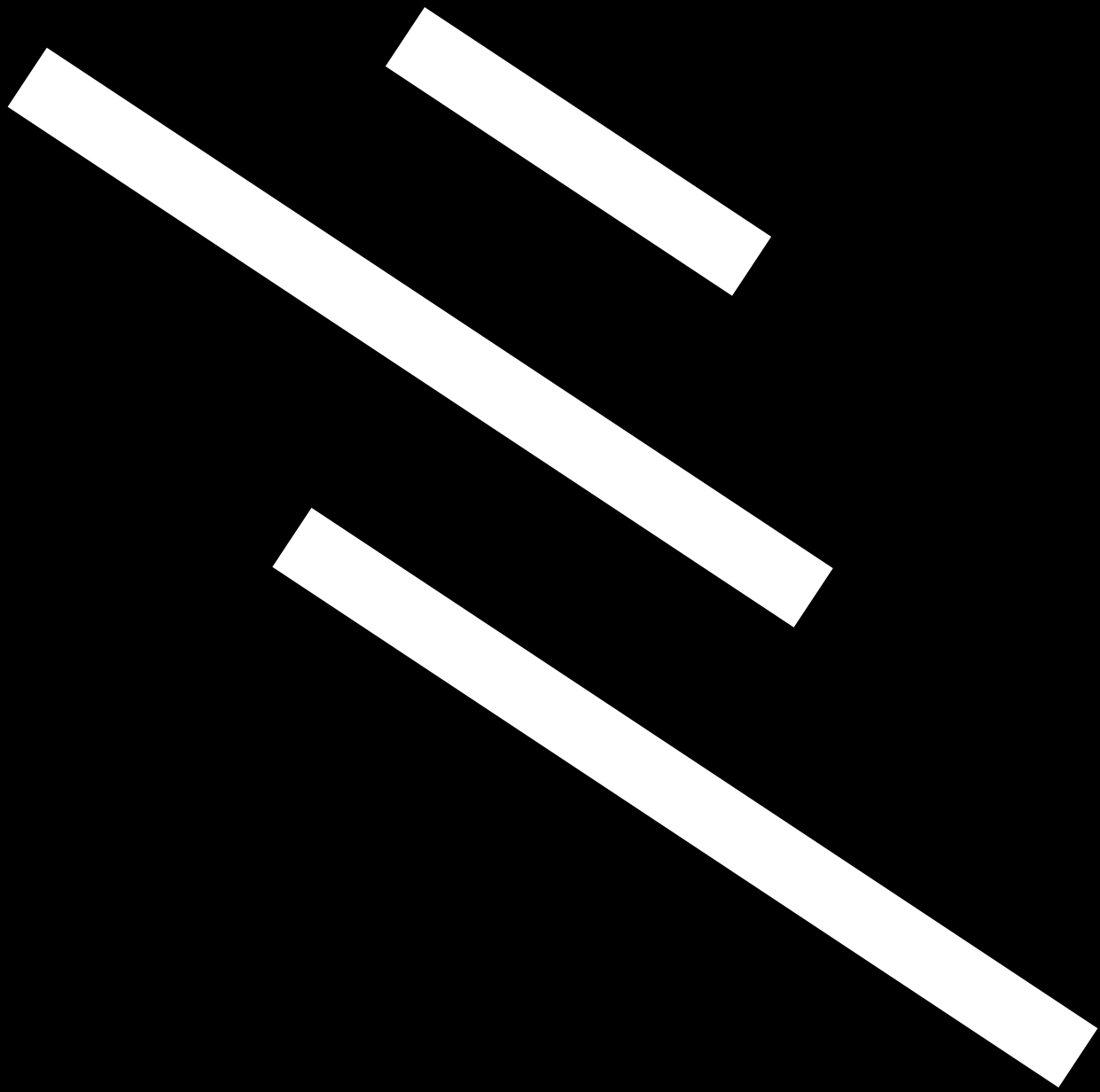




# DE SCHOOLO ALS OEFEN PLAATS

A small illustration is positioned between the words 'ALS' and 'OEFEN'. It depicts two stylized human figures in black and red. The figure on the left is standing and gesturing with its hand towards the figure on the right. Above the left figure is a red exclamation mark. Above the right figure is a red speech bubble and a black question mark.



Djapo is een lerende organisatie die innoveert en pioniert rond EDO samen met, voor en dankzij partners. Samen met onderwijsactoren en andere maatschappelijke actoren slaan we de brug door te reflecteren, toe te passen, te testen, te vernieuwen, bij te stellen, inzichtelijk te maken en te delen.



### **Colofon**

De school als oefenplaats  
Hoe Educatie voor Duurzame  
Ontwikkeling bijdraagt aan  
kwaliteitsvol onderwijs

### **Concept en uitwerking**

Djapo

### **Eerste uitgave**

2022



**België**

partner in ontwikkeling

Tot stand gekomen met de steun van de Belgische ontwikkelingssamenwerking'. De meningen die door onze organisatie worden uiteengezet, weerspiegelen niet noodzakelijk die van de Belgische Staat en verbinden deze laatste in geen geval.

### **Vormgeving & Illustraties**

Toast Confituur Studio

### **Druk**

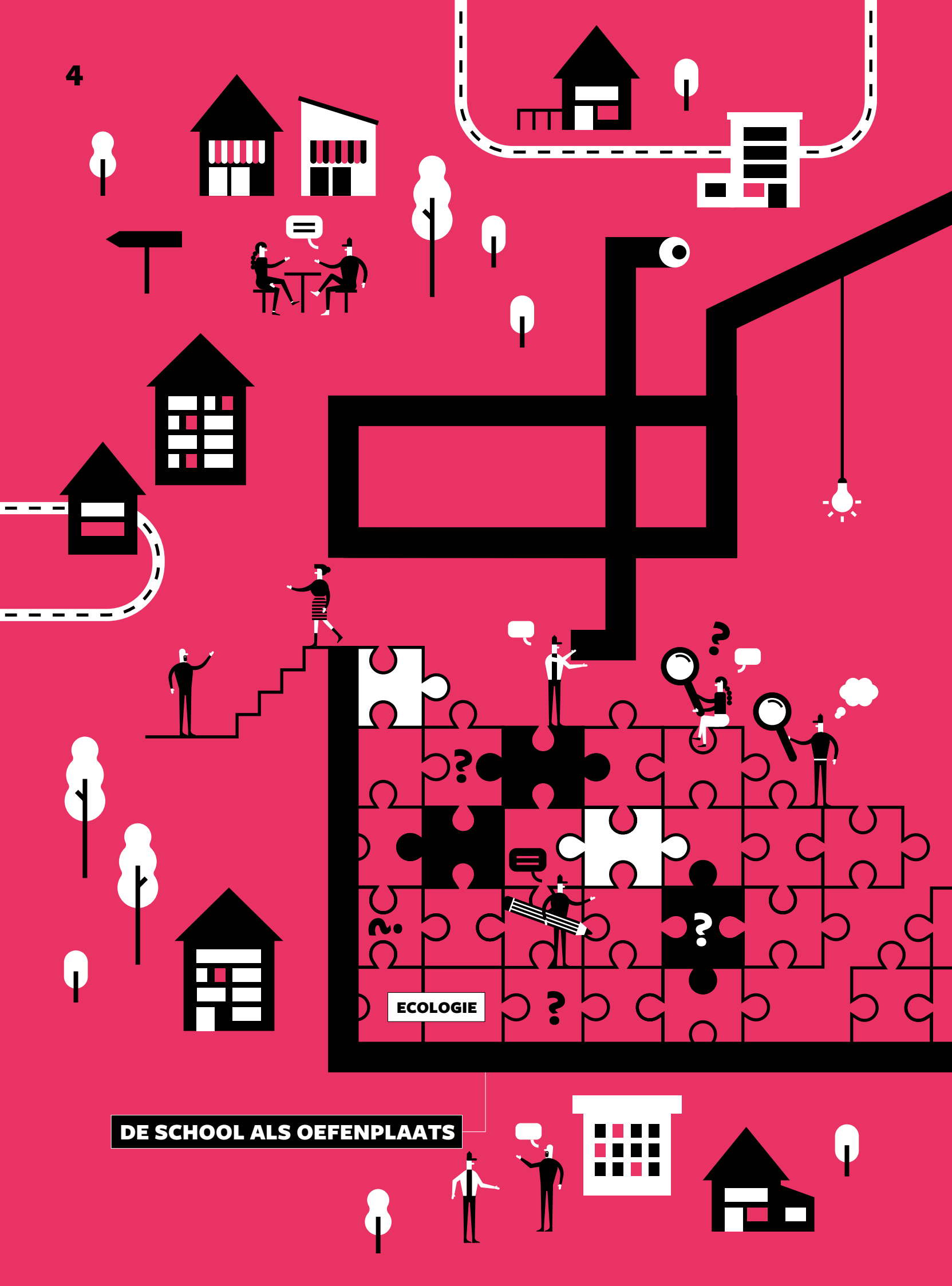
Zwartopwit / duurzaam drukwerk

© 2022/Djapo

[www.djapo.be](http://www.djapo.be)  
[info@djapo.be](mailto:info@djapo.be)

