

ALIGE



Adapting Learning in Inclusive Communities and Environment

Agreement Nr. 2017-3208

Project Nr. 592218-EPP-1-2017-1-IT-EPPKA3-IPI-SOC-INE

Lesgeven in Prosocialiteit in Middelbare Scholen: Een Prosociale Pedagogische Handleiding

Fabrizio Boldrini¹, Peter Dankmeijer²

¹Hallgarten-Franchetti Centro Studi Villa Montesca Foundation (Italy)

²GALE, The Global Alliance for LGBT Education (Netherlands) (hoofdstuk 4, werkvormen 9.5-11, hoofdstuk diversiteit; andere delen: vertaling)

Disseminatieniveau	Publiek
Deadline	M11 (eindversie M18)
Feitelijke voltooiing	13-05-2019
Work Package, Task	WP3 Modelling and Testing the Prosocial Method for teaching and learning prosocialiteit T3.1 Elaboration of the prosocial Pedagogical Model (Manual); D.3
Type	Elektronische versie online
Deze versie	4-9-2019 Nederlandse versie inclusief hoofdstuk diversiteit

De steun van de Europese Commissie voor de productie van deze publicatie impliceert geen instemming voor de inhoud ervan. De inhoud reflecteert alleen het perspectief van de auteurs en de Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor welk gebruik dan ook van de inhoud.

Inhoud

1. Introductie op deze handleiding	6
Krathwohl's affectieve taxonomie	7
2. Over prosocialiteit.....	11
2.1 De definitie van prosocialiteit	11
2.2 Prosocialiteit en globalisering	13
3. Prosocialiteit als pedagogie.....	15
4. Prosocialiteit in middelbare scholen	18
4.1 Overgang naar minder intieme middelbare scholen	18
4.2. Nieuwe groepsvormingsprocessen	19
4.3 Puberteit en adolescentie	19
4.4 Experimenteren met autonomie	19
4.5 De neiging om emoties te negeren	20
4.6 Problemen om een positieve schoolcultuur te ontwikkelen	21
5. Prosocialiteit bij sociale inclusie en tegen discriminatie	22
5.1 Het NEAGS model	22
Normen.....	22
Emoties.....	24
Attitudes	25
Gedrag	26
Stereotypen.....	27
5.2 Een prosociale schoolcultuur om discriminatie te bestrijden	28
5.3 Diepe diversiteit en prosocialiteit	30
Leervaardigheid	31
Lichaamsbeeld	32
Geslacht en gender	32
Seksuele oriëntatie	35
Ras.....	37
Cultuur	38
Immigrantenstatus en populisme	39
6. Een prosociale benadering van polarisatie.....	42
6.1 Radicalisering	42
6.2 Kritisch denken	43
6.3 Emotionele “geletterdheid”	44
6.4 Het belang van spelen en interactieve technieken	45
7. De prosociale vredesverklaring.....	47
7.1 De ontwikkeling van de vredesverklaring	47
7.2 Vijf kernwaarden	48
8. De opvoedingsgemeenschap	52
8.1 De rol van de opvoedingsgemeenschap	52

8.2 Om een kind op te voeden hebben we een dorp nodig	53
8.3 Hoe de opvoedingsgemeenschap opnieuw op te bouwen	54
8.4 Vijf strategieën voor het bouwen van een opvoedingsgemeenschap	57
9. Lessen en training over prosocialiteit	59
10. Werkvormen om prosocialiteit te bevorderen.....	62
Introductie: kritisch denken	62
Lijst met wenselijke prosociale competenties	66
Werkvormen	72
1 Toegankelijkheid van het web	73
2 Internet... Wat we willen.....	75
3 Digitale voetafdruk	77
4 De Socratische methode.....	79
5 Seksuele diversiteit rap	87
6 Associëren over seksuele diversiteit	89
7 Fatima heeft advies nodig	91
8 Ik ben, ik ben het niet.....	93
9 Uitspraken over seksuele diversiteit	96
10 Onthullingen.....	98
11 Feit of mening?	100
12 Het mikpunt zijn.....	102
13 Raciaal/cultureel opgroeien.....	104
14 Gender stereotypering	108
15 Mensenrechten en gelijkheid	110
16 Gebroken vriendschap (cyberpesten).....	119
17 Online haat	122
18 Acute beslissingen.....	124
11. Een project over prosocialiteit	128
12. Slotwoord.....	130
BIJLAGEN.....	131
1. Literatuur over kernbegrippen	131
2. Thematische bibliografie.....	133
3. Sjablonen voor beoordeling en rapportage	154
A: Evaluatie van lerarentrainingen	154
Vragenlijst 1. Doelgroep: getrainde leraren (train de trainers)	154
B: Evaluatie van lessen	155
Vragenlijst 2. Doelgroep: leraren (testen van activiteiten)	155
Vragenlijst 3. Doelgroep 3: leerlingen/studenten	158
Aanvullende (optionele) methoden voor eindevaluatie: interviews, focusgroepen	159
C. Sjabloon voor evaluatie per land van het project	160

Afkortingen

CSC:	Centro per lo Sviluppo Creativo “Danilo Dolci”
CSD:	Center for the Study of Democracy
EU:	European Union
FB:	FaceBook
FCSVM:	Hallgarten-Franchetti Centro Studi Villa Montesca Foundation
GALE:	Stichting The Global Alliance for LGBT Education
KPI:	key performance indicator.
LGBT:	lesbian, gay, bisexual and transgender
MYD:	MyDocumenta SL
RDE:	Regional Directorate of Primary and Secondary Education of Crete

1. Introductie op deze handleiding

De school is een gemeenschap van leraren, studenten, administratief personeel en uiteraard ouders, die allemaal een rol spelen in het onderwijs. Wat betekent het om opvoeders te zijn en hoe speelt “prosocialiteit” een rol? Studies over cognitieve psychologie tonen aan dat sociaal gedrag positieve eigenschappen voor jongeren en de samenleving bevordert. Bovendien heeft het aanmoedigen van sociaal gedrag een positief effect doordat het ongewenste sociale conflicten voorkomt of vermindert.

Het raamwerk dat we hier “prosocialiteit” noemen zullen we uitleggen in termen van opvoeding en pedagogiek. We zullen laten zien hoe socialiteit kan werken als een instrument voor het versterken van de sociale competenties van de studenten¹ als de kern van het creëren van een lokale “opvoedingsgemeenschap” waarin met op elkaar afgestemde doelen heeft. We zullen ingaan op hoe dit binnen de school kan werken en hoe men een regionale opvoedingsgemeenschap kan opzetten of versterken.

In deze handleiding geven we informatie over de wetenschappelijke achtergrond van socialiteit, suggesties voor hoe leraren en schoolleiders het kunnen hanteren in de school en we bieden praktische werkvormen die leraren kunnen toepassen in de klas. Daarnaast gaan we uitgebreid in op hoe de school kan proberen om lokale samenwerking in een opvoedingsgemeenschap op te zetten. We besteden daarbij ook aandacht aan de rol van diversiteit, omdat veel mensen moeite hebben met het accepteren en sociaal om te gaan met mensen die “anders” zijn, zoals migranten, Moslims, mensen met kleur, Roma (“zigeuners”), gehandicapten en lesbische, homo, biseksuele, transgender en interseksuele mensen (LHBTI).

We gaan in op het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en aan het ontwikkelen en samen bevestigen van een “vredescode”. In een opvoedingsgemeenschap kan men alleen effectief samenwerken als men bepaalde waarden hanteert en daarbij horend gedrag heeft.

Het laatste deel van het boek wijden we aan de evaluatie van de sociale methode: vragenlijsten voor leraren, studenten en opvoeder buiten de school waarmee u de impact van sociale activiteiten kunt meten. Aan het einde van het document geven we een gedetailleerde beschrijving van de vaardigheden die nodig zijn om socialiteit te ontwikkelen. We hopen dat dit leraren helpt bij het ontwerpen van lessen en werkvormen. Ook presenteren we beoordelingssjablonen die kunnen helpen bij het plannen van didactiek (lessen) die

¹ In navolging van een van onze Nederlandse proefscholen spreken we in deze handleiding niet over “studenten” maar over “leerlingen”. We weten dat dit in Nederland voor middelbare scholen ongebruikelijk is. Met het gebruik van het woord “leerlingen” willen we aangeven dat de jongeren zelfstandige deelnemers aan het leerproces, het sociale proces, de school en de gemeenschap zijn. We zien hen niet als onvolwassen jongeren die we moeten disciplineren om gewenst gedrag te vertonen, maar als volwaardige onderwijsdeelnemers die zelfstandig een bijdrage leveren aan democratisch sociaal samen leven. Om dezelfde reden gebruiken we “leraren” en niet “docenten”.

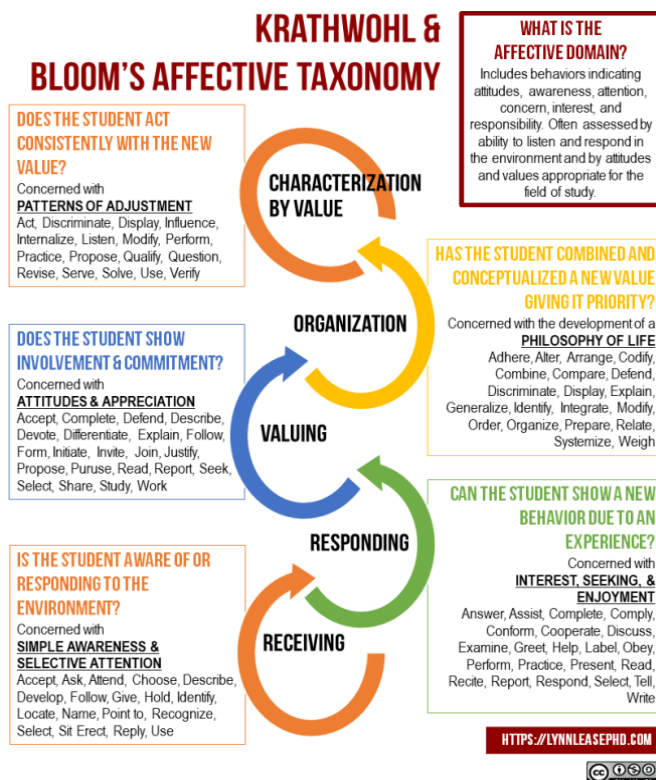
afgestemd is op studenten.

We willen met deze handleiding zowel de pedagogische theorie van prosocialiteit beschrijven, als praktische suggesties bieden voor hoe die toe te passen. Het is een naslagwerk voor alle potentiële gebruikers die geïnteresseerd zijn in het toepassen van prosocialiteit in de klas en school.

Krathwohl's affectieve taxonomie

De meeste leraren krijgen tijdens hun lerarenopleiding informatie over de Taxonomie van Bloom. Dit is een reeks van doelen die men met studenten kan nastreven. Het idee van een taxonomie is dat je sommige doelen eerst moet bereiken voor je aan andere toekomt. Benjamin Bloom en zijn collega's beschreven taxonomieën voor het cognitieve, affectieve en psychomotorische domein, en de taxonomie voor het cognitieve domein is de meest bekende omdat de meeste scholen zich richten op overdracht van kennis.

In recente jaren is er meer aandacht gekomen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van studenten. Lorin Anderson en David Krathwohl, collega's van Bloom, hebben in 2001 een herziene versie van de Taxonomie van het Affectieve Domein gemaakt. In de afbeelding hieronder staat een samenvatting.



De algemeen strekking deze taxonomie is dat de bespreking van “waarden en normen” niet klakkeloos moet gebeuren, maar dat men daarin bepaalde stappen moet nemen.

Het eerste doel is aandacht krijgen door aan te sluiten op de interesses van de studenten.

Het tweede doel is om te zorgen dat de studenten betrokken raken en positief reageren.

Een derde niveau van doelen is dat studenten nieuwe ideeën gaan vormen en meningen formuleren.

Een vierde niveau van doelen is dat studenten hun nieuwe meningen testen

aan hun bredere waardenpatroon en dit patroon bijstellen om de nieuwe ideeën en waarden

daarmee tot een logisch geheel te maken.

Het hoogste niveau van doelen is dat studenten hun waarden als vanzelfsprekend gaan beleven dat zij het een onderdeel maken van hun persoonlijkheid en karakter (zie ook: <https://lynnleasephd.com/2018/08/23/krathwohl-and-blooms-affective-taxonomy/>).

Het concept van een taxonomie gaat in tegen het onder leraren soms levende misverstand dat men studenten niet kan “leren” andere waarden te ontwikkelen, of zelfs dat dit niet zou mogen omdat het haaks staat op de vrijheid van meningsuiting. Dit is een misverstand omdat de school en de opvoeding niet alleen uit overdracht van kennis bestaat (lof zou moeten bestaan), maar juist ook uit sociaal-emotionele ontwikkeling en leren leven in een democratische gemeenschap waarin iedereen ertoe doet.

We hebben de 5 niveaus van Anderson en Krathwohl gebruikt bij het categoriseren van de werkvormen, zodat leraren hun lessen over prosocialiteit meer systematische kunnen plannen.

Niveau van doelen	Wat er gebeurt	Werkwoorden die men in doelen op dit niveau vaak gebruikt.
1. Ontvangen	(Passief) bewustwording ontwikkelen van ideeën en verschijnselen	Vragen Volgen Antwoorden Aanvaarden Verkiezen
2. Reageren	(Actief) geïnteresseerd en betrokken raken bij ideeën en meningen, en daarop uit zichzelf reageren	Geïnteresseerd raken Discussiëren Opnoemen Uitvoeren Verslag doen van Kiezen Volgen Onderzoeken

		Laten zien
3. Waarderen	Bereid zijn om gezien te worden als iemand met een mening, bepaalde ideeën en dingen te waarderen	<p>Waarderen</p> <p>Rechtvaardigen</p> <p>Voorstellen</p> <p>Debat</p> <p>Afstaan/loslaten</p> <p>Verdedigen</p> <p>Initiatief nemen</p>

4. Organisatie en conceptualisering	Beginnen om geïnternaliseerde waarden te harmoniseren	<p>Reflecteren op houding en ideeën</p> <p>Afwegen</p> <p>Combineren (van ideeën, waarden)</p> <p>Vergelijken</p> <p>In balans brengen</p> <p>Theoretiseren</p>
5. Gekarakteriseerd worden door je waarden	Consistent leren handelen in overeenstemming met je geïnternaliseerde waarden	<p>Reflecteren op (consequent) handelen</p> <p>(Gerechtvaardigd) onderscheid maken</p> <p>Bevragen</p> <p>Herzien</p>

		Veranderen (van mening, omgeving veranderen)
--	--	---

2. Over prosocialiteit

Prosociaal zijn is niet alleen maar “aardig” zijn tegen elkaar. Er spelen ook grotere maatschappelijk mechanismen, zoals polarisatie, radicalisering en discriminatie waarbij culturen, maatschappelijke structuren, organisatieculturen en globalisering een rol spelen. Dit hoofdstuk gaat over die macroverbanden die invloed hebben op microsituaties in de klas en in de school.

2.1 De definitie van prosocialiteit

Onderzoekers karakteriseren adolescentie vaak als een tijd van "storm en stress", die gepaard gaat met een verhoogd risico op negatieve, gezondheidsbedreigend gedraging" (zie “But is helping you worth the risk? Defining Prosocial Risk Taking in adolescence”, door Kathy T. Do; João F. Guassi Mareira, Eva H. Telzer). Hoewel zulke onderzoeken vaak zijn gericht op het benoemen van risico's, is het uiteindelijke doel wel om de ontwikkeling van adolescenten beter te begrijpen en om het welzijn van jongeren te bevorderen.

De adolescentie is ook een tijd van kansen. Om dit aspect te verduidelijken laat de sociale psychologie zien dat positieve, prosociale gedragingen op elkaar inwerken en variëren in verschillende sociale contexten. Dit kan een meer genuanceerd beeld bieden van de complexe psychosociale en neurobiologische factoren die de houding van adolescenten beïnvloeden. In het algemeen wordt het vermogen om *minder* zelfgericht en *meer* behulpzaam te zijn voor anderen beschouwd als een van de kenmerken van volwassenheid. Desondanks is er door de wetenschap niet zoveel aandacht is besteed aan het begrijpen van de ontwikkeling van sociaal gedrag.

Met de term “prosocialiteit” beschrijven we “vrijwillige acties die ten goede komen aan een ander”. Dit kan variëren van samenwerken met anderen tot het doen van donaties. Het is wel duidelijk mensen anderen soms *niet* helpen, maar ook dat prosocialiteit als eigenschap een neurologische oorsprong heeft.

Om onze aandacht op de term te richten, kunnen we zeggen dat prosocialiteit de sociologische variant is van wat in de psychologie wordt gedefinieerd als sociaal gedrag. Het gaat in beide gevallen om acties die ten goede komen aan andere mensen of de samenleving, een gemeenschap of een groep mensen, die worden gekenmerkt door het helpen waarbij de helper *niet direct profiteert van het resultaat van diens acties*. Sociaal gedrag omvat zowel de fysieke als mentale verbetering van anderen. Dus "sociaal gedrag" kunnen we definiëren als vrijwillige acties die bedoeld zijn om een ander individu of een groep personen te helpen of te helpen zonder enige verwachting van een opbrengst terug te verdienen. Hoewel deze acties de

ontvanger ten goede komen, kunnen ze ook "kostbaar" zijn voor de gever. De prosociale gever of helper moet beslissen om anderen te helpen ten koste van zichzelf. Bij prosociaal gedrag denken we aan externe, expliciete acties; het gaat dus niet om interne, impliciete motivaties voor die acties.

De wetenschappelijke basis van prosocialiteit is goed gedefinieerd door de zogenaamde "speltheorie" die kan worden beschouwd als een van de grootste bijdragen van de experimentele economie. Deze theorie is de ontwikkeling van experimentele protocollen ("games") die op een gestandaardiseerde manier menselijke voorkeuren meten. Deze games kunnen worden gebruikt om verschillen tussen individuen, contexten en culturen op gedragsniveau te meten en vormen een waardevolle aanvulling op zelfrapportageverzoeken. In plaats van alleen maar iemand vragen te stellen over het belang van het helpen van anderen, onthult een experimenteel spel of ze anderen daadwerkelijk helpen in situaties die echt financieel verlies en winst opleveren. Daarbij blijkt dat als iemand een economische uitdaging moet aangaan, die persoon - gemiddeld genomen - ernaar zal streven om een evenwicht te creëren. Proefpersonen zullen beschikbare beperkte middelen bijvoorbeeld eerlijk proberen te verdelen. Er is een evenwicht als de proefpersonen tevreden zijn over hun eigen posities.

Dit soort samenwerking naar evenwicht komt in de echte maatschappij buiten het sociale laboratorium tot uiting in sociaal kapitaal. Die tem verwijst naar de voordelen die men krijgt uit sociale relaties. Sociaal kapitaal bestaat dus als belangrijk middel naast financieel kapitaal (contant of virtueel geld, aandelen), fysiek kapitaal (bijvoorbeeld een woning) en individueel kapitaal (bijvoorbeeld een opleiding). De tastbare bewijzen van sociaal kapitaal zijn onder meer goede wil, gemeenschap, sympathie en sociale omgang tussen de individuen en families die een sociale eenheid vormen. Individuen zijn sociaal kansloos als ze aan zichzelf zijn overgelaten. Naarmate men meer in contact komt met de buurman, en met andere mensen in de gemeenschap, ontstaat zal er een opeenstapeling van sociaal kapitaal. Zulk sociaal kapitaal draagt eraan bij dat mensen in hun eigen sociale behoeften kunnen voorzien, maar ook dat de gemeenschap als geheel beter in staat is om de gezamenlijke levensstandaard aanzienlijk te verbeteren. De gemeenschap als geheel heeft dus baat bij de medewerking van al haar delen.

Een handeling is prosociaal wanneer deze niet gericht is op een persoonlijk belang, maar wordt gedaan om een algemeen belang te waarborgen. Prosociale daden zijn altijd ingebed in een context van wederzijdse verwachtingen en geschreven of ongeschreven sociale regels. Als de deelnemers aan de gemeenschap zich conformeren aan die regels en binnen die regels samenwerken, voelen de deelnemers zich geaccepteerd en voelen ze dat het welzijn van de hele gemeenschap garandeert dat ook hun welzijn is gewaarborgd.

Prosociale handelingen kunnen worden gedefinieerd als:

- Fysieke en psychologische hulp

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

- De emoties van anderen delen (empathie)
- Meta-verbale benadering van de problemen van anderen die zijn geadresseerd om een gevoel van veiligheid te vergroten
- Rekening houden met en waarderen van verschillen en de standpunten van anderen
- De anderen verdedigen tegen bedreigingen

In het kader van onderwijs, noemen wij de gemeenschap waarin dit gebeurt de “opvoedingsgemeenschap” (Opvoedingsgemeenschap”). Een goede opvoedingsgemeenschap kenmerkt zich door de veronderstelling dat alle sociale deelnemers dezelfde opvoedingsdoelen delen. Op die manier worden opvoedingsconflicten voorkomen of overwonnen.

Veel onderzoekers benoemen ondersteunende mechanismen zoals socialisatie of cognitieve ontwikkeling. In het onderzoek zien we een historische tendens om een nogal brede en vage definitie te hanteren van sociaal gedrag. Er wordt vooral gekeken naar uiterlijke en aan individuen gerelateerde factoren, zoals in hoeverre jongeren hun emoties kunnen reguleren, hoeveel provocerend gedrag ze vertonen en of ze genoeg zelfcontrole hebben.

De onderzoekster Dunfield stelt een andere benadering voor. Zij pleit ervoor om te kijken naar hoe jongeren omgaan met negatieve ervaringen. Met dit in gedachten denkt zij dat sociaal gedrag drie componenten vereist:

Het vermogen om het perspectief van een andere persoon te nemen en te erkennen dat ze een probleem hebben

Het vermogen om de oorzaak van dat probleem te bepalen

De motivatie om hen te helpen het probleem te overwinnen

Als jongeren erkennen dat iemand in nood verkeert, maar niet bereid zijn er echt iets aan te doen, kom je niet tot sociaal gedrag. Maar zelfs als je wel gemotiveerd bent, kom je ook niet verder als je niet weet hoe je moet ingrijpen. Dus het is nodig om elk van deze stappen met succes te doorlopen voor de uitvoeren van effectief sociaal gedrag. Als een individu niet in staat is om een van deze drie uitdagingen te overwinnen, is een succesvolle actie onwaarschijnlijk.

2.2 Prosocialiteit en globalisering

Het concept van onderwijs staat onder druk van het enorme spectrum van alle culturen in de wereld. En het concept van de gemeenschap staat ook onder de druk van het mediatijdperk dat ons ertoe brengt om onze inhoud op onvoorspelbare manieren uit te drukken. Is het in het Facebook-tijdperk het nog steeds mogelijk om de betekenis te begrijpen en te begrijpen hoe lid

zijn van een gemeenschap? Of is de community nu iets nieuws en wereldwijd? De antwoorden op deze vragen zijn relevant voor de onderwijswereld en kan opvoeders helpen hun inspanningen gericht te doen.

De socioloog Marshall McLuhan, een media- en communicatietheoreticus, bedacht de term "global village" in 1964 om het fenomeen te beschrijven van een wereldcultuur waarin de afstand tegelijkertijd kleiner wordt en de afstand tussen mensen tegelijkertijd groeit vanwege de alomtegenwoordige technologische vooruitgang die het delen van cultuur en gebeurtenissen op elk moment en direct mogelijk maakt. Hij benadrukte dat het mogelijk en zelf onvermijdelijk is om een wereldwijd dorp te worden. McLuhan was zich ook bewust van de risico's van conflicten tussen culturen, veroorzaakt door de fragmentatie van de cultuur en de daaruit voortvloeiende creatie van hybride culturen. Ook de school staat onder druk van conflicterende culturele identiteiten.

Toen McLuhan zijn idee van een global village presenteerde, maakte zijn concept verschillende sociale problemen duidelijk. Er zijn voorbeelden van culturele globalisering te zien in ons dagelijks leven en op internet. Er wordt zowel gediscussieerd over de positieve en de negatieve impact van globalisering op culturen via de nieuwe sociale-mediacommunicatie. We kunnen bang zijn dat landen met meer economische invloed culturele normen introduceren en afdwingen waarmee de rest van de wereld zal moeten leven. Voor de onderwijswereld vereist dit dat opvoeders worden voorbereid op uitdagingen van globalisering: leren omgaan met de binnenkomende diversiteit en de ontmoeting van beschavingen door ook de positieve kant daarvan te zien. In elk geval moeten opvoeders zich richten op de nieuwe vaardigheden die deze situatie vereist. We moeten de impact van andere culturen kunnen begrijpen en accepteren zonder onze identiteit en culturele dimensie te verliezen.

3. Prosocialiteit als pedagogie

Veel opvoeders maken zich ernstig zorgen over pesten en agressie, kortom, negatief gedrag. Maar het is net zo belangrijk om positieve alternatieven - prosociale gevoelens en gedrag van jongeren ten opzichte van anderen - te koesteren voor de binnendringende beelden van geweld en agressie, bijvoorbeeld via de media.

Het antwoord op deze bedreigingen kan het bevorderen van sociaal gedrag zijn, waaronder samenwerking, samen spelen, een compliment geven en een overstuur kind geruststellen.

Echt sociaal gedrag kenmerkt zich door vrijwillige keuzes. Als men jongeren dwingt om "aardig te zijn en te delen" of om "sorry" te zeggen, dan is hun gedrag niet vrijwillig en is het niet echt sociaal. Een prosociale pedagogie houdt in dat men de prosociale ontwikkeling van jongeren bevordert zonder hen te disciplineren of te dwingen.

Opvoeders op school kunnen prosociale ontwikkeling bevorderen door veilige relaties op te bouwen, een gemeenschap binnen de klas en school al geheel te creëren, sociaal gedrag voor te doen als volwassenen, prosociale verwachtingen expliciet duidelijk te maken en gezinnen te ondersteunen.

Pedagogische aandachtsgebieden zijn dan:

a) De klas of mentorgroep is een plek waar je jezelf op je gemak voelt en gelukkig kunt zijn.

Als leraren doelbewust veilige relaties creëren waarin de jongeren zich veilig voelen in hun klas, kan dat een positieve bijdrage leveren aan het welzijn. Jongeren die opgevoed zijn in een sociaal gezin geven meestal meer om hun leeftijdsgenoten. Er is stevig wetenschappelijk bewijs dat jonge jongeren die warme relaties hebben en veilige banden hebben met hun ouders en leraren, meer kans hebben om later empathisch en sociaal te zijn (Kestenbaum, Farber, & Sroufe 1989; Zhou et al. 2002; Campbell & von Stauffenberg 2008). Dit is waarschijnlijk omdat jongeren zich bewust zijn van het gedrag van volwassenen en dit kopiëren naar mensen met wie ze een nauwe band voelen. De hechting met ouders en leraren is belangrijk. Als leraren warme en veilige relaties hebben met de jongeren, tonen die jongeren meer empathie en gedragen ze zich positiever tegenover anderen in de klas. (Pianta & Stuhlman 2004; Spinrad & Eisenberg 2009). Leraren kunnen positieve en prosociale relaties ontwikkelen met behulp van verschillende micro-pedagogische strategieën (meestal intuïtief): gevoelig reageren op de dagelijkse behoeften van jongeren, interacteren op emotioneel ondersteunende manieren, luisteren en praten met oprechte aandacht.

b) De oorsprong van de brede gemeenschap ligt in de klas of mentorgroep

De situatie in de klas of mentorgroep is een miniversie van de bredere opvoedingsgemeenschap binnen de global village. De eerste stap naar het op- of herbouwen van dit "dorp" - bedoeld als een systeem van zorgzame relaties - is het creëren van een

zorgzame gemeenschap van studenten. Net zoals warme educatieve relaties tot prosociale vaardigheden van studenten kunnen leiden, zo kan lidmaatschap van een hechte leergemeenschap ook de prosociale ontwikkeling bevorderen. Mensen zijn sociale wezens en zelfs subtiele veranderingen in de sociale omgeving van jongeren kunnen hen bewuster maken van hun band met de groep.

"Er zijn aanwijzingen dat jongeren die tijd doorbrengen met zeer prosociale klasgenoten waarschijnlijk zelf meer prosociaal worden; na verloop van tijd gaan ze de meer behulpzame, zorgzame normen van hun leeftijdsgenoten aannemen "(Eisenberg, Fabes, & Spinrad 2006).

Het is belangrijk om te beseffen dat in traditionele scholen de aandacht in principe wel zou moeten uitgaan naar positieve resultaten, maar dat men in de praktijk vaak meer aandacht besteed aan jongeren die problemen veroorzaken en negatief gedrag hebben. Ze richten zich erop om zulke jongeren "aan te spreken", te corrigeren en te straffen, en daardoor is er minder tijd over voor aandacht aan positief gedrag en om jongeren aan te sporen te leren van meer prosociale klasgenoten. Leraren zouden doelbewust ervoor kunnen kiezen om hun aandacht te verplaatsen en minder prosociale jongeren niet te scheiden van de meer prosociale, maar hen juist te koppelen en te mengen voor verschillende activiteiten (Bodrova & Leong 2007). Zo creëren leraren meer manieren voor jongeren om prosociaal en empathisch gedrag van anderen te ervaren.

c) Prosociaal gedrag leren van volwassenen

Als een volwassene (leraar of opvoeder) prosociaal is en reageert, zullen de studenten die aspecten van hun gedrag opmerken en imiteren. Docenten met deze kenmerken hebben dus een goede kans om het empathische, behulpzame, zorgzame en genereuze gedrag van studenten aan te moedigen door dat gedrag zelf voor te doen. Elke dag doen zich zulke kansen voor: een uiting van liefdevolle zorg als een ouder ziek is geweest, het aanbieden van materialen waarmee een student een project kan voltooien. Om te laten zien dat ze bewust een rolmodel willen zijn, kunnen leraren commentaar leveren op wat ze doen en waarom ("heb je daar een probleem mee, kan ik helpen?", "het voelt goed om studenten te helpen wanneer ze het nodig hebben"). Leraren kunnen deze vaardigheden ook bevorderen door vriendelijkheid en aandacht voor te doen in hun contacten met collega's en families.

Wees duidelijk naar studenten en geeft expliciet aan dat "we in onze gemeenschap verwachten dat prosocialiteit onze manier is om contact te hebben met anderen.

Jongeren hebben meer kans om empathie en prosociale vaardigheden te ontwikkelen als volwassenen duidelijk maken dat ze dit verwachten (maar niet forceren). Beleefde verzoeken aan jongeren om behulpzaam en vrijgevig te zijn, zijn effectieve en vaak noodzakelijke aansporingen voor prosociaal gedrag (Eisenberg, Fabes, & Spinrad 2006).

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Soms denken volwassenen dat ze hun verzoeken beter moeten verwoorden, maar jongeren, vooral als ze wat jonger zijn, hebben vaak duidelijke richtlijnen of aanwijzingen en voorbeelden nodig om het echt te begrijpen.

In veel culturen, waaronder de meeste niet-westerse, verwachten volwassenen van jongeren vaak dat ze meewerken in het gezin. Dat ze opruimen, helpen de afwas te doen, zorgen voor een goed verhouding met hun broers en zussen, hun spullen soms met hen delen, en in het algemeen meer coöperatieve leden van het gezin en de gemeenschap zijn. Leraren kunnen verschillen zien tussen de gedragingen in verschillende culturele gezinnen en bij jongeren en gezinnen uit hogere of lagere sociale klassen. Op grond daarvan kunnen jongeren zich anders gedragen. Als een klas een mix van zulke jongeren is, kunnen jongeren met een minder of andere sociale achtergrond van elkaar meer coöperatieve en zorgzame manieren leren.

4. Prosocialiteit in middelbare scholen

Veel van het onderzoek naar prosocialiteit bij jongeren is gebaseerd op bevindingen van jonge en basisschoolstudenten. Het ALICE-project richt zich op middelbare scholen en adolescenten jongeren, die worden gekenmerkt door een aantal elementen die specifiek zijn voor middelbare scholen.

Swearer et al. (2006)² ontwikkelde een "sociaal-ecologisch model van pesten" op basis van de klassieke socio-ecologische theorie van Bronfenbrenner (1979). Dit model stelt voor dat er een ingewikkelde relatie bestaat tussen individuele emoties en gedrag (van pesters, slachtoffers, pestslachtoffers en verschillende soorten omstanders), de klas, de school als organisatiecultuur, de directe buurt en de bredere samenleving en cultuur. Aan de ene kant lijkt dit voor de hand te liggen, maar aan de andere kant lijken anti-pest- en prosociale interventies en beleid nog steeds vooral gericht te zijn op geïsoleerde incidenten en individuen die betrokken zijn bij pesten.

Gebaseerd op het sociaal-ecologische model, beschreven Swearer et al. specifieke elementen van pesten en sociaal gedrag op middelbare scholen. Ze identificeerden een aantal elementen die verschillen op middelbare scholen in vergelijking met basisscholen: de overgang naar minder intieme middelbare scholen, nieuwe groepsvormingsprocessen, puberteit en adolescentie, het experimenteren met autonomie, de traditionele opvattingen van de middelbare scholen om emoties en attitudes te negeren en het relatieve onvermogen van middelbare scholen om een consistente ondersteunende schoolcultuur te ontwikkelen.

4.1 Overgang naar minder intieme middelbare scholen

Middelbare scholen zijn groter dan basisscholen en studenten zitten vaak niet altijd in dezelfde groep met één leraar. Het creëert een minder intieme schoolcultuur waarin studenten zich moeten kunnen redden met minder hulp van leraren en aanvankelijk met minder steun van leeftijdsgenoten. Onderzoek constateert consequent dat de overgang van de lagere school naar de middelbare school resulteert in een gevoel van onveiligheid onder studenten en verwante stress om het hoofd te bieden aan de nieuwe situatie en een verhoogd niveau van pesten, vooral in het begin van de middelbare school.

² Swearer, Susan; Peugh, James; Espalaga, Dorothy; Siebecker, Amanda; Kingsbury, Whitney; Bevins, Katherine (2006). A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention in Early Adolescence: An Exploratory Examination. In: Jimmewerson, Shane & Furlong, Michael (eds) *The Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

4.2. Nieuwe groepsvormingsprocessen

De meer intieme omgeving op basisscholen, gevoed door groepen die minstens een jaar, maar vaak meerdere jaren samen zijn en met dezelfde leerkracht samen, maakt het mogelijk om een stabiel en veilig groepsproces te bouwen waarin de groepsrollen duidelijk en met een laag niveau van onderlinge wedijver voor de status in de groep. Op middelbare scholen hebben studenten plotseling te maken met verschillende groepen, die allemaal relatief nieuw zijn en waarin openlijke strijd om status en positie in de groep en naar leraren plaatsvindt. Deze eerste groepsformaties vinden voornamelijk plaats in de eerste 6 weken van het schooljaar (Mooij) en bepalen grotendeels de veiligheid van de groep en de relatie met de leerkracht(en). Als het groepsproces aan zijn lot wordt overgelaten, bestaat het risico dat de groepsformatie niet uitbalanceert in een stabiele en ondersteunende leergroep, maar in een bendeachtige groepsanarchie waar het recht van de sterkste prevaleert, of in een collectieve opstand tegen de autoriteiten (bijvoorbeeld leraren). Mislukte groepsprocessen leiden tot wat leraren ervaren als "moeilijke klassen".

4.3 Puberteit en adolescentie

Al snel nadat jongeren de middelbare school zijn gegaan, komen ze in de puberteit start de puberale fase van hun leven. De puberteit veroorzaakt hormonale en fysieke effecten waardoor jongeren zich onzekerder en onveiliger voelen. Die onzekerheid proberen ze op te lossen door rolmodellen die een gevoel van eigenwaarde en status lijken te bieden, te imiteren. Deze rolmodellen zijn vaak stereotiepe voorbeelden van hoge status en van mannelijk en vrouwelijk geïdentificeerd gedrag. In hun strijd om "acceptabel" te zijn, kunnen jonge mensen behoorlijk extreem worden in het kopiëren van stereotiep gedrag, bijvoorbeeld jongens die zich buitengewoon "mannelijk" gedragen en verschillende vormen van fysieke intimidatie en geweld gebruiken om hun "waardigheid" te bewijzen. Meisjes kunnen zich nogal "vrouwelijk" gedragen door verschillende vormen van make-up, en door verleidingsmanoeuvres, vriendschapsallianties en roddels te gebruiken om hun status te verhogen. Zowel jongens als meisjes straffen elkaar wanneer andere studenten zich niet aan deze stereotypen houden ("gender-policing" in het Nederlands: gendercontrole). Jongens die elkaar "homo" noemen en meisjes die elkaar "slet" noemen, zijn hier vaak voorbeelden van. Beide rolbevestigende zelfontwikkelingsstrategieën kunnen leiden tot pesten, vooral wanneer studenten onvoldoende zelfvertrouwen hebben en onvoldoende ontwikkelde coping vaardigheden hebben.

4.4 Experimenteren met autonomie

De adolescentie wordt ook gekenmerkt door een groeiend besef van autonomie. Terwijl jongeren op basisscholen min of meer de levensstijl en opvattingen van hun ouders kopiëren, zijn

adolescenten op middelbare scholen erg druk doende uit te vinden hoe en waarom ze van anderen verschillen en vooral hoe ze zichzelf moeten situeren tegenover “gezagsdragers” zoals ouders en leraren. Rond hun 11-12-jarige leeftijd stelt het brein van jongeren hen voor het eerst in staat om te reflecteren op meningen van anderen en om hun eigen mening ermee te contrasteren. Deze hersenontwikkeling stelt hen ook voor het eerst in staat empathie echt te begrijpen, in de zin dat ze zich kunnen voorstellen hoe het voelt om in de positie van iemand anders te zijn. Deze nieuwe capaciteit, maar ook hun drang om te experimenteren met hun eigen autonomie en om status uit te dagen en te experimenteren met conflicten, leidt tot een (voor hen) verwarrend complex van nieuwe en spannende situaties en posities. Deze experimentele arena voor adolescenten biedt een vruchtbare voedingsbodem voor conflicten en mogelijk voor pesten en discriminatie, maar ook voor de ontwikkeling van diepere vriendschappen en relaties (zowel op sociaal als op erotisch gebied).

4.5 De neiging om emoties te negeren

De meeste middelbare scholen zijn niet afgestemd op de genoemde processen rond puberteit en adolescentie. Voor een groot deel zijn middelbare scholen nog steeds voornamelijk gericht op het “overbrengen” of “doceren” van kennis en vaardigheden alsof dit grondstoffen zijn die men op een neutrale manier kan verwerken en aanleren. Er is veel minder aandacht voor, en soms zelfs allergie tegen het hebben van pedagogische of curriculaire aandacht voor emoties en houding. Dit zien leraren vaak als “onmogelijk” of als sociaal ongewenst in het kader van de vrijheid van meningsuiting. Dat kan ertoe leiden dat studenten hun onzekerheid, woede en onsociale neigingen vrij kunnen uiten, zolang het de discipline in de klas niet bedreigt.

De NESET II-review over anti-peststrategieën in Europa (2017) beveelt onderzoekers en leraren uit de onderwijssector aan om meer samen te werken met onderzoekers en projectontwikkelaars uit de gezondheidsbevordering. Die sector is veel verder in het ontwikkelen van methoden die attitudes en organisatieculturen een effectieve manier beïnvloeden. In de traditionele visie vereist het “doceren” van cognitieve kennis dat studenten stilzitten, luisteren en beleefd zijn tegen de leraren en het niet al te veel oneens zijn met leraren. Schoolbeleid is er vaak op gericht om dit soort “braaf” gedrag te monitoren en te beheersen. De Europese en nationale prioriteiten om “21st century skills” te bevorderen (creativiteit, autonomie, eigen mening hebben, kunnen omgaan met conflicten, tolerant en flexibel zijn) hebben weliswaar politiek draagvlak, maar het is lastig om ze daadwerkelijk te integreren in scholen die traditioneel georiënteerd zijn op cognitief leren en dagelijkse disciplineren.

4.6 Problemen om een positieve schoolcultuur te ontwikkelen

Onderzoekers hebben ontdekt dat studenten de middelbare schoolcultuur vaak niet erg ondersteunend vinden. Leraren zijn het op dit punt trouwens vaak met studenten eens, ook al zien ze veel van de incidenten op school niet. Het gebrek aan veiligheid in een school hangt nauw samen met de directe gemeenschap rondom de school. Studenten in middelbare scholen worden meer dan in de basisschool beïnvloed door deze waarden en gedragingen in de gemeenschap, omdat ze als jongvolwassenen steeds minder thuis en meer op straat en bij verenigingen zijn. Armere wijken verlagen de veiligheid in een school en leiden tot minder (middenklasse) prosociaal gedrag. "Streetwise" prosociaal gedrag houdt verband met de strijd om op straat in de jongerengroep een bepaalde status te bereiken. De status binnen "straatgroepen" is meer genderrolbevestigend dan de prosociale waarden van de middenklasse. In scholen in arme wijken zijn zowel de feitelijke onveiligheid - zoals als het dragen van wapens, stelen, lichamelijk en verbaal geweld -, en waargenomen en verwachte veiligheid lager. Ruw gedrag op straat komt ook de school in, en leraren "wennen" daar aan. Leraren op scholen met een relatief onveilige cultuur kunnen dan bijvoorbeeld denken dat pesten "normaal" en een onvermijdelijk aspect van de middelbare school is. Soms kunnen ze zich niet voorstellen dat het mogelijk is een schoolcultuur te creëren die geen pesterijen kent. Het is lastig om een schoolcultuur te veranderen als de leden van de gemeenschap denken dat ruw gedrag normaal is en onveranderlijk of "natuurlijk".

Daarnaast beperkt het focus van veel scholen op voornamelijk academische of cognitieve prestaties, en op het voorkomen van uitval, hun visie op een bredere pedagogische benadering van prosocialiteit en burgerschap. Het wordt dan slechts gezien als een steuntje in de rug om academische te presteren in plaats van als een zelfstandig leerdoel of als schoolmissie. De cognitieve visie op onderwijs maakt het lastig om de schoolcultuur meer prosociaal te maken.

Ten slotte bestaat het management van scholen in veel landen uit gepromoveerde leraren. Hoewel ervaren leraren heel goed kunnen zijn in pedagogisch leiderschap (maar niet altijd), zijn ze lang niet altijd experts in organisatiemanagement of organisatorische innovatieprocessen. Het systematisch coachen van een school met enkele honderden personeelsleden naar een meer holistisch prosociaal beleid kan hun competenties te boven gaan.

