op de voorgaande analyses.

2.1. Opvatting over de methode

Wat beide auteurs beogen, komt op bepaalde punten overeen, maar kent ook belangrijke verschillen. Beide auteurs willen met hun methodes een breed overzicht geven van verschillende thema's binnen de filosofie. Zij willen hierbij voorzien in de stof die bij het eindexamen, het landelijke examen dat in het Nederlandse onderwijssysteem wordt afgenomen

¹⁹ Vink, *Wegen naar wijsheid*, 2; “*Wegen naar wijsheid*, Deel 3B, Leerboek, (2012),” Damon Educatie, geraadpleegd 7 februari, 2021, <https://www.damon-educatie.nl/boeken/wegen-naar-wijsheid/wegen-naar-wijsheid-deel-3b-leerboek-2012>.

²⁰ “Vo; leerlingen, onderwijssoort, leerjaar, leeftijd,” CBS, geraadpleegd op 12 april 2021. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/80041ned/table?fromstatweb>.

²¹ “Vlaams Onderwijs In Cijfers 2019-2020,” Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, December 2020. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/39987>.

²² Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 70.

aan het einde van het laatste schooljaar, aan bod komt.²³ De boeken hebben allebei een thematische indeling: per hoofdstuk worden meerdere thema's binnen een domein van de filosofie behandeld.²⁴ *Wegen naar wijsheid* bevat daarenboven een hoofdstuk "Kort historisch overzicht van de westerse filosofie" dat in enige historische context voorziet. Een dergelijk hoofdstuk is afwezig in *Wij denken over*.

De afwezigheid van historische context in het leerboek *Wij denken over* is een bewuste keuze. Boekstal wil met zijn methode de leerlingen puur thematisch laten nadenken. Vandaar dat hij ook heeft gekozen om geen enkele filosoof bij naam te noemen, ook al zijn er theorieën van verschillende filosofen in de tekst verwerkt.²⁵ Bij een verhandeling over plicht wordt Kant bijvoorbeeld niet genoemd, ondanks het feit dat zijn gedachtegoed duidelijk de inspiratie was bij het schrijven van de tekst.²⁶ Het is daardoor soms onduidelijk wiens mening wordt verkondigd: die van de auteur of die van een filosoof. Hierin verschilt *Wij denken over* sterk van *Wegen naar wijsheid*: in laatstgenoemde worden bij elk filosofisch thema de belangrijkste filosofen aangehaald. Zo verbindt de auteur bijvoorbeeld plichtethiek met Kant en deugdethiek met Aristoteles.²⁷ Deze opzet komt natuurlijker over: het geeft leerlingen op een organische wijze inkijk in de chronologische historische samenhang en geeft de tekst een duidelijke kern.

Wij denken over komt op ons vaak over als een verzameling van overpeinzingen zonder een duidelijke focus op bepaalde leerinhouden. Overigens zijn deze overpeinzingen duidelijk geschreven vanuit het persoonlijke perspectief van de auteur. Zo sluit het thema "Zin" af met de conclusie dat het leven als kunstwerk zeer waarschijnlijk de zin van het leven is.²⁸ Een dergelijke opvatting valt terug te leiden tot Nietzsche, maar omdat zijn naam afwezig is in de tekst krijgt de lezer het gevoel alsof hem een mening wordt opgedrongen. Ook maakt Boekstal aannames die twijfelachtig zijn; zo zou God zinvol zijn omdat zin bestaat. Een religieus persoon zou het waarschijnlijk eerder omdraaien: zin bestaat omdat God bestaat.²⁹ Doordat de historische en filosofische context ontbreekt, wordt Boekstals doel tot "stimuleren om zelf na te denken" naar onze mening belemmerd.³⁰ Om kritisch te kunnen nadenken over zaken is het

²³ "*Wegen naar wijsheid*, Deel 3B, Leerboek, (2012)," Damon Educatie, geraadpleegd 7 februari, 2021, <https://www.damon-educatie.nl/boeken/wegen-naar-wijsheid/wegen-naar-wijsheid-deel-3b-leerboek-2012>;

Boekstal, *Wij denken over*, 4.

²⁴ Boekstal, *Wij denken over*, 5; Vink, *Wegen naar wijsheid*, 4-5.

²⁵ Boekstal, *Wij denken over*, 4. In de werkboeken worden filosofen wel genoemd en hun teksten behandeld, wij komen hier later nog op terug.

²⁶ *Ibid.*, 82-3.

²⁷ Vink, *Wegen naar wijsheid*, 62-5.

²⁸ Boekstal, *Wij denken over*, 93.

²⁹ *Ibid.*, 92.

³⁰ *Ibid.*, 4.

belangrijk om ook de context te kennen van dergelijke zaken. Hierbij is de inbreng van de auteur niet helemaal duidelijk. *Wegen naar wijsheid* biedt wat dat betreft meer openheid aan de leerlingen om zelf na te denken en geeft hun ook meer handvatten om hun denken aan te scherpen. De auteur heeft helaas niet zijn visie gegeven op de methode. Op de website van de uitgever staat slechts het volgende te lezen:

Wegen Naar Wijsheid (WNW) is een complete methode filosofie/levensbeschouwing voor de basisvorming en Tweede Fase van het VWO. Naast een aantal thema's komen belangrijke levensbeschouwelijke stromingen uit Oost en West aan de orde. WNW besteedt tevens aandacht aan vraagstukken rond burgerschap en ethiek.³¹ Het grootste verschil tussen *Wegen naar wijsheid* en *Wij denken over* is voornamelijk inhoudelijk. Er is in *Wegen naar wijsheid* meer leerstof en meer aandacht voor de historische kaders van filosofische en levensbeschouwelijke thema's.

2.2. Presentatie van de leerinhouden

Er zijn veel overeenkomsten in de manier waarop de methodes hun leerinhouden presenteren. In dit gedeelte zullen wij de volgende aspecten daarvan behandelen: de structuur, de tekstopmaak, en de media van het boek.

Boekstructuur

De hoofdstukken ethiek zijn in beide boeken opgedeeld in thema's zoals "Onderverdeling binnen de ethiek", "Verantwoordelijkheid", "Voorbij de mens" (*Wegen naar Wijsheid*) en "Deugd", "Relativisme", "Dierethiek" (*Wij denken over*) die ongeveer één tot drie pagina's beslaan. Dat zorgt ervoor dat het gemakkelijk is om het overzicht te bewaren en de belangrijkste ideeën te onderscheiden. Hierbij is het verschil dat *Wegen naar wijsheid* de thema's nog opdeelt in verschillende paragrafen. Zo wordt het thema "Verantwoordelijkheid" opgedeeld in paragrafen over "Vrije Wil", "Vrijheid en Verantwoordelijkheid" en "Het Goede?".³² Bij *Wij denken over* is er geen dergelijke onderverdeling. Zo wordt verantwoordelijkheid behandeld in het thema "autonomie" zonder dat hiervoor de tekst wordt onderbroken.³³ Daardoor mist hij structuur en richting. Het thema "autonomie" begint bijvoorbeeld met mensenrechten en eindigt via vele omwegen met geweten.

³¹ "*Wegen naar wijsheid*, Deel 3B, Leerboek, (2012)," Damon Educatie, geraadpleegd op 13 maart 2021. <https://www.damon-educatie.nl/boeken/wegen-naar-wijsheid/wegen-naar-wijsheid-deel-3b-leerboek-2012>

³² Ibid., 73-5.

³³ Boekstal, *Wij denken over*, 80-1.

Tekstopmaak

Wij denken over biedt echter wel meer duidelijkheid als het aankomt op begrippen en concepten.³⁴ Deze zijn oranje en vet gedrukt waardoor ze opvallen binnen de tekst en een houvast bieden voor de lezer. Deze begrippen en concepten zijn ook terug te vinden in een index achter in het boek waar elk begrip wordt voorzien van een bondige definitie. Dit geeft leerlingen de kans om snel een begrip op te zoeken en hun kennis op te frissen. *Wegen naar wijsheid* bevat geen dergelijke index en dat is wat ons betreft jammer aangezien deze methode meer begrippen verwerkt in haar tekst dan *Wij denken over*. Overigens zijn deze woorden wel schuingedrukt om ze te onderscheiden binnen de lopende tekst.

Media

Beide methodes maken veel gebruik van visuele ondersteuning; op elke pagina zijn afbeeldingen te vinden die aansluiten bij het thema. Hierbij is het verschil dat *Wegen naar wijsheid* meer maatschappelijke linkjes legt. Zo wordt bij het thema “De Plicht-Ethiek” een afbeelding geplaatst van een collecte voor Kinderhulp.³⁵ Bij *Wij denken over* is gekozen om schilderijen te plaatsen bij de thema’s; hier wordt bij het thema “Plicht” het schilderij “Fietser” van Natalia S. Gontsjarova geplaatst.³⁶ Voor beide opties valt wat te zeggen: *Wegen naar wijsheid* dicht met de visuele ondersteuning het gat tussen filosofie en de hedendaagse maatschappij, terwijl de schilderijen in *Wij denken over* meer uitnodigen tot overpeinzingen, zoals “Hoezo wordt een bepaald thema op een dergelijke manier afgebeeld?” Dit zou kunnen leiden tot verdieping, maar helaas wordt noch binnen het leerboek, noch binnen het werkboek gevraagd naar de schilderijen. Dit is naar onze mening een gemiste kans.

2.3. Ethische stromingen, begrippen en concepten

Aangezien beide geanalyseerde hoofdstukken een inleiding geven tot ethiek, komen de ethische stromingen, begrippen en concepten in beide boeken grotendeels overeen. In tabel 1 van de appendix worden alle ethische stromingen, concepten en begrippen benoemd en vergeleken tussen de twee boeken. In beide boeken worden descriptieve en normatieve ethiek beschreven en onderscheiden. *Wegen naar wijsheid* kiest er voor om ook meta-ethiek te behandelen. Relativisme en utilitarisme wordt ook zowel in *Wij denken over* als *Wegen naar wijsheid*

³⁴ Wij gebruiken het woord begrip voor enkelvoudige termen, een concept vatten wij op als bredere, overkoepelende bepalingen.

³⁵ Vink, *Wegen naar wijsheid*, 66. Kinderhulp is een organisatie die zich inzet tegen armoede onder jongeren.

³⁶ Boekstal, *Wij denken over*, 83.

behandeld, waarbij Vink de laatste stroming koppelt aan hedonisme en deugdethiek onder de noemer van doel-ethiek. Volgens hem stellen deze drie stromingen dat een handeling goed is als je daarmee een goed doel bereikt.³⁷ *Wij denken over* behandelt deugdethiek los van deze stromingen en stelt dat deugdethiek zich onderscheidt door de focus op karaktereigenschappen.³⁸ Boekstal besteedt ook beduidend meer aandacht aan deugdethiek dan aan de andere ethische stromingen. De tegenstelling tussen deugdethiek en plichtethiek wordt door beide auteurs beschreven, echter in *Wegen naar wijsheid* volgt plichtethiek op deugdethiek naar chronologische volgorde.³⁹ In *Wij denken over* komt het gedeelte over plichtethiek voor deugdethiek. Beide methodes plaatsen het thema dierethiek tegen het einde van het hoofdstuk, waarbij *Wegen naar wijsheid* uiteindelijk het hoofdstuk ethiek afsluit met een deel over humanisme.

Wegen naar wijsheid biedt meer technische begrippen aan bij de verschillende ethische stromingen. Dit heeft ongetwijfeld ook te maken met de doelgroep van *Wegen naar wijsheid*, het VWO. Hoewel beide methodes het concept deugdethiek behandelen, leert de leerling in *Wegen naar wijsheid* bijvoorbeeld ook wat ‘arete’ is en dat het ‘animal rationale’ aan de grondslag ligt van dit concept.⁴⁰ Er is hier sprake van een duidelijke kapstok, waarbinnen technische termen met filosofen worden verbonden en deze filosofen worden geplaatst binnen bepaalde thema’s. Dergelijke technische termen zijn waarschijnlijk afwezig in *Wij denken over* omdat de filosofen die deze termen bedachten ook niet worden genoemd. In deze methode worden meer algemene concepten besproken zoals altruïsme, egoïsme en het kwaad. Soms wordt dit inhoudelijk goed besproken, zoals een uitgebreide discussie over het al dan niet bestaan van altruïsme.⁴¹ Veel andere concepten missen echter diepgang, waardoor de leerling weinig zal bijleren. Dergelijke concepten worden vaak vrij terloops en informeel behandeld. De kapstok die in *Wegen naar wijsheid* nadrukkelijk aanwezig is, ontbreekt dan. Een fragment uit het thema “Zin” is hier een duidelijk voorbeeld van.

Zin is geen iets, geen ding of zaak, zelfs geen God. Zin is eerder een dimensie die mensen, dingen, gebeurtenissen en ook God zinvol doet zijn. Daarmee is de zin niet iets dat buiten onze werkelijkheid bestaat, maar het betreft de zinvolheid van die werkelijkheid. De zin is dus niet iets dat buiten het leven staat, al lijkt dat door de formulering wel zo.⁴²

³⁷ Vink, *Wegen naar wijsheid*, 62.

³⁸ Ibid., 84.

³⁹ *Wegen naar wijsheid* geeft ook “deontologische ethiek” als synoniem voor plichtethiek.

⁴⁰ Vink, *Wegen naar wijsheid*, 63.

⁴¹ Boekstal, *Wij denken over*, 67-9.

⁴² Ibid., 92.

Binnen enkele zinnen behandelt Boekstal de werkelijkheid, God, het Eutyphro dilemma, de wisselwerking tussen immanentie en transcendentie, *en zin*.

2.4. Werkboeken

Beide methodes verwijzen aan het einde van elk thema naar enkele opdrachten in het werkboek. Wat opvalt is dat het werkboek *Wij denken over* veel gebruikmaakt van primaire bronnen om daar opdrachten aan te verbinden. Zo staat er bij het thema “Dierethiek” in het werkboek een fragment van Peter Singer afgedrukt over McDonald’s. In de bijbehorende opdrachten wordt gevraagd om de concepten utilisme, categorische imperatief en intrinsieke en instrumentele waarde toe te passen op de tekst.⁴³ Door de opdrachten wordt het duidelijk wat er belangrijk is in de tekst van het leerboek. De opdrachten in dit werkboek zorgen ook voor een samenhang: zo kunnen opdrachten bijvoorbeeld terug verwijzen naar eerdere hoofdstukken en thema’s.⁴⁴ De meeste opdrachten gaan echter over de thema’s waaraan ze zijn gekoppeld.

De opdrachten binnen *Wij denken over* vallen uiteen in vijf verschillende categorieën: “kennis-opdrachten”, “redeneer-opdrachten”, “creatieve opdrachten”, “onderzoek - opdrachten”, en “reflectie-opdrachten”.⁴⁵ Dit zorgt voor veel afwisseling qua complexiteit en niveau. Zo wordt er binnen het thema “Geluk” gevraagd om verschillende toetsen op te stellen om te meten hoe gelukkig de klas is en de verschillende uitkomsten te verklaren.⁴⁶ Deze vraag is zeer complex en van vrij hoog niveau omdat het verschillende denkvaardigheden vereist. Deze vraag zet leerlingen aan tot redeneren, analyseren, toetsen, en reflecteren, alleen “kritiek maken” uit de taxonomie van Kienstra ontbreekt.⁴⁷ Een vraag als “Denk je nu anders over geluk dan je eerder deed?” is daarentegen een stuk minder complex; hierin wordt een leerling alleen gevraagd te reflecteren.⁴⁸ Verder begint elk thema met de vraag “Welke vraag kun je stellen naar aanleiding van het theorieboek?” en sluit het af met “Welke conclusie kun je trekken na dit hoofdstuk en de gemaakte opdrachten?”.⁴⁹

Het werkboek *Wegen naar wijsheid* gebruikt eveneens de opdrachten om duidelijk te maken wat de leerlingen moeten kennen. In dit werkboek staan zeer weinig primaire bronnen,

⁴³ Philippe Boekstal, *Wij denken over Denken, Handelen en Voelen: Verwerkingsboek* (Eindhoven: Damon, 2008), 100.

⁴⁴ *Ibid.*, 77; 98.

⁴⁵ *Ibid.*, 3.

⁴⁶ *Ibid.*, 81.

⁴⁷ Kienstra, *Effectief Filosoferen in de Klas*, 67.

⁴⁸ *Ibid.*, 82.

⁴⁹ *Ibid.*, 90-1

overigens worden deze vaak wel vermeld in het leerboek. Meestal wordt er in de opdrachten verwezen naar een fragment of een concept dat in het leerboek staat.⁵⁰ De manier waarop de kennis van de leerlingen wordt bevraagd, komt grotendeels overeen met *Wij denken over*. Aan leerlingen wordt gevraagd om een concept uit te leggen, analyseren, en ze worden geacht daarover hun mening te geven, kritiek maken, of dit toe te passen op een bepaald onderwerp, analyseren.⁵¹ Hoewel er dus wel wordt afgewisseld qua niveau van de vragen, is er minder afwisseling in complexiteit. Een dergelijke vraag om het geluk binnen een klas te toetsen, komt niet voor in *Wegen naar wijsheid*.

2.5. Differentiatie

Wegen naar wijsheid differentieert nadrukkelijk in het werkboek op basis van moeilijkheidsgraad: na de opdrachten die bij een thema horen, volgt altijd een “Verdiepingsopdracht”. Deze vragen hebben meer diepgang dan de normale vragen. Zo wordt bijvoorbeeld gevraagd om de problematiek van abortus van baby’s met Down te bekijken vanuit meerdere perspectieven. Wat zijn de rechten van de ouders en wat zijn de rechten van een kind? Bij welke afwijkingen mag volgens jou worden besloten tot abortus?⁵² Dergelijke vragen vereisen een grotere mate van abstractie en reflectie van de leerlingen, de hoogste denkvaardigheid volgens Kienstra.⁵³ Deze verdiepingsopdrachten zijn echter een kleine minderheid van het totaal aantal vragen, leerlingen met meer cognitieve- en metacognitieve vaardigheden zullen dus waarschijnlijk alsnog ‘normale’ vragen moeten beantwoorden. Er is dus slechts een gedeeltelijke differentiatie mogelijk.

In *Wij denken over* wordt er ook gedifferentieerd op moeilijkheidsgraad, alleen staan de vragen van laag en hoog niveau door elkaar. Over het algemeen krijgen de leerlingen meer vrijheid binnen deze methode, terwijl de opdrachten binnen *Wegen naar wijsheid* duidelijker zijn afgebakend. Bij deze methode kan de leerkracht ervoor kiezen om de opdrachten te verdelen onder de leerlingen. Leerlingen met minder cognitieve- en metacognitieve vaardigheden kunnen bijvoorbeeld relatief meer kennis- en redeneeropdrachten toegewezen krijgen, terwijl de leerlingen met meer vaardigheden sneller aan de slag kunnen met complexere opdrachten: onderzoek-opdrachten en reflectie-opdrachten. Dit vereist echter wel een goed

⁵⁰ Ton Vink, *Wegen naar wijsheid, Deel 3B, Werkboek* (Eindhoven: Damon, 2012), 46.

⁵¹ Gecategoriseerd volgens denkvaardigheden van Kienstra. Kienstra, *Effectief Filosoferen in de Klas*, 64; 71.

⁵² *Ibid.*, 42.

⁵³ Kienstra, *Effectief Filosoferen in de Klas*, 66.

inzicht van de leerkracht in de werkboeken. Ook is het belangrijk om leerlingen met minder cognitieve- en metacognitieve vaardigheden afwisseling te bieden qua opdrachten.

2.6. Handleiding voor de leerkracht

Voor zowel *Wegen naar wijsheid* als *Wij denken over* bestaan lerarenhandleidingen. De belangrijkste functie van deze handleidingen is een antwoord geven op de vragen die in het werkboek gesteld worden. Interessant detail hierbij is dat *Wegen naar wijsheid* niet alleen spreekt over antwoorden, maar ook over “antwoordsuggesties.”⁵⁴ De handleiding geeft deze suggesties bij vragen waarbij meer wordt gevraagd naar een mening of reflectie van de leerlingen. Dergelijk onderscheid is bij een vak als filosofie zeer belangrijk voor zowel leerkracht als leerlingen: antwoordsuggesties geven richting en laten ruimte over aan de leerling om hun eigen mening te vormen. Verder geven beide handleidingen de lesdoelstellingen aan het begin van elk hoofdstuk. Hiermee kunnen leraren makkelijk de rode lijn van een hoofdstuk herkennen. *Wij denken over* geeft ook soms enkele extra opdrachten om na te gaan of de leerlingen de doelstellingen hebben bereikt.⁵⁵ De handleiding van deze methode ondersteunt de leerkracht nog meer door zeer beknopt, in een paar zinnen, een mogelijke les te schetsen. Als laatste geeft de handleiding nu en dan mogelijke literatuur ter voorbereiding van een les.⁵⁶ Deze twee laatste toevoegingen zijn naar onze mening zeer nuttig voor een leerkracht, aangezien het hun duidelijke handvatten geeft ter voorbereiding, maar tegelijk voldoende ruimte laat aan de individuele leerkracht om een eigen invulling te geven aan de les.

2.7. Niveau

Voor een algemene vergelijking van niveau maken wij een onderscheid tussen denkniveau, taalniveau en informatief niveau in navolging van *Textbook Quality. A Guide to Textbook Standards*.⁵⁷ Het denkniveau wordt voor een groot deel bepaald door de werkboeken waarin leerlingen zelf moeten nadenken over de stof. Hierbij zien wij veel overeenkomsten: beide werkboeken wisselen de verschillende denkvaardigheden af in hun vragen. Zowel de hogere als de lagere denkvaardigheden krijgen in beide werkboeken de aandacht. Zo worden bij het

⁵⁴ Ton Vink, *Wegen Naar Wijsheid: Deel 3B: Docentenboek. Filosofische Disciplines: Een Volledige Methode Filosofie En Levensbeschouwing* (Budel: Damon, 2008), 5.

⁵⁵ Philippe Boekstal, *Wij Denken over Denken, Handelen En Voelen, Docentenhandleiding*. (Budel: Damon, 2009), 6.

⁵⁶ Ibid., 6.

⁵⁷ Ivan Ivić, Ana Pešikan, en Slobodanka Antić, *Textbook Quality. A Guide to Textbook Standards* (Göttingen: V&R unipress, 2013), 67.

thema “Plicht” in *Wij denken over* vragen gesteld als: “Plichten kunnen ook botsen. De plicht om eerlijk te zijn, kan botsen met de plicht om iemand geen pijn te doen. Hoe los je dit op? Of schiet plichtethiek tekort?” (Kritiek maken) en “Laat zien hoe in de principiële stellingname tegen de doodstraf in het Europees Verdrag de categorische imperatief van Immanuel Kant is terug te vinden.”⁵⁸ (Analyseren) Deze vragen zijn zeer concreet, terwijl het leerboek over ditzelfde thema juist erg in het algemene blijft.

Hoewel het denkniveau dus zeer vergelijkbaar is, zijn er grotere verschillen qua informatief- en taalniveau in de leerboeken. Dit heeft waarschijnlijk gedeeltelijk te maken met het respectievelijke publiek waarvoor de boeken zijn geschreven: *Wij denken over* is in eerste instantie gericht op HAVO en *Wegen naar wijsheid* is in eerste instantie gericht op VWO. Bij de laatste worden zo nu en dan hedendaagse situaties gebruikt om enkele begrippen te verhelderen en te integreren in de leefwereld van de leerling. Dergelijke passages zijn echter in de minderheid, de methode vertelt meer inhoudelijk over de filosofen en hun gedachtegoed. Dat het inhoudelijke niveau hoger is in *Wegen naar wijsheid* betekent echter niet dat het taalgebruik ook per se moeilijker is. De tekst leest zeer gemakkelijk, wat te danken is aan korte tot gemiddelde zinslengtes. Okeeffe duidt twee belangrijke aspecten die het taalniveau bepalen: woordgebruik en zinsvorming.⁵⁹ Qua woordgebruik komen beide methodes, buiten de technische begrippen in *Wegen naar wijsheid*, vrijwel overeen. Het niveau van de woorden is zeer toegankelijk en niet ver van dagelijks taalgebruik. Qua zinsvorming is *Wij denken over* moeilijker voor leerlingen, omdat deze methode langere en complexere zinnen gebruikt. Okeeffe geeft ook aan dat het taalniveau toegankelijker kan worden gemaakt door de tekst te koppelen aan afbeeldingen.⁶⁰ Helaas is de koppeling in *Wij denken over* tussen tekst en afbeeldingen vaak niet duidelijk en/of verhelderend; dit is veel meer het geval bij *Wegen naar wijsheid*.

Wij denken over mist veel van de informatieve aspecten die wel naar voren komen in *Wegen naar wijsheid*. Desondanks maakt de lagere informatieve inhoud van deze methode de tekst zelf niet per se toegankelijker. Dit heeft te maken met een aantal zaken die eerder genoemd zijn: de thema's zijn niet onderverdeeld in paragrafen en er is geen duidelijke kapstok aanwezig. Juist doordat Boekstal ervoor heeft gekozen om filosofen achterwege te laten, missen veel van zijn thema's een ruggengraat. Hoewel zijn taalgebruik overeenkomt qua niveau met dat van

⁵⁸ Boekstal, *Wij denken over Denken, Handelen en Voelen: Verwerkingsboek*, 90-1.

⁵⁹ Liso Okeeffe, “A Framework for Textbook Analysis,” *International Review of Contemporary Learning Research* 2, no 1 (2013), 7-8.

⁶⁰ *Ibid.*, 7.

Vink, is de informatie lastiger te onthouden omdat een duidelijke richting ontbreekt. Zoals eerder aangegeven, heeft Boekstal de neiging om zeer veel zaken te betrekken bij zijn besprekingen waardoor het vaak onduidelijk is waar hij heen wil.

Het is dan ook vooral het informatieve aspect dat de doorslag geeft als we de algemene niveaus van beide leerboeken bepalen. Het denkniveau is in beide methodes zeer vergelijkbaar, maar qua taalniveau zijn er enkele verschillen. *Wegen naar wijsheid* is uitdagender als het aankomt op begrippen, *Wij denken over* met betrekking tot zinsconstructie. In combinatie met de koppeling tussen tekst en afbeeldingen zullen leerlingen waarschijnlijk makkelijker de tekst begrijpen in *Wij denken over*. Dit weegt ook mee in ons oordeel dat *Wegen naar wijsheid* als methode van hoger niveau is en ook toegankelijker.

3. Analyse van twee Vlaamse leerboeken

Om ons onderzoek naar de beginsituatie van onze specifieke doelgroep verder te voeren, hebben we naast de analyse van de twee Nederlandse filosofieboeken nog twee andere schoolboeken onder de loep genomen die in de huidige richting humane wetenschappen in de tweede graad gebruikt worden. Hiervoor gebruikten we een schoolboek van het vak Cultuurwetenschappen en Godsdienst, aangezien er inhoudelijk af en toe raakvlakken kunnen zijn met het domein van de ethiek. Daarbij doen we een korte inhoudelijke analyse van het fenomeen “waarde”. We kijken in hoeverre dit onderwerp behandeld wordt in het vak godsdienst en cultuurwetenschappen en of dit reeds neigt naar ethische reflectie. We gaan hier echter niet over tot een normatieve beoordeling van de bespreking van deze begrippen, aangezien ze in een andere context aangereikt worden. Naast het onderzoek naar dit fenomeen van waarde, zijn beide boeken vooral gebruikt om te focussen op de pedagogisch-didactische methode en ondersteuning.

We kozen de volgende twee leerboeken met de bijhorende werkboeken uit:

- *Caleidoscoop 3*, een schoolboek voor het vak godsdienst⁶¹ en
- *Code 3* voor het vak Cultuurwetenschappen.⁶²

Beide schoolboeken worden nu ook gebruikt in het algemeen secundair onderwijs en in het bijzonder in het derde jaar (of eerste jaar van de tweede graad) humane wetenschappen, dezelfde doelgroep die we willen bereiken met onze lessenreeks ethiek.

Anders dan bij de filosofieleerboeken gaan we de boeken niet met elkaar vergelijken, aangezien deze leerboeken gebruikt worden in andere vakken, met elk hun eigen accenten en leerplandoelstellingen. We gebruiken ze vooral om ons meer inzicht te geven in de kennis die de leerlingen opdoen in andere vakken en van welke voorkennis deze twee boeken reeds uitgaan. Daarnaast kijken we ook welke pedagogisch-didactische keuzes gemaakt worden. Onze analyse-eenheid betreft hier de hoofdstukken die het meest raken aan de inhoud van onze lessenreeks. In *Caleidoscoop 3* analyseren we hoofdstuk 2 “Licht opsteken”, deel A: Meer-waarde-zoekers (leerboek p. 45-58) en in *Code 3* thema 2 “Waarden en normen”, hoofdstuk 1: Cultuur is besmettelijk (p. 75-98).