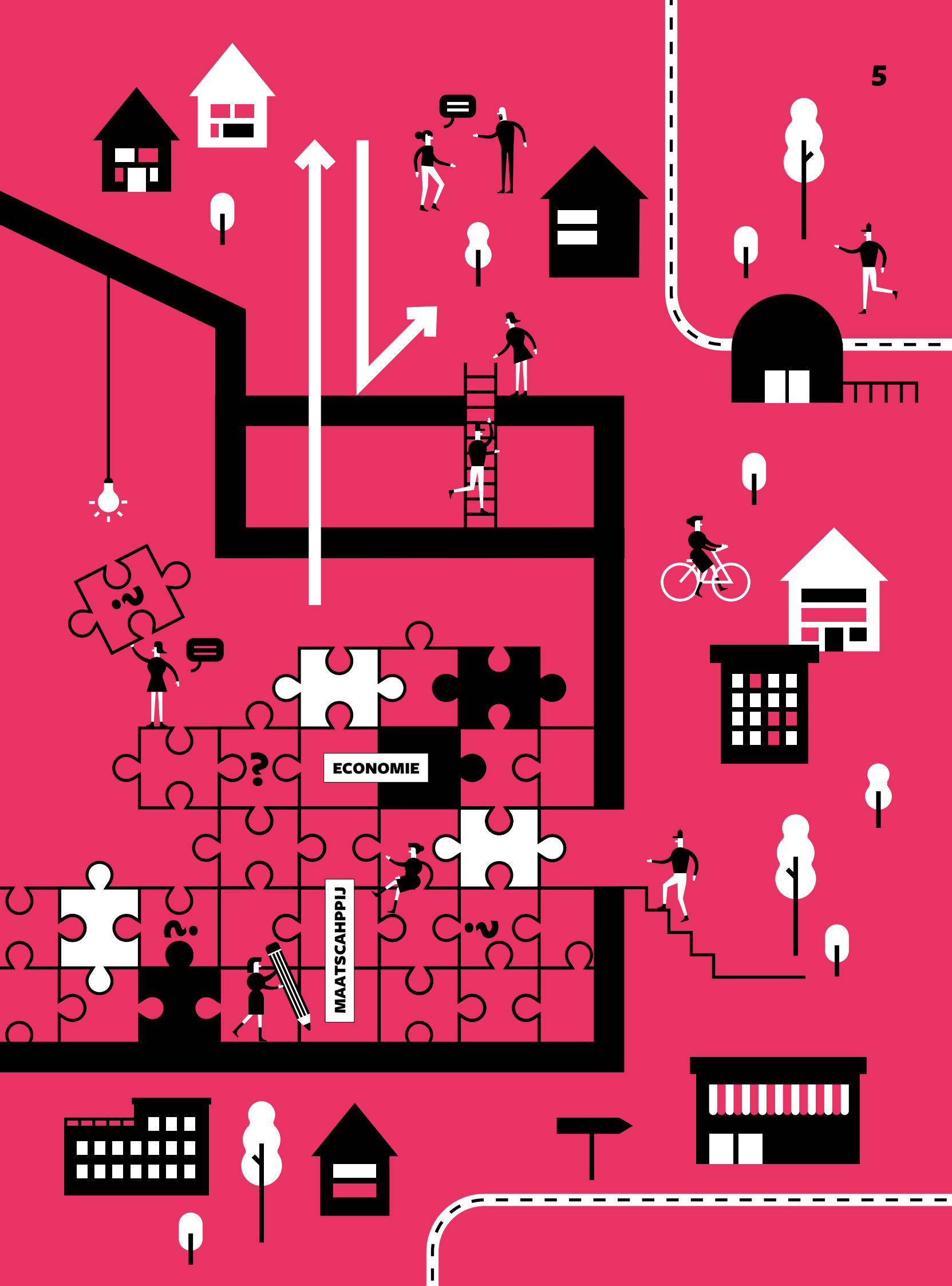
Toelating tot reproductie van dit materiaal moet worden bekomen bij de betrokken houders van het auteursrecht. Voor alle informatie daarover kan je terecht bij Djapo.

We hebben ons uiterste best gedaan om alle auteursrechten te respecteren. Indien u meent dat het auteursrecht werd geschonden, kan u contact opnemen met Djapo.



**DE SCHOOL ALS OEFENPLAATS**

ECOLOGIE



ECONOMIE

MAATSCAPPIJ

# Inhoud

<b>Voorwoord</b> .....	<b>8</b>
<b>Hoofdstuk 1</b> <b>Het vermogen om bewuste keuzes te maken in de samenleving</b> .....	<b>12</b>
Bewuste keuzes in de samenleving .....	<b>14</b>
De school als oefenplaats .....	<b>30</b>
<b>Hoofdstuk 2</b> <b>De EDO-experimenteeromgeving</b> .....	<b>48</b>
De EDO-experimenteeromgeving .....	<b>50</b>
Maatschappelijke vraagstukken .....	<b>55</b>
Een EDO-experimenteeromgeving ontwerpen .....	<b>58</b>

<b>Hoofdstuk 3</b>		
<b>Whole School Approach</b>	_____	<b>68</b>
Whole School Approach: een wisselwerking	_____	<b>70</b>
Whole School Approach: de actieterreinen	_____	<b>74</b>
<b>Literatuurlijst</b>	_____	<b>88</b>

# Djapo

Expert, pionier, partner

Djapo wil kinderen en jongeren ondersteunen bij het ontwikkelen van hun vermogen om met de maatschappelijke vraagstukken van onze samenleving om te gaan. We brengen hen geen boodschap over hoe die samenleving eruit moet zien, maar geven hen de kans om in de klas en op school met die maatschappelijke vraagstukken aan de slag te gaan. Op die manier kunnen ze de systemische, transformatieve, sociale en reflectieve vermogens ontwikkelen om bewuste keuzes te kunnen en willen maken.

We doen dit binnen het formele onderwijs, door intensief samen te werken met leerkrachten en scholen, leerkrachtopleiders, begeleiders en onderzoekers. We vertrekken van hun realiteit, en de opportuniteiten en obstakels die zij ervaren. De scholen zijn een cruciale schakel: zij bieden elke dag weer kwaliteitsvol onderwijs, waarmee ze alle kinderen en jongeren kunnen bereiken. Djapo betreft ook onderwijskoepels, onderwijsnetten en beleidsmakers. Onze aanpak houdt rekening met de verwachtingen die het beleid en de maatschappij koesteren rond onderwijs, jongeren en duurzaam samenleven.

Gevoed door een constante interactie tussen theorie, praktijk en beleid, legt Djapo zich toe op de ontwikkeling van didactische en pedagogische denkkaders, methodes en tools. Onze inspiratie vinden we in Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (EDO). EDO stoelt op wetenschappelijk onderzoek en wordt internationaal in de praktijk gebracht. Het krijgt expliciet aandacht in de Agenda 2030 van de Verenigde Naties en de bijhorende 17 Duurzame Ontwikkelingsdoelen of Sustainable Development Goals (SDG's).

EDO benadrukt voor Djapo enerzijds het recht op de school als een oefenplaats waar kinderen en jongeren zich kunnen ontwikkelen aan de hand van maatschappelijke vraagstukken. Anderzijds belicht EDO de impact die diezelfde maatschappelijke vraagstukken hebben op het doel van het onderwijs. De vraagstukken in onze samenleving zijn immers urgent. Er is nood aan onderwijs dat kinderen en jongeren het vermogen laat ontwikkelen om actief en weerbaar met maatschappelijke complexiteit om te gaan en er bewuste keuzes in te maken.

In dit verhaal beschouwen we een duurzame samenleving niet als iets waar we een definitie op kunnen plakken. Elk van ons heeft zijn of haar eigen idee van een duurzame samenleving. Die uiteenlopende ideeën zijn niet te vatten in één enkel toekomstbeeld. Bovendien is ook de weg naar die samenleving meerduidelijk, complex en dynamisch.

EDO stimuleert en ondersteunt kinderen en jongeren om hun eigen beeld te vormen over de duurzame samenleving. Tegelijk biedt het kansen om ervaringen op te doen met het vormgeven van de samenleving naar dat beeld, in een veilige oefenplaats die we school noemen.

In deze publicatie bespreken we de belangrijkste concepten rond kwaliteitsvolle EDO. We hebben de recentste en meest gerenommeerde wetenschappelijke bevindingen rond EDO geconsulteerd en met onze eigen ervaringen uit de praktijk geconfronteerd. Dat heeft geleid tot een theoretisch kader op basis waarvan we EDO willen vormgeven. Het reikt handvatten aan voor de ontwikkeling van didactische methodes en tools, inzetbaar in de klas en de school. Het doel is een krachtige leeromgeving in te richten, die kansen biedt voor het ontwikkelen van EDO-vermogens.

Dit initiatief is een uitnodiging aan iedereen die begaan is met kwaliteitsvol onderwijs om in gesprek te gaan. We willen de weg openen naar dialoog over de doelen van het onderwijs, de manieren om die doelen te bereiken en de toegevoegde waarde die EDO in dat verhaal kan bieden. We hopen dat die dialoog de aanleiding kan zijn voor voortgezet onderzoek over de theorie en praktijk van EDO, een aanzet om samen verder te experimenteren, onderbouwen en innoveren.

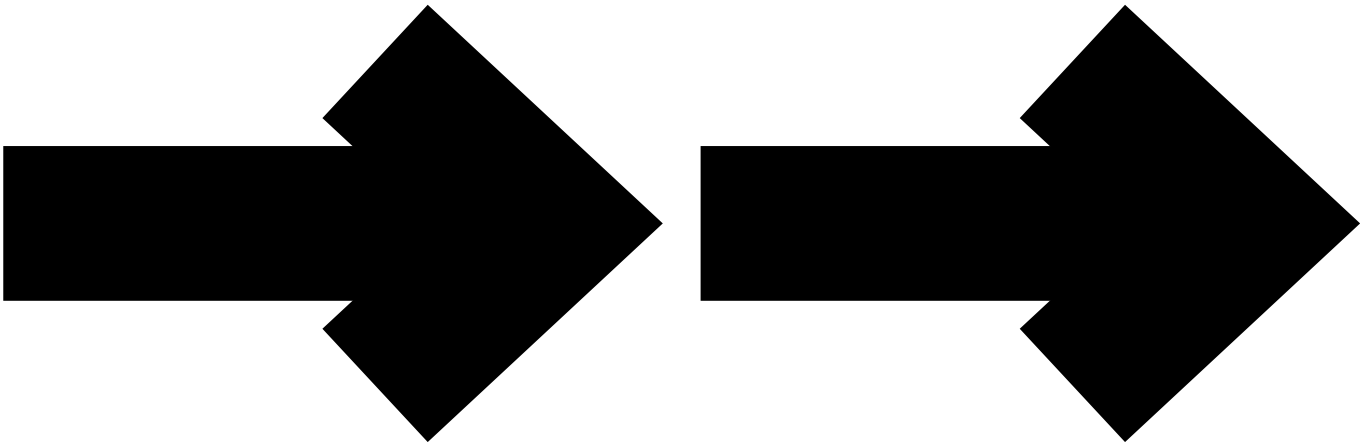
We zien dit theoretische kader dan ook als een startpunt, een indicatie van wat mogelijk is en waar verder kan worden verdiept en verbreed. Het is de basis van waaruit we onze praktijk kunnen blijven vernieuwen. Omgekeerd voeden we vanuit de dynamische, lerende praktijk steeds opnieuw de theorie. U bent uitgenodigd, laten we beginnen.