5. Prosocialiteit bij sociale inclusie en tegen discriminatie

Swearer en Espalage (2011) schetsen hoe pestmechanismen en hun context lijken op discriminatie en hoe onderzoeksresultaten over pesten en discriminatie vergelijkbare factoren vinden die bijdragen aan deze verschijnselen. Beide zijn afhankelijk van machtsconflicten en van uitsluiting van "anderen" die zich niet aan de groepsnorm houden of deze niet kunnen naleven. Prosocialiteit kan mogelijk ook deze uitsluitingsmechanismen veranderen.

5.1 Het NEAGS model

GALE heeft een model ontwikkeld om dit uitsluitingsmechanisme op een visuele manier uit te leggen aan docenten en schoolleiders. Het beschrijft de wisselwerking tussen Normen, Emoties, Attitudes, Gedrag en Stereotypering, en daarom heeft het de bijnaam gekregen van het NEAGS-model.

Normen

Leraren en studenten verwarren vaak de begrippen "waarden" en "normen" en kunnen ze door elkaar gebruiken. Het is echter belangrijk om hier heel duidelijk over te zijn, omdat studenten kunnen denken dat hun persoonlijke waarden "de norm" zijn en dat het dan "juist" is om anderen te veroordelen die zich niet aan deze waarden houden.

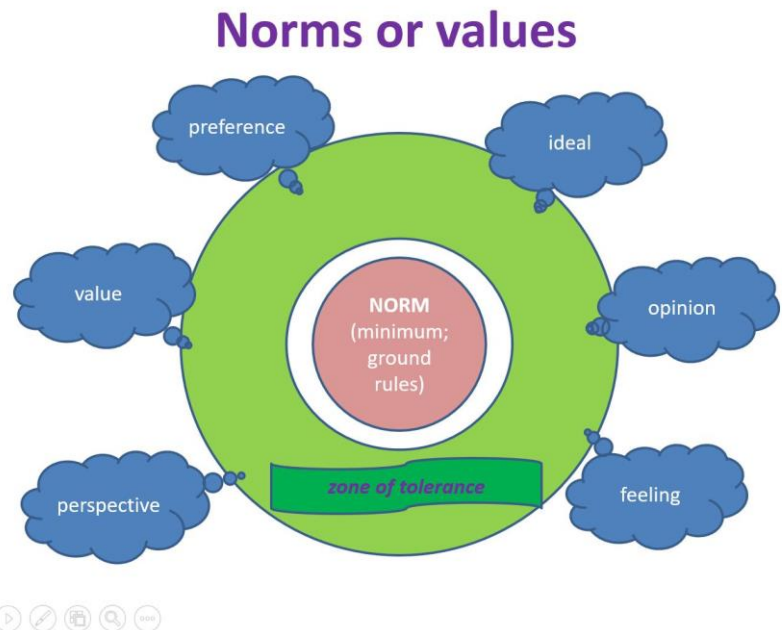
De Cambridge Dictionary of English definieert een norm als "een geaccepteerde standaard of een manier om dingen te doen of doen waar de meeste mensen het mee eens zijn". In ruimere zin wordt een norm ook gebruikt als "een gezaghebbende norm" (Merriam-Webster Dictionary). Voor pedagogische duidelijkheid legt GALE normen uit als "*minimum* standaarden die door een groep, gemeenschap of samenleving worden gesteld om naar behoren te functioneren". Normen zijn als het ware basisregels waaraan iedereen zich moet houden.

In een democratische samenleving (met direct stemrecht) betekent dit dat de meerderheid beslist over de normen zoals geformuleerd in wetten en beleid. Bovendien stelt de meerderheid sociale en culturele basisregels of -normen vast waaraan leden van de samenleving van groepen geacht worden zich te houden. Het overtreden van dergelijke groeps- of culturele regels kan op een sociale of culturele manier worden gesanctioneerd, voornamelijk door

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

afkeuring, sociale uitsluiting en het toekennen van een lagere sociale status. In elke samenleving zijn er echter altijd minderheden en democratische grondwetten beschermen altijd de mensenrechten van

minderheden. Dit betekent dat de meerderheid geen wetten moet aannemen of geen beleid moet voeren dat schadelijk is voor minderheden, in die zin dat het fundamentele mensenrechten zou wegnemen. Hetzelfde geldt voor individuen in sociale groepen: als de meerderheid het niet eens is met de mening of het gedrag van een individu of een minderheid in de groep, is het moreel verwerpelijk (in een samenleving met democratische attitudes) om te straffen of uit te sluiten dan alleen voor anders zijn.



Waarden verschillen tussen personen en groepen. Waarden kunnen persoonlijke voorkeuren of meningen zijn, of het kunnen groepsidealën of visies zijn, zoals religieuze of politieke ideologieën. Omdat mensen altijd verschillende waarden hebben op basis van hun eigen achtergrond en voorkeuren, kunnen waarden nooit de maatstaf zijn voor normen of een moraliteit in de samenleving. Waarden worden pas normen wanneer ze door alle leden van de samenleving als grondregels worden gesanctioneerd.

Dit veroorzaakt natuurlijk spanningen, omdat er altijd meerderheden en minderheden zijn en ze elkaars waarden misschien niet appreciëren of accepteren. In een democratische samenleving of groep moeten deze spanningen voortdurend opnieuw worden onderhandeld. In een dialoog moeten de betrokken personen en groepen elkaar duidelijk maken hoe zij zich voelen en waarom zij wel of niet kunnen voldoen aan basisregels, of ze zich kunnen aanpassen, of dat ze een soort van speciale uitzonderingsstatus willen krijgen, wat kan zolang dit het weefsel van de samenleving of van de groep niet schaadt. Deze constante onderhandeling is alleen mogelijk in de "zone van tolerantie": de ruimte die een individu, groep of samenleving biedt aan minderheden om te accepteren dat anderen verschillende waarden hebben en om dit niet te sanctioneren zolang de groep of de samenleving niet als geheel bedreigd wordt.

Emoties

Werken in de zone van tolerantie vereist een emotionele inspanning, omdat als "anderen" uw waarden uitdagen, u zich misschien bedreigd en geïrriteerd voelt, maar u moet uw emoties reguleren om de democratische dialoog te kunnen aangaan.

Wanneer iemand anders is of zich actief verzet tegen de waarden van iemand anders, leidt dit meestal tot negatieve emoties. Deze emotie is een primair instinct en een natuurlijke reactie op verschillen of onverwachte gebeurtenissen. Wetenschappers noemen dit "overlevingsinstinct" de "vecht-of-vluchtreactie". Het is hard-wired in onze hersenen. Wanneer we een beeld of een gebeurtenis ervaren die ons vreemd lijkt, is de eerste instinctieve reactie van ons brein om te beslissen of we het kunnen bestrijden of dat we moeten vluchten. Het is niet nuttig om dit instinct tegen de houden, omdat dit het meest elementaire deel van onze hersenen is en hogere functies zal overrulen. Proberen om deze primaire emoties te onderdrukken heeft uiteindelijk negatieve effecten. Zelfonderdrukking kan leiden tot stress en op de lange termijn tot burn-out. Maar we kunnen leren hoe ermee om te gaan.

Vecht of vlucht emotionele reacties kun je gezien in studenten als ze agressief zijn naar elkaar of naar de leraar (vechten) of als ze geen vragen beantwoorden of niet betrokken willen zijn bij een discussie (vlucht). Traditionele manieren van lesgeven slagen er vaak niet in situaties van vechten of vluchten op een constructieve manier aan te pakken. Als studenten agressief of provocerend zijn, is het gebruikelijk om dit aan te pakken met een terechtwijzing of bestraffing, of soms met een "grappige" maar vaak ook wat denigrerende en disciplinerende opmerking. Dit werkt niet goed en is niet pro sociaal: het laat de student zien dat hun natuurlijke emotie "slecht" is en het leert hen niet hoe ze met hun negatieve emoties op een pro sociale manier kunnen omgaan. Wanneer studenten zich emotioneel terugtrekken en geen aandacht hebben, is de traditionele pedagogische methode vaak om de student persoonlijk een directe vraag te stellen of opnieuw om berisping of grapjes te maken over het gebrek aan aandacht. Het resultaat is dat de onzekere of boze student zich voor paal gezet of beledigd voelt en zich nog meer terugtrekt.

GALE beveelt aan dat als een leraar met een persoon wil omgaan die een instinctieve vecht- of vluchtemotie heeft, je deze eerst moet toestaan om hun gevoelens te laten zien, dan beschrijf je wat je ziet en daarna kun je doorvragen naar wat er gebeurt. Om dit in de klas te kunnen doen, moet je een veilige atmosfeer creëren waarin je studenten op deze manier kunt aanspreken. Wanneer je studenten vraagt naar hun gevoelens, is het essentieel om dit zonder oordeel te doen. Dit schept ruimte voor de andere persoon om te reflecteren, terwijl het beoordelen ervan een nieuw gevechts- of vluchtantwoord zal stimuleren. Een vecht-of-vlucht-emotie duurt zelden lang. Zodra je begint met het bespreken van gevoelens, beginnen de studenten na te denken over hun gevoelens, wat in wezen geen emotioneel maar een cognitief proces is. Als leerlingen

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

iets zeggen over hoe ze zich voelen, weet de leraar dus dat de vecht- of vluchtreactie voorbij is, want de student schakelt over van emotie naar een cognitief niveau van uitleg.

Het is de moeite waard om op te merken dat niet alleen studenten, maar ook leraren vatbaar zijn voor vecht- of vluchtemoties tijdens de les. Net als studenten moeten ze leren deze niet te ontkennen, maar ze te herkennen en er adequaat mee om te gaan. Als leraar laat je zien dat je wel emoties ervaart, maar dat je jezelf niet laat regeren door emoties. Dit is het diepere niveau waarop de leraar een authentiek rolmodel is voor studenten, een functie die een machine nooit zou kunnen overnemen. Er zijn echter nog steeds veel leraren die vinden dat het "onprofessioneel" is om op school enige emotie te tonen. Natuurlijk tonen ze in werkelijkheid wel emoties, maar met deze houding proberen ze dat te ontkennen. Als ze dat doen, ontkennen ze enerzijds hun functie als emotioneel rolmodel, en anderzijds lopen ze het risico op burn-out als hun school of klas niet veilig genoeg is en ze hun angst, wanhoop en woede daarover continu onderdrukken.

Attitudes

Als negatieve emoties worden geaccepteerd of zelfs gestimuleerd (bijvoorbeeld in sociaal "aanvaardbare" vormen van discriminatie zoals dagelijks seksisme, racisme of homoschelden), zullen mensen uiteindelijk een negatieve houding ontwikkelen. Een negatieve houding bestaat uit zowel cognitieve als emotionele elementen. De cognitieve aspecten van de negatieve houding worden weergegeven via argumenten die worden gebruikt om waarden, gedragingen of identiteiten van anderen te verwerpen.

Bijvoorbeeld, een student zou kunnen zeggen dat "immigranten ons werk afpakken", of dat "homoseksualiteit verboden is door mijn religieuze overtuigingen". Dit zijn cognitieve argumenten die hun negatieve emoties van angst en boosheid verdoezelen.

Leraren kunnen proberen deze cognitieve redenering te veranderen door mensen "juiste" informatie te geven, maar dit is bijna nooit effectief. GALE noemt dit het "Magnumeffect". In een Magnumijsje is het ijs bedekt met een dunne laag chocolade. We beschouwen de cognitieve argumenten als de dunne chocolade die het emotionele deel van de houding bedekt. Dit emotionele deel is bevroren, wat blijkt omdat mensen met een negatieve houding vaak niet heel heftig zijn in het uiten van hun mening: hun geest spreekt, niet hun hart of buik. Zodra de leraar een van de misverstanden of vooroordelen heeft opgehelderd, zal een persoon met een negatieve houding naar het volgende argument springen in plaats van een echte dialoog aan te gaan. Om de negatieve emoties te "beschermen", zullen personen met een negatieve houding discussies over hun ware gevoelens vermijden en blijven ze verschillende soorten cognitieve argumenten herhalen om te bewijzen dat hun houding en aarde "juist" is. Het uitwisselen van

dergelijke argumenten is geen effectief onderwijs, omdat niemand iets leert (behalve misschien beter worden in het verdedigen van negatieve attitudes).

Om effectief te zijn, moeten leraren op een niet-cognitieve manier omgaan met het Magnumeffect. GALE adviseert leerkrachten om studenten te betrekken bij een dialoog over de gevoelens die *onder* de oppervlakkige opvattingen en vooroordelen liggen. Je kunt alleen omgaan met het cognitieve niveau van argumenten *nadat* studenten open zijn en serieuze en nieuwsgierige vragen stellen. Deze openheid treedt alleen op nadat je de negatieve emoties hebt weggenomen. Om concreter te zijn: wanneer studenten stellen dat hun waarde een norm moet zijn of een negatieve houding uitdrukken, moet de leraar niet vragen *waarom* ze dat denken (cognitief), maar hoe de student zich hierover *voelt*. Met jongeren die meer streetwise zijn en waar het taboe is om gevoelens rechtstreeks te bespreken (vooral bij jongens met extreem mannelijke houding), kan het handig zijn om te vragen wat ze zouden *doen*, in plaats van hoe ze zich voelen. Door uit te drukken wat ze zouden doen, laten ze impliciet zien hoe ze zich voelen, maar in termen van acties in plaats van gevoelens.

Gedrag

Volgens de gezondheidsbevorderingstheorie zijn attitudes (naast normen) de meest sterke voorspellers van gedrag. Als negatieve attitudes in de praktijk worden omgezet, resulteert dit in negatief gedrag zoals sociale uitsluiting, ongelijke behandeling (discriminatie) en/of geweld. Wanneer we denken aan het tegenovergestelde van prosociaal gedrag, hebben we de neiging om te denken aan pesten en expliciet geweld. Maar in het dagelijks leven is *sociale afstand* de meest voorkomende vorm van negatief gedrag. Het is een automatisme dat we mensen met van ons verschillende waarden of identiteiten proberen te vermijden en dat we onze vrienden en collega's bij voorkeur kiezen uit dezelfde of soortgelijke sociale kringen of internet "bubbels". Wanneer "anderen" te verschillend van ons zijn, zijn de reacties vaak afstandelijk geïrriteerd en kunnen we het gevoel krijgen dat we worden geminacht, gemeden of aangevallen. Deze "sociale afstand" creëert een low-level stress voor minderheden die "minderheidsstress" wordt genoemd. Iedereen heeft (pro) sociaal ondersteunend contact nodig om te overleven. Uitgesloten studenten lijden soms niet op korte termijn door de sociale afstand die de "meerderheid" neemt, maar op de langere termijn kan het leiden tot meer stress, depressie, burn-out en zelfs zelfmoord. Dat dit systematisch gebeurt onder minderheden is inmiddels wetenschappelijk aangetoond.

Scholen richten zich traditioneel op het stoppen van extreem negatief gedrag door "iets te zeggen" over pesten en gedrag te bestraffen als het duidelijk en in het openbaar de grens overschrijdt. Maar het meeste negatieve gedrag begint met meer dagelijkse "acceptabele" sociale uitsluiting en veel meer privé, en het escaleert slechts af en toe in geweld in de

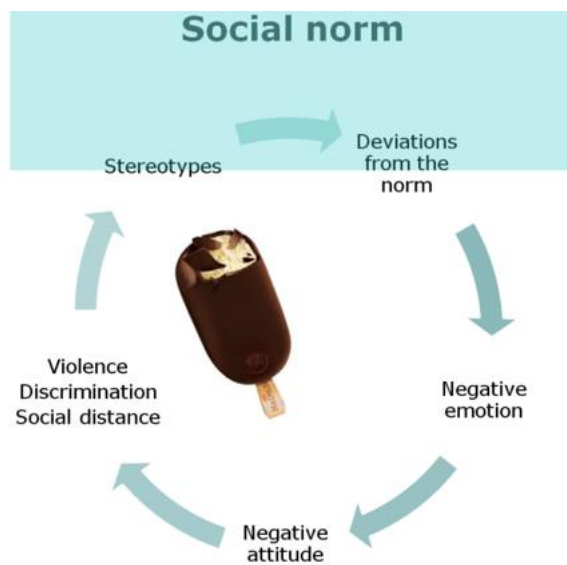
D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

openbare ruimte – op plaatsen die de leraar ziet. Daarom ontsnapt discriminatie en uitsluiting vaak aan de aandacht van leraren, en sommige leraren denken dat mindere vormen van uitsluiting en geweld niet de verantwoordelijkheid van scholen is om er iets aan te doen. Sommigen zien het zelf als een noodzakelijke “rite de passage” die nodig is om volwassen en “hard” te worden.

Wij stellen daarentegen voor dat een *goede* leeromgeving *veilig, warm, gastvrij en sociaal* is. Helpen, delen en troosten zijn essentiële elementen van de prosociale omgeving van scholen en scholen kunnen dit bevorderen door expliciet ondersteunende leeftijdsgroepen in te voeren, structurele samenwerking tijdens lessen en buitenschoolse activiteiten en rolmodellering van sociaal en ondersteunend gedrag.

Stereotypen

Als mensen sociale afstand bewaren, ontzeggen ze zichzelf de mogelijkheid om "verschillende" mensen in werkelijkheid te ontmoeten. Als gevolg daarvan is het enige beeld dat ze van



“anderen” hebben, een beeld dat hen trof omdat het anders was dan hun verwachtingen en van de norm. "Zwart/wit" beelden die worden gebruikt als een negatieve representatie van een hele groep mensen, worden stereotypen genoemd. Houd er rekening mee dat “stereotypen” geen “extreme rolmodellen” zijn die door “andere” mensen zelf zijn gemaakt, maar beelden die ontstaan door het slechts zien van enkele kenmerken. We "zien" bijvoorbeeld een zwarte persoon en associëren deze met criminaliteit. We kunnen

een vluchteling een baan zien krijgen die je had gewild. Of we "zien" een homoseksueel en we associëren het met een focus op seks. Stereotypen zijn soms helemaal niet waar, maar vaak zijn ze deels gebaseerd op de realiteit. Veel zwarte mensen worden gedwongen tot armoede door sociale mechanismen en sommige armen verzeilen in misdaad om te overleven. We accepteren een aantal vluchtelingen en die hebben ook banen nodig. Veel homoseksuelen hebben hun seksualiteit jarenlang onderdrukt en sommigen vieren hun coming-out door openlijk of zelfs provocerend van seks te genieten. Met stereotypen worden onbewust of expres de aspecten waarbij mensen zich ongemakkelijk voelen op de hele groep geprojecteerd en gebruikt als argument om hele sociale groepen te verwerpen om te verbergen dat men zich ongemakkelijk voelt. Het is sociaal om stereotypering te vermijden, omdat het anderen in

een negatief daglicht stelt en dus pijn en kwaad doet.

Aangezien stereotypen meestal het gevolg zijn van een afwijking van bestaande normen, kunnen ze leiden tot een vecht-of-vluchtreactie.

Het NEAGS-model legt uit hoe normen, emoties, attitudes, gedrag en stereotypering op elkaar inwerken om een neerwaartse spiraal van angst, angst, woede, uitsluiting en stereotypering te creëren.

Maar het schema kan ook worden gebruikt om je voor te stellen hoe deze vicieuze spiraal de andere kant op kan draaien: door positieve en democratische grondregels en normen vast te stellen, door een gezonde manier te ondersteunen om met (natuurlijke) emoties van angst en woede om te gaan, door een constructieve dialoog over waarden en gevoelens aan te gaan, door sociale afstand te verminderen en sociale samenwerking te bevorderen, en door scheve beeldvorming van stereotypen te weg te nemen. Dit lukt natuurlijk niet in een enkele anti-pest les of een korte lessenserie over prosocialiteit. Het moet worden ingebed in een coherente sociale schoolgemeenschapscultuur.

5.2 Een prosociale schoolcultuur om discriminatie te bestrijden

Lekunze en Storm (2017) hebben een interessante diepgaande studie uitgevoerd naar hoe leraren pesten zien en aanpakken in middelbare scholen in New Jersey (VS). Ze ontdekten dat de leraar de neiging heeft om "pesten" te zien als min of meer synoniem met allerlei soorten geweld, zowel fysiek als emotioneel, maar ze herkennen de onderliggende processen en mechanismen niet en hebben daarom weinig ideeën over hoe ze systematisch pesten kunnen stoppen of prosocialiteit kunnen bevorderen. In plaats daarvan hebben ze de neiging om pestincidenten op min of meer standaard manieren af te handelen: ze spreken de pestkop verwijtend en corrigerend aan en in ernstige gevallen rapporteren ze het incident of straffen ze.

Er zijn veel pestsituaties die buiten hun directe controle liggen en ze denken vaak dat deze pesterijen kunnen worden beperkt door striktere monitoring en controle. Eigenlijk is hun wens voor een striktere controle van studenten niet in lijn met hun officiële leerdoelen om eigenwaarde, burgerschap en 21ste -eeuwse vaardigheden voor hun studenten te bevorderen. De leraren uit Jersey zouden ook graag meer lessen zien over pesten, maar de implementatie van dergelijke lessen is beperkt en vaak niet erg effectief omdat afzonderlijke lessen zonder ondersteunende context in de school vooral wishful thinking blijft. Tegelijkertijd denken veel leraren dat "pesten altijd deel uitmaakt van de schoolcultuur en dat altijd zal blijven".

Deze schets van een Amerikaanse middelbare schoolcultuur komt ook veel voor in andere

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

landen. Lekunze en Storm merken op dat leraren pestincidenten zowel als een “normaal onderdeel van de schoolcultuur” beschouwen, maar tegelijkertijd als losse op zich staande incidenten. Ze koppelen de schoolcultuur niet aan de oorzaken van pesten, noch zien of geloven ze dat een meer prosociale schoolcultuur zou kunnen functioneren als een strategie om niet alleen pesten te verminderen, maar het ook tot nul incidenten terug te brengen.

Het NEAGS-model kan worden gebruikt om een meer veelzijdig en coherent beleid te ontwikkelen ten aanzien van sociaal gedrag dat rekening houdt met de typische elementen van de middelbare school. Zo'n coherent sociaal schoolbeleid vereist een bewustzijn van de studenten, leraren en schoolleiders over hoe deze sociale, pestende en uitsluitingsmechanismen werken. Interventies op slechts een van de 5 domeinen van het model kunnen niet op zichzelf werken. In overeenstemming met het sociaalecologische model moet de school een holistisch en coherent beleid voor sociaaliteit ontwikkelen dat gecoördineerde elementen op alle terreinen bevat.

NORMERING: De school moet sociale normen vaststellen en weergeven als kernwaarden; de school moet duidelijk zijn hoe zij de behoefte aan groeiende autonomie van adolescenten bevordert, maar ook hoe deze een veilige omgeving biedt waarin hun onzekerheid en angsten niet leiden tot extreem normatieve attitudes en gedrag.

EMOTIEBEHEERSING: De leraren en studenten moeten in staat zijn om hun angsten en woede te herkennen en op een sociale manier met hen om te kunnen gaan. Ook hier spelen de grotere onzekerheden van puberteit en adolescentie een rol, en de rol van de leraren als rolmodellen, facilitators van zelfontplooiing maar ook van het stellen van limieten is essentieel. Leraren zijn ook feilbare emotionele wezens en scholen moeten hun personeel hierin ondersteunen, beschermen, begeleiden en duidelijk maken waar de beperkingen van leraren liggen.

HOUDINGSVORMING: De school moet een spiraalvormig curriculum hebben en pedagogie koppelen om positieve en democratische attitudes bij studenten te ontwikkelen; scholen moeten duidelijk zijn dat het actief bevorderen van tolerantie en democratie van het grootste belang is en het is onaanvaardbaar om dit als “linkse indoctrinatie” of “slechts een mening” te bestempelen. De organisatie van de scholen moet dit weerspiegelen; je kunt studenten geen democratie leren en ze tegelijkertijd behandelen als producten of stemloze onderwerpen; dit zal eerder frustratie en verzet creëren dan sociaaliteit.

GEDRAGREGULERING: De scholen moeten autonoom positief sociaal gedrag coachen en stimuleren; straf en overmatige controle zijn contraproductief om de vaardigheden en verantwoordelijkheid van de 21ste eeuw te bevorderen. Ook hier zal het coachen van studenten om verantwoorde zelfstandigheid te leren echte sociaaliteit ondersteunen in plaats van

alleen oppervlakkige beleefdheid.

STEREOTYPEBESTRIJDING: Scholen moeten uitleggen hoe stereotypen werken en studenten stimuleren om zelf keuzes te maken in plaats van gestereotypeerde rolmodellen te volgen of te verwerpen op basis van angst dat je niet wordt geaccepteerd. Ook hier is dit niet alleen relevant voor het expliciete curriculum, maar ook voor het verborgen curriculum: afbeeldingen in schoolboeken (geen zwarte mensen of LGBT), op de website, in de gang/kantine (cultureel specifieke groepen klitten samen), maar ook impliciete stereotyperende schoolroutines (jongens en meisjes toiletten, in sommige landen schooluniformen) kunnen om boodschappen in lessen over diversiteit tegenspreken.

5.3 Diepe diversiteit en prosocialiteit

In de vorige paragrafen hebben we besproken hoe pesten, uitsluitingsmechanismen en discriminatie intrinsiek gerelateerd zijn aan elkaar. De suggesties die we aanboden verwijzen naar manieren om negatieve attitudes en gedragingen te veranderen in ondersteunende attitudes en sociaal gedrag. Deze suggesties zijn nog steeds algemeen of "generiek". Hoewel ze nuttig zijn als algemeen kader, hebben ze in de praktijk vertaling en transformatie naar specifieke situaties en groepen nodig.

Dit is vooral relevant wanneer een school zijn sociaal beleid wil ontwikkelen om gevoelig te zijn voor diversiteit. Of beter gezegd, voor verschillende vormen van diversiteit, omdat veel vormen van diversiteit van elkaar verschillen en uit onderzoek blijkt dat er een duidelijke hiërarchie van discriminaties bestaat in Europa. Alle Europese staten accepteren (althans formeel) dat discriminatie op *seks* en *ras* verboden is. Het is een Europese richtlijn die discriminatie op deze onderwerpen verbiedt en alle EU-landen hebben deze richtlijn in hun nationale wetgeving omgezet. Andere gronden van discriminatie, zoals *religie*, *burgerlijke staat*, *handicap*, *Roma*, *seksuele geaardheid* en *genderidentiteit*, worden in Europa alleen op het gebied van *werkgelegenheid* beschermd of alleen in sommige nationale wetgevingen. Bescherming op discriminatiegronden zoals religie, cultuur en burgerlijke staat worden vrij algemeen als vanzelfsprekend ervaren, maar de bescherming van bepaalde handicaps en van de status van immigrant/verblijfsvergunning wordt betwist, terwijl de rechten van Roma (zigeuners) en LGBTI nog ronduit controversieel zijn in veel landen in Europa, of zelfs op het platteland van progressieve staten. Als een school een onderzoek zou doen naar verschillende vormen van discriminatie en sociale uitsluiting, zouden dergelijke verschillen in elke studentenpopulatie zichtbaar worden komen. Onderzoek onder leraren zal aantonen dat een deel van de docenten soms ook bepaalde vormen van discriminatie ondersteunen. Het is

daarom duidelijk dat (alleen) een generieke benadering van prosocialiteit en diversiteit niet voldoende is om diepere effecten te krijgen. "Diepe diversiteit" vereist specifieke aandacht voor specifieke risico's en kansen. In de volgende paragrafen geven we een aantal (niet-uitputtende) aanwijzingen over hoe "diepe diversiteit in prosocialiteit" praktisch kan worden geïmplementeerd in schoolbeleid en lessen.

Leervaardigheid

Onderzoek naar pesten toont aan dat "iets niet zo goed als anderen kunnen doen" een van de belangrijkste redenen is voor negatief gedrag van studenten. Discriminatie op het gebied van vaardigheden bestrijkt een breed scala van problemen. In klassen of scholen waar van alle studenten wordt verwacht dat ze ongeveer hetzelfde niveau van bekwaamheid hebben, terwijl alle studenten hierin verschillend zijn, is het duidelijk dat sommige mensen buiten de middenklasse vallen - wat misschien de "norm" is in school. Dit geldt zowel voor studenten die soms achterop raken, als voor studenten die systematisch achterlopen vanwege een mentale of fysieke handicap, en ook voor studenten met een hoger vaardigheidsniveau en die gemiddelde lessen saai vinden maar niet zelfstandig mogen werken aan meer uitdagende taken.

De basis voor prosocialiteit in de context van vaardigheid is om verschillen in bekwaamheid niet te veroordelen maar te waarderen, en om zoveel mogelijk ruimte te creëren om de studenten in hun eigen tempo te laten werken. Wanneer dit deel uitmaakt van de schoolcultuur, is er minder reden voor studenten (en docenten) om studenten die langzamer of sneller dan gemiddeld zijn, als irritant te behandelen. Enkele concrete suggesties:

- Werk veel met lessen op verschillende niveaus
- Laat studenten in hun eigen tempo werken, deels kan digitaal werken dit mogelijk maken
- Focus niet alleen op academische maar ook op emotionele en sociale vaardigheden
- Heb meer aandacht voor studenten die hulp nodig hebben
- Organiseer dat academisch sneller of beter presterende studenten anderen helpen; dit bevordert de samenhang van de groep en helpt intelligente studenten sociale vaardigheden te ontwikkelen
- Onderzoek hoe gehandicapte studenten kunnen worden bijgestaan, vraag eventueel deskundig advies, zorg dat de school over voldoende middelen beschikt om het leren van gehandicapte studenten mogelijk te maken

Lichaamsbeeld

Naast vaardigheid is "lichaamsbeeld" de door studenten meest genoemde reden voor pesten en uitsluiting. Vooral studenten met overgewicht kunnen doelwit zijn. Maar ook studenten met andere ongewone lichaamsdelen, zoals een bril dragen, grote oren of rood haar hebben, kunnen het slachtoffer worden van negatief gedrag.

Enkele suggesties om hiermee om te gaan:

- Zorg ervoor dat de studenten elkaar leren kennen en een ondersteunende groep vormen in een klas en tijdens lessen. Verschillen in het lichaamsbeeld lichaam worden dan minder belangrijk en studenten zijn aardiger en meer zorgzaam naar elkaar als ze elkaar kennen.
- Als studenten een dieetprobleem hebben of als hun lichaamsbeeld wordt gevormd vanwege een biologisch probleem, bespreek dit dan in de klas en bepaal gezamenlijk hoe de groep ermee om kan gaan.
- Als sommige lichamelijke aspecten als "slecht" worden bestempeld, kan de docent ze herbenoemen als "goed" of "schattig". Vermijdt het woord "normaal" omdat dit verwijst naar "de norm" en we willen communiceren dat diversiteit de norm is, en niet dat toevallig die ene afwijking onderdeel is van de groepsnorm.

Geslacht en gender

Gender is misschien de vorm van diversiteit die het meest impact heeft in onze maatschappij en dus ook op de school. Het beïnvloedt bijna elk sociaal proces. Ten eerste zijn er aanwijzingen dat de manier waarop meisjes en jongens leren anders is, deels vanwege hun biologische verschillen, en deels omdat er zoveel verschillende sociale verwachtingen zijn van jongens en meisjes. Vooral in de puberteit ervaren jongens en meisjes de invloed van hormonen die hun lichaam veranderen en hen aanmoedigen om actiever en alert te worden. Sociale verwachtingen vertellen hen dat jongens dit vooral op lichamelijke manier (actief) en meisjes vooral op mentale manieren (passief) moeten uiten. De experimenten van jongeren hiermee, zowel sociaal, erotisch als seksueel, kunnen leiden tot het overschrijden van de grenzen van anderen, en sommige culturele waarden moedigen jongens zelfs aan om met opzet deze grenzen op te zoeken of te overschrijden om hun mannelijkheid te bewijzen en hun en hun status te verhogen.

Een dilemma is hoe hiermee om te gaan. Moeten we proberen de verschillen te verminderen om een beter begrip en prosociale samenwerking mogelijk te maken, of moeten we onze prosociale pedagogie juist baseren op de verschillen die we zien en jongens en meisjes (en trans kinderen) leren hoe ze adequaat hiermee om kunnen gaan? Geen van beide keuzes is

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

ideaal. Het uitbannen van verschillen is waarschijnlijk niet mogelijk en is misschien ook niet wenselijk als we verschillen juist willen waarderen. Maar lessen “leren omgaan met verschillen” kunnen ook in de val lopen door een focus op verschillen om stereotypen te versterken en daardoor niet-sociale "seksistische" praktijken te bevestigen.

Een bijkomend probleem is hoe je sociaal bent tegenover transgender-studenten en studenten met een interseksuele conditie. Transgender betekent dat een student ontdekt dat hun biologische geslacht niet overeenkomt met hun gevoelens en dat zij overwegen om hun geslacht te veranderen. Sommige anderen zijn geboren met een interseksuele conditie, wat betekent dat hun geslacht bij de geboorte niet volledig mannelijk of vrouwelijk is. Ze hebben mogelijk een of meer corrigerende operaties ondergaan. De meeste leraren hebben nog nooit gehoord van interseksualiteit. Voor sommige mensen is transgenderisme moeilijk te begrijpen omdat het buiten hun waardensysteem valt. Maar het wordt in Nederland steeds meer geaccepteerd dat kinderen zelfs op de basisschool al kunnen ontdekken dat ze transgender zijn en in sommige landen kunnen trans-kinderen puberteitsremmers krijgen om de puberteit te vertragen. Dit is niet schadelijk voor hen, maar maakt een geslachtsaanpassende operatie veel gemakkelijker als ze 18 zijn en dit mogen doen. Trans-studenten willen zich misschien kleden en gedragen als hun gewenste geslacht. Ze gebruiken de overgang van de basisschool naar de middelbare school soms als transitie moment en scholen moeten dan beslissen hoe hiermee om te gaan.

Een sociale benadering hiervan zou kunnen zijn dat de school leert herkennen welke gender-gerelateerde praktijken wel of niet functioneel zijn op school, en waar mogelijk deze aanpassen om de socialiteit te maximaliseren. Dit hangt natuurlijk sterk af van wat een school voelt als "functioneel" omdat die verwachtingen ook vaak rolbevestigend zijn.

Hier geven we een aantal suggesties die een school zou kunnen overwegen voor het omgaan met traditionele en niet-traditionele praktijken rond meisjes, jongens, transgenders en jongeren met een interseksuele conditie:

- Schooluniformen, sportkleding en dagelijkse kleding zijn vaak van een geslacht en niet-als je gender neutrale kleding draagt of kleding “van het andere geslacht” wordt je mogelijk bespot. De school zou moeten overwegen wat functioneel is en hoe studenten te steunen in hun eigen kledingkeuze. Een sociale benadering biedt zoveel mogelijk ruimte voor studenten om hun identiteit te uiten, en discussie en dialoog over wanneer studenten de grenzen opzoeken van wat sociaal “de norm” lijkt.
- De school moet voorzichtig zijn in het adviseren over loopbaankeuzes voor studenten. Deze zijn vaak rolbevestigend en medebepaald door stereotypen over zogenaamde mannen- of vrouwenberoepen. Door voorbeelden van niet-stereotype carrièrekeuzes te geven, geeft de school studenten meer opties om een keuze te maken die bij hen past. Dit kan ook gedaan

worden door alternatieve schoolboeken te kiezen of door vrouwelijke ingenieurs of mannelijke verplegers uit te nodigen om in de klas te spreken.

- Tegen de tijd dat zij op de middelbare school zijn, hebben jongens en meisjes zich anders ontwikkeld, en dat is een gegeven, maar bij extreme vormen van mannelijk en vrouwelijk gedrag moet de vraag worden gesteld als ze wel pro sociaal en functioneel zijn.
- Omdat jongens en meisjes zich anders gedragen en verschillende dingen leuk vinden, is het goed om sommige activiteiten apart te doen, zodat ze zich veilig en comfortabel voelen, maar tegelijkertijd is er intensieve interesse in de andere sekse en het helpt als de school en leraren ook activiteiten aanbieden waarbij jongens en meisjes elkaar beter kunnen leren kennen dan de maatschappelijke stereotiepe rolverwachtingen.
- Een goede seksuele voorlichting die niet alleen gericht is op hygiëne, zwangerschap en soa's, zou zich ook kunnen richten op vriendschappen en relaties tussen jongens, tussen meisjes en tussen jongens en meisjes. Homoseksualiteit en biseksualiteit zou niet een apart hoofdstuk moeten zijn, dat bij tijdgebrek of bezwaren van studenten of ouders eventueel kan vervallen. De verschillende fasen van daten en erotische experimenten kunnen worden besproken en het kan besproken worden of uitgespeeld in rollenspel hoe deze ontdekkingen op het gebied van de liefde op een pro sociale manier kunnen worden gedaan, en hoe jongeren kunnen voorkomen dat ze elkaars grenzen overschrijden.
- De commerciële wereld zit vol met extreme en onrealistische stereotypen van mannen en vrouwen. De leraar kan met studenten overleggen en dit bespreken, met als uiteindelijk doel kritisch te zijn tegenover stereotypen en zich functioneel en pro sociaal ten opzichte van elkaar te gedragen.

En hier zijn nog enkele aanvullende suggesties voor het omgaan met transgenderstudenten en studenten met intersekse-condities:

- Het dwingen van een trans-student om een schooluniform te dragen dat niet overeenkomt met het gewenste geslacht, zal voor de student erg vervelend zijn. We adviseren scholen om hen het uniform van het gewenste geslacht te laten dragen of om gender-neutrale uniformen beschikbaar te hebben.
- De school kan overwegen om (ook) sekseneutrale toiletten te hebben, als dit niet mogelijk is, moet een regeling worden getroffen om een trans-student veilig en zonder spot naar een toilet te laten gaan.
- Veel landen eisen dat scholen een student registreren als man *of* vrouw, zonder trans-optie. Scholen moeten nadenken over hoe dit op te lossen. Een oplossing kan zijn om een student te registreren op basis van diens biologische geslacht als het gaat om formele rapportage aan het ministerie, maar om de registratie gedurende het jaar tijdelijk te wijzigen in het

gewenste geslacht. Dit voorkomt dat de student tussendoor op een ongewenste manier aangesproken wordt.

- Maak passende regelingen voor sportlessen. De school kan douchecabines met deuren afsluiten, of een trans-student laten douchen buiten de gemeenschappelijke kleedkamers.
- Als studenten van geslacht veranderen en andere studenten dit misschien weten omdat ze weten dat de student van de basisschool of de student tijdens de middelbare school van geslacht verandert, moet de school nadenken over extra voorlichting voor studenten en mogelijk ook voor ouders. Zulke voorlichting kan informatie bevatten over het transitieproces, maar het moet vooral gaan over hoe de school wil dat anderen zich tegenover de trans student gedragen.
- Als gevolg van hormonale behandeling kan de trans-student last hebben van stemmingswisselingen en de neiging hebben zich extreem te gedragen volgens het gewenste geslacht. De scholen moeten deze processen op een gevoelige manier begeleiden.
- Sommige studenten met een intersekse-conditie kunnen herhaalde operaties nodig hebben. Vanwege schaamte gebeurt dit vaak in vakanties, waardoor de student minder tijd voor ontspanning heeft. Dit kan leiden tot vermoeidheid en ander disfunctioneel gedrag op school. Een school moet hier gevoelig voor zijn en met de student en ouders bespreken wat de student nodig heeft.

Seksuele oriëntatie

De discriminatie van mensen met een homoseksuele, biseksuele of lesbische seksuele geaardheid is nauw verbonden met gender. De belangrijkste reden waarom heteroseksuele studenten zich irriteren aan lesbische meisjes en vooral aan homojongens is als ze zich niet gedragen volgens verwachte (heteroseksuele) genderstereotypen. Uit onderzoek blijkt dat vrouwelijke jongens het meest gediscrimineerd worden, wat nog erger wordt als ze toegeven dat ze daarnaast ook nog homo zijn. Tot op zekere hoogte geldt dit ook voor lesbische meisjes, hoewel stoere meiden meer geaccepteerd worden dan zachte jongens.

Een andere relatie met gender is dat veel studenten gender verwarren met seksuele oriëntatie: niet-mannelijke jongens "moeten" wel homo zijn en stoere meisjes zijn "waarschijnlijk wel" lesbisch. Veel aanstootgevende uitspraken en scheldwoorden hebben hiermee te maken: een niet-mannelijke jongen wordt vaak mietje genoemd. Zowel "mietje" als "homo" zijn in jongerentaalgebruik synoniem met "zwak" en "vrouwelijk". Dat dit geen compliment, laat zien dat zwak en vrouwelijk een lagere status heeft dan stoer en mannelijk. Het zijn dus feitelijk niet

alleen homofobe maar ook seksistische opmerkingen, hoewel de gebruikers dat vaak niet doorhebben.

Een ander aspect van discriminatie van seksuele geaardheid is de verwachting dat iedereen heteroseksueel is. Dit toont zichzelf als de vanzelfsprekendheid dat iemand een tegenovergestelde genderrelatie heeft, of zoekt, terwijl homoseksuele en lesbische mensen hun "andere" voorkeur steeds moeten uitleggen. Deze uitleg wordt coming-out genoemd.

Heteroseksuele studenten kunnen zich "verraden" voelen wanneer een medestudent ervoor uit komt, maar ze realiseren zich niet dat hun eigen "genderpolitie"-gedrag een omgeving creëert waarin lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgender (LGBT) studenten zich niet veilig genoeg voelen om eruit te komen.

Biseksuele studenten hebben te maken met de verwachting dat je moet kiezen: je *moet* aangetrokken voelen tot een man *of* een vrouw. Als je je aangetrokken voelt tot beide, kan dit moeilijk te begrijpen zijn voor studenten die zich identificeren als heteroseksueel of "normaal" (zich gedragen in overeenstemming met de norm).