⁶¹ Didier Pollefeyt, *Caleidoscoop 3. Leerboek Godsdienst ASO* (Mechelen: Plantyn, 2012).

⁶² Tom Durie, Laureys, Bart, Meeus, Wil, en Snijkers, Hilde, *Code Cultuurwetenschappen. 3* (Antwerpen: De Boeck, 2016).

3.1. Presentatie van de leerinhouden

Zoals in de twee Nederlandse filosofieboeken, zien we ook hier dat in beide leerboeken veel gebruik gemaakt wordt van media: zo is er op bijna elke pagina een afbeelding te vinden om de leerstof te illustreren, hetgeen het aanschouwelijk maakt. Naast deze afbeeldingen zien we artikels en korte teksten om te lezen die wederom verrijkt worden met afbeeldingen. In *Caleidoscoop 3* zien we meer afbeeldingen en minder tekst dan in *Code 3*, waarbij we in dit laatste schoolboek tussen de artikels en afbeeldingen door meer plaats zien voor een theoretische basis en leerstof. Dit zou natuurlijk ook te maken kunnen hebben met het feit dat er geen door de overheid vastgelegde eindtermen zijn voor het vak Godsdienst en er bijgevolg iets meer ‘pedagogische vrijheid’ is voor de leerkracht Godsdienst. Naast afbeeldingen, zien we in beide boeken ook het gebruik van tabellen en kaders om leerstof te benadrukken.

Bij *Code 3* krijgen we ook een goed zicht op welke termen belangrijk zijn, want die staan in het vet gedrukt. Er wordt ook gebruik gemaakt van symbolen in de kantlijn⁶³: zo is er een symbool voor onderzoekscompetenties die aan de dag gelegd moeten worden, één voor online lesmateriaal voor meer informatie, één voor het feit dat je een computer nodig hebt en tot slot één voor uitdieping of verbreding (zie differentiatie). Dit geeft naar ons aanvoelen een duidelijk overzicht wat de leerlingen kunnen verwachten bij de leerstof die hen aangeboden wordt.

3.2. Het fenomeen waarde

Om aan een les en introductie te beginnen over ethiek, kan je er niet om heen om over moraal en waarden te spreken. De term “waarde” komt, zoals we verder zullen zien, voor in andere vakken, zoals in het vak Godsdienst of Cultuurwetenschappen. Het vak cultuurwetenschappen zal echter wegvallen, maar ook in het vernieuwde onderwijs met de nieuwe cesuurdoelen, zullen de fenomenen van normen en waarden aan bod komen in het nieuwe vak Sociologie en psychologie⁶⁴. In leerboek *Caleidoscoop 3* wordt “waarde” tezamen met andere begrippen zoals normen, regels en wetten, geboden en verboden behandeld. Er worden eerst een aantal verhalen en anekdotes weergegeven, opdat de leerlingen vanuit concrete voorbeelden begrijpen wat belangrijke waarden zijn. Hier en daar worden er enkele kernbegrippen zoals gastvrijheid,

⁶³ Durie, *Code Cultuurwetenschappen*. 3, 3

⁶⁴ “Ontwerpleerplan Sociologie en psychologie 2° graad doorstroomfinaliteit,” Katholiekonderwijs Vlaanderen, geraadpleegd op 13 april 2021, https://api.katholiekonderwijs.vlaanderen/content/6bb9f382-9e9b-4308-9da5-5252e43dd9a6/attachments/Ontwerpleerplan%20II-SoPs%20-d_ww.pdf

eerbied voor de natuur, vergeving, vrijheid, liefde, verbondenheid, eenvoud, respect, verdraagzaamheid weergegeven als voorbeelden van waarden. Daarna wordt er ook een soort van definitie en beschrijving gegeven van het begrip:

Wanneer we over ‘waarden’ spreken, heeft dat ook met een vorm van ‘betekenis’ te maken. Ook in het Engels wordt dat duidelijk: het woord ‘value’ gaat terug op het Latijnse werkwoord ‘valere’, wat zoveel betekent als ‘waard zijn’. We zouden dus kunnen stellen dat ‘waarden’ verwijzen naar wat van belang is. Of anders gezegd: waarden zijn idealen die men wil nastreven⁶⁵.

Voorts wordt de klemtoon gelegd op het feit dat waarden verbonden zijn met ‘het bestaan’ of dat wat iemand belangrijk vindt en dat ze richtinggevend zijn in het handelen.

In eerste instantie gaan ze in het boek even dieper in op het verschil tussen waarden en normen, opdat de begrippen opgehelderd zijn voor de leerlingen. Om de link te leggen naar de christelijke traditie worden de 10 geboden uit het Oude Testament getoond, een meer hedendaagse versie van deze geboden, alsook een kijk vanuit de Koran (Islam) op normen die na te leven zijn.

Ook in het leerboek *Code 3* van het vak Cultuurwetenschappen worden de begrippen waarden en normen geëxpliciteerd en uitgelegd en worden ze in eerste instantie gezien als cultuurcomponenten:

[...] is een waarde iets wat een groep of een individu belangrijk vindt en probeert na te streven. Het is een algemeen en abstract begrip [...]. Het wordt ook meestal met één woord aangeduid, bijvoorbeeld vrijheid, vriendschap, solidariteit, respect, burgerzin... Aangezien iedereen andere idealen nastreeft en andere dingen belangrijk vindt, heeft iedereen een ander waardepatroon⁶⁶.

Opdat de leerlingen de notie van waarden goed begrijpen, wordt er een hele lijst van waarden gegeven. Ook hier wordt het onderscheid met normen expliciet gemaakt en wordt er daarna ook een verband tussen beide gegeven, namelijk hoe ze mee je gedrag gaan bepalen. Daarnaast wordt er een uitstap gemaakt naar de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens. Verder in het hoofdstuk worden waarden en normen gebruikt voor de link naar maatschappelijke en culturele fenomenen zoals socialisatie, enculturatie en acculturatie.

Het is duidelijk dat het fenomeen ‘waarde’ niet geheel onbekend is voor de leerlingen en ook in andere vakken behandeld wordt, in het ene geval in een levensbeschouwelijk kader en in het tweede geval met een meer maatschappelijke/sociologische insteek. Er wordt reeds een poging gedaan om tot een ethische benadering te komen en dus tot een bepaalde normativiteit te komen in het vak Godsdienst. In *Caleidoscoop 3* wordt dit onder andere gedaan door het verhaal van een indianenstam en hoe die omgaat met zijn ouderen. Er wordt aan de leerlingen

⁶⁵ Pollefeyt, *Caleidoscoop 3*, 51

⁶⁶ Durie, *Code Cultuurwetenschappen. 3*, 79

gevraagd welke waarden er daardoor beschermd worden en of de leerlingen dit een juiste manier vinden om met ouderen om te gaan. Dit is de enige oefening waar de leerlingen aangezet worden tot een kritische reflectie. In *Code 3* zien we die ethische benadering niet en ontbreekt het aan een rationele, kritische reflectie, namelijk hoe kunnen we dan weten of ons handelen volgens bepaalde waarden ook goed handelen is? We kunnen wel stellen dat de leerlingen waarschijnlijk al een eerste kennismaking gehad hebben met de begrippen waarden en normen,⁶⁷ maar dat de voorkennis rond ethische stromingen, concepten en begrippen zoals moraal en ethiek vrijwel onbekend terrein zijn voor hen.

3.3. Werkboeken

Caleidoscoop 3 heeft een apart “werkboek” om de leerstof verder te verwerken en in te oefenen.⁶⁸ In *Code 3* is het werkboek geïntegreerd in het leerboek en spreken we veeleer van een “leerwerkboek”. De oefeningen die in beide boeken aangeboden worden, hebben tot doel om de aangebrachte theorie en leerstof verder te verwerken en in te oefenen. In *Caleidoscoop 3* zien we volledige oefeningen en gaat het niet zomaar over invuloefeningen. Sommige oefeningen gaan over de tekst in het schoolboek, voor andere oefeningen moeten de leerlingen zelf nadenken of iets persoonlijks invullen. Het feit dat er veel aandacht gaat naar een persoonlijke insteek heeft dan ook waarschijnlijk te maken met de focus in de leerplannen van de R.-K. Godsdienst, die in de tweede graad de focus leggen op onder andere persoonsvorming en het omgaan met verscheidenheid⁶⁹.

In *Code 3* zien we een mix van zowel invuloefeningen als opdrachten. De invuloefeningen maken soms mee deel uit van de theorie, terwijl de opdrachten eerder een aanvulling zijn (bijvoorbeeld vragen over een filmfragment of een tekst of artikel). Deze tweede methode van een leerwerkboek kan het voordeel hebben dat de leerstof iets meer geïntegreerd voorgesteld wordt, ook al heeft een apart werkboek dan ook weer zijn voordelen: onder andere wordt de te kennen leerstof meer “condens” weergegeven.

⁶⁷ Dit hangt natuurlijk enigszins af van de timing bij andere vakken. Indien deze vakken in het eerste semester plaatsvinden, dan zal dit het geval zijn.

⁶⁸ Pollefeyt, Didier. *Caleidoscoop 3. Werkboek Godsdienst ASO* (Mechelen: Plantyn, 2015).

⁶⁹ “Leerplan r.-k. godsdienst 2e graad,” Thomas (Godsdienstonderwijs), geraadpleegd op 11 maart, 2021, <https://www.kuleuven.be/thomas/page/leerplan-secundair/terrein/2/>

3.4. Differentiatie

In het leerboek *Code 3* wordt er aandacht besteed aan zowel uitbreiding als verdieping van de leerstof. Dit wordt aangegeven met een +-symbool waardoor ook voor de leerlingen zichtbaar wordt wat extra is. Dat wil zeggen dat dit onderdeel niet tot de verplichte leerstof behoort.⁷⁰ Daarnaast is er een leerlingenlicentie waarbij er online remediëringsopdrachten voorhanden zijn, die de leerlingen kunnen maken om extra in te oefenen. De oplossingen worden er ineens meegegeven. Ook in de leerkrachtenhandleiding worden er suggesties gegeven tot uitbreiding, uitdieping en worden extra opdrachten aan de leerkracht aangereikt. Deze differentiatie vinden we niet terug bij *Caleidoscoop 3*.

3.5. Handleiding voor de leerkracht

Beide boeken geven lesmateriaal en handleidingen voor de leerkracht mee. Deze zijn online te vinden bij de uitgever. Daarin zit extra lesmateriaal, links naar bepaalde filmfragmenten, alsook handleidingen, waarin suggesties gedaan worden voor bepaalde werkvormen. Deze handleidingen zijn bruikbaar en geven een zeker houvast voor de leerkrachten, zeker voor degenen die nog niet of niet lang het vak geven. In *Code 3* worden de linken met de jaarplannen en de leerplandoelstellingen (zowel voor Katholiek Onderwijs Vlaanderen als voor het GO!-onderwijs) duidelijk gemaakt, zodat de leerkracht ook makkelijk achteraf aan de inspectie kan rapporteren in welk lesuur welke leerplandoelstelling aan bod gekomen is.

⁷⁰ Durie, *Code Cultuurwetenschappen*. 3, 3

4. Conclusie

Tijdens onze analyse zijn we voor de vier methodes descriptief te werk gegaan en spraken we hier en daar onze voorkeur al uit. In deze conclusie zullen we deze voorkeuren nog verder expliciteren en gaan we naar de normatieve dimensie van de analyse. Voor onze uitwerking van de lessenreeks leert de leerboekenanalyse ons alvast een aantal zaken. Zoals aangegeven in de introductie zullen we qua inhoud vooral conclusies trekken uit *Wij denken over* en *Wegen naar wijsheid*. Pedagogisch-didactische conclusies zullen uit alle vier de leerboeken worden getrokken.

Pedagogisch-didactisch: Algemeen

Op pedagogisch-didactisch vlak zagen we een heel aantal zaken in de leerboeken. Zo maken ze stuk voor stuk gebruik van afbeeldingen om de leerinhoud op een behapbare en aanschouwelijke manier te presenteren. Dit nemen we ook zeker mee naar onze lessenreeks. Qua tekstopmaak zagen we enkele verschillen in de verschillende leerboeken. Onze voorkeur is om belangrijke begrippen te benadrukken opdat de leerlingen ze ook visueel zien, zoals gebeurt in *Code 3*, *Wegen naar wijsheid*, en *Wij denken over*. We merkten ook dat een begrippenindex zoals in *Wij denken over* een handige manier is om op een snelle manier een verklaring van een filosofisch of ethisch begrip op te zoeken.

Verder hebben wij uit de leerboeken ook opgemerkt dat het taalniveau heel belangrijk is. *Wegen naar wijsheid* heeft dit naar onze mening zeer goed gedaan door gebruik te maken van korte zinnen en dagelijkse woordenschat. Op deze manier zijn nieuwe begrippen en concepten beter te begrijpen voor leerlingen en worden ze niet overdonderd door een grote hoeveelheid nieuwe woorden. Het gebruik van symbolen om herkenbaarheid voor de leerlingen te geven zoals een symbool voor uitbreiding of uitdieping, extra weetjes, een onderzoeksopdracht ... lijkt ons ook zeer nuttig en kan een goed houvast voor structuur bieden. Dit zagen we vooral in *Code 3* en het werkboek van *Wij denken over*. Ook afbeeldingen zorgen voor een belangrijke visuele structuur mits deze worden gelinkt aan de lesstof. Tevens zorgen deze voor een duidelijke link naar de leefwereld van de leerlingen (eerder dan bijvoorbeeld abstracte schilderijen, wat het geval was in *Wij denken over*) wat de belangstelling van de leerlingen ten goede komt.

Vanuit de handleidingen voor de leerkracht hebben wij geconcludeerd dat het belangrijk is om de lesdoelstellingen duidelijk te formuleren. Deze vormen de ruggengraat van een les en zullen het gemakkelijker maken voor een leerkracht om de stof te beheersen. *Code 3* vermeldt

ook de leerplandoelstellingen en dat lijkt ons ook een zeer waardevolle toevoeging. Verder is ook gebleken uit de filosofie handleiding dat niet alle antwoorden te strikt geformuleerd moeten worden. Bij kennisvragen is het overigens wel belangrijk om een strikte formulering na te streven. De antwoordsuggesties zoals in *Wegen naar wijsheid* zijn een goede manier om meer flexibiliteit te geven aan zowel leerling als leerkracht. *Wij denken over* ondersteunt de leerkracht af en toe door te verwijzen naar achtergrondliteratuur. Wij zullen deze aspecten ook overnemen in onze leerkrachtenhandleiding die bij onze lessenreeks wordt gegeven.

Pedagogisch-didactisch: Differentiatie

De meeste leerboeken (minder zichtbaar in *Caleidoscoop 3*) zorgen voor differentiatie qua moeilijkheidsgraad binnen hun (leer)werkboeken. Differentiatie zal ook een belangrijke rol spelen binnen ons lespakket. Dit kan op een kwantitatieve manier door middel van extra bronnen en/of meerdere opdrachten in de lessensbundel te verwerken. Ook kunnen verschillende opdrachten worden aangeboden die kwalitatief variëren qua complexiteit, wat we vooral bij *Wij denken over* zagen. Op deze manier kan filosofie toegankelijk worden gemaakt voor alle leerlingen. De vragen uit de werkboeken oefenen de verschillende denkvaardigheden. Bij onze lessenreeks zullen wij er ook voor zorgen dat er een goede balans is tussen deze denkvaardigheden. Verder zullen wij ook kwalitatief differentiëren door de leerlingen soms de optie te geven om iets uit te tekenen of te beschrijven.

Uit de vraagstelling blijkt dat leerlingen in staat zijn om complexe vragen te behandelen, echter niet zonder een goede basis. Hierbij is het belangrijk om moeilijkere vragen later aan bod te laten komen om de leerling niet te ontmoedigen. Dergelijke onderscheidingen met betrekking tot verschillende vragen kunnen worden aangeduid door bepaalde symbolen. Tot slot vinden we het enorm belangrijk om kritische reflectie aan te moedigen bij de leerlingen (en de vaardigheid van het zelf leren filosoferen) zoals ook in beide Nederlandse filosofieboeken het geval was. Een reflectie aan het einde van de les over de geleerde stof en opdrachten zoals bij *Wij denken over* kan zeer waardevol zijn voor zowel de leerling als de leerkracht. Het geeft leerlingen een kans om de stof nogmaals te herhalen en evalueren, voor de leraar biedt het mogelijke aanknopingspunten om de lessen aan te passen en beter te kunnen differentiëren.

Pedagogisch-didactisch: Inhoud

Qua inhoud zien wij dat er in beide filosofiemethodes een zeer breed scala aan begrippen en concepten wordt behandeld. Belangrijke visies in de ethiek zoals gevolg⁷¹- en plichtethiek en descriptieve- en normatieve ethiek komen in beide methodes sterk naar voren. Ook qua begrippen en concepten zijn er de verwachte overeenkomsten: autonomie en verantwoordelijkheid worden zowel in *Wegen naar wijsheid* als *Wij denken over* behandeld. Deze centrale begrippen en visies zullen dan ook terugkomen in onze lessenreeks. Verder zien we dat er ook veel verschillen zijn tussen beide methodes: de auteurs leggen nadruk op verschillende aspecten van de ethiek. Dit heeft een duidelijk gevolg voor de ethische stromingen, begrippen, en concepten die worden behandeld. Uit *Wij denken over* hebben wij de begrippen waarden, normen, en moraal overgenomen in onze lessenreeks, de categorische imperatief is een begrip dat in *Wegen naar wijsheid* is behandeld. De uiteenlopende aspecten en soms technische termen zijn in *Wegen naar wijsheid* zo goed mogelijk ingebed in de leefwereld van de leerlingen. Het belang van de theorie wordt zo benadrukt, filosofie moet leven. Door met een maatschappelijk thema zullen we pogen om de theorie te integreren in het dagelijks leven van de leerlingen. Op deze manier zal filosofie hen meer aanspreken en ook beter bekliven.

Belangrijke filosofen presenteren (zoals in het leerboek *Wegen naar Wijsheid* wordt gedaan) bij een theorie draagt onze voorkeur weg boven nergens filosofen te vermelden. Het is niet zo dat we per se met een canon van filosofen willen werken, maar een vak filosofie zonder ergens een filosoof te vermelden lijkt ons minder wenselijk. Deze visie wordt ook ondersteund door Kienstra et al., die benadrukken dat een filosofieles zowel doen als leren moet bevatten.⁷² Het is dus belangrijk dat het praktiseren van filosofie verbonden is met een theoretische grondslag. Hierbij is het volgens Kienstra ook wenselijk om zo nu en dan de filosofen te noemen bij de theorieën.⁷³

Voorkennis

Wat de voorkennis van de leerlingen betreft, zien we dat het begrip ‘waarde’ conceptueel ook aan bod komt in andere vakken, echter met een andere insteek (rooms-katholieke insteek, te

⁷¹ In de filosofiemethodes wordt dit utilitarisme genoemd.

⁷² Natascha Kienstra, Machiel Karskens, en Jeroen Imants, "Three Approaches to Doing Philosophy: A Proposal for Grouping Philosophical Exercises in Classroom Teaching," *Metaphilosophy* 45, no. 2 (2014), 289.

⁷³ Kienstra, *Effectief Filosoferen in de Klas*, 14.

vinden in *Caleidoscoop 3* of een meer sociologische dimensie, zoals in *Code 3*). Het kan natuurlijk zijn dat deze inhouden in de andere vakken pas op een later tijdstip aan bod komen. We kunnen ervan uitgaan dat er slechts heel beperkte voorkennis is in het domein van de ethiek. Hetzelfde geldt voor filosofische vaardigheden.

Bibliografie

Boekstal, Philippe. *Wij denken over Denken, Handelen en Voelen: Theorieboek*.

Eindhoven: Damon, 2008.

- *Wij denken over Denken, Handelen en Voelen: Verwerkingsboek*. Eindhoven: Damon, 2008.
- *Wij Denken over Denken, Handelen En Voelen, Docentenhandleiding*. Budel: Damon, 2009

Durie, Tom , Laureys, Bart, Meeus, Wil, en Snijkers, Hilde. *Code*

Cultuurwetenschappen. 3. Antwerpen: De Boeck, 2016.

Ivić, Ivan , Ana Pešikan, and Slobodanka Antić. *Textbook Quality. A Guide to*

Textbook Standards. Göttingen: V&R unipress, 2013.

Kienstra, Natascha. *Effectief Filosoferen in de Klas*. Enschede: Ipskamp Printing,

2016.

Kienstra, Natascha, Karskens, Machiel, en Imants, Jeroen. "Three Approaches to Doing Philosophy: A Proposal for Grouping Philosophical Exercises in Classroom Teaching." *Metaphilosophy* 45, no. 2 (2014): 288-318.

Okeeffe, Lisa. "A Framework for Textbook Analysis." *International Review of Contemporary Learning Research* 2, no. 1 (2013): 1-13.

“Ontwerpleerplan Sociologie en psychologie 2^e graad doorstroomfinaliteit.”

Katholiekonderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op 13 april 2021.

<https://api.katholiekonderwijs.vlaanderen/content/6bb9f382-9e9b-4308-9da5-5252e43dd9a6/attachments/Ontwerpleerplan%20II-SoPs%20-dww.pdf>

Pingel, Falk. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*.

Paris: Unesco, 2010.

Pollefeyt, Didier. *Caleidoscoop 3. Leerboek Godsdienst ASO*. Mechelen: Plantyn, 2012.

- *Caleidoscoop 3. Werkboek Godsdienst ASO*. Mechelen: Plantyn, 2015.

Vink, Ton. *Wegen naar wijsheid, Deel 3B, Leerboek*. Eindhoven: Damon, 2012.

- *Wegen naar wijsheid, Deel 3B, Werkboek*. Eindhoven: Damon, 2012.
- *Wegen Naar Wijsheid: Deel 3B: Docentenboek. Filosofische Disciplines: Een Volledige Methode Filosofie En Levensbeschouwing*. Budel: Damon, 2008.

“Vlaams Onderwijs In Cijfers 2019-2020.” Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. December 2020. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/39987>.

“Vo; leerlingen, onderwijssoort, leerjaar, leeftijd.” CBS. Geraadpleegd op 12 april 2021. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/80041ned/table?fromstatweb>.

“Wegen naar wijsheid, Deel 3B, Leerboek, (2012).” Damon Educatie. Geraadpleegd op 7 februari, 2021. <https://www.damon-educatie.nl/boeken/wegen-naar-wijsheid/wegen-naar-wijsheid-deel-3b-leerboek-2012>

Appendix

Tabel 1 en 2: inhoudelijke overeenkomsten en verschillen tussen de filosofieboeken

Overeenkomsten:

Ethische Stromingen/Visies	Pagina <i>Wij denken over</i>	Pagina <i>Wegen naar wijsheid</i>
Descriptieve & Normatieve Ethiek	63-4	60-1
Utilitarisme	73-4	64
Relativisme	77	61
Plichtethiek	82-3	66-7
Deugdethiek	84-7	62-3
Dierethiek	94-5	72-3
Concepten en begrippen	Pagina <i>Wij denken over</i>	Pagina <i>Wegen naar wijsheid</i>
Autonomie & Heteronomie	80-1	68-9
Vrijheid & Verantwoordelijkheid	69; 80-1	73-5
Dapperheid	87	63

Verschillen:

Ethische Stromingen/Visies	Pagina <i>Wij denken over</i>	Ethische Stromingen/Visies	Pagina <i>Wegen naar wijsheid</i>
Egoïsme	67-8	Humanisme	69
Altruïsme	69-70	Meta-ethiek	62
		Hedonisme	64
		Deontologische ethiek	67
Begrippen en concepten	Pagina <i>Wij denken over</i>	Begrippen en concepten	Pagina <i>Wegen naar wijsheid</i>
Instrumentele & Intrinsieke waarden	66	Rechten van de Mens	70-1
Vriendschap	88-9	Aretè	63

Het kwaad	90-1	Animal rationale	63
Zin	92-3	Eudaimonia	62
Moraal	62	Categorisch imperatief	68
Waarden en normen	62	Verantwoordelijkheid	73
Vrijgevigheid	87		
Egoïsme	67-8		
Altruïsme	69-70		

Tabel 3: pedagogisch-didactische aanpak in beide leerboeken

	Wij denken over	Wegen naar wijsheid
Doelgroep	HAVO (VWO)	VWO 4-6 (HAVO)
Methode	Thematische indeling	Thematische indeling met hoofdstuk over historische context
	Geen filosofen vermeld	Belangrijke filosofen worden aangehaald bij elk thema
	Intentie om leerlingen te stimuleren zelf na te denken.	Focus op thema's binnen historische kaders.
Presentatie leerinhouden		
Boekstructuur	Hoofdstuk – thema	Hoofdstuk – thema – paragraaf
Tekstopmaak	Oranje vetgedrukte begrippen met index	Cursieve begrippen, geen index
Media	Afbeeldingen met schilderijen	Afbeeldingen met maatschappelijke link
Ethische stromingen, begrippen en concepten		Meer technische begrippen
Werkboeken	Primaire bronnen 5 categorieën oefeningen	Verwijzing naar primaire bronnen in lesboek
Differentiatie	5 categorieën oefeningen	Verdiepingsopdrachten in werkboek

Bijlage C: Literatuurstudie

Om een antwoord te vinden op onze onderzoeksvragen, hebben we ook de reeds bestaande literatuur geraadpleegd. Dit luik zal dan ook trachten een kort overzicht te geven van de inzichten die voorafgaand onderzoek al hebben opgeleverd en die kunnen bijdragen tot de beantwoording van onze eerste onderzoeksvraag: “Wat is de beginsituatie van leerlingen derde humane wetenschappen ten aanzien van ethische begrippen, stromingen en vraagstukken?” Daartoe zal deze literatuurstudie⁷⁴ uit twee delen bestaan: Het eerste deel legt de focus op de cognitieve aspecten die men kan verwachten bij leerlingen uit onze populatie, en zal hiertoe een overzicht geven van psychologische en pedagogische theorieën. Een tweede deel behandelt dan weer de meer educatief wetenschappelijke literatuur, waarbij we speciale aandacht besteden aan de filosofisch-didactische literatuur. Het tweede deel zoekt dan ook een antwoord op de tweede grote onderzoeksvraag, met name: “Welke vakdidactische aanpak en werkvormen zijn het meest gebruikelijk en geschikt voor filosofielessen?”

1. Psychologisch-pedagogisch luik

Dit deel focust op de cognitief-psychologische beginsituatie van de modale leerling uit het derde jaar secundair. Om een inschatting te kunnen maken van het cognitief niveau dat redelijkerwijs te verwachten is, schetsen we een beeld van de belangrijkste theorieën in de ontwikkelingspsychologie. Daarna behandelen we ook kort enkele inzichten die uit de morele psychologie.

Cognitieve ontwikkeling

De meest bekende ontwikkelingstheorie is ongetwijfeld die van Jean Piaget. Zijn theorie met vier stadia⁷⁵ in de cognitieve ontwikkeling werd door de Zwitser in 1935 voor het eerst geformuleerd⁷⁶ en kan in nagenoeg elk handboek pedagogie worden gevonden. Vanaf het elfde levensjaar komen jongeren volgens Piaget in het laatste stadium. Dit stadium, het formeel operationele, wordt gekenmerkt door de ontwikkeling van abstract, logisch en wetenschappelijk denken. Aangezien onze leerlingenpopulatie hier dus onder valt, kan men redelijkerwijs

⁷⁴ Deze literatuurstudie is tot stand gekomen dankzij **Hannes Van Engeland**, die in een eerder stadium van deze onderzoeksoopdracht tot ons team behoorde.

⁷⁵ Het sensomotorische stadium, pre-operationele stadium, concreet operationele stadium en formeel operationele stadium.

⁷⁶ Jean Piaget, *La Naissance De L'intelligence chez l'enfant* (Collection D'actualités Pédagogiques. Neuchâtel: Delachaux Et Niestlé, 1935).

aannemen dat onze doelgroep in staat is tot twee kenmerken van dit stadium, namelijk hypothetisch-deductief redeneren en propositioneel denken. Dit eerste wil zeggen dat ze zowel in staat zijn om hypothesen te formuleren als om daaruit gevolgen te deduceren. Het laatste wil zeggen dat jongeren in staat zijn om logische proposities te evalueren zonder daarbij terug te hoeven grijpen naar de concrete werkelijkheid.⁷⁷

Hoewel de theorie van Piaget ongetwijfeld met rede zo succesvol is, blijft ze eerder internalistisch, waarmee we hier bedoelen dat ze sterk focust op het individu en de individuele ontwikkeling maar daarbij de sociale context en andere externaliteiten over het hoofd ziet. Uiteindelijk vormen laatstgenoemden ook een niet te miskennen deel van de ‘beginsituatie’ van onze doelgroep, we zullen daarom ook twee noemenswaardige figuren in de pedagogie en ontwikkelingspsychologie die daar meer aandacht voor hebben behandelen: Lev Vygotsky en Erik Erikson.