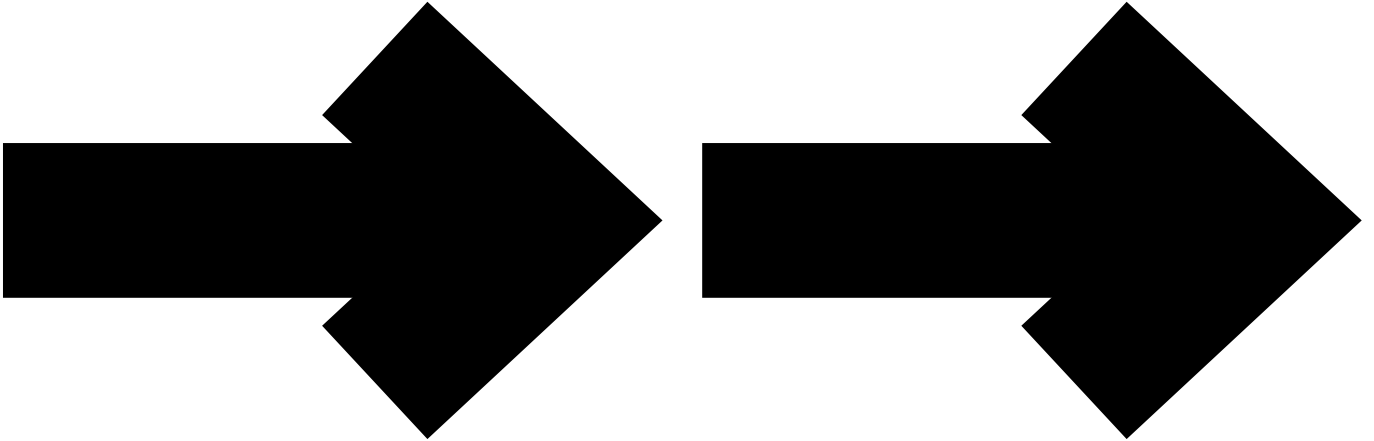


# Dankwoord

Deze tekst is tot stand gekomen dankzij intensief teamwerk binnen Djapo en de kritische blik van een aantal eerlijke vrienden. Het was een proces met vallen en opstaan, een proces dat onverminderd voortgezet zal worden. We danken alle huidige en voormalige medewerkers van Djapo die aan deze tekst hebben meegewerkt, en alle externe experts die onze reflecties hebben gevoed. Djapo dankt in het bijzonder de volgende personen voor het openstellen van hun geest en gedachtegoed in dit proces:

Dr. Angela Salmon – Prof. dr. Ir. Arjen Wals – Arne Janssens – Prof. dr. Arthur L. Costa – Bea Merckx – Ben Holvoet – Dr. Bena kallick – Bert Massa – Brigitte Pycke – Christophe Calis – Dr. David Hyerle – Dr. David Perkins – Delphine Vervenne – Dr. Dries Verhelst – Eef Thoen – Eleni Sinakou – Ellie Lefèvre – Hilde Stroobants – Hugo Vandembroucke – Imke Deleu – Prof. dr. Jelle Boeve-de Pauw – Dr. Jeroen Lauwers – Prof. dr. Katrien Van Poeck – Dr. Kevin Goris – Kwinten Keulemans – Prof. dr. Leif Östman – Liesbet Van den Driessche – Lotte Michielsen – Lut Favoreel – Marleen Dierickx – Miette Plessers – Patrick Malfait – Patrick Vleeschouwer – Pieter Lievens – Prof. Dr. Danny Wildemeersch – Roos Steeman – Dr. Shari Tishman – Tom Uytterhoeven





**Het verm  
bewuste  
te make  
samen**

**moggen om  
e keuzes  
en in de  
nleving**

# Bewuste keuzes in de

## Samenleving en onderwijs: een wisselwerking

### De vraagstukken in de samenleving

Elk van ons wordt dagelijks geconfronteerd met vraagstukken, die tot keuzes leiden. We overwegen alle aspecten van het vraagstuk, bekijken de voor- en nadelen, en gaan vervolgens over tot standpunten, keuzes en acties. Ook onze maatschappij heeft af te rekenen met heel wat vraagstukken en die maatschappelijke vraagstukken zijn doorgaans complex. De hedendaagse maatschappelijke vraagstukken lijken ook steeds uitdagender te worden. Er zijn de ingrijpende veranderingen in ons klimaat en onze biodiversiteit, maar ook armoede en ongelijkheid en een steeds stijgend aantal vluchtelingen. Bovendien zijn maatschappelijke vraagstukken intrinsiek aan elkaar gekoppeld. Er heerst een gevoel van urgentie: er is een dringende nood aan fundamentele veranderingen in de manier waarop we onze samenleving organiseren. Wereldwijd klinkt de roep om verandering erg luid. Getuige daarvan onder andere de 2030 Agenda voor Duurzame Ontwikkeling (Van Poeck, Östman & Öhman 2019).

Goed omgaan met complexe maatschappelijke vraagstukken is dus zeker vandaag niet evident. Dat maakt het extra belangrijk dat we de vraagstukken op een positieve manier benaderen door bewust keuzes te maken. Op die manier kunnen we dingen anders aanpakken en dat geldt bij uitstek voor complexe maatschappelijke vraagstukken.

# samenleving

## De school als oefenplaats

Djapo promoot onderwijs dat leerlingen ondersteunt en stimuleert om doordachte keuzes in de samenleving te maken. De school kan immers een grote impact hebben op de ontwikkeling van kinderen en jongeren tot actieve en weerbare wereldburgers, gestimuleerd door maatschappelijke vraagstukken. Ze kan mee het vermogen helpen ontwikkelen om op een bewuste manier keuzes te maken en zo weerbaar en daadkrachtig mogelijk in het leven te staan. Dat doet ze door leerlingen te ondersteunen en te stimuleren. Door hen de kans te bieden om te leren van de wereld zoals hij nu is, maar ook om die wereld te vernieuwen (Masschelein & Simons 2013). De school kan, met andere woorden, de maatschappelijke vraagstukken gebruiken als waardevolle, relevante leercontext voor haar leerlingen. Ze kan een klimaat creëren waarin de leerlingen op school de samenleving in zekere zin ‘tegenkomen’, met alle vraagstukken, antwoorden, initiatieven en conflicten die erbij horen.

Dat wil zeggen dat leerlingen in een veilige en beschermde omgeving te maken krijgen met authentieke vraagstukken als kansarmoede, genderongelijkheid, klimaatverandering of watervervuiling. Ze kunnen ermee aan de slag binnen de school als ‘scholè’ (Grieks voor ‘vrije tijd’) (Masschelein & Simons 2013), zonder enige druk om te presteren. De school wordt een veilige oefenplaats (Masschelein & Simons 2013)

waar leerlingen kunnen leren om zelf een standpunt in te nemen en er vervolgens naar te handelen. Dat leerproces is van essentieel belang in onze maatschappij, waarin we dagelijks met urgente vraagstukken worden geconfronteerd. In hoofdstuk 2 ‘EDO-experimenteeromgeving’ gaan we in detail in op het werken met maatschappelijke vraagstukken.

*De school als oefenplaats is een omgeving*

- waar leerlingen kunnen omgaan met maatschappelijke vraagstukken
- zonder tegemoet te moeten komen aan enige maatschappelijke agenda
- zonder in hun eigen leven rechtstreekse gevolgen te ondervinden van hun keuzes
- met de ruimte om te reflecteren over hun keuzes, het proces ernaartoe en de gevolgen
- en uit de ervaring te leren.

## Het vermogen om bewuste keuzes te maken

### Wat zijn 'bewuste keuzes'?

Elke dag maken we verschillende grote en kleine keuzes. We denken na over onze opties en handelen ernaar. Een keuze maken wil dus niet zeggen: passief kiezen uit een menu van mogelijkheden. Toch maken we vaak keuzes zonder er echt bij stil te staan. In dat geval kiezen we routinematig (Swartz et al. 2008) omdat we iets gewend zijn of omdat iets een automatisme is geworden. Dit soort keuzes is interessant in het dagelijkse leven, om te vermijden dat we bij elke afzonderlijke keuze stil blijven staan, wat niet nodig is. Maar vaak is het goed om wél bij een keuze stil te staan, om het routineuze kiezen te doorbreken en dingen anders aan te pakken. Want als we stilstaan bij onze keuzes, kiezen we niet zomaar. Door het begrip 'bewust' toe te voegen, sluiten we ons aan bij het begrip 'skillful thinking' van Swartz en al. (2008). Dat legt de nadruk op doelgericht denken, het zich bewust zijn van wat er speelt in onze eigen keuze of die van anderen. Er zijn immers vele aspecten die de keuzes in ons denken en doen bepalen: onze identiteit, normen en waarden, emoties, overtuigingen, belangen... Maar ook de tijdsgeest en de plaats in de wereld waar we ons op dat moment bevinden. Bewust keuzes maken begint bij het bewust zijn van wat die keuzes stuurt. Dat brengt ons bij wat wij benoemen als het 'vermogen'.

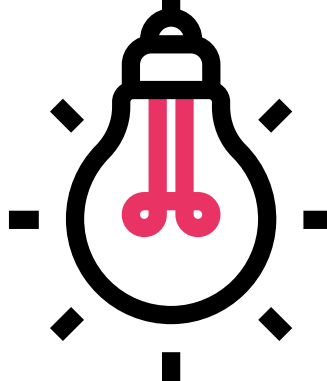
### Hoezo, 'vermogen'?

In de context van deze uiteenzetting bedoelen we met 'vermogen' de mate waarin maar ook de waarschijnlijkheid waarmee we effectief en doelgericht denken en handelen. Dat vermogen, of de mate waarin het aanwezig is, wordt bepaald door verschillende factoren. Het is algemeen aanvaard dat kennis en vaardigheden een rol spelen in het keuzeproces. Maar tot welke keuzes iemand daadwerkelijk komt, hangt ook in grote mate af van het alert-zijn voor situaties waarin kennis en vaardigheden zinvol kunnen worden ingezet, en van de motivatie om specifieke kennis en vaardigheden in te zetten. De mate waarin elk van die factoren aanwezig is, hangt af van persoon tot persoon.

We kunnen dus samenvatten dat het vermogen tot effectief en doelgericht denken en handelen, en dus ook het vermogen om maatschappelijke vraagstukken doelgericht aan te pakken, wordt bepaald door een systematische interactie tussen vier factoren: kennis, vaardigheden, alertheid en motivatie (Perkins et al. 2000). Concreet: als je iets wilt







toepassen zal je het makkelijker kunnen of beter weten. Maar ook het omgekeerde geldt: wat je goed kunt, zal je graag gebruiken. De vier aspecten zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden (Tishman & Andrade 1996) (Perkins et al. 2000) (Tishman 2001). Djapo kiest er in dit kader voor om het woord ‘vaardigheden’ te vervangen door het woord ‘denkprocessen’, omdat we zo meer nadruk leggen op het procesmatige karakter ervan.

In ons verhaal staan de 4 factoren dus voor:

- de mate waarin we kennis kunnen inzetten in functie van een maatschappelijk vraagstuk/te maken keuze,
- de mate waarin we denkprocessen kunnen inzetten in functie van een maatschappelijk vraagstuk/te maken keuze
- de mate waarin we alert zijn voor situaties waarin het

zinnig is om denkprocessen en kennis in te zetten in functie van een maatschappelijk vraagstuk/ te maken keuze,

- de mate waarin we gemotiveerd zijn om kennis en denkprocessen in te zetten in functie van een maatschappelijk vraagstuk/te maken keuze.