Lesbische, homoseksuele en biseksuele studenten doorlopen dezelfde ontwikkelingsstadia als heteroseksuele studenten (UNESCO, "Internationale technische handleiding over seksuele voorlichting: een wetenschappelijke aanpak", 2018). Dat wil zeggen: in de pubertijd ontdekken ze hun seksuele gevoelens en in de adolescentie experimenteren ze met daten, kussen en uiteindelijk met seks. Een groot deel van deze experimenten valt binnen de middelbare schoolperiode. Omdat de omgeving nogal onveilig is voor lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgender studenten, proberen ze vaak hun eigen gevoelens te ontkennen in de eerste jaren. Of, als ze hun gevoelens herkennen, kunnen ze die verbergen. De meer open student kan tegenwoordig kiezen uit keur aan zelf-labels: homo, lesbisch, bi, trans, maar ook panseksueel, demiseksueel of queer en nog veel meer (zie ook <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2013/01/a-comprehensive-list-of-lgbtq-term-definities/> voor een zeer uitgebreide lijst). Onderzoek toont aan hoe het verbergen van je seksuele voorkeur of genderidentiteit leidt tot stress, spijbelen en zelfs zelfmoord. Maar het alternatief van coming-out kan het risico op openlijke discriminatie of sociale uitsluiting vergroten, wat ook weer leidt tot stress, spijbelen en in gevallen van ernstig pesten tot zelfmoord. In onveilige scholen kan een LGBT eigenlijk geen gezonde keuze maken.

Hier zijn een paar suggesties wat een school kan doen om de prosocialiteit rond lesbische, homoseksuele en biseksuele studenten te bevorderen:

- Homoseksuele of biseksuele geaardheid kan in sommige gemeenschappen een gevoelig onderwerp zijn. Grote religies die homoseksueel gedrag veroordelen kunnen hun invloed laten gelden via kerken, moskeeën, scholen in soms zelfs via openbare instellingen. De

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

school moet bespreken hoe hiermee om te gaan en hoe de risico's te beperken. Een prosociale school ziet zichzelf niet alleen als een passieve partner hierin, maar als een actieve pedagogische actor die prosocialiteit, volledig burgerschap en democratie bevordert voor alle mensen in de gemeenschap, inclusief studenten.

- Omdat de standaard verwachting is dat LGBT worden afgewezen, moet de school duidelijk maken dat alle studenten worden verwelkomd en dat dit ook LHBT-studenten omvat.
- Homofobe scheldpartijen zijn een van de meest voorkomende vormen van negatief gedrag op scholen. Zelfs als de school al een beleid tegen schelden heeft, moet het toch specifiek zijn over hoe homofob schelden te bestrijden. Veel studenten en zelfs docenten kunnen bijvoorbeeld zeggen dat elkaar "mietje" noemen, "normaal" is niet bedoeld als discriminerend. Dit is echter zeker geen sociaal gedrag en de school moet maatregelen nemen om het te stoppen.
- Coming-out kan gemakkelijk, maar ook riskant en problematisch zijn op scholen. Counselors moeten voorbereid en ondersteunend zijn voor de keuzes van LHBT-studenten en hen helpen omgaan met de risico's. Dit geldt ook voor leraren die geen mentor of zorgcoördinator zijn.
- In sommige landen werken studenten samen met leraren om schoolclubs te creëren met de naam "Gay/Straight Alliances" of "Gender & Sexuality Alliances", waarin zowel LGBT- als heteroseksuele studenten werken aan het bieden van een veilige plek voor LHBT-studenten en aan het verder ontwikkelen van de schoolcultuur.
- Naast het stoppen van negatief gedrag en het bieden van veilige ruimtes in een onveilige school, moet de school bedenken hoe het schoolklimaat structureel veiliger kan worden gemaakt. Dit is een inspanning die breder is dan alleen seksuele geaardheid, maar een bredere inspanning zal mislukken wanneer deze niet specifiek gevoelig is voor seksuele geaardheid. Goede seksuele voorlichting is bijvoorbeeld essentieel in een veiligere school voor LHBT-studenten, maar het werkt niet als het alleen om heteroseksuele relaties gaat, of als het onderwerp "homoseksualiteit" als iets apart en problematisch behandelt.

Ras

Discriminatie op basis van ras is wijdverspreid, zelfs in de mate (in westerse samenlevingen) dat de kleur wit niet als een kleur wordt beschouwd en zwart wordt gewoonlijk geassocieerd met "slechte" of enge dingen. Onderzoek toont aan dat zowel openlijk als impliciet racisme plaatsvindt in bijna alle scholen en gemeenschappen. Racisme is diep ingebouwd in westerse samenlevingen en mede gevormd door onze koloniale geschiedenis. Publieke instellingen en

kerken zijn hier medeplichtig aan en racisme wordt soms nog steeds verdedigd met religieuze citaten. Maar er zijn ook pogingen om te "bewijzen", dat zwarte of bruinere mensen minder intelligent zijn en minder hardwerkend dan "blanke" mensen.

Enkele suggesties om expliciet of impliciet racisme in scholen te bestrijden:

- Erken dat er racisme op uw school mogelijk is, ook al bent u het misschien niet van plan en bent u tegen racisme.
- Ontdek hoe racisme wordt gevormd door de geschiedenis en de huidige situatie is van niet-blanke mensen in uw gemeenschap; zijn ze bijvoorbeeld armer dan gemiddeld en waarom? Wat zijn hun sociale en carrièremogelijkheden? Hoe worden uw studenten hierdoor beïnvloed?
- Merk op of er racistisch schelden is of er denigrerende opmerkingen of grappen worden gemaakt of dat er sociale uitsluiting van niet-wit gekleurde mensen is en bespreek (met hen) hoe je dit pro sociaal kunt maken.
- Kijk kritisch naar uw geschiedenislessen en bedenk hoe uw school eventueel (neo)koloniale geschiedenis kunt corrigeren door de context van kolonialisme te geven. Overweeg ook in hoeverre uw geschiedenislessen Eurocentrisch zijn doordat ze mogelijk de even interessante geschiedenissen van Azië, Afrika en Latijns-Amerika weglaten of minder of anders behandelen.

Cultuur

Studenten kunnen boos of geïrriteerd raken door andere culturen, vooral als er wrijving is met eigen culturele verwachtingen. In een school of klas met veel verschillende culturen kan elke groep zich ongemakkelijk voelen bij andere groepen of zelfs in conflict raken vanwege irritatie of culturele misverstanden. In een school of klas met een overheersende cultuur en andere minderheidsculturen bestaat het risico dat de minderheidsgroepen worden buitengesloten of slechter behandeld.

In pro sociale scholen is het nodig om de verschillen tussen verschillende culturen te overbruggen. Veel traditionele "multiculturele" programma's proberen dit te doen door te leren over *verschillen* tussen culturen, in de hoop dat dit meer begrip zal creëren. Onderzoek toont aan dat dit type programma's dubbelzinnige resultaten oplevert. Het niveau van informatie stijgt, maar de tolerantie daalt soms. Informatie is niet hetzelfde als acceptatie. Andere programma's richten zich op de overeenkomsten tussen culturen, bijvoorbeeld over hoe culturen pro socialiteit proberen te creëren. Deze benadering wordt soms "interculturaliteit" genoemd. Verschillen worden onderzocht, maar de nadruk ligt op wat ons verbindt. Dit lijkt meer succesvol dan een

multiculturele benadering

Enkele suggesties om meer intercultureel te worden op scholen:

- Focus op interculturaliteit (met elkaar) in plaats van multicultureel (naast elkaar) samenleven.
- Leer een goede dialoog te hebben. Een dialoog is een uitwisseling van ervaringen en opvattingen tussen gelijken, met respect voor elkaar, met als doel een gemeenschappelijke basis te verkennen. Het is niet hetzelfde als een discussie (die meningen uitwisselt voor verschillende doelen), en zeker geen debat (dat meer politiek is en gericht op het winnen van de gunst van het publiek).
- Organiseer activiteiten om andere culturen te leren kennen. Ga naar een moskee, een cultureel centrum, verschillende soorten kerken of gemeenschappen. Praat met de mensen daar over wat ze belangrijk vinden en praat elkaar over gedeelde waarden.
- Sommige kwesties kunnen moeilijk zijn om te bespreken. Het is OK om te zwijgen en hierover beleefd te zijn. Het moet echter duidelijk zijn dat een dergelijke stilte de mensen die zich ongemakkelijk voelen in staat stelt om beleefd en pro sociaal te blijven, omdat een open discussie moeilijk voor hen zou zijn. Het is niet de bedoeling om respectloosheid te respecteren of om taboes in stand te houden. U kunt ook dingen bespreken op een indirecte manier en met voorzichtige bewoordingen. Dat is niet uniek voor “immigranten”. Ook in Nederland zeggen we immers liever “met elkaar naar bed gaan” dan meer direct taalgebruik.

Immigrantenstatus en populisme

In het hedendaagse Europa is er veel te doen over immigratie. Hoewel Europa in de jaren zestig en zeventig veel immigranten heeft uitgenodigd om de groeiende economie te ondersteunen, zien veel mensen tegenwoordig immigranten en vluchtelingen als een bedreiging voor banen en nationale culturen. Merkwaardig genoeg gebeurt in een Europese context waarin minder immigratie is dan een decennium geleden (met uitzondering van de mediterrane landen, waar nu veel vluchtelingen vastzitten omdat de Noord-Europese staten ze niet willen accepteren).

De achtergrond van deze situatie is dat in de afgelopen twee decennia de inkomensverschillen tussen de hogere klasse enerzijds en de midden- en lagere klassen anderzijds in Europa groter zijn geworden. Midden- en lagere klassen hebben meer moeite om hun manier van leven te behouden en beginnen zich bedreigd te voelen in hun welzijn. Populistische partijen spelen in op dit gevoel van ongemak en onzekerheid door deze gevoelens valselijk te wijten aan

immigratie. Ze beweren dat als er geen of minder immigranten of vluchtelingen zouden zijn, de Europese staten terug zouden kunnen keren naar een denkbeeldig betere tijd, waarin we prosociaal zouden kunnen zijn "onder elkaar". Dit maakt hun verhaal een nationalistische en uitsluitende visie die op gespannen voet staat met de basiswaarden van democratie en respect voor minderheden. De populistische retoriek doet een sterk beroep op latente vecht-of-vluchtreacties en verbindt ze met een politieke beweging die erop gericht is om burgerschapsrechten en democratie te beperken, wat populisme tot een opportunistische en gevaarlijke beweging maakt.

Voor scholen en leraren kan het heel moeilijk zijn om met dergelijke krachten om te gaan en te midden van de gecreëerde angst en woede een prosociale schoolcultuur te handhaven. In landen waar populistische partijen al verkiezingen hebben gewonnen en deel uitmaken van de regering, of de media kunnen beïnvloeden, wordt dit nog moeilijker. Scholen kunnen zelfs ervan beschuldigd worden om "radicaal-linkse" (democratische) waarden te promoten en populistten kunnen eisen dat de school "objectief" of "loyaal aan de staat" (de populistische regering) te blijven. Studenten kunnen de mening van hun ouders hierover aannemen of kunnen zelf door populistten worden beïnvloed. Wij beseffen dat wij door dit standpunt in te nemen in deze handleiding, zelf ook aangevallen kunnen worden door populistten. Laten we hierover maar helder zijn: prosocialiteit gaat niet alleen over "aardig zijn naar elkaar". Het is ook een politieke keuze, zeker als het gaat om fatsoenlijke behandeling van minderheden.

Enkele suggesties om xenofobie en populistische anti-immigrantenretoriek in scholen te bestrijden:

- De school moet een duidelijke visie ontwikkelen over hoe zij zichzelf wil positioneren in relatie tot burgerschap, democratie en tolerantie. Het bevorderen van prosocialiteit in een democratische samenleving is een krachtige aanjager om een dergelijke visie te sturen.
- Het aanbieden van een omgeving, schoolcultuur en een leerplan waarin kritisch denken wordt gepromoot en ondersteund, versterkt hun eigen keuzes en vermindert het risico dat studenten en personeel worden verleid door angst en met oppervlakkige of valse argumenten dat immigranten banen en ons welzijn wegnemen.
- In plaats van politiek te schuwen, kan de school de studenten cursussen en ruimte bieden om politiek te onderzoeken, te analyseren en te bespreken.
- De school kan alle politieke standpunten toestaan, maar verzoeken dat deze op een onderbouwde manier worden verdedigd, gebaseerd op objectieve feiten, een degelijke analyse en besproken in respectvolle discussies.
- De school moet erkennen dat populistische bewegingen afhankelijk zijn van krachtige emoties en vecht- of vluchtreacties. Dit laat opnieuw zien hoe noodzakelijk het is dat

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

scholen niet alleen academische vakken geven, maar ook hoe studenten kunnen leren hoe ze met emoties omgaan en een democratische houding kunnen aannemen.

- Studenten met populistische attitudes die dergelijke meningen uiten op een manier die niet prosociaal is, moeten worden betrokken bij een discussie over prosocialiteit en als ze niet bereid zijn om dat te doen, moet men nagaan wat hen blokkeert om prosociaal te zijn. Studenten die de grenzen van de afgesproken basisregels over prosocialiteit en omgangsvormen overschrijden, moeten worden gecorrigeerd, bij voorkeur door middel van no-blame en restauratieve methoden.

6. Een prosociale benadering van polarisatie

In de global village hebben we steeds meer last van polarisatie. Met name door onze keuze van gelijkgestemden op sociale media en de algoritmes op sociale media die de toegestuurde informatie en advertenties daarop aanpassen, en het gevoel van bedreiging dat mensen ervaren door mensen met andere meningen, ontstaat een vicieuze cirkel van uitsluiting van mensen die ons niet bevallen. In sommige landen maken politici daar systematisch misbruik van, wat de polarisatie nog verder versterkt. Dit alles komt ook de school in.

6.1 Radicalisering

Radicalisering wordt door regeringen gezien als serieus probleem in scholen. We beschouwen “radicalisering” als een situatie waarin een student politieke of religieuze ideeën ontwikkelt die sterk tegengesteld zijn aan de verwachtingen van de school en de gemeenschap.

Het is echter goed om te beseffen dat experimenteren met verschillende ideeën en ideologieën een fundamenteel recht is in democratieën en dat studenten hulp nodig hebben om ideeën op een prosociale manier te verkennen. Het volgen van benaderingen die bepaalde groepen of ideologieën demoniseren is gevaarlijk en beperkt het vermogen van studenten om te leren denken buiten conventionele schema's en gemeenschappelijk geloof. Bovendien zal een demoniserende aanpak de studenten verder isoleren en hun bronnen van informatie beperken tot extremistische bronnen.

Leraren kunnen zich het best verhouden tot dergelijke “radicale” uitdrukkingen door nieuwsgierig en zorgzaam te zijn voor de student. Door respectvol van gedachten te wisselen in een dialoog over gevoelens en ideeën, kunnen de abstracte en in principe onoverwinnelijke ideologieën worden besproken op het niveau van hoe we met elkaar willen communiceren op een dagelijkse prosociale basis. Dit heeft de neiging om gewelddadige en niet-sociale ideologieën te ontwapenen.

Studenten kunnen op een controversiële manier extreme meningen uiten. Dit maakt deel uit van de adolescentie en gepolariseerde uitdrukkingen maken deel uit van een ontwikkelingsproces waarin ze uitvinden welke ideologieën en acties voor hen werken. Dit kan moeilijk zijn voor de leraar. Leraren zijn niet immuun voor het vecht-of-vlucht instinct; wanneer ze worden geprovoceerd is het natuurlijk dat ze zich enigszins bedreigd voelen en dat hun eerste impuls is om te reageren met een put-down (vechten) of door opmerkingen (vlucht) te negeren. Leraren moeten leren deze impuls te herkennen om op instinct te reageren en zich ertegen te verzetten.

Gepolariseerde studenten zijn vaak ook in de ban van angst en woede en om in dialoog te geraken, moeten ze de emoties van hun vecht-of-vluchtinstincten eerst overwinnen. Door niet

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

instinctief te reageren, is de leraar een rolmodel voor een volwassen manier van omgaan met angst, woede en polarisatie. Door te laten zien dat de leraar om de studenten geeft, ongeacht hoe provocerend ze zijn, fungeren ze als een model voor prosocialiteit in micro-situaties.

Zodra de meest onstabiele emoties zijn aangepakt en een dialoog is begonnen, komen cognitieve processen tot stand. Het is in die fase belangrijk om samen met de studenten te onderzoeken waar gevoelens en ideeën vandaan komen, waarom ze er zijn en wat ze willen doen. In dergelijke gesprekken wordt de werkelijke of ingebeelde achtergestelde positie van de studenten en hun gemeenschap duidelijker. In het geval van immigranten en moslims kan woede voortkomen uit echte economische en sociale achterstanden en onderdrukking. Een vraag is of deze situatie effectief kan worden opgelost door de moraliteit te verhogen naar de meest strikte richtlijnen van de Koran of door geweld, zoals sommige radicale Islamitische elementen voorstaan. Dit is trouwens geen vraag die de leraar kan beantwoorden; het is een vraag die elke student moet leren te beantwoorden voor zichzelf. Dit is het verschil tussen enerzijds academisch onderwijs en anderzijds coaching van emotionele intelligentie: emotionele zelfregulering en sociale vaardigheden kunnen niet worden "overgedragen" zoals kennis, maar moeten persoonlijk worden besloten, uitprobeerend en ervaren in relaties.

6.2 Kritisch denken

De ontwikkeling van prosociale vaardigheden is de basis voor dialoog en het terugdringen van radicalisering en polarisatie. In democratieën moeten waarden en ideeën worden vergeleken en voortdurend ter discussie worden gesteld. Dit vereist een kritische benadering en een kritisch denken.

Scholen moeten daarom een veilige ruimte bieden voor discussie en confrontatie waarbij studenten wordt gevraagd hun kritische houding te testen en daarbij verder te denken dan taboes of "vanzelfsprekende" aannames. Hoewel er geen empirisch bewijs is dat kritisch denken individuen immuun kan maken voor radicalisering, is er voldoende bewijs dat deze vaardigheid zeker kan helpen weerstand te bieden aan de typische pull-factoren van polarisatie.

De socioloog Bauman spreekt over een "vloeibare moderniteit" (liquid modernity). Hij verwijst naar de ontmanteling van traditionele instellingen en van de "zwakke banden" die mensen daarin hadden, zowel in sociale als persoonlijke context. Tot een paar decennia geleden woonden we in voornamelijk lokale gemeenschappen waarin we elkaar allemaal kenden, maar we hadden niet echt nauwe persoonlijke banden. Deze "zwakke banden" (zoals hallo zeggen tegen je buurman) bepaalden ons gevoel van gemeenschap en veiligheid. In de moderne wereld lijken deze "veilige" gemeenschappen in te storten. Ze maken plaats voor virtuele "sterke banden" groepen met gedeelde voorkeuren en ideologieën. Maar op straat, in de klas en tijdens het sporten ontmoeten

we deze leden van onze virtuele gemeenschappen niet zo vaak en mensen met "andere" standpunten voelen dan bedreigend. Dit kan een gevoel van onveiligheid creëren en zelfs een gevoel dat uw wereld uit elkaar valt "vanwege de anderen".

Studenten moeten deze nieuwe opkomende dynamiek begrijpen. Dit vereist ook nieuwe onderwijsbehoeften en een herdefinitie van de school als lokale instelling. Dit gedwongen samenleven van mensen die elders hun echte "sterke banden" hebben, leidt vaak tot een tegenstelling tussen diverse multiculturaliteiten, meer dan tot interculturaliteit. In deze context hebben we enerzijds sociale spanningen (toenemende polarisatie) en anderzijds is er een toenemende behoefte aan een opvoedingsprogramma voor inclusie dat gebaseerd op de waarde van universele en de lokale gemeenschap overstijgende broederschap.

6.3 Emotionele "geletterdheid"

Emotionele intelligentie is nodig om een ondersteunende leergemeenschap te ontwikkelen met een gevoel van verbondenheid. In zo'n gemeenschap leren studenten niet alleen door anderen, maar ook in termen van hun eigen originele en spontane bijdrage. Ze voelen zich veilig genoeg om de uitdaging van nieuwe culturele perspectieven aan te gaan en maken van de gelegenheid gebruik om de wereld met creativiteit te verkennen. Om dit te doen, moeten ze in staat zijn om hun eigen emoties en die van anderen te "lezen" en flexibel met hen om te kunnen gaan. De vaardigheid om emotioneel stabiel te zijn maar tegelijk flexibel te blijven te zijn, wordt "emotionele intelligentie" genoemd (Goleman, 1995). We noemen de kennis en vaardigheid om het eigen en andermans gevoel te herkennen "emotionele geletterdheid".

"Emotionele geletterdheid" gaat meer over een manier van "zijn" in plaats van alleen maar "doen". In 1990 definieerde Salovey & Mayer "sociale intelligentie" als dat mensen onderscheid kunnen maken tussen emoties en de resulterende acties. Als verlengde daarvan zien we de rol van de leraar rond emotionele geletterdheid om een veilige maar rijke en uitdagende leeromgeving te bieden waar jongeren vrij zijn om sociaal en emotioneel te groeien, terwijl ze (ook) academisch worden opgevoed.

Mia Kellmer Pringle (1986) gebruikte Maslow's bekende piramide van behoeften om een vereenvoudigde theorie te ontwikkelen voor de behoeften van jongeren. Wanneer een kind zich emotioneel veilig en veilig voelt in zijn omgeving, nemen zij de uitdaging en het risico op zich om te leren. Nieuw leren daagt ons zelfvertrouwen altijd uit en we hebben veerkracht nodig om teleurstellingen te overwinnen en onze fouten te erkennen. Veel jongeren zijn niet klaar om dat te doen en hebben onze steun nodig om zich veilig te voelen voor spot.

Succesvol diep leren kan alleen plaatsvinden als erkenning en lof wordt gegeven. Lof moet niet alleen worden gegeven voor "feitelijk juiste antwoorden", maar ook voor inspanningen en

oplossingen die door samenwerking worden gevonden. Dit type ondersteunende en uitdagende omgeving, waarin samenwerking wordt gestimuleerd met "steigers" om het leren te ondersteunen en uit te breiden, volgt de principes van sociaal constructivisme waardoor jongeren kunnen opbloeien tot onafhankelijke studenten door het ontwikkelen van zelfrespect, zelfbeheersing en sociale vaardigheden.

Berne zegt: "Individueel gedrag hangt voornamelijk af van de representatie die we hebben van onszelf en andere mensen en van de manier waarop we door andere personen worden gezien" en Buber (1957) stelt dat: "... leden van de menselijke samenleving hun kwaliteiten en persoonlijke vaardigheden vormgeven volgens naar verschillende schalen van waarden; een samenleving is net zo menselijk als haar leden hun kwaliteiten aan elkaar bevestigen". Beide benadrukken dat individuele identiteiten de sleutel zijn tot hoe we ons zullen gedragen. Daarom zou het leidende criterium voor een prosociale benadering moeten zijn om studenten veiliger te maken in hun eigen identiteit en zowel zichzelf als de anderen te accepteren in hun constante bereik van relaties en contacten. Onderwijsprocessen moeten niet los worden gezien van het dagelijkse sociale leerproces, maar sociaal leren moet worden opgenomen in elk moment van het schoolleven. Het hoofdthema, uitgaande van een constructivistisch standpunt, is om een interactief proces te creëren waarin mensen van elkaar kunnen leren.

6.4 Het belang van spelen en interactieve technieken

J. Bruner (1996) stelt dat: "het is typerend voor de aard van de mens om een gemeenschap te beginnen waar leren de vrucht is van een wederzijdse uitwisseling". Deze visie vereist een verandering in de relatie tussen leraren en studenten en binnen de studentengroep zelf. De dominante leer methode wordt gebaseerd op actie, voorbeelden en identificatie.

In deze context moeten leertechnieken actief, dynamisch en gebruikersvriendelijk zijn. Op het gebied van vrede en gemeenschappelijk democratisch leven is *spelen* waarschijnlijk de belangrijkste strategie. Door te *spelen* kunnen levenservaringen geleidelijk worden omgezet in echte kennis die nuttig is om contacten te leggen met andere individuen en interactie te hebben in de gemeenschap, om zelfvertrouwen te krijgen en iemands identiteit te vormen, te leren erover na te denken en mogelijke toekomstige projecten te plannen.

In Winnicotts werk "Playing and reality" is spelen een altijd creatieve ervaring. "Tijdens het spelen kan zowel kind als volwassene vrij zijn in het gebruik van de hele persoonlijkheid en alleen door creatief te zijn, kan de mens zichzelf ontdekken; spelen is de basis van culturele ervaring". Montessori, Bruner (1996) en Piaget onderstreepten al het belang van spelen in de psychomotorische ontwikkeling van jongeren voor levenservaringen, die geleidelijk aan authentieke vaardigheden worden. Om een habitat met positieve relaties te creëren, is het

daarom essentieel om onszelf opnieuw te ontdekken in een persoonsgeoriënteerde gemeenschap: leraren, studenten, schoolpersoneel, ouders die instemmen met het uitvoeren van een gemeenschappelijk onderwijsproject, volgens gedeelde waarden, op basis van een authentieke pedagogische overeenkomst (medeverantwoordelijkheidsovereenkomst) waarbij ook het grondgebied betrokken is.

De emotionele geletterdheid van de studenten ontwikkelt zich op zich al vanzelf, maar kan worden gecoacht in een prosociale richting door middel van specifieke trainingen en oefeningen. Het emotionele begrip van hoe een ander zich in een bepaald scenario zou voelen, is een natuurlijke neiging, maar het moet zich ontwikkeld hebben tot een volledige prosociale vaardigheid.

De inspanning om deze vaardigheden te creëren moet worden opgenomen in een ondersteunende en zorgzame educatieve context. Dit is waar we naar verwijzen als we het hebben over een "opvoedingsgemeenschap". We kunnen bevorderen dat de school een gemeenschap is van studenten die ook hun bredere sociale en ouderlijke context omvat. Dit geeft de studenten de kans om hun toekomstige uitdagingen aan te gaan in een cultureel gevarieerde en mondiale samenleving.

7. De prosociale vredesverklaring

Prosociaal gedrag betekent positieve acties die anderen ten goede komen, ingegeven door empathie, morele waarden en een gevoel van persoonlijke verantwoordelijkheid in plaats van een verlangen naar persoonlijk gewin. De rol van de school bij het opbouwen van de prosociale vaardigheden van studenten is fundamenteel, maar ook de betrokkenheid van de gemeenschap en van wie, bewust of niet, een blijvende invloed kan hebben op de sociale groei van de studenten (sporttrainer of -coach, burens, leden van religieuze organisaties).

Omdat de school geen eiland is in de wijk of stad, is het nodig om de verbinding te maken met anderen in de omgeving die ook een rol hebben in de opvoeding, formeel of informeel. Wij stellen voor dat een prosociale vredesverklaring kan dienen om die lokale afstemming en samenwerking te ontwikkelen en zichtbaar te maken.

Een prosociale vredesverklaring kan benoemen wat de gemeenschappelijke waarden en missie zijn en een lijst bevatten met regels en gedragingen die algemeen worden aanvaard door de leden van de gemeenschap. Op die manier is men ook helder over hoe men sociale conflicten en fysiek of mentaal geweld wil voorkomen of oplossen.

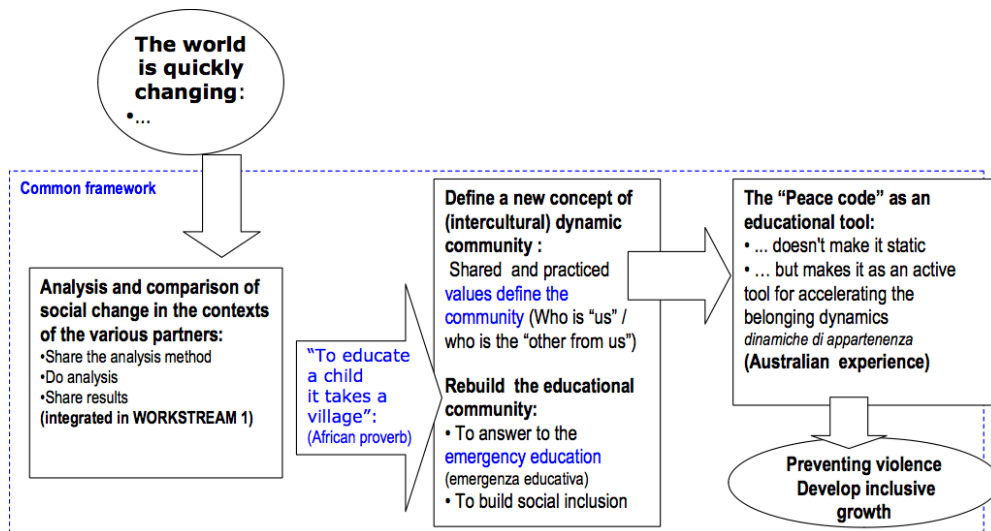
7.1 De ontwikkeling van de vredesverklaring

De bespreking van de prosociale vredesverklaring is nodig met alle sociale groepen die (direct of indirect) betrokken zijn bij de opvoeding van jongeren. De verklaring definieert de fundamentele principes die prosociale acties kunnen aansturen die zijn gericht aan studenten, leraren en alle "gemeenschappen van opvoeders". Het onderstreept wat positief is voor de ander en hoe men het wederzijds begrip kan vergroten.

In het tijdperk van een "educatieve nood situatie" kan de code een waardvol hulpmiddel zijn om een weg creëren naar de wederopbouw van een "opvoedingsgemeenschap", en om te beseffen dat het mogelijk is om daarin "de schat van het leren" te vinden (J Delors, 1996).

De prosociale vredesverklaring benoemt de emotionele en relationele vaardigheden, die fundamentele instrumenten zijn voor het voorkomen van gewelddadig gedrag en voor het helpen van onze jongeren om actieve en verantwoordelijke Europese burgers te worden.

Het proces voor het maken van de code kan als volgt worden samengevat:



De prosociale vredesverklaring is gebaseerd op een gemeenschappelijk kader van waarden. Het geeft aan hoe de opvoedingsgemeenschap zich positioneert in een snel veranderende wereld. Om effectief te kunnen zijn, moet de prosociale vredesverklaring gebaseerd zijn op gedragen waarden. Wij stellen voor om die waarden te zien als vijf "opvoedingsassen".

7.2 Vijf kernwaarden

Voor de realisatie van de vredescode kunnen we nadenken over onze kernwaarden. Universele kernwaarden zijn instrumenten waarop we meer concrete pedagogische en opvoedingswaarden kunnen baseren, actualiseren. Universele waarden kunnen helpen prosociale omgangsvormen beter in de praktijk te brengen.

Wij lezen in de "Universele Verklaring van de Rechten van de Mens" dat er vier pijlers zijn voor het universele recht op onderwijs:

Iedereen heeft recht op onderwijs in overeenstemming met diens religieuze, filosofische en pedagogische overtuigingen.

Iedereen heeft het recht meningen en ideeën te hebben, te ontvangen en door te geven.

Elke diversiteit wordt gerespecteerd. Fysieke, politieke, religieuze en culturele verschillen maken deel uit van het culturele leven van de school en alle studenten hebben het recht om niet het slachtoffer te worden van discriminatie.

Elke student heeft het recht om te studeren en de mogelijkheid om te sporten in een veilige en gezonde omgeving.

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

De Raad van Europa heeft daarnaast de nadruk gelegd op wat zij beschrijft als de basis van onderwijs:

Leren "samenleven".

De kernwaarden kan een school gebruiken als uitgangspunten voor een opvoeding waarin jongeren vaardigheden kunnen verwerven die essentieel zijn voor:

Bewustwording creëren over het belang van in harmonie leven met elkaar en met de omgeving

Het ontwikkelen van de vaardigheden van interpersoonlijke communicatie om begrip, acceptatie en tolerantie te bevorderen

Studenten in staat stellen te geven en ontvangen

Het creëren van bewustzijn van solidariteit en menselijke relaties

De kernwaarden zijn gebaseerd op een verscheidenheid aan benaderingen, technieken en middelen om ervoor te zorgen dat ze op de meest zinvolle en effectieve manier worden onderwezen.

Een mooi praktijkvoorbeeld van een prosociale vredesverklaring komt van de "Prosociale Sport Club", een Europees project dat werd gefinancierd door het Long Life Learning programma Comenius. Het project was bedoeld om het onderwijs aantrekkelijker te maken voor mensen die het risico lopen gemarginaliseerd te worden en om hun deelname aan het hoger onderwijs te versterken. In het kader van het project, dat twee jaar duurde (2011 tot 2013), werd leraren gevraagd bepaalde leuzen te ontwikkelen, met als referentie de "Universele Verklaring van de Rechten van de Mens". Deze slogans zouden een startpunt zijn om een reeks leeractiviteiten te ontwikkelen met het oog op het bevorderen van emotionele en sociale competenties.

Tabel 1: Slogans voor opvoedingsassen en vredescodes

<i>Opvoedingsassen</i>	<i>Slogans over vredescodes</i> <i>Gemeenschappelijk kader van de opvoedingsgemeenschappen</i>
<i>Iedereen heeft het recht op onderwijs conform diens religieuze, filosofische en pedagogische overtuigingen</i>	<i>Onderwijs is een recht, geen voorrecht</i> <i>Gratis onderwijs voor iedereen</i> <i>Vrijheid van onderwijs</i> <i>Ik kan elke school kiezen die ik wil</i>

	<p><i>Ik voel me welkom en gerespecteerd op mijn school</i></p> <p><i>Kwaliteitsonderwijs voor alle studenten</i></p> <p><i>Respect voor waarden in het onderwijs</i></p>
<p><i>Iedereen heeft het recht om meningen en ideeën te houden en te ontvangen en door te geven.</i></p>	<p><i>Brainstormen en open luisteren</i></p> <p><i>Elk standpunt, indien eerlijk uitgedrukt, verrijkt de gemeenschap</i></p> <p><i>Iedereen heeft het recht om anders te zijn</i></p> <p><i>Iedereen heeft het recht om te kiezen</i></p> <p><i>Iedereen heeft het recht om diens proefschrift te verdedigen</i></p> <p><i>Iedereen heeft het recht om te leven volgens diens overtuigingen.</i></p> <p><i>Iedereen heeft recht op een mening.</i></p> <p><i>Ik heb een stem</i></p> <p><i>Ik heb een mening</i></p> <p><i>Ik heb het recht om te spreken en mijn gedachten te uiten</i></p> <p><i>Het delen van de ervaringen betekent dat we de betekenis van de gemeenschap verliezen</i></p> <p><i>Praten, we luisteren</i></p>
<p><i>Elke diversiteit moet worden gerespecteerd. Fysieke, politieke, religieuze en culturele verschillen maken deel uit van het culturele leven van de school en alle studenten hebben het recht om niet het slachtoffer te worden van discriminatie</i></p>	<p><i>BE Equal = BE Different</i></p> <p><i>Diversiteit zorgt voor eenheid</i></p> <p><i>Diversiteit is een waarde</i></p> <p><i>Diversiteit is onderwijs in waarden</i></p> <p><i>Diversiteit binnen eenheid</i></p> <p><i>Ik ben, je bent en bent</i></p> <p><i>Ik reflecteer op een moeilijkheid; Ik ontwikkel empathie voor de anderen</i></p> <p><i>Ikzelf en andere mensen: acceptatie van zwakheden en</i></p>

	<p><i>positief denken tegenover anderen</i></p> <p><i>Saamhorigheid versterken</i></p> <p><i>Vertel eens over - Ontmoet mij - Maak een vriendschapsbrug</i></p> <p><i>Het verschil is de grootste waarde</i></p> <p><i>De kracht is gebaseerd op de vereniging van verschillen</i></p> <p><i>We zijn allemaal gelijk, maar elk heeft een andere persoonlijkheid</i></p>
<p><i>Elke student heeft het recht om te studeren en de mogelijkheid om te sporten in een veilige en gezonde omgeving.</i></p>	<p><i>Iedereen kan deel uitmaken van het algemene sportspel</i></p> <p><i>Samenkomen is het begin. Bij elkaar blijven is vooruitgang.</i></p> <p><i>Samen werken is succes.</i></p> <p><i>Competentie - Eerlijk spel - Respect</i></p> <p><i>Hand in hand voor de overwinning</i></p> <p><i>Als we samen zijn, zal de overwinning van ons zijn</i></p> <p><i>Bescherm bij sporten altijd je, je teamgenoten en de gezondheid van je tegenstanders</i></p> <p><i>Bied kansen en neem deel aan een spel</i></p> <p><i>Slechts één team</i></p> <p><i>Sport beoefenen om diversiteit te benaderen</i></p> <p><i>Sport samen sporten</i></p> <p><i>Veilige scholen</i></p> <p><i>Talent wint games, Teamwork wint kampioenschappen!</i></p> <p><i>Samen zijn we één team</i></p> <p><i>De wortels van geweld begrijpen - Grenzen instellen</i></p> <p><i>We spelen samen sporten</i></p>

8. De opvoedingsgemeenschap

De term "opvoeding" die vóór de term gemeenschap is geplaatst, heeft betrekking op een groep sociale organisaties (zowel formeel als informeel) die betrokken zijn bij de opvoeding of bij formeel of informeel onderwijs.

8.1 De rol van de opvoedingsgemeenschap

Over het algemeen zijn leden van de opvoedingsgemeenschap volwassenen die opvoeder zijn. Mogelijk is hun rol formeel erkend door de instellingen (de leraren) of ze spelen deze rol zonder enige specifieke institutionele of wettelijke erkenning. Waar het om gaat is dat ze zich opvoedend verhouden tot de jongeren in de gemeenschap.

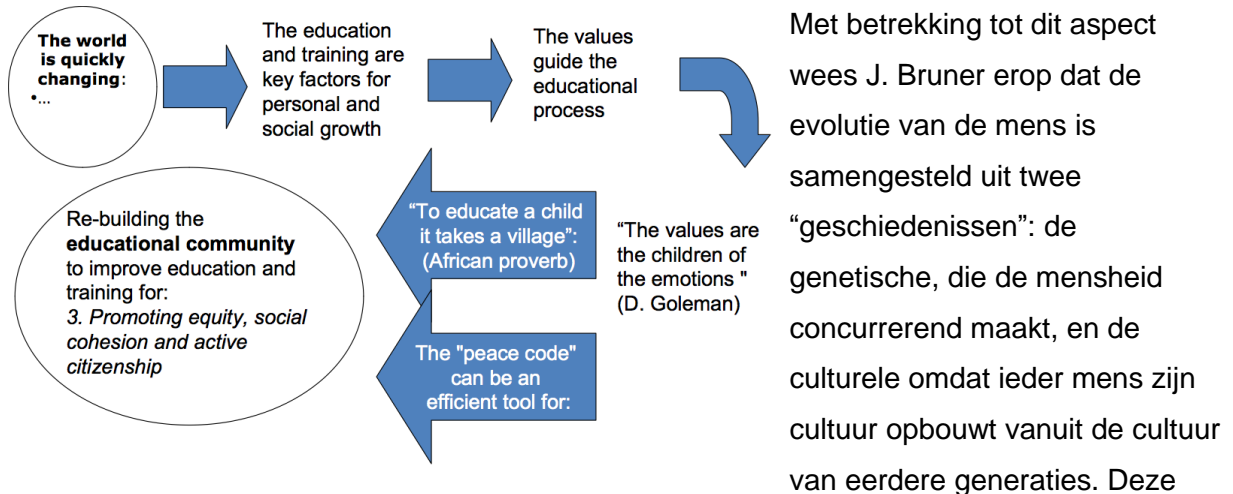
De opvoedingsgemeenschap heeft zijn kern in het systeem van sociale relaties waarin de jongeren met elkaar omgaan en van waaruit ze hun (ook spontane) gedragscode verkrijgen.

De relaties die zich binnen een opvoedingsgemeenschap ontwikkelen, zijn circulair: alle individuen wisselen hun ervaringen met elkaar uit en voeren op deze manier de verschillende taken uit die nodig zijn voor het beheer van een gemeenschap. Dit systeem is complex, maar tegelijkertijd is een van de positieve kenmerken dat elk individu zich bewust is van de omgeving waarin men zich bevindt. Op zijn beurt vermijdt dit bewustzijn opvoedingsconflicten: degenen die tot deze gemeenschap behoren, kennen hun plaats in het systeem (bijv. sporttrainers). Als de boodschappen van sporttrainers niet op dezelfde golflengte liggen als die van leraren op school kunnen er immers opvoedingsconflicten ontstaan.

De opvoedingsgemeenschap is daarom een soort dorp waarin bruggen en wegen sociale relaties vertegenwoordigen, die een directe invloed hebben op de opvoeding van een kind en hen beschermen tegen het soort geweld dat in deze context zou kunnen ontstaan. Net als de traditie van de Europese lokale gemeenschappen, zijn volwassenen in het opvoedende dorp opvoeders en leren jonge leden de waardensets van hun eigen gemeenschap, die een permanente "opvoedingsdruk" uitoefenen. Dit laat zien dat de opvoedingsgemeenschap een open systeem is: intern toont het de dynamiek van conflict en verrijking in een relationeel-linguïstische context; extern gaat het om samenwerking van traditioneel leren, gezinnen en het territorium. Deel uitmaken van een gemeenschap is iets anders dan deel uitmaken van een groep: de kern van de gemeenschap is het bewustzijn van opvoeders en de volgorde van relaties komt voort uit participatie. Participatie houdt in dat de actoren de taak om alleen aan scholen te geven niet delegeren, maar op een circulaire manier met hen werken. Dit perspectief, de opvoedingsgemeenschap, is een "gearticuleerd en complex" systeem dat een continue evolutie doormaakt om te worden aangepast aan het organisatiemodel dat beter past bij de rol die de leden daarin hebben.

8.2 Om een kind op te voeden hebben we een dorp nodig

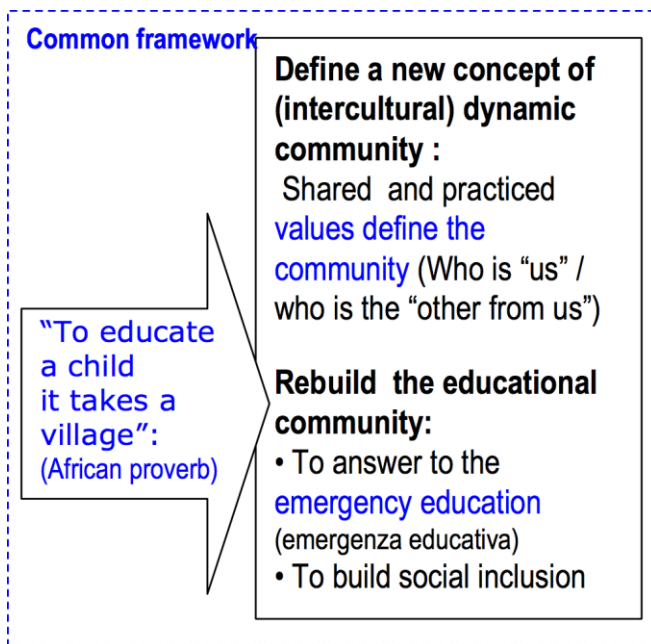
Onderwijs is een activiteit die gericht is op de ontwikkeling van mentale, sociale en fysieke vaardigheden. Het is onder meer een manier om een persoon "meer persoon" te maken, een weg naar de humanisering van individuen. Het opleiden van middelen om een persoon te ondersteunen bij de constructie van de eigen cultuur.