Vygotsky was lange tijd een figuur die enigszins in de vergetelheid was geraakt maar wordt in de laatste decennia terug bestudeerd. De belangrijkste bijdrage van zijn sociaal-constructivistische insteek is de zogenaamde *Zone of Proximal Development* (ZPD) waarbij de ontwikkeling van de lerende ook in relatie wordt gebracht met de sociale omgeving.⁷⁸ Vygotsky was daarnaast ook een inspiratiebron voor het tegenwoordig populaire concept van *scaffolding*.⁷⁹ Hoewel Vygotsky door de regel nog niet in inleidende pedagogische boeken wordt behandeld, lijkt zijn werk de weg hiernaartoe toch vaker te vinden dan voorheen, hetgeen mogelijks verklaard kan worden doordat het onderzoek rond zijn werk een revival kent.

Een tweede figuur die meer oog heeft voor de sociale omgeving, die onmiskenbaar ook deel is van de ‘beginsituatie’ van onze doelgroep, van het ontwikkelend kind, is Erik Erikson. Zijn theorie met neofreudiaanse insteek kent acht stadia waarbij het kind in elk stadium door een conflict moet. Voor de leeftijd van onze doelgroep is dit bijvoorbeeld identiteit versus rolverwarring.⁸⁰ Erikson was een van de eersten om daarmee het belang in te zien van de identiteitsvorming in de adolescentie voor het latere volwassen leven. Bij de identiteitsvorming is het overigens belangrijk om de adolescent vrij te laten om aan zelfexploratie te doen. Wordt de adolescent hierin te sterk beperkt, dan kan dit tot rolverwarring leiden. Gezien het belang

⁷⁷ Laura E. Berk, *Development through the Lifespan*. 6th ed., (Upper Saddle River: Pearson, 2014): 382-383. Zie ook: Inhelder, Bärbel, en Piaget, Jean. *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence : An Essay on the Construction of Formal Operational Structures* (New York (N.Y.): Basic Books, 1958).

⁷⁸ Lev Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978): 84-91.

⁷⁹ Voor wie meer wil weten over scaffolding: Reiser, Brian J., en Iris Tabak. "Scaffolding." in *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, Second Edition*. Cambridge University Press, 2014. 44-62.

⁸⁰ Erik H. Erikson, *Childhood and Society* (New York (N.Y.): Norton, 1965 [1950]).

van de identiteitsvorming in deze fase, mag het weinig verrassend zijn dat deze fase ook bepalend is in de ontwikkeling van moraliteit. Dit laatste vormt het studieobject van de morele psychologie waar we nu iets dieper op zullen ingaan.

Morele ontwikkeling

Hoewel Piaget reeds over morele ontwikkeling had geschreven,⁸¹ is dit thema in de literatuur voornamelijk verder uitgewerkt door Kohlberg. Zijn theorie van morele ontwikkeling kent drie niveaus (levels): het preconventionele, het conventionele en het postconventionele niveau, waartoe telkens twee stadia behoren en dat in totaal dus zes stadia kent.⁸² Aanvankelijk situeerde Kohlberg de overgang van het vierde naar het vijfde stadium (en dus van het conventionele naar het postconventionele niveau) in de (late) adolescentie, maar later heeft hij dit bijgesteld.⁸³ Hedendaags onderzoek toont aan dat slechts enkelen voorbij het vierde stadium geraken en dat postconventionele moraliteit met andere woorden eerder uitzonderlijk is.⁸⁴

In de literatuur wordt het schema van Kohlberg ondanks terechte kritieken nog steeds gebruikt, zij het wel met de nodige nuance en voornamelijk als handig conceptueel kader. Indien we dus binnen het schema van Kohlberg zouden willen blijven, kunnen we aannemen dat onze doelgroep met leerlingen uit het derde middelbaar zich moreel gezien op het conventionele niveau bevinden. Het conventionele niveau wordt gekenmerkt door een naleven van sociale regels omwille van de overtuiging dat dit handelen positieve relaties faciliteert en de sociale orde behoudt.

Erikson noemt de morele ontwikkeling die gepaard gaat met het stadium van identiteitsvorming versus rolverwarring “een psychosociale fase tussen kindertijd en volwassenheid, en tussen de moraal geleerd door het kind, en de ethiek ontwikkeld door de volwassene.”⁸⁵ Zoals hierboven reeds kort gesteld, is in deze periode vrije zelfexploratie enorm belangrijk voor de ontwikkeling van de eigen individualiteit en dat indien dit verhinderd wordt, er rolverwarring kan optreden. Hetzelfde zal gelden voor de morele ontwikkeling. Ondanks dat Erikson de morele opvattingen in de adolescentie nog ondergeschikt ziet aan de ethiek van de

⁸¹ Zie bijvoorbeeld: Jean Piaget, *Le Jugement Moral Chez L'enfant* (Bibliothèque De Psychologie De L'enfant Et De Pédagogie. Paris: Alcan, 1932).

⁸² Voor een duidelijk schematisch overzicht zie: Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice. Essays on Moral Development Vol.1.* (San Francisco (Calif.): Harper and Row, 1981): 409-412.

⁸³ Zie: Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice. Essays on Moral Development Vol.2.* (San Francisco (Calif.): Harper and Row, 1981): 611.

⁸⁴ Laura E. Berk, *Development through the Lifespan*, 409.

⁸⁵ Erik H. Erikson, *Childhood and Society* (New York (N.Y.): Norton, 1965 [1950]): 236.

volwassenheid, beschouwt hij deze wel als een noodzakelijk stadium hiernaartoe. Het is hierbij belangrijk op te merken dat volgens hem het morele oordeelsvermogen nog sterk beïnvloed wordt door de sociale groep waartoe de adolescent zich rekent, wat hen bijzonder vatbaar maakt voor allerlei ideologieën, maar dat het wel belangrijk is dat de adolescent er in zijn wereldbeeld van overtuigd geraakt dat het loont het goede te doen.

2. Filosofisch-didactisch luik

In de literatuur is filosoferen met kinderen het onderwerp van vele publicaties. Poppelmonde et al. merken daar terecht bij op dat dit veel minder het geval is voor filosoferen met adolescenten.⁸⁶ Nu filosofie ook een vak zal worden in het secundair onderwijs in Vlaanderen bestaat er alvast de hoop dat er voor dit thema in de toekomst meer aandacht zal zijn.

Aangezien kinderen reeds in staat zijn tot filosoferen, betekent dit dat jongeren hier redelijkerwijs net zo goed toe in staat zijn. Uit het bovenstaande blijkt overigens dat sinds de kindertijd de cognitieve en verbale vermogens van onze jongeren zijn toegenomen, wat het vermogen tot filosoferen enkel maar ten goede kan komen.

In dit luik gaan we eerst dieper in op de eigenheid van filosofisch denken. We stellen ons de vraag of leerlingen zoiets als ‘filosofisch talent’ kunnen hebben. We bespreken zowel Thecla Rondhuis als de zogenaamde ‘wisdom studies’ om die vraag te belichten. Ten tweede gaan we in op didactiek van de ethiek: we bekijken literatuur rond het aanbrengen van ethiek, ‘ethiekonderwijs’ en welke didactische principes daarbij volgens de literatuur belangrijk zijn.

Filosofisch talent

De notie van filosofisch talent werd ontwikkeld door Thecla Rondhuis.⁸⁷ Zij poneert vijf elementen die samen een index vormen waarmee filosofisch talent kan worden geïdentificeerd: onbepaald denken, openheid, tentatief gedrag, epistemische positie en redeneerkwaliteit. Onder tentatief gedrag verstaat ze ‘uitproberend gedrag’: de leerlingen proberen iets te onderzoeken op allerlei manieren. De epistemische positie is de houding die men inneemt ten aanzien van kennis en ervaring, maar ook ten aanzien van de eigen stellingen. Ze formuleert ook drie hoofdkenmerken van filosoferen: analytisch denken, gevoel voor ambiguïteit, en flexibel kunnen abstraheren en concretiseren. Leerlingen die de vijf elementen in hogere mate bezitten, scoren hoger op de drie hoofdkenmerken die filosoferen uitmaken.

⁸⁶ Willy Poppelmonde, Kristof Van Rossem, Goedele De Swaef, en Paul Fransoo., *Filosoferen Met Jongeren. Handboek Leerlingenbegeleiding* (Antwerpen: Kluwer, 2001): 83.

⁸⁷ Thecla Rondhuis, “Philosophical Talent : Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse.” (Phd diss. Universiteit Utrecht, Veenman Drukkers, Rotterdam, 2005): 53-62.

Volgens Rondhuis is het vermogen tot filosoferen niet sterk gecorreleerd met intelligentie in de vorm van IQ; ze stelt een zwakke correlatie vast. Een zekere intelligentie – met name verbale intelligentie – is wel degelijk nodig, maar boven een bepaalde drempelwaarde is elke leerling ongeveer even goed in staat om te filosoferen. Ook Wassenberg en Merckens Bekkers stellen dat “hoewel er een grove overeenkomst is met schoolprestaties, daarmee niet alles gezegd is.”⁸⁸ Met andere woorden, intelligentie speelt een beperkte rol bij het filosofisch vermogen van leerlingen.

Verder stelt Rondhuis geen significante correlatie vast tussen het vermogen tot filosoferen en leeftijd. Wat wel van significant belang is, is het persoonlijkheidskenmerk van openheid. Dit kenmerk is één van de ‘big five’ persoonlijkheidskenmerken die als standaard gebruikt worden binnen de persoonlijkheidspsychologie. Wie hoog scoort op dit kenmerk staat over het algemeen meer open voor nieuwe ervaringen en opvattingen. Dit is eveneens een kenmerk dat essentieel wordt verbonden met wijsheid binnen empirisch, psychologisch onderzoek naar wijsheid (of *wisdom*-onderzoek).

In tegenstelling tot de bevindingen van Rondhuis is er in dit veld wel onderzoek dat suggereert dat er een sterke toename van wijsheid wordt vastgesteld in de kindertijd en puberteit, maar dat die evolutie in de volwassenheid stagneert en een soort van plateau bereikt. Het is dus eerder in de adolescentie dat er een enorm potentieel is voor de ontwikkeling van wijsheid, en filosofieonderwijs kan net op die leeftijd een grote rol spelen.⁸⁹

Didactiek van de ethiek

Didactiek van de ethiek gaat over ‘ethiekonderwijs’: hoe brengen we in een educatieve context ethiek aan bij leerlingen? Het is hierbij zeer belangrijk dat we een onderscheid maken tussen leerlingen ethisch inzicht en redeneervermogen bijbrengen of morele oordeelsvorming enerzijds, en ‘morele opvoeding’ anderzijds. Dat laatste gaat over het opvoeden van leerlingen binnen bepaalde waardesystemen, wat net haaks staat op de ethische openheid waar we het hier over willen hebben. We willen leerlingen geen ethische antwoorden onderwijzen, maar hen

⁸⁸ Sabine Wassenberg, Maaïke Merckens Bekkers, en Jeroen Hoogerwerf, *Ik Zag Twee Beren Filosoferen: Filosoferen Met Kinderen En Jongeren : Voor Opvoeders En Begeleiders Van Kinderen Van 8 Tot 18 Jaar* (De Meern: Levendig Uitgever, 2016): 8.

⁸⁹ Monisha Pasupathi, Ursula M Staudinger en Paul B. Baltes. "Seeds of Wisdom." *Developmental Psychology* 37, no. 3 (2001): 351-61.

leren hun eigen ethische antwoorden te formuleren, onderbouwen en kritisch te bevragen in confrontatie met alternatieven.⁹⁰

De literatuur over didactiek van de ethiek focust vaak op burgerschap. Een reden hiervoor is dat deze literatuur zich vaak beroept op de ontwikkelingspsychologie van Piaget en de morele psychologische theorieën van Kohlberg, die zelf de nadruk leggen op de relatie met anderen in een sociale en/of politieke context waar sociale orde bewaard moet worden en sociale wanorde moet worden vermeden.⁹¹ Maar ethiek en ethiekonderwijs zijn natuurlijk meer dan dat en gaan ook in een meer ruime, algemene of abstracte context over het inzicht in, en kunnen beredeneren van, ethische kwesties. Om deze vermogens goed te ontwikkelen, moeten we dus ruimer kijken dan de specifieke focus op democratische burgerschapsvorming hoewel dit zeker ook een plaats kan krijgen. We identificeren vier principes die een belangrijke rol spelen in ethiekonderwijs.

Ten eerste is het belangrijk dat het aanbrengen van ethiek niet dogmatisch gebeurt maar dat kritisch reflecteren wordt aangeleerd.⁹² Ethische thema's en theorieën moeten in discussie worden aangebracht, zonder dat er al een bepaald antwoord of 'juiste ethische keuze' vaststaat.⁹³ Het is van belang dat leerlingen zelf leren nadenken over ethische kwesties. Dit heeft ook (ethische!) consequenties voor de ethiekleraar: die hoeft niet zozeer een antwoord te hebben op elk ethisch probleem, maar moet steeds als ethisch voorbeeld dienen. Daarmee wordt bedoeld dat zij onbevooroordeeld moet zijn over elke positie en deze allemaal rationeel dient te onderzoeken zonder ze a priori te verwerpen.⁹⁴ Het moreel voorbeeld dat de leerkracht op deze manier stelt dient tot het cultiveren van een zogenoemde "*community of inquiry*".⁹⁵ De literatuur suggereert dat een dergelijke benadering van belang is voor het goed vatten van wat ethisch redeneren en kritisch denken inhoudt. Iets wat ook overeenstemt met de gedachte van Vygotsky's *zone of proximal development* en de idee van scaffolding (cf. supra). De morele

⁹⁰ Een aanpak die overigens voor ons doelpubliek onder andere verantwoord kan worden vanuit Erikson; namelijk het belang om in dezen de leerlingen aan vrije zelfexploratie te laten doen. Zie bv. ook Richard Paul, "Ethics without Indoctrination." In *Educational leadership* 45.8 (1988): 10-19.

⁹¹ Zie bv.: Karen Faber, "Filosoferen met pubers". In: *Pedagogiek in Praktijk*, 17e jaargang, nr. 61, 3e editie 2011.

⁹² Zie bv. Richard Paul, "Ethics without Indoctrination.", 10-19.

⁹³ Ana Maria Vicuña Vavarro, "Ethical Education Through Philosophical Discussion," 'Paideia' - 20th World congress of philosophy, 1999.

⁹⁴ Of de leerkracht hierbij zelf een positie moet innemen is niet duidelijk. Mocht men dit willen doen is het wel belangrijk dat dit niet op een dogmatische manier gebeurt, dat er altijd mogelijkheid is tot dialoog en dat de visie van de leerkracht niet door de leerlingen als autoritair juist wordt gepercipieerd, dit om het onderzoekende klasklimaat te waarborgen.

⁹⁵ Zie: Matthew Lipman, Ann Sharp & Frederick Oscanyan, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980).

ontwikkeling van leerlingen, en het vermogen om ethisch te redeneren, is dus zeker gebaat bij een dergelijke aanpak van de docent.

Ten tweede pleiten Kienstra et al.⁹⁶ ervoor dat het belangrijk is om verschillende werkvormen te hanteren. De filosofie is vanouds gericht op waarheid en haar bezigheid is waarheidsvinding. Eigen aan filosofische werkvormen is dan ook dat zij dit kenmerk delen. Kienstra et al. onderscheiden drie verschillende patronen in filosofische werkvormen: verbindende waarheidsvinding, toetsende waarheidsvinding en juridische waarheids(be)vinding. Bij de eerste komt het er op aan om met elkaar in gesprek te gaan of door middel van verhalen op zoek te gaan naar overeenstemming. Bij de toetsende waarheidsvinding is het dan weer de bedoeling om wetenschappelijke feiten te betrekken of te streven naar testbare zekerheid. Bij het laatste patroon wordt er een waarheidsoordeel uitgesproken, zoals in de juridische sfeer ook door rechters gebeurd. Het onderzoek van Kienstra et al. toont aan dat voor effectieve filosofielessen het aan te raden is om deze drie patronen in iedere les aan bod te laten komen.

Ten derde is het belangrijk om de leerstof en thema's goed te laten aansluiten bij de voorkennis van de leerlingen. Hier bedoelen we zowel het thematisch raken aan de leefomgeving van de leerling, als het juist inschatten van en inpikken op de kennis die de leerling al heeft. Op zich zal dit echter nooit genoeg zijn voor de ethische ontwikkeling. Het is uiteraard ook nodig om specifieke vakkennis te introduceren die de leerlingen initieel vreemd zal zijn. Om echt ver te geraken in didactiek van de ethiek is het noodzakelijk om een aantal theoretische kaders aan te bieden.⁹⁷ Hierbij aansluitend geldt ook dat leerlingen met meer voorkennis het vaak ook beter doen, en de kaders gemakkelijker oppikken. Voorkennis is blijkbaar een nog betere voorspeller voor schoolresultaten dan intelligentie.⁹⁸

Ten vierde is het cruciaal om effectief met de leerlingen te filosoferen en niet louter theoretische kaders aan te bieden maar ze ook in vraag te stellen en hier op te reflecteren.⁹⁹ De activiteit van het kritisch nadenken over concrete ethische thema's en het toepassen van verworven inzichten zorgt ervoor dat leerlingen de stof beter begrijpen. Onderzoek heeft ook aangetoond dat één uur per week actief filosoferen vanaf de lagere school heel positieve

⁹⁶ Natascha Kienstra, Machiel Karskens, & Jeroen Imants, "Filosoferen in De Klas : Een Analyse Van Filosofische Werkvormen : Navorsings- En Oorsigartikel." *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe* 54, no. 4 (2014): 787-804.

⁹⁷ Ibid, zie ook Jos Kessels. *Socrates op de markt: Filosofie in bedrijf*. Tweede druk. Amsterdam: Boom, 1997, 235.

⁹⁸ Elsbeth Stern. "Intelligence, Prior Knowledge, and Learning." *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* 12 (2015): 323-28.

⁹⁹ Natascha Kienstra,. "Effectief filosoferen in de klas: Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie," (Phd diss. Radboud Universiteit, Ipskamp, Enschede, 2016): 16;151.

effecten heeft voor leerlingen: ze winnen niet alleen het filosofisch inzicht, maar presteren ook beter op andere vakken (zoals wiskunde) wat betreft inzicht en redeneervermogen.¹⁰⁰

3. Conclusies

Uit de bovenstaande literatuurstudie kunnen we enkele inzichten meenemen ter ondersteuning voor onze eigen lessenreeks. Ten eerste blijkt uit de ontwikkelingspsychologie dat onze leerlingen een sterke evolutie in abstractievermogen doormaken, wat mooi meegenomen is voor de lessen filosofie. Tegelijkertijd blijkt dat filosofisch talent niet correleert met leeftijd (Rondhuis) maar dat het wel een bijzondere groeiperiode is voor de ontwikkeling van wijsheid (*wisdom*-onderzoek). Wat wel blijkt is dat verbale intelligentie¹⁰¹ een belangrijke rol speelt voor filosofisch talent, net als het persoonlijkheidskenmerk openheid. Hoe dan ook kunnen we concluderen dat adolescenten cognitief perfect in staat zijn tot filosoferen.

Ten tweede kunnen we concluderen dat adolescenten ook in staat zijn tot morele inschattingen maar dient daarbij ook opgemerkt te worden dat de sociale context en de identiteitsvorming hierbij ook een duidelijke invloed kan hebben en dat deze zeker ook in rekening mag worden gebracht.

Didactisch kunnen we, ten derde, het belang nogmaals onderstrepen van niet dogmatisch, maar bevragend en discussiërend te werk te gaan. Belangrijk hierbij is de creatie van een open klasklimaat en het aansluiten bij de voorkennis van de leerlingen. Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Kienstra et al. dat het belangrijk is om verschillende werkvormen te hanteren binnen een filosofieles. Daarbij is de praktijk van het filosoferen zelf, het kritisch in vraag stellen, van cruciaal belang.

¹⁰⁰ Griet Galle, "De Effecten Van Filosoferen Met Kinderen in De Klas." *School- En Klaspraktijk* 61, no. 3 (2020): 37-45.

¹⁰¹ We merken hier terzijde nog bij op dat filosoferen tegelijkertijd een positieve impact heeft op taalvaardigheid en dat het dus te verwachten valt dat bij lessen waarin meer wordt gefilosofeerd, dit mogelijk op termijn ook een positieve feedback loop kan teweegbrengen.

Bibliografie

- Berk, Laura E.. *Development through the Lifespan*. 6th ed. Upper Saddle River: Pearson, 2014.
- Erikson, Erik Homburger. *Childhood and Society*. New York (N.Y.): Norton, 1965 [1950].
- Faber, K.A. (2011). "Filosofen met pubers." *Pedagogiek in Praktijk 17*, no. 61, 3e editie 2011.
- Galle, Griet. "De Effecten Van Filosofen Met Kinderen in De Klas." *School- En Klaspraktijk 61*, no. 3 (2020): 37-45.
- Galle, Griet. "Waarom En Hoe Filosofen in De Klas?" *School- En Klaspraktijk 61*, no. 1 (2019): 27-33.
- Inhelder, Bärbel, en Piaget, Jean. *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence: An Essay on the Construction of Formal Operational Structures*. New York (N.Y.): Basic Books, 1958.
- Kessels, Jos. *Socrates op de markt: Filosofie in bedrijf*. Tweede druk. Amsterdam: Boom, 1997.
- Kienstra, Natascha. *Effectief filosoferen in de klas: Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie* (Proefschrift Radboud Universiteit). Ipskamp, Enschede, 2016.
- Kienstra, Natascha, Karskens, Machiel, en Imants, Jeroen. "Filosofen in De Klas : Een Analyse Van Filosofische Werkvormen : Navorsings- En Oorsigartikel." *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe 54*, no. 4 (2014): 787-804.
- Kohlberg, L. "Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach" in Geis, Gilbert, and Lickona, Thomas. *Moral Development and Behavior : Theory, Research and Social Issues*. New York (N.Y.): Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Kohlberg, Lawrence. *The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice. Essays on Moral Development 1*. San Francisco (Calif.): Harper and Row, 1981.
- Lipman, M., Sharp, A.M., en Oscanyan, F. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.
- Pasupathi, Monisha, Staudinger, Ursula M, en Baltes, Paul B. "Seeds of Wisdom." *Developmental Psychology 37*, no. 3 (2001), 351-61.
- Paul, Richard W. "Ethics without Indoctrination. (includes Bibliography)." *Educational Leadership 45*, no. 8 (1988): 10-19.

- Piaget, Jean. *La Naissance De L'intelligence Chez L'enfant*. Collection D'actualités Pédagogiques. Neuchâtel: Delachaux Et Niestlé, 1935.
- Poppelmonde, Willy, Van Rossem, Kristof, De Swaef, Goedele, en Fransoo, Paul. *Filosoferen Met Jongeren. Handboek Leerlingenbegeleiding*. Antwerpen: Kluwer, 2001.
- Rondhuis, N.T.W.. "Philosophical Talent : Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse." Phd diss. Universiteit Utrecht, Veenman Drukkers, Rotterdam, 2005.
- Stern, Elsbeth. "Intelligence, Prior Knowledge, and Learning." *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* 12 (2015): 323-28.
- Vygotsky, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Wassenberg, Sabine, Merckens Bekkers, Maaïke, en Hoogerwerf, Jeroen. *Ik Zag Twee Beren Filosoferen: Filosoferen Met Kinderen En Jongeren : Voor Opvoeders En Begeleiders Van Kinderen Van 8 Tot 18 Jaar*. De Meern: Levendig Uitgever, 2016.
- Wessels, Hans. "Hoe kunnen we leren te filosoferen?" *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte* 110, no. 1 (2018) 79-95(17).

Bijlage D: Samenvatting voor een internetpagina

“Wat moet ik doen?” is een van de centrale vragen binnen de ethiek. Als introductie tot de discipline in de tweede graad humane wetenschappen, presenteren we deze achtdelige thematische lessensbundel over klimaatverandering.

Zeg nu zelf: welk sociaal thema sluit er dichtst aan bij de leefwereld van onze leerlingen? Onlangs zagen we protesterende klimaatjongeren, maar evengoed hebben veel leerlingen bewust herbruikbare drinkflessen, of kiezen ze voor een vegetarische levensstijl.

Op het programma:

- Introductie van het concept ethiek (normen en waarden) en de stromingen plicht- en gevolgenethiek.
- Thema ‘verantwoordelijkheid’: over individuele en collectieve verantwoordelijkheid, maar ook waarom samenwerking (niet altijd) loont.
- Thema ‘klimaatvluchtelingen’: over legaal en illegaal, met afsluitend socratisch gesprek.

In de lessensbundel nodigen we leerlingen uit om zelf te filosoferen door een ruim scala aan werkvormen. Ons motto: “iedereen filosoof”, daarom bevat de leerkrachtenhandleiding stapsgewijze instructies zodat ook de leerkracht zonder filosofie-achtergrond probleemloos aan de slag kan.

Bijlage E: Wetenschappelijke poster

IEDEREEN FILOSOOF



Annika Beeck
Joren Ossewaarde
Aaron Soens

LESSENBUNDEL

ETHIEK & KLIMAAT-VERANDERING

KU LEUVEN

tweede graad
humane wetenschappen

<p>FILOSOFIE</p> 	<p>FILOSOFEREN</p> 
<p>Introductie tot 'de ethiek'</p>	
<p>Ethiek Moraal Normen en waarden Plicht- en gevolgenethiek (Kant en Bentham)</p>	<p>Stellingenspel Ethische dilemma's</p>
<p>Verantwoordelijkheid & klimaatverandering</p>	
<p>Individuele en collectieve verantwoordelijkheid Collectief actieprobleem Speltheorie</p>	<p>Casus-onderwijs Groepsdiscussie Placematmethodiek Gedachte-experiment</p>
<p>Klimaatvluchtelingen</p>	
<p>Legitiem en legaal Ethisch appel (Levinas)</p>	<p>Gedachte-experiment Socratisch gesprek</p>

Onderzoeksgebaseerd

Wat is de beginsituatie van leerlingen derde humane wetenschappen ten aanzien van ethiek?





Welke vakdidactische aanpak en werkvormen zijn het meest geschikt / gebruikelijk voor filosofie-onderwijs?

Deze poster is het resultaat van onderwijsonderzoek in het kader van de Educatieve Master Maatschappijwetenschappen 2020-2021

Bijlage F: Leerlingenbundel met handleiding voor de leerkracht

ETHIEK EN KLIMAAT

Leerlingenbundel tweede graad secundair onderwijs

Deze leerlingenbundel is een resultaat van de samenwerking van:

Annika Beeck
Joren Ossewaarde
Aaron Soens

in het kader van de onderzoeksopdracht voor het behalen
van de Educatieve Master Maatschappijwetenschappen
KU Leuven

Juni 2021



Inhoudstafel

Hoofdstuk 1: Wat is ethiek?	2
1.1. Verkenning: wat is juist handelen?.....	2
1.2. Het begrippenkader: ethiek, denken over het juiste handelen.....	4
1.3. Twee manieren om te kijken naar ethiek.....	6
1.4. Klimaatverandering: veranderende normen en waarden?.....	7
1.5. Dilemma's: wat als je een keuze moet maken?.....	9
1.6. De plicht- en gevolgenethiek.....	13
Hoofdstuk 2: Verantwoordelijkheid en klimaatverandering	16
2.1. Verkenning: verantwoordelijkheid.....	16
2.2. Wie kan er allemaal moreel verantwoordelijk zijn?.....	17
2.3. Individuele en collectieve verantwoordelijkheid.....	18
2.4. Klimaatverandering en verantwoordelijkheid.....	18
2.5. Samenwerking en verantwoordelijkheid.....	21
Hoofdstuk 3: Klimaatvluchtelingen	26
3.1. Verkenning: wat zijn klimaatvluchtelingen?.....	26
3.2. Legitiem of legaal?.....	27
3.3. De legitimiteit van een klimaatvluchteling.....	30
3.4. Levinas en het gelaat van de Ander.....	31
3.5. Verantwoordelijkheid: Welk appel beantwoord ik?.....	34
3.6. Socratisch gesprek: zou ik de ander helpen?.....	35
Begrippenlijst	38

Elk hoofdstuk bevat een aantal vaste elementen:

- een lijst met doelstellingen
- theorie en oefeningen die je helpen bij het begrijpen van de theorie
- voorbeelden die de theorie verduidelijken

Let op de volgende **iconen**:



Invuloefening



Dit icoon geeft aan dat deze leerstof niet tot de verplichte leerstof behoort. Het gaat om een **uitbreiding** of **verdieping**



Denk even na bij jezelf
Reflecteer



Groepsoefening



Opdracht

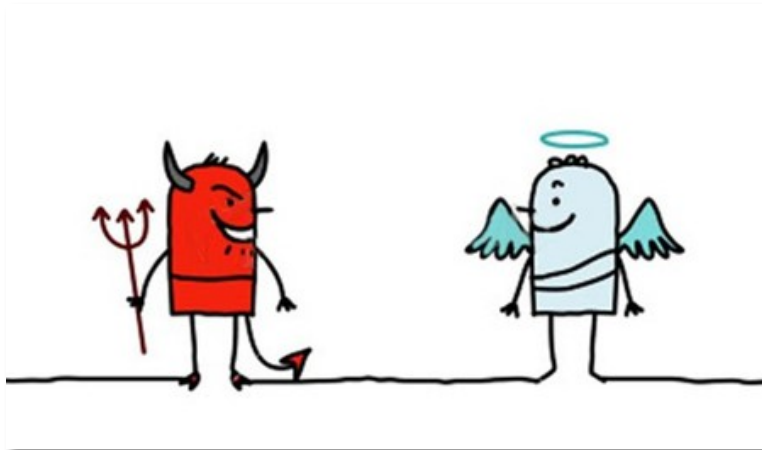
Hoofdstuk 1: Wat is ethiek?