*Een vermogen benoemt een aanleg tot effectief en doelgericht denken en handelen, en wordt beïnvloed door vier aspecten:*

- kennis
- denkprocessen
- alertheid voor kansen om de kennis en denkprocessen in te zetten
- de motivatie om de kennis en denkprocessen in te zetten.

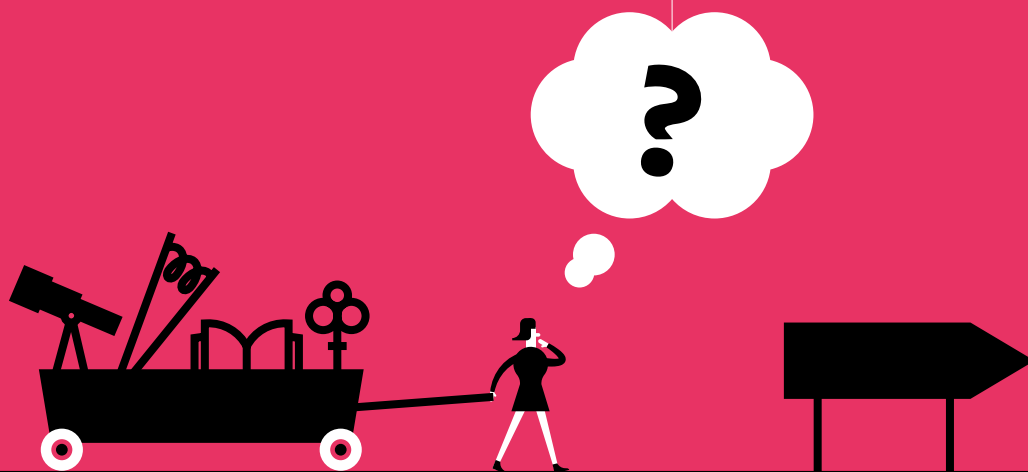
**VERMOGEN OM BEWUSTE KEUZES TE MAKEN**

**ALERTHEID**

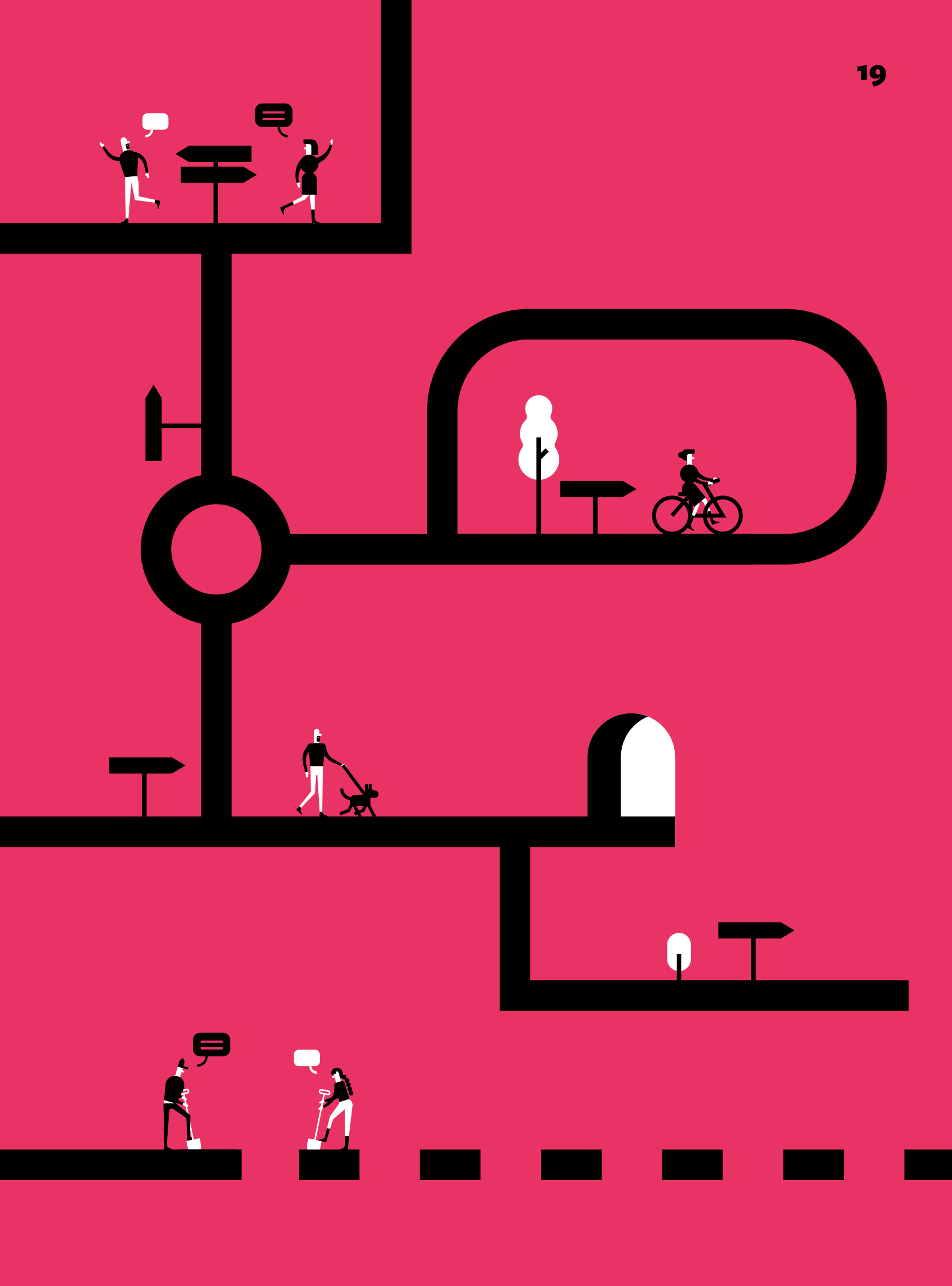
**MOTIVATIE**

**KENNIS**

**SLEUTELDENKPROCESSEN**



**Figuur 1** — Vermogen in relatie tot de 4 elementen: alertheid, motivatie, kennis, sleuteldenkprocessen



## Zoom op de 4 aspecten van het keuzevermogen

### Alertheid

Alertheid is een van de vier aspecten die bepalend zijn voor de mate waarin we tot bewust handelen overgaan, of dat nu handelen in ons hoofd is of daadwerkelijke actie (Perkins et al. 2000) (Tishman 2001). Het is immers niet alleen belangrijk om denkprocessen te kunnen doorlopen, maar ook om situaties te herkennen waarin het zinvol is om bepaalde kennis of sleuteldenkprocessen te gebruiken. Door alertheid expliciet te benoemen, willen we de ruimte creëren om de gevoeligheid van leerlingen voor kansen te verhogen (Perkins et al. 2000). Zo willen we dat leerlingen alertheid ontwikkelen voor leerkanalen vanuit het perspectief van anderen en de omgeving, situaties waarin het zinvol is om op zoek te gaan naar meer opties, situaties waarin het zinvol is om hun eigen normen en waarden onder de loep te nemen...

Wie deze alertheid ontwikkelt, wordt gevoelig voor het herkennen van andere situaties waarin het zinvol kan zijn om kennis en denkprocessen in te zetten. Alertheid beschouwen als een onderdeel van een competentie of vermogen, stimuleert de zogenaamde 'high-road transfer' (Salomon

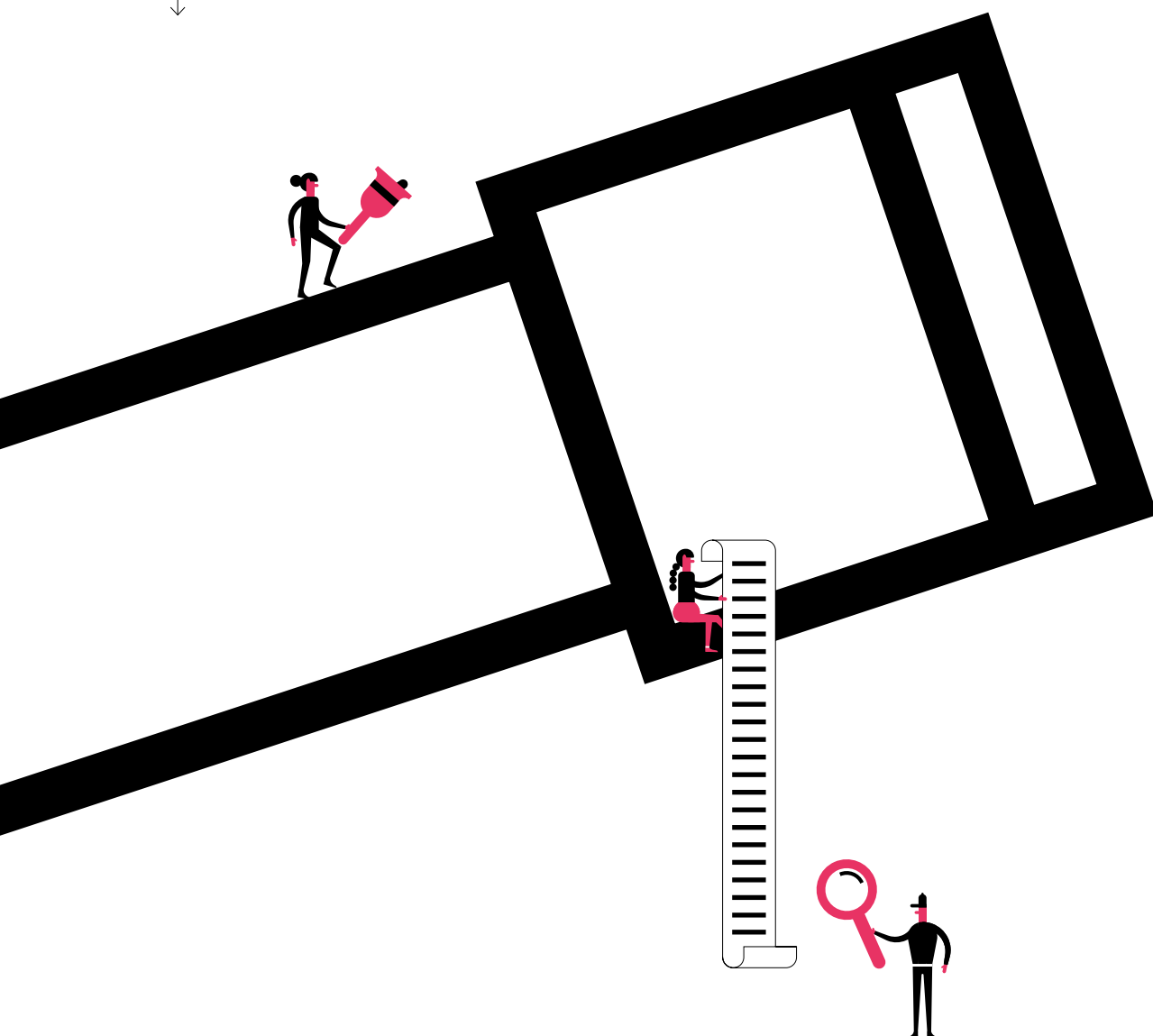


ALERTHEID

Figuur 2 — Alertheid

& Perkins 1989). Daarmee bedoelen we dat het creëren van kansen om alertheid te ontwikkelen op zijn beurt weer andere kansen meebrengt. Wie de meerwaarde inziet van de specifieke combinatie van denkprocessen en toegepaste kennis in een bepaalde situatie, is alerter voor andere situaties waarin een soortgelijke combinatie van denkprocessen en kennis eveneens zinvol zou kunnen zijn.