Met betrekking tot dit aspect wees J. Bruner erop dat de evolutie van de mens is samengesteld uit twee "geschiedenissen": de genetische, die de mensheid concurrerend maakt, en de culturele omdat ieder mens zijn cultuur opbouwt vanuit de cultuur van eerdere generaties. Deze

eigenschap maakt onze soort aanpasbaar en maakt het mogelijk om te winnen (of misschien verliezen omdat de mens soms zijn eigen vijand kan zijn). Als je erover nadenkt, is er maar één generatie die de moderne mens scheidt van barbaarsheid. Als de mogelijkheid om zichzelf te onderwijzen plotseling niet langer bestond, zou de mens vanaf nul moeten beginnen, vanaf het Stenen Tijdperk, ondanks zijn zelf-opvoedende vaardigheden.

Daarom is opvoeding het helpen van een individu om zichzelf te bouwen, en pedagogie en didactiek zijn de belangrijkste instrumenten om dit doel te bereiken. Om te leren hebben we emotionele en relationele competenties nodig en in de huidige maatschappij waarin cultuur dynamisch en mondiaal is (P. Levy), is het noodzakelijk om de traditionele onderwijsaanpak te veranderen van transitief naar coöperatief.



Om beter te begrijpen waarom het nodig is om de opvoedingsgemeenschap te herbouwen om zulke leerprocessen te ontwikkelen, moeten we een korte beschrijving geven van de dynamiek die zich in de opvoedingsomgeving voordoet.

In het centrum is er de student die informatie vergaart door interactie met andere studenten en met de omgeving.

Om een kind op te voeden hebben we een dorp nodig (Afrikaans spreekwoord); de gemeenschap voedt op, niet de alleen leraar. Een student wordt gevoed door formeel onderwijs door middel van school, door niet-formeel onderwijs door familie- en sociale organisaties enzovoorts, en door informeel onderwijs, zoals door de omgeving waarin de student leeft. De student heeft aangeboren leervaardigheden (de “bezielende geest” zoals Montessori dat noemt) en kan in de samenwerking tussen leraar en de opvoedingsgroep een ongelooflijke katalysator vinden. Ons idee om een opvoedingsgemeenschap te creëren en waar nodig te trainen is zelfs breder dan dat van Don Lorenzo Milani (een katholieke priester en pedagoog die in de jaren zestig het wederzijdse en coöperatieve leren promoveerde in een landelijke school in Barbiana, Italië), wiens ideeën centraal staan in de moderne westerse benadering van onderwijs.

8.3 Hoe de opvoedingsgemeenschap opnieuw op te bouwen

Een sterke behoefte om een opvoedingsgemeenschap opnieuw op te bouwen, wordt zowel op lokaal als mondiaal niveau gevoeld: de school alleen kan de verantwoordelijkheid van de opvoeding van jongeren niet op zich nemen, aangezien ze tegenwoordig in een complexe en steeds veranderende samenleving leven. Sociale elementen handelen vaak op een andere en soms zelfs tegenstrijdige manier; dit heeft een negatieve invloed op jongeren. Daarom is het van

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

het grootste belang om de mogelijkheden voor dialoog en voor het zoeken naar gemeenschappelijke educatieve manieren te vergroten.

We moeten het idee van een “opvoedende gemeenschap” (die verwijst naar het idee van “erbij horen”) opnieuw lanceren als een school en een met de school geïntegreerde opvoedingscontext die kan bijdragen aan de ontwikkeling van sociale competenties: dit is in feite de dynamiek van “actief burgerschap”.

Dit betekent dat:

- Leraren en schoolpersoneel zouden een positieve relationele interpersoonlijke stijl moeten hebben en oefenen, een stijl die ontstaat door wederzijdse erkenning en door actieve waardering van de “ander” (we leren onszelf);
- We moeten methodologische innovaties introduceren in het onderwijs om deze aanpak te systematiseren met studenten, gezinnen en de lokale gemeenschap;
- We moeten een bredere dialoog tussen school, gezinnen en de lokale gemeenschap bevorderen om de sociale dynamiek te stimuleren;
- We zouden wegen moeten ontwerpen en activeren voor persoonlijk groeien door de herkenning, de representatie en de behandeling van onze emoties;
- We moeten de legitimiteit van gedeeld omgangsvormen bevorderen door operationele situaties te creëren waarin studenten kunnen experimenteren en de noodzaak ontdekken van algemeen aanvaarde regels, regels die zijn opgevat als “geordende vrijheden” en gebaseerd zijn op twee essentiële principes: het principe van “recht” en het principe van “plicht”;
- We moeten dit proces uitbreiden van lokaal naar mondiaal, gericht op het construeren van de “kosmopolitische wereldgemeenschap” (A. Giddens, 1991) door de waarden van universele broederschap te bevorderen en tegemoet te komen aan de behoeften voor inclusie, die onze tijd kenmerken.

Binnen een dergelijke aanpak is het duidelijk dat de school radicaal moet veranderen: het moet een nieuwe centrale positie in de samenleving innemen om:

- Ontwerpen en ontwikkelen van kennisinstrumenten die de studenten in staat stellen de natuurlijke, sociale, culturele, antropologische contexten te begrijpen waarin zij in de toekomst zullen leven en werken;
- Een dubbele formatieve missie uitvoeren, zowel in een horizontale als in een verticale continuïteit. De verticale dimensie geeft uitdrukking aan de behoefte aan training die een leven lang kan worden voortgezet; de horizontale dimensie heeft betrekking op de

behoefte aan een goed georganiseerde samenwerking tussen de school en buitenschoolse opvoedende actoren;

- Voortdurend streven naar het opbouwen van positieve relaties, gebaseerd op de erkenning van de rollen van iedereen en in overeenstemming met de educatieve doelstellingen van de gemeenschap;
- Wees en fungeer als het bewustzijn en de drijvende kracht van de “opvoedingsgemeenschap” om mensen te trainen zodat ze in staat zijn om hun existentiële acties te hanteren en daarmee te investeren in het onderwijs en opvoeding om actieve burgers te zijn.

Prosocialiteit bedoeld om een opvoedingsgemeenschap op te bouwen, omdat:

- Onderwijs gaat niet alleen over traditionele onderwijsproblemen, zoals curriculum, evaluatie en proefwerken.
- School heeft alleen zin binnen de bredere context van doelen die de gemeenschap probeert te bereiken door haar vertrouwen in het onderwijs.
- Het doel is om steeds meer scholen met hun omgeving te verbinden:
 - a. Deel een raamwerk voor gemeenschappelijke waarden
 - b. Activeer educatieve processen volledig en bewust gedeeld
 - c. Ontwikkel het concept “gemeenschappelijk belang” op school
 - d. Bewustmaking van een gedeelde cultuur van omgangsvormen, van ethiek en solidariteit
 - e. Bevorder educatie en training
 - f. Ondersteun projecten
 - g. Ga partnerschappen aan

Door het opzetten van een opvoedingsgemeenschap kan de school lange termijnresultaten verwachten, die juist door de externe partnerschappen vorm kunnen krijgen. De interactie tussen de school, de gezinnen en de bredere gemeenschap is bedoeld voor:

- Het delen van educatieve cursussen voor jongeren
- Betrokken worden bij actieonderzoek
- Ondertekening van de vredesverklaring door de ouders, de school en andere partners, op basis van gedeelde waarden en strategieën

- Bijeenkomsten om de onderwerpen te bespreken en te verduidelijken hoe de studenten in de klas voorgelicht zullen worden over prosocialiteit

8.4 Vijf strategieën voor het bouwen van een opvoedingsgemeenschap

We zien vijf belangrijke strategieën om een lokale opvoedingsgemeenschap op te bouwen: maak de gemeenschap zorgzaam, geef handen en voeten aan uw waarden, deel de verantwoordelijkheid, deel leiderschap, en waarden uitvoeren in de praktijk.

Strategie 1 – Maak de gemeenschap zorgzaam

De eerste strategie voor het opzetten van een van een opvoedingsgemeenschap heeft tot doel een zorgzame gemeenschap te creëren die zich inzet voor betrokkenheid en alle belanghebbenden en hen uitnodigt om deel te nemen aan het veranderende proces van de school. Dit omvat alle schoolpersoneel, studenten, gezinnen en de gemeenschap. Wanneer iedereen een stem heeft bij het onderhandelen over de waarden en het opstellen van het actieplan van de school, vergroot dit de actieve betrokkenheid bij de Uitvoering van schoolverandering en duurzaamheid op de lange termijn, wat een positief effect heeft op de resultaten van de studenten.

Strategie 2 - Geef handen en voeten aan uw waarden

De tweede strategie is gericht op het handen en voeten geven aan de waarden van de gemeenschap. Dat kan door expliciet te werken met goede voorbeelden en steeds duidelijk te maken hoe die voorbeelden de vijf kernwaarden (zie 6.2) weerspiegelen in alle aspecten van de cultuur en het klimaat van de school. Dit kan onder meer door voorlichting te geven over de vijf kernwaarden in de klas, het rolmodel zijn van de waarden door volwassenen en het gebruiken van de schoolomgeving als versterking van de vijf kernwaarden.

Strategie 3 - Deel verantwoordelijkheid met gezinnen, gemeenschap en studenten

De derde strategie is om verantwoordelijkheid te delen met families, gemeenschap en studenten bij het creëren van een opvoedingsgemeenschap. Terwijl de eerste strategie gaat over het nemen van het initiatief van de school om families en de gemeenschap te bereiken, gaat deze derde strategie meer over het gezamenlijk maken van het initiatief naar leden van de hele gemeenschap.

Strategie 4 - Leiderschap delen

De vierde strategie is om de opvoedingsgemeenschap te leiden door rolmodel te zijn. Een echte gemeenschap ontstaat niet door een centrale aansturing, hij ontstaat door empowerment en gedeeld leiderschap. Of hij het nu wist of niet, de suggestie van Mahatma Gandhi om “de verandering te zijn die je in de wereld wilt zien”, is een uitstekend advies voor schoolleiders die hun schoolcultuur en klimaat positief willen veranderen. Deze strategie houdt in dat schoolleiders de verandering rond kernwaarden en de handen en voeren daarvan bevorderen door rolmodellen te zijn, door ze via hun eigen gedrag in de praktijk voor te leven aan studenten, leraren, schoolpersoneel, gezinnen en leden van de gemeenschap. Rolmodel zijn beïnvloedt gedragsverandering bij degenen die het observeren.

Strategie 5 - Waarden uitvoeren in de praktijk

De vijfde strategie is om de vijf kernwaarden kracht bij te zetten met het inzetten van goedgekozen goede voorbeelden en lespraktijken die bewezen effectief zijn, samen met specifiek beleid dat de institutionele factoren aanpakt die een duurzame schoolcultuur en klimaatverandering creëren. Beleid zet het concept op papier, maar het moet ook onderdeel worden van de praktijk.

9. Lessen en training over prosocialiteit

De prosociale benadering van leren en onderwijzen is niet alleen gericht op het vergroten van het niveau van sociale competenties, maar ook op het verhogen van de kwaliteit van de samenwerking tussen groepen leerkrachten, waarbij de hele gemeenschap betrokken is. Men kan niet veronderstellen dat alle opvoeders even goed in staat zijn om de kernwaarden praktisch toe te passen. Het kan nodig zijn hier educatie of training over aan te bieden.

De belangrijkste doelstellingen van de voorlichting of training opleiding van opvoeders zijn het geven van informatie, ideeën en praktische hulpmiddelen aan de leden van de opvoedingsgemeenschap om hen te helpen prosocialiteit in de klas en in de omgeving te verbeteren. Het is noodzakelijk om de dialoog tussen school en andere verenigingen te bevorderen om potentiële conflicten te voorkomen door middel van educatie en tips.

De belangrijkste onderwerpen van voorlichting en trainings sessies zijn:

- Betekenis van prosocialiteit en van zijn hoe daarover voor te lichten
- Hoe de motivatie te vergroten als factor voor de inclusie
- Vergroot het bewustzijn van informele en niet-formele opvoeders
- Bevordering van de discussie over sociaal geweld
- Bewustwording creëren over prosociaal gedrag
- Vooroordelen en stereotypen verminderen, respect voor anderen bevorderen, rekening houden met verscheidenheid
- Analyse van de bestaande praktijken rond inclusie
- De vaardigheden van opvoeders verbeteren om radicalisering te signaleren en te voorkomen
- De regels van de vredescode toepassen
- Versterking van het wederzijds leren tussen scholen en externe verenigingen en verdieping van de uitwisseling van informatie en goede praktijken

Wat de school kan doen:

- Het maken van een didactisch programma voor elke workshop
- Logistieke organisatie van de workshops
- Aanpassing van de didactische methodologie en trainingsmiddelen aan de specifieke kenmerken van elke school en regio

- Uitvoering van de workshops en parallelle online activiteiten)
- Evaluatie van de resultaten

We suggereren twee workshops: een workshop voor leerkrachten en ouders, en een workshop voor informele opvoeders en andere leden van de opvoedingsgemeenschap. We geven hier suggesties voor de programma's van zulke workshops.

Workshop voor leerkrachten en ouders

Hoofddoel: bespreek de basisprincipes van de didactische pro sociale theorie en de doelstellingen van het ALICE-project.

Thema's en onderdelen:

- Presentatie en bespreking van de resultaten van het onderzoek naar sociaal gedrag.
- Wat sociaaliteit is en hoe sociaaliteit te gebruiken om de educatieve inhoud van de schoolactiviteiten te versterken.
- Hoe men met opvoedingsconflicten kan omgaan
- Hoe men het pro sociale model kan gebruiken om de sociale inclusie en integratie te versterken
- Ontwikkeling en uitvoering van de pro sociale leeractiviteiten
- Identificatie van de belangrijkste leeractiviteiten om de belangrijkste doelstellingen te bereiken
- Debat en discussie

Conclusies en volgende stappen

Workshop voor informele opvoeders en andere leden van de opvoedingsgemeenschap

Hoofddoel: discussie over de vredescode in de opvoedingsgemeenschap

Thema's en onderdelen:

De vredescode en de rol van de opvoedingsgemeenschap; de school en haar partners

Het ALICE-handleiding, didactische en pedagogische aspecten

Bespreking van de belangrijkste waarden en benoeming van de activiteiten

Leren door te experimenteren; voorbeelden van leeractiviteiten met studenten

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Debat en discussie

Conclusies en volgende stappen

Men kan het volgende materiaal voor workshops gebruiken:

- Prosocialiteit: pedagogisch kader en literatuuronderzoek
- Opvoedingsconflicten: pedagogisch kader en literatuuronderzoek
- Leeractiviteiten: het kernwaarden en activiteitensjabloon
- Video-interviews en de prosociale vragenlijst
- De concept vredescode
- Het ALICE-model
- Overeenkomst van Opvoedingsgemeenschap: hoe wordt de opvoedingsgemeenschap opgezet en welke activiteiten zijn erbij betrokken?

10. Werkvormen om prosocialiteit te bevorderen

Introductie: kritisch denken

Er zijn ervaringen waarbij expliciet wordt verwezen naar de term prosocialiteit om persoonlijke vaardigheden te ontwikkelen die tot doel hebben om lid te zijn van een gemeenschap van vrije mannen en vrouwen. Dit gebeurde in bepaalde sociale contexten waarin de sociale rechten werden ontkend of onderdrukt. Dit is het geval van Maria Montessori en haar ontmoeting met Alice Hallgarten Franchetti, een Italiaans-Amerikaanse leider die in de beginjaren van de 20e eeuw beter onderwijs voor alle studenten in het midden van Italië bevorderde. Ze nodigde Maria Montessori uit om een tijd op haar school door te brengen. Daardoor had Montessori de gelegenheid haar methode (later de Montessorimethode genoemd) te testen en te perfectioneren. In 1909 kwam daarover haar eerste boek over de Methode van de Wetenschappelijke Pedagogiek uit.

Volgens de ideeën van Maria en Alice moet de schoolomgeving problemen oplossen en kritisch denken bevorderen. Ze hebben daarvoor verschillende manieren voorgesteld. Een praktische benadering is om je te baseren op het vermogen van de studenten om in de klas voor zichzelf te zorgen. Dit geeft hen niet alleen zelfvertrouwen en vrijheid, maar helpt ook met concentratie en later met het beheersen van kritisch denkvermogen.

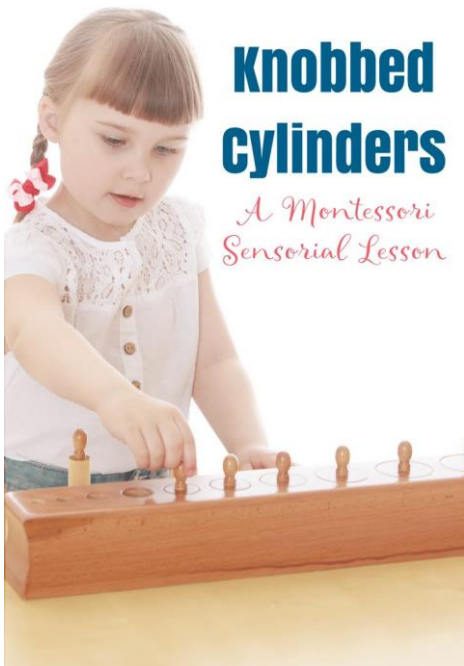
In de Montessori-leerstrategie zijn probleemoplossing en kritisch denken belangrijke componenten van het dagelijkse programma van de student. De sensorische materialen die Montessori aanbood helpen jonge kinderen om nieuwe informatie te categoriseren en te relateren aan wat men al weet. Voor middelbare school studenten is de zintuiglijke benadering meer gericht op de verkenning van de wereld, waarbij het vermogen om de resultaten te analyseren wordt ontwikkeld.

Maria Montessori geloofde dat dit proces het begin is van “bewuste kennis”, maar haar benadering is nadrukkelijk ook bedoeld om een kritische houding te ontwikkelen en om consequent na te gaan of eerste indrukken door wat je zintuigen je aangeven wel kloppen met de werkelijkheid.

Een ander doel is de creëren van een houding om de ontwikkeling van individuen op zich en hun ontwikkeling in en als een groep te evalueren en te beheren. De leraar is een gids wiens taak is om te kijken om de student op weg en onderweg te helpen en hen te helpen te ontdekken. De gids legt de basis en de student gebruikt diens kritische denkvaardigheden om taken te verkennen en te voltooien. Het is erg belangrijk om daarvoor een adequate leerweg te ontwerpen om de studenten de voldoening te geven dat ze leren door te ontdekken, in plaats van dat ze verteld worden wat ze moeten leren.

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Montessori besteedt ook aandacht aan de taal binnen het streven naar probleemoplossend en kritisch denkvermogen. De studenten moeten worden vrijgelaten om in hun eigen ritme te leren, waardoor ze zich kunnen concentreren op wat ze fascinerend vinden. Dit betekent niet dat ze geen regels hebben om te respecteren of dat er geen leerprogramma's zijn. Maar het betekent dat de persoonlijke leerstijl erg belangrijk is en dat als de school de studenten vraagt om taken te voltooien, zij hun volledige aandacht hebben voor de manier waarop zij leren op basis van hun persoonlijke kenmerken.



Binnen elke fase van het leerproces is er een onderliggend probleemoplossend vermogen dat ook wel bekend staat als de "controle op fouten". De "controle op fouten" is het moment waarop de student erkent dat men iets verkeerd heeft gedaan bij het werken met het onderwerp en bij het onderzoek van de materialen en informatie. De leerkrachten kunnen de studenten helpen terug te gaan, het werk te deconstrueren en te zien waar ze een fout hebben gemaakt. Mogelijk hebben ze selectief gezocht of ongecontroleerde materialen en informatie geselecteerd. Dit is zeer relevant bij de toepassing van methodologieën die worden gebruikt om informatie en inhoud op internet te vinden. Dit foutenbeheer en de methodologie voor de verificatie van de betrouwbaarheid

van de inhoud maakt het mogelijk om probleemoplossende vaardigheden en kritisch denkvermogen samen te werken als een geheel. De verificatie van de betrouwbaarheid van de bron kan op dezelfde manier worden bekeken.

Montessori laat bijvoorbeeld zien hoe jongeren werken met staafcilinders. Aanvankelijk proberen kinderen de kleinste cilinder in de grootste cilinderruimte te plaatsen. Ze realiseren zich dat dit niet klopt, bekijken de situatie en corrigeren het probleem. Dit mechanisme kan op psychologisch niveau op dezelfde manier worden bekeken: als een student het werk beheerst, beginnen ze kritisch na te denken door hun horizon te verbreden op de verschillende niveaus van variaties en uitbreidingen van het werk waardoor het kind "buiten de kaders" kan denken en begin ook het aspect van creativiteit naar voren te brengen. Ze beginnen alternatieve oplossingen en ideeën te bedenken door hun kritische denkvaardigheden te gebruiken. Over het algemeen spelen kritisch denken en probleemoplossing een grote rol in elk deel van het Montessori-klaslokaal.

Naar de mening van Montessori zijn er enkele ideeën die jongeren kunnen helpen een basis te leggen voor kritisch denken en die hen kunnen helpen probleemoplossers te worden:

Het is erg goed om conceptuele en fysieke ruimte te bieden voor het spelen van spelletjes.

- Het is ook belangrijk om de studenten te helpen zichzelf te zien als probleemoplossers en denkers door open vragen te stellen. In plaats van automatisch antwoorden te geven op de vragen die uw student opwerpt, helpt u hen kritisch te denken door in ruil vragen te stellen.
- Help studenten om hypothesen te ontwikkelen. "Als we dit doen, wat denk je dat er zal gebeuren?" "Laten we proberen te voorspellen wat er zal gebeuren."
- Moedig de studenten aan om onderzoek te doen naar meer informatie. U kunt uw jongeren helpen kritisch te denken door hen te helpen bij het zoeken naar meer informatie. Zeg: "Hoe kunnen we nu meer te weten komen? Je vader weet hier veel van. Zullen we het hem vragen, of zullen we proberen te zoeken via de computer?"

Het kritisch denken en de ontwikkeling van sociale vaardigheden stonden centraal in de activiteiten van een andere Italiaanse pedagoog, Danilo Dolci. Zijn leven hangt samen met een zeer sterke sociale en persoonlijke ervaring die hij had in een klein stadje op Sicilië, Trappeto. Dit was in de jaren vijftig en volgens zijn eigen woorden wilde hij zien wat hij kon doen met deze mensen.

Dolci's methode wordt "wederzijdse verloskunde" genoemd, in Nederland meer bekend onder de naam "de Socratische methode". Met deze methode wilde hij de mensen en studenten betrekken bij een vorm van onderwijs door dialoog. De Socratische methode houdt in dat je probeert door vragen achter de waarheid te komen, "tot verlossing". "Wederzijds" omdat we allemaal de waarheid eruit halen. Dolci zelf onderstreepte dat in de Socratische workshops de studenten een politiek wezen worden, omdat ze praten, in dialoog gaan en discussiëren met anderen. Zijn perspectief was dat de schoolsystemen verouderd zijn omdat ze voornamelijk gebaseerd zijn op de "transmissie" van zogenaamd objectieve kennis. Een van de basisconcepten van zijn denken is dat er een verschil is tussen "zenden" en "communiceren". Verzenden werkt niet want het neemt de student niet serieus als autonoom wezen. Het veronderstelt dat iemand "de" kennis heeft en moet "overdragen" aan iemand anders die *niet* over "de" kennis beschikt. De leraar spreekt en de studenten luisteren.

Onderwijsinstellingen zijn vaak structuren die een zendinstelling hebben. Het idee daarbij is dat de sprekers autoriteit moeten hebben. Aan het eind van de negentiende eeuw had John Dewey het al over het afschaffen van schooltafels. Maria Montessori had hetzelfde gevoel over de creatie van een nieuwe leerruimte. Ondanks deze onderwijsvernieuwende ideeën aan het begin van deze eeuw, zijn de meeste scholen nog steeds vooral bezig met "kennis overdragen". Dolci stelde dat dit systeem verkeerd is. Het juiste systeem is communicatie. "Communicatie" betekent: ik spreek en je luistert, maar je spreekt ook. Wanneer spreekt een student op een traditionele school? De student op een "zend"-school spreekt als men overhoord wordt en praat na wat de

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

“docent” daarvoor al in de klas heeft gezegd of wat het boek zegt, en dat is het dan.

De Socratische methode probeert de dialoog op school te introduceren en probeert het woord te geven aan de studenten. Deze benadering is gekoppeld aan een ander kenmerk van de ideeën van Dolci: onderscheid maken tussen macht en overheersing. Over het algemeen hebben mensen een negatief beeld van macht. Macht is dan een ding dat machtige mensen, politici, enzovoort “bezitten”. Dolci zei daarentegen: “macht komt van ‘ik kan het doen’. Zonder macht leven we niet. Als je sterft van de honger, heb je geen macht. Dus ik moet je helpen macht te hebben”. Dolci nam dit idee over van de Italiaanse filosoof Aldo Capitini, die een prachtig boek schreef met de naam “The Power of All”. Capitini was ervan overtuigd dat opvoeders de verziende aspecten van macht moeten bestrijden. Jongeren moeten het inzicht krijgen dat het mogelijk is om mogelijkheden te hebben, dat er kansen liggen. Om toekomstige kritisch denkende burgers te creëren, heeft de school de taak om macht te bouwen. In concrete termen kunnen we zeggen: “om empowerment te bevorderen”. De missie van leraren is om hun gemeenschappelijke kracht te gebruiken door samen te discussiëren, samen te leren en de verworven kennis als een gemeenschappelijke waarde te zien.

Voor Danilo Dolci is alles wat we op school doen politiek. Elke keer dat we het klaslokaal binnengaan, heeft elk gebaar van ons politieke betekenis, maar we moeten ons afvragen welke politieke betekenis we willen dat ons werk op school is. Het betekent dat we ons afvragen welk soort samenleving we willen creëren door ons werk. Mijn antwoord is dat we moeten proberen een maatschappij van macht te creëren, dat wil zeggen een samenleving waarin iedereen het woord heeft en samen bouwt, door het woord, een manier waarop de mogelijkheden van iemand samen groeien met de mogelijkheden van anderen.

De trainingsactiviteiten die we in deze handleiding aandragen, zijn op deze ideeën gebaseerd. We vragen alle leraren gevraagd om de geboden werkvormen zo te combineren dat ze samen prosocialiteit en sociale en emotionele competenties bevorderen. Leraren kunnen in samenwerking met andere belanghebbenden en sporttrainers activiteiten doen die zijn afgestemd op de behoeften van de doelgroep studenten, waaronder studenten die het risico lopen om uit te vallen, de school vroegtijdig te verlaten of die het risico lopen op sociale uitsluiting.

De aanpak van ALICE is niet bedoeld om uitpuittend te zijn. Het creëren van prosociale vaardigheden is gebaseerd op de benadering van kritisch denken, maar dit is slechts een van de potentiële kanten die moeten worden ontwikkeld. In de bijlage worden enkele didactische oefeningen gepresenteerd en deze moeten worden beschouwd als voorbeelden van hoe specifieke activiteiten kunnen worden gecreëerd om de studenten te betrekken bij de uitdaging van de realisatie van een model van relaties op basis van een gemeenschap van leraren en studenten.

Lijst met wenselijke prosociale competenties

RELATIONELE COMPETENTIES

PERSOONLIJKE COMPETENTIES

Zelfbeheersing: aansturing van storende emoties en impulsen.

Mensen met deze competentie:

Beheren hun impulsieve gevoelens en verontrustende emoties goed

Blijven stabiel, positief en niet van hun stuk gebracht, zelfs op moeilijke momenten

Denk helder na en blijven gefocust onder druk

Betrouwbaarheid: het handhaven van normen van eerlijkheid en integriteit.

Mensen met deze competentie:

Handelen ethisch en valt niets te verwijten

Bouwen vertrouwen op door hun betrouwbaarheid en authenticiteit

Geven hun eigen fouten toe en confronteren anderen als ze onethisch handelen

Nemen een stevig principiële standpunt in, zelfs als dat niet populair is

Zorgvuldigheid: verantwoordelijkheid nemen voor persoonlijke prestaties.

Mensen met deze competentie:

Voldoen aan toezeggingen en houden beloften

Houden zichzelf verantwoordelijk voor het behalen van hun doelstellingen

Zijn georganiseerd en zorgvuldig in hun werk

Aanpassingsvermogen: flexibiliteit in het omgaan met verandering.

Mensen met deze competentie:

Gaan soepel om met meerdere eisen, verleggen zo nodig prioriteiten kunnen snel wisselen

Passen hun reacties en tactieken aan bij veranderende omstandigheden

Zijn flexibel in hoe ze gebeurtenissen zien

Vernieuwingsgezind: vertrouwd zijn met en openstaan voor nieuwe ideeën en nieuwe informatie.

Mensen met deze competentie:

Zoeken frisse ideeën uit een breed scala aan bronnen

Bedenken originele oplossingen voor problemen

Genereren nieuwe ideeën

Nemen frisse perspectieven en risico's op in hun denken

SOCIALE COMPETENTIES

Invloed: effectieve tactieken hanteren om te overtuigen.

Mensen met deze competentie:

Zijn bedreven in overreding

Passen presentaties aan bij de luisteraar

Gebruik complexe strategieën zoals indirecte invloed om consensus en ondersteuning te creëren

Gebruiken enige dramatiek als dit helpt om effectief een punt te maken

Communicatie: heldere en overtuigende berichten verzenden.

Mensen met deze competentie:

Zijn effectief in geven en nemen, en zien emotionele signalen bij het afstemmen van hun boodschap

Behandelen moeilijke kwesties op een eenvoudige manier

Luisteren goed, zoeken wederzijds begrip en verwelkomen het volledig delen van informatie

Bevorderen open communicatie en staan open voor zowel slecht nieuws als goed nieuws

Veranderingskatalysator: verandering initiëren of beheren.

Mensen met deze competentie:

Erkennen de noodzaak van verandering en het verwijderen van barrières

Dagen de status-quo uit om de noodzaak van verandering te erkennen

Bereiden de verandering voor en schakelen anderen in voor het nastreven ervan

Geven vorm aan de verandering die van anderen wordt verwacht

Conflicthantering: onderhandelen over en oplossen van meningsverschillen.

Mensen met deze competentie:

Behandelen moeilijke mensen en gespannen situaties met diplomatie en tact

Merken potentiële conflicten op, laten zien dat er meningsverschillen zijn en helpen conflicten te de-escaleren

Stimuleren debat en open discussie

Dragen bij aan win-win oplossingen

Politiek bewustzijn: de emotionele staat en machtsverhoudingen van een groep opmerken.

Mensen met deze competentie:

Machtsverhoudingen herkennen

Cruciale sociale netwerken ontdekken

Begrijpen de krachten die de meningen en acties van klanten, klanten of concurrenten vormen

Begrijpen situaties, organisaties en de externe realiteit

EMOTIONELE COMPETENTIES

PERSOONLIJKE COMPETENTIES

Emotioneel bewustzijn: de emoties en hun effecten herkennen.

Mensen met deze competentie:

Weten welke emoties ze voelen en waarom

Realiseren de verbanden tussen hun gevoelens en wat zij denken, doen en zeggen

Herkennen hoe hun gevoelens hun prestaties beïnvloeden

Laten zich leiden door bewustzijn van hun waarden en doelen

Nauwkeurige zelfbeoordeling: iemands sterke punten en limieten kennen.

Mensen met deze competentie zijn:

Zich bewust van hun sterke en zwakke punten

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Reflecterend, leren van ervaringen

Open voor openhartige feedback, nieuwe perspectieven, continu leren en zelfontplooiing

In staat om een gevoel voor humor en perspectief over zichzelf te tonen

Zelfvertrouwen: zekerheid over iemands eigenwaarde en capaciteiten.

Mensen met deze competentie:

Presenteren zichzelf met zelfverzekerdheid; ze hebben "aanwezigheid"

Kunnen onpopulaire standpunten geven en standpunten uitdragen over wat juist is

Kunnen besluiten nemen, zijn ook in staat om de afgewogen beslissingen te nemen ondanks onzekerheden en druk

SOCIALE COMPETENTIES

Empathie: de gevoelens en het perspectief van anderen voelen en een actieve interesse in hun zorgen hebben.

Mensen met deze competentie:

Zijn alert op emotionele signalen en luister goed

Tonen gevoeligheid en begrijp de perspectieven van anderen

Helpen mee op basis van inzicht in de behoeften en gevoelens van andere mensen

Servicegerichtheid: anticiperen op, herkennen van en tegemoet komen aan de behoeften van klanten.

Mensen met deze competentie:

Krijgen inzicht in de behoeften van klanten en match ze met services of producten

Zoeken naar manieren om de tevredenheid en loyaliteit van klanten te vergroten

Bieden graag passende hulp

Grijpen het perspectief van een klant, handelend als een vertrouwde adviseur

Anderen ontwikkelen: ervaren wat anderen nodig hebben om zich te ontwikkelen en hun vaardigheden te versterken.

Mensen met deze competentie:

Erkennen en belonen de sterke kanten, prestaties en ontwikkeling van mensen

Bieden nuttige feedback en identificeren de behoeften van mensen aan ontwikkeling

Zijn mentor, geven tijdig coaching en bieden opdrachten aan die de vaardigheden van een persoon uitdagen en laten groeien

Diversiteit benutten: kansen creëren via verschillende mensen.

Mensen met deze competentie:

Respecteren en betrekken mensen met verschillende achtergronden

Begrijpen verschillende wereldbeelden en zijn gevoelig voor groepsverschillen

Zien diversiteit als een kans, kunnen een omgeving creëren waarin verschillende mensen kunnen gedijen

Dagen vooroordelen en intolerantie uit

MOTIVATIE EN ZELF ESTEEM

PERSOONLIJKE COMPETENTIES

Prestatievertrouwen: streven naar verbetering of voldoen aan een standaard van uitmuntendheid.

Mensen met deze competentie:

Zijn resultaatgericht, met een grote drive om hun doelstellingen en normen te halen

Stellen uitdagende doelen en neem berekende risico's

Volgen informatie om onzekerheid te verminderen en vinden manieren om het beter te doen

Leren hoe ze hun prestaties kunnen verbeteren

Betrokkenheid: afstemmen op de doelen van de groep of organisatie.

Mensen met deze competentie:

Malen gemakkelijk persoonlijke of groepsoffers om aan een groter organisatiedoel te voldoen

Zoeken een gevoel van doel in de grotere missie

Gebruiken de kernwaarden van de groep bij het nemen van beslissingen en het verduidelijken van keuzes

Zijn actief op zoek gaan naar kansen om de missie van de groep te vervullen

Initiatief: Bereidheid om op kansen in te spelen.

Mensen met deze competentie:

Zijn klaar om kansen te grijpen

Zoeken doelen die verder gaan dan wat van hen wordt verwacht of verwacht

Nemen de administratieve rompslomp door en buigen de regels wanneer nodig om de klus te klaren

Mobiliseren anderen door ongewone, ondernemende inspanningen

SOCIALE COMPETENTIES

Leiderschap: groepen en mensen inspireren en begeleiden.

Mensen met deze competentie:

Articuleren en enthousiasmeren voor een gedeelde visie en missie

Stappen voorwaarts om te leiden waar nodig, ongeacht de positie

Leiden de prestaties van anderen terwijl je ze verantwoordelijk houdt

Leiden door het voorbeeld

Verbanden bouwen: het onderhouden van instrumentele relaties.

Mensen met deze competentie:

Cultiveren en onderhouden uitgebreide informele netwerken

Zoeken relaties die voor beide partijen voordelig zijn

Bouwen een goede band op en houden anderen in de gaten

Maken en onderhouden persoonlijke vriendschappen tussen collega's

Samenwerking: werken samen met anderen in de richting van gedeelde doelen

Mensen met deze competentie:

Brengen een focus op de taak in balans met aandacht voor relaties

Werken samen, delen plannen, informatie en bronnen

Bevorderen een vriendelijk, coöperatief klimaat

Zoeken en verzorgen kansen voor samenwerking

Teammogelijkheden: groepssynergie creëren bij het nastreven van collectieve doelen.

Mensen met deze competentie:

Hebben modelteam-kwaliteiten zoals respect, hulpvaardigheid en samenwerking

Betrekken alle teamleden bij actieve en enthousiaste deelname

Bouwen teamidentiteit, esprit de corps en commitment

Beschermen de groep en haar reputatie; delen krediet

Werkvormen

In het volgende deel bieden we de leraar een groot aantal werkvormen waarmee prosocialiteit in de klas kan worden ondersteund.

Samenvatting

De focus van deze activiteit ligt op toegankelijkheid van websites en webtools. De websites en webtools moeten voor iedereen zijn ontworpen, ongeacht welke hardware of software ze gebruiken, wat hun taal is, waar ze zijn of wat hun mogelijkheden zijn. Wanneer de websites goed zijn ontworpen en ontwikkeld, kan iedereen, inclusief mensen met een handicap, deze gebruiken. In deze activiteit zullen studenten websites onderzoeken om te zien of ze toegankelijkheidsbarrières hebben die het voor sommige mensen moeilijk of onmogelijk maken om manieren te gebruiken en te onderzoeken om deze websites aan te passen aan persoonlijke behoeften.

Doelstelling

Aan het einde van deze activiteit zullen studenten zich bewust zijn van deze persoonlijke behoeften met betrekking tot toegang tot leermaterialen op het web en manieren verkennen om de webbrowser aan te passen.

Prosociaal focus

Beoordelen / weten / gemotiveerd om te helpen
Beoordeel / weet / motiveert om empathie te hebben / te troosten

Taxonomie niveau

Ontvangen
Reageren
Waarderen

Tijd

90/120 minuten

Niveau

Leeftijd 14-18

Hulpmiddelen

Projector
internetverbinding
ALICE e-portfolio
Google docs

1 Toegankelijkheid van het web

Vorbereiding (vóór de les)

Om deze activiteit voor te bereiden, bezoekt u de webpagina's van W3C Web Accessibility en bereidt u een korte introductie voor van webtoegankelijkheid:

<https://www.w3.org/WAI/intro/accessibility.php> .

Op deze website worden problemen met webtoegankelijkheid in duidelijke bewoordingen uiteengezet en krijgt u de mogelijkheid om problemen te onderzoeken. Een goed voorbeeld is deze video (ongeveer 8 minuten) van WC3 Web Accessibility

Initiative: <https://www.w3.org/WAI/perspectives>

De toegankelijkheidsgebieden waarop u mogelijk wilt focussen, zijn:

Toetsenbord compatibiliteit

Duidelijke lay-out en ontwerp

Grote koppelingen, knoppen en bedieningselementen

Aanpasbare tekst

Begrijpelijke inhoud

Kleuren met een goed contrast

Tekst naar spraak

Videotitels

Spraakherkenning

Meldingen en feedback

Organiseren

Bereid technologie voor om de website te tonen. Organiseer studenten in kleine groepen van 3-4 personen voor het tweede deel van de activiteit (stap 3 t/m 5).

Uitvoering

Stap 1 (5/10 minuten) Stap 1 – Verken met uw studenten vooraf wat zij ervan weten. Weten ze wat het betekent? Hebben ze een voorbeeld? Waarom is het belangrijk?

Stap 2 (10/15 minuten) - Bezoek samen met uw studenten de [W3C Web Accessibility-consortiumpagina's](#) en bespreek de verschillende voorgestelde concepten en onderwerpen.

Stap 3 (5 minuten) - Maak elk kleine groepen van 3-4 studenten. Elke groep werkt aan de analyse van een website vanuit het perspectief van toegankelijkheid.

Stap 4 (60/90 minuten) Studentenwerk: analyse van de toegankelijkheid van een website.

Elke groep wordt gevraagd een website te selecteren die zij kennen en de toegankelijkheidsbarrières op deze website onder de hierboven beschreven rubrieken te onderzoeken.

Een van de leden van de groep maakt een online document (bijv. Google Docs) en deelt het met de andere leden van de groep. Dit document moet de naam "[Naam van de website] Toegankelijkheidsanalyse" krijgen.

Elk lid van de groep moet twee opties uit de bovenstaande lijst controleren en met een analyse bijdragen aan een gedeeld projectdocument.

Studenten moeten de toegankelijkheidsinstellingen activeren om te zien of de website de opties biedt.

Elke student moet een nieuw bewijsmateriaal maken met de e-portfolio bewijstool, waaronder de link naar de gekozen website en de link naar het gedeelde document

Elke student deelt zijn eigen bewijs met alle leden van de groep en vraagt om hun opmerkingen. De bewijzen worden gedeeld met behulp van de "private inquiry tool" die beschikbaar is in de ALICE-portfolio.

Zodra ze de opmerkingen van de andere leden van de groep hebben ontvangen, zullen alle studenten hun analyse bekijken en, indien nodig, aanpassen/verbeteren in het licht van de ontvangen opmerkingen.

Samenvatting

Internet is een fantastische plek die we dagelijks bezoeken en gebruiken. Mensen kunnen informatie zoeken, vrienden ontmoeten, naar muziek luisteren en onze digitale wereld creëren. In deze activiteit zullen studenten de voor- en nadelen van het gebruik van internet in hun dagelijks leven en op school zien (dingen die ze wel of niet willen wanneer ze internet- en internetbeveiligingsproblemen gebruiken). Ook zullen ze op de computer een korte film over internetgebruik bekijken en eventuele risico's/problemen die kunnen worden geïdentificeerd in de korte film opnemen.

Doelstelling

Het doel van deze activiteit is het informeren en bewustmaken van veilig en positief gebruik van digitale hulpmiddelen en technologie, de kennis en attitudes van studenten over internet en de toepassingen ervan in hun dagelijks leven versterken. Na de activiteit zullen studenten een aantal belangrijke risico's van het gebruik van internet kunnen herkennen en herkennen en strategieën kunnen toepassen om ze te voorkomen.