Aan het einde van dit hoofdstuk kan je:

- 'ethiek', 'moraal', 'waarden' en 'normen' in eigen woorden omschrijven
- normatieve en descriptieve ethiek kennen en vergelijken
- in eigen woorden omschrijven waarom klimaatverandering een ethisch probleem is.
- zelf ethische vragen formuleren
- ethische dilemma's herkennen
- plicht- en gevolgenethiek begrijpen en toepassen op voorbeelden

1.1. Verkenning: wat is juist handelen?

Kan jij zeggen wanneer je iets goed doet of wanneer je iets slecht doet? Waarschijnlijk heb je wel door dat je niet zomaar de snacks van je medeleerlingen uit hun boekentas mag halen. Of dat je niet zonder meer koekjes uit de kast haalt als je op bezoek bent bij familieleden. Maar is dat altijd het geval? Kan het zijn dat je met je vrienden hebt afgesproken dat alle snacks gedeeld worden? Of dat je bij je familie mag "doen zoals je thuis bent", en thuis mag je toch ook een koek uit de kast halen als je honger hebt?



Je merkt het al: het is niet altijd zwart/wit. Wat denk jij erover?

Wat is volgens jou juist handelen?

.....

.....

.....

.....

.....



In onderstaande tabel vind je telkens twee tegenstellingen. Duid je keuze aan.
Bedenk bij elke situatie een voorbeeld.

Goed handelen is...

1	doen wat je zelf goed vindt	doen wat de meeste mensen goed vinden
2	de regels strikt opvolgen	de regels opvolgen zoals jij ze interpreteert
3	in elke situatie hetzelfde doen	afhankelijk van de situatie iets anders doen
4	doen wat je zelf wil	doen wat anderen van jou verwachten
5	datgene doen wat de meeste mensen gelukkig maakt	datgene doen wat het eerlijkst is
6	iets doen met een goede intentie	iets wat een goede uitkomst heeft

Voorbeelden:

1.
.....
2.
.....
3.
.....
4.
.....
.....
5.
.....
6.
.....



**Vergelijk met je buur.
Wat heeft die anders aangeduid? Waarom?**



Lijst hieronder enkele argumenten op. Gebruik hiervoor een zin zoals “Ik vind dat je de regels strikt moet opvolgen, omdat ...” en “Mijn buur vindt dat je de regels moet volgen zoals je ze interpreteert, omdat ...”

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Op welke punten komen jullie overeen? Waarom?



Lijst hieronder enkele argumenten op. Gebruik hiervoor een zin zoals “We vinden dat ..., omdat ...”

.....
.....
.....
.....
.....
.....

1.2. Het begrippenkader: ethiek, denken over het juiste handelen

De vraag naar het juiste handelen is, zoals je hebt gemerkt, geen gemakkelijke vraag. Het is een vraagstuk waar filosofen zich al vele eeuwen over buigen. Dit probleem is zo belangrijk, dat er een aparte tak van de filosofie is die zich met deze vraag bezighoudt: **de ethiek of de moraalfilosofie**.

Ethiek (moraalfilosofie): het kritisch nadenken over het juiste handelen.

Als je goed kijkt naar het woord ‘moraalfilosofie’, zie je dat het uit twee delen bestaat.

- (De) **moraal** staat voor de verzameling van gebruiken, waarden en normen die we verbinden met het juiste handelen.
- **Filosofie** betekent dat we kritisch nadenken over iets, in dit geval over de moraal.

Hoe kan je dan weten wat we verstaan onder ‘juist handelen’? Zoals je hebt gemerkt in de inleidende oefening, kunnen de meningen daarrond immers verschillen. Hiervoor keren we

terug naar **de moraal** die bestaat uit waarden en normen.

Waarden: abstracte zaken die we belangrijk vinden en waar we ons handelen op baseren/die we als mensen nastreven.

Met abstracte zaken bedoelen we dingen die moeilijk voor te stellen zijn en niet tastbaar zijn. Enkele voorbeelden: schoonheid, rechtvaardigheid, vrijheid, eerlijkheid... Dit kunnen ook **idealen** zijn: zaken die je nastreeft en dus wil bereiken.

Hieronder vind je enkele voorbeelden van waarden. Welke spreken jou aan? **Omcirkel vijf verschillende waarden.**



Normen: regels, richtlijnen of principes die bepalen wat we moeten doen.

Een norm vloeit voort uit een waarde. Wat we belangrijk vinden, leggen we immers vast in regels. Zo zullen we zeggen dat je niet mag liegen, wanneer je oprechtheid of eerlijkheid een belangrijke waarde vindt. Als je beleefdheid of respect een belangrijke waarde vindt, dan zal je bijvoorbeeld niet op je smartphone op snapchat zitten tijdens de les.



Kan je zelf drie voorbeelden geven die aansluiten bij je aangeduide waarden?

.....

.....

.....

We vatten deze begrippen samen in onderstaand schema.



1.3. Twee manieren om te kijken naar ethiek

Er zijn twee verschillende benaderingen binnen de ethiek: **descriptieve** en **normatieve** ethiek. Onderstaande tabel legt je het verschil tussen beide types uit.

Ethiek: wat is goed en slecht handelen?	
<p><u>Descriptieve ethiek</u>: wetenschappelijke theorievorming over de moraal. Het beschrijven en verklaren hoe we ons gedragen.</p> <p>= moraalwetenschap</p> <p>Voorbeeld: Twintig jaar geleden kregen we in elke winkel een gratis plastic tas voor onze boodschappen. Sinds enkele jaren zien we massaal stoffen "totebags" of papieren varianten. Je moet betalen voor een plastic tas.</p> <p>Dit voorbeeld toont aan dat we als maatschappij belang hechten aan de soort verpakking. We bestraffen mensen die plastic tassen gebruiken door ze extra te laten betalen. We leggen de nadruk op milieuvriendelijke tassen die ofwel herbruikbaar (totebag) ofwel recyclebaar (papier) zijn.</p>	<p><u>Normatieve ethiek</u>: rechtvaardigen waarom we ons op een bepaalde manier (moeten) gedragen.</p> <p>= moraal filosofie</p> <p>Voorbeeld: Vanuit de normatieve ethiek vragen we ons af of het goed is om mensen te bestraffen die plastic tassen gebruiken. Mogen we daarvoor een toeslag van enkele euro's vragen? Of kunnen zij dat extra geld niet missen? Wat is in dat geval belangrijker: klimaatopwarming tegengaan (door minder vervuiling) of het gemak van een plastic tas?</p>

In wat volgt zullen wij ons toeleggen op de **normatieve ethiek** of ook moraal filosofie. Wanneer we dus over ethiek spreken, bedoelen we steeds de normatieve variant. We gebruiken in dit hoofdstuk ethiek en moraal filosofie dus als synoniemen.

+ *Wetenschap en filosofie*
Kan je uitleggen wat het verschil is tussen wetenschap en filosofie door dat te verbinden met het onderscheid tussen descriptieve en normatieve ethiek?

.....

.....

.....

.....

.....

1.4. Klimaatverandering: veranderende normen en waarden?

Het centrale thema in deze lessen van ethiek gaat over klimaatverandering en de impact op elk van ons. We zien namelijk dat veel mensen zich milieu- en klimaatbewust gaan opstellen. Zo gaat men bijvoorbeeld bewust minder vlees eten om minder uitstoot te hebben, vermijdt men reizen met het vervuilende vliegtuig of gaat men steeds bewuster om met het verbruiken van water. Ook in het straatbeeld zie je zaken veranderen: steeds meer mensen hebben een herbruikbare waterfles, er openen winkels waar je je eigen verpakking moet meenemen... noem maar op.



Ken jij nog voorbeelden van klimaatbewuste acties?



Klimaatverandering = de verandering van het klimaat, de gemiddelde temperatuur en de regenval.

We behandelen klimaatverandering als een **ethisch probleem**. We stellen ons vragen over juist handelen in het licht van klimaatverandering. Onderstaande oefening zet je op weg om die vragen te leren formuleren.



Vind jij het belangrijk om de klimaatverandering te stoppen? Waarom wel of waarom niet? (= Welke waarden?)

.....

.....

.....



Zoek op het bord een waarde die tegengesteld is aan jouw waarde en verklaar waarom je die tegenstelling ervaart. *Bouw je argument als volgt op: "Ik vind dat [waarde] tegengesteld is aan [waarde] omdat ..."*

.....

.....

.....

.....



Zoek een norm die aansluit bij jouw waarde en verklaar waarom je die norm kiest. *Bouw je argument als volgt op: "Ik vind dat [norm] aansluit bij [waarde] omdat ..."*

.....

.....

.....

.....



Probeer er nu een ethische vraag bij te formuleren

Een ethische vraag voldoet, net als een filosofische vraag, aan enkele kenmerken:

- a. het is een vraag waarover je kan discussiëren en nadenken;
- b. het is een open vraag, ze bevat dus niet een verborgen antwoord of je eigen mening;
- c. het is een vraag die je los van deze oefening kan begrijpen;
- d. het is een vraag zonder 'juist' antwoord, dat betekent dat je ze niet zal kunnen beantwoorden met informatie. Je kan er wel over blijven nadenken en discussiëren om je antwoord steeds sterker te maken;
- e. het is een vraag die past binnen het domein van de ethiek. Ze gaat dus over het juiste handelen.

Enkele voorbeelden zijn:

- Is het onze taak om klimaatverandering tegen te gaan, als er pas een impact zal zijn op de volgende generatie (onze kinderen of zelfs de kinderen van onze kinderen)?
- Kan je een goed leven leiden zonder auto?
- Zou vegetarisme verplicht moeten worden?

.....
.....
.....
.....

1.5. Dilemma's: wat als je een keuze moet maken?

We spreken van een ethisch dilemma wanneer je een keuze **moet** maken met gevolgen voor anderen tussen twee (of meer) verschillende manieren van handelen. Er is geen tussenweg mogelijk: je moet het ene of het andere kiezen. Bovendien lijken geen van beide keuzes de goede. Er zijn altijd nadelen aan verbonden.



Denkoefening.
Hieronder vind je vier ethische dilemma's.

Welke keuze maak jij? Duid jouw keuze aan.

De tabel bij elk antwoord mag je voorlopig negeren, die vullen we verder samen in tijdens de les.

1. Je bent vegetariër. Je beste vriend heeft voor jou gekookt en heeft kippenbouillon gebruikt voor de soep. Wat doe je?
- Ik eet uit principe het aangeboden eten niet op, omdat ik trouw wil blijven aan mijn identiteit als vegetariër.
 - Ik maak een uitzondering en eet het eten wel op, omdat ik mijn vriend niet wil kwetsen.

	Optie 1	Optie 2
Waarden		
Stroming		
Verklaring		

2. Je familie woont in het buitenland en je wil ze graag een bezoekje brengen. Welke optie kies je?

- Ik ga met het vliegtuig (2u enkele reis): hoewel dat slechter is voor het klimaat, is mijn eigen comfort veel hoger.
- Ik ga met de trein (volledige dag enkele reis): zo houd ik mijn ecologische voetafdruk beperkt, maar kan ik mijn familie minder lang zien.¹

	Optie 1	Optie 2
Waarden		
Stroming		
Verklaring		

3. Tijdens de speeltijd eet je een potje yoghurt met een plastic lepeltje en drink je een brikje chocolademelk. Hoe ga je om met je afval?

- Je sorteert de verschillende elementen zoals het hoort: het yoghurtpotje en het brikje gaan in de PMD-zak, het lepeltje in de restafval en het restje yoghurt lepel je eerst in de GFT-bak. Hoewel de drie types vuilnisbakken ver uit elkaar staan, doe je toch die extra moeite, omdat je het belangrijk vindt dat er gerecycleerd kan worden.
- Je gooit alles in de container van het restafval die vlak naast je staat. Je hebt immers geen zin om hard te moeten nadenken bij wat in welke container hoort, en bovendien zal dat ene blikje en dat ene potje geen groot verschil maken in de afvalberg.

	Optie 1	Optie 2
Waarden		
Stroming		

¹ De ecologische voetafdruk is een concept dat uitdrukt hoe belastend jij persoonlijk bent voor het klimaat.

Verklaring		
------------	--	--

4. Om op de plaats waar je jouw hobby uitoefent te geraken, heb je de volgende twee opties.

Hoe ga je erheen?

- Je laat je brengen met de auto. Door de vele files, duurt dit echter 25 minuten. De auto stoot natuurlijk CO₂-gassen uit, wat slecht is voor het milieu.
- Je neemt de fiets. Aangezien je een binnenweg exclusief voor fietsers kan nemen, duurt dit ook 25 minuten. De fiets is een klimaatneutrale manier om je te verplaatsen.

	Optie 1	Optie 2
Waarden		
Stroming		
Verklaring		



Vond je het gemakkelijk om de keuzes te maken? Waarom wel/niet?

.....

.....

.....

Keuzes maken we elke dag.

Zo kan je bijvoorbeeld 's ochtends kiezen tussen choco of confituur op je boterham. 's Avonds kan je dan weer twijfelen tussen *Thuis* of *Familie* op televisie.

Wat bovenstaande keuzes moeilijker maakt, is het feit dat we voor een dilemma komen te staan. Je moet een keuze maken terwijl geen van beide keuzes de 'juiste' lijkt. Bovendien zijn deze dilemma's **ethisch** van aard zijn. We bedoelen daarmee dat je een afweging maakt tussen verschillende normen en waarden over juist handelen.

Ethisch dilemma: een vraagstuk waarbij je een keuze moet maken tussen twee opties die beide bezwaren oproepen. Bij het maken van de keuze worden normen en waarden over het juiste handelen afgewogen.



Kan je nagaan welke waarden er tegenover elkaar stonden in de voorbeelden? Noteer ze in het voorziene kader onder elke stelling.

De voorkeur voor de ene of de andere waarde kan je vast onderbouwen met argumenten. Je zal er met andere woorden zeker een reden voor hebben gehad. Filosofen zijn al eeuwenlang met dezelfde vraagstukken bezig.

In wat volgt behandelen we twee stromingen die argumenten geven om de ene waarde boven de andere te plaatsen.

1.6. De plicht- en gevolgenethiek

Hier gaan we dieper in op twee ethische stromingen: de plichtethiek en de gevolgenethiek. Beide stromingen behoren tot de normatieve ethiek: ze zoeken redenen waarom we op een bepaalde manier moeten handelen.

A. Plichtethiek

Wat?



De Duitse filosoof **Immanuel Kant** (1724 – 1804) schreef in 1788 het werk *Kritiek op de praktische rede*. In dit boek dacht hij na over hoe de mensen zich op een ‘juiste’ manier konden gedragen. Hij stelde daarbij het volgende uitgangspunt centraal:

“Handel enkel volgens die persoonlijke gedragsregels, waarvan je tegelijk kunt willen, dat het een algemene wet wordt.”

Simpel gesteld: “Wat gij niet wilt dat u geschiedt, doet dat ook een ander niet.”

Wanneer we Kants stelling verder ontleden, zien we volgende elementen:

“Handel enkel volgens die persoonlijke gedragsregels”

Het werk van Kant bevindt zich in het domein van de ethiek. Hij denkt duidelijk na over het ‘handelen’ van de mensen: welke activiteiten ondernemen ze? Persoonlijke gedragsregels zijn de regels die je jezelf oplegt. Waarom kies je er bijvoorbeeld voor om de les aandachtig mee te volgen? Of kies je er net voor om te praten met je buur? Misschien heb je wel een goede reden om dat te doen?

“waarvan je tegelijk kunt willen, dat het een algemene wet wordt.”

Kant waarschuwt echter dat je bij je eigen gedragsregels moet nadenken of je zou willen dat deze regel voor iedereen zou gelden. Stel dat je het verantwoord vindt om te praten tijdens de les, zou je dan willen dat deze regel de algemene wet wordt? Concreet: dat iedereen tijdens de les begint te praten? Waarschijnlijk vind je het geen goed idee meer, en zal je je persoonlijke gedragsregels bijstellen. Je mag volgens Kant immers enkel die regels volgen, die je tegelijk voor iedereen van toepassing wil laten zijn. De stelling van Kant noemen we de *categorische imperatief*.

Waarom?

Kant heeft een goede reden waarom alle mensen deze categorische imperatief moeten volgen. Hij zegt dat het onze **plicht** is om die regels te volgen die voor iedereen gelijk gelden. Vandaar ook het woord ‘imperatief’: het is voor iedereen **verplicht** ze te volgen. De plicht komt voort uit het feit dat alle mensen van goede wil zijn. Voor Kant leek het evident dat wij elkaar als

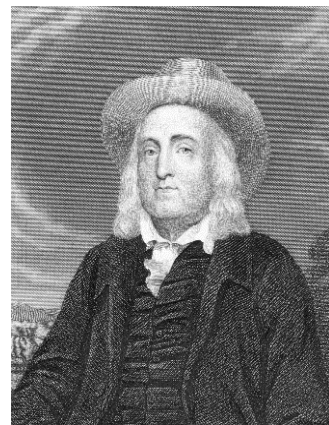
doel zien, en niet als middel. Hij bedoelt hiermee dat je medemens een persoon is als persoon en die kan je niet zomaar inzetten als een speelstuk in je eigen plannen. Je zou natuurlijk ook niet willen dat iemand anders jou gebruikt om zijn eigen plannen tot een goed einde te brengen.

✚ *Ook in de monotheïstische godsdiensten (godsdiensten die in één God geloven, zoals het christendom, het jodendom en de islam) vind je de gedachte van de categorische imperatief terug. We noemen dit denkbeeld de Gulden Regel: "Behandel anderen zoals je door hen behandeld wilt worden." Anders dan bij Kant, rechtvaardigt het christendom deze regel door de aanwezigheid van God. Enkel de vrome christenen, die de geloofsregels volgen, zullen immers verlossing vinden in de Hemel. Dezelfde redenering vinden we terug in het jodendom en de islam. Ook in het Oosten speelt de Gulden Regel een hoofdrol.*

B. Gevolgenethiek

Wat?

Anders dan bij de plichtethiek stel je volgens de gevolgenethiek een handeling niet vanuit een verplichting, maar net omdat ze een positief **gevolg** met zich meebrengt. De Britse filosoof **Jeremy Bentham** (1748-1832) helpt ons hier verder. Hij ziet in de natuur twee grote elementen: pijn en genot. Wanneer je aan je eigen leven denkt, kan je jezelf bij beide zaken wel iets voorstellen. Het is niet fijn om te vallen en je te bezeren, terwijl je net genot kan halen uit een lang warm bad of een lekker dessert. Bentham verbindt deze vaststelling aan een ethische kijk op ons gedrag. Hij zegt dat we altijd een afweging maken tussen deze twee elementen, waarbij we streven naar zoveel mogelijk genot en zo min mogelijk pijn.



Voor Bentham houden we daarbij ook rekening met anderen. Als we gaan handelen, dan maken we voor elk individu de afweging of die daar genot dan wel pijn bij zal voelen. Uiteindelijk is die handeling de 'goede' die het meeste genot met zich meebrengt. Vandaar **gevolgenethiek**: de handeling brengt als gevolg het meeste genot voor alle betrokkenen. Je kan het zien als een grote dominoreeks. Je duwt met jouw keuze één steentje om, waarbij je rekening moet houden met alle volgende steentjes die zullen vallen.



Een concreet voorbeeld maakt het een en ander duidelijk.

Stel dat je een verjaardagsfeest geeft, maar je mag slechts tien vrienden uitnodigen. Je hebt echter een heel grote vriendenkring en zal dus zeker enkele mensen moeten teleurstellen. Hoe pak je dat op een goede manier aan? De vrienden die mogen komen, ervaren immers 'genot', zij die niet mogen komen teleurstelling en 'pijn'. Bentham zou voor elke vriend afzonderlijk en voor zichzelf berekenen of die meer genot, dan wel pijn zou halen uit het al dan niet krijgen van een uitnodiging. De ene kan immers beter om met de afwijzing dan de ander. Of met de ene vriend ben je hechter dan met de andere en dan zou het voor die nog meer 'pijn' opleveren.



**Denkvraag: kan je het feest ook afgelasten volgens Bentham?
Waarom wel/niet?**

Bentham ging ervan uit dat het goed is om zoveel mogelijk geluk en genot voor **iedereen** te bereiken. Het is dus de taak om te komen tot het grootst mogelijke geluk voor zoveel mogelijk mensen. Bentham was dus geen egoïst die enkel zijn eigen geluk centraal zette. Wel wou hij dat er zoveel mensen als mogelijk geluk ervoeren.



Je kan de gevolgen ook in de tijd een plek geven. Zo zijn er korte en lange termijn gevolgen. Een gevolg op de korte termijn, zal je direct merken. Een gevolg op de lange termijn, heeft wat langer nodig om zichtbaar te worden, of misschien zal je het zelf nooit merken. Klimaatverandering is een voorbeeld van een probleem dat voor veel mensen op de lange termijn wordt gezien. Zo kan je redeneren dat jouw comfort op dit moment (op de korte termijn) belangrijker is dan het feit dat de mensen over 100 jaar nog op aarde kunnen overleven (lange termijn).

Samenvattend overzicht

Plichtethiek	Gevolgenethiek
Focus op morele plicht	Focus op het gevolg
Kant	Bentham
Handel volgens algemene principes	Handel in functie van het meeste genot voor zoveel mogelijk mensen

C. Toepassing: plicht- of gevolgenethiek?

Nu we deze theoretische bagage van Kant en Bentham mee hebben, keren we nog even terug naar de introductie-dilemma's op pagina 9-11. Sluiten de gegeven argumenten aan bij een van beide stromingen?



Vul in de tabellen (pagina 9-11) onder elk voorbeeld aan bij welke stroming elk van beide keuzemogelijkheden hoort. Waarom denk je dat? Motiveer je antwoord bij elke stelling.

Hoofdstuk 2: Verantwoordelijkheid en klimaatverandering

Aan het einde van dit hoofdstuk kan je:

- het begrip verantwoordelijkheid omschrijven en ken je het verschil tussen individuele en collectieve verantwoordelijkheid
- klimaatverandering toepassen als een probleem is van collectieve verantwoordelijkheid
- de moeilijkheden tot samenwerking toelichten aan de hand van de speltheorie
- standpunten evalueren waarom landen meewerken aan klimaatakkoorden

2.1. Verkenning: verantwoordelijkheid



Was jij ooit voor iets of iemand verantwoordelijk? Geef aan waarvoor.

.....

.....

.....



Wanneer was de laatste keer dat jij je verantwoordelijk hebt gevoeld?

.....

.....

In het begrip “verantwoordelijkheid” zit het woord “antwoord.” Je kunt op vele manieren antwoorden: je kunt de hulpvraag van iets of iemand beantwoorden en je kunt je handelen aan andere mensen uitleggen, verantwoorden. We zijn allemaal op verschillende manieren en mate verantwoordelijk: voor een opgeruimde kamer, voor het maken van huiswerk en voor je gedrag ten opzichte van anderen (zodat je ze niet onnodig boos of verdrietig maakt). Steeds meer mensen zeggen dat we ook verantwoordelijk moeten zijn voor de planeet, ‘moeder Aarde.’ Maar ben **alleen** jij verantwoordelijk of zijn we dat **allemaal**?

In de filosofie onderscheiden we twee soorten van verantwoordelijkheid: **causale verantwoordelijkheid** en **morele verantwoordelijkheid**.

Causale verantwoordelijkheid betekent dat een bepaalde actie tot een bepaald gevolg leidt: CO₂ is in die zin verantwoordelijk voor de opwarming de aarde.

We spreken van **morele verantwoordelijkheid** als we de actie kunnen prijzen of veroordelen. Over het algemeen kunnen we dit alleen als iemand een bewuste vrije keuze maakt. We zeggen dan dat zo’n persoon autonomie heeft, deze persoon bepaald zelf wat hij of zij doet.



Ga na bij jezelf of je antwoord op twee bovenstaande vragen voorbeelden zijn van causale verantwoordelijkheid of van morele verantwoordelijkheid.

2.2. Wie kan er allemaal moreel verantwoordelijk zijn?



Ga na wie (of wat) er allemaal verantwoordelijk kan zijn.

Kan een vulkaan moreel verantwoordelijk zijn? Waarom wel/niet?

.....
.....

Kan een dier moreel verantwoordelijk zijn? Waarom wel/niet?

.....
.....

En hoe zit het dan met (geef telkens een voorbeeld):

Een baby?

.....
.....

Een volwassen persoon?

.....
.....

Groepen?

.....
.....

Bedrijven?

.....
.....

Landen?

.....
.....

2.3. Individuele en collectieve verantwoordelijkheid

Verantwoordelijkheid gaat dus niet alleen over individuen, ook groepen van mensen kunnen verantwoordelijk zijn. Dit laatste noemen we **collectieve verantwoordelijkheid**, het eerste **individuele verantwoordelijkheid**.

Individuele verantwoordelijkheid	Collectieve verantwoordelijkheid
Wanneer iets op de schouders van een individu rust, ongeacht het gedrag van anderen.	Wanneer iets op de schouders van een hele groep mensen tegelijk rust, en het belangrijk is dat élk individu zijn of haar steentje bijdraagt.
Voorbeeld:	Voorbeeld:



Overleg in groepjes en beargumenteer of klimaatverandering een individuele verantwoordelijkheid is of een collectieve verantwoordelijkheid. Geef voorbeelden die jullie argumenten ondersteunen. Nadat jullie hebben overlegd zullen we een klassikale discussie houden.

2.4. Klimaatverandering en verantwoordelijkheid

Klimaatverandering is een hedendaags thema waarbij vragen over verantwoordelijkheid centraal staan. Klimaatwetenschappers geven aan dat de aarde aan het opwarmen is. Doordat de gemiddelde temperatuur van de planeet stijgt, zullen bijvoorbeeld de ijskappen op de polen smelten en de zeespiegel stijgen. Zelfs bij ons zal het levensklimaat, de natuur en omgeving, veranderen. Er wordt voorspeld dat er andere soorten planten zullen opleven en zich meer verspreiden, maar ook dat een heleboel diersoorten zullen uitsterven. Ook heeft klimaatverandering grote gevolgen voor de mens, zoals we later zullen zien. De mens is in grote mate verantwoordelijk voor de toegenomen uitstoot van CO₂, het gas dat de aarde doet opwarmen.



Wanneer we naar klimaatverandering kijken, zijn we duidelijk als mensheid verantwoordelijk. Dat wil zeggen dat we niet individueel verantwoordelijk zijn, maar wij **allemaal samen**. We zijn dus collectief verantwoordelijk. Maar om de klimaatopwarming tegen te gaan moeten we ons allemaal individueel inspannen om bij te dragen aan een groter geheel.



Welke individuele inspanningen moeten we doen om mee bij te dragen bij de collectieve verantwoordelijkheid rond klimaatverandering?

.....

.....

.....



Greta Thunberg, een Zweeds tienermeisje, inspireerde een beweging jongeren, de zogenaamde 'Klimaatjongeren' om op straat te komen voor een beter klimaat. De beweging kaart de collectieve verantwoordelijkheid van iedereen aan bij het klimaatvraagstuk. Ze stelt zich de vraag of het wel oké is om naar school te gaan, als het klimaat toch 'om zeep' is.