*Alertheid als onderdeel van een vermogen benoemt het herkennen van situaties waarin het zinvol is om bepaalde kennis of sleuteldenkprocessen te gebruiken.*



**Motivatie**

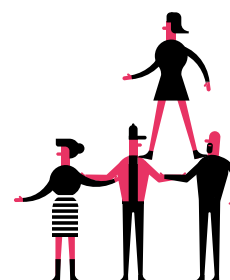
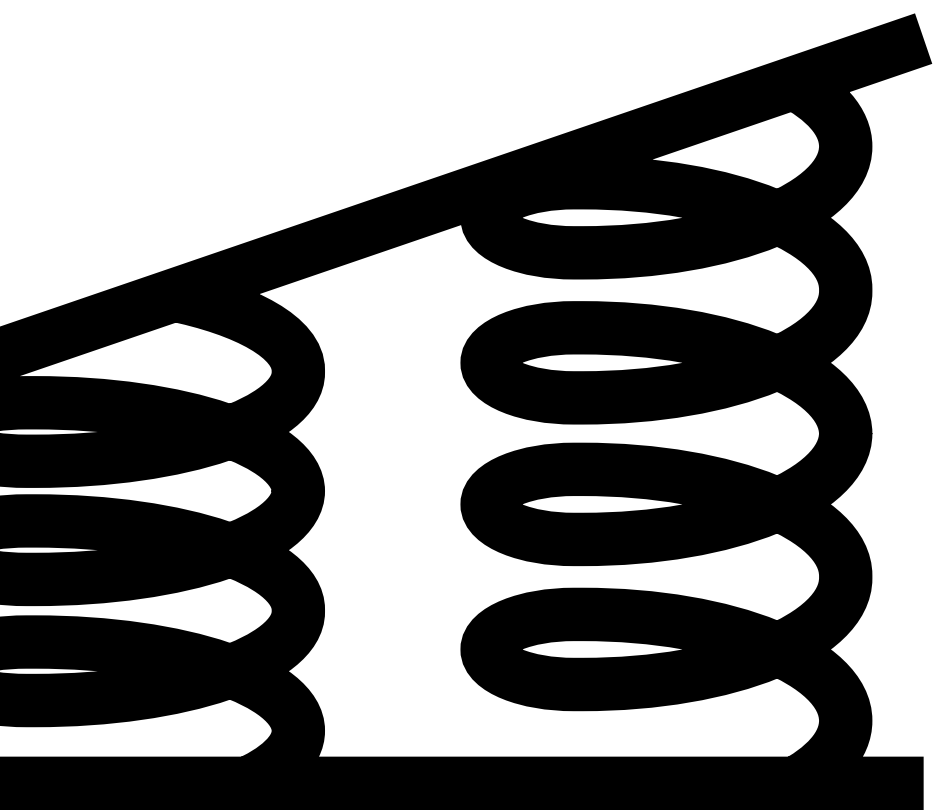
Onderzoekers als Dewey en later ook Perkins en Tishman toonden aan dat intelligent gedrag niet alleen verklaard kan worden door vaardigheden (Perkins et al. 2000) (Perkins, Jay & Tishman 1993). Zonder motivatie zal een persoon niet geneigd zijn bepaald gedrag te stellen. Motivatie als onderdeel van een vermogen is dus de drijfveer die leerlingen voelen om actie te ondernemen (Tishman & Andreade 1996) (Perkins et al. 2000). Het gaat hier om het willen inzetten van beschikbare kennis en denkprocessen in functie van een maatschappelijk vraagstuk.

In de context van het vermogen tot bewust denken en handelen is het een valkuil om motivatie bij leerlingen als een voorwaarde voor actie te beschouwen. Dat impliceert de idee 'dat het in de leerlingen aanwezig moet zijn', terwijl motivatie als betekenisvolle component van een vermogen net iets is waar je met goed onderwijs toe kunt komen (Biggs 2003). Het is iets wat je als leerkracht kunt proberen te prikkelen, door de manier waarop je je krachtige leerom-

**MOTIVATIE****Figuur 3** — Motivatie

geving, de EDO-experimenteeromgeving (waarover hierna meer) vormgeeft. We leggen de nadruk op proberen omdat, zoals Gert Biesta (2020) aangeeft, onderwijs per definitie onderhevig is aan het risico dat onze leeractiviteiten niet het gewenste effect hebben. Er is altijd het risico dat leerlingen de vrijheid nemen om zich af te wenden van het aangeboden onderwijs.

*Motivatie als onderdeel van een vermogen is de drijfveer die we voelen om bepaalde kennis en bepaalde denkprocessen te gebruiken.*



**Kennis**

We hebben kennis nodig om te functioneren in de wereld. We gebruiken het in ons dagelijkse leven om de dingen rond ons te begrijpen en er inzicht in te krijgen. Dat helpt ons dan weer om te gaan met de vraagstukken in ons privéleven, ons beroepsleven, in de samenleving (Perkins 1992). Kennis opbouwen is dan ook een van de belangrijke doelen van onderwijs. Djapo volgt de visie van David Perkins, die kennis als iets dynamisch ziet. Het is niet iets wat je gewoon 'hebt', maar wel iets wat je 'gebruikt' (Perkins 1986) (Perkins 1992). Dat betekent voor de praktijk op school dat kennis wordt opgedaan door ermee aan de slag te gaan, bijvoorbeeld door na te denken over maatschappelijke vraagstukken. Op die manier denken we niet enkel over kennis, maar ook met kennis. Vandaar dat Djapo de term 'denkonderwijs' hanteert: onderwijs waarin kennis niet benaderd wordt als iets wat je eerst hebt, en dat jou vervolgens in staat stelt om er iets mee te doen, maar omgekeerd: kennis als iets wat je opbouwt door er iets mee te doen.

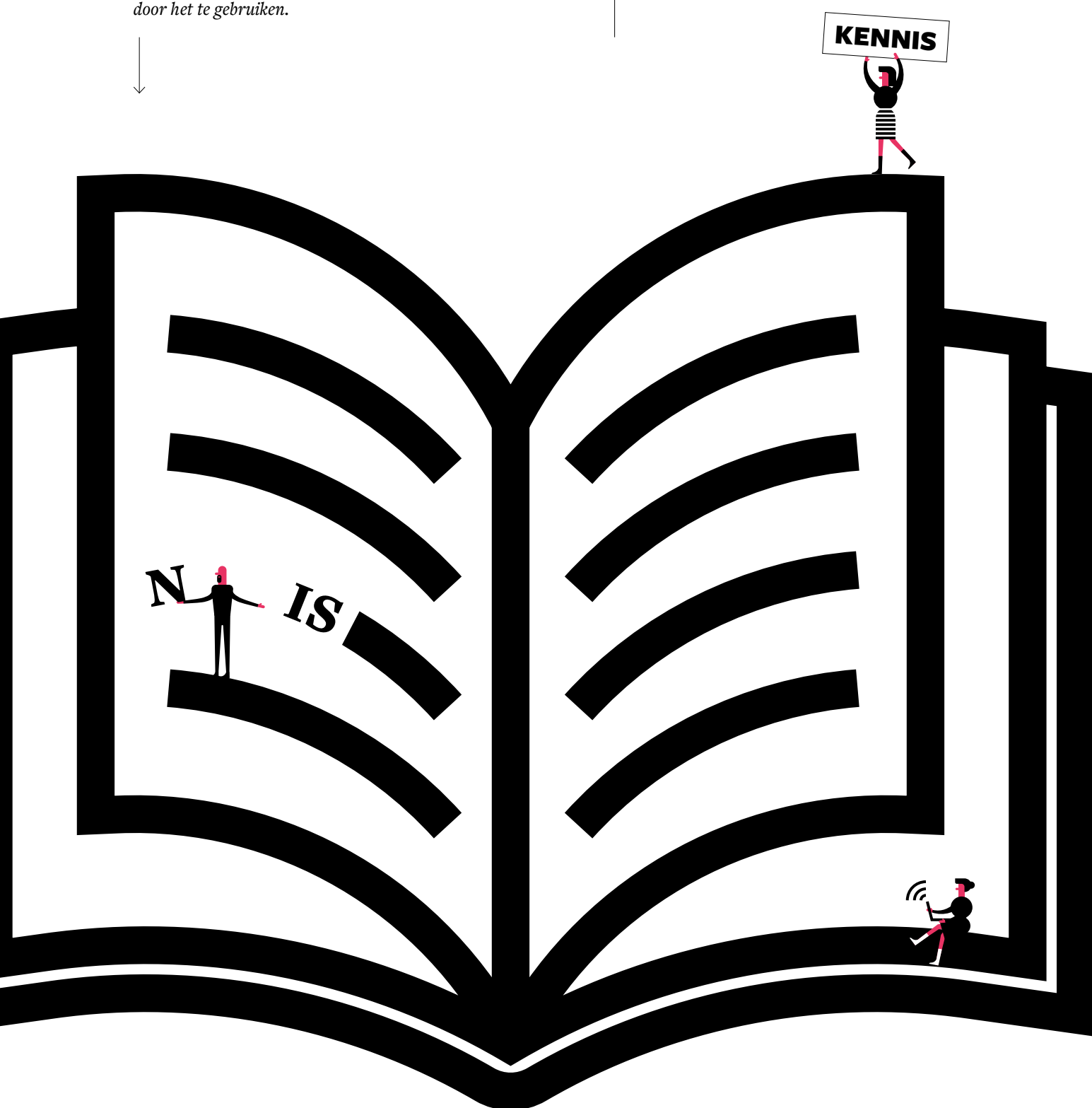
KE





Kennis is dus een zeer actief begrip. We bouwen het op door ermee aan de slag te gaan en we willen het vooral kunnen gebruiken. In die zin is kennis iets wat meespeelt in het toepassen van een vermogen. Zonder kennis heb je niets om over en mee te denken. Net zoals zonder de alertheid of motivatie om bepaalde denkprocessen in te zetten, kennis onbruikbaar is.