Prosociaal focus

Beoordeel / weet / gemotiveerd om te delen
Beoordeel / weet / motiveert om empathie te hebben / te troosten

Taxonomie niveau

Ontvangen
Reageren
Waarderen

Tijd

75/90 minuten

Level

Age 14-18

2 Internet... Wat we willen

Vorbereiding (vóór de les)

Niet nodig. Het kan handig zijn voor de leraar om de video voorgesteld in stap 3 te visualiseren.

Organiseren

Bereid technologie voor (computer, internetverbinding en projector) om de video weer te geven. Organiseer studnets in kleine groepen van 3-5 personen voor het tweede deel van de activiteit (stap 3).

Uitvoering

Stap 1 (5/10 minuten) Organiseer de klas in kleine groepen van 3-5 studenten elk.

Stap 2 (20/30 minuten) - Studentenactiviteit 1: Wat wil je? Wat wil je niet? Elke groep schrijft een eerste brainstorm over dingen die ze dagelijks doen met behulp van web-toepassingen op internet en beantwoordt de volgende vragen: (1) Wat wil je van internet? (2) Wat wil je niet van internet? Om de ideeën van de brainstorm op te schrijven, kunnen studenten een samenwerkingshulpmiddel gebruiken, zoals een digitaal prikbord (<https://nl.padlet.com/>). Als de inhoud is voltooid, moet elke student dit opnemen in diens eigen e-portfolio.

Stap 3 (50 minuten) -Studentenactiviteit: problemen/gevaren van internet. Studenten kijken naar een korte film: [TheGroceryStore](#) over problemen met online gebruik en veiligheid. Nadien bespreken studenten met hun groep de gevaren/problemen die ze in de korte film hebben herkend en over de strategie die ze moeten volgen om ze te voorkomen.

Vervolgens moeten ze samen een document maken en het "Gevaren van het internet-[naam van de groep]" noemen waar ze de belangrijkste aspecten van het vorige overleg verzamelen: gevaren/problemen die ze hebben herkend en strategieën om ze aan te

pakken. Dat document moet beginnen met de volgende vraag: "Welke mogelijke problemen/gevaren heb je herkend?" Ten minste zes gevaren/problemen moeten worden aangegeven, met bijbehorende strategieën om ze te voorkomen.

Zodra de inhoud is voltooid, moet elke student het opnemen in zijn eigen e-portfolio. Elke student moet privé delen via het e-portfolio "private inquiry tool", de inhoud ervan met een student van een andere groep en vragen om diens feedback.

Samenvatting

In deze activiteit leren studenten over de digitale footprint (wat is het, hoe het te beheersen en de repercussie ervan). Studenten werken individueel en in paren.

Doelstelling

Het doel van deze activiteit is informeren en bewustmaken van veilig en positief gebruik van persoonlijke digitale gegevens, en de risico's om deze via internet te delen.

Prosociaal focus

Beoordeel/weet/gemotiveerd om te delen

Beoordeel/weet/gemotiveerd om empathie te hebben / te troosten

Taxonomie niveau

Ontvangen

Reageren

Waarderen

Tijd

75/90 minuten

Niveau

Leeftijd 14-18

Hulpmiddelen

Internetverbinding, computer, ALICE e-portfolio

3 Digitale voetafdruk

Organiseren

Bereid technologie voor (computer, internetverbinding en projector) om de video's weer te geven.

Uitvoering

Stap 1 (15/20 minuten): introductievideo's

Studenten bekijken de volgende video's als inleiding tot het onderwerp:

[Dave las je gedachten](#)

[Digitaal dossier](#)

Stap 2 (15 minuten): Debat.

Discussieer met de studenten over de 2 video's en help ze om relevante vragen te stellen en te relateren aan hun persoonlijke ervaring. U kunt vragen naar hun ervaring, het sociale netwerk

dat zij gebruiken, hoe ze omgaan met sociale media en andere online hulpmiddelen, enz.

Stap 3 (45/60 minuten): wat is een digitale voetafdruk? Studenten werken individueel en moeten de antwoorden op deze vragen achterhalen. Om die taak te doen, zullen studenten allereerst een zoekactie plannen (timing, hulpmiddelen, doelen, enz.) om de antwoorden op de volgende vragen te vinden. Studenten zullen die planning opschrijven in een digitaal document en ze moeten een e-portfolio "verhaal" maken en deze uploaden.

Vragen:

Wat is een digitale voetafdruk?

Wie kan het maken?

Waarom controleren?

Hoe controleer je het?

U moet deze template downloaden en gebruiken.

Als u klaar bent, uploaden de studenten hun werk naar hun e-portfolio en maken ze een nieuw bewijs.

Stap 4 (45/60 minuten): wat is een digitale voetafdruk?

Studenten werken in paren (student A en B) en delen de antwoorden die ze hebben gevonden. Vervolgens zoeken studenten alle informatie over de klasgenoot waarmee ze werken op internet en verzamelen deze in een document en delen deze met hen. Student A registreert de gevonden informatie over student B en de referentie van waar en hoe die het heeft gevonden.

Tips om informatie te vinden: gebruikersnaam, telefoonnummer, e-mail, sociale netwerken ...

Zodra de partner het document heeft voltooid, leest de student het en geeft die diens gevoelens en indrukken over de informatie die de partner heeft gevonden.

Vervolgens moet elke student 2 documenten uploaden naar het bewijsmateriaal dat is aangemaakt in opdracht 1:

- Het werk, waar ze de informatie over hun medestudent hebben verzameld (bijv. student A moet de opdracht over student B uploaden)
- Het werk van hun teamgenoot over hen (student A moet het werk over zichzelf uploaden dat is gedaan door student B).

4 De Socratische methode

De Socratische methode is een krachtig instrument om actief burgerschap en sociale dialoog te bevorderen die we in de moderne samenleving vaak missen. Socratische workshops kunnen we beschouwen als essentiële momenten van onderzoek en van individuele en collectieve groei. Het genereert bij de mensen het bewustzijn van hoe ze hun eigen problemen kunnen identificeren en een verlangen om deel te nemen aan het plannen en uitvoeren van mogelijke oplossingen.

De leerprestaties die in de verschillende nationale contexten met de methode zijn bereikt, laten een toename zien in de verwerving van cognitieve en relationele/culturele competenties.

Activiteiten
1 Socratische workshop "Overdracht versus communicatie"
2 Socratische workshop over conflicthantering
3 Socratische workshop "Egoïsme versus empathie"

Socratische workshop: "Kennisoverdracht versus communicatie"

Samenvatting

Door de huidige oefening biedt Socratische competenties die verband houden met actief burgerschap en sociale dialoog.

Doelstelling

Het doel is om de betekenis te analyseren van de woorden "transmissie" en "communicatie", de verschillen die er zijn tussen hen en de mogelijke effecten van beide concepten op het leerproces.

Prosociaal focus *

Gemotiveerd om te delen
Weten/gemotiveerd om empathie te hebben / te troosten

Taxonomie niveau *

Ontvangen
Reageren
Waarderen

Tijd

120 – 180 minuten

Niveau*

Leeftijd 12-14, leeftijd 15-17

Hulpmiddelen

Het is handig om een flipover of een notitieblok te hebben om de diverse op te schrijven interventies en om de resultaten van de sessie vast te leggen.

Vorbereiding (vóór de les)

Maximaal aantal voorgestelde deelnemers is 20, minimaal 10.

Er is slechts één Socratische coördinator per sessie.

De ruimte is georganiseerd om een democratische non-hiërarchische omgeving te creëren (proberen het concept van de ruimte over te brengen als een metafoor van relaties, communicatie, expressie en creativiteit): deelnemers zitten in een cirkel (wat betekent dat ze macht delen, gelijkheid, dezelfde kans op bijdragen van iedereen), dus iedereen heeft dezelfde afstand tot het midden en kan naar elkaar in de ogen kijken.

Organiseren

Het is niet nodig als eerste stap om de Socratische methode vooraf aan de studenten te introduceren. Tijdens de sessie

vragen deelnemers wanneer ze willen spreken, dan krijgen ze een ruimte die moet worden gerespecteerd.

Het is belangrijk dat iedereen actief naar elkaars stem luistert.

De coördinator kan ook uitnodigen om de deelnemers te spreken die stil zijn, ze hebben de mogelijkheid om de uitnodiging te accepteren of te weigeren.

Het is belangrijk tijdens de discussie dat de Socratische coördinator goed opneemt wat de deelnemers zeggen, met behulp van de voorgestelde tools.

Uitvoering

Stap 1: 45'

De Socratische coördinator stelt zichzelf voor en nodigt elke deelnemer uit zichzelf voor te stellen door te vragen: wat is je persoonlijke droom?

Elke deelnemer begint iets te vertellen over zichzelf en diens leven door middel van dromen. Op deze manier kan iedereen zich openstellen door zichzelf te uiten en te luisteren naar het standpunt van andere mensen.

Stap 2: 45'

De coördinator stelt de deelnemers de volgende vragen: - Wat is de betekenis van "kennisoverdracht" volgens jouw persoonlijke ervaring? - Wat is de betekenis van "communicatie" volgens jouw persoonlijke ervaring?

Elke deelnemer spreekt diens mening vrij uit over de betekenis van het concept "kennisoverdracht" en "communicatie". De Socratische coördinator kan er tussen komen en een eigen bijdrage leveren om effectieve wederkerigheid mogelijk te maken. De coördinator mag echter de groepsdiscussie niet beïnvloeden door diens persoonlijke mening te uiten over het besproken onderwerp. Opmerkingen moeten op een meer methodologisch niveau de wederzijdse communicatie bevorderen. De coördinator kan bijvoorbeeld de discussie opnieuw starten, en om verdere uitleg of voorbeelden vragen die zijn ontleend aan persoonlijke ervaringen van deelnemers.

Nabespreking/reflectie: 20'

Aan het einde van de workshop sluit de Socratische coördinator af door een korte evaluatie te vragen aan alle deelnemers, door een synthese te maken van wat er tijdens de sessie is gezegd en conclusies te trekken. Men kan vragen of de deelnemers het daarmee eens zijn.

De Socratische coördinator kan ook een volgende ontmoeting voorstellen: wanneer, op welk moment, over wat.

Samenvatting

De volgende oefening gebruikt de Socratische methode als een hulpmiddel om conflicten op te lossen en te transformeren. Het kan met verschillende onderwerpen worden gebruikt en stelt deelnemers in staat om bemiddelingsvaardigheden en persoonlijke sterke punten te ontdekken of te ontwikkelen, en hen te laten nadenken over alternatieven voor de oplossing van problemen.

Doelstelling

Het doel is om conflicten te benoemen, de belangrijkste kenmerken ervan te verkennen en oplossingen te ontwikkelen om ze te transformeren tot een kans voor ontwikkeling.

Prosociaal focus

Gemotiveerd om te delen
Weten/gemotiveerd om empathie te hebben/te troosten

Taxonomie niveau

Ontvangen
Reageren

Tijd

120 - 180 minuten

Niveau

Leeftijd 12-14, leeftijd 15-17

Hulpmiddelen

Papier, pen

Socratische workshop conflicthantering

Vorbereiding (vóór les)

We zien conflicten als een meningsverschil waardoor de betrokken partijen een bedreiging zien voor hun behoeften of belangen of zich daarover zorgen maken. Meestal wordt conflict geassocieerd met geweld en vernietiging, vergezeld van gevoelens van woede, frustratie, pijn, angst en angst. Aan de andere kant is conflict niet noodzakelijk destructief als het op de juiste manier wordt gehanteerd. Het kan ook een waardevol hulpmiddel zijn voor het opbouwen van vaardigheden en persoonlijke sterke punten, evenals een kans om menselijke creativiteit te gebruiken en nieuwe oplossingen te vinden.

Organiseren

Deelnemers worden gevraagd om aan een specifiek conflict te werken. De te volgen procedure is als volgt (voorbeeld van conflict: immigranten en autochtonen):

1. Deelnemers worden uitgenodigd om een *diagnose te stellen*, dat wil zeggen om de oorzaken van het conflict te benoemen. Mogelijke antwoorden op het hierboven als voorbeeld genomen onderwerp zijn bijvoorbeeld:

- a. Direct geweld: vooroordelen, racisme, xenofobie
- b. Cultureel geweld: gesloten sociale banden van autochtonen en weerstand tegen verandering versus gesloten sociale banden van immigranten en de behoefte aan integratie
- c. Structureel geweld: gebrek aan middelen (banen)

2. Vervolgens worden de deelnemers uitgenodigd om de *prognose* te ontwikkelen (dit is een analyse van de directe gevolgen van dit soort conflicten): men benoemt dan zaken als discriminatie, beperkte toegang tot gekwalificeerde banen voor immigranten, geen echte uitwisseling/communicatie tussen mensen, geweld (verbaal en soms fysiek).

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

3. Zodra de oorzaken en gevolgen zijn geïdentificeerd, moeten *oplossingen* worden ontwikkeld voor dit conflict: hoe kunnen de relaties en structuren die het conflict creëren/onderhouden op positieve/creatieve wijze worden opgelost of hoe kan men ermee leren leven? En kunnen we de Socratische benadering gebruiken in het proces van zulke conflicttransformaties

Uitvoering

Stap 1: 30'

Creëer een representatieve groep mensen met immigranten uit verschillende landen, autochtonen, politieke vertegenwoordigers, NGO-vertegenwoordigers. De Socratische coördinator stelt de groep de volgende vraag: welke vragen moeten worden gesteld om de oorzaken van conflicten te onderzoeken?

Stap 2: 45'

Elke deelnemer reflecteert in eerste instantie op vragen die noodzakelijkerwijs moeten worden gesteld.

De Socratische coördinator vat de vragen die zijn ontstaan samen en presenteert ze aan de groep

Stap 3: 20'

Als iedereen zijn persoonlijke vragen stelt, moeten de anderen ze opschrijven op hun notitieboekje

Stap 4: 30'

De deelnemers beginnen na te denken over de vragen om de onderliggende oorzaken van een conflict (diagnose) en de bijbehorende gevolgen (prognose) te analyseren door gebruik te maken van meerdere visies, alternatieven en meningen, maar ook de achtergronden en ervaringen van de betrokken mensen bij elk sociaal niveau (rekening houdend met de diepe psychologische en culturele factoren).

Stap 5: Na het vaststellen van de hoofdoorzaken van conflicten, is het nodig om te praten over

handelingsperspectieven op hoe conflicten kunnen worden opgelost of getransformeerd en vrede kan worden opgebouwd door creatieve ideeën en alternatieven voor geweld (behoefte aan creativiteit, behoefte aan toekomstige oriëntatie).

Nabespreking/reflectie: 30'

Aan het einde van de workshop sluit de Socratische coördinator af door een korte evaluatie te vragen aan alle deelnemers en door een korte samenvatting te geven van wat er tijdens de sessie is gezegd

Socratische workshop “egoïsme versus empathie”

Samenvatting

Met de Socratische methode wordt prosocialiteit en de spanning tussen “egoïsme” en “empathie” verkend.

Doelstelling

Het doel is om de betekenis te analyseren van de woorden “egoïsme” en “empathie”, de verschillen die er zijn tussen hen en de mogelijke effecten van beide concepten op het leerproces.

Prosociale focus

Gemotiveerd om te delen
Weten/gemotiveerd om empathie te hebben/te troosten

Taxonomie niveau

Ontvangen
Reageren
Waarderen

Tijd

120-180 minuten

Niveau

Leeftijd 12-14, leeftijd 15-17

Hulpmiddelen

Het is handig om een flipover of een notitieblok te hebben om de diverse op te schrijven interventies en om de resultaten van de sessie vast te leggen.

Vorbereiding (vóór de les)

Maximaal aantal voorgestelde deelnemers is 20, minimaal 10. Er is slechts één RMA-coördinator voor elke sessie. De ruimte is georganiseerd om een democratische non-hiërarchische omgeving te creëren (proberen het concept van de ruimte over te brengen als een metafoor van relaties, communicatie, expressie en creativiteit): deelnemers zitten in een cirkel (wat betekent dat ze macht delen, gelijkheid, dezelfde kans op bijdragen van iedereen), dus iedereen heeft dezelfde afstand tot het midden en kan naar elkaar in de ogen kijken.

Uitvoering

Stap 1: 45'

De Socratische coördinator stelt zichzelf voor en nodigt elke deelnemer uit zichzelf voor te stellen door te vragen: wat is je persoonlijke droom?

Elke deelnemer begint iets te vertellen over zichzelf en diens leven door middel van dromen. Op deze manier kan iedereen zich openstellen door zichzelf te uiten en te luisteren naar het

standpunt van andere mensen.

Stap 2: 45'

De coördinator stelt de deelnemers de volgende vragen: - Wat is de betekenis van "egoïsme" volgens jouw persoonlijke ervaring? - Wat is de betekenis van "empathie" volgens jouw persoonlijke ervaring? Gebruik zo nodig een woordenboek om de officiële betekenis voor te lezen en daarop uit eigen ervaring te reflecteren.

Elke deelnemer spreekt diens mening vrij uit over de betekenis van het concepten. De Socratische coördinator kan er tussen komen en een eigen bijdrage leveren om effectieve wederkerigheid mogelijk te maken. De coördinator mag echter de groepsdiscussie niet beïnvloeden door diens persoonlijke mening te uiten over het besproken onderwerp.

Opmerkingen moeten op een meer methodologisch niveau de wederzijdse communicatie bevorderen. De coördinator kan bijvoorbeeld de discussie opnieuw starten, en om verdere uitleg of voorbeelden vragen die zijn ontleend aan persoonlijke ervaringen van deelnemers.

Nabespreking/reflectie: 20'

Aan het einde van de workshop sluit de Socratische coördinator af door een korte evaluatie te vragen aan alle deelnemers, door een synthese te maken van wat er tijdens de sessie is gezegd en conclusies te trekken. Men kan vragen of de deelnemers het daarmee eens zijn.

*Egoïsme

Eind 18e eeuw: van de Franse *égoïsme* en het moderne Latijnse *egoïsme*, van het Latijnse *ego* "ik". Egoïsme wordt meestal beschouwd in twee vormen. Psychologisch *egoïsme* is de opvatting dat mensen altijd worden gemotiveerd door eigenbelang. Ethisch *egoïsme* is de opvatting dat, of mensen nu zo zijn of niet, ze zo moeten zijn; meestal wordt dit gevorderd in de vorm dat rationeel gedrag pogingen vereist om het eigenbelang te maximaliseren.

*Empathie: het vermogen om zichzelf in de plaats van iemand anders te verbeelden en de gevoelens, verlangens, ideeën en acties van de ander te begrijpen. Het is een term uit het begin van de 20e eeuw, gelijk aan de Duitse *Einfühlung* en gemodelleerd naar "sympathie".

5 Seksuele diversiteit rap

Samenvatting

Studenten schrijven rapnummers over respect en LGBTI-kwesties.

Doelstelling

Studenten drukken uit wat LGBTI-discriminatie of ongelijke behandeling op basis van seksuele geaardheid of genderidentiteit betekent.

Prosociaal focus

Gemotiveerd om te helpen
Gemotiveerd om empathie te creëren/te troosten

Taxonomie niveau

Waarderen
Organisatie
Internaliseren

Tijd

60-75 minuten

Niveau

Leeftijd 12-18

Vorbereiding (vóór de les)

Deze oefening werkt vooral goed met studenten die niet van formele discussies houden. De facilitator kan overwegen om niet in discussie te gaan om na te denken over de keuzes die gemaakt zijn om de rap te ontwikkelen, maar om een meer informeel leerproces te creëren door het gewoon te doen.

Misschien wil je de rap-songs op video opnemen voor gebruik in andere lessen.

Organiseren

Herplaats lokaalmeubilair zodat de studenten raps kan uitvoeren of een rap-strijd kan voeren. Als u de raps opneemt, vraagt u schriftelijke toestemming om de afbeeldingen of opnamen te delen.

Uitvoering

Stap 1: (30'; rap maken) Laat studenten, alleenstaand, in paren of in groepen, een rapnummer schrijven over LGBTI, pesten, discriminatie of ongelijke behandeling, of over verliefd worden op iemand van hetzelfde geslacht, of over genderverwarring of verandering.

Stap 2: (30'; uitvoering) Laat studenten hun rapteksten delen met hun klasgenoten door de liedjes te spelen of te lezen.

Stap 3: (15'; optioneel; debriefing) Bespreek de nummers met vragen als:

Waarom heb je deze teksten gekozen?

Was het moeilijk om de tekst te schrijven?

Was het gemakkelijk om je de situatie van LGBTI in te leven? Waarom?

Wat is je eigen ervaring met seksuele diversiteit?

Wordt je eigen ervaring weerspiegeld in de rap?

Ondersteunt jouw rap andere mensen?

Variaties

Het kan zijn dat studenten zich ongemakkelijk voelen als ze denken dat LHBTI-kwesties niet acceptabel of vreemd zijn. In dergelijke gevallen is het interessant om te experimenteren met bestaande rapnummers en de woorden te veranderen en er goed om te lachen. Humor werkt goed. Zorg wel dat het niet denigrerend wordt maar onderzoekend blijft.

Het is ook mogelijk om over respect en liefde in het algemeen te discussiëren en de tekst seksneutraal te maken, de vaak stereotiepe geslachtsrollen te veranderen of te veranderen en op andere speelse manieren met liefde en respect te experimenteren. Bijvoorbeeld door heteronummers homo of lesbisch te maken, of door elk couplet van perspectief te wisselen en ze zo “biseksueel” of “transgender” te maken”.

Het kan interessant zijn om de raps op video te filmen en ze misschien op de schoolwebsite of op YouTube te publiceren (als de studenten natuurlijk toestemming geven). Als ze positief over seksuele diversiteit zijn, kunnen ze bijdragen aan een positieve beeldvorming op school en in de gemeenschap.

6 Associëren over seksuele diversiteit

Samenvatting

Studenten brainstormen over seksuele diversiteit en reflecteren op hun gedachten.

Doelstelling

Verhelderen wat studenten weten, voelen, en denken over asexuele diversiteit; misverstanden rechtzetten.

Prosociaal focus

Beoordeel om empathie te hebben/te troosten

Taxonomie niveau

Reageren
Waarderen

Tijd

20-50 minuten

Niveau

Leeftijd 12-14

Hulpmiddelen

Schoolbord
Mogelijk: "spreekstok" of lucifers/tandenstokers

Vorbereiding (vóór de les)

Doe deze oefening in een klas die weet hoe respectvol te brainstormen en waar de context relatief veilig is.

Organiseren

In groepen met minder respect en discipline, kun je de studenten vertellen dat ze alleen hun stem mogen laten horen nadat ze hun vinger hebben opgestoken of een "spreekstok" in handen hebben. Alleen mensen met de spreekstok kunnen spreken. In groepen met wat meer agressieve leiders, kun je elke student 4 lucifers of tandenstokers geven. Een student moet één van zijn lucifers inleveren bij het maken van een opmerking. Dit beperkt de spreektijd van overdreven enthousiaste studenten en moedigt verlegen studenten aan om opmerkingen te maken als de veelpratere zonder lucifers zitten.

Uitvoering

Stap 1: (2'; instructie) Start het spel met de vraag: "Wat komt er in je op als ik de woorden spreek: lesbisch, homoseksueel, biseksueel, transgender en interseksueel. Schrijf de woorden op een schoolbord of op een flipover.

Stap 2: (10'; brainstorm) Laat de studenten ongeveer 10 minuten vrij associëren, totdat de stroom van associaties vertraagt. Noteer elke associatie, ook de negatieve, bevooroordeelde, offensieve of schunnige. Maak geen opmerkingen in deze fase. Op deze manier laat je zien dat je de inzet van je studenten waardeert. Wanneer de associaties stoppen, kondig dan het einde van deze fase aan door de deelnemers te bedanken dat ze zo open zijn en hun gedachten delen.

Stap 3: (8'; analyse) Kijk met je studenten naar de opgeschreven woorden. Classificeer de ideeën in termen van: relaties, uiterlijk, geslacht, enzovoort (wat u als leraar logisch lijkt). Vraag de studenten waarom ze deze woorden noemden. Wat zit er achter? Welke afbeeldingen en informatie? Veel woorden vertegenwoordigen negatieve beelden, vooroordelen en verkeerde informatie. Probeer zonder te oordelen naar boven te halen waar de studenten hun termen en beelden vandaan halen. Je kunt studenten ook vragen om duidelijke misinformatie van elkaar te corrigeren of vragen over de associaties op te schrijven. Extreme misvattingen die de studenten zelf niet kunnen corrigeren kan de leraar zelf aanvullen (maar ga er geen uitleg- of correctie-les van maken!) Op deze manier creëer je een agenda

voor de rest van de onderwijssessie(s).

Stap 4: (30'; debriefing) Als u wilt, kunt u de oefening uitbreiden door dieper op de woorden te gaan en zelf de juiste informatie te bieden. U kunt de studenten vragen om daarnaast te bespreken wat ze van elk van de woorden vinden: ben je het daarmee eens? Om welke reden ben je het (niet) eens? Waarom denken mensen op de manier waarop ze over LGBTI denken? Hoe ontstaat jouw mening, kan je die veranderen, zo ja op grond waarvan?

Voltooi het spel en leg de studenten uit welke algemene conclusies we kunnen trekken uit de discussies tot nu toe. Check of de studenten het ermee eens zijn. Ook kun je met de klas afspraken maken over welke woorden jullie zullen gebruiken in verdere discussies.

Samenvatting

Studenten worden gevraagd om advies te geven aan Fatima, die vragen heeft over haar gevoelens voor hetzelfde geslacht en zich afvraagt hoe loyaal ze is voor leeftijdsgenoten en familie.

Doelstelling

Studenten leren hun eigen attitudes met betrekking tot seksuele geaardheid te verkennen, vooral wanneer ze persoonlijk met ondervragende leeftijdsgenoten worden geconfronteerd.

Prosociaal focus

Beoordeel en gemotiveerd om te helpen
Gemotiveerd om empathie te hebben/te troosten

Taxonomie niveau

Waarderen
Internaliseren

Tijd

30-45 minuten

Niveau

Leeftijd 12-16

Hulpmiddelen

Hand-out eventueel uitdelen of PowerPoint-dia

7 Fatima heeft advies nodig

Vorbereiding (vóór de les)

U kunt het verhaal van Fatima kopiëren op een hand-out of op een PowerPoint-dia. Verzamel materialen, huiswerk.

Uitvoering

Stap 1: (5'; instructie) Vertel de studenten over de vraag van Fatima:

Fatima is 15 en heeft het moeilijk. Ze vindt het niet leuk om met jongens om te gaan zoals haar vrienden. Ze geeft veel meer de voorkeur aan het gezelschap van haar vriendinnen. Maar haar vriendinnen gaan steeds vaker uit met jongens, ze zijn allemaal jongensgek.

Ze las in een tijdschrift dat er vrouwen zijn die zich aangetrokken voelen tot andere vrouwen. Ze worden lesbiennes genoemd. Nu vraagt ze zich af of ze lesbisch is. Ze is in de war omdat ze ook jongens ook wel leuk vindt, maar geen zin heeft om met hem uit te gaan en zeker niet met hen wil slapen. Ze voelt zich veel intiemer en comfortabeler bij meisjes. Ze zou graag willen horen wat medestudenten van haar situatie vinden.

Stap 2: (15'; briefschrijven) Vraag de studenten om een goede adviesbrief te schrijven aan Fatima. Omdat de brief persoonlijk is, moet deze de volgende aspecten bevatten: je persoonlijke mening, je eigen ervaring en een ondersteunend advies. Loop rond en help indien nodig terwijl de studenten hun brief schrijven. Stel coachende vragen. Maar geef geen inhoudelijk advies.

Stap 3: (15'; discussie) Vraag diens adviesbrief aan Fatima wil voorlezen (je kunt zelf ook de teksten voorlezen of in plaats van voorlezen laat u de studenten vrijuit praten over hun advies aan Fatima). Terwijl de studenten praten, schrijft u sleutelwoorden op het bord.

Stap 4: (10 "; debriefing) Gebruik de opmerkingen die op het bord zijn geschreven voor discussie en vraag de cursisten:

Welk advies is het meest nuttig, waarom?

Welk advies is niet erg geschikt of effectief?

Hoe heb je over je advies beslist?

Hoe zal Fatima over dit advies denken?

Als je dit advies zelf zou krijgen, hoe je jezelf dan voelen?

Wat is de rol van Fatima's familie, haar religie en haar cultuur?

Als Fatima jouw vriend(in) zou zijn, wat zou je dan doen?

Het geleerde in de praktijk brengen

Haal de ervaringen en adviezen uit deze oefening terug als een LGBTI-student ondersteuning nodig heeft van leeftijdsgenoten, of als studenten zich insensitief uitlaten over seksuele diversiteit.

Samenvatting

Studenten worden gevraagd partij te kiezen voor een reeks uitspraken over aspecten van hun identiteit. Ze ervaren het ongemak om "de enige" te zijn, het risico gestigmatiseerd te worden en de noodzaak om in de kast te blijven om een status in de peergroep te behouden.

Doelstelling

Deze oefening stelt studenten in staat om op verschillende niveaus te ervaren wat het betekent om tot een minderheid te behoren.

Prosociaal focus

Empathie hebben

Taxonomie niveau

Ontvangen

Tijd

10-15 minuten

8 Ik ben, ik ben het niet

Dit is een kort en krachtig spel om een cursus te starten of een training te geven over diversiteit of over LGBTI-kwesties.

Organiseren

Maak ruimte in het lokaal zodat alle studenten in twee groepen kunnen staan.

Uitvoering

Stap 1: (2') Introduceer het spel:

Na deze introductie zal ik je een reeks uitspraken geven; je moet kiezen of deze bewering waar is door naar links in het lokaal te gaan (ik ben) of rechts in het lokaal (ik ben niet).

Praat niet met elkaar tijdens deze game, we zullen het achteraf kort bespreken.

Het is niet mogelijk om te weigeren een zijde te kiezen of in het midden te gaan staan, je moet een positie kiezen.

Als je je ongemakkelijk voelt bij een keuze, mag je in dit spel een of twee keer liegen.

Neem na het beantwoorden van de vraag een paar seconden de tijd om te zien wie er aan jouw kant staat en wie aan de andere

kant is, maar praat niet.

Denk aan de gevoelens die je bij elke vraag ervaart.

Stap 2: (8') Lees de vragen voor en laat studenten hun positie kiezen. De leraar neemt ook deel aan het spel door kanten te kiezen en neemt ten minste één keer een "niet waar" positie in. De laatste stelling luidt: "Ik was een leugenaar, ik heb tenminste een keer gelogen tijdens dit spel". De leraar kiest met deze vraag de "ik ben" kant van het lokaal. Dit legitimeert dat studenten meer open zullen zijn over liegen en dat u als leraar een veiligere veilige context creëert.

Noot: de vragen in de startoefening gaan over homo of lesbisch, maar kunnen aangevuld of vervangen worden door vragen over biseksualiteit en genderidentiteit. Deze versie is geschikt als beginnersoefening omdat vragen over biseksualiteit en genderidentiteit bij middelbare

school studenten vaak nog moeilijk liggen en omdat ze vaak de termen nog niet (goed) kennen.

Stap 3: (4'; debriefing) Bespreek heel kort wat studenten tijdens de oefening hebben opgemerkt en gevoeld door vragen te stellen zoals:

Wat merkte je tijdens het spel?

Was je ergens door verrast?

Welke gevoelens heb je tijdens deze game ervaren?

Welke keuzes waren moeilijk voor jou, waarom?

Waarom waren mensen niet altijd eerlijk?

Houd het veilig, dwing de deelnemers niet om te praten of om te onthullen waarover ze hebben gelogen.

Stap 4: (1'; conclusie) Sluit de oefening af door te concluderen dat het niet altijd gemakkelijk is om de enige in een groep te zijn, en dat mensen soms het gevoel hebben dat ze sommige dingen moeten verbergen of "in de kast" moeten blijven over iets om te voorkomen dat ze uitgesloten of gestigmatiseerd worden.

Werkblad voor de begeleider: vragen bij “Ik ben, ik ben niet”

1. Mijn reis naar school duurt minder dan 30 minuten.
2. Ik heb mijn moeder afgelopen week minstens één keer geholpen.
3. Ik hou van spuitjes.
4. Ik ben dol op eten bij McDonald's.
5. Ik heb een handicap.
6. Ik ben een echte man.
7. Ik ben een echte vrouw.
8. Ik heb een homo of lesbische bar bezocht.
9. Ik heb minstens één keer gereisd zonder te betalen.
10. Ik heb een man of een jongen gekust.
11. Ik heb een vrouw of een meisje gekust.
12. Ik denk dat seksualiteit een essentieel onderdeel is van mijn identiteit.
13. Ik heb erotische fantasieën gehad over iemand van het andere geslacht.
14. Ik heb erotische fantasieën gehad over iemand van hetzelfde geslacht.
15. Ik zou me goed voelen als ik homo of lesbisch zou zijn.
16. Ik denk dat sommige uitspraken in deze oefening vrij moeilijk te beantwoorden zijn.
17. Ik heb er op zijn minst één gelogen tijdens deze oefening.

9 Uitspraken over seksuele diversiteit

Samenvatting

Studenten vullen onafgemaakte zinnen op een blad. De voltooide zinnen worden vergeleken en besproken.

Doelstelling

Deze oefening stelt leraren en studenten in staat om een dieper begrip te krijgen van hoe zij en andere groepen denken over LGBTI-kwesties.

Prosociaal focus

Empathie

Taxonomie niveau

Reageren

Waarderen

Tijd

25-35 minuten

Vorbereiding (vóór les)

Print hand-outs voor alle studenten

Uitvoering

Stap 1 (5': instructie) Laat het werkblad zien en vraag uw studenten om enkele zinnen in te vullen. Ze kunnen kiezen welke ze moeten afmaken, dus als ze zich niet op hun gemak voelen om er één te doen, kunnen ze een andere kiezen. Stel om ze gerust te stellen dat dit geen test is, maar alleen een manier om inzicht van elkaar te krijgen van meningen over LGBTI-kwesties.

Stap 2: (10': invullen en kick-off) Laat de studenten even werken aan het afmaken van de uitspraken.

Stap 3: (15': bespreking) Begin met de eerste vraag en vraag wie deze heeft ingevuld. Vraag ook andere studenten die dit gedaan hebben en besluit of iedereen het erover eens is of dat er een

verscheidenheid aan meningen of definities is. Druk niet op je eigen gezichtspunt door (hoewel je het wel kunt uitspreken).

Bespreek een paar andere vragen die werden beantwoord door verschillende studenten. Als een zin slechts door één student is ingevuld, vraag dan hoe anderen deze zin zouden voltooien. Bespreek de gegeven antwoorden kort en vat samen. Benadruk dat elke persoon het recht heeft om zijn of haar eigen mening te hebben.

Stap 4: (5'; debriefing) Maak de oefening af door te concluderen dat mensen verschillende meningen hebben over LGBTI-kwesties en dat het interessant is om deze opvattingen te delen.

Het geleerde in de praktijk brengen

Kom in de weken op deze oefening terug door korte opmerkingen erover te maken in andere lessen, natuurlijk als de les daarop aansluit.

Hand-out: Voltooi de zin

Vul alstublieft een of meer van de volgende zinnen aan. Je mag kiezen welke.

1. Geef een korte definitie van LGBTI. LGBTI betekent ...
2. Ik kan LGBTI-mensen herkennen (niet) omdat ...
3. Als je je anders voelt dan hoe je lichaam eruit ziet, kun je ervoor kiezen om van man in een vrouw, of van vrouw in een man te veranderen omdat ...
4. Als een 12-jarig jongetje/meisje zegt dat hij/zij L-G-B-T-I is (kies welke), denk ik ...
5. Sommige mensen denken dat homoseksueel, lesbisch transgender is een ziekte, en ik ben het (oneens) hiermee eens omdat ...
6. Als ik denk aan twee zoenende vrouwen, voel ik ...
7. Als ik denk aan twee mannen die kussen, voel ik ...
8. Als ik twee mannen zie kussen, zou ik ...
9. Als iemand denkt dat ik L-G-B-T-I ben (kies welke persoon), voel ik ...
10. LGBT-mensen demonstreren/paraderen elk jaar, omdat ...
11. Jongeren die opgevoed zijn door twee vrouwen of twee mannen zullen ...
12. Als ik mijn beste vriend L-G-B-T-I zou blijken te zijn (kies welke) zou ik ...
13. Als ik hoor "dat is zo homo", denk ik dat dit ...
14. Wat ik graag zou willen weten over L-G-B-T-I (kies welke), is ...

10 Onthullingen

Samenvatting

Speel een rollenspel om de verbeelding van de studenten te activeren en laat hen de rol van een (LGBTI) persoon aannemen en zijn of haar acties bepalen.

Doelstelling

Studenten ervaren hoe het voelt als iemand iets persoonlijks en mogelijk taboe aan hen openbaart.

Prosociaal focus

Gemotiveerd om te helpen
Gemotiveerd om te delen
Gemotiveerd om empathie te hebben / te troosten

Taxonomie niveau

Waarderen
Organisatie
Internaliseren

Tijd

50 minuten

Niveau

Leeftijd 12-16

Hulpmiddelen

Twee kleine plastic matrassen of een deken om op de grond te liggen, als in een kleine tent

Vijf kaarten met gepersonaliseerde onthullende berichten

Vorbereiding (vóór de les)

Kopieer een set speel instructiekaarten af.

Organiseren

Maak ruimte in het midden van de klas en leg een deken of 2 kleine matrassen neer om een "tent" te maken.

Uitvoering

Stap 1: (2'; instructie) Leg het doel van dit rollenspel uit.

Dit is een rollenspel om te leren hoe je kunt reageren wanneer een vriend je iets persoonlijks en onverwachts vertelt. In dit stuk hoef je niet noodzakelijk "jezelf te zijn", maar kun je spelen en experimenteren met manieren om dingen te doen. Het is geen openbaar theater, dus je hoeft geen "goede" acteur te zijn.

Introduceer de studenten in dit fictieve scenario:

Twee studenten delen een tent op kampweek. Vlak voordat ze gaan slapen, onthult één van de studenten iets persoonlijks.

Ik heb 5 kaarten met een persoonlijke onthulling voor elk van hen. We gaan elke scène spelen en experimenteren met hoe je kunt reageren.

Stap 2: vraag één paar studenten om te spelen. Geef een van hen de eerste kaart. Op de kaarten staat:

Mijn grootmoeder (of) vriend is net overleden.

Ik ben verliefd op iemand met een andere religie dan de mijne.

Het lijkt erop dat ik een ernstige ziekte heb.

Ik kreeg net een promotie op mijn werk.

Ik denk dat ik lesbisch (of) homo (of) biseksueel (of) transgender (of) ben, ik ben interseksueel geboren (je kunt kiezen welke identiteit).

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Vraag het stel om het tafereel "in de tent" te spelen. De student met de kaart verrast zijn vriend met een boodschap. Laat de studenten ongeveer 5 minuten (dus niet zo lang) spelen. Het gaat om de eerste reactie.

Evalueer de scène snel, eerst met de spelers en vervolgens met de observerende studenten. Stel bijvoorbeeld de volgende vragen:

Hoe voelde het toen je deze openbaring kreeg?

Was het gemakkelijk om te reageren?

Zou je dit in werkelijkheid aan een vriend willen vertellen?

Welk type openbaring is (on)aanvaardbaar?

Hoe "anders" mogen je vrienden zijn?

Het geleerde in de praktijk brengen

De oplossingen voor het reageren en ondersteunen van je vriend of medestudent kunnen ook onderwerp worden van een of meer lessen of korte interventies in andere lessen. De context van het onthullen van persoonlijke problemen in een ondersteunende gemeenschapscontext kan worden besproken.

Samenvatting

In deze oefening leert de student onderscheid te maken tussen feiten en meningen. Dit wordt gedaan door woordwebs te maken.

Doelstelling

Studenten leren hun persoonlijke opvattingen te identificeren en onderscheid te maken tussen feiten en meningen, tussen emoties en rationaliteit.

Prosociaal focus

Beoordeling en empathie

Taxonomie niveau

Waarderen

Tijd

30 minuten

Niveau

11 Feit of mening?

Vorbereiding (vóór de les)

Wanneer groepen niet erg spontaan zijn of seksuele diversiteit taboe is, helpt het wanneer de leerkracht wat papierknipsels verzamelt waar seksuele diversiteit een onderwerp is, zowel feitelijke als vervormde beelden. Als studenten geen opmerkingen hebben, kunnen de materialen (of een video) helpen om de brainstorm te activeren.

Organiseren

Als u video gebruikt, bereidt u video voor op presentatie

Uitvoering

Stap 1: (5'; instructie) Leg uit dat mensen vaak vooraf bepaalde ideeën over veel dingen hebben en dat ze zich er misschien niet van bewust zijn dat sommige "feiten" eigenlijk meningen zijn en dat meningen gebaseerd kunnen zijn op feiten of op echte, vals of vertekende indrukken. In deze les gaan we een woordenkaart maken die ons zal helpen onderscheid te maken tussen feiten en

meningen. Teken een verticale lijn op het bord en schrijf de woorden "feiten" aan de linkerkant en "meningen" aan de rechterkant. Daarboven schrijft u: "gay" "(of lesbisch, of biseksueel of transgender, interseks of al deze termen). Laat ruimte aan de onderkant van het bord.

Stap 2: (10'; brainstorm) Vraag het eerste woord of de eerste zin die in je opkomt als je denkt aan LHBTI-kwesties. Moet het aan de linkerkant worden geschreven, of toch rechts?

Waarom? Wanneer is het een feit, waar heb je de informatie vandaan? Hoe weet je dat deze informatie waar of betrouwbaar is? Bied indien nodig contra-informatie aan. Wanneer mensen het erover eens zijn, noteer dan het woord of de zin. Wanneer de groep niet kan besluiten, schrijf het woord of de zin onderaan het schoolbord; dit woord moet nog worden onderzocht.

Stap 3: (10'; debriefing) Verzin andere trefwoorden of zinsdelen die nauw verwant zijn aan het onderwerp en gebruik relatiepijlen om verbanden te leggen. Tegen het einde van deze les kunnen studenten het verschil tussen feiten en meningen verklaren. Vraag je studenten welke sleutelwoorden of zinsneden betrekking hebben op hun emoties en meningen en welke betrekking hebben op de feiten. Indien nodig kunt u feiten en meningen omcirkelen die hoog of

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

laag emotioneel geladen zijn met rood of blauw. Zijn feiten altijd feiten? (en zijn feiten altijd waar?) Kunnen mensen het niet eens zijn met feiten?