Ook op andere domeinen die met ons leefmilieu te maken hebben, is er sprake van collectieve verantwoordelijkheid. Naast klimaatopwarming, is er nog impact van de mens op het milieu.



Geef een aantal voorbeelden.

.....

.....

.....

Casus: Schone Lucht

“Stel je voor, je woont in Brussel, een grote stad met veel bedrijven, inwoners ... en dus ook veel verkeer. Omdat je vaak buiten bent en je op je fiets door het verkeer moet begeven, stel je je toch vragen bij de luchtkwaliteit in je omgeving. Een goede vriendin uit de buurt beweert overigens dat ze astma kreeg door de luchtvervuiling. Jullie zijn ondernemende jongeren en laten het daar natuurlijk niet bij. Samen met je vriendin en enkele andere vrienden richten jullie een burgerbeweging op om de vervuiling aan te kaarten. Het probleem wordt volgens jullie in Brussel onvoldoende aangepakt. De EU-drempel van NO₂ (stikstofdioxide: bij het opnemen van te veel stikstofdioxide kan o.a. longbeschadiging optreden) in de lucht wordt dan ook op verschillende plaatsen in Brussel overschreden. Bovendien zou de Brusselse overheid de meetpunten voor luchtvervuiling niet overal op de correcte plaats voorzien, wat volgens jullie het probleem gedeeltelijk verbergt, omdat zo onvoldoende correcte gegevens beschikbaar zijn.”

Wie moeten we hiervoor verantwoordelijk houden?

De Brusselse overheid? De gemeenteraad? De bedrijven in Brussel? De inwoners van Brussel?

.....

.....

.....

.....

Probleem: elke instantie zal de hete aardappel doorschuiven en zeggen dat niet zij, maar een andere verantwoordelijk is en een uitleg verschuldigd is.



Hoe kan zo iets opgelost worden opdat er toch iemand verantwoordelijk gesteld wordt om deze problematiek aan te pakken?

Gelukkig zijn er nog **samenwerkingsverbanden** tussen verschillende landen. En in deze zaak is uiteindelijk nog een partij op internationaal niveau die ook bezorgd is over het milieubeleid en over de impact van de mens op het klimaat en de gezondheid van alle burgers, nl. de Europese Unie. De EU heeft ervoor gezorgd dat de lidstaten een aantal waarden en doelstellingen na moeten streven. Er is EU-wetgeving die geldt voor alle lidstaten.

Wat is er in deze casus gebeurd?

De milieubeweging heeft een rechtszaak aangespannen tegen het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Na advies van de EU, was het besluit dat het Brussels Hoofdstedelijk gewest verantwoordelijk is. Dankzij de EU kunnen individuele burgers dit aanklagen bij hun nationale rechtbank. Brussel moet ervoor zorgen dat de stikstofmetingen nu beter worden en zijn verplicht om extra meetpunten te plaatsen op de meest vervuilde plaatsen. Op die manier kan de luchtkwaliteit verbeterd worden.



Deze zaak maakt duidelijk dat de overheid ook zelf de EU-milieuregels moet naleven en dat actieve burgers dat respect kunnen afdwingen voor de rechter. Zo zie je maar dat jij als burger van België, van Vlaanderen of van je gemeente de overheid **verantwoordelijk** kan stellen indien er bepaalde maatregelen niet nageleefd worden.

Vanaf oktober 2021 loopt een nieuw project om de luchtkwaliteit te meten: <https://curieuzenair.brussels/nl/welkom/>.

2.5. Samenwerking en verantwoordelijkheid

Loont het wel om samen te werken?

A. Gedachte-experiment:

Bij het verbeteren van een toets, ziet de leerkracht filosofie dat twee leerlingen, Tim en Sara, bijna exact dezelfde antwoorden hebben. Ze hebben eenzelfde voorbeeld gebruikt bij een vraag en dat voorbeeld is zo vergezocht dat de leerkracht met bijna 100% zekerheid weet dat ze hebben gespiekt, maar ze kan het niet bewijzen. Ze roept Tim en Sara om de beurt bij haar want ze wil echt weten of ze afgekeken hebben. De leerkracht geeft Tim en Sara enkele spelregels mee rond puntenaftrek, maar Tim en Sara kunnen niet met elkaar spreken en dus niet overleggen wat ze gaan zeggen.



Er zijn een aantal scenario's mogelijk²:

1. Tim en Sara ontkennen, maar de leerkracht oordeelt dat dit zeer twijfelachtig is en beslist om bij beiden 1 punt af te trekken. Ze kan het niet bewijzen, maar ze hebben wel de schijn tegen.
2. Tim bekent en Sara ontkent. In dit geval krijgt Tim, die wel bekent, zijn normale cijfer (geen aftrek) en Sara, die niet bekent (en dus oneerlijk is geweest en blijft ontkennen) krijgt 4 punten aftrek.
3. Omgekeerd, Sara bekent en Tim ontkent: Sara krijgt het normale cijfer en Tim krijgt 4 punten aftrek.
4. Beide studenten bekennen: de leerkracht beslist om bij beiden 2 punten af te trekken.

In onderstaande tabel krijg je de mogelijke opties met de resultaten

		Tim	
		Bekent	Ontkent
Sara	Bekent	(-2, -2)	(0, -4)
	Ontkent	(-4, 0)	(-1, -1)



Beantwoord de volgende vragen en geef ook de gevolgen (voor eventuele puntenaftrek) van de keuze:

² Voorbeeld van dit prisoner's dilemma deels ontleend aan: Bamps, D. (2021). De dashboardsamenleving: Van improvisatie tot providere. Den Haag: Boom criminologie.

Wat is de beste keuze die Tim en Sara kunnen maken?

.....
.....
.....

Wat zou Sara het best doen op het moment dat Tim bekent?

.....
.....
.....

Stel dat het omgekeerde zou gebeuren en stel dat Tim zou ontkennen? Wat kan Sara dan het best doen?

.....
.....
.....

Je ziet het. Wat Tim ook beslist, het beter voor Sara om te bekennen, want dit levert de beste punten voor haar op. En ook omgekeerd, voor Tim zal het, ongeacht wat Sara beslist, beter zijn om te bekennen. Dit zou anders zijn moesten ze kunnen samenwerken en afspraken kunnen maken, maar dat is hier niet het geval.

Het is nochtans duidelijk dat ze feitelijk beter beiden zouden ontkennen, want dan delen ze de straf. Dat zou de meest ideale evenwichtssituatie zijn, maar dit dilemma leert ons dat het niet loont om samen te werken als ze niets hebben kunnen afspreken. Het zou enkel wel lonen als ze kunnen samenwerken en afspraken maken.

Dit gedachte-experiment is een techniek van de **speltheorie**. Het is een techniek om de beslissingen van mensen in specifieke situaties te analyseren en voorspellen. Dit gedachte-experiment vanuit de speltheorie gaat ervan uit dat spelers beter af zijn als ze elkaar bedriegen in een situatie waarin ze geen afspraken kunnen maken.

Toch lijken mensen wel veel samen te werken.
Als mensen elkaar kunnen zien, dan zal er ook meer vertrouwen zijn in elkaar.
Ook als er herhaaldelijke samenwerkingen zijn, dan zullen mensen geneigd zijn tot samenwerken.

B. (Internationale) samenwerking en klimaat

De klimaatopwarming krijgt met eenzelfde soort dilemma te maken.

Geef een voorbeeld in de context van de klimaatproblematiek waarbij het beter is voor jou om voor je eigen belang te gaan.

.....
.....
.....

Bij de opwarming van de aarde, de klimaatverandering, en de negatieve effecten die hierbij verwacht worden, spelen problemen met collectieve verantwoordelijkheid een grote rol. Vaak nemen deze problemen de rol aan van een **collectief actie-dilemma**, waar het voor iedereen voordeliger is om niets te doen, zolang de anderen maar hun best doen om de CO₂-uitstoot te verminderen. Echter, als iedereen zo redeneert, verminderen we de CO₂-uitstoot helemaal niet.

Als jij je gedrag wijzigt, maar anderen niet, krijg je ook klimaat ellende.
Als jij blijft uitstoten, maar je burens stoppen, pluk je beiden voordelen. Eenieder heeft er belang bij om te blijven uitstoten. Daar staat tegenover dat je eigen inspanning voor het klimaat geen enkele of zeer weinig impact heeft op je eigen leven.

Voor het klimaat geldt: zolang anderen niet meedoen, hebben je eigen gedragswijzigingen geen enkel zin.



Maar als we dit zouden toetsen aan de twee grote ethische stromingen, de plichtethiek en gevolgenethiek (zie pagina 13-15)? Moeten we niet samenwerken ook al zijn de directe gevolgen voor mij niet altijd de voordeligste? Geldt dat ook voor het klimaat?

Plichtethiek:

.....
.....
.....

Gevolgenethiek:

.....
.....
.....

De klimaatopwarming is een probleem dat niet aangepakt kan worden door één land. Er is een internationale samenwerking nodig. We zagen al eerder dat de EU zijn lidstaten enkele maatregelen oplegt (casus schone lucht). Daarnaast worden er klimaatconferenties georganiseerd met landen van de hele wereld. Daartoe dient **elk land** een inspanning te

leveren om samen te werken aan een duurzame planeet. De laatste klimaatconferentie was in Parijs in 2015 waarbij alle landen met elkaar afspraken dat de temperatuur deze eeuw niet meer dan 2 graden mag stijgen. En liefst eigenlijk maar 1,5 graden Celsius.



Nochtans zijn niet alle landen gelijk. Sommige landen hebben in het verleden veel uitgestoten en kenden een grote economische groei en vooruitgang. Andere landen zijn in ontwikkeling en kennen nu pas die groei. Het lijkt soms of ecologie en duurzaamheid tegengesteld zijn aan vooruitgang en groei.



Groepsoefening: Jullie worden onderverdeeld in groepen. Elke groep vertegenwoordigt een ander land tijdens een klimaatconferentie.



1. Groep 1: Technologistan, een land dat in het verleden veel CO₂ heeft uitgestoten, maar nu heel vooruitstrevend in de laatste nieuwe technologieën. Het land stoot nu per inwoner veel minder CO₂ uit dan andere landen. Zij willen dat andere landen hun voorbeeld volgen.
2. Groep 2: Fraïiti: een land dat volop aan het ontwikkelen is. Ze vinden het niet rechtvaardig dat ze dezelfde doelstellingen zouden krijgen als andere landen, omdat minder uitstoot betekent dat ze minder snel kunnen ontwikkelen. Ze hebben in het verleden veel minder uitgestoten in vergelijking met nu, maar ook in vergelijking met de andere landen.
3. Groep 3: Bambilië. Dit land heeft alle technologie in huis om te werken aan klimaatdoelstellingen, maar ziet economische groei wel afremmen als het moet stoppen met vb. ontbossing. Er zijn nog veel grote investeringen nodig.

- Je krijgt met je groep een vel papier, met in het midden een rechthoek. Je schrijft in het vak dat bij jou ligt (aan de buitenkant) jouw voorwaarden op om samen te werken met andere landen vanuit het land dat jij vertegenwoordigt. Hier krijg je 5 minuten voor om na te denken en je argumenten en eisen op te schrijven. Dit doe je alleen en zelfstandig zonder te overleggen met de anderen.

Je denkt dus na over de volgende stelling:

Welke eisen wil je op tafel leggen om mee te werken aan het klimaatakkoord? Heeft jullie land er baat bij om bij te dragen aan de klimaatdoelstellingen?

- Na de individuele bedenktijd overloop je met de rest van je groep jullie eisen en argumenten. Je krijgt 8 minuten. In de rechthoek in het midden schrijven jullie je gezamenlijke argumenten op en jullie conclusie. In dit vak komen dus de eisen en voorwaarden die je straks zal geven aan de twee andere groepen.
- Zorg dat er een woordvoerder is in de groep. Die zal aan de klas, de andere groepen, jullie argumenten toelichten. Luister ook aandachtig naar de argumenten van de andere groepen. Indien je hier absoluut niet mee akkoord bent vanuit jouw perspectief, dan kan je hierop nog verder argumenteren nadat de groep is uitgepraat.

Hoofdstuk 3: Klimaatvluchtelingen

Aan het einde van dit hoofdstuk kan je:

- omschrijven wat klimaatvluchtelingen zijn
- het verschil aantonen tussen legitiem en legaal
- kan je de twee concepten van Levinas (het gelaat van de Ander en het appel) toepassen.
- Beredeneerde argumenten formuleren ten aanzien van onze verantwoordelijkheid ten opzichte van vluchtelingen

3.1. Verkenning: wat zijn klimaatvluchtelingen?

De impact van klimaatverandering is zeer groot en de effecten hiervan zullen hiervan in de komende jaren alleen maar toenemen. Naast problemen van o.a. biodiversiteit, smelten van het poolijs... vergroot het ook bestaande problemen zoals de vluchtelingenproblematiek. In dit geval spreken we dan ook van klimaatvluchtelingen. Wat betekent het om je land te moeten verlaten? Wat zorgt ervoor dat mensen hun huis verlaten?

De Middellandse Zee is veranderd in een massagraf: elk jaar sterven duizenden mensen in de oversteek naar Europa. Hoe gaan wij als Europeanen om met het gegeven van deze vluchtelingen? De ethische keuzes met betrekking op vluchtelingen zijn vaak een kwestie van leven of dood.



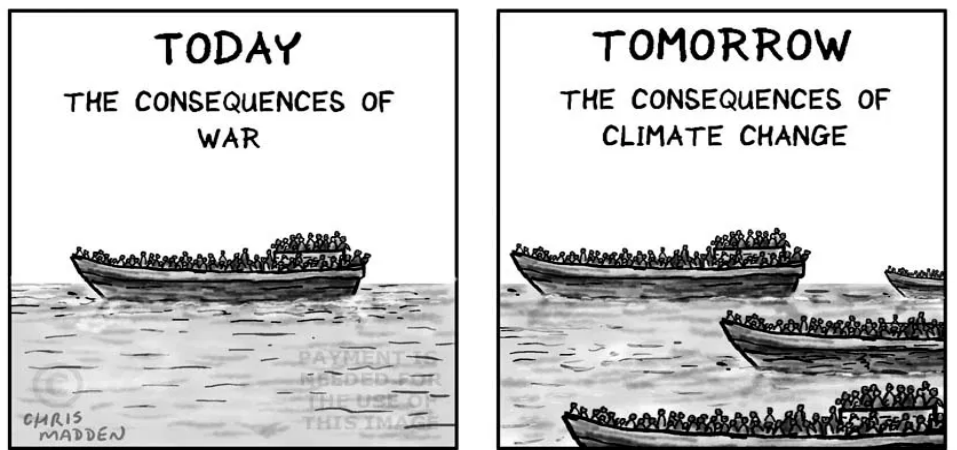
Geef een omschrijving van het begrip “klimaatvluchtelingen”:

.....

.....

.....

Deze **vluchtelingenproblematiek** is een actueel thema en komt ook vaak in het nieuws. Veel cartoonisten maken cartoons over deze ontwikkeling binnen de vluchtelingenproblematiek.





Wat wordt er bedoeld met deze cartoons?

.....

.....

.....

.....

3.2. Legitiem of legaal?

Westerse landen proberen het vaak moeilijk te maken voor (klimaat)vluchtelingen om binnen te komen. Is deze reactie terecht is? Of iets terecht is of niet kan op twee manieren worden bekeken: vanuit **legitiem oogpunt** en vanuit **legaal oogpunt**. Vluchtelingen worden vaak met legale middelen buiten de grenzen gehouden. Maar is dat ook legitiem?

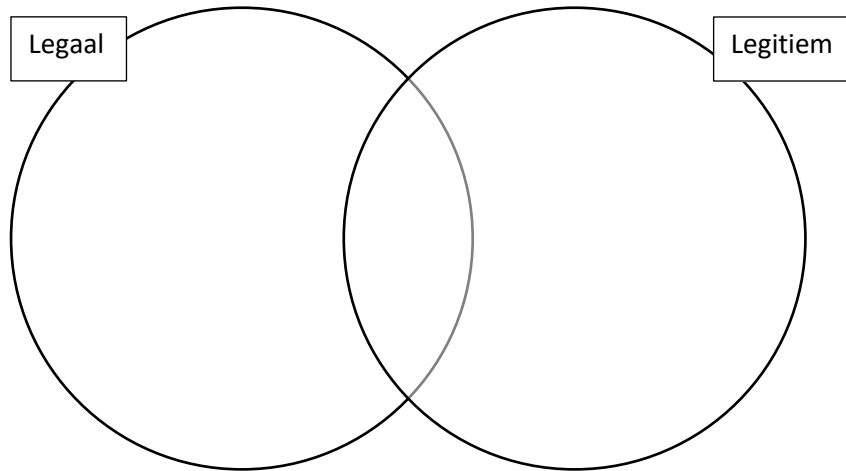
iets is legaal als...	iets is legitiem als...



Zet deze drie voorbeelden in het diagram:

1. Jezelf met geweld verdedigen in een noodsituatie.
2. Een brood stelen voor je kinderen als je geen geld hebt.

3. Hardop telefoneren terwijl je afrekent aan de kassa.



Geef zelf een voorbeeld van:

iets dat zowel legaal als legitiem is

.....
.....

iets dat legaal, maar niet legitiem is

.....
.....

iets dat legitiem, maar niet legaal is

.....
.....

Internationaal verdrag betreffende de status van vluchtelingen (Genève, 1951)

Voor de toepassing van dit Verdrag geldt als "vluchteling" elke persoon: Die, [...] uit gegronde vrees voor vervolging wegens zijn ras, godsdienst, nationaliteit, het behoren tot een bepaalde sociale groep of zijn politieke overtuiging, zich bevindt buiten het land waarvan hij de nationaliteit bezit, en die de bescherming van dat land niet kan of, uit hoofde van bovenbedoelde vrees, niet wil inroepen, of die, indien hij geen nationaliteit bezit en verblijft buiten het land waar hij vroeger zijn gewone verblijfplaats had, daarheen niet kan of, uit hoofde van bovenbedoelde vrees, niet wil terugkeren.



Is een klimaatvluchteling legaal volgens het verdrag van Genève? Leg uit waarom wel/niet?

.....
.....
.....



Lees onderstaande tekst en beantwoord daarna de vragen:

'Klimaatverandering leidt tot meer gewapende conflicten' - De Standaard (12 juni 2019)³

De onderzoekers keken naar het risico op een gewelddadig binnenlands conflict met het klimaat als oorzaak. Dat lag volgens experts de voorbije honderd jaar tussen 3 en 20 procent, maar dat getal zal hoger liggen in de toekomst. "Zelfs in een scenario van 2 graden opwarming is er meer dan een verdubbeling van de invloed van klimaat op conflict."



De klimaatverandering heeft een impact op de landbouwproductie, op de economie in het algemeen en op ongelijkheden binnen groepen. Die factoren kunnen op hun beurt andere conflict factoren beïnvloeden en op die manier het risico op geweld doen toenemen.

Leg uit op welke manieren klimaatverandering kan leiden tot meer gewapende conflicten. (minstens twee)

.....
.....
.....
.....
.....

Moeten we een onderscheid maken tussen de oorzaken van verschillende vluchtelingen volgens jou? Waarom wel/niet?

.....
.....
.....

³ "'Klimaatverandering leidt tot meer gewapende conflicten'," De Standaard, 12 juni 2019. https://www.standaard.be/cnt/dmf20190612_04456701

3.3. De legitimiteit van een klimaatvluchteling

We hebben nu gekeken naar de legaliteit van vluchtelingen in het algemeen, maar nog niet gesproken over legitimiteit. Nu zullen we kijken naar een specifiek probleem dat zich voordoet in de Stille Oceaan: het land Tuvalu, een groep eilandjes, dreigt te verdwijnen door het stijgen van de zeespiegel.

We bekijken samen een fragment uit de reisserie “Reizen Waes” en beantwoorden daarna in groepjes de volgende vraag:



Zijn klimaatvluchtelingen legitiem? Geef minstens twee argumenten waarom wel/niet.

.....

.....

.....

.....

In de vorige vraag heb je antwoord gegeven op de vraag of klimaatvluchtelingen **legitiem** zijn of niet. Zouden op basis van dat antwoord klimaatvluchtelingen een **legale** status moeten krijgen? Mogelijk zijn er ook redenen waarom klimaatvluchtelingen (nog) niet een legale status hebben. In de ruimte hieronder kun je aantekeningen maken of vragen opschrijven.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Opdracht: zoek een kranten/tijdschriftartikel dat over vluchtelingen gaat. (Dit artikel hebben we later nodig)

3.4. Levinas en het gelaat van de Ander

1. Het gelaat van de Ander

Zoals je weet gaat ethiek over het goede leven en juist handelen. Daar zijn vaak anderen bij betrokken. Het gaat dus om een relatie tussen jezelf en de ander. Bij de **plichtethiek** gaat het om je eigen plichten en bij **gevolgenethiek** over de gevolgen voor jou en je omgeving.

Emmanuel Levinas draait het om, hij vertrekt vanuit het ervaren van de **Ander**.⁴



Om de Ander te ervaren al je je buur één minuut in de ogen aankijken *zonder* iets te zeggen. Je kunt dit na de les ook met andere personen proberen. Hieronder kun je opschrijven hoe je het vond en waarom. Probeer het specifiek te omschrijven.

.....

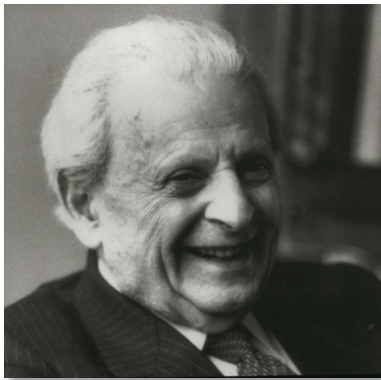
.....

.....

.....

2. Levinas en het appel van de vluchteling

Emmanuel Levinas (1905-1995)



Levinas is geboren in Litouwen binnen een Joods gezin en studeerde in Duitsland en Frankrijk. Hij werkte als tolk in het Franse leger en is gevangengenomen door de Duitsers. Krijgsgevangenen zijn onder het verdrag van Genève beschermd, dus hij ging niet naar een concentratiekamp. Hij overleefde de oorlog in een strafdok. Zijn vrouw en dochter doken onder in klooster en overleefden de oorlog ook. De rest van zijn familie werd vermoord door de Nazi's. Levinas worstelde met de vraag hoe de Holocaust voorkomen zou kunnen worden, wetten en waarden zijn blijkbaar niet voldoende.

Het gelaat van de Ander en **het appel** (uit te spreken als *appèl*) dat daarvan uitgaat waren volgens Levinas de enige mogelijkheid om de verschrikkingen van de Tweede Wereldoorlog te voorkomen.

Het zien van het gezicht van een ander persoon doet **een appel** op ons. Het spreekt ons aan op onze verantwoordelijkheid.

⁴ Ander met een hoofdletter is een concept dat betekent dat het iedere andere persoon op aarde kan zijn.

In de kern komt het appel volgens Levinas neer dat we verantwoordelijkheid krijgen ten aanzien van de Ander. Deze verantwoordelijkheid brengt vrijheid én tegelijkertijd een beperking mee:

- Het is de verantwoordelijkheid voor de Ander die ons vrijheid geeft volgens Levinas. Beantwoord je het appel of niet? Bijvoorbeeld als je over straat loopt en opeens hoor je een schreeuw. Het is van een oude vrouw die omver is gevallen en niet meer zelf overeind kan komen. Er zijn ook nog andere mensen. Beantwoord je het appel of niet? De zorgvraag van de Ander geeft ons de mogelijkheid om te handelen op manieren die we zelf niet altijd hadden kunnen bedenken.
- Tegelijkertijd is deze mogelijkheid niet volledig vrijblijvend: verantwoordelijk zijn of voelen brengt ook een zekere beperking met zich mee. De Ander verwacht iets van jou, anders zou diegene niet om hulp hebben gevraagd. Denk bijvoorbeeld aan een dakloze die op straat om geld vraagt. Het kan soms beklemmend voelen als we ervoor kiezen om niets te geven.

Verantwoordelijk geeft ons dus vrijheid en neemt deze tegelijkertijd weg.

Aan de hand van het vluchtelingenprobleem zal het duidelijker worden.

Lees onderstaand artikel.

“Dit zou niet de eerste keer zijn dat een foto van een kind geschiedenis schrijft” - National Geographic⁵

“Elke foto van een kind doet ons denken aan onze eigen kinderen, of aan het kind dat we ooit waren. Als het lijdende en verloren kinderen op de foto’s zijn, raakt het ons persoonlijk.

Dat gevoel roept iets op vanbinnen, een plotselinge aandacht voor een crisis aan de andere kant van de wereld die eerst abstract en oneindig leek. Te veel woorden, te veel van hetzelfde. Als zo’n foto viraal gaat, kan hij miljoenen harten bereiken. Mensen die zich aangesproken voelen door de foto praten erover met anderen. Gevoelens vanuit het hart kunnen veranderen, en kunnen hierdoor ook gedachten van anderen veranderen, en uiteindelijk zelfs ook de politiek en de geschiedenis.



Op woensdag zag de wereld beelden van een Syrische vluchteling, de drie jaar oude Aylan Kurdi, die aanspoelde op een Turks strand, terwijl zijn familie vluchtte van de burgeroorlog. Hij

⁵ Susan Ager, “Dit zou niet de eerste keer zijn dat een foto van een kind geschiedenis schrijft,” National Geographic, 3 september 2015.

lag daar met zijn gezichtje naar de grond, alsof hij sliep. Hij droeg een blauwe broek, een rood T-shirt en grijze gypsen.”



Bespreek per twee. Waarom zou deze foto een grotere indruk maken dan het feit dat jaarlijks duizenden mensen verdrinken in de Middellandse Zee? Verwijs in je antwoord naar de oefening die je met je buur deed (p. 31).

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Op welke manier zou deze foto onze verantwoordelijkheid kunnen aanspreken? Verwijs in je antwoord naar de filosofie van Levinas.

.....
.....
.....
.....
.....
.....



*Beschrijf of **teken** een situatie waar je zelf geraakt bent door het gelaat van de Ander. (Een situatie waardoor je vond dat je het niet zomaar aan je voorbij kon laten gaan. Het heeft je echt geraakt)*

+ *Waarom is volgens Levinas het zien van het gelaat zo belangrijk en zijn legaliteit en legitimiteit niet voldoende om ons goed te laten handelen?*

Verwijs in je antwoord naar zijn persoonlijke ervaringen in de Tweede Wereldoorlog (zie pagina 31)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3.5. Verantwoordelijkheid: Welk appel beantwoord ik?

Verantwoordelijkheid nemen is niet alleen maar iets positiefs: je zult keuzes moeten maken welk appel je beantwoordt en welk niet. Op afstand is dat vaak makkelijker te bepalen, de beste stuurder staan immers aan wal! Maar wat als er op *jou* beroep wordt gedaan? Welke keuzes maak je dan?

Probeer je in te leven in een werknemer van een hulporganisatie: Stel dat er drie mensen zijn die jou om hulp vragen:

1. **Een klimaatvluchteling:** Anan is een vrouw van 35 jaar uit Bangladesh. Ze is met haar dochter gevlucht omdat haar akkers en boerderij meerdere malen zijn verwoest door overstromingen. Anan wil haar leven graag opnieuw opbouwen.
2. **Een oorlogsvluchteling:** Junaid is een man van 38 jaar uit Syrië. Hij is met zijn zoontje gevlucht toen er bommen op zijn huis vielen. Zijn moeder is daarbij overleden. Junaid is nog vaak angstig door zijn ervaringen in Syrië. In Syrië werkte hij voltijds in een garage.
3. **Een dakloze:** Amber is een vrouw van 32 jaar uit België. Ze is sinds haar 16e dakloos omdat haar moeder en vader alcoholist waren en niet voor haar konden zorgen. Ze helpt een jongen van 18 jaar die sinds kort dakloos is.

Per week kan je volgende zaken verdelen over hulpbehoevenden:

- €150
- 16 warme maaltijden
- 2 uitgebreide gesprekken

Alle drie hebben minimaal €75 nodig om zichzelf te kunnen voorzien van onderkomen, ook heeft ieder minimaal één warme maaltijd per dag nodig om zich te voeden.



Jullie vormen samen groepjes om als hulporganisatie te bepalen wie jullie deze week gaan helpen. Discussieer met elkaar welke keuzes jullie willen maken en op basis van welke waarden. Geef ook aan of jullie keuzes meer plicht- of meer gevolgenethisch zijn. Hieronder kun je opschrijven wat jullie hebben besproken.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.6. Socratisch gesprek: zou ik de ander helpen?