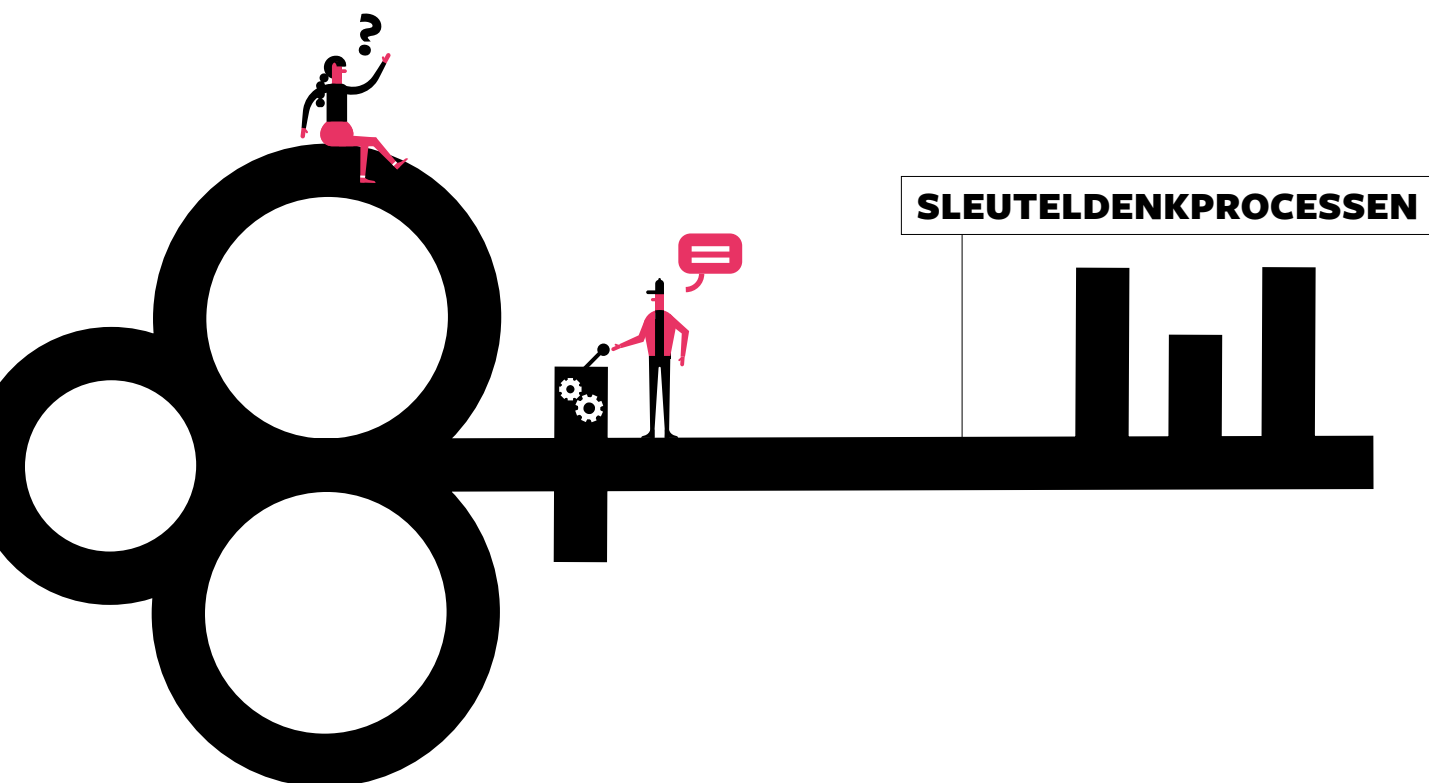
*Kennis als onderdeel van een vermogen is iets wat we opbouwen door het te gebruiken.*



### Sleuteldenkprocessen

Zowel in de professionele wereld als de wereld van het onderwijs is ‘vaardigheden’ een veelgebruikt begrip. Djapo kiest er, zoals gezegd, bewust voor om de term ‘vaardigheden’ te vervangen door ‘denkprocessen’. ‘Sleuteldenkprocessen’ zijn fundamentele denkprocessen die bij elk vraagstuk worden aangesproken. Want aan elke keuze, bewust of onbewust, gaat een denkproces vooraf.

In onze keuze voor de term ‘sleuteldenkprocessen’ is het deel ‘sleutel’ van cruciaal belang. Het duidt op wat Hyerle (2009) ‘fundamental cognitive skills’ noemt. Dat zijn skills die doelgericht en strategisch worden aangesproken bij elk complexer denkproces, zoals kritisch denken, creatief denken of analyseren. Elk complexer denkproces bestaat uit een combinatie van sleuteldenkprocessen, in functie van het gewenste eindresultaat. Dat eindresultaat kan een kritische analyse zijn, een brainstorm, een vergelijkend onderzoek, een beslissing... Het strategisch inzetten van denkprocessen behoedt ons voor impulsieve of routineuze keuzes. Welke denkprocessen we inzetten, hangt af van het doel dat we willen bereiken (Runco 1994). Hoe we de processen doorlopen, in welke combinatie en volgorde, is verschillend voor elk individu en bepalend voor het resultaat. Het effectief en doelgericht inzetten van denkprocessen vergt een leerproces. Het inzetten van visuele denkinstrumenten



Figuur 5 — Sleuteldenkprocessen

of denkrouines kan hierbij een interessante opstap bieden. Meer hierover in het hoofdstuk ‘EDO-experimenteeromgeving’.

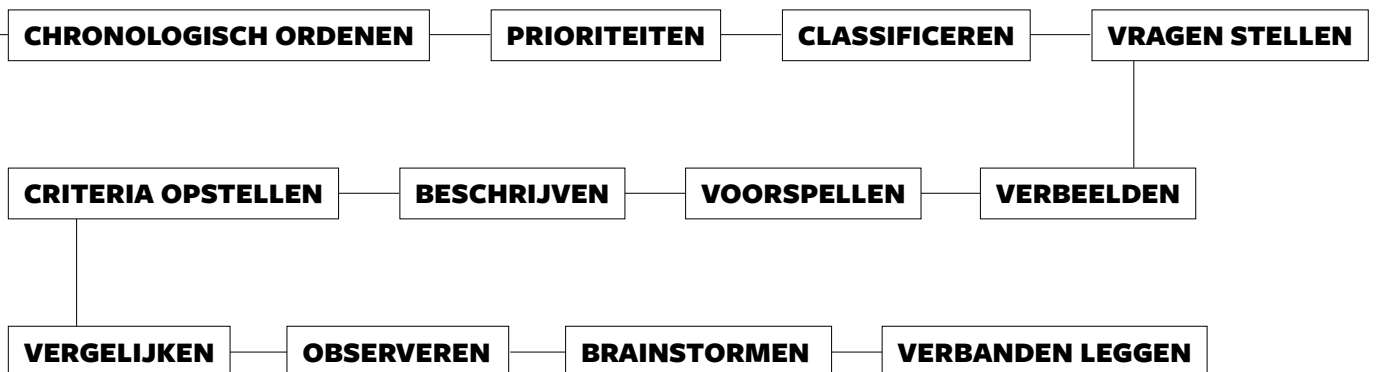
Scholen kunnen elk complex denkproces waaraan zij aandacht willen besteden tijdens het nadenken over maatschappelijke vraagstukken, als doel vooropstellen: systeemdenken, kritisch denken, creatief denken, of elk ander complex denkproces.

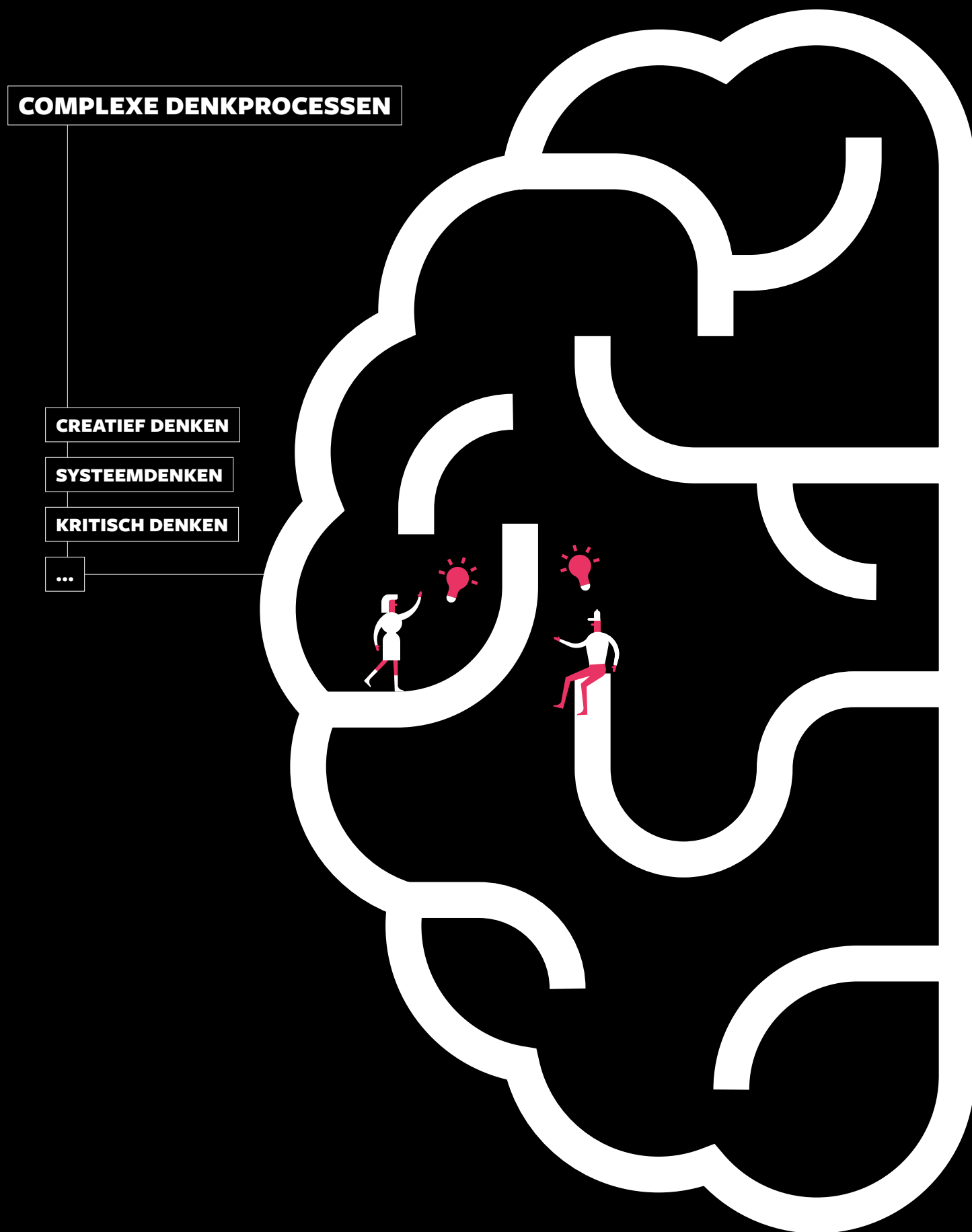
Maatschappelijke vraagstukken vormen door hun grote complexiteit een zeer goede context om deze sleutel-denkprocessen bij leerlingen te activeren en te ontwikkelen. Hierbij is het belangrijk dat de school er ‘expliciet’ aandacht aan besteedt (Perkins, 1992). Met ‘expliciet’ (Perkins, 1992) bedoelen we dat de school ze zichtbaar valoriseert en dus ook benoemt, en het gebruik ervan telkens opnieuw evalueert. Daarbij wordt bijvoorbeeld door middel van reflectie bewust omgegaan met wat de verschillende processen hebben bijgedragen tot het eindresultaat. Maar je leert ook van en aan elkaar door te delen wat zich in je hoofd afspeelt als je geconfronteerd wordt met een maatschappelijk vraagstuk, en van de ander te horen wat zich in zijn hoofd afspeelt. Voor de leerkracht is het dan weer een goede manier om beter inzicht te krijgen in het denken van de leerlingen en erop te kunnen aansluiten met de leeractiviteiten. Door sleuteldenkprocessen te expliciteren, krijg je echter