Het geleerde in de praktijk brengen

Besteed ook in de lessen hierna, indien mogelijk, aandacht aan het verschil tussen feiten en vooroordelen. Dit zou eigenlijk de hele schoolcarrière door moeten gebeuren. Vraag de studenten hun mening zodat ze hun vaardigheden kunnen oefenen om onderscheid te maken. Deze interventies kunnen kort worden gehouden, maar ook uitgewerkt tot onderzoeksopdrachten en plenaire besprekingen. Tegenwoordig is er veel “fake news” en tendentieuze berichten worden al snel verspreid. Door hier geregeld aandacht aan te besteden, maakt u studenten kritischer, weerbaarder en meer zorgvuldig.

Samenvatting

Vier groepen studenten identificeren zich met een specifieke raciale, culturele of etnische groep en bespreken de effecten van het uiten van vooroordelen en het maken van stereotiepe opmerkingen.

Doelstelling

Studenten onderzoeken gevoelens en percepties over vooroordelen, de geldigheid van veelvoorkomende vooroordelen, en ervaren hoe het is om het doelwit van vooroordelen te zijn.

Prosociaal focus

Beoordelen, weten, gemotiveerd om te delen

Beoordelen, weten, gemotiveerd om empathie te hebben/te troosten

Taxonomie niveau

Ontvangen

Reageren

Waarderen

Tijd

50-60 minuten

12 Het mikpunt zijn

Vorbereiding (vóór de les)

Ontwerp en kopieer een aantal kaarten en met namen van specifieke groepen (bijv. Syriërs, Afrikanen, moslims, joden, Roma, enz.). U moet voldoende sets kaarten maken zodat er één set is voor elke groep van vier studenten per les.

Organiseren

Plaats genoeg tafels voor subgroepen van elk 4 studenten.

Uitvoering

Stap 1 (5/10 minuten)

Instrueer studenten om kleinere groepen van vier te vormen. Geef een student in elke groep een set kaarten. Vraag de persoon die de set kaarten krijgt, die omgekeerd op tafel te leggen zodat niemand ziet wat erop staat. Vertel de studenten wel dat elke kaart een specifieke raciale, culturele of etnische groep aangeeft.

Stap 2 (10/15 minuten)

De student die de kaarten vasthoudt, mag nu naar de bovenste kaart kijken, maar *zonder* deze aan andere groepsleden te laten zien. Instrueer die student om er zeker van te zijn dat het NIET op hem of haar van toepassing is. Als de kaart wel van toepassing is, dan moet de student die kaart onderaan de stapel leggen en een andere kaart te kiezen, totdat een niet-toepasselijke kaart is omgedraaid. Nadat de eerste student een kaart heeft geselecteerd die niet op hem of haar van toepassing is, vraag dan om de stapel door te geven aan de volgende persoon. Ga door met dit proces totdat alle groepsleden een kaart hebben.

Stap 3 (5 minuten)

De eerste student van elke groep moet nu de kaart laten zien zodat de subgroep het woord kan

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

zien. In de volgende drie minuten maken de overblijvende groepsleden om de beurt stereotiepe opmerkingen over de categorie personen die op de kaart staat. De opmerkingen hoeven niet de mening van de groepsleden te zijn, maar kunnen bijvoorbeeld dingen zijn die ze misschien hebben gehoord of gezien terwijl ze opgroeiden, op school of in de media. De student met het woord moet elke stelling tegenspreken en de groep verdedigen op de kaart staat.

Geef een teken als de drie minuten voorbij zijn en vraag om dit proces te herhalen voor elk van de subgroepleden.

Stap 4 (20 minuten)

Schrijf enkele reflectievragen op het schoolbord en vraag de subgroepen om ze te bespreken:

Hoe voelde je je toen je alleen zat en verdedigde tegen de opmerkingen van anderen?

Hoe voelde je je toen je stereotiepe opmerkingen maakte?

Wat heb je geleerd over de gevolgen van het uiten van vooroordelen?

Stap 5 (10 minuten)

Vat de activiteit samen met de hele groep:

Stereotypen hebben consequenties

Stereotypering werkt nooit goed uit

Stereotypering creëert scheiding tussen en tussen mensen

We stereotyperen meer “voor de grap” dan we willen toegeven en geloven

Misschien zeggen we dat we niet leiden onder stereotypering, maar het doet wel pijn

Samenvatting

Twee groepen deelnemers vormen twee cirkels rond elkaar, met een begeleider per groep. De studenten van de binnenste cirkel reageren op vijf vragen over de manier waarop ze zijn opgegroeid als leden van een minderheidsgroep. Daarna ruilen de studenten van cirkel en beantwoordt de binnenste cirkel vragen over een andere etnische groep. Nadat de vijf vragen zijn beantwoord, laten de begeleiders hun groep weten dat ze deze antwoorden met alle andere deelnemers zullen moeten delen.

Doelstelling

Studenten verkennen hun eigen raciale/culturele achtergrond en bespreken wat ze hebben geleerd te geloven over personen die raciaal/cultureel anders zijn dan zichzelf. Ze worden zich bewust van de rol die hun ras en cultuur in hun leven speelt. Sommigen hebben hiervan geprofiteerd, maar sommige anderen hebben eronder geleden.

Prosociaal focus

Beoordelen, weten, gemotiveerd om te delen

Beoordelen, weten, gemotiveerd om empathie te hebben/te troosten

Taxonomie niveau

Ontvangen

Beoordelen

13 Raciaal/cultureel opgroeien

Vorbereiding (vóór de les)

Kies twee of meer groepen studenten met een gelijksoortige raciale/culturele achtergrond en vraag één begeleider voor elke groep. Het is ideaal als de begeleider van hetzelfde raciale/culturele afkomst kan zijn, maar niet noodzakelijk

Organiseren

Het klaslokaal moet groot genoeg zijn om twee concentrische cirkels te vormen, de binnenste klein, de buitenste voor alle andere studenten. Aan het begin van de les zet u stoelen zo neer dat elke subgroep elkaar ongestoord kan spreken.

Uitvoering

Stap 1 (20 minuten)

Vorm twee of meer groepen van studenten met min of meer gelijke raciale/culturele kenmerken en wijs voor elke groep een begeleider aan.

De begeleiders laat de groep reageren op de vijf onderstaande vragen: "Raciaal/cultureel opgroeien".

Vragen:

- 1) Welke dingen werd je aangemoedigd om te geloven over mensen uit je eigen groep?
- 2) Welke dingen werd je *afgeraden* om te geloven over mensen van je eigen groep?

3) Welke dingen werd je verteld of geleid om te geloven over mensen die (een andere groep)? Neem alleen de raciale/culturele groepen op die representatief zijn onder de studenten. Bijvoorbeeld: Syriërs, Afrikanen, Afghanen, Moslims, Koerdische, Pakistaanse, Joodse, jongeren uit de voormalige Sovjet-Unie en Oost-Europa, Roma.

4) Waren er dingen waarvan je werd ontmoedigd om te geloven over mensen uit een andere

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

groep?

5) Hoe werd je geleerd om al dan niet in contact te komen of contact te vermijden met mensen uit andere raciale/ culturele groepen?

Stap 2 (10 minuten)

Nadat de vijf vragen zijn beantwoord, vertellen de subgroep begeleiders hun groep dat ze deze antwoorden met alle andere deelnemers gaan delen. Omdat veilig te kunnen doen, bespreken de groepen eerst hoe ze hun antwoorden willen delen. Zo kunnen ze ervoor kiezen hun antwoorden niet te personaliseren, maar te zeggen “*de groep zei...*”.

Stap 3 (20 minuten; circa 8 minuten per subgroep)

Als de subgroepen klaar zijn, reorganiseert u het lokaal door de stoelen in twee concentrische cirkels te plaatsen, met een binnen- en buitencirkel. U kiest één groep om eerst in de binnencirkel te zitten. U vraagt hen om de vijf vragen te beantwoorden. De studenten in de buitencirkel worden gevraagd om te zwijgen terwijl de binnencirkel aan het woord is. De buitencirkel studenten luisteren actief en letten op hun gedachten en gevoelens.

Nadat de binnencirkel klaar is, gaat de eerste subgroep terug naar de buitencirkel en wordt hun plaats ingenomen door een andere raciale/etnische subgroep. Het proces herhaalt zich voor elke raciale/culturele subgroep totdat ze alle aan de beurt zijn geweest.

Stap 4 (20 minuten)

Als nabespreking gaan de subgroepen terug naar hun eigen groepen. De begeleiders vragen hen om te bespreken:

- (1) Wat hun gevoelens waren toen ze in de binnenste cirkel zaten en hun antwoorden vertelden.
- (2) Wat ze hebben geleerd over hoe elke raciale/culturele groep zijn eigen mensen ziet.
- (3) Wat hun reacties waren op het horen van antwoorden van andere raciale/culturele groepen, met name over wat hen werd geleerd te geloven over de andere raciale/culturele groepen
- (4) Om na te gaan of er gemeenschappelijke overtuigingen, stereotypen of verkeerde informatie genoemd werden die betrekking hadden op meer dan één groep

Stap 6 (optioneel; 20 minuten)

Deze optionele oefening dient om de ervaringen die men opdoet verder te verwerken. De oefening is meer confronterend omdat hij discriminatie meer zichtbaar maakt en duidelijk maakt dat sommigen van ons profiteren van discriminatie, terwijl anderen erdoor gekwetst worden. Deze oefening kan men het best doen met een klas waarin er al een hoge mate van veiligheid is.

Vertel de studenten: “Als ik de volgende uitspraken lees, vraag ik je op te staan, als de

bewering waar is voor jou. Als je fysiek niet in staat bent om op te staan, geef dan aan dat dit op een andere manier, bijvoorbeeld door je hand op te steken. Terwijl mensen staan, blijf je stil en kijkt rond om te zien hoeveel mensen in de groep er staan en hoeveel zitten. Terwijl je rondkijkt, sta dan ook even stil bij hoe je jezelf voelt als reactie op wat er gebeurt.”

Sta alsjeblieft op als ...

Je bent opgegroeid als lid van een minderheidsgroep.

Je bent opgegroeid in een wijk die niet multiraciaal was.

Je gezin heeft huishoudelijke hulp van iemand met een ander ras gebruikt.

Je ging naar een basisschool die niet multiraciaal was.

Mensen hebben ooit afwijkende opmerkingen over je ras/cultuur gemaakt.

Mensen hebben ooit afwijkende opmerkingen over je cultuur gemaakt.

Je hoorde dat familieleden afkeurend spraken of grapjes maakten over andere groepen.

Mensen hebben ooit afwijkende opmerkingen over je religie gemaakt.

Je bent wel eens anders behandeld door een leraar vanwege je ras of cultuur.

Je bent ooit slachtoffer geweest van geweld omdat je anders was dan anderen.

Je hebt er wel eens wat van gezegd als iemand een racistische opmerking of grap maakte.

Je bent wel eens gevraagd naar waarom je iets samen doet met mensen met een andere achtergrond.

Je hebt geen goede vrienden van een andere ras of cultuur.

Je familie heeft je verteld om niemand van een ander ras of cultuur te vertrouwen.

Je hebt ooit angst of onzeker gevoeld als je in een buurt komt die overwegend een andere raciale bevolking heeft dan de jouwe.

Je hebt ooit angst of onzekerheid meegemaakt als je in een groep zit waarin je de enige persoon van uw raciale groep was.

Je hebt je ongemakkelijk gevoeld bij het beantwoorden van een van de vragen tijdens deze oefening.

Stap 7 (15 minuten)

Vragen voor verwerking:

Wat waren je gevoelens tijdens deze oefening?

Waren er momenten dat je je goed voelde om op te staan? Waren er momenten dat je jezelf ongemakkelijk voelde toen je opstond?

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Waren er momenten dat het moeilijk was om op te staan of wanneer je ervoor koos om niet te gaan staan ondanks dat de vraag wel daarom vroeg?

Waren er bepaalde uitspraken die je op een sterke, persoonlijke manier beïnvloedden?

14 Gender stereotypering

Samenvatting

Studenten knippen foto's van mannen en vrouwen uit en denken na over kenmerken die ze associëren met mannen en vrouwen, en ze bespreken deze kenmerken en de effecten van genderstereotypering.

Doelstelling

Studenten denken na over genderstereotypen, rollen, verwachtingen en problemen.

Prosociaal focus

Beoordeel/weet/gemotiveerd om te delen

Beoordeel/weet/gemotiveerd om empathie te hebben/te troosten

Taxonomie niveau

Waarderen

Tijd

25-40 minuten

Vorbereiding (vóór les)

Vraag de studenten om tijdschriften, folders, catalogi of kranten mee te nemen. Vraag elke student om twee grote stukken papier, lijm en een schaar mee te nemen. De leraar kan ook een schaar of tape meenemen om grote stuk papier op de muur te plakken; stroken papier of plakbriefjes.

Uitvoering

Stap 1: (10-15 minuten) Vraag de studenten om foto's van mannen en vrouwen uit tijdschriften, folders, catalogi, kranten te knippen. Vraag hen om de afbeeldingen van mannen op een groot vel papier en de afbeeldingen van vrouwen op een ander te plakken. Vraag elke student om beide op de muur te hangen.

Stap 2: (5-10 minuten) Vraag de studenten na te denken over kenmerken die ze associëren met mannen en vrouwen en deze in grote stroken papier of op plakbriefjes te schrijven. Vraag de studenten om de woorden naast de foto's te plakken.

Stap 3: (10-15 minuten) Start een discussie met de studenten over stereotypen die verband houden met mannen en vrouwen door de studenten te vragen uit te leggen waarom zij deze kenmerken hebben gekozen op de stroken papier/plaknotities en de foto's die ze hebben geselecteerd om op de twee stukken te lijmen van papier.

Afhankelijk van het niveau van kennis van studenten over stereotypering,

kan het nuttig zijn om de studenten te vragen of ze bekend de term "stereotype" kennen. Als dat niet zo is, kan de leraar het uitleggen. Als sommigen het wel weten, kan de leerkracht de klas vragen om het uit te leggen en voorbeelden van stereotypen geven. Daarna kan de discussie verdergaan met het onderwerp genderstereotypering.

De docent kan de volgende punten gebruiken om de discussie te begeleiden:

- Ben je het eens met de kenmerken die we aan mannen toekennen? En met die voor vrouwen?
- Waarom associëren we bepaalde kenmerken met mannen en andere met vrouwen?
- Zijn deze kenmerken altijd juist? Waarom of waarom niet?
- Zijn sommige kenmerken die je beschrijft anders dan die traditioneel worden toegeschreven aan vrouwen en mannen?
- Wat zijn de positieve en negatieve gevolgen van stereotypering?

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

- Hoe kunnen we een positiever beeld van mannen en vrouwen bevorderen?
- Wat zou je doen als iemand jou of iemand anders niet respecteert omdat je (of zij) van een ander geslacht zijn?
- Wat kunnen we doen om genderstereotypen en -discriminatie binnen onze klas te veranderen of wanneer we bij onze vrienden of familie zijn?

Extra

Als follow-up van de activiteit kunt u studenten vragen om de genderstereotypen die zij op school tegenkomen gedurende de rest van de maand of het semester bij te houden, bijvoorbeeld in hun interacties met andere schoolgenoten, leraren en familieleden. Aan het einde van de periode kunnen ze een samenvatting van de stereotypen die ze hebben waargenomen maken.

Variatie

Een variatie op deze activiteit is dat de docent de mannelijke en vrouwelijke studenten de activiteit afzonderlijk laat doen en de resultaten vervolgens vergelijkt. Zien ze beide geslachtskenmerken van mannen en vrouwen op dezelfde manier?

15 Mensenrechten en gelijkheid

Samenvatting

Studenten spelen rollen en plaatsen zichzelf in hypothetische situaties die hen inspireren en ze denken daarbij na over hoe mensenrechten een rol spelen in de levens van mensen

Doelstelling

Studenten ontdekken hoe het volgen van mensenrechten een toewijding aan gelijkheid betekent; ze ontdekken hoe het is om iemand anders in de samenleving te zijn.

Prosociaal focus

Beoordeel / weet / gemotiveerd om te delen

Beoordeel / weet / gemotiveerd om empathie te hebben / te troosten

Taxonomie niveau

Internaliseren

Tijd

20-45 minuten

Vorbereiding (vóór les)

Vraag de studenten vóór de les om delen van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens te lezen

(<https://www.amnesty.nl/encyclopedie/universele-verklaring-van-de-rechten-van-de-mens-uvrm-volledige-tekst>). De docent kan de specifieke onderdelen selecteren die de studenten moeten lezen voordat de les begint of vraag ze om de samenvatting te lezen.

Maak een fotokopie van de rolbeschrijvingen en knip een kaart uit voor elke student in de klas. Als studenten meer dan de rollen zijn, wijst u sommige rollen toe aan meerdere studenten.

Organiseren

Reset klaslokaalmeubilair zodat studenten een lijn kunnen vormen.

Uitvoering

Stap 1: (2-3 minuten) Presenteer de activiteit en leg uit dat het over mensenrechten gaat. Begin met het verwijzen naar de preambule van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens dat "alle menselijke wezens vrij worden geboren en gelijk in waardigheid en rechten." Leg uit dat deze activiteit de studenten inzicht zal geven in het verband tussen mensenrechten en gelijkheid. De activiteit zal laten zien hoe keuzes, of het gebrek daaraan, een patroon vormen in de samenleving.

Stap 2: (5 minuten) Creëer een rustige sfeer met wat zachte achtergrondmuziek of vraag studenten om stil te zijn. Deel de rolbeschrijvingen willekeurig uit, één voor elke student. Vertel de studenten om de kaarten voor zichzelf te houden en om hun kaart niet aan iemand anders te laten zien. Nodig de studenten uit om te gaan zitten en hun rol voor zichzelf te lezen.

Stap 3: (5 minuten) Vraag de cursisten om zich in te leven in hun rol. Om ze te helpen, leest u de volgende vragen voor en pauzeert u om uw studenten de tijd te geven om na te denken over van wat hun rol kan inhouden. U moet vragen hoe het "zou kunnen zijn", omdat de ervaring of verbeelding van elke student anders is, omdat elke student anders is.

Vragen:

- Hoe zou je jeugd eruit kunnen zien in jouw rol? In wat voor soort huis woon je? Wat voor soort spellen zou je kunnen spelen? Wat voor werk kunnen je ouders doen?
- Hoe zou je dagelijks leven in de toekomst eruit kunnen zien? In wat voor soort huis woon je dan?

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Waar zou je kunnen ontspannen met anderen?

- Hoeveel verdien je per maand?
- Wat doe je in je vrije tijd?
- Wat zou je prettig vinden? Wat zou je uitdagen? Waar zou je bang voor kunnen zijn?

Stap 4: (2 minuten) Laat de studenten in een rij staan en vraag ze daarbij stil te blijven. Vertel de studenten dat je een lijst met situaties of gebeurtenissen gaat voorlezen. Telkens als een student "ja" kan antwoorden op een situatie, moeten ze een stap voorwaarts zetten. Anders moeten ze blijven waar ze zijn. Vertel hen dat de antwoorden afhangen van de details die ze hebben bedacht over hun rol.

Stap 5: (10 minuten) Lees de situaties en gebeurtenissen een voor een voor. Pauzeer een tijdje tussen elke uitspraak zodat de studenten naar voren kunnen stappen en rondkijken naar hun posities ten opzichte van elkaar. Als alle situaties zijn voorgelezen, vraagt u iedereen te bekijken waar ze nu staan en aan de andere te vertellen wat hun rol is.

Stap 6: (2 minuten) Geef de studenten een paar minuten om uit hun rol te komen, misschien door een beweging omhoog en omlaag te maken, of op een bepaalde manier rond te lopen en van tempo te veranderen.

Stap 7: (10 minuten) Vraag de studenten over wat er is gebeurd en hoe ze zich over de oefening voelen. Laat ze uitwisselen over de problemen die langs zijn gekomen en wat ze hebben geleerd. Wees zorgvuldig met het reageren op uitspraken over groepen mensen of op reacties op stereotypen. Zet de belangrijkste ontdekkingen op het bord. Herinner hen eraan dat iedereen een andere persoonlijkheid heeft of anders op situaties reageert. Je kunt de studenten de volgende vragen stellen:

- Hoe voelde je jezelf om naar voren te gaan of niet?
- Voor degenen die vaak naar voren zijn gegaan, op welk punt begon je op te merken dat anderen niet zo snel naar voren gingen als jij?
- Voelde iemand dat er momenten waren dat je basisrechten werden genegeerd?
- Hoe gemakkelijk of moeilijk was het om de verschillende rollen te spelen? Hoe stelde je jezelf het karakter en de situatie voor van de persoon die je speelde?
- Weerspiegelt deze oefening de maatschappij op de een of andere manier? Zo ja, hoe?
- Welke mensenrechten staan op het spel voor elk van de rollen? Kan iemand zeggen dat jouw mensenrechten in deze rol niet worden gerespecteerd of dat je er geen toegang toe had?
- Welke eerste stappen kunnen worden genomen om de ongelijkheden in de samenleving aan te pakken?
- Wat kan de overheid doen om mensenrechten en gelijkheid te bevorderen?

Stap 8: (5 minuten) Als laatste onderdeel van deze activiteit kunt u de studenten vragen om opnieuw te kijken naar de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en hen vragen om de rechten in

hoofdcategorieën in te delen. Vraag hen dan om de categorieën van de Verklaring aan te kruisen die van invloed kunnen zijn op hun rechten of op toegang tot rechten in de rollen die ze speelden.

Stap 9: (5 minuten) Vraag hen om de delen van de verklaring die zij hebben aangevinkt te bespreken en uit te leggen waarom zij deze specifieke onderdelen hebben geselecteerd.

Stap 10: In een samenvattende conclusie kunt u opmerken dat gelijkheid een grondbeginsel is van de moderne mensenrechtenbeweging. Mensenrechten zijn gebaseerd op het principe dat mensen allemaal gelijk en allemaal verschillend kunnen zijn. Mensenrechten zijn een belangrijk praktisch instrument voor mensen met discriminatie of achterstelling, maar ook voor iedereen, omdat iedereen wel eens in de minderheid is.

Het geleerde in de praktijk brengen

De leraar kan als opdracht geven dat studenten in hun directe omgeving een of enkele situaties proberen te ontdekken waarin duidelijk gebruik gemaakt wordt van mensenrechten, of waar ze duidelijk – of misschien – worden geschonden.

ROLBESCHRIJVINGEN MENSENRECHTEN

Je bent een werkloze alleenstaande moeder.

Je bent de voorzitter van een politieke jeugdorganisatie (waarvan de “ouderpartij” nu aan de macht is).

Je bent de dochter van een rijke lokale familie. Je studeert economie op school.

Je bent de zoon van een Syrische immigrant die een succesvol bedrijf leidt.

Je bent een Arabisch meisje dat bij je ouders woont en die vrome moslims zijn.

Je bent de dochter van de Amerikaanse ambassadeur. U woont in (naam van een land/hoofdstad).

Je bent soldaat in het leger en doet verplichte militaire dienst.

Je bent de eigenaar van een succesvol import-exportbedrijf.

Je bent een jonge man en gebruikt een rolstoel.

Je bent een gepensioneerde werknemer van een fabriek die schoenen maakt.

Je bent een 17-jarige Roma (zigeuner) vrouw die de lagere school nog niet heeft afgerond.

Je bent het vriendje van een jonge artiest die verslaafd is aan heroïne.

Je bent een prostituee/sekswerker en bent HIV-positief.

Je bent een lesbienne van 22 jaar oud.

Je bent een onderwijzeres, werkloos, je spreekt de taal van dit land nog niet zo goed.

Je bent een mode-model van Afrikaanse afkomst.

Je bent een 24-jarige vluchteling uit Afghanistan.

Je bent een dakloze jongeman van 27 jaar oud.

Je bent een migrerende werknemer uit Mali en je weet niet of je een verblijfsvergunning kunt krijgen.

Je bent de 19-jarige zoon van een boer die in een afgelegen plattelandsgebied woont.

SITUATIES MENSENRECHTEN

1. Je bent nog nooit een ernstige financiële moeilijkheid tegengekomen.
2. Je hebt een fatsoenlijke woning met een telefoonlijn en televisie.
3. Je voelt dat je taal, religie en cultuur worden gerespecteerd in de maatschappij waarin je leeft.
4. Je hebt het gevoel dat je mening over sociale en politieke kwesties van belang is en naar je mening wordt geluisterd.
5. Andere mensen raadplegen jou over verschillende kwesties.
6. Je bent niet bang om door de politie te worden aangehouden.
7. Je weet waar je terecht kunt voor hulp en advies als je het nodig hebt.
8. Je hebt je nog nooit gediscrimineerd gevoeld vanwege je afkomst.
9. Je hebt voldoende sociale en medische bescherming tegen ziekte en tegenvallers.
10. Je kunt minstens één keer per jaar op vakantie gaan, of misschien vaker.
11. Je kunt vrienden uitnodigen voor een diner thuis.
12. Je kunt studeren en het beroep van je keuze volgen.
13. Je bent niet bang om lastiggevallen of aangevallen te worden op straat
14. Je bent zelden of nooit beledigd vanwege wie je bent op sociale media.
15. Je kunt stemmen tijdens nationale en lokale verkiezingen.
16. Je kunt deelnemen aan een internationale conferentie in het buitenland.
17. Je kunt je religie vrij en open uitoefenen en je belangrijkste religieuze feesten vieren met familie en vrienden.

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

18. Je bent niet bang voor de toekomst van je kinderen.
19. Je kunt nieuwe kleding kopen wanneer je wilt of nodig hebt.
20. Je kunt verliefd worden op de persoon van je keuze.
21. Je voelt dat je vaardigheden wordt gerespecteerd en gewaardeerd.
22. Je kunt internet gebruiken en hiervan profiteren.

Universele Verklaring van de Rechten van de Mens - Samenvatting

Artikel 1 Recht op gelijkheid	Recht op een eerlijke openbare hoorzitting
Artikel 2 Vrijheid van discriminatie	Artikel 11 Recht om als onschuldig te worden beschouwd totdat het tegendeel is bewezen
Artikel 3 Recht op leven, vrijheid, persoonlijke veiligheid	Artikel 12 Vrijheid van inmenging in privacy, familie, thuis en correspondentie
Artikel 4 Vrijheid van slavernij	Artikel 13 Recht op vrij verkeer binnen en buiten het land
Artikel 5 Vrijheid van foltering als persoon voor de wet	Artikel 14 Recht op asiel in andere landen van vervolging
Artikel 6 Recht op erkenning als persoon voor de wet	Artikel 15 Recht op een nationaliteit en de vrijheid om het te veranderen
Artikel 7 Recht op gelijkheid voor de wet	Artikel 16 Recht op huwelijk en gezin
Artikel 8 Het recht op verhaal door het bevoegde tribunaal	Artikel 17 Recht op eigendom
Artikel 9 Vrijheid van willekeurige arrestatie en ballingschap	Artikel 18 Vrijheid van geloof en religie
Artikel 10	Artikel 19

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Vrijheid van mening en religie

Artikel 20

Recht op vreedzame vergadering en vereniging

Artikel 21

Het recht om deel te nemen aan de regering en aan vrije verkiezingen

Artikel 22

Recht op sociale zekerheid

Artikel 23

Recht op wenselijk werk en aansluiting bij vakbonden

Artikel 24

Recht op rust en vrije tijd

Artikel 25

Recht op een adequate levensstandaard

Recht op een sociale orde die dit document uitdrukt

Artikel 26

Recht op onderwijs

Artikel 29

Communautaire taken die essentieel zijn voor vrije en volledige ontwikkeling

Artikel 27

Het recht om deel te nemen aan het culturele leven van de gemeenschap

Artikel 30

Vrijheid van staat of persoonlijke tussenkomst in de bovenstaande rechten

Artikel 28

Samenvatting Studenten geven antwoorden op vragen aan een netetiquette blog en denken na over internet ethiek.
Doelstelling Studenten denken na over positieve en negatieve aspecten van internet; over ethisch gedrag en over vriendschap, privacy en internet.
Prosociaal focus Beoordeel/weet/gemotiveerd om te delen Beoordeel/weet/gemotiveerd om empathie te hebben/te troosten
Taxonomie niveau Reageren Waarderen
Tijd 50 - 65 minuten
Niveau

16 Gebroken vriendschap (cyberpesten)

Vorbereiding (vóór les)

Zorg dat u een videospeler en de film bij de hand heeft. De video: "Cyberbullying: Broken friendship" (<https://www.youtube.com/watch?v=jRByQHxmvD0>). Zorg ook voor verschillende grote stukken papier voor groepswork en voor exemplaren van de "Beste Netty" opdracht voor elke student.

Organiseren

Zet de video klaar.

Uitvoering

Stap 1: (5-10 minuten) Introductie tot het onderwerp cyberpesten. Begin met een korte discussie over de ervaringen van studenten met cyberpesten. Prompts kunnen zijn: heeft iemand cyberpesten ervaren? Leg de situatie uit. Hoe reageerde je hierop? Als jij pestkop was, wat heeft de situatie je geleerd? Als je gepest werd, wat heb je geleerd van de situatie?

Stap 2: (2 minuten) Laat de video "Cyberpesten: een verbroken vriendschap" zien aan de studenten.

Stap 3: (20 minuten) Geef studenten de tijd om individueel te werken aan de opdracht "Beste Netty". Ze moeten één van twee

vragen kiezen.

Stap 3: (10-15 minuten) Nadat de studenten hun antwoord hebben individueel hebben gekozen en een antwoord hebben geschreven, splitst u ze in groepen van drie of vier. Stel de groepen op zo'n manier samen dat studenten met andere studenten zijn die dezelfde vraag hebben gekozen. Geef elk van de groepen een groot stuk papier. Laat elke groep op dit papier het beste deel van hun antwoorden vermelden. Ze zouden minstens één item uit elk antwoord van elke groep moeten opsommen.

(10-15 minuten) Hang de voltooide papieren op en evalueer/reflecteer op de antwoorden van de studenten. Vraag de studenten om te bespreken of een van hen de voorgestelde strategieën in hun echte leven heeft gebruikt. Zo nee, hoe overwegen ze om ze toe te passen in een echte

situatie in hun leven?

Het geleerde in de praktijk brengen

Studenten kunnen de opdracht krijgen om een echte online uitwisseling met een vriend, familielid of een andere significante ander te beschrijven, die een ethische uitdaging vormt of vormde. De begeleider kan vragen dat ze een samenvatting van de situatie geven en welke ethische beslissing(en) de studenten hebben genomen en waarom. De beschrijving kan vergelijkbaar zijn of gerelateerd aan wat de studenten in stap 1 in deze activiteit hebben besproken, maar moedig hen aan om de situatie meer te analyseren en een sterkere kritische analyse te geven.

OPDRACHT – Beste Netty

“Beste Netty” is een blog met advies voor tieners. De blog is gespecialiseerd in netetiquette. Elke maand reageren jongeren die verantwoordelijk zijn voor dit blog op vragen. Jij bent door de redactie gevraagd om het antwoord van deze maand te schrijven.

Je redacteur heeft je twee vragen gegeven waaruit je kunt kiezen om op te reageren. Je mag maar één vraag kiezen om op te reageren, want zo werkt Netty. Je moet sympathiseren met het probleem van de schrijver, maar je moet ook zorgen dat je het advies geeft dat de vrager nodig heeft.

BRIEF # 1

Beste Netty,

Ik heb dezelfde beste vriendin sinds de kleuterschool. We hebben nog nooit een grote ruzie of zoiets gehad om iets en Kathie en ik zijn elkaar altijd trouw gebleven. Maar nu heeft mijn vriendin iets gedaan waarvan ik denk dat ik het haar niet kan vergeven. Kathie (niet haar echte naam) gaf mijn e-mailwachtwoord aan een groep meisjes op school die ik de “the beautiful people” noem. Ze zijn mooi en populair, maar ze zijn ook behoorlijk gemeen. Ze gebruikten mijn e-mailaccount om vieze berichten, zogenaamd van mij, naar elke jongen op school te sturen. Nu kan ik zelfs niet door de gang lopen zonder mensen die me uitlachen. Wat moet ik doen?

- Verraden

BRIEF # 2

Beste Netty,

Ik heb je advies nodig. Ik heb een geweldige beste vriendin die ik al eeuwen ken. Ze is leuk om mee om te gaan en we delen altijd alles. Nu moet ik een keuze maken. Er is een groep erg populaire meisjes op school. Ze hebben beloofd me in hun groep te laten, maar op één voorwaarde. Ik moet het e-mailwachtwoord van Nadia (niet haar echte naam) geven. Ik weet dat Nadia behoorlijk overstuur zou zijn als ik dit deed, maar ik ben wanhopig want dit is mijn kans om erbij te horen en ook populair zijn. Trouwens, wat hebben ze aan haar e-mailwachtwoord? Ik kan Nadia gewoon vertellen om het te veranderen nadat ik het aan hen heb gegeven, toch. Help alstublieft!

- Onbeslist

Samenvatting

Studenten maken een collage van situaties met online haatberichten. Vervolgens krijgen de studenten verschillende scenario's van online haatspraak en wordt gevraagd om ze aan te pakken.

Doelstelling

Studenten leren om concrete situaties te identificeren die online haatspraak bevatten; studenten leren reageren op gevallen van online haatspraak.

Prosocialia focus

Beoordeel / weet / gemotiveerd om te delen

Beoordeel / weet / gemotiveerd om empathie te hebben / te troosten

Taxonomie niveau

Waarderen

Karakteriseren

Tijd

35 - 45 minuten

17 Online haat

Vorbereiding (vóór les)

Vraag de studenten om 1-2 oude tijdschriften, lijm, schaar mee te brengen (mogelijk lijm en schaar meenemen).

Kopieën van een Facebook-sjabloon afdrukken

(<https://www.safenet.bg/images/sampleddata/files/FB-shablon.pdf>).

Als alternatief kunt u studenten vragen hun eigen sjablonen mee te brengen of te maken en deze sjablonen te gebruiken om collages te maken voor hun online haatspraak ("hate speech")-zaken.

Uitvoering

Stap 1: (2-3 minuten) Deel de klas op in 4 of meer groepen. Het is het best dat elke groep uit 5-6 studenten bestaat, maar het aantal kan meer of minder zijn afhankelijk zijn van de klasgrootte.

Stap 2: (15 minuten) Elke groep gebruikt de beschikbare Facebook-sjabloon of maakt een eigen sjabloon. Een andere optie zou kunnen zijn om hen te vragen hun eigen Facebook-sjabloon te tekenen. Met behulp van het tijdschriftmateriaal dat studenten hebben bijgebracht, maakt elke groep een collage die een typische situatie weergeeft waarin online haattaalgebruik wordt gebruikt. Studenten moeten dit binnen hun groepje bespreken om de collage op de Facebook-sjabloon te maken.

Houd in gedachten dat haatdragende taal vaak obscene zinnen bevat. Dit is toegestaan binnen een schoolactiviteit omdat we het beschouwen als studiemateriaal en omdat het belangrijk is dat we dergelijke onderwerpen bespreken. Daarom raden we je aan om, in het geval dat sommige studenten

obscene woorden gebruiken, dit te gebruiken als een kans om de studenten vertrouwd te maken met aanvaardbare normen voor gedrag en communicatie op school en elders. Het is verstandig om aan de hele klas uit te leggen dat het gebruik van obscene taal in het openbaar, zoals op school of op internet, niet acceptabel is. Met obsceniteiten overschrijdt je de grenzen van anderen, je zet jezelf te kijk met slechte manieren of je wekt de indruk dat je geen controle hebt over je emoties.

Stap 3: (10 minuten) Nadat de groepen klaar zijn met het maken van de collages, geeft de leraar een andere taak aan elk van de groepen om te bespreken binnen de groep. De vraag voor elke groep is hoe ze zullen handelen in de besproken situatie. De studenten moeten proberen niet alleen concrete reacties te bedenken, maar ook de lijn die erachter zit. Is er een richtlijn?

Als er meer dan vier groepen, wijs dan dezelfde situatie toe aan meerdere groepen.

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Situaties:

Voor Groep 1: Je krijgt te maken met mensen die je online haten.

Voor Groep 2: Een goede vriend van je heeft last van online haatspraak.

Voor groep 3: Iemand die je niet zo goed kent, heeft last heeft van online haatspraak.

Voor groep 4: Iemand die je niet kent, heeft last heeft van online haatspraak.

Stap 4: (10 - 15 minuten) Elke groep presenteert hun situatie, de lijn en de mogelijke reacties daarop.

Om de andere studenten gericht te laten luisteren, kan de leraar hen luister- en reflectieopdrachten geven. Bijvoorbeeld:

- Maakt het voor de reacties verschil tot wie de haatspraak gericht is?
- Wat zijn de rollen van de betrokkenen bij de haatspraak ("dader", "slachtoffer", "passieve getuigen", "actieve getuigen" "helpers")?
- Zijn er *verschillen* in de reacties van de groepen, afhankelijk van of het slachtoffer een vriend is of een persoon die u niet kent?
- Zijn er *overeenkomsten* in de reacties van de groepen, afhankelijk van of het slachtoffer een vriend is of een persoon die u niet kent?

Het geleerde in de praktijk brengen

Studenten kunnen een portfolio maken met goede ervaringen en suggesties, ze kunnen een verbetering van het schoolcurriculum voorstellen. Zulke opdrachten kunnen eventueel door andere studenten of door leraren of de schoolleider gerecenseerd worden, waarna de studenten feedback krijgen.

Samenvatting

Studenten bekijken een videoclip over het onderwerp online vechten en online drama. Vervolgens leren studenten over de tactiek van het online omgaan met woede.

Doelstelling

Moedig studenten aan om te leren over en te oefenen met tactieken voor het omgaan met online drama en woede

Prosociaal focus

Beoordeel/weet/gemotiveerd om te delen

Beoordeel/weet/gemotiveerd om empathie te hebben/te troosten

Taxonomie niveau

Internaliseren

Tijd

30 – 40 minuten

18 Acute beslissingen

Vorbereiding (vóór les)

Maak voor elke student kopieën van de gids "Probeer dit in plaats daarvan" en van de werkbladen.

Zorg dat u de video "Split Decisions" kunt afspelen.

(https://www.youtube.com/watch?v=HLUv8Dht_R4&t=206s)

Uitvoering

Stap 1: (5 minuten) Vertel de studenten dat ze de video "Split Decisions" (in het Engels) gaan bekijken en laat deze aan de studenten zien.

Stap 2: (10 minuten) Begin een discussie met de groep op basis van de video. Stel de volgende vragen aan de klas:

Denk je dat Lily of Gabriela zichzelf als "drama queen" (heks, relnicht) zagen? Waarom of waarom niet?

Toen Lily de video zag die Gabriela plaatste, dacht ze dat Gabriela met haar vriend Kevin flirtte. Laten we proberen dingen te zien vanuit Gabriela's perspectief. Waarom denk je dat ze de video heeft gepost?

Wat denk je dat de vriendin van Lily zei om haar te helpen kalmeren?

Wat zou je zeggen tegen een vriend die online met iemand wilde vechten?

Wat zijn enkele van de redenen waarom tieners online dramascenes maken?

Wat deed Lily om te voorkomen dat ze online uithaalt?

Stap 3: (5-10 minuten) Verdeel de studenten in koppels. Geef elke student een kopie van de handleiding "Probeer dit in plaats" over hoe je met digitaal drama om kunt gaan. Vraag elk koppel om de gids te bespreken.

Stap 4: (5-10 minuten) Geef de studenten een situatiewerkblad en vraag elk koppel om alle situaties in een rollenspel uit te spelen.

Stap 5: (5 minuten) Debriefing - vraag verschillende koppels om elkaar hun benaderingen van de situaties te vertellen.

Het geleerde in de praktijk brengen

De studenten kunnen het geleerde in hun eigen conflicten en online gedrag toepassen en de leraar kan hiernaar informeel vragen.

De leraar kan studenten vragen een opdracht te doen, waarbij zij hun online communicatie voor een periode bijhouden. Ze kunnen een of meer situaties beschrijven waarin zijzelf of een kennis betrokken kunnen zijn bij een online drama of conflict. Ze kunnen hun feedback geven over de situatie en nagaan of zij of hun vrienden de adviezen uit de "Probeer dit in plaats daarvan" gids hebben toegepast om de online conflicten aan te pakken. Ze kunnen ook gevraagd worden om de gids aan te vullen met andere of nog betere adviezen.

“Probeer dit in plaats daarvan” gids

Het kan soms moeilijk zijn om aardig te zijn in online communicatie. Je kunt gemakkelijk in de verleiding komen om een gemene boodschap te sturen als je boos bent, vooral als je jezelf wilt verdedigen of gewoon iemand niet kan uitstaan. Maar is dit echt het type online omgeving waarin je wilt omgaan met anderen? Het web is een betere plaats als mensen elkaar met respect behandelen.

Als je een valse opmerking, afbeelding of video wilt plaatsen, probeer eens DIT in plaats daarvan:

1. Doe een stap terug om te kalmeren. Je kunt ervoor kiezen om iets te doen waarbij je je beter voelt, zoals een wandeling maken, een boek lezen, naar muziek luisteren, of zoiets. Denk aan wat je gaat posten als je wat rustiger bent. Zou een boze opmerking de situatie echt helpen?
2. Spreek dingen uit met een vriend. Bel, sms of ga online met iemand die je vertrouwt. Kies een vriend die ondersteunend is, vraag niet raad aan heethoofden. Je hebt een vriend nodig die je zal helpen kalmeren, niet opdrijven.
3. Probeer in de schoenen van de ander te gaan staan. Het kan lastig zijn om in te schatten wat mensen online bedoelen. Een opmerking die je als een belediging ziet, is misschien als een grap bedoeld. Denk aan het gezichtspunt van de ander voordat je reageert.
4. Overweeg de gevolgen. Denk er goed over na voordat je een bericht verzendt. Is dit echt de moeite waard om in de problemen te komen?
5. Vraag vertrouwde volwassenen om hulp. Volwassenen kunnen misschien een goed advies geven over hoe om te gaan met je gevoelens en je helpen rustig met een ander te praten.



Situaties

Kies één situatie voor een rollenspel. Laat je medestudent de situatie voorlezen en speel je reactie. Let op: straks ga je deze rol aan de groep voorspelen.