A. Gedachte-experiment van Peter Singer.



Stel: je bent op weg naar een feest en je hebt je beste kleren aan. Wanneer je door het park wandelt, zie je dat er een kind aan het verdrinken is. Er is niemand anders in de buurt. Indien je het kind wil redden en je dus in het water springt, zullen je dure kleren en schoenen kapotgaan.



Wat doe je en waarom doe je het? (Probeer hier te argumenteren welke waarde je het belangrijkste vindt vergeleken met andere)

.....

.....

.....

.....

Stel: je krijgt een folder in de brievenbus. Indien je per maand 5 euro doneert, kan je ervoor zorgen dat een kind in een ontwikkelingsland eten heeft gedurende een hele maand. Indien het die 5 euro niet krijgt, zal het sterven.



Wat doe je? En waarom?

.....

.....

.....

.....

Op pagina 32 zagen we het beeld van het aangespoelde jongetje dat heel de wereld rondging. Opeens begonnen mensen pas echt massaal sympathie te tonen. Op één of andere manier kunnen we ons dan iets voorstellen bij de vluchtelingen crisis en krijgt deze crisis een beeld. De meeste mensen zullen eerder geneigd zijn om mensen dichtbij te helpen dan mensen ver weg. Peter Singer heeft hier wel bedenkingen bij.



Peter Singer, een hedendaagse Australische filosoof, is een moderne aanhanger van de **gevolgenethiek**. Hij stelt dat wanneer je met je nieuwste kleren het verdrinkende jongetje zal redden, het je daarom geen beter mens maakt.

Hij stelt zich de vraag: “waarom accepteren mensen dat er in ontwikkelingslanden dagelijks kinderen overlijden zonder dat je ingrijpt, terwijl hun dood kan voorkomen worden door jouw hulp?”

Singer gaat zelf zo ver dat hij vindt dat je een deel van je loon dat je niet nodig hebt aan goede doelen hoort te schenken die levens kunnen redden. Om een echt “goed” leven te leiden, zouden we volgens hem dus een aanzienlijk deel van ons inkomen moeten wegschenken en minder luxueus leven. Dat zou jezelf als schenker gelukkiger maken dan bijvoorbeeld een extra vakantie.

“In plaats van met je hart te schenken, zou je met je hoofd moeten schenken”



Wat zou Singer hiermee bedoelen?

.....

.....

.....

.....

B. Klasoefening: Socratisch gesprek

Singer krijgt meer en meer aanhangers en er zijn veel mensen die zijn idee volgen en vinden dat we er alles aan zouden moeten doen om zoveel mogelijk mensen in nood te helpen. Rond dit idee zullen we een klasgesprek houden. De bedoeling is om in dialoog te gaan op basis van goed onderbouwde argumenten (probeer los te komen van je eigen ervaringen).

De leerkracht geeft de uitleg en zal de centrale vraag van waaruit je vertrekt toelichten.

Hieronder een aantal **gespreksregels**:

- Iedereen mag spreken en er is geen verplichting tot spreken.
- Luister aandachtig naar elkaar, onderbreek elkaar niet.
- Vraag het woord en geef aan op wie je reageert.
- Elk standpunt mag in vraag gesteld worden, als dat met argumenten gebeurt.
- Als je een standpunt van een deelnemer tracht te weerleggen, dan heb je het over diens argumenten, niet over de persoon.



Begrippenlijst

Appel:	De zorgvraag van de Ander die beroep doet op onze verantwoordelijkheid. Begrip van Emmanuel Levinas.
Descriptieve ethiek:	Beschrijving en verklaring van hoe we ons gedragen. Moraalwetenschap.
Ethiek:	Het kritisch nadenken over het juiste handelen.
Ethisch dilemma:	Een vraagstuk waarbij je een keuze moet maken tussen twee opties die beide bezwaren oproepen. Er worden normen en waarden over het juiste handelen afgewogen.
Gelaat:	Het aangezicht van de Ander als een menselijk individu. Begrip van Emmanuel Levinas.
Gevolgenethiek:	Een ethische stroming die stelt dat een handeling beoordeeld moet worden op het gevolg: het meeste genot te bereiken voor zoveel mogelijk mensen. Jeremy Bentham is de belangrijkste filosoof van deze stroming.
Klimaatvluchteling:	Mensen die vluchten vanwege de gevolgen van klimaatverandering.
Legaal:	Iets dat in overeenstemming is met de wet.
Legitiem:	Iets is legitiem als het gerechtvaardigd kan worden vanuit een bepaalde moraal.
Moraalfilosofie:	Zie normatieve ethiek.
Moraalwetenschap:	Zie descriptieve ethiek.
Normatieve ethiek:	Rechtvaardigen waarom we ons op een bepaalde manier (moeten) gedragen. Moraalfilosofie.
Normen:	Regels, richtlijnen of principes die bepalen wat we moeten doen.
Plichtethiek:	Een ethische stroming die vertrekt vanuit een morele plicht gebaseerd op algemene principes. Immanuel Kant is de belangrijkste filosoof van deze stroming.
Socratisch gesprek:	Een gesprek waarbij de deelnemers samen een bepaalde filosofische aanname onderzoeken.
Speltheorie:	Een techniek om de beslissingen van mensen in specifieke situaties te analyseren en voorspellen.

Verantwoordelijkheid:

- **Causaal** lets of iemand is causaal verantwoordelijk als die aan de oorzaak ligt van een bepaald gevolg.
- **Moreel** Iemand is moreel verantwoordelijk als deze persoon geprezen of veroordeeld kan worden om zijn of haar (juist of fout) handelen.
- **Individueel** Wanneer de verantwoordelijkheid op de schouders van een individu rust, ongeacht het gedrag van anderen.
- **Collectief** Wanneer de verantwoordelijkheid op de schouders van een hele groep mensen tegelijk rust, en elk individu het gevolg in zekere mate veroorzaakt.

Waarden: Abstracte zaken die we belangrijk vinden en waar we ons handelen op baseren/die we als mensen nastreven.

Verantwoording afbeeldingen

Duivel en engel: <https://blog.associatie.kuleuven.be/silkeneven/files/2016/05/GoedKwaad1.jpg>

Wereldbol: <https://digischool.nl/artikel/scholen-doen-te-weinig-aan-klimaatverandering/>

Immanuel Kant: <https://www.ruimbegrip.nl/immanuel-kant-ruimte-en-tijd/>

Afbeelding Bentham: <https://www.britannica.com/biography/Jeremy-Bentham>

IJsbeer: <https://edisoninsider.com/1047/archives/1047/>

Greta Thunberg: (<https://tagmag.news/dit-is-waar-en-wanneer-je-de-docu-over-greta-thunberg-kunt-bekijken>)

Progress – ecology: https://www.cartoonstock.com/directory/c/concern_for_the_environment.asp

Mr. Bean: <https://www.youtube.com/watch/9LhLjpsstPY>

Cartoon 1 Vluchtelingen <https://www.chrismadden.co.uk/cartoon-gallery/cartoon-climate-change-refugees/>

Cartoon 2 Vluchtelingen <https://twitter.com/tveitdal/status/1044977909797191681>

Figuur met geweer: <https://ensia.com/features/climate-change-conflict-violence-extremism-draught-flood/>

Emmanuel Levinas: <https://www.trouw.nl/nieuws/doordat-god-zich-kleiner-maakt-krijgt-de-mens-de-ruimte~b0f158a0/>

Aangespoelde vluchteling kind: <https://medium.com/indian-thoughts/break-the-norm-donate-globally-not-locally-235d10a4a354>

Peter Singer: <https://proveg.com/nl/blog/peter-singer/>

Cartoon Lectrr: <https://www.kuleuven.be/thomas/page/empathie-en-altruisme/>

ETHIEK EN KLIMAAT

Leerkrachtenhandleiding

Deze leerkrachtenhandleiding is een resultaat van de samenwerking van:

Annika Beeck
Joren Ossewaarde
Aaron Soens

in het kader van de onderzoeksopdracht voor het behalen
van de Educatieve Master Maatschappijwetenschappen
KU Leuven

Juni 2021



Inhoudstafel

Overzicht Lessenreeks.....	2
Hoofdstuk 1: Wat is ethiek?.....	4
Les 1.....	4
1.1. Verkenning: wat is juist handelen?.....	5
1.2. Het begrippenkader: ethiek, denken over het juiste handelen.....	5
1.3. Twee manieren om te kijken naar ethiek.....	6
Les 2.....	8
1.4. Klimaatverandering: veranderende normen en waarden?.....	9
1.5. Dilemma's: wat als je een keuze moet maken?.....	9
1.6. De plicht- en gevolgenethiek.....	10
Les 3.....	11
1.6. De plicht- en gevolgenethiek.....	12
Hoofdstuk 2:.....	14
Verantwoordelijkheid en klimaatverandering	14
Les 4.....	14
2.1. Verkenning: verantwoordelijkheid	15
2.1. Wie kan er allemaal moreel verantwoordelijk zijn?	15
2.3. Individuele en collectieve verantwoordelijkheid.....	16
2.4. Klimaatverandering en verantwoordelijkheid.....	16
Les 5.....	18
2.5. Samenwerking en verantwoordelijkheid	19
Hoofdstuk 3: Klimaatvluchtelingen	23
Les 6: Legitiem - legaal.....	23
3.1. Verkenning: wat zijn klimaatvluchtelingen?	24
3.2. Legitiem of legaal?	24
3.3. De legitimiteit van een klimaatvluchteling.....	26
Les 7: Ethisch appel.....	28
3.4. Levinas en het gelaat van de Ander	29
3.5. Verantwoordelijkheid: Welk appel beantwoord ik?.....	31
Les 8: Filosoferen: zou ik de ander helpen?.....	33
3.6. Socratisch gesprek: zou ik de ander helpen?	34
Bronnenlijst.....	37

Overzicht Lessenreeks

Beste collega,

voor je heb je de leerkrachtenhandleiding bij de lessenreeks 'ethiek en klimaatverandering.' Deze lessenreeks is bestemd voor de tweede graad Humane Wetenschappen en bevat een eerste kennismaking met het domein van de ethiek. We brengen daarbij verschillende theorieën en concepten aan, die nauw aansluiten bij de (steeds) actuele problematiek klimaatverandering. De leerlingen zullen zich ongetwijfeld tot dit thema aangetrokken voelen.

De lessenbundel wordt opgesplitst in drie hoofdstukken en bestrijkt in totaal een achttal lestijden. Deze handleiding rekent voor elke lestijd 45 minuten, omdat we allemaal weten dat een lesuur nooit echt de volledige 50 minuten omvat. De didactische suggesties zijn steeds voldoende uitgewerkt, zodat ook leerkrachten zonder filosofische voorkennis hiermee aan de slag kunnen.

Hoofdstuk 1: Wat is ethiek?

Les 1: algemene introductie van het concept 'ethiek' en de begrippen normen en waarden. We leggen ook de link met het thema klimaatverandering.

Les 2: we leren ethische vragen formuleren en gaan aan de slag met ethische dilemma's. We maken kennis met de plichtethiek volgens Kant.

Les 3: we maken kennis met de gevolgenethiek volgens Bentham, en oefenen zowel plicht- als gevolgenethiek in.

Hoofdstuk 2: Verantwoordelijkheid en klimaatverandering

Les 4: we maken kennis met het begrip 'verantwoordelijkheid' en maken het verschil tussen individuele en collectieve verantwoordelijkheid. We illustreren dit met voorbeelden.

Les 5: we introduceren het concept collectief actieprobleem aan de hand van speltheorie. Is het steeds voordelig om samen te werken?

Hoofdstuk 3: Klimaatvluchtelingen

Les 6: we introduceren het concept 'klimaatvluchtelingen' en vragen ons af of hun redenen om te migreren legitiem, dan wel legaal zijn.

Les 7: we maken kennis met de filosofie van Levinas. Leerlingen krijgen het gelaat van de Ander en het ethisch appel uitgelegd.

Les 8: we ronden de lessenreeks af met een socratisch gesprek over klimaatvluchtelingen en verantwoordelijkheid.

Werkwijze






- A. Naast de leerkrachtenhandleiding, is er de **leerlingenbundel**. Gebruik deze als leidraad voor de theorie en de oefeningen en opdrachten.

Daarin bevat elk hoofdstuk een aantal elementen:


- Een lijst met doelstellingen
- Theorie en oefeningen die je helpen bij het begrijpen van de theorie
- Voorbeelden die de theorie verduidelijken


Op het einde van de bundel staat ook een begrippenlijst met een omschrijving van de te kennen begrippen.

Voor de leerlingen is er doorheen de bundel ook een herkenbaarheid op basis van volgende iconen:

	Invuloefening
	Dit icoon geeft aan dat deze leerstof niet tot de verplichte leerstof behoort. Het gaat om een uitbreiding of verdieping
	Denk even na bij jezelf. Reflecteer.
	Groepsoefening
	Opdracht

- B. Deze leerkrachtenbundel biedt daarnaast:

- Lesdoelstellingen per les
- Tijdsbesteding per les en handvaten bij de lesopbouw
- Werkvormen
- Antwoordsuggesties op vragen en oefeningen
- Manieren om aan binnenklasdifferentiatie te doen. Extra icoon: 
- Referentielijst van de geraadpleegde bronnen. Deze zijn gerangschikt per les, zodat deze ook kunnen geraadpleegd worden voor meer achtergrond.

- C. Tot slot zal je in enkele onderdelen uitbreiding zien. Icoon: 
Deze uitbreiding zal extra tijd nemen die niet voorzien is in de 8 lessen.

Hiervoor zijn verschillende opties:

1. Geef een bepaalde uitbreiding als taak mee
2. Geef het aan leerlingen die een extra uitdaging kunnen gebruiken
3. Behandel de uitbreiding in de klas en breidt de lessenreeks uit met een extra lesuur
4. Laat de uitbreiding voor wat ze is en behandel ze niet

Hoofdstuk 1: Wat is ethiek?

Les 1

De eerste les introduceert het centrale thema van de lessenreeks bij de leerlingen. Ze maken kennis met het concept 'ethiek' en passen het toe op klimaatverandering. We starten de les met een reflectie over 'juist handelen'. Vanuit die oefening bouwen we op naar de definitie van ethiek. Hierbij hebben we ook het begrippenpaar normen en waarden nodig om het geheel duidelijk te maken. Tot slot leggen we de link naar de klimaatverandering als ethisch probleem.

Lesdoelstellingen:

- De leerlingen omschrijven 'ethiek', 'moraal', 'waarden' en 'normen' in eigen woorden.
- De leerlingen geven voorbeelden van 'waarden' en 'normen'.
- De leerlingen formuleren normen die aansluiten bij zelfgekozen waarden.
- De leerlingen omschrijven 'normatieve ethiek' en 'descriptieve ethiek'.
- De leerlingen vergelijken normatieve met descriptieve ethiek.
- Uitbreiding: De leerlingen verklaren het verband tussen het onderscheid normatief-descriptief en moraalfilosofie-moraalwetenschap.

Benodigheden

- Leerlingenbundel
- Leerlingen moeten kunnen opgesplitst worden in groepjes van twee

Tijdsbesteding van deze les:

- A. Verkenningsoefening: 20'
- B. Theoretisch kader – onderwijsleergesprek: 20'
- C. Uitleiding: 5'

1.1. Verkenning: wat is juist handelen?

A. Individuele opdracht en bespreking per twee (20')

Om de leerlingen kennis te laten maken met de ethiek, testen we hun intuïtie met betrekking tot het juiste handelen. Om de oefening haalbaar te maken, schotelen we hen enkele keuzes voor. We raden aan deze voor te lezen en de leerlingen meteen te laten aanduiden (met fluostift). Reken hiervoor een vijftal minuten.

Daarna vraag je hen om individueel een voorbeeld van een situatie te bedenken bij hun keuze. Je geeft hun hier eveneens een vijftal minuten de tijd voor.

Tot slot laat je de leerlingen met hun buur overleggen om te zien welke zaken ze gelijk, dan wel anders hadden. Vraag hen hierbij om argumenten formuleren. Overloop in de resterende tijd enkele van deze argumenten klassikaal om te komen tot de vaststelling dat er verschillende meningen zijn.

We kiezen voor **onderstaande stellingen**, die reeds hintten naar concepten die later in de lessenreeks aan bod zullen komen. Zo kan je de regels strikt opvolgen vanuit de plichtsethiek, maar is het vanuit de gevolgenethiek soms beter om de regels te interpreteren naargelang de situatie. De twee stellingen over doen wat je zelf wil, of wat anderen verwachten, hint dan weer naar het hoofdstuk over individuele en collectieve verantwoordelijkheid.

We zien deze stellingen dus ook als opwarmer voor de rest van de lessenreeks. Je kan de leerlingen meegeven dat we in de volgende lessen kennis zullen maken met de verschillende opvattingen.

Goed handelen is...

1	doen wat je zelf goed vindt	doen wat de meeste mensen goed vinden
2	de regels strikt opvolgen	de regels opvolgen zoals jij ze interpreteert
3	in elke situatie hetzelfde doen	afhankelijk van de situatie iets anders doen
4	doen wat je zelf wil	doen wat anderen van jou verwachten
5	datgene doen wat de meeste mensen gelukkig maakt	datgene doen wat het eerlijkst is
6	iets doen met een goede intentie	iets wat een goede uitkomst heeft

1.2. Het begrippenkader: ethiek, denken over het juiste handelen

B. Theoretisch kader - onderwijsleergesprek (20')

Vanuit de vaststelling dat de meningen verdeeld zijn over wat 'juist handelen' is, kom je tot de uitleg van wat we verstaan onder ethiek. Je vertrekt hiervoor het best van het theoretischer

synoniem 'moraalfilosofie' door dit woord **visueel op het bord** zetten, zodat je de twee delen kan ontleden: moraal en filosofie.

Vanaf het woord moraal kom je snel bij de verzameling van 'normen' en 'waarden'. Hier raden we aan in een onderwijsleergesprek naar voorbeelden van de leerlingen te peilen. In de leerlingenbundel staan enkele waarden opgelijst in een wordcloud. Laat leerlingen er een aantal omcirkelen die hen aanspreken¹, en laat ze daarbij normen opstellen.

We brengen volgende definities aan:

Ethiek (of moraalfilosofie): het kritisch nadenken over het juiste handelen.
Waarden: abstracte zaken die we belangrijk vinden en waar we ons handelen op baseren, of die we als mens nastreven. We hechten hier dus belang aan.
Normen: regels, richtlijnen of principes die bepalen wat we moeten doen.

Merk op dat het woord 'kritisch' misschien een negatieve bijklank kan hebben. We veronderstellen dat de leerlingen reeds kennis hebben gemaakt met de filosofie als discipline en 'kritisch' in die context kunnen plaatsen.
Met kritisch bedoelen we dus 'iets grondig bevragen'.

1.3. Twee manieren om te kijken naar ethiek

In een tweede fase van het onderwijsleergesprek, brengen we het verschil aan tussen descriptieve en normatieve ethiek. De lesbundel zal zich toeleggen op normatieve ethiek en dan ook steeds over 'ethiek' spreken zonder de normatieve component te vermelden. We zien dit als synoniem voor moraalfilosofie, vandaar de verbinding in het begin van de les.

Descriptieve ethiek: beschrijven en verklaren hoe we ons gedragen. (= moraalwetenschap)
Normatieve ethiek: rechtvaardigen waarom we ons op een bepaalde manier (moeten) gedragen. (= moraalfilosofie)

+ *Uitbreiding:* de leerkracht kan ervoor kiezen om het verschil tussen descriptieve en normatieve ethiek, en dus het onderscheid tussen moraalwetenschap en moraalfilosofie te koppelen aan het onderscheid tussen wetenschap en filosofie. Hier kan je de link maken met de introductie tot de filosofie als discipline, waar mogelijk ook het onderscheid met wetenschap werd gemaakt. De wetenschap werkt vanuit een empirisch kader, zaken die we kunnen vaststellen en beschrijven. Descriptieve ethiek zal zich daarom beroepen op onder andere de (cognitieve) psychologie en bijvoorbeeld experimenten uitvoeren om te zien hoe mensen zullen handelen in bepaalde situaties. Denk aan kinderen die snoepjes mogen verdelen: verdelen ze die eerlijk? Normatieve ethiek is filosofie en zoekt verklaringen waarom we op een bepaalde manier moeten handelen. Hier zijn geen wetenschappelijke bewijzen voor te geven.

C. Uitleiding van de les (5')

De resterende vijf minuten van deze les gebruiken we om de link te leggen naar het globale thema klimaatverandering. Je kan hiervoor voorbeelden uit de actualiteit gebruiken die dicht

¹ De visualisatie met waarden is gebaseerd op een idee van: <https://vfvo.nl/lesmateriaal/waardenspel/>

bij de leefwereld van de leerlingen aanleunen. We denken hierbij aan protesterende klimaatjongeren, of actuele krantenkoppen. Ongetwijfeld zal de klimaatverandering-problematiek de komende jaren hoog op de agenda blijven staan. Het belangrijkste doel van deze uitleiding is alvast de link te leggen naar de volgende les, waarin leerlingen zelf aan de slag gaan rond klimaatverandering.

Les 2

De tweede les neemt de rode draad van de lessenreeks verder op. We oefenen de begrippen 'waarden en normen' in aan de hand van het voorliggende maatschappelijk probleem klimaatverandering. We leren leerlingen ook ethische vragen stellen bij deze problematiek (als inoefening van het stellen van filosofische vragen, dat ze normaliter al hebben meegekregen in de introductielessen tot de discipline).

Vervolgens maken we de opstap naar de twee grote stromingen binnen de ethiek: plicht- en gevolgenthiek. Hiervoor werken we met ethische dilemma's die leerlingen voorgeschoteld krijgen. In deze les vatten we alvast de zoektocht aan door te starten met de plichtethiek volgens Kant.

Lesdoelstellingen:

- De leerlingen omschrijven in eigen woorden waarom klimaatverandering een ethisch probleem is.
- De leerlingen geven voorbeelden van waarden en normen binnen de problematiek klimaatverandering.
- De leerlingen formuleren ethische vragen over een aangereikt thema.
- De leerlingen identificeren waarden in een aangereikt voorbeeld.
- De leerlingen beargumenteren hun keuze in een dilemma.
- De leerlingen omschrijven de plichtethiek in eigen woorden

Benodigheden

- Leerlingenbundel
- Projector
- Online stemming tool (vb. Mentimeter)

Tijdsbesteding van deze les:

- A. Inoefenen waarden en normen op klimaatverandering: 25'
- B. Ethische dilemma's: 10'
- C. Plichtethiek: 10'

1.4. Klimaatverandering: veranderende normen en waarden?

A. Inoefenen waarden en normen aan de hand van klimaatverandering (klassikaal) (25')

Om het theoretisch kader rond normen en waarden van vorige les verder aanschouwelijk te maken, verbinden we dit zoals gezegd met de casus klimaatverandering.

Om de les te introduceren peil je bij leerlingen naar voorbeelden van klimaatbewuste acties. Van daaruit situeer je klimaatverandering als ethisch probleem, want het is een vraag naar hoe we (goed) moeten handelen. Reken hiervoor vijf minuten.

Vervolgens vraag je leerlingen om de achterliggende waarden van hun engagement te noteren. Je doet dit met een online stemprogramma zoals **MentiMeter**, zodat de leerlingen elkaars antwoorden kunnen zien. Als leerlingen het klimaat niet belangrijk zouden vinden, kunnen ze eveneens de waarde insturen, die ze dan wél belangrijk achten. Geef leerlingen hiervoor maximaal vijf minuten.

In een tweede fase projecteer je de verschillende waarden van de klasgroep. Je laat leerlingen in hun leerlingenbundel de volgende oefening invullen: ze zoeken een tegengestelde waarde aan hun eigen antwoord.

Je laat hen hierbij een argument neerschrijven dat weergeeft waarom de waarden in tegenspraak zijn.

Vervolgens nodig je hen ook uit om hier een norm bij te bedenken. Reken hiervoor tien minuten, waarbij je ook enkele antwoorden klassikaal overloopt.

In een laatste fase introduceer je de leerlingen het begrip 'ethische vraag'. We veronderstellen hier dat leerlingen al kennis hebben gemaakt met 'een filosofische vraag'. Om hen hieraan te herinneren, is de definitie van een ethische vraag, samen met enkele voorbeelden, opgenomen in de leerlingenbundel.

Een ethische vraag voldoet, net als een filosofische vraag, aan enkele kenmerken:

- a. het is een vraag waarover je kan discussiëren en nadenken;*
- b. het is een open vraag, ze bevat dus niet een verborgen antwoord of je eigen mening;*
- c. het is een vraag die je los van deze oefening kan begrijpen;*
- d. het is een vraag zonder 'juist' antwoord, dat betekent dat je ze niet zal kunnen beantwoorden met informatie. Je kan er wel over blijven nadenken en discussiëren om je antwoord steeds sterker te maken; ;*
- e. het is een vraag die past binnen het domein van de ethiek. Ze gaat dus over het juiste handelen.*

Laat hen deze vragen noteren in hun lesbundel. Neem hiervoor een vijftal minuten.

1.5. Dilemma's: wat als je een keuze moet maken?

B. Ethische stromingen verkennen aan de hand van ethische dilemma's (10')

Laat de leerlingen stemmen op één van beide stellingen. Je kan dit doen aan de hand van een interactieve tool (Je kan hiervoor terug Mentimeter gebruiken zoals eerder in de les). Indien je het liever analoog wil, kan je de leerlingen echter ook vragen om een kant van de klas te kiezen.

De voorbeelden zorgen ervoor dat leerlingen waarden moeten afwegen en geeft hun een inkijk in wat ethische dilemma's zijn. Tegelijkertijd wordt zo de link met de vorige les gemaakt en de definitie van moraalfilosofie nogmaals ingeoefend. Aan het eind van de oefening is in de leerlingenbundel ruimte voorzien om de leerlingen te laten reflecteren over de moeilijkheidsgraad van de opdracht. Het actief filosoferen impliceert immers dat leerlingen ook leren reflecteren over hun eigen denkprocessen.

We brengen aan de hand van de oefening ook het onderscheid tussen 'gewone' en ethische dilemma's aan. Om dit in te oefenen, vragen we de leerlingen om de waarden te identificeren die ze moesten afwegen. De antwoordsuggesties staan hieronder, bij les 3, want in die les laten we leerlingen de opties eveneens verbinden met plicht- en/of gevolgenethiek. Je kan leerlingen deze oefening zelfstandig laten maken (en eventueel thuis laten afwerken aan het einde van les 3).

1.6. De plicht- en gevolgenethiek

C. Theoretisch kader: plichtethiek (onderwijsleergesprek): 10'

Het merendeel van deze theorieën komt in les 3 aan bod. Toch is het al aangewezen om aan het eind van de Kant al te introduceren als vertegenwoordiger van de plichtethiek. De teksten in de leerlingenbundel zijn hiertoe voldoende uitgebreid.

Les 3

Deze laatste les van het eerste hoofdstuk laat de leerlingen kennismaken met de tweede grote stroming binnen de ethiek: de gevolgenethiek, met als vertegenwoordiger Jeremy Bentham. We bieden leerlingen in deze les een theoretisch kader waaraan ze hun argumenten van de vorige les (ethische dilemma's) kunnen verbinden.

Lesdoelstellingen:

- De leerlingen omschrijven plicht- en gevolgenethiek in eigen woorden.
- De leerlingen plaatsen een ethische keuze binnen plicht- of gevolgenethiek.
- De leerlingen vergelijken plicht- en gevolgenethiek.
- Uitbreiding: De leerlingen omschrijven 'de gulden regel' in eigen woorden.
- Uitbreiding: De leerlingen leggen het verband tussen plichtethiek en de monotheïstische godsdiensten.
- Uitbreiding: De leerlingen formuleren kritieken op de gevolgenethiek.

Benodigheden

- Leerlingenbundel

Tijdsbesteding van deze les:

- A. Herhaling einde vorige les plichtethiek: 10' (onderwijsleergesprek)
- B. Gevolgenethiek: 20' (onderwijsleergesprek)
- C. Toepassing van het kader: 15' (individuele inoefening met verbeter sleutel)

1.6. De plicht- en gevolgenethiek

A. Herhaling vorige les plichtethiek – onderwijsleergesprek (10')

Omdat de theorie van plicht- en gevolgenethiek goed te kunnen vergelijken, is het eerste aangewezen de plichtethiek en Kant even te herhalen.

B. Theoretisch kader: Gevolgenethiek (onderwijsleergesprek) (20')

De teksten in de leerlingenbundel kunnen achteraf gebruikt worden om de leerstof in te studeren. We bevelen aan om de theorie op een verhalende wijze met veel voorbeelden aan te brengen. Idealiter maak je een bordschema met beide stromingen en de belangrijkste tegenstellingen. Dit schema is ook in de leerlingenbundel opgenomen als samenvattend overzicht. Je kan de structuur voor de plichtethiek met de klas opbouwen als herhaling van de vorige les.