niet enkel zicht op de vaardigheid waarmee een leerling de denkprocessen doorloopt, maar ook op de motivatie en alertheid van de leerlingen voor situaties waarin het zinvol is om vragen te stellen of verbanden te leggen. Tot slot stelt het expliciet doorlopen van denkprocessen leerlingen in staat om kennis te ervaren als iets relevants, als iets waar ze iets mee kunnen doen (Perkins, 1992). Leerlingen leren door te doen, door kennis in te zetten in functie van een doel. Ze leren door te denken (Perkins, 1995).

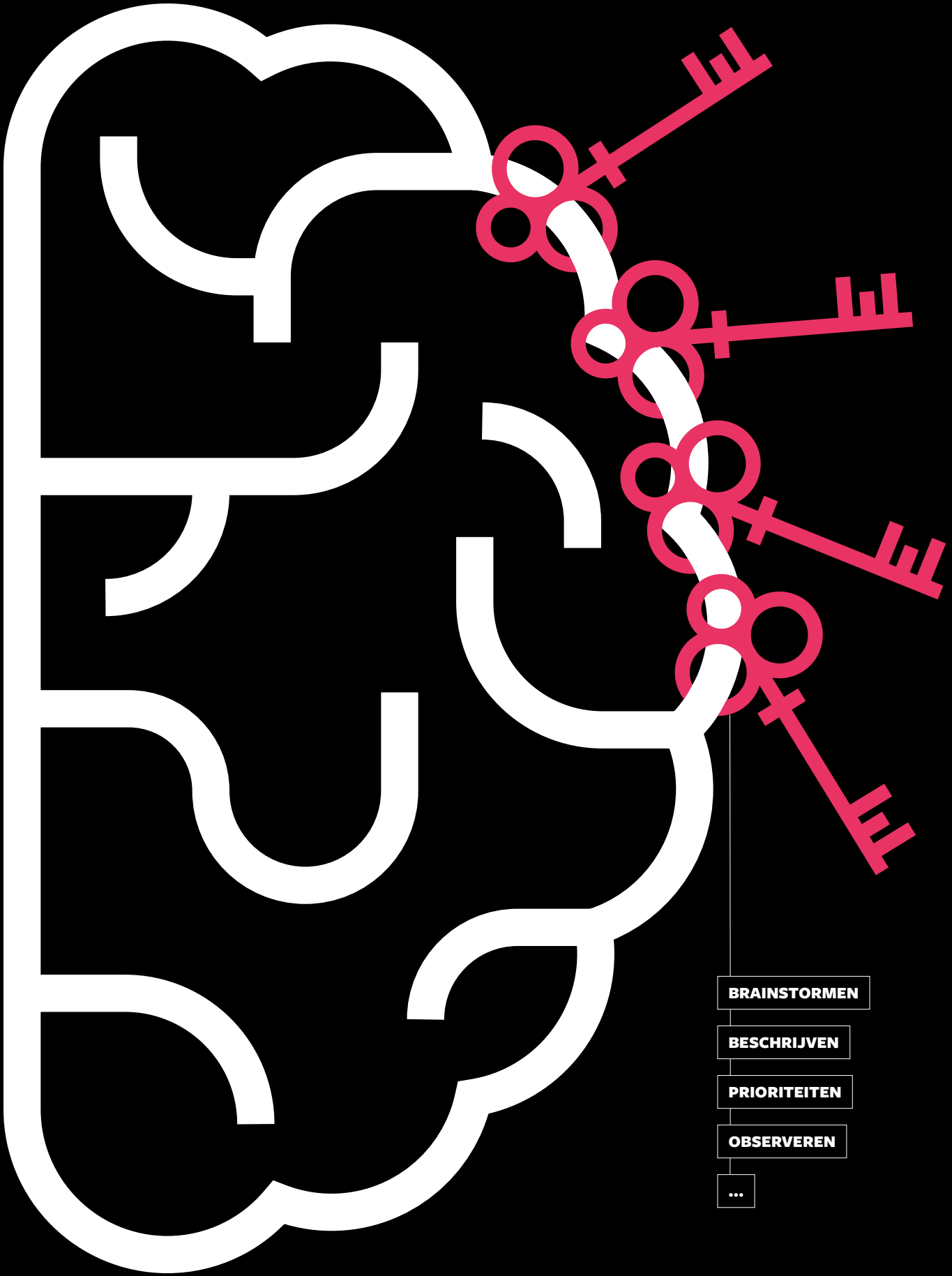
Er bestaan veel verschillende taxonomieën om denkprocessen te classificeren. Djapo kiest ervoor om de visie van David Hyerle te volgen en denkprocessen zo concreet mogelijk te maken. We selecteerden 12 sleuteldenkprocessen, geselecteerd op basis van onderzoek in de cognitieve wetenschappen, meer bepaald Upton en het onderzoek van Hyerle (2009) over de Thinking Maps. De 8 fundamentele denkprocessen van de Thinking Maps hebben we uitgebreid met een aantal denkprocessen die voorkomen in EDO-onderzoek van met name Edubron en de Universiteit van Gent.

*Sleuteldenkprocessen zijn fundamentele denkprocessen die bij elk vraagstuk worden aangesproken in een welbepaalde combinatie of volgorde.*





**Figuur 6** — Relatie van de sleutelprocessen tot complexe denkprocessen



BRAINSTORMEN

BESCHRIJVEN

PRIORITEITEN

OBSERVEREN

...

# De school als oefenplaats

# Educatie voor Duurzame Ontwikkeling

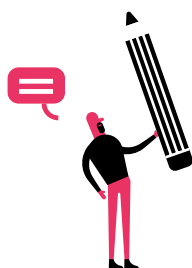
## Ruimte om te oefenen

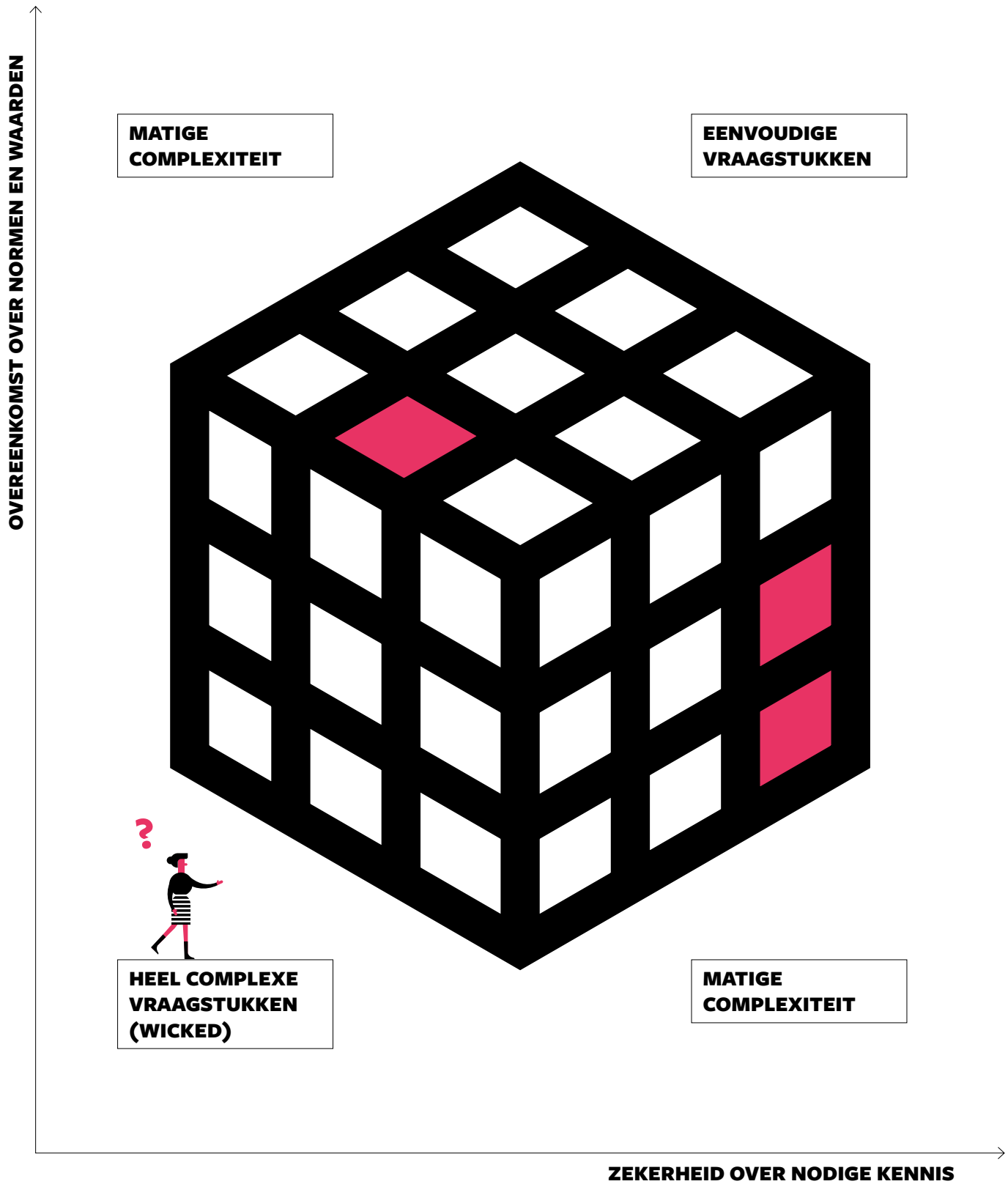
Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (EDO) staat voor het onderwijs dat vertrekt vanuit de visie van de school als veilige oefenplaats, waarin leerlingen kansen krijgen aangereikt om het vermogen te ontwikkelen om bewuste keuzes te maken in de samenleving en door middel van ervaringen met maatschappelijke vraagstukken.