Situatie 1: Je hebt net een gemene sms ontvangen van je ex-vriend. Je wilt meteen een net zo gemene sms terug sturen, maar in plaats daarvan ...

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Situatie 2: Je bekijkt een video die een klasgenoot online heeft geplaatst. De video is niet goed. Sommige van je klasgenoten hebben opmerkingen achtergelaten en maakten er grapjes over. Je wilt ook een opmerking maken, maar in plaats daarvan ...

Situatie 3: Je gebruikt een headset om online met andere mensen te gamen. Een van de spelers heeft een je team laten verliezen. Je wilt hem voor stomme idioot uitmaken, maar in plaats daarvan ...

Situatie 4: Een van je vrienden belt met je. Ze huult. Een groepje klasgenoten heeft haar online gepest. Je wilt het ze met gelijke munt betaald zetten, maar in plaats daarvan ...

11. Een project over prosocialiteit

Het doel van deze bijlage is om studenten te laten bijdragen aan prosocialiteit in de wijk of stad.

Naast gewoon vriendelijk gedrag gaat dit ook over omgaan met verschillende culturen, om tolerantie te bevorderen en problematische situaties op te lossen.

Naast het bevorderen van “generieke” vormen van prosocialiteit, zou het mooi zijn als de school ook prosocialiteit doorvoert in situaties waarin achterstelling, uitsluiting en discriminatie aan de orde kan zijn. Denk aan:

- Studenten die in arme buurten wonen
- Studenten die in marginale en landelijke gebieden wonen
- Studenten die behoren tot religieuze minderheden
- Studenten met een allochtone achtergrond
- Studenten die de tweede generatie immigranten zijn
- Roma-studenten
- Studenten die last hebben van homofobie of discriminatie op grond van geslacht

Stap 1: Uitleg prosocialiteit

1. Leg de betekenis van de term prosocialiteit uit aan de studenten.
2. Leg de methodiek (stap 2-5) uit en vraag de mening van de studenten daarover.
3. Bespreek de lijst met gedragsindicatoren (“de prosocialiteit-meter”). Kan je deze gebruiken om het niveau van prosocialiteit te “meten”?
4. Vat de discussie samen.

De prosocialiteit-meter

1. Ik ben blij als ik mijn vrienden/collega's kan helpen bij hun activiteiten
2. Ik deel de dingen die ik heb met mijn vrienden

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

3. Ik probeer anderen te helpen
4. Ik ben beschikbaar voor vrijwilligersactiviteiten om mensen in nood te helpen
5. Ik heb empathie met mensen die in nood zijn
6. Ik help degenen die in nood zijn onmiddellijk
7. Ik doe wat ik kan om anderen te helpen voorkomen dat ze in de problemen komen
8. Ik voel intens wat anderen voelen
9. Ik ben bereid om mijn kennis en vaardigheden beschikbaar te stellen aan anderen
10. Ik probeer degenen die verdrietig zijn te troosten
11. Ik leen gemakkelijk geld of andere dingen uit
12. Ik plaats mezelf gemakkelijk in de schoenen van anderen die zich ongemakkelijk voelen
13. Ik probeer beschikbaar te zijn en te zorgen voor mensen die in nood zijn
14. Als ik een goede kans krijg, dan deel ik die graag met anderen
15. Ik breng tijd door met vrienden die zich eenzaam voelen
16. Ik voel het meteen als vrienden zich ongemakkelijk voelen, zelfs als ze het niet aan me vertellen

Waarden en attitudes die kunnen worden beoordeeld

- Bereidheid om samen te werken met docenten en collega's.
- Preoccupatie bij het ontwikkelen van de eigen mogelijkheden.
- Respect voor de regels die zijn vastgelegd in de organisatie
- Een gezonde en evenwichtige levensstijl kiezen, door een correct gedrag in het leven aan te nemen, een die op harmonieuze wijze fysieke en intellectuele inspanningen combineert.
- Empathie.
- Gemeenschapszin.
- Perceptie van de relaties tussen de groep.
- Vermogen om gevallen van sociale uitsluiting en isolatie te begrijpen.
- Mogelijkheid om in geval van moeilijke situaties in actie te kunnen komen.

Stap 2: Ontwikkeling van een debat en discussie

Bespreek de sociale situatie in de wijk of stad.

Vraag studenten om materialen en voorbeelden te presenteren.

Stap 3: Sociale activiteiten vastleggen

Laat studenten (pro)sociale activiteiten beschrijven of filmen. Videoclips vormen leermateriaal maar kunnen ook aanleiding zijn voor discussies in de wijk.

Stap 4: Sociale analyse

Studenten en leraren bekijken de video's en analyseren problemen. Ze gaan na welke factoren bijdragen aan het verwerven van persoonlijke en sociale vaardigheden en zelfbeheersing die helpt bij het toepassen oplossen van problemen. De kernvraag is: "Wat zou ik gedaan hebben als ...?"

Stap 5: Voorbeelden benoemen

Studenten en leraren gaan na welke goede voorbeelden van prosocialiteit er zijn in de wijk, en op welke waarden en houding die zijn gebaseerd. Deze worden beschreven als goede voorbeelden voor hoe problemen kunnen worden opgelost.

12. Slotwoord

Alle Europese landen hebben gemeen dat de onderwijssystemen proberen te voorkomen dat sociale uitsluiting plaatsvindt. Leraren kunnen een gebrek aan vaardigheden hebben, en mogelijk daardoor ook aan motivatie om actief steun te verlenen aan studenten die uitgesloten worden en risico lopen op uitval. Leraren zijn vaak niet in staat de signalen van risico's te herkennen die kunnen leiden tot uitval, en ze kennen de nodige acties om dit te voorkomen lang niet altijd.

Dit prosociale didactische model biedt docenten en voorlichters handreikingen om bij te dragen aan sociale inclusie. Naast lessen bevat deze handleiding ook suggesties voor het opzetten van een lokale opvoedingsgemeenschap in en rond de school.

BIJLAGEN

1. Literatuur over kernbegrippen

Altruïsme

<https://www.psychologytoday.com/us/basics/altruism>

<https://ethicsunwrapped.utexas.edu/glossary/altruism>

https://www.philosophybasics.com/branch_altruism.html

Meeloper effect

<https://psychology.iresearchnet.com/social-psychology/prosocial-behavior/bystander-effect/>

Gemeenschap

<https://ahrc.ukri.org/documents/project-reports-and-reviews/connected-communities/concepts-and-meanings-of-community-in-the-social-sciences/>

<https://pdfs.semanticscholar.org/e5fb/8ece108aec36714ee413876e61b0510e7c80.pdf>

Conflict

<https://www.britannica.com/science/conflict-psychology>

<https://www.verywellmind.com/what-is-conflict-2794976>

Samenwerking

<https://www.psychologytoday.com/us/blog/am-i-right/201304/cooperation-and-human-nature>

Egoïsme

https://www.philosophybasics.com/branch_egoism.html

<https://plato.stanford.edu/entries/egoism/>

Empathie

<https://www.britannica.com/science/empathy>

<https://lesley.edu/article/the-psychology-of-emotional-and-cognitive->

<https://www.psychologicalscience.org/observer/i-feel-your-pain-the-neuroscience-of-empathy>

Hulp

<https://psychology.iresearchnet.com/social-psychology/prosocial-behavior/helping-behavior/>

Prosociaal gedrag

<https://psychology.iresearchnet.com/social-psychology/prosocial-behavior/>

<http://www.child-encyclopedia.com/prosocial-behaviour/according-experts/prosocial-development-across-lifespan>

Vrijwilligerswerk

<https://psychology.iresearchnet.com/social-psychology/prosocial-behavior/volunteerism/>

<http://www.eurospanbookstore.com/media/pdf/extracts/9789629371371.pdf>

2. Thematische bibliografie

An Annotated Bibliography of Research Relevant to Altruism, Empathy and Prosocial Behavior
1998-2013

The Humane Society Institute for Science and Policy

Compiled by Erich Yahner
(All Abstracts and Summaries from Authors or Publishers)

Arbour, R. R., Signal, T. T., & Taylor, N. N. (2009). Teaching kindness: The promise of humane education. *Society & Animals, 17*(2), 136-148.

Hoewel de populariteit van humane onderwijsprogramma's (HEP) als een methode om medeleven en zorg voor alle levende wezens te onderwijzen toeneemt, is er behoefte aan rigouros, methodologisch verantwoord onderzoek dat de effectiviteit van HEP evalueert. Recente oproepen om HEP op te nemen in bredere kaders voor humanistische, milieu- en sociale rechtvaardigheid onderstrepen het belang van HEP voorbij een eenvoudig model van "behandeling van dieren". Gebrek aan methodologische strengheid in de meeste gepubliceerde HEP-onderzoeken (bijv. Afwezigheid van een controlegroep) en spreiding over ongelijksoortige velden (met verschillende indices van werkzaamheid), betekent echter dat er een potentieel is voor het populaire gebruik van HEP om ons te overtreffen inzicht in de variabelen die van invloed zijn op de werkzaamheid. De huidige studie bespreekt een aantal van deze problemen en presenteert een pilotstudie van een HEP-interventie die alleen bedoeld is voor literatuur. Vergelijkingen met een leeftijdsgerichte controlegroep gaven aan dat de HEP van vier weken resulteerde in een toename van de maten van empathie en behandeling van dieren, hoewel alleen de toename van de empathische niveaus aanzienlijk was. Dit document bespreekt de implicaties van de huidige resultaten en gebieden die in de toekomst moeten worden overwogen.

Barr, J.J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(3), 231-250.

De auteurs onderzochten of de positieve perceptie van studenten over de cultuur van hun middelbare school geassocieerd was met hogere niveaus van empathie en sociaal gedrag. De auteurs verzamelden informatie uit 2 voorbeelden om een breed scala aan percepties van de schoolcultuur te waarborgen. Zoals verwacht, waren empathie en sociaal gedrag gecorreleerd. Als bewijs van de validiteit van de mate van schoolcultuur zagen studenten in een kleine alternatieve school hun schoolcultuur als positiever dan studenten in de grote, traditionele middelbare school. Meer positieve percepties van schoolcultuur werden geassocieerd met hogere niveaus van empathie, maar niet met sociaal gedrag. Resultaten werden gemiddeld naar geslacht, maar niet naar leeftijd. Mannelijke studenten met een hogere mate van emotionele

bezorgdheid (een aspect van empathie) ervoeren onderlinge relaties (een aspect van de schoolcultuur) om positiever te zijn dan degenen met lagere niveaus van emotionele bezorgdheid. Deze studie benadrukt het belang van het gebruik van multidimensionale constructies voor schoolcultuur en empathie om de effecten van scholing op jongeren te begrijpen.

Beierl, B. (2008). The sympathetic imagination and the human-animal bond: Fostering empathy through reading imaginative literature. *Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals*, 21(3), 213-220.

Dit artikel is een verkenning van menselijke houdingen, zoals weergegeven in de literatuur, met speciale nadruk op het verbeteren van de binding tussen mens en dier - een psychologische en emotionele link die in de tekst wordt gegenereerd wanneer empathie zich ontwikkelt bij mensen, dieren en lezers. Fantasierijke literatuur, met zowel mensen

en dierlijke karakters, brengt deze binding over aan de lezer door sympathieke verbeelding en wordt een effectief middel om zowel psychologische verschuivingen als culturele veranderingen in de percepties van de lezer te ondersteunen. De psychologische verschuivingen produceren een sterk verhoogde empathie en een verdieping van de binding tussen mens en dier in de individuele lezer; de culturele verschuivingen resulteren in de groei van een minder antropocentrische gevoeligheid ten opzichte van dieren in de grotere samenleving. Om te begrijpen hoe deze processen plaatsvinden, verschijnt een korte analyse van literaire werken waarin deze psychologische dynamiek ontstaat: Anna Sewell's *Black Beauty*; Jack London's *The Call of the Wild* en *White Fang*; Arthur Vanderbilt's *Golden Days: Memories of a Golden Retriever*; *Watership Down* van Richard Adams; en *dr. Rat* van William Kotzwinkle. De emotionele identificatie van de lezer met literaire personages leidt op zijn beurt tot zijn of haar ervaring van sympathieke verbeelding - de mate waarin we onszelf kunnen denken in het wezen van een ander - en bereikt empathie of simulatie.

Carlo, G., & Randall, B.A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.

De correlaten en de structuur van sociaal gedrag bij late adolescenten werden onderzocht met behulp van een nieuw geconstrueerde, multidimensionale maat. In Study 1 kregen 249 studenten (145 vrouwen; M age = 19,9 jaar) de Prosocial Tendencies Measure (PTM) die 6 soorten sociaal gedrag beoordeelt: altruïstisch, compliant, emotioneel, afschuwelijk, openbaar en anoniem. Maatregelen van sympathie, perspectief, persoonlijk leed, sociale wenselijkheid, wereldwijd sociaal gedrag, sociale verantwoordelijkheid, aanduiding van verantwoordelijkheid, vocabulaire vaardigheden en sociale morele redenering werden ook voltooid. Test-hertest betrouwbaarheid en verdere validiteit van de PTM werden aangetoond in studie 2 met een steekproef van 40 studenten (28 vrouwen; M age = 22,9 jaar). Resultaten van beide onderzoeken leverden bewijs op van voldoende betrouwbaarheid en validiteit van de PTM en ondersteunen de

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

notie van gedifferentieerde vormen van helpen.

Curry, J. R., Smith, H. L., & Robinson, E. H. (2009). The development and manifestation of altruistic caring: A qualitative inquiry. *Counseling and Values*, 54(1), 2-16.

Kwalitatief, fenomenologisch onderzoek biedt rijke informatie over de constructieve, levenslange perspectieven van de manifestatie en ontwikkeling van altruïsme. Met behulp van een interpretatieve fenomenologische benadering, onderzocht deze studie altruïsme zoals beschreven door 34 ouderen in een gemeenschap voor ouderenzorg. De bevindingen identificeerden 13 overkoepelende, gemeenschappelijke, opkomende thema's met betrekking tot dit construct. Implicaties zijn voorzien voor het helpen van professionals.

Daly, B., & Morton, L. L. (2003). Children with pets do not show higher empathy: A challenge to current views. *Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals*, 16(4), 298- 314.

Een groep jongeren (n = 137) werd ondervraagd met betrekking tot huisdiereigendom en huisdiervoorkeuren om het verband tussen de mens-dierband en empathie te verkennen. De meest opvallende bevindingen - en in tegenstelling tot onze voorspellingen - waren: (1) er was geen verschil in empathie (Bryan Empathy Index) tussen eigenaren van gezelschapsdieren en niet-eigenaren; (2) er was geen correlatie tussen empathie en gehechtheid aan huisdieren (Companion Animal Bonding Scale); en (3) hogere empathiescores waren niet gerelateerd aan indicatoren voor huisdiervoorkeur. Een nauwkeuriger onderzoek van de gezelschapsdierengroep bracht alleen verschillen aan het licht met betrekking tot het type dier dat in eigendom was. Hogere empathie was duidelijk bij hondenbezit in tegenstelling tot andere huisdierentypes. Dit moet echter worden getemperd door de even interessante opmerking dat lagere empathie gerelateerd was aan het bezit van katten. Ongeacht hoe eigendomsgroepen worden geconfigureerd, er is consistent bewijs dat kattenbezitters (lagere empathie) onderscheidt van hondenbezitters (hogere empathie). Wanneer huisdiereigendom en huisdiervoorkeur worden gecombineerd om nieuwe groeperingen te vormen, zijn de kateffecten en hondeffecten duidelijk zichtbaar. Implicaties strekken zich uit tot de behoefte: (1) voor toekomstig onderzoek naar de aard van de band tussen mens en dier; (2) om de relatie tussen persoonlijkheid en dierlijke binding te verkennen; en (3) om de vragen rond de dierlijke verbindingen te verfijnen tot empathie, evenals andere gerelateerde constructies zoals sociaal gedrag, mededogen, zelfrespect, zelfbeheersing, autonomie, affectie, stress, verantwoordelijkheid en misschien zelfs emotionele intelligentie, loopbaantrajecten en dienstverlening aan de gemeenschap.

Daly, B., & Morton, L.L. (2006). An investigation of human--animal interactions and empathy as related to pet preference, ownership, attachment, and attitudes in children. *Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals*, 19(2), 113-127.

Een groep elementaire studenten (n = 155) werden ondervraagd met betrekking tot vier aspecten

van relaties met de voorkeur van huisdieren, eigendom, gehechtheid en houding om de verbinding die lijkt te bestaan tussen interacties tussen mens en dier en empathie verder te verkennen. Het onderzoek werd gedeeltelijk opgezet om de bevindingen van een eerdere studie (Daly en Morton 2003) nader te onderzoeken en was vooral gericht op de relaties tussen jongeren en honden en katten, hoewel paarden, vogels en vissen ook waren opgenomen. Enkele van de algemene bevindingen met betrekking tot honden en katten zijn: (1) jongeren die de voorkeur gaven (Pet Preference Inventory) zowel honden als katten waren empathischer dan degenen die alleen katten of honden verkozen; (2) degenen die zowel honden als katten bezaten waren meer empathisch dan degenen die alleen een hond bezaten, alleen een kat bezaten, of die geen van beide bezaten; (3) zij die zeer gehecht waren aan hun huisdieren (Lexington Attachment to Pets Scale) waren meer empathisch dan degenen die minder gehecht waren; en (4) empathie en positieve houding (Pet Attitude Scale) onthulden een significante positieve correlatie. Zoals verwacht waren meisjes aanzienlijk empathischer dan jongens. Bovendien, hoewel de celgroottes laag waren met betrekking tot de voorkeur van het huisdier en het eigenaarschap, was empathie ook hoger voor personen die een voorkeur voor vogels en paarden uitten. Hoewel de eerdere studie (Daly en Morton, 2003) aangaf dat meer empathie geassocieerd werd met hondenbezit dan andere huisdieren, inclusief katten, is een opmerkelijke bevinding van de huidige studie dat empathie positief geassocieerd lijkt te zijn met individuen die de voorkeur geven, en / of wie de eigenaar is, zowel een hond als een kat. De implicaties hebben betrekking op de behoefte: (1) voor voortgezet empirisch onderzoek naar de relatie tussen mens-dierinteracties en empathie; en (2) om de vragen te verfijnen die leiden tot een duidelijkere uitleg van deze relatie.

Daly, B., & Morton, L.L. (2008). Empathic correlates of witnessing the inhumane killing of an animal: An investigation of single and multiple exposures. *Society & Animals, 16*(3), 243-255.

Vijfenzeventig volwassenen die aangaven getuige te zijn van minstens 1 dier dat onmenselijk werd gedood, namen deel aan een onderzoek naar 5 maten van empathie van de Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980) en de Animal Attitude Scale (AAS) (Herzog, Betchart, & Pittman, 1991): Perspective Taking (PT), Fantasy (FS), Emotional Concern (EC), Personal Distress (PD), and Animal Attitudes (AA). Vrouwjes vertoonden grotere gevoeligheid (4 van de 5 schalen) op een 2-weg MANOVA met Sex (mannelijk, vrouwelijk) en Getuige Killing (nooit, eenmaal, meervoudig) als onafhankelijke variabelen. Individuen die getuige waren van meerdere moorden waren hoger op PT en lager op PD-schalen. Lagere PD voor degenen die meerdere moorden hebben gezien, duidt op verharding of gewenning gerelateerd aan blootstelling. Als alternatief kunnen ze weerstand missen tegen betrokkenheid in situaties die leiden tot dierlijk geweld. Hogere PT-scores met betrekking tot meerdere moorden kunnen wijzen op een natuurlijke neiging naar cognitieve en niet-affectieve of dissociatie tussen cognitieve en affectieve. Een verschuiving naar het cognitieve, als een verdedigingsmechanisme, suggereert een dissociatiehypothese. Implicaties strekken zich uit tot de behoefte aan verfijnd onderzoek in

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

de ontwikkelingssequentie van dierenmishandeling en empathie en humane opvoeding.

Daly, B., & Morton, L.L. (2009). Empathic differences in adults as a function of childhood and adult pet ownership and pet type. *Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals*, 22(4), 371-382.

Naar aanleiding van interessante maar dubbelzinnige bevindingen dat empathische verschillen bij jongeren mogelijk verband houden met de voorkeur en het eigenaarschap van het huisdier, hebben we het probleem uitgebreid naar een volwassen populatie. We onderzochten empathische reacties bij volwassenen die in de kindertijd bij katten en / of honden woonden (Child-Pet) en momenteel (Adult-Pet), met behulp van de Interpersonal Reactivity Index (IRI), de Empathy Quotient (EQ) en de Animal Attitude Scale (AAS). Multivariate analyses van covariantie, met Sex als de covariabele (MANCOVA), toonden verschillen op de AAS, de IRI-persoonlijke noodchaal en de EQ-sociale vaardigheden-factor. Voor de Child-Pet-gegevens scoorden de Dog-Only en de Both (hond en kat) -groepen, vergeleken met die in de groep Noither (geen hond of kat), lager op de IRI-persoonlijke noodchaal en hoger op de EQ- Sociale vaardigheden factor. Op de AAS hadden alle drie gezelschapsgroepen (alleen-honden, alleen katten en beide) hogere beoordelingen dan de groep Geen van beide. Voor gegevens van volwassenen en huisdieren bleek uit de analyses dat de groep alleen-honden lager was op persoonlijke nood dan de groep Geen, en hoger

op sociale vaardigheden dan de groep Geen en de groep Alleen Cat. Op de AAS was de Neithergroep lager dan alle drie groepen die huisdieren bezitten, zoals de gegevens uit de kindertijd, maar opvallend genoeg waren volwassenen met zowel honden als katten hoger op de AAS. De bevindingen ondersteunen onderzoek dat gezelschapsdieren koppelt aan empathische ontwikkeling. Ze rechtvaardigen de voortdurende verkenning van de aard van empathische ontwikkeling (d.w.z. natuur versus opvoeding) en dragen bij tot het toenemende onderzoeksveld dat de waarde van gezelschapsdieren onderzoekt.

Dereli, E., & Aypay, A. (2012). The prediction of empathetic tendency and characteristic trait of collaboration on humane values in secondary education students and the examining to those characteristics. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 1262-1279.

Het doel van deze studie was om de relaties te onderzoeken tussen de empathische tendens, karaktereigenschap van samenwerking, menselijke waarden van de middelbare school en of de empathische neiging van de middelbare scholieren, karaktereigenschappen van samenwerking, menselijke waarden verschillen op basis van kwalificaties van personeel (geslacht, klassenniveaus, opleidingsniveau van moeder en vader, inkomensniveau van familie en aantal broers en zussen) werd onderzocht. De studiegroep werd samengesteld door 504 studenten die aanwezig waren op verschillende middelbare scholen in Adana en Eskişehir. De gegevens werden verzameld met behulp van de Adolescent KA-Sİ Empathic Tendency Scale, Human

Values Scale en Collaboration sub-dimension van Temperament and Character Inventory (TCI). Analyse van gegevens werd gebruikt voor beschrijvende statistiek, t-test voor onafhankelijke groepen, One Way Anova, meervoudige regressieanalyse. De resultaten gaven aan dat de empathische neiging van studenten, de subdimensie karakterkarakteristieken van de samenwerking, de scores van menselijke waarden aanzienlijk verschillen op basis van geslacht en moederonderwijsniveau. De scores voor menselijke waarden van studenten verschilden aanzienlijk, afhankelijk van het niveau op klasniveau. De karakterkarakteristiek van studenten, scores van menselijke waarden verschilden significant, afhankelijk van het opleidingsniveau van de vader en het gezinsinkomen. Ook empathische tendens voorspelde verantwoordelijkheid, vriendschap, pacifisme, respect, eerlijkheid en tolerantie voor menselijke waarden; samenwerking karaktereigenschap voorspelde verantwoordelijkheid, vriendschap, pacifisme, respect, eerlijkheid en tolerantie.

Eckardt Erlanger, A.C., & Tsytsarev, S.V. (2012). The relationship between empathy and personality in undergraduate students' attitudes toward nonhuman animals. *Society & Animals*, 20(1), 21-38.

Het merendeel van het onderzoek naar overtuigingen naar niet-menselijke dieren is gericht op vivisectie of populaties met duidelijke opvattingen over dierproblematiek (bijvoorbeeld dierenrechtenactivisten). Minimaal onderzoek is verricht naar de invloed van persoonlijkheidsfactoren op de niet-klinische of niet-georiënteerde overtuigingen van de bevolking over de behandeling van dieren. Het doel van de huidige studie was om de rol van empathie en persoonlijkheidstrekken in attitudes over de behandeling van dieren in 241 niet-gegradueerde studenten te onderzoeken. Uit de resultaten bleek dat mensen met een hoog niveau van empathie een positievere houding tegenover dieren hadden en meer negatieve opvattingen over dierenmishandeling dan mensen met lage niveaus van empathie. Er werden enkele verschillen gevonden in de specifieke houding van de deelnemers ten opzichte van dieren. Beperkingen en implicaties voor toekomstig onderzoek worden besproken.

Eisenberg, N., Eggum, N.D. and DiGiunta, L. (2010), Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4, 143–180.

Empathie-gerelateerde antwoorden, waaronder empathie, sympathie en persoonlijke stress, zijn betrokken bij conceptuele modellen en theorieën over sociaal gedrag en altruïsme, agressie en antisociaal gedrag en intergroepsrelaties. Conceptuele argumenten en empirische bevindingen met betrekking tot elk van deze onderwerpen worden besproken. Over het algemeen zijn er aanwijzingen dat empathie en / of sympathie belangrijke correlaten zijn van en waarschijnlijk bijdragen aan ander georiënteerd sociaal gedrag, de remming van agressie en antisociaal gedrag en de kwaliteit van intergroepsrelaties. Toegepaste implicaties van deze

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

bevindingen, waaronder preventiestudies, worden besproken, evenals mogelijke toekomstige richtingen.

Engster, D. (2006). Care ethics and animal welfare. *Journal of Social Philosophy*, 37(4), 521-536.

De dynamiek van zorgtheorie en de betekenis ervan voor dierenwelzijn wordt besproken. De auteur stelt dat mensen het inherente vermogen hebben om voor anderen te zorgen op basis van hun afhankelijkheid van de zorg voor anderen, met andere woorden, mensen gaan ervan uit dat zijn medemens voor hem zorgt op dezelfde manier als van hem wordt verwacht

sympathiseer en zorg ook. Het is gebaseerd op de erkenning van de biologische basisbehoeften en het verlangen om te overleven, dat de zorgtheorie haar reikwijdte uitbreidt tot dieren ondanks hun uitsluiting van het concept van menselijke afhankelijkheid van zorg.

Fox, K. (2010). Children making a difference: Developing awareness of poverty through service learning. *The Social Studies*, 101(1), 1-9.

Lerend leren is een geaccepteerde praktijk in veel middelbare en middelbare scholen als middel om empathie voor anderen te ontwikkelen en het karakter te bevorderen. In elementaire klaslokalen kan serviceleren een keer per jaar worden beschouwd en als een schoolbreed project worden uitgevoerd. Dit artikel gaat in op een meer geïntegreerde benadering van het leren van diensten, waarbij jongeren kunnen deelnemen aan een jarenlange aanpak om bij te dragen aan hun gemeenschap. Docenten wijzen hen op verbindingen met de lokale gemeenschap en ontwikkelen tegelijkertijd levenslange gewoonten van participatie en dienstbaarheid.

Grant, A.M., & Gino, F. (2010). A little thanks goes a long way: Explaining why gratitude expressions motivate prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 946.

Hoewel onderzoek heeft aangetoond dat het ontvangen van uitingen van dankbaarheid sociaal gedrag verhoogt, is er weinig bekend over de psychologische mechanismen die dit effect mediëren. We stellen voor dat dankbaarheidsuitingen het sociaal gedrag kunnen verbeteren door middel van zowel mechanistische als gemeenschappelijke mechanismen, zodat wanneer helpers worden bedankt voor hun inspanningen, ze een sterker gevoel van zelfeffectiviteit en sociale waarde ervaren, wat hen motiveert om deel te nemen aan sociaal gedrag. In Experimenten 1 en 2 ontving hij een korte schriftelijke uitdrukking van dankbaarheid gemotiveerde helpers om zowel de begunstigde die zijn dankbaarheid betuigt als een andere begunstigde te helpen. Deze effecten van dankbaarheidsexpressies werden gemedieerd door percepties van sociale waarde en niet door zelfeffectiviteit of affect. In Experiment 3 hebben we deze effecten constructief gerepliceerd in een veldexperiment: de dankbaarheid van een manager verhoogde het aantal oproepen door universitaire fondsenwervers, wat werd gemedieerd door sociale waarde, maar niet door zelfeffectiviteit. In Experiment 4 bemiddelde een

andere maatstaf van sociale waarde de effecten van een interpersoonlijke dankbaarheidsexpressie.

Onze resultaten ondersteunen het gemeenschappelijke perspectief in plaats van het agentische perspectief: dankbaarheidsexpressies verhogen prosociaal gedrag doordat individuen zich sociaal gewaardeerd voelen.

Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42(5), 771.

Prosociaal gedrag is belangrijk voor het functioneren van de samenleving. Deze studie onderzoekt in hoeverre de omgeving gedeeld door familieleden, niet-gedeelde omgeving en genetica rekening houdt met het prosociaal gedrag van jongeren. Het prosociaal gedrag van een tweeling (9.424 paren) werd door hun ouders beoordeeld op de leeftijd van 2, 3, 4 en 7 en door hun leraren op de leeftijd van 7. Voor de ouderbeoordelingen daalden de gedeelde milieu-effecten gemiddeld van .47 op de leeftijd van 2 jaar tot .03 op de leeftijd van 7, en genetische effecten toegenomen van 0,32 gemiddeld tot .61. De bevinding van zwakke gedeelde milieueffecten en grote erfelijkheidsgraad op 7-jarige leeftijd werd grotendeels bevestigd door het gebruik van beoordelingen door leraren. Aan de hand van longitudinale genetische analyses concluderen de auteurs dat genetische effecten zowel verandering als continuïteit in prosociaal gedrag verklaren en dat niet-gedeelde omgeving voornamelijk bijdraagt aan verandering.

Kokko, K., Tremblay, R.E., Lacourse, E., Nagin, D.S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 403-428.

Trajecten van prosociaal gedrag en fysieke agressie tussen 6 en 12 jaar oud werden geïdentificeerd voor een monster (N = 1025) van mannen. De trajecten werden vervolgens gebruikt om schooluitval en fysiek geweld te voorspellen op 17-jarige leeftijd. Gebruikmakend van een op groepen gebaseerde semi-parametrische methode, twee trajecten van prosocialiteit (laag en matig afnemend) en drie trajecten van fysieke agressie (laag, matig en hoog aflopend)) waren verkregen. Slechts een kleine minderheid (3,4%) van de jongens werd gekenmerkt door zowel hoge agressie als

gematigde prosocialiteit. Fysieke agressie voorspelde zowel schooluitval als fysiek geweld, maar in tegenstelling tot verwachtingen had prosociaal gedrag geen additieve of beschermende effecten.

Malti, T., Gummerum, M., Keller, M. and Buchmann, M. (2009), Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80, 442–460.

Twee studies onderzochten de rol van de morele motivatie en sympathie van jongeren in prosociaal gedrag. Studie 1 meet ander gerapporteerd prosociaal gedrag en zelf- en andere

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

gerapporteerde sympathie. Morele motivatie werd beoordeeld door emotie-attributies en moreel redeneren na hypothetische transgressies in een representatief longitudinaal monster van Zwitserse 6-jarige jongeren (N = 1,273). Prosociaal gedrag nam toe met toenemende sympathie, vooral als jongeren een lage morele motivatie vertoonden. Morele motivatie en sympathie waren ook onafhankelijk gerelateerd aan sociaal gedrag. In Studie 2 werden de bevindingen van Studie 1 uitgebreid met een tweede longitudinaal monster van Zwitserse 6-jarige jongeren (N = 175) met behulp van aanvullende metingen van sociaal gedrag, sympathie en morele motivatie. De resultaten worden besproken met betrekking tot de voorlopers van het morele zelf in de kindertijd.

McCurdy, B.L., Kunsch, C., & Reibstein, S. (2007). Secondary prevention in the urban school: Implementing the behavior education program. *Preventing School Failure, 51*(3), 12-19.

Stedelijke schoolfunctionarissen staan voor de uitdaging van een groeiend aantal studenten met of risico op het ontwikkelen van antisociaal gedrag. Het schoolbrede model voor positieve gedragsondersteuning (PBS) biedt een uitgebreide structuur voor scholen om antisociaal gedrag effectiever aan te pakken. In dit artikel documenteren de auteurs, in gevalstudieformaat, de uitvoering van het gedragseducatieprogramma (BEP) in één stedelijke basisschool voor een groep studenten die een intensiever niveau van interventie nodig hebben. De BEP is ontworpen om een secundaire preventiefunctie te vervullen in het driedelige schoolbrede PBS-model. Idiografische resultaten lieten positieve resultaten zien voor de meerderheid van de studenten. Student en leraar maatregelen van aanvaardbaarheid gaven aan een hoge mate van tevredenheid over het programma. De discussie richt zich op de toepassing van het BEP als een secundaire preventiestrategie en de implicaties voor gebruik als een interventie en beoordelingsinstrument.

Oleson, J.C., & Henry, B.C. (2009). Relations among need for power, affect and attitudes toward animal cruelty. *Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals, 22*(3), 255- 265.

Eerder onderzoek heeft de relatie tussen empathie met mensen en de houding ten opzichte van dieren onderzocht. Het ontwikkelen van een beter begrip van deze relatie, evenals andere gerelateerde variabelen, kan helpen bij het voorkomen van antisociaal gedrag. Het doel van het huidige onderzoek was om de relatie tussen gevoeligheid voor de mishandeling van dieren, negatieve affecten en behoefte aan macht te onderzoeken. Deelnemers waren 198 studenten Inleidende Psychologie, 98 (49,5%) vrouwen en 100 (50,5%) mannen. Ze vulden drie vragenlijsten in: de Need for Power (nPower) -subschaal van de Index of Personal Reactions (IPR); de Positieve en Negatieve Affecten Schema-Uitgebreide vorm (PANAS-X); en de Wrede subschaal van de Attitudes ten opzichte van de Behandeling van Dierenweegschaal (ATIAS). Uit de resultaten bleek dat, naast mannen, individuele verschillen in de affectsubschalen van verdriet,

vijandigheid, angst en vermoeidheid, naast nPower, significant gecorreleerd waren met wreedheidsattitudes. Lineaire regressie toonde aan dat zowel vijandigheid als nPower voorkwamen als significante voorspellers van wreedheidsattitudes. Verdere analyses onthulden een significante vijandigheid x nPower-interactie, met vijandigheid met betrekking tot dierenmishandeling alleen bij mannen met lage nPower-scores. Bij vrouwen was alleen de invloedssubscalaal van Serenity gecorreleerd met dierenmishandeling. Implicaties en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek worden besproken.

Robinson III, E.M., & Curry, J.R. (2005). Promoting altruism in the classroom. *Childhood Education, 82*(2), 68- 73.

Een andere hypothese is afkomstig van de sociale leertheorie, die stelt dat jongeren altruïstisch leren worden door meerdere sociale interacties, waaronder het modelleren van volwassen rollen van ideaal gedrag, dialectische gesprekken

die de cognitieve vorming en ontwikkeling van altruïstische ideeën stimuleren, en rollenspel en instructie die de percepties van jongeren over hun eigen competenties voor het helpen van anderen vergroten (Konecni & Ebbesen, 1975). Verder bewijs ter ondersteuning van de sociale leertheorie van altruïsme komt uit onderzoek van Konecni en Ebbesen (1975), die vonden dat jongeren een grotere respons hebben op volwassenen die zich altruïstisch gedragen (door middel van rolmodellering) versus volwassenen die alleen uitspraken doen ten gunste van altruïsme.

Signal, T.D., & Taylor, N. (2007). Attitude to animals and empathy: Comparing animal protection and general community samples. *Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals, 20*(2), 125-130.

Hoewel een aantal studies een reeks demografische en persoonlijkheidsvariabelen hebben onderzocht die van invloed kunnen zijn op de houding ten opzichte van de behandeling van niet-menselijke soorten, is er in de literatuur weinig consensus bereikt. Het doel van het huidige onderzoek was om niveaus van mensgerichte empathie en attitudes ten opzichte van de behandeling van dieren in twee verschillende populaties te evalueren en te beoordelen, namelijk de algemene gemeenschap (n = 543) en die binnen het gebied van dierenbescherming (n = 389). Beide groepen deelnemers voltooiden de Attitude Towards the Treatment of Animals Scale (AAS) en de Davis Interpersonal Reactivity Index (IRI), een maatstaf voor door mensen bestuurd empathie. Vergelijkingen tussen de twee monsters gaven aan dat die binnen de dierenbeschermingsgemeenschap hoger scoorden op zowel de houding van het dier als de mensgerichte empathie maatregelen. Correlatieanalyses onthulden een positieve relatie tussen AAS- en IRI-scores voor beide monsters, terwijl de sterkte van de correlatie groter was voor die binnen het monster voor dierenbescherming. Deze bevindingen worden besproken.

Skinner, C.H., Cashwell, T.H., & Skinner, A.L. (2000). Increasing tootling: The effects of a peer-monitored group contingency program on students' reports of peers' prosocial behaviors.

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Psychology in the Schools, 37(3), 263-270.

In de meeste educatieve ecologieën zijn aandacht en consequenties gericht op ongepast gedrag. Vaak observeren en rapporteren studenten het antisociale gedrag van peers (dat wil zeggen, kletsen) en docenten onderzoeken en consequent (dat wil zeggen, straffen) dat gedrag. In het huidige onderzoek werd een ontwenningontwerp gebruikt om een uitvloeisysteem te onderzoeken. Studenten van de vierde graad werden getraind in het observeren en rapporteren van sociaal gedrag van leeftijdsgenoten (d.w.z. tootle), en verwante gebeurtenissen in de afhankelijke groep en openbaar posten werden gebruikt om die rapporten te versterken. Hoewel de eerste interventiefase veel variabiliteit vertoonde, toonden volgende fasen aan dat een interventie bestaande uit openbare detachering en onderling afhankelijke groepsongevallen de sociaal gedragsrapporten verhoogde. Resultaten worden besproken in termen van het gebruik van dit systeem om het bewustzijn en de versterking van studenten en leraren voor incidenteel sociaal gedrag te vergroten.

Spinrad, T.L., Eisenberg, N., & Bernt, F. (2007). Introduction to the special issues on moral development: Part I. *Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 101-104.

Het artikel presenteert een onderzoek dat bijdraagt tot het wetenschappelijk begrip van moreel gedrag, moreel affect en morele cognitie. Dit onderzoek geeft verschillende benaderingen voor het bestuderen van morele ontwikkeling bij peuters, jongeren, adolescenten en volwassenen. Empirische gegevens ondersteunen dat meisjes beter presteren dan jongens op indexen van morele ontwikkeling, zoals empathie en sociaal gedrag. Hoewel de resultaten variëren op basis van de gebruikte methode en de leeftijd van de deelnemers. De onderzoekers ontdekten dat meisjes over het algemeen meer sympathie en sociaal gedrag vertonen dan jongens.

Taylor, N.N., & Signal, O.O. (2005). Empathy and attitudes to animals. *Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals*, 18(1), 18-27.

Het artikel richt zich op de empathie en houding ten opzichte van dieren. Regeringen zijn gelobbyd om te veranderen of wetten te maken om dierenwelzijn te beschermen; vermeende inbreuken op dierenwelzijn blijven actueel en steeds meer mensen over de hele wereld geven aan dat gezelschapsdieren een belangrijke rol spelen in hun leven en gezin. Kortom, dieren maken deel uit van het sociale weefsel. Ondanks dit zijn sociale wetenschappers terughoudend geweest

best, en in het slechtste geval oppositioneel, het bestuderen van mens-dierrelaties. Verbanden tussen gebrek aan mensgerichte empathie, geweld tegen dieren en geweld tegen mensen beginnen zich te manifesteren. Empathie is voorgesteld als een mediërende factor in agressie voor zowel mensen als dieren, met een aantal auteurs die een verband suggereren tussen tekorten in empathie en antisociaal gedrag bij jongeren, adolescenten en volwassenen in zowel klinische als niet-klinische populaties. Vandaar dat humane opvoeding wordt geponeerd als een

bijzonder effectief mechanisme waarbij een gebrek aan mensgerichte empathie kan worden verholpen door de juiste attitudes van dierenwelzijn te onderwijzen. Daarom verdienen de verbanden tussen gezelschapseigendom en maatregelen van empathie en houding ten opzichte van dieren verdere aandacht.

Thompson, K.L. and Gullone, E. (2003), Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38,175–182.

Hoewel het belang van normatieve niveaus van empathie en sociaal gedrag in toenemende mate wordt erkend, is gesuggereerd dat de moderne westerse geïndustrialiseerde samenleving niet bevorderlijk is voor de bevordering van empathische ontwikkeling bij jongeren. Hieraan gerelateerd is voorgesteld dat een methode om bij te dragen aan het opbouwen van empathie, is om direct contact met dieren aan te moedigen. De reden hiervoor is de overtuiging dat door het ontwikkelen van een band met dieren, empathie ten opzichte van andere levende wezens zal worden aangemoedigd. Daarom is voorgesteld dat empathie gericht tegen niet-menselijke dieren wordt overgedragen op mensen. Een dergelijke soortoverschrijdende associatie is aangetoond voor dierenmishandeling. Sommige studies hebben bijvoorbeeld gemeld dat wreedheid jegens dieren op de kinderleeftijd gerelateerd is aan interpersoonlijk geweld op volwassen leeftijd. Humane onderwijsprogramma's zijn bedoeld om in te grijpen in de cyclus van misbruik door het potentieel van een kind om misbruik te maken van dieren te verminderen en, als een consequentie, sociaal gedrag ten opzichte van mensen te bevorderen.

Tissen, I., Hergovich, A., & Spiel, C. (2007). School-based social training with and without dogs: Evaluation of their effectiveness. *Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals*, 20(4), 365-373.