C. Toepassing van het kader: 15'

Om de theorie in te oefenen, vraag je de leerlingen de vier dilemma's van de vorige les opnieuw te bekijken. Er zijn steeds twee opties waarvan je kan bepalen of ze aansluiten bij plicht-, dan wel bij gevolgenethiek. Er is niet steeds één antwoord mogelijk, daarom vragen we de leerlingen om hun argumentatie neer te schrijven. Je kan deze oefening individueel laten uitvoeren, en daarna een verbeter sleutel aanreiken. Aangezien de tijd misschien te krap zal zijn om dit volledig in de les af te werken, kan je het de leerlingen meegeven als huistaak.

Antwoordsuggesties

Vegetariër die per ongeluk kippenbouillon aangeboden krijgt bij vrienden.		
	Principieel weigeren	Uitzondering maken
Waarden	Waardigheid, identiteit, authenticiteit	Vriendschap, dankbaarheid, respect
Stroming	Plichtethiek	(a) Gevolgenethiek (b) Plichtethiek
Verklaring	Regel volgen nl. geen vlees eten.	(a) Vriend niet willen teleurstellen omwille van het gevolg: grootste geluk voor beiden. (b) Vriend niet willen kwetsen vanuit de plicht om het juiste te doen.
Buitenlands familiebezoek		

	Vliegtuig	Trein
Waarden	Comfort, gezelligheid	Gezondheid
Stroming	Gevolgenethiek	(c) Plichtethiek (d) Gevolgenethiek
Verklaring	Groter geluk omdat je langer samen kan zijn.	(a) Overtuiging om ecologische voetafdruk laag te houden (b) Klimaatdoelstellingen zorgen voor maximaal geluk voor grootst aantal mensen.
Sorteren van afval		
	Sorteren	Restafval
Waarden	Bezorgdheid, duurzaamheid	Comfort
Stroming	(a) Plichtethiek (b) Gevolgenethiek	Gevolgenethiek
Verklaring	(a) Regels voor sorteren volgen (b) Op lange termijn heeft de maatschappij baat bij een minder grote afvalberg.	Op korte termijn prettiger dat je niet te veel hoeft na te denken en van je afval bent verlost in één beweging
Verplaatsing naar hobby		
	Laten brengen	Zelf fietsen
Waarden	Comfort, gezelligheid, veiligheid	Zelfredzaamheid, duurzaamheid
Stroming	Gevolgenethiek	(a) Plichtethiek (b) Gevolgenethiek
Verklaring	Misschien vinden je ouders het leuk of veiliger om je te brengen? Of Misschien vind je fietsen lastig en vind je het dus comfortabeler om gebracht te worden.	(a) Aangezien er geen verschil is in tijd, doe je het beste voor het klimaat. (b) Op lange termijn het beste gevolg voor iedereen, want minder uitstoot.

Hoofdstuk 2:

Verantwoordelijkheid en klimaatverandering

Les 4

In deze eerste les van dit tweede hoofdstuk maken de leerlingen kennis met het begrip verantwoordelijkheid en hoe dit op verschillende manieren in relatie staat met het probleem van de klimaatsverandering. We bekijken of het de taak is van het individu dan wel van de maatschappij om klimaatverandering tegen te gaan. We koppelen dit aan een concrete casus rond schone lucht in Brussel uit het didactisch pakket CASE4EU.

Lesdoelstellingen:

- Leerlingen kunnen het begrip verantwoordelijkheid omschrijven.
- Leerlingen kennen het verschil tussen causale en morele verantwoordelijkheid en individuele en collectieve verantwoordelijkheid.
- Leerlingen kunnen voorbeelden geven van de verschillende soorten verantwoordelijkheid.
- Leerlingen kunnen uitleggen welke problemen collectieve verantwoordelijkheid met zich meebrengt.
- De leerlingen kunnen de rol van de EU m.b.t. collectieve actie voor milieuproblematiek aan de hand van het voorbeeld verduidelijken.
- De leerlingen kunnen aan de hand van het voorbeeld verduidelijken dat de EU en juridische instanties verantwoordelijkheid kunnen toewijzen.

Benodigdheden

- Leerlingenbundel
- Leerlingen moeten kunnen opgesplitst worden in kleine groepjes (3 à 4 personen)

Tijdsbesteding van deze les:

- A. Motivatiefase: verkenning: wat is verantwoordelijkheid? 10'
- B. Wie kan er verantwoordelijk zijn + individuele en collectieve verantwoordelijkheid (onderwijsleergesprek): 10'
- C. Korte groeps- en klasdiscussie: 10'
- D. Toepassing: Klimaatverandering en Case4EU: 15'

2.1. Verkenning: verantwoordelijkheid

A. Motivatiefase. Verkenning: wat is verantwoordelijkheid? 10'

In deze eerste verkenningsfase laat je de leerlingen zelf nadenken en voor zichzelf opschrijven of ze ooit voor iets of iemand verantwoordelijk waren en wanneer ze zich voor de laatste keer verantwoordelijk gevoeld hebben. Laat ze het hen opschrijven in hun bundel en geef hun de kans om even toe te lichten aan de klas (voor zij dit willen).

In tweede instantie licht je toe dat je causaal voor iets verantwoordelijk kan zijn, maar dat er ook zoets bestaat als morele verantwoordelijkheid. Laat de leerlingen nagaan bij de voorbeelden of het een causale of morele verantwoordelijkheid is.

2.1. Wie kan er allemaal moreel verantwoordelijk zijn?

B. Wie kan er verantwoordelijk zijn + individuele en collectieve verantwoordelijkheid (onderwijsleergesprek): 10'

De opzet van dit onderdeel is om denkprocessen op gang te brengen bij de leerlingen. Door middel van het stellen van vragen worden ervaringen en belevingen opgewekt bij de leerlingen.

Stel een voor een de vraag bij volgende categorieën en laat de mogelijke antwoorden en voorbeelden van de leerlingen zelf komen. Hieronder zijn enkele mogelijke antwoord suggesties, maar laat zeker toe om mogelijke tegenargumenten te horen. Je zal zien dat causale verantwoordelijkheid overal toepasbaar is, maar is niet het geval voor morele verantwoordelijkheid.

- Vulkanen? Neen, enkel causaal (oorzaak voor de lava), niet moreel.
- Dieren niet (ze hebben geen denkvermogen zoals de mens). Ze kunnen iets erg vervelends hebben veroorzaakt (dus weer causaal: vb. vlemmuizen, maar niemand verwijt ze iets, maar niet moreel.)
- Waarschijnlijk ook zoals baby's: ze kunnen nog niet verantwoordelijk geacht worden voor iets, maar kunnen ook weer iets vervelends veroorzaakt hebben. Ook weer causaal, maar nog niet moreel.
- Individuele mensen? Ja, vb. in de auto stappen en een glaasje te veel op hebben = onverantwoordelijk gedrag. Ook morele verantwoordelijkheid
- Groepen? Ja, vb. de jeugdbeweging. Als individuele leider hoor je je verantwoordelijk te dragen, maar ook de hele leiding groep moet zich verantwoordelijk opstellen ten opzichte van de kinderen die ze mee op kamp hebben. Morele verantwoordelijkheid
- Bedrijven: ja. (vb. als ze afvalwater in de rivier lozen) – morele verantwoordelijkheid
- Landen: ja. (vb. voor hun coronabeleid) – morele verantwoordelijkheid

2.3. Individuele en collectieve verantwoordelijkheid

Leg even het verschil uit tussen individuele verantwoordelijkheid en collectieve verantwoordelijkheid. Vraag naar voorbeelden en laat de leerlingen de tabel invullen. Laat ook tijd en ruimte om voorbeelden te zoeken. Er kan immers verwarring ontstaan omdat bij collectieve verantwoordelijk toch inspanning van elk individu zal gevraagd worden. (5')

Individuele verantwoordelijkheid	Collectieve verantwoordelijkheid
Wanneer iets op de schouders van een individu rust, ongeacht het gedrag van anderen.	Wanneer iets op de schouders van een hele groep mensen tegelijk rust, en het belangrijk is dat élk individu zijn of haar steentje bijdraagt.
Voorbeeld: <ul style="list-style-type: none">• Als jij voor je kleine broertje/zusje/nichtje/neefje babysit, moet je die steeds in het oog houden• Als je een belofte maakt, moet je zorgen dat je die ook nakomt.	Voorbeeld: <ul style="list-style-type: none">• Ik gooi mijn afval het best steeds in de vuilbak, zo blijft de omgeving proper. Echter, als ik de enige ben die afval in de vuilbak gooit, is de omgeving nog steeds vuil. Als ik de enige ben die haar afval niet in de vuilnisbak gooit, maakt mijn ene snoeppapiertje de hele omgeving niet plots smerig. => we moeten het allemaal samen doen en elk van ons moet er aan bijdragen om een effect te hebben.

C. Korte groeps- en klasdiscussie: 10'

Laat ze nog even in groepjes van 3 of 4 argumenteren of klimaatverandering een individuele verantwoordelijkheid is of een collectieve verantwoordelijkheid. Nadat ze hebben overlegd, kan je even klassikaal bespreken.

Antwoordsuggestie: het is zeker een collectieve verantwoordelijkheid waartoe we elk individueel een inspanning voor moeten doen. De resultaten voor een beter klimaat zullen enkel bereikt worden indien we ons collectief hiervoor inspannen.

2.4. Klimaatverandering en verantwoordelijkheid

D. Toepassing: Klimaatverandering en Case4EU: 15'

Licht toe wat er in de leerlingbundel staat over klimaatverandering en de gevolgen en onze verantwoordelijkheid hierin. Vraag hen welke inspanningen we hierover horen te doen en laat ze het noteren.

Antwoordsuggesties:

- Met de fiets naar school komen
- Minder vlees eten
- Minder ver op reis gaan

- etc...

Het antwoord op deze vraag gaat er telkens van uit dat we onze ecologische voetafdruk moeten verminderen. Onze gemiddelde voetafdruk van een West-Europeaan is groter dan die van iemand in een ontwikkelingsland.

+ *Uitbreiding. Je zou hier een ethische vraag kunnen opwerpen en 10 minuten een debat loslaten in de klas, nl. **Is het ethisch verantwoord om nog een kroostrijk gezin (meer dan 3 kinderen) te stichten?** Probeer ervoor te zorgen dat de leerlingen argumenten geven vanuit hun kritisch denken en niet met: mijn tante heeft 5 kinderen en die gaan nooit ver op reis. Probeer het eerder conceptueel op te werpen en te vertrekken vanuit de gemiddelde voetafdruk.*

Illustreer even het verhaal van de klimaatjongeren en Greta Thunberg.

Ook op andere domeinen die met ons leefmilieu te maken hebben, is er sprake van collectieve verantwoordelijkheid. Naast klimaatopwarming, is er nog impact van de mens op het milieu. Laat hen een aantal voorbeelden zoeken.

Antwoordsuggesties:

- Luchtvervuiling
- Gebruik van plastic (de oceanen zitten vol plastic en microplastics - dit komt in de dieren terecht en uiteindelijk ook in ons voedsel)
- Biodiversiteit - ecologische tuinen etc.
- Verbruik van water: minder lang douchen, regenwater hergebruiken (vb. waterput voor wc, wasmachine etc.)

Hier- komt een casus (Schone Lucht) aan bod van een rechtszaak van een burgerbeweging in Brussel die schonere lucht eisten voor hunzelf en stadsgenoten. Met deze casus kan je aantonen dat ook een overheid een verantwoordelijkheid heeft om milieunormen na te leven voor de leefbaarheid van de stad en voor de gezondheid van zijn burgers.

- Licht de casus toe aan de klas. Lees het zelf voor of laat een leerling het voorlezen (tekst: zie leerlingenbundel).
- Laat de leerlingen nadenken Wie moeten we hiervoor verantwoordelijk houden? De Brusselse overheid? De gemeenteraad? De bedrijven in Brussel? De inwoners van Brussel?
- Laat hen nadenken hoe zoiets opgelost worden opdat er toch iemand verantwoordelijk gesteld wordt om deze problematiek aan te pakken?
- Leg hen uit dat er samenwerkingsverbanden zijn (zie leerlingenbundel) en licht ook nog even toe wat er in deze casus gebeurd is aan de hand van het artikel in de bundel.
- Koppel even terug naar het concept van verantwoordelijkheid: jij als burger van België, van Vlaanderen of van je gemeente kan de overheid **verantwoordelijk** stellen indien er bepaalde maatregelen niet nageleefd worden.

Les 5

In de vorige les hebben de leerlingen uitgebreid kennisgemaakt met het concept van verantwoordelijkheid. We zagen dat dat klimaatverandering een collectieve verantwoordelijkheid is van ons allemaal. Collectie verantwoordelijkheid komt ook samen met collectieve actie. We vertrekken hier vanuit het idee van de speltheorie, waarbij eigenbelang vaak primeert boven het collectieve belang en passen dit vervolgens ook toe op de klimaatcrisis. Tot slot leren de leerlingen in een groepsoefening waarbij er andere belangen in het spel zitten om tot samenwerking te komen.

Lesdoelstellingen:

- Leerlingen weten wat speltheorie is en kunnen dit aan de hand van een voorbeeld uitleggen.
- Leerlingen kunnen de speltheorie toepassen op de klimaatopwarming.
- Leerlingen evalueren de speltheorie aan de hand van de plicht- en gevolgenethiek.
- Leerlingen leren dat er verschillende belangen in het spel zijn die ervoor zorgen dat er wel of niet samengewerkt wordt.
- Leerlingen evalueren standpunten van staten om mee te werken aan klimaatakkoorden.
- Leerlingen zijn in staat om in groep samen te werken.

Benodigheden:

- Leerlingenbundel
- Leerlingen moeten kunnen opgesplitst worden 3 groepen
- Per groep een placemat (zie verder in de handleiding voor lay-out) - minimum formaat = A3

Tijdsbesteding van deze les:

- A. Introductie van speltheorie (prisoner's dilemma) aan de hand van een voorbeeld: 15'
- B. (Internationale) samenwerking en klimaat: 5'
- C. Groepsoefening (placemat techniek): 15'
- D. Terugkoppeling naar de klas en afronding: 10'

2.5. Samenwerking en verantwoordelijkheid

A. Introductie van speltheorie (prisoner's dilemma) aan de hand van een voorbeeld: 15'

Zoals de leerlingen reeds weten, wordt er in de filosofie veel gebruik gemaakt van ethische dilemma's en gedachte-experimenten. We introduceren hier de speltheorie. Het bekendste voorbeeld van de speltheorie is het prisoner's of gevangenendilemma. In plaats van het gevangenendilemma uit de doeken te doen, wordt er een voorbeeld aangereikt dat terug te brengen is naar de leefwereld van de leerlingen, nl. spieken bij een toets².

Vertel de leerlingen het volgende verhaal en bekijk op voorhand goed de scenario's:

“Bij het verbeteren van een toets, zie ik dat twee leerlingen, Tim en Sara, bijna exact dezelfde antwoorden hebben. Ze hebben eenzelfde voorbeeld gebruikt bij een vraag en dat voorbeeld is zo vergezocht dat ik met 100% zekerheid weet dat ze hebben gespiekt, maar ik kan het helaas niet bewijzen. Ik roep Tim en Sara om de beurt bij mij, ik wil echt weten of ze afgekeken hebben. Ik geef beide enkele spelregels mee rond puntenaftrek (zie scenario's). Ze kunnen niet met elkaar spreken en dus niet overleggen wat ze gaan zeggen.”

In onderstaande tabel krijg je de mogelijke opties met de resultaten

		Tim	
		Bekent	Ontkent
Sara	Bekent	(-2, -2)	(0, -4)
	Ontkent	(-4, 0)	(-1, -1)

Wat is de keuze die je best kan maken? Laat de leerlingen mee aanvullen in de bundel. Vraag naar hun antwoord.

De leerlingen zullen natuurlijk zeggen dat het best is om beide te ontkennen, dan hebben ze elk 1 punt verloren.

Maar... je weet natuurlijk niet wat de andere gaat zeggen. Als ze allerbeste vrienden zijn, is deze kans er misschien wel, maar misschien hebben ze hun punten echt wel nodig om erdoor te zijn en zijn ze misschien ook niet elkaars beste vrienden?

Wat is de beste keuze om te maken, ongeacht wat de andere doet?

- **Wat zou Sara het best doen op het moment dat Tim bekent?**
 - Antwoord: Als Sara ook zou bekennen, krijgt ze 2 punten aftrek en wanneer ze niet bekent, dus ontkent, krijgt ze 4 punten aftrek. Dan is het natuurlijk beter dat Sara bekent, want -2 is beter dan -4.
- **Stel echter dat het omgekeerde zou gebeuren en stel dat Tim zou ontkennen?**
 - Dan zou ook Sara er baat bij hebben om te bekennen, want dan zou er geen puntenaftrek voor haar zijn en kan het behaalde cijfer worden behouden. Ze zou ook kunnen kiezen om te ontkennen, maar dan gaat er ook 1 punt van het normale cijfer worden afgetrokken.

² Voorbeeld van dit prisoner's dilemma voor een stuk ontleend aan: Bamps, D. (2021). *De dashboardsamenleving: Van improvisatie tot providere*. Den Haag: Boom criminologie.

Kom samen met de leerlingen erachter dat, ondanks dat ze feitelijk beter beiden zouden ontkennen, dat het niet loont om samen te werken als ze niets hebben kunnen afspreken. Het zou enkel wel lonen als ze kunnen samenwerken en afspraken maken.

Leg nog even de speltheorie uit (beschrijving in de bundel) en leg hen uit dat in werkelijkheid mensen toch samenwerken, doordat er wel afspraken mogelijk zijn op voorhand en mensen herhaaldelijk samenwerken.

B. (Internationale) samenwerking en klimaat: 5'

De klimaatopwarming krijgt met eenzelfde soort dilemma te maken.

Vraag aan de klas: geef hier eens voorbeelden in de context van de klimaatproblematiek. (leg die desnoods eerst even terug uit als terugblik naar de vorige les)

Antwoordsuggesties:

Zal ik met de wagen rijden of niet? Ook als ik het niet doe, wordt de opwarming niet tegengehouden

Zelfde logica voor:

- Lang douchen
- Met vliegtuig op vakantie gaan
- Zeggen dat het de grote bedrijven zijn en niet de individuen die zich moeten aanpassen, Zeggen dat de overheid het maar moet oplossen maar tegelijk niet te veel dwang op de burgers mag leggen....

Als jij je gedrag wijzigt, maar anderen niet, krijg je toch klimaat ellende. Licht even toe wat in de leerlingenbundel staat.

Laat de leerlingen nadenken over de twee ethische stromingen die ze gezien hebben, nl. plichtethiek en gevolgenethiek. Moeten we samenwerken? Geldt dit ook voor het klimaat? Door hier de plicht- en gevolgenethiek zorg je ervoor dat eerdere leerstof herhaald wordt. Dit zorgt voor een goede integratie van de leerstof.

Antwoordsuggestie:

- 1) Volgens Kant en de plichtethiek zouden we dan moeten stellen dat je zo moet handelen dat je kan willen dat iedereen volgens dezelfde motivatie handelt. Jij als persoon kan geen uitzondering claimen, ik moet mezelf onthouden van niets te doen. Het is mijn plicht om mee te werken aan het klimaat.
- 2) Ook voor de gevolgenethiek zouden we iets moeten doen. Op korte termijn waarschijnlijk niet, want de gevolgen zijn niet meteen kwaadaardig. Maar op lange termijn is het duidelijk: het verlies is groter als we niet samenwerken. Samenwerking zorgt voor het grootste geluk voor allen samen en zorgt ervoor dat onze aarde leefbaar blijft.

C. Groepsoefening (placemat techniek): 15'

Je legt aan de klas uit dat we een oefening gaan doen rond een dilemma van samenwerking tussen landen. Kader de oefening aan de hand van de inleiding in de leerlingenbundel. (2')

De groepsoefening



In de oefening die volgt, zit een mogelijkheid tot differentiëren. Er wordt in groepen gewerkt. In deze oefening wordt er activerend gewerkt, met een mix van zelfstandig en samenwerken. Je zou er ook voor kunnen kiezen om de leerlingen die sterker zijn in argumenteren, samen te zetten, opdat zij nog meer uitgedaagd worden om goede argumenten te vinden.

De leerlingen zullen in 3 groepen verdeeld worden. Elke groep zal 1 perspectief vertegenwoordigen.

1. Groep 1: Technologistan, een rijk land dat in het verleden veel CO2 heeft uitgestoten, maar nu heel vooruitstrevend in de laatste nieuwe technologieën. Het land stoot nu per inwoner veel minder CO2 uit dan andere landen. Zij willen dat andere landen hun voorbeeld volgen.
2. Groep 2: Fraïti: een land dat volop aan het ontwikkelen is. Ze vinden het niet rechtvaardig dat ze dezelfde doelstellingen zouden krijgen als andere landen, omdat minder uitstoot betekent dat ze minder snel kunnen ontwikkelen. Ze hebben in het verleden veel minder uitgestoten in vergelijking met nu.
3. Groep 3: Bambilië. Dit land heeft alle technologie in huis om te werken aan klimaatdoelstellingen, maar ziet economische groei wel afremmen als het moet stoppen met vb. ontbossing. Er zijn nog veel grote investeringen nodig.

Idealiter wordt de klas in 3 groepen verdeeld. Indien er meer dan 7 leerlingen per groep zouden zitten, worden de groepen wel te groot. Je zou er dan voor kunnen kiezen om een vierde groep nog een ander land te laten zijn.

Werkwijze:

- A. Ieder groepje krijgt een vel papier, met in het midden een rechthoek getekend (zie onderstaande tekening, minder of meer vakken naar gelang de grootte van de groep) waardoor er rond de rechthoek vlakken ontstaan. Iedere leerling schrijft in zijn eigen vak ideeën of argumenten op vanuit hun perspectief. Dit doen ze de eerste 5'. De leerlingen denken individueel even na welke argumenten er zijn om vanuit het toegewezen perspectief.

Welke eisen willen jullie op tafel leggen om mee te werken? Heeft jullie land er baat bij om bij te dragen aan de klimaatdoelstellingen?

- B. Na de individuele bedenktijd (5') overlopen de leerlingen 8' wat ze hebben neergeschreven en schrijven ze in de rechthoek de gezamenlijke conclusie.



D. Terugkoppeling naar de klas (10')

Daarna presenteren de leerlingen hun conclusie aan de rest van de klas, dus datgene waar ze het in groep over eens zijn en dat in het midden van de placemat staat. Tijdens dit onderdeel wordt elke groep aan het woord gelaten. Zij vertellen hierbij hun definitieve standpunt rond de vraag. Indien je merkt dat er onenigheid is, kan je discussie toelaten, mits het respecteren van het luisteren naar elkaar en laat je hen onderhandelen met elkaar.

In de laatste paar minuten probeer je als leerkracht argumenten te koppelen om tot een algemene consensus te komen en dat er een akkoord bereikt wordt.

- + Reflectie na de oefening is altijd nuttig opdat er een leermoment gecreëerd wordt. Dit zal o.a. uitgebreid gebeuren bij het socratisch gesprek in les 8. Indien je een extra lesuur zou ingelast hebben omwille van iets dat niet afgeraakt is of omwille van uitbreiding, zou je de reflectie van deze oefening er ook bij in kunnen opnemen.

³ Bron afbeelding placemattechniek: <https://www.klascement.net/downloadbaar-lesmateriaal/10723/placemat-groepswork-in-de-klas/>

Hoofdstuk 3: Klimaatvluchtelingen

Les 6: Legitiem - legaal

Dit is de eerste van twee lessen over vluchtelingen waarbij extra aandacht wordt besteed aan klimaatvluchtelingen. In deze les bespreken we de begrippen 'legaal' en 'legitiem' door deze te verbinden met het thema over vluchtelingen. Hierbij vertrekken we vanuit twee cartoons over klimaatvluchtelingen en de Europese houding ten aanzien van deze vluchtelingen. Daarna volgt een korte uitleg over de begrippen 'legaal' en 'legitiem' met enkele voorbeelden en gaan de leerlingen zelf aan de slag met enkele opdrachten. De les sluit af met een klasdiscussie over verschillende onderwerpen, met name of klimaatvluchtelingen legitiem zijn en of ze een legale status zouden moeten krijgen.

Lesdoelstellingen:

- De leerlingen kunnen in eigen woorden uitleggen wat het verschil is tussen vluchtelingen en klimaatvluchtelingen.
- De leerlingen kunnen in eigen woorden uitleggen het verschil tussen legitiem en legaal.
- De leerlingen evalueren de legitimiteit en legaliteit van klimaatvluchtelingen.
- Verdieping: De leerlingen analyseren het verband tussen klimaat en conflicten.
- Verdieping: De leerlingen evalueren het onderscheid tussen vluchtelingen en klimaatvluchtelingen.

Benodigdheden

- Leerlingenbundel
- Internet
- Projector (om filmfragment te tonen)
- De leerlingen moeten kunnen opgesplitst worden in groepjes

Tijdsbesteding:

- A. Wat zijn klimaatvluchtelingen? 9'
- B. Legitiem en legaal: 18'
- C. Is een klimaatvluchteling legitiem? 9'
- D. Zouden klimaatvluchtelingen een legale status moeten krijgen? 9'

3.1. Verkenning: wat zijn klimaatvluchtelingen?

A. Wat zijn klimaatvluchtelingen? (klassikaal): 9'

De vluchtelingenproblematiek is een actueel thema en kinderen zullen hier waarschijnlijk al wel enige kennis over hebben. Je bespreekt met de leerlingen de twee cartoons over vluchtelingen in hun lessensbundel en je stelt hierbij de volgende vragen. Vraag leerlingen om in hun lessensbundel een omschrijving te geven van klimaatvluchtelingen. Op het einde is ruimte voor de mening van leerlingen over klimaatvluchtelingen. Probeer om de echte discussie te bewaren tot het einde van de les. Dit is meer bedoeld om een beeld te krijgen van de leerlingen en daar op terug te komen tegen het einde.

Cartoon 1:

- Waar gaat de cartoon over? (Laat leerlingen zoveel mogelijk zelf interpreteren, volgende vragen kunnen helpen om hen te stimuleren)
Antwoord: Over de gevolgen van het klimaat in vergelijking met oorlogen op het aantal vluchtelingen (op de Middellandse Zee).
- Waarom zullen er meer klimaatvluchtelingen zijn dan oorlogsvluchtelingen?
Antwoord: Omdat de gevolgen van klimaatverandering meer mensen zullen raken dan oorlogen.
- Welke aspecten van klimaatverandering kan leiden tot klimaatvluchtelingen?
Antwoordsuggesties: waterschaarste, mislukte oogsten, overstromingen, orkanen, ondraaglijke hitte, etc.

Cartoon 2:

- Waar gaat de cartoon over? (Laat leerlingen zoveel mogelijk zelf interpreteren)
Antwoord: De rijke landen zeggen dat ze zich zullen aanpassen aan de klimaatverandering. Dit doen ze door een muur te bouwen en de vluchtelingen buiten te houden zonder deze te helpen.
- Is deze reactie terecht? Waarom wel/niet?
Laat een aantal leerlingen hier kort antwoorden: "Ik vind dit wel/niet terecht, omdat..." Mogelijk kun je al verwijzen naar aanknopingspunten in deze of de volgende les.

3.2. Legitiem of legaal?

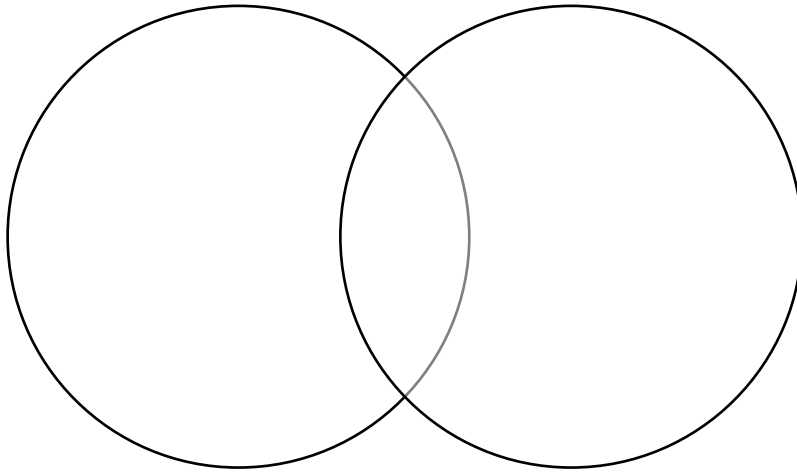
B. Legitiem en legaal (klassikaal & tweetallen): 18'

Je legt hier de link met de vorige vraag of leerlingen het wel of niet terecht vonden dat westerse landen hun grenzen versterken tegen klimaatvluchtelingen. Je vertelt dat of iets terecht is of niet op twee manieren kan worden bekeken, vanuit legitiem oogpunt en vanuit legaal oogpunt. Vluchtelingen worden vaak met legale middelen buiten de grenzen gehouden. Maar is dat ook legitiem? Teken onderstaand diagram op het bord en leg uit dat het verschillende begrippen zijn die met elkaar kunnen overlappen.

Leg de definities kort uit (je kunt ook eerst peilen wat de leerlingen zelf over deze begrippen

kunnen vertellen):

- iets is **legaal** als het in overeenstemming is met de wet.
- iets is **legitiem** als het gerechtvaardigd kan worden vanuit een bepaalde moraal.⁴



Hierna kun je met enkele voorbeelden testen of de leerlingen het hebben begrepen en onderstaande voorbeelden in het diagram te zetten.⁵ Het is belangrijk dat je duidelijk uitlegt dat iets dus legaal kan zijn zonder dat het legitiem is en omgekeerd.

1. Jezelf met geweld verdedigen in een noodsituatie. **(legaal en legitiem)**
2. Een brood stelen voor je kinderen als je geen geld hebt. **(niet legaal maar wel legitiem)**
3. Hardop telefoneren terwijl je afrekent aan de kassa. **(legaal maar niet legitiem)**

↔ Als duidelijk is dat de meeste leerlingen de begrippen verstaan, kunnen ze beginnen aan de opdrachten in hun lessensbundel. Ondertussen kun je dan bij de andere leerlingen nog langs gaan om te zorgen dat ze de stof snappen. Er staan ook verdiepingsopdrachten in die gemaakt kunnen worden als leerlingen klaar zijn met de opdrachten. De antwoorden kun je daarna klassikaal bespreken.

Legitiem en legaal: laat hen voorbeelden geven van toepassingen van legaal en legitiem. Ze morgen eigen antwoorden geven.

Laat hen even het citaat uit het internationaal verdrag van Genève lezen. Is een klimaatvluchteling legaal volgens het verdrag van Genève? Leg uit waarom wel/niet.

Antwoord: Een klimaatvluchteling is niet legaal, omdat het klimaat niet wordt erkend in het internationaal verdrag van Genève als een reden om te vluchten.

⁴ Vraag leerlingen wat 'moraal' betekent. Verwijs naar definitie van moraal in de eerste lessen.

⁵ Deze voorbeelden zijn zeer algemeen en kunnen geactualiseerd worden door voorbeelden uit het nieuws te gebruiken, bijvoorbeeld een vluchteling die het land wordt uitgezet. Zie hiervoor ook Anton Zijderveld, "Legitiem en Legaal."



Verdiepingsopdrachten.

- *Leg uit op welke manieren klimaatverandering kan leiden tot meer gewapende conflicten (minstens twee).*

Antwoordsuggesties: Voedseltekorten, Werkloosheid, Migratie, Toenemende ongelijkheid, Economische achteruitgang, onbewoonbare gebieden, etc.

- *Moeten we een onderscheid maken tussen verschillende vluchtelingen volgens jou? Waarom wel/niet?*

Eigen antwoord van de leerlingen

3.3. De legitimiteit van een klimaatvluchteling

C. Is een klimaatvluchteling legitiem? 9'

Met onderstaande filmpje uit het één-programma Reizen Waes krijgen de leerlingen een concreet voorbeeld van de gevolgen van klimaatverandering en hoe dit mensen kan dwingen tot vluchten. Je kunt de leerlingen wat provoceren door te vragen of zij het zich voor kunnen stellen dat hun hele land dreigt te verdwijnen in de oceaan. Wat zouden zij doen? In het fragment komen enkele Tuvaluanen aan het woord en hoe zij reageren op de stijgende zeespiegel.

<https://www.dailymotion.com/video/x5hn596> (24:30-27:45)

Na het filmpje vraag je de leerlingen om groepjes van 4 te vormen en de onderstaande vraag te bespreken. Je vraagt hen om minstens twee argumenten op te schrijven die ze hebben besproken. Je bespreekt de antwoorden niet klassikaal, deze zullen terugkomen in de klassikale discussie.

- Is een klimaatvluchteling legitiem? Geef minstens twee argumenten waarom wel/niet.

D. Zouden klimaatvluchtelingen een legale status moeten krijgen? 10' (klassikaal)

Dit is het afrondende gesprek waarbij leerlingen argumenteren of iets wat mogelijk legitiem is ook legaal moet worden. Je vertelt dat de leerlingen net hebben besloten of klimaatvluchtelingen legitiem zijn en nu zullen jullie discussiëren of ze ook legaal zouden moeten zijn. Bevraag enkele leerlingen wat hun standpunt was in de groep en of dit ook redenen zouden zijn om vluchtelingen een legale status te geven.

Waarschijnlijk zullen veel leerlingen de mening hebben dat klimaatvluchtelingen legitiem zijn en legaal zouden moeten zijn. Als de discussie wat uitdooft, kun je de volgende vragen stellen: "Waarom hebben vluchtelingen nog geen legale status?"⁶
"Wat zouden argumenten zijn om vluchtelingen geen legale status te geven?"

⁶ Kan hierbij verwijzen naar de cartoons, er zullen mogelijk meer vluchtelingen komen als ze wettelijk erkend worden.

Aan het einde van de les kun je leerlingen vragen of hun mening over vluchtelingen is veranderd of dat ze andere inzichten hebben gekregen. Hierbij kun je verwijzen naar de vraag aan het begin van de les of leerling de reactie van westerse landen terecht vinden.

Vraag leerlingen om in kranten te zoeken naar artikels over vluchtelingen en de volgende les mee te nemen. Deze artikels zullen in de volgende les gebruikt worden. Dit kun je gebruiken in een lesonderdeel van volgende les. Deze opdracht staat ook in de leerlingenbundel.

Les 7: Ethisch appel

In deze tweede les over het thema klimaatvluchtelingen we het thema in verband brengen met de filosofie van Emmanuel Levinas. Hierbij zal de focus liggen op het gelaat, het appel en de daaruit vloeiende verantwoordelijkheid. De oefening aan het einde van de les is bedoeld om leerlingen bewust te maken dat verantwoordelijkheid nemen tegelijkertijd betekent dat je sommige verantwoordelijkheden niet kan nemen. De leerlingen verwerken plicht- en gevolgenethiek in hun antwoorden om te zorgen voor nodige herhaling.

Lesdoelstellingen:

- Leerlingen passen twee concepten van Levinas toe: het gelaat van de Ander en het appel.
- Leerlingen analyseren mate van verantwoordelijkheid ten opzichte van vluchtelingen.
- Leerlingen passen plicht- en gevolgenethiek toe op een ethisch dilemma.

Benodigdheden:

- Leerlingenbundel
- Fiches voor vraag drie (optioneel)

Tijdsbesteding:

- A. Het gelaat van de Ander: 5'
- B. Levinas en het appel van de vluchteling: 20'
- C. Verantwoordelijkheid: Welk appel beantwoord ik? 20'

3.4. Levinas en het gelaat van de Ander

A. Het gelaat van de Ander: 5'

Dit is een praktische oefening om de leerlingen geïnteresseerd te krijgen in de les. Je kunt vertellen dat ethiek draait om de relatie tussen jezelf (het subject) en de ander. Leg uit dat ethiek vaak vanuit het subject vertrekt, maar dat Emmanuel Levinas dit omdraait. Hij vertrekt vanuit de ervaring van de Ander.

Vraag de leerlingen om elkaar (hun buur) 1 minuut in de ogen aan te kijken zonder te praten of een geluid te maken. Vraag de leerlingen om hun gezicht neutraal te houden. Bespreek daarna hoe de leerlingen dit hebben ervaren. Hierbij kun je de volgende vragen stellen?

- Wat deed het met je om de ander zo aan te kijken? Hoe voelde je je hierbij? (Ongemakkelijk? Waarom? Voelde je je kwetsbaar? Bijzonder?)

Vertel hierna dat jullie deze les zullen zien waarom het zo lastig kan zijn een Ander aan te kijken.

B. Levinas en het appel van de vluchteling: 20'

Leerlingen krijgen in deze les wat mee van de achtergrond van Levinas omdat dit zijn filosofie helpt te verklaren. Tevens is het een zeer aangrijpend verhaal. Probeer de volgende punten naar voren te laten komen in verhaalvorm en vraag de leerlingen om zich in te leven in zijn situatie.⁷

- Geboren in Litouwen binnen Joods gezin en studeerde in Duitsland en Frankrijk.
- Werkte als tolk in Franse leger en is gevangengenomen door Duitsers.
- Krijgsgevangenen zijn onder het verdrag van Genève beschermt, dus hij ging niet naar concentratiekamp.
- Zijn gezin overleefde de oorlog, hij in strafkamp en vrouw en dochter doken onder in klooster.
- Rest van zijn familie werd vermoord.
- Levinas worstelt met de vraag hoe de Holocaust voorkomen zou kunnen worden, wetten en waarden zijn blijkbaar niet voldoende. (vraag na of de leerlingen weten wat dit is. Indien niet – verklaar even wat de Holocaust is)
- Het gelaat van de Ander en het appel⁸ (*sprek het appèl uit: de juiste schrijfwijze is echter appel*) dat daarvan uit gaat waren volgens Levinas de enige mogelijkheid om de verschrikkingen van de Tweede Wereldoorlog te voorkomen.

Leg uit dat gelaat van de Ander een appel op ons doet, het spreekt ons aan op onze

⁷ In de boeken van France Guwy en Jan Keij kun je meer informatie vinden over de achtergrond van Levinas. Ook zijn dit goede boeken om bekend te raken met zijn filosofie, evenals het hoofdstuk van Luc Anckaert.

⁸ Toets bij leerlingen af of ze weten wat dit betekent. Het appel betekent een beroep doen op iemand, iemand op zijn/haar verantwoordelijkheid aanspreken. Denk bijvoorbeeld aan appelleren.

verantwoordelijkheid.

In de kern komt het appel volgens Levinas neer dat we verantwoordelijkheid krijgen ten aanzien van de Ander. Deze verantwoordelijkheid brengt vrijheid én tegelijkertijd een beperking mee. Licht deze tweeledigheid toe aan de hand van de gegeven voorbeelden in de leerlingenbundel.

Leerlingen kunnen nu in tweetallen aan de slag om de vragen te beantwoorden in hun lessenbundel. Ze worden hierbij uitgedaagd om de theorie van Levinas te verbinden met het verdronken Syrische jongetje uit het artikel. Er zijn ook verdiepingsopdrachten die leerlingen kunnen maken. Je kunt hier ook kiezen om deze opdrachten klassikaal te overlopen als je merkt dat veel leerlingen moeite hebben om het gedachtegoed conceptueel te begrijpen



Leerlingen kunnen kiezen om **alleen** of in **tweetallen** (bekijk welke voorkeur de leerlingen zelf hebben) om aan de slag te gaan om de vragen te beantwoorden in hun lessenbundel. Ze worden hierbij uitgedaagd om de theorie van Levinas te verbinden met het verdronken Syrische jongetje uit het artikel.

- Waarom zou deze foto een grotere indruk maken dan het feit dat jaarlijks duizenden mensen verdrinken in de Middellandse Zee? Verwijs in je antwoord naar de oefening aan het begin van de les (het gelaat).
Antwoordsuggestie: Het jongetje staat als individu symbool voor het vluchtelingenprobleem op de Middellandse Zee. Het zien van het gelaat van de Ander zorgt voor veel sterkere emoties. Zijn gelaat maakt ons bewust van de individualiteit van elke verdronken vluchteling die normaal schuil gaat achter cijfers.
- Op welke manier zou deze foto onze verantwoordelijkheid kunnen aanspreken?
Antwoordsuggestie: Het gelaat van het jongetje spreekt onze verantwoordelijkheid aan: dit Syrische jongetje zou hier niet dood mogen liggen omdat het verdronk tijdens een gevaarlijke oversteek. We worden ons ervan bewust dat het Europees beleid verantwoordelijk is voor de dood van dit jongetje en dit kan ons ertoe zetten om dit te veranderen.



Verdiepingsvraag 1: Beschrijf of teken een situatie waar je zelf geraakt bent door het gelaat van de Ander. Je kan ervoor opteren om dit als huistaak te geven. Het geeft de mogelijkheid om aan de meer artistieke creatieve leerlingen zich uit te leven door iets te tekenen in plaats van te beschrijven.



Verdiepingsvraag2: Waarom is volgens Levinas het zien van het gelaat zo belangrijk en zijn legaliteit en legitimiteit niet voldoende om ons goed te laten handelen? Verwijs in je antwoord naar zijn persoonlijke ervaringen in de Tweede Wereldoorlog.
Antwoordsuggestie: Ethisch handelen gaat over de relatie tussen jezelf en de Ander. Het gelaat laat ons de ander direct ervaren als een medemens. Het gebiedt ons de Ander niet te doden. In nazi-Duitsland waren legaliteit en legitimiteit geen obstakel voor de Holocaust, wetten en waarden werden juist gebruikt om de Holocaust te rechtvaardigen.

3.5. Verantwoordelijkheid: Welk appel beantwoord ik?

C. Verantwoordelijkheid: Welk appel beantwoord ik? 20'

Dit onderdeel van de les is ervoor bedoeld om leerlingen te laten ervaren dat verantwoordelijkheid nemen niet alleen maar positief is: je zult keuzes moeten maken welk appel je beantwoordt en welk niet.

Aan het einde van de vorige les heb je de **opdracht gegeven om de leerlingen artikels mee te laten brengen over vluchtelingen**. Vraag enkele leerlingen om te vertellen wat ze hebben meegenomen. Leg uit dat het heel lastig is om te bepalen welke vluchteling je helpt als hulporganisatie en welke niet. **(5')**

Hierna leg je de opdracht uit: Leerlingen leven zich in de rol van een hulporganisatie: Stel er zijn 3 mensen die jou om hulp vragen, een klimaatvluchtelingen, een oorlogsvluchtelingen, en een zwerver uit je eigen stad. (de beschrijving van de verschillende personen staat in de leerlingenbundel). **(2')**

Per week kunnen ze volgende zaken verdelen over hulpbehoevenden.

Eventueel zou je fiches kunnen maken om het tastbaar te maken. (optioneel)

- €150
- 16 warme maaltijden
- 2 uitgebreide gesprekken

Alle drie hebben minimaal €75 nodig om zichzelf te kunnen voorzien van onderkomen, ook heeft ieder minimaal één warme maaltijd per dag nodig om zich te voeden.

Vraag hen waarom is dit een ethisch dilemma en geen 'gewoon' dilemma (herhaling eerder geziene leerstof) **(1')**

Antwoord: Ethisch dilemma, omdat je gedwongen bent om te handelen op basis van bepaalde morele waarden.

(8') Leerlingen vormen groepjes van 4 en discussiëren met elkaar welke keuzes ze maken en op basis van welke waarden. Ook moeten ze aangeven of hun keuzes meer plicht- of meer gevolgenethisch zijn.

Indien er nog ruimte/tijd is: bespreek de resultaten klassikaal. Je kan eerst een korte ronde maken door te vragen hoe de groepjes hun hulp hebben verdeeld.

Op basis hiervan kun je het gesprek aangaan:

- Wat zijn de overeenkomsten tussen de groepjes?
- En wat zijn de verschillen?
- Wat zijn de achterliggende waarden die de overeenkomsten/verschillen verklaren?
- Op welke manier wordt de tweezijdigheid van verantwoordelijkheid volgens Levinas duidelijk uit deze opdracht?

Bij het gesprek is het belangrijk om leerlingen ook op elkaar te laten reageren en vragen te stellen om groepsdynamiek te bevorderen. Aan het einde van de les kun je de leerlingen vragen wat ze van de opdracht vonden.

Vraag aan het einde van de les of de leerlingen de regels van het Socratisch gesprek kunnen lezen voor de volgende les (leerlingenbundel p. 37).

Les 8: Filosoferen: zou ik de ander helpen?

In deze les willen we vooral filosoferen. We gaan verder in op wat er in de vorige les aan bod kwam, namelijk het concept van klimaatvluchtelingen en het gelaat van de ander. In deze les gaan we voornamelijk filosofische vaardigheden ontwikkelen, door leerlingen te laten reflecteren en argumenteren. We vertrekken vanuit de vraag of we enkel de mensen rondom ons moeten helpen of dat we iedereen zouden moeten kunnen helpen. Van daaruit gaan we een socratisch gesprek opzetten en zullen de leerlingen argumenten opbouwen om tot een dialoog te komen. Het is enorm belangrijk om als leerkracht als gespreksleider op te treden en deze dialoog tot stand te laten komen. Er worden dan ook veel voorbeeldvragen aangereikt om je hierbij te helpen.

Lesdoelstellingen:

- De leerlingen vormen een eigen mening op basis van onderbouwde argumenten
- De leerlingen nemen een luisterende houding aan ten opzichte van andere argumenten van andere leerlingen in de klas
- De leerlingen testen eigen meningen op basis van argumentatie en kunnen eventueel op basis hiervan hun mening herzien

Benodigheden:

- Leerlingenbundel

Tijdsbesteding van deze les

- A. Gedachte-experimenten van Singer: 8'
- B. Introductie van theorie van Peter Singer: 7'
- C. Klasoefening: socratisch gesprek: 25'
- D. Reflectie over de oefening: 5'

3.6. Socratisch gesprek: zou ik de ander helpen?

A. Gedachte-experiment van Peter Singer 8’.

Hierbij stel je aan leerlingen 2 vragen. De bedoeling is dat ze even reflecteren bij de twee situaties.

Eerste vraag:

Stel: je bent op weg naar een feest en je hebt je beste kleren aan... (vervolg: zie leerlingenbundel)

De leerlingen noteren hun antwoord en ook het argument waarom. Pik iemand uit de klas uit en laat die zijn argument horen. Indien er iemand anders over denkt, mag je ook die persoon even aan het woord laten. De bedoeling is niet om hier in discussie te treden.

Tweede vraag:

Stel: je krijgt een folder in de brievenbus... (vervolg: zie leerlingenbundel)

Ook hier laat je de leerlingen het antwoord noteren en geef je de kans aan een leerling om zijn/haar argument toe te lichten. Het is wederom niet de bedoeling dat de leerlingen in discussie gaan met elkaar.

B. Introductie van theorie van Peter Singer en koppeling aan vorige les (Levinas: gelaat van de ander) (7’)

Je maakt de koppeling met de vorige les met het aangespoelde jongetje op het strand. Daarna introduceer je de filosofie van Peter Singer (zie leerlingenbundel).

Om een goed idee te hebben over de filosofie van Peter Singer en zijn idee van effectief altruïsme, is het aan te raden om even zijn TED-talk te bekijken, deze duurt 17 minuten.

https://www.ted.com/talks/peter_singer_the_why_and_how_of_effective_altruism?language=nl#t-1022439

Geef het citaat “**In plaats van met je hart te schenken, zou je met je hoofd moeten schenken**” mee aan de leerlingen en laat het antwoord uit de klas komen.

Antwoordsuggestie: Singer wil aantonen dat mensen met hun emotie geld schenken of mensen helpen. Maar als we rationeel zouden nadenken, zou je eigenlijk ook mensen die je niet direct ziet moeten helpen, want ieder mensenleven is evenveel waard. Niet enkel van de mensen die je ziet. Dus we moeten ook soms meer met ons hoofd schenken i.p.v. enkel met ons hart.

C. Klasoefening: Socratisch gesprek (25’)

Singer krijgt meer en meer aanhangers en er zijn veel mensen die zijn idee volgen en dat we er alles aan zouden moeten doen om zoveel mogelijk mensen in nood te helpen.

Rond dit idee zullen we een klasgesprek houden. De bedoeling is dat de leerlingen in dialoog gaan op basis van goed onderbouwde argumenten (waarbij ze proberen los te komen van de eigen ervaringen).

Om dit gesprek in goede banen te leiden, ben jij als leerkracht ben je gespreksleider en stel jezelf steeds verder verdiepende vragen. Je eigen mening als leerkracht doet er niet toe, maar je probeert steeds nieuwsgierigheid te tonen door verdere vragen te stellen.

De leerlingen krijgen ook enkele gespreksregels mee:

- Iedereen mag spreken en er is geen verplichting tot spreken.
- Luister aandachtig naar elkaar, onderbreek elkaar niet.
- Vraag het woord en geef aan op wie je reageert.
- Elk standpunt mag in vraag gesteld worden, als dat met argumenten gebeurt.
- Als je een standpunt van een deelnemer tracht te weerleggen, dan heb je het over diens argumenten, niet over de persoon.

De centrale vraag waaruit vertrokken wordt:

“Tot hoever gaat onze verantwoordelijkheid om vluchtelingen te helpen?”

Indien je merkt dat deze vraag moeilijk beantwoord wordt, kan je vragen beginnen te stellen. Let op dat dit geen suggestieve vragen zijn (waar het antwoord al in verscholen ligt). Hier zijn een aantal voorbeeldvragen:

- Zouden mensen geld moeten afstaan om vluchtelingen te redden?
- Welke vluchtelingen hebben voorrang op hulp?
- Zou doneren aan organisaties die vluchtelingen helpen verplicht moeten worden voor zeer rijke mensen?
- ...

Tip 1: ga zowel inductief als deductief te werk: soms vragen naar voorbeelden en soms vragen om te abstraheren/meer te universaliseren (vb. waarom is dat zo? Geldt dit voor iedereen?) Verder is het ook belangrijk om leerlingen elkaars standpunten soms te laten herhalen. Hierdoor worden ze gedwongen goed te luisteren naar de ander

Tip 2: Indien je merkt dat er rond dit thema controversie zou kunnen ontstaan, kan je steeds deze website even raadplegen om meer te weten te komen hoe je er mee voor kan zorgen om een veilig gespreksklimaat te creëren in de klas en o.a. ook enkele tips over hoe je kan reageren op controversiële uitspraken.

<https://vlaamsvredesinstituut.eu/boek/omgaan-met-controverse-en-polarisatie-in-de-klas/>

D. reflectie over de oefening (5')

Op het einde van zo'n socratisch gesprek is het goed om de les af te ronden door samen terug te blikken naar de oefening en te achterhalen wat goed liep en wat moeilijker was.

Daarbij stel je aan de klas een aantal vragen.

De vragen kunnen de volgende zijn:

- Wat vond je dat goed liep in het klasgesprek?
- Wat liep er moeilijker?
- Kon je makkelijk loskomen van je eigen ervaring of persoonlijke mening?
- Vond je het moeilijk om argumenten te vinden?
- ...

Tip: Je kan hen ook vragen om een compliment op te schrijven voor een andere leerling over wat die goed deed.

Tot slot kan je vermelden dat het thema rond ethiek (met de link naar klimaat) nu afgerond is en reeds vooruitblikken naar het thema dat komt.

Bronnenlijst

Algemene bronnen:

Raymaekers, Bart. *Ethiek: De basis*. Leuven: LannooCampus, 2013.

Van Hees, Maarten, Nys, Thomas, and Robeyns, Ingrid. *Basisboek Ethiek*. Amsterdam: Boom, 2014.

Les 1-3:

Raymaekers, Bart. *Ethiek: De basis*. Leuven: LannooCampus, 2013.

Vfvo. "Waardenspel." Bekeken op 31 mei 2021. <https://vfvo.nl/lesmateriaal/waardenspel/>.

Les 4:

Dieterich, Corstin Willem Adriaan. "Acterschap op zijn best: Individuele en collectieve verantwoordelijkheid en autonomie." PhD diss., Universiteit van Amsterdam, 2016.

Talbert, Matthew. "Moral Responsibility." *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter 2019 Edition, Edward N. Zalta (ed.).

<https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/moral-responsibility/>.

Les 5:

Bamps, David. *De Dashboardsamenleving: Van Improvisatie Tot Providere*. Den Haag: Boom Criminologie, 2021.

Lifeenscience3, "Het milieu of de economie? Een prisoner's dilemma..." *Life en Scienceweb: Ethiek en Duurzaamheid*, 20 juni 2019.

<https://lifeandscienceweb.wordpress.com/2019/06/20/het-milieu-of-de-economie-een-prisoners-dilemma/>

"Leermodule 5 werkvormen (coöperatief leren)." OLA Vakdidactiek. k cultuurwetenschappen. Educatieve Master Maatschappijwetenschappen 2020-2021, KULeuven. Beschikbaar op aanvraag

"Waarom ontwikkelingslanden de echte inzet zijn van de klimaatonderhandelingen." *Knack*, 24 november 2015. <https://www.knack.be/nieuws/planet-earth/waarom-ontwikkelingslanden-de-echte-inzet-zijn-van-de-klimaatonderhandelingen/article-normal-627897.html>

Les 6:

"Klimaatverandering leidt tot meer gewapende conflicten." *De Standaard*, 12 juni 2019.

https://www.standaard.be/cnt/dmf20190612_04456701

Mach, Katharine & Devon Ryan, "Stanford-led study investigates how much climate change affects the risk of armed conflict," *Stanford News*, 12 juni 2019.

<https://news.stanford.edu/2019/06/12/climate-change-cause-armed-conflict/>

Vandamme, Lien & Flor Didden. "Klimaatvluchtelingen bestaan niet." *11.11.11*, 22 februari 2016. <https://11.be/verhalen/klimaatvluchtelingen-bestaan-niet>

Vandevelde, Toon. "Migranten en vluchtelingen: ethische beschouwingen." *MO*, 1 Juni 1999. <https://www.mo.be/artikel/migranten-en-vluchtelingen-ethische-beschouwingen>

Verenigde Naties. "Internationaal verdrag betreffende de status van vluchtelingen." 28 juli 1951. https://www.cgvs.be/sites/default/files/content/download/files/verdrag_van_geneve.pdf

Waes, Tom. "Reizen Waes – Tuvalu." *Dailymotion*, bekeken op 5 mei 2021. <https://www.dailymotion.com/video/x5hn596>

Zijderveld, Anton. "Legitiem en Legaal." *Het Financieele Dagblad*, 5 November 2011. <https://fd.nl/frontpage/economie-politiek/columns/anton-zijderveld/722236/legaal-en-legitiem-noe1cas4mwz1>

Les 7:

Ager, Susan. "Dit zou niet de eerste keer zijn dat een foto van een kind geschiedenis schrijft." *National Geographic*, 3 september 2015.

<https://www.nationalgeographic.nl/fotografie/dit-zou-niet-de-eerste-keer-zijn-dat-een-foto-van-een-kind-geschiedenis-schrijft>

Anckaert, Luc. "Emmanuel Levinas: Humaniteit en verantwoordelijkheid." In *Caleidoscoop 6. TSO Leerboek*. Plantyn: Mechelen, 2011.

Guwy, France. *De Ander in Ons: Emmanuel Levinas in Gesprek : Een Inleiding in Zijn Denken*. Amsterdam: Sun, 2008.

Keij, Jan. *De Filosofie Van Emmanuel Levinas in Haar Samenhang Verklaard Voor Iedereen*. 1ste-2de Druk ed. Kampen: Klement, 2006.

Les 8:

De Cleene, Dieter. "Geef met uw verstand, niet met uw hart." *De Standaard*, 17 september 2015. https://www.standaard.be/cnt/dmf20150916_01870703

Galle, Griet en Eef Cornelissen. "Het filosofisch gesprek." (deel van vakdidactiek cultuurwetenschappen, leermodule 5, Educatieve Master 2020-2021). Beschikbaar op aanvraag

Singer, Peter. "The why and how of effective altruism." TED2013, Maart 2013.

https://www.ted.com/talks/peter_singer_the_why_and_how_of_effective_altruism?language=nl#t-1022439

- "Wijs bootvluchtelingen af en haal vluchtelingen direct uit de kampen." *Knack*, 19 augustus 2015. <https://www.knack.be/nieuws/wereld/peter-singer-wijs-bootvluchtelingen-af-en-haal-vluchtelingen-direct-uit-de-kampen/article-normal-595013.html>

Van Dijk, Marc. "Goeddoen met het hoogste rendement." *Trouw*, 14 juni 2016.

<https://www.trouw.nl/nieuws/goeddoen-met-het-hoogste-rendement~b98b73eb/>

Van Rossem, Kristof. *Het Filosofisch gesprek*. Leuven, Lannoo Campus, 2020.

Vfvo. "Utilisme en Singers effectief altruïsme." Bekeken op 31 mei 2021.

<https://vfvo.nl/lesmateriaal/utilisme-en-singers-effectief-altruïsme/>