Deze studie onderzocht de effecten van verschillende trainingmethoden op sociaal gedrag, empathie en agressie (open en relationeel) bij jongeren (derde klassers) met verschillende tussenpozen. Er waren drie experimentele voorwaarden: "sociale training zonder honden", "sociale training met honden" en "hondenopkomst zonder sociale training". Het project werd uitgevoerd in drie basisscholen - drie klassen per school (in totaal 230 jongeren) - over een periode van 10 weken. De toewijzing van experimentele omstandigheden aan klassen binnen elke school was willekeurig. Er waren tien trainingssessies (elk 90 minuten): één sessie per week. De klasleraren en studenten vulden vragenlijsten in vóór het begin van de training en na de voltooiing van het 10-weekse programma, en de studenten deden dat drie weken daarna opnieuw. Gegevens werden geanalyseerd met behulp van analyse van covariantie voor herhaalde metingen op één factor. De respectieve initiële waarden werden in de berekening opgenomen als covariaten. Uit de enquête van de leerkracht bleek een significante verbetering van het sociale gedrag van studenten, ongeacht het programma. De studenten vertoonden een significante toename van empathie, ongeacht het programma; het effect was echter niet stabiel

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

in de tijd. Een significant voordeel met betrekking tot open en relationele agressie werd aangetoond door het programma "Sociale training met honden" over de andere twee alternatieven.

Twenge, J.M., Baumeister, R.F., DeWall, C.N., Ciarocco, N.J., & Bartels, J.M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 56.

In 7 experimenten manipuleerden de auteurs sociale uitsluiting door mensen te vertellen dat ze later alleen in hun leven zouden eindigen of dat andere deelnemers ze hadden afgewezen. Sociale uitsluiting veroorzaakte een substantiële vermindering van sociaal gedrag. Sociaal uitgesloten mensen doneerden minder geld aan een studentenfonds, waren niet bereid om vrijwilligerswerk te doen voor verdere laboratoriumexperimenten, waren minder behulpzaam na een ongeluk en werkten minder samen in een spel met gemengde drijfveren met een andere student. De resultaten verschilden niet door de kosten voor het zelf of door de ontvanger van de hulp, en de resultaten bleven significant wanneer de onderzoeker niet op de hoogte was van de aandoening. Het effect werd gemedieerd door gevoelens van empathie voor een andere persoon, maar werd niet gemedieerd door stemming, staat zelfrespect, verbondenheid, vertrouwen, controle of zelfbewustzijn. De implicatie is dat afwijzing tijdelijk interfereert met emotioneel reacties, waardoor het vermogen tot empathisch begrip van anderen wordt geschaad en als gevolg daarvan wordt elke neiging om te helpen of samen te werken ondermijnd.

Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 45(2), 534.

In de meeste onderzoeken naar de vroege ontogenese van sympathie, worden jonge jongeren geconfronteerd met een openlijk benauwd persoon en worden hun reacties geobserveerd. In het huidige onderzoek vroegen de auteurs of jonge jongeren ook sympathiseerden met een persoon aan wie iets negatiefs was gebeurd maar die helemaal geen emoties vertoonden. Ze toonden 18- en 25-jarigen aan een volwassene die een andere volwassene schade toebrengt door haar bezittingen te vernietigen of weg te nemen (schade-toestand) of iets soortgelijks te doen dat haar geen schade toebrengt (neutrale toestand). Het "slachtoffer" vertoonde geen emoties in beide omstandigheden. Niettemin, in de schade ten opzichte van de neutrale toestand, jongeren toonden meer zorg en daaropvolgend sociaal gedrag ten opzichte van het slachtoffer. Bovendien waren de betrokken jongeren tijdens de schadelijke gebeurtenis positief gecorreleerd met hun daaropvolgende sociaal gedrag. Zeer jonge jongeren kunnen sympathiseren met een slachtoffer, zelfs bij afwezigheid van duidelijke emotionele signalen, mogelijk door een of andere vorm van affectief perspectief.

Zasloff, L.R., Hart, L.A., & Weiss, J.M. (2003). Dog training as a violence prevention tool for at-risk adolescents. *Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals*, 16(4), 352-359.

Menselijke onderwijsprogramma's richten zich vaak op risicojongeren en proberen empathie en zachtaardigheid met dieren te onderwijzen, maar slechts enkele daarvan zijn beoordeeld. Deze prospectieve, longitudinale studie onderzocht de effecten van "Teaching Love and Compassion" (TLC), een humaan educatieprogramma met educatieve groepsdiscussies en hondentraining voor jeugd uit de binnenstad van de zevende klas in Los Angeles, Californië. Het TLC-programma wordt aangeboden aan groepen van 10 tot 12 studenten tijdens hun drie weken durende vakantie op het hele jaar door school. Studenten voor de experimentele en controlegroepen werden geselecteerd uit de pool van degenen die scoorden onder het 25e percentiel in lezen en wiskunde. De studie, uitgevoerd over een periode van twee jaar, beoordeelde vier opeenvolgende sessies, bestaande uit een experimentele groep van 41 jongeren en een controlegroep van 42 jongeren. In de ochtendsessies had de experimentele groep discussies gericht op interpersoonlijke problemen en conflicthantering. "S Middags kregen ze de juiste verzorging en gehoorzaamheidstraining van asielhonden. Pre-, post- en follow-up tests, speciaal ontwikkeld om rekening te houden met de leesvaardigheid en planningsbeperkingen van de jongeren, werden aan zowel de experimentele als de controlegroepen gegeven om hun kennis van dierenzorg, conflictbeheersvaardigheden, attitudes ten opzichte van zichzelf en anderen te beoordelen. en angst voor honden. Leden van de experimentele groep vergrootten hun kennis van de zorg voor huisdieren en de behoeften van dieren en behielden deze informatie meer dan de controlegroep voor alle vier de TLC-sessies, zowel bij de posttest ($F = 58,4$, $p = 0,0001$) als de follow-up testen ($F = 18,9$, $p = 0,0001$). Bij het testen na de test vertoonde de experimentele groep een trend in de richting van een verminderde angst voor honden ($F = 3,6$, $p = 0,062$), die significant was bij vervolgonderzoek ($F = 4,2$, $p = 0,019$). Voor deze jongeren die dagelijks worden blootgesteld aan geweld en agressie aan mensen en dieren, werden deze bescheiden veranderingen geassocieerd met de interventie van drie weken.

BOEKEN

Babula, M. (2013). Motivation, altruism, personality and social psychology: The coming age of altruism. ISBN: 9781137031280.

Motivatatie, altruïsme, persoonlijkheid en sociale psychologie gaan in op het debat rond altruïsme en de acceptatie in de samenleving dat eigenbelang een gezond leidend beginsel in het leven is, en betoogt dat altruïsme bijdraagt aan betere staten van psychische gezondheid die de zelfverwezenlijking overstijgen. Bij het bespreken van altruïsme in relatie tot vredespsychologie, positieve psychologie, sociale en evolutionaire psychologie, psychotherapie en op het gebied van neurobiologisch bewijsmateriaal, beweert dit boek dat het gebied van de psychologie in een "donkere eeuw" vastzit, waardoor mensen naar een focus op de zelf en het bevorderen van eigenbelang ten koste van de "andere" en iemands bredere sociale omgeving.

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Blake, S. (2007). *Promoting emotional and social development in schools: A practical guide*. London: Paul Chapman. ISBN: 9781412907309.

Deze toegankelijke bron biedt richtlijnen voor het creëren van een emotioneel en sociaal gezonde school en biedt casestudy's die illustreren hoe goede praktijken gedrag verbeteren en inclusie bevorderen.

Brown, D. J. (1998). *Schools with heart: Voluntarism and public education*. Boulder, Colo: Westview Press. ISBN: 9780813390840.

Wat zijn scholen met hart? Het zijn scholen die een overvloed aan vrijwilligers uitnodigen om in hen te werken. Rijk aan gemeenschapsverbanden, profiteren de scholen en de studenten die zij bedienen aanzienlijk van donaties van tijd. Het belang van schoolvrijwilligers is sterk onderschat als een aspect van onderwijsbeleid. Vaak gezien als het bieden van "extra's", brengt hun aanwezigheid op openbare scholen acuut benodigde middelen met zich mee, roept het de vraag op wie de scholen bestuurt en draagt het bij tot de groei van sociaal kapitaal onder studenten, schoolpersoneel en leden van de gemeenschap. Het gebruik van vrijwilligers kan een van de belangrijkste oplossingen zijn voor problemen waarmee openbare basisscholen vandaag worden geconfronteerd. Brown onderzoekt schoolvoluntarisme door originele gegevens te gebruiken die zijn verzameld uit 185 interviews met openbare schooldirecteuren, leraren en vrijwilligers, van wie velen werkten op scholen die bekend staan om hun vrijwilligersprogramma's. Als aanvulling op deze gegevens uit andere onderzoeken, blijkt uit dit zorgvuldige onderzoek dat vrijwilligers veel bieden aan scholen. Bestuurders en leraren reageren op hun bereidheid om te geven en dus "hen welkom te heten". Scholen met hart zijn vrijwillige openbare scholen - scholen die afhankelijk zijn van de welwillendheid van veel mensen en van publieke financiering. Schoolvoluntarisme wordt gezien als een speciale brug tussen primordiale instellingen (zoals gezinnen) en moderne instellingen (zoals openbare scholen). Brown laat zien dat het gebruik van welwillendheid op scholen een visie biedt over hoe het onderwijs kan worden veranderd. Hij presenteert enkele aanbevelingen voor beleidsmaatregelen die de balans tussen publieke en private steun voor openbaar onderwijs zouden veranderen.

Brunskill, K. (2006). *Developing consideration, respect and tolerance*. London, England: Paul Chapman. ISBN: 9781412919630.

Deze hulpbron helpt studenten van 5 tot 12 jaar in het cultiveren van hun talenten, proactieve probleemoplossing, positieve sociale oriëntatie en het creëren van een gevoel van verbondenheid.

Brunskill, K. (2006). *Learning to be honest, kind and friendly*. London, England: Paul Chapman. ISBN: 9781412919623.

De vier boeken in de serie bieden een op de hele school gebaseerd programma met een

waardeoordeel voor jongeren van vijf tot twaalf jaar. Ze helpen bij het creëren van welzijn en veerkracht bij studenten door het introduceren en ontwikkelen van een reeks waarden en gedragingen die helpen bij sociale en emotionele gezondheid. De reeks is goed gedifferentieerd voor de beoogde leeftijdsgroep en elk volume volgt een vergelijkbaar formaat: (1) introductie; (2) richtlijnen voor het gebruik van de materialen; (3) links naar curriculumgebieden; (4) uitgebreide notities van leraren over elk thema. De thema's zijn gebaseerd op verhalen die jongeren aanspreken en deze worden vergezeld van werkbladen en vervolgactiviteiten. Elk boek kan afzonderlijk of samen worden gebruikt als een compleet programma om pro-sociale waarden te bevorderen. Alle boeken zullen jonge mensen helpen om: (1) een gevoel van verbondenheid te hebben; (2) hun talenten identificeren; (3) proactief probleemoplossen ontwikkelen; (4) positieve maatschappelijke oriëntatie verbeteren; (5) een optimistisch gevoel van plezier aanmoedigen.

Caselman, T. (2009). *Teaching children empathy: The social emotion : lessons, activities and reproducible worksheets (K-6) that teach how to "step into other"s shoes"*. Chapin, SC: YouthLight, Inc. ISBN: 9781598500141.

Door jongeren te helpen een groter bewustzijn en vaardigheden op het gebied van empathie te ontwikkelen, kan dit negatieve sociale gedragingen zoals pesten, gemeenheid en vervreemding helpen voorkomen. Empathie is een fundamentele sociale emotie omdat het

geeft een gevoel van emotionele verbinding met anderen. Het is dit bewustzijn dat niet alleen fundamenteel is voor alle gezonde relaties; het is de wortel van pro sociaal gedrag, altruïsme, vriendelijkheid en vrede. Empathie heeft cognitieve, affectieve en gedragscomponenten die door jongeren kunnen worden geleerd en verbeterd. De lessen en activiteiten in dit boek zijn bedoeld om: studenten de waarde van empathie bij te brengen; studenten helpen bij het herkennen van hun eigen en andermans gevoelens; studenten helpen om zichzelf in "de schoenen van iemand anders" te plaatsen; en instrueer de cursisten begrip en acceptatie te tonen. Elke onderwerpgerelateerde les bevat vijf uitnodigende werkbladen die herhaaldelijk kunnen worden gereproduceerd en gebruikt met studenten van het basisonderwijs.

Doherty, M. J. (2009). *Theory of mind: How children understand others" thoughts and feelings*. Hove: Psychology Press. ISBN: 9781841695709.

De meesten van ons zijn zich er voortdurend van bewust dat anderen gedachten en gevoelens hebben - maar zijn het jongeren? Wanneer? Dit boek is een beknopte en leesbare recensie van het uitgebreide onderzoek naar het begrip van jongeren van wat andere mensen denken en voelen, een centraal onderwerp in de ontwikkelingspsychologie dat bekend staat als "Theory of Mind". Het begrip van geloof staat centraal in deze tekst, die in eenvoudige bewoordingen uitlegt wat representatieve theory of mind is, en laat zien hoe onderzoekers dit begrip bij 4-jarigen hebben aangetoond. Het boek gaat in op wat tot dit begrip leidt, inclusief de rol van fantasiespel, begrip van aandacht en oogbewegingen en andere voorlopers van representatief begrip van de

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

geest. De algemene relevantie van theory of mind wordt aangetoond door middel van verslaggeving over de ontwikkeling van andere mentale toestandsconcepten en de relatie tussen het begrijpen van mentale representatie en andere representatieve media. De auteur vat ook zorgvuldig het huidige onderzoek samen over de relatie tussen theory of mind en gelijktijdige ontwikkelingen in het uitvoerend functioneren en het begrip van taal. Het boek wordt afgesloten door rekening te houden met autisme. Een belangrijke prestatie van de theorie van het geestonderzoek is het licht dat heeft bijgedragen aan deze raadselachtige ontwikkelingsstoornis. Het boek biedt een uitgebreid overzicht van 25 jaar onderzoek naar theory of mind en zal van groot belang zijn voor zowel studenten als onderzoekers in de psychologie, filosofie en cognitieve wetenschappen.

Gordon, M. (2005). *Roots of empathy: Changing the world, child by child*. Toronto, Ont: Thomas Allen Publishers. ISBN: 9780887621284.

Roots of Empathy - een op feiten gebaseerd programma dat in 1996 werd ontwikkeld door oud-onderwijzer en sociaalondernemer Mary Gordon - heeft al meer dan 270.000 jongeren bereikt in Canada, de Verenigde Staten, Japan, Australië, Nieuw-Zeeland en elders. Nu, zoals The New York Times meldt dat "empathie-lessen zich overal verspreiden, te midden van zorgen over de druk op studenten van high-stakes tests en een race naar universiteit die begint op de kleuterklas", legt Mary Gordon de waarde van en hoe empathie het best kan koesteren en sociale en emotionele geletterdheid bij alle jongeren - en daardoor agressie, antisociaal gedrag en pesten verminderen.

Heiss, R. (2007). *Helping kids help: Organizing successful charitable projects*. Chicago: Zephyr Press. ISBN: 9781569762110.

Hoffman, M.L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 9780521012973.

Hedendaagse theorieën zijn over het algemeen gericht op de gedrags-, cognitieve of emotionele dimensies van prosociale morele ontwikkeling. Dit deel biedt de eerste uitgebreide beschrijving van prosociale morele ontwikkeling bij jongeren. De focus van het boek is de bijdrage van empathie aan altruïsme en medeleven met anderen in fysieke, psychologische of economische nood; schuldgevoelens over het schaden van iemand; gevoelens van boosheid naar anderen die schade toebrengen; gevoelens van onrechtvaardigheid wanneer anderen hun verschuldigde niet ontvangen. Ook worden de psychologische processen benadrukt die betrokken zijn bij de interactie van empathie met bepaalde ouderlijke gedragingen die de moraal bevorderen. Biedt print- en internetbronnen, specifieke ideeën voor liefdadigheidsprojecten en praktische begeleiding voor het ontwikkelen van de loopbaan- en levensvaardigheden van studenten via jeugdfilantropie. Verinnerlijking bij jongeren en de psychologische processen die betrokken zijn bij de relatie van empathie met abstracte morele principes.

Levine, D.A. (2005). *Teaching empathy: A blueprint for caring, compassion, and community*. Bloomington, IN: Solution Tree. ISBN: 9781932127782.

De leermiddelenset Teaching Empathy (boek en cd) richt zich op het aanleren van de pro-sociale vaardigheid van empathie door het te benoemen en te oefenen, en door het te modelleren en aan te moedigen. De vier delen van deze hulpmiddelenreeks helpen je bij het opbouwen van een zorgcultuur op je school: 1. Lesgeven met empathie: contact maken met studenten, sociale sociale vaardigheden modelleren en vertrouwensrelaties opbouwen via verhalen vertellen, symbolisch onderwijzen en andere strategieën. 2. Learning Empathy: Leer de empathie van de student en het bijbehorende gedrag van luisteren, mededogen, eer en vrijgevigheid door middel van strategieën zoals sociale vaardigheden leren, cross-training en rituelen, en de Fishbowl. 3. Levende empathie: bouw een schoolcultuur van empathie door de 10 bedoelingen van de school van verbondenheid. 4. Moedige gesprekken: focus op dilemma's, de keuzevrijheid en andere empathische vaardigheden in het mini-empathie-curriculum dat 13 lessen combineert met 8 tot nadenken stemmende liedjes, waaronder "Howard Gray".

Loar, L., Colman, L.L., & Latham Foundation. (2004). *Teaching empathy: Animal-assisted therapy programs for children and families exposed to violence*. Alameda, Calif.: Latham Foundation for the Promotion of Humane Education. ISBN: 9780967533032.

Empathie leren: door dieren ondersteunde therapieprogramma's voor jongeren en gezinnen die blootgesteld zijn aan geweld is een verzameling van praktische vaardigheden en interventies. U kunt kiezen uit een uitgebreid menu met ideeën, beoordelingshulpmiddelen, aantekenvellen en bronnen voor het ontwerpen van humane educatie en dier-ondersteunde therapieprogramma's die veilig zijn voor zowel de mens als de dieren deelnemer. Je zult een dier niet opnieuw een klas in nemen en onwetend zijn van de mogelijke impact van je woorden en het gedrag van het dier op bepaalde jongeren. Al deze kennis is van essentieel belang om het welzijn van mens en dier te waarborgen en om het beste te promoten dat de velden van humane educatie en diergeassisteerde therapieën te bieden hebben.

Scott, N., & Seglow, J. (2007). *Altruism*. McGraw-Hill International. ISBN: 9780335222490.

Dit toegankelijke boek is de eerste kennismaking met het idee van altruïsme. Het onderzoekt hoe we altruïstisch zijn geworden en bespreekt waarom het belangrijk is om altruïstisch te blijven, niet alleen omwille van anderen, maar om het fragiele weefsel van de menselijke samenleving te behouden. Het boek onderzoekt de geschiedenis van het concept altruïsme en onderzoekt het vanuit verschillende discipline perspectieven, waaronder morele filosofie, evolutionaire biologie, psychologie, economie en politieke wetenschappen. Vervolgens probeert het de verschillende kwesties en zorgen van deze disciplines bij elkaar te brengen om te komen tot een verenigd begrip van altruïsme. Het rationele zelfgeïnteresseerde individu van de economie wordt

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

vergeleken met de altruïst die de deugden vertoont van empathie, mededogen en welwillendheid. Het boek bespreekt ook heroïsch altruïsme, zoals dat wordt vertoond door reddingswerkers van Joden in door nazi's bezet Europa, en psychologische experimenten die de altruïstische eigenschap trachten te identificeren. Scott en Seglow betogen dat altruïsme gemakkelijk uitdoeft en moeilijk te voeden is, maar van vitaal belang voor een fundamenteel menselijke toekomst. Academics en studenten in sociale wetenschappen en filosofie zullen Altruïsme van groot belang vinden. Dat geldt ook voor professionals in de vrijwilligers- en liefdadigheidssectoren en journalisten die betrokken zijn bij het communiceren van sociaalwetenschappelijke en filosofische ideeën.

Shapiro, L.E. (2008). *Learning to listen, learning to care: A workbook to help kids learn self-control & empathy*. Oakland, CA: Instant Help Books. ISBN: 9781572245983.

Als het erom gaat jongeren te leren hoe ze zich goed moeten gedragen, is het "waarom" net zo belangrijk als het "hoe". In *Learning to Listen, Learning to Care*, leren jongeren waarom het belangrijk is om regels te volgen en zich respectvol ten opzichte van anderen te gedragen. Dit cultiveert empathie, die niet alleen bijdraagt aan goed gedrag, maar ook aan academisch en sociaal succes. Door de leuke en boeiende oefeningen in dit boek te doorlopen, leren jongeren de impact van hun gedrag op anderen te herkennen, emoties op de juiste manier uit te drukken en compromissen te sluiten met familie en vrienden.

Gedragsproblemen bij jongeren staan op een historisch hoog niveau in de VS. Ouders van bijna 2,7 miljoen jongeren zeggen dat hun jongeren lijden aan ernstige emotionele of gedragsproblemen die interfereren met hun gezinsleven of leren. Een verbluffende 50 procent van de counseling-verwijzingen zijn voor gedragsproblemen. Empathie is het tegengif voor velen van hen, volgens kinderpsycholoog en auteur Lawrence Shapiro. In *Learning to Listen, Learning to Care*, leert hij de empathie en zelfbeheersing die gedragsproblemen kunnen verminderen en op de lange termijn tot succes kunnen leiden. Dit boek is geschikt voor jongeren in de leeftijd van zes tot twaalf.

Spinrad, T., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. In *Handbook of positive psychology in schools*, 119-129. ISBN: 9780805863611.

Nationale onderzoeken laten consequent zien dat een buitensporig groot aantal studenten hoge niveaus van verveling, woede en stress meldt op school, wat vaak leidt tot hun terugtrekking van kritisch leren en sociale ontwikkeling. Als het uiteindelijke doel van scholen is om jongeren op te leiden tot verantwoordelijke en kritisch denkende burgers die in het leven kunnen slagen, is het van cruciaal belang om factoren te begrijpen die hen stimuleren actieve agenten te worden in hun eigen manier van leunen. Een nieuw veld met de naam "positieve psychologie" is een lens die kan worden gebruikt om factoren te onderzoeken die het gevoel van een agentschap en actieve betrokkenheid op school bevorderen. Het doel van dit baanbrekende handboek is om 1) manieren

te beschrijven waarop positieve emoties, eigenschappen en instellingen schoolprestaties en een gezonde sociale / emotionele ontwikkeling bevorderen 2) beschrijven hoe specifieke positief-psychologische constructies zich verhouden tot studenten en scholen en de levering van school- en gebaseerde diensten en 3) beschrijven de toepassing van positieve psychologie bij het opstellen van onderwijsbeleid. Door dit te doen, biedt het boek een langnodig middelpunt waarrond het veld kan blijven groeien op een georganiseerde en interdisciplinaire manier.

Sussman, R.W., & Cloninger, C.R. (2011). *Origins of altruism and cooperation*. New York: Springer. ISBN: 9781441995193.

Dit boek gaat over de evolutie en aard van samenwerking en altruïsme bij sociaal levende dieren, met speciale aandacht voor niet-menselijke primaten en mensen. Hoewel samenwerking en altruïsme vaak worden gezien als manieren om competitie en agressie binnen groepen te verzachten, of gerelateerd zijn aan de actie van "zelfzuchtige genen", is er steeds meer bewijs dat dit gedrag het resultaat is van biologische mechanismen die zich hebben ontwikkeld door natuurlijke selectie in in groepen levende soorten. Dit bewijs leidt tot de conclusie dat coöperatief en altruïstisch gedrag niet alleen bijproducten van de concurrentie zijn, maar eerder de lijm die ten grondslag ligt aan het vermogen van primaten en mensen om in groepen te leven. Het antropologische, primatologische, paleontologische, gedragsmatige, neurobiologische en psychologische bewijsmateriaal in dit boek geeft een meer optimistische kijk op de menselijke natuur dan de meer populaire, conventionele kijk op mensen die van nature en fundamenteel agressief en oorlogszuchtig zijn. Hoewel competitie en agressie worden erkend als een belangrijk onderdeel van het niet-menselijke primaten- en menselijk gedragsrepertoire, geeft het bewijs uit deze velden aan dat samenwerking en altruïsme het meer typische, "normale" en gezonde gedragspatroon kunnen representeren. Het boek is bedoeld voor zowel de algemene lezer als voor studenten op verschillende niveaus (afgestudeerd en niet-gegradueerd): het beoogt een compact, toegankelijk en up-to-date verslag te geven van de huidige wetenschappelijke vooruitgang en debatten op dit gebied. van studie, en het is ontworpen om te worden gebruikt in het onderwijs en in discussiegroepen. Het boek is afgeleid van een conferentie die werd gesponsord door N.S.F., de Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research, de Washington University Committee for Ethics and Human Values en de Anthropedia Foundation voor de studie van welzijn.

ANDERE BRONNEN

Bauman, Z. (2002). *Society Under Siege*. Cambridge.

Berne, E. (1973). *What Do You Say After You Say Hello?*

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buber, M. (1953). *Gottesfinsternis – Betrachtungen zur Beziehung zwischen Religion und Philosophie*. Manesse: Zürich.

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Zhou, N. Z. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.

Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method: a Positive Critique of interpretative Sociologies*. London: Hutchinson.

Giddens, A. (1977). *Studies in Social and Political Theory*. London: Hutchinson.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, Cambridge.

Kestenbaum, R., E. A. Farber, and L. A. Sroufe. (1989). "Individual differences in empathy among pre-schoolers: Relation to attachment history." *New Directions for Child Development*, 44: 51- 64.

Levy, P. (1991). *L'idéographie dynamique. Vers une imagination artificielle?*, La Découverte, Paris.

Levy, P., Authier M. (1992). *Les Arbres de connaissances*, La Découverte, Paris.

Mc Luhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Routledge & Kegan Paul.

Pianta, R.C. (1997). *Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling*. *Early Education and Development*. 8 (1): 11–26.

Spieker, S., Campbell, S. B., Vandergrift, N., Pierce, K. M., Cauffman, E., Susman, E. J., Roisman, G. I. and the NICHD Early Child Care Research Network. (2012). *Relational aggression in middle childhood: Predictors and early adolescent outcomes*. *Social Development*. 12, 354-375.

Winnicott, D. W. (1984). *Deprivation and Delinquency*. London: Tavistock.

3. Sjablonen voor beoordeling en rapportage

A: Evaluatie van lerarentrainingen

Vragenlijst 1. Doelgroep: getrainde leraren (train de trainers)

!! Instructie: *De vragenlijst moet worden ingevuld door alle getrainde leraren direct na afloop van de opleiding tot trainersworkshop.*

Beantwoord de vragenlijst met behulp van de volgende schaal:

1. Sterk mee oneens; 2. Oneens; 3. Niet eens/Niet oneens; 4. Mee eens; 5. Sterk mee eens; 6. Niet van toepassing

		1	2	3	4	5	6
1	Ik was goed op de hoogte van de doelstellingen van deze workshop						
2	De workshop voldeed aan mijn verwachtingen						
3	De doelstellingen van de workshop waren mij duidelijk						
4	De workshopactiviteiten stimuleerden mijn interesse in het verbeteren van mijn kennis over prosocialiteit						
5	De activiteiten in deze workshop gaven me een duidelijk overzicht over wat het ALICE-project kan bieden aan jongeren						
6	De ALICE-aanpak voor het verwerven van pro sociale competenties lijkt zeer effectief						
7	De instructeurs (facilitators) waren goed voorbereid						
8	De instructeurs (facilitators) waren behulpzaam						

9. Wat zou je aanbevelen om te verbeteren in deze workshop?

10. Wat was volgens jou het meest waardevol aan deze workshop?

B: Evaluatie van lessen

Vragenlijst 2. Doelgroep: leraren (testen van activiteiten)

!! Instructie: *Instructie: De vragenlijst moet worden ingevuld door docenten die pilottrainingsessies met scholieren hebben uitgevoerd. De vragenlijst moet worden ingevuld nadat elke trainingssessie is geïmplementeerd.*

WELKE KLAS
 SCHOOL:
 SCHOOLTYPEN/KLAS:
 AANTAL LEERLINGEN:JONGENSMEISJESTRANSGENDER/ANDERS
 NAAM LERAAR:
 GEBRUIKTE OEFENINGEN (NR & TITEL)
 DATUM UITVOERING

Beantwoord de vragenlijst met behulp van de volgende schaal:

1. Sterk mee oneens; 2. Oneens; 3. Niet eens/Niet oneens; 4. Mee eens; 5. Sterk mee eens; 6. Niet van toepassing

		1	2	3	4	5	6
1	Deze activiteit verhoogt het niveau van sociale competenties van jongeren						
2	Deze activiteit vergemakkelijkt het samenwerkend leren in de klas						
3	Deze activiteit creëert discussie en stimuleert de communicatie en synergie tussen jongeren						
4	Deze activiteit stimuleert een beter begrip in een multiculturele omgeving						
5	Met deze activiteit kunnen jongeren zelf oplossingen bedenken voor praktische problemen						
6	Deze activiteit stimuleert het kritisch en automatisch kritisch denken van jongeren						
7	Met deze activiteit kunnen jongeren onafhankelijk en op een zelfverantwoordelijke manier werken						
8	Deze activiteit stimuleert het gebruik van emoties door jongeren						
9	Er is een positieve en vriendelijke fysieke en cognitieve leeromgeving gecreëerd						

10	Deze activiteit stimuleert positieve interactie binnen de groep / klas					
11	Empathie wordt duidelijker getoond binnen de groep / klas					
12	Nu weet ik beter wat prosocialiteit betekent					
13	Deze activiteit verhoogde mijn bewustzijn over mijn rol als leerkracht / opvoeder binnen de groep jongeren					

Doelen bereikt

Nieuwe verworven competenties / vaardigheden. Geef een korte beschrijving van de competenties / vaardigheden die studenten tijdens deze sessie hebben verworven.

Heeft u opmerkingen over de reactie op deze activiteit onder de jongeren?

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Beschrijf eventuele gebeurtenissen en situaties die plaatsvonden tijdens de activiteit die u opmerkelijk of als representatief voorbeeld van de les kunnen worden beschouwd?

Beschrijf de moeilijkheden en de sterke punten van de didactische aanpak (voorgestelde methoden en technieken) met betrekking tot de Pedagogische Handleiding en hoe nuttig deze was bij het uitvoeren van deze sessie? Geef liefst voorbeelden en uitleg.

Vermeld bewijsmateriaal met betrekking tot de uitgevoerde activiteit (papier, video, huiswerk, tekeningen ..., voeg indien mogelijk bij)

Vragenlijst 3. Doelgroep 3: leerlingen/studenten

!! Instructie: De vragenlijst moet worden ingevuld door leerlingen/studenten die hebben deelgenomen aan het uitproberen van de activiteiten. Het moet worden ingevuld door leerlingen/studenten aan het einde van alle lessen.

Schoolnaam:

Schoolniveau:

Leeftijd:

Gender (1 – Jongen; 2 – Meisje; 3 – Anders):

Beantwoord de vragenlijst met behulp van de volgende schaal:

1. Sterk mee oneens; 2. Oneens; 3. Niet eens/Niet oneens; 4. Mee eens; 5. Sterk mee eens; 6. Niet van toepassing

		1	2	3	4	5	6
1	Deze les heeft me geholpen begrijpen wat <i>prosociaal</i> zijn is						
2	Deze les heeft me geholpen begrijpen wat ik moet weten en kunnen om <i>prosociaal</i> te zijn						
3	Deze les stimuleerde me om deel te nemen aan de discussie in de groep						
4	Deze les stimuleerde me om meer met de anderen in de groep te praten						
5	Deze les heeft stimuleerde dat ik meer kritisch ging nadenken						
6	Deze les stimuleerde me om mijn emoties te uiten						
7	Deze les stimuleerde mijn klasgenoten om hun emoties te uiten						
8	Deze les stimuleerde een positieve uitwisseling binnen de groep / klas						
9	Deze les heeft bijgedragen aan een aangename leeromgeving						
10	Na deze les kan ik samen met anderen beter leren dan voorheen						
11	Na deze les weet ik wat <i>empathie</i> is						
12	Na deze les weet ik wat <i>prosocialiteit</i> is						

Aanvullende (optionele) methoden voor eindevaluatie: interviews, focusgroepen

Semigestructureerde interviews (*leraren*)

U kunt semigestructureerde interviews doen met leraren. Die kunnen zeer informatief zijn om beter te begrijpen welke leerprocessen door jongeren en leraren zijn ervaren.

Richtvragen :

1. Waren de prosociale lessen en de handleiding effectief in het helpen van leerlingen/studenten om:
 - Het concept *prosocialiteit* te begrijpen?
 - De informatie en kennis begrijpen die in de handleiding worden behandeld (fundamentele waarden, antidiscriminatie, actieve maatschappelijke betrokkenheid, enz.)?
 - Vaardigheden verwerven met betrekking tot *prosocialiteit*: informeren, conformeren, delen, helpen?
2. Waren de voorgestelde onderwijsmethoden en -hulpmiddelen geschikt en nuttig?
3. Wat werkte **niet** goed in de lessen en waarom?
4. Wat werkte goed in de lessen en waarom?
5. Heeft u suggesties voor verbetering van de lessen en de handleiding zodat het niveau van begrip en kennis- en vaardighedenverwerving door leerlingen/studenten wordt verbeterd?

Focusgroepen (*leerlingen/studenten*)

Focusgroepen kunnen een nuttige methode zijn als het gaat om het verzamelen van informatie van de leerlingen/studenten. Het hebben van een kritisch gesprek over de relevantie en impact van het prosociale lesprogramma en de Pedagogische Handleiding is misschien prettiger in de context van een groep in plaats van individueel.

Richtvragen:

1. Waren lessen waaraan je hebt deelgenomen nuttig voor het begrijpen van *prosocialiteit*?
2. Waren de methoden die door je leraar werden gebruikt nuttig? Graag uitleggen.
3. Welke van de methoden die je leraar het meest heeft gebruikt, vond je het leukst? Wat vond je helemaal *niet* leuk? Graag uitleggen.
4. Wat zou je veranderen in de lessen als we ze volgend jaar opnieuw zouden geven aan nieuwe leerlingen/studenten?

C. Sjabloon voor evaluatie per land van het project

Profiel van school 1:

Profiel van school 2:

Profiel van school 3:

Aantal en type uitgevoerde experimentele oefeningen:

School 1:

School 2:

School 3:

I. Vat de antwoorden van drie vragenlijsten samen

Vragenlijst 1 (Doelgroep: Getrainde leraren)

(U zou antwoorden kunnen geven via het verstrekte google-formulier:

<https://docs.google.com/forms/d/1nlidd-jdU8CA8GZfzyNJJCDUH4bSt7fulHdV2ZCHoM/edit>

of in Word formaat)

Beantwoord de vragenlijst met behulp van de volgende schaal:

1. Sterk mee oneens; 2. Oneens; 3. Niet eens/Niet oneens; 4. Mee eens; 5. Sterk mee eens; 6. Niet van toepassing

		1	2	3	4	5	6
1	Ik was goed op de hoogte van de doelstellingen van deze workshop						
2	De workshop voldeed aan mijn verwachtingen						
3	De doelstellingen van de workshop waren mij duidelijk						
4	De workshopactiviteiten stimuleerden mijn interesse in het verbeteren van mijn kennis over prosocialiteit						
5	De activiteiten in deze workshop gaven me een duidelijk overzicht over wat het ALICE-project kan bieden aan jongeren						
6	De ALICE-aanpak voor het verwerven van pro sociale competenties lijkt zeer effectief						
7	De instructeurs (facilitators) waren goed voorbereid						
8	De instructeurs (facilitators) waren behulpzaam						

Vat daarnaast de antwoorden samen uit de open vragen van vragenlijst 1.

9. Wat zou je aanbevelen om te verbeteren in deze workshop?

10. Wat was volgens jou het meest waardevol aan deze workshop?

Vragenlijst 2 (Doelgroep: leerkrachten die proeflessen uitvoeren)

(U zou antwoorden kunnen geven via het verstrekte google-formulier:

<https://docs.google.com/forms/d/1nlidd-jdU8CA8GZfzyNJJCDUH4bSt7fuIHdV2ZCHoM/edit>

of in Word format)

Beantwoord de vragenlijst met behulp van de volgende schaal:

1. Sterk mee oneens; 2. Oneens; 3. Niet eens/Niet oneens; 4. Mee eens; 5. Sterk mee eens; 6. Niet van toepassing

		1	2	3	4	5	6
1	Deze activiteit verhoogt het niveau van sociale competenties van jongeren						
2	Deze activiteit vergemakkelijkt het samenwerkend leren in de klas						
3	Deze activiteit creëert discussie en stimuleert de communicatie en synergie tussen jongeren						
4	Deze activiteit stimuleert een beter begrip in een multiculturele omgeving						
5	Met deze activiteit kunnen jongeren zelf oplossingen bedenken voor praktische problemen						
6	Deze activiteit stimuleert het kritisch en automatisch kritisch denken van jongeren						
7	Met deze activiteit kunnen jongeren onafhankelijk en op een zelfverantwoordelijke manier werken						
8	Deze activiteit stimuleert het gebruik van emoties door jongeren						

9	Er is een positieve en vriendelijke fysieke en cognitieve leeromgeving gecreëerd					
10	Deze activiteit stimuleert positieve interactie binnen de groep / klas					
11	Empathie wordt duidelijker getoond binnen de groep / klas					
12	Nu weet ik beter wat prosocialiteit betekent					
13	Deze activiteit verhoogde mijn bewustzijn over mijn rol als leerkracht / opvoeder binnen de groep jongeren					

Vat daarnaast de antwoorden samen die in het gratis deel van Questionnaire 2 worden gegeven.

Doelen bereikt

Nieuwe verworven competenties / vaardigheden. Geef een korte beschrijving van de competenties / vaardigheden die studenten tijdens deze sessie hebben verworven.

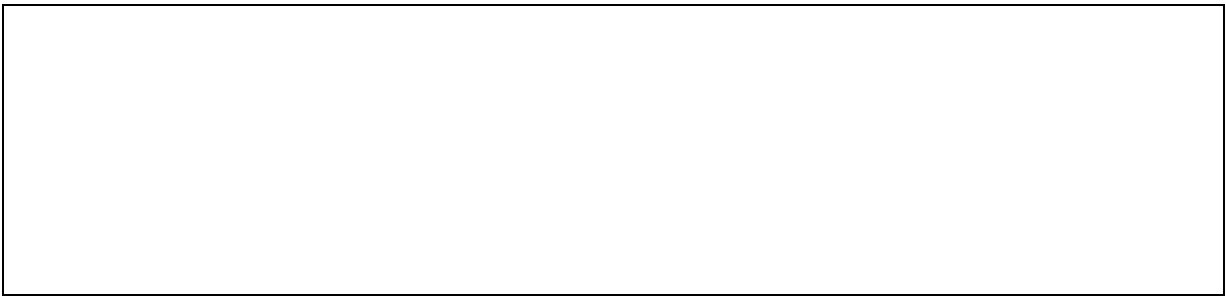
Heeft u opmerkingen over de reactie op deze activiteit onder de jongeren?

D3.1 Handleiding Prosociale Pedagogiek

Beschrijf eventuele gebeurtenissen en situaties die plaatsvonden tijdens de activiteit die u opmerkelijk of als representatief voorbeeld van de les kunnen worden beschouwd?

Beschrijf de moeilijkheden en de sterke punten van de didactische aanpak (voorgestelde methoden en technieken) met betrekking tot de Pedagogische Handleiding en hoe nuttig deze was bij het uitvoeren van deze sessie? Geef liefst voorbeelden en uitleg.

Vermeld bewijsmateriaal met betrekking tot de uitgevoerde activiteit (papier, video, huiswerk, tekeningen ..., voeg indien mogelijk bij)



Vragenlijst 3 (Doelgroep: leerlingen/studenten)

(U zou antwoorden kunnen geven via het verstrekte google-formulier:

<https://docs.google.com/forms/d/1nlidd-jdU8CA8GZfzyNJJCDUH4bSt7fulHdV2ZCHoM/edit>

of in Word format)

Een totaal van ... (vul nummer in) vragenlijsten ingevuld.

		1	2	3	4	5	6
1	Deze les heeft me geholpen begrijpen wat <i>prosociaal</i> zijn is						
2	Deze les heeft me geholpen begrijpen wat ik moet weten en kunnen om <i>prosociaal</i> te zijn						
3	Deze les stimuleerde me om deel te nemen aan de discussie in de groep						
4	Deze les stimuleerde me om meer met de anderen in de groep te praten						
5	Deze les heeft stimuleerde dat ik meer kritisch ging nadenken						
6	Deze les stimuleerde me om mijn emoties te uiten						
7	Deze les stimuleerde mijn klasgenoten om hun emoties te uiten						
8	Deze les stimuleerde een positieve uitwisseling binnen de groep / klas						
9	Deze les heeft bijgedragen aan een aangename leeromgeving						
10	Na deze les kan ik samen met anderen beter leren dan voorheen						
11	Na deze les weet ik wat <i>empathie</i> is						
12	Na deze les weet ik wat <i>prosocialiteit</i> is						

II. Geef een samenvatting van de antwoorden op de interviews of focusgroepen.

LERAREN (optioneel)

1. Waren de prosociale lessen en de handleiding effectief in het helpen van leerlingen/studenten om:
 - Het concept *prosocialiteit* te begrijpen?
 - De informatie en kennis begrijpen die in de handleiding worden behandeld (fundamentele waarden, antidiscriminatie, actieve maatschappelijke betrokkenheid, enz.)?
 - Vaardigheden verwerven met betrekking tot *prosocialiteit*: informeren, conformeren, delen, helpen?
2. Waren de voorgestelde onderwijsmethoden en -hulpmiddelen geschikt en nuttig?
3. Wat werkte **niet** goed in de lessen en waarom?
4. Wat werkte goed in de lessen en waarom?
5. Heeft u suggesties voor verbetering van de lessen en de handleiding zodat het niveau van begrip en kennis- en vaardighedenverwerving door leerlingen/studenten wordt verbeterd?

LEERLINGEN/STUDENTEN (optioneel)

1. Waren lessen waaraan je hebt deelgenomen nuttig voor het begrijpen van *prosocialiteit*?
2. Waren de methoden die door je leraar werden gebruikt nuttig? Graag uitleggen.
3. Welke van de methoden die je leraar het meest heeft gebruikt, vond je het leukst? Wat vond je helemaal *niet* leuk? Graag uitleggen.
4. Wat zou je veranderen in de lessen als we ze volgend jaar opnieuw zouden geven aan nieuwe leerlingen/studenten?