Dat laat hen toe uit te groeien tot actieve, bewuste en weerbare wereldburgers, die samen met anderen hun eigen keuzes maken en zo vorm kunnen en willen geven aan de samenleving. Een school die EDO aanbiedt, geeft kinderen en jongeren niet alleen algemene ontwikkelingskansen, maar leert hen ook bewust om te gaan met de maatschappelijke keuzes en vragen waarmee ze geconfronteerd (zullen) worden. De EDO-vermogens (waarover verder meer) worden verwerkt tot een vast onderdeel in het curriculum, van het kleuteronderwijs tot en met het hoger onderwijs. De school vervult in dit verhaal bij uitstek haar rol als oefenplaats, waar leerlingen ervaringen kunnen opdoen met de maatschappelijke vraagstukken en uit die ervaringen kunnen leren, zonder maatschappelijke druk. Ze kunnen successen boeken en fouten maken, zonder ingrijpende gevolgen. Daarom schuift EDO maatschappelijke vraagstukken expliciet naar voor als een relevante, authentieke en transdisciplinaire leercontext voor leerlingen, waarbinnen zij zich optimaal kunnen ontwikkelen. Hier zijn de eerder besproken aspecten van het keuzevermogen van toepassing, de vier factoren die het vermogen tot effectief en doelgericht denken en handelen bepalen: alertheid, motivatie, kennis, denkprocessen. Zij bieden voor de onderwijsprofessional een nauwkeurig kompas om leeractiviteiten te ontwerpen.

*Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (EDO) staat voor het onderwijs*

- dat vertrekt vanuit de visie van de school als veilige oefenplaats
- waarin leerlingen kansen krijgen aangereikt om het vermogen te ontwikkelen om bewuste keuzes te maken in de samenleving
- door middel van ervaringen met maatschappelijke vraagstukken.





**Figuur 7** — Grafiek complexiteit maatschappelijke vraagstukken

Figuur geïnspireerd op grafiek uit Van Poeck & Östman (2019)



### **De complexiteit van maatschappelijke vraagstukken**

De complexiteit van maatschappelijke vraagstukken biedt veel troeven voor de ontwikkeling van het vermogen om als weerbare personen op een actieve, bewuste manier keuzes te maken in de samenleving, samen met anderen. Maatschappelijke vraagstukken kunnen sterk variëren in complexiteit. De complexiteit van vraagstukken hangt af van twee factoren (Block, Van Poeck & Östman 2019):

- de algemene consensus over achterliggende normen en waarden
- de algemene consensus over wetenschappelijke onderbouwing.

Hoe minder consensus er is over een van beide bovenstaande punten, hoe meer de antwoorden kunnen verschillen en dus: hoe complexer het vraagstuk is.

Net dat gebrek aan eenduidigheid en het feit dat bepaalde vraagstukken vragen om nieuwe, creatieve antwoorden maakt ze een interessante leercontext op school. Doordat ook de leerkracht geen pasklare antwoorden heeft, ervaren de leerlingen de vraagstukken als authentiek. Ze voelen zich oprecht aangesproken om hun vermogens in te zetten op zoek naar antwoorden. Ook de kennis en vaardigheden die de leerkracht aanbrengt, worden als waardevol en relevant ervaren omdat ze geen doel op zich zijn, maar een middel om de wereld te vernieuwen (Van Poeck & Östman 2020). Nog interessant is dat maatschappelijke vraagstukken door hun gebrek aan eenduidige, pasklare antwoorden aanleiding geven tot onderzoek en het opbouwen van hypothesen (Van Poeck & Östman 2020).

Tot slot zetten complexe maatschappelijke vraagstukken ook aan tot interactie en uitwisseling van perspectieven. Ze worden op school immers behandeld als potentiële conflicten tussen belangen, waarden en ideologieën (Öhman & Östman 2019) en vragen daardoor om een specifieke aanpak. Louter kennisoverdracht is in de context van

maatschappelijke vraagstukken niet wenselijk. Daarmee willen we het belang van kennisoverdracht allerm minst minimaliseren, gelet op de rijkheid en gelaagdheid van het begrip 'kennis'. Door kennis op te bouwen aan de hand van de interactie en uitwisseling van perspectieven, blijft kennis (Biggs 2003) niet beperkt tot de eigen ervaringen en persoonlijke kennis, maar uitgebreid door de kennis van anderen. Zo ervaren we dat we geen perspectieven uitwisselen om anderen van ons gelijk te overtuigen, maar dat we er nieuwe mogelijkheden mee kunnen creëren. Bovendien ervaren we zo dat ons idee of perspectief over een bepaalde situatie niet automatisch van toepassing is op alle situaties (Öhman & Kronlid 2019).

Een bijkomend voordeel is dat al het voorgaande leidt tot innovatie. Er ontstaan transities die bestaande systemen en routines kunnen doorbreken. Door verder te gaan dan onze eigen kennis of standpunten, kunnen we de realiteit vanuit een ander standpunt bekijken en onze begrenzingen overstijgen (Wals 2010).

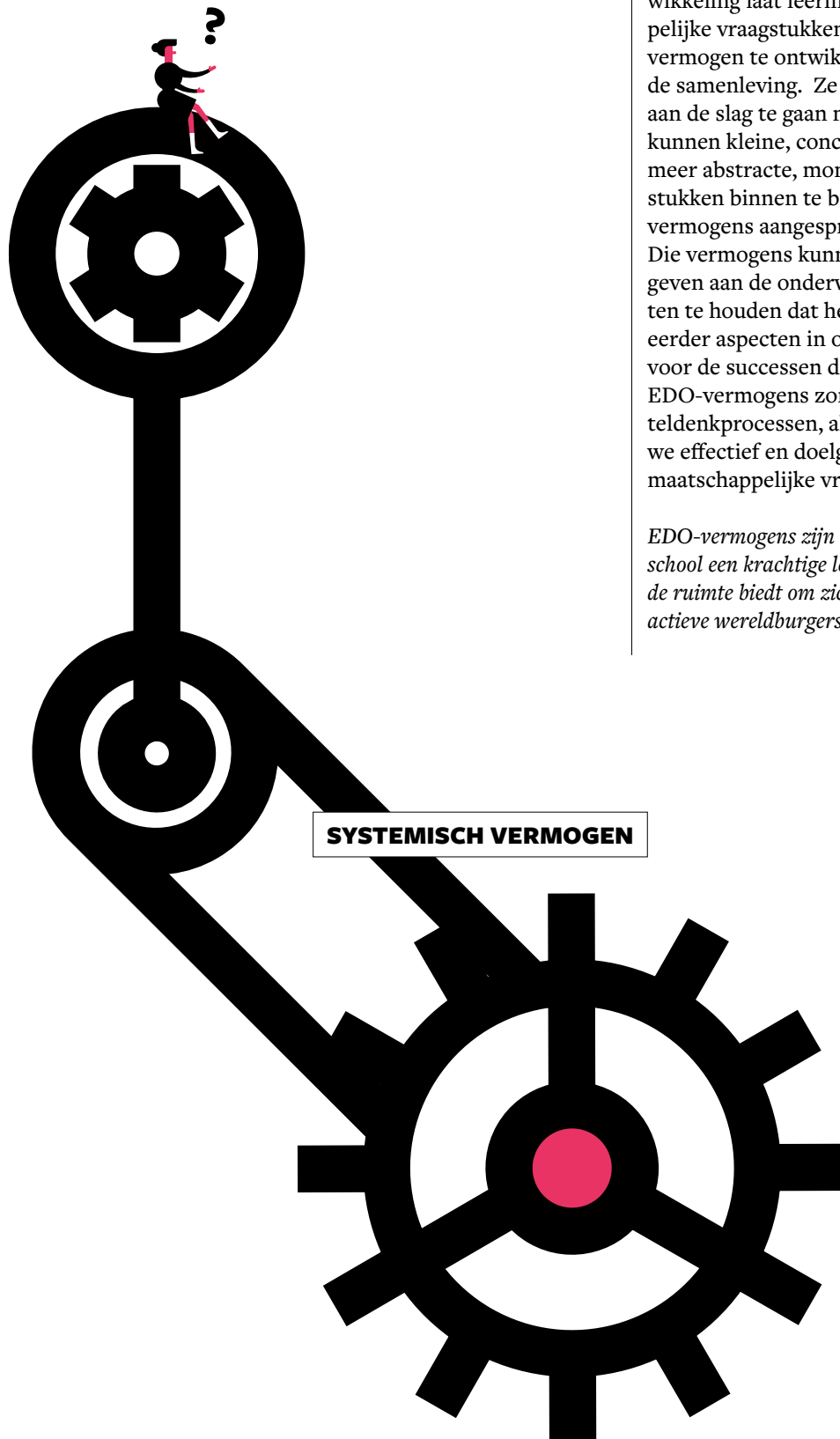
Voor de onderwijsverstrekker betekent dit dat hij of zij zich niet kan voordoen als iemand die 'alles weet' en zich niet als een morele autoriteit kan opstellen. Hij of zij is wel iemand die de perspectieven van leerlingen valoriseert en hen stimuleert om ze te verwoorden (Öhman & Östman 201).

*Maatschappelijke vraagstukken zijn een interessante leercontext vanwege hun*

- authenticiteit
- aanzet tot onderzoek
- aanzet tot samen leren.



## EDO-vermogens



### Wat zijn EDO-vermogens?

Een school die inzet op Educatie voor Duurzame Ontwikkeling laat leerlingen aan de slag gaan met maatschappelijke vraagstukken. Ze biedt leerlingen de kans om het vermogen te ontwikkelen om bewuste keuzes te maken in de samenleving. Ze maakt het hen mogelijk te leren door aan de slag te gaan met maatschappelijke vraagstukken. Dat kunnen kleine, concrete, lokale vraagstukken zijn of grote, meer abstracte, mondiale vraagstukken. Door die vraagstukken binnen te brengen op school, worden bepaalde vermogens aangesproken. We noemen ze EDO-vermogens. Die vermogens kunnen we zien als doelen die richting geven aan de onderwijspraktijk. Het is goed om in gedachten te houden dat het geen streefdoelen zijn an sich, maar eerder aspecten in ons denken en doen die bepalend zijn voor de successen die we boeken. Bij het aanspreken van de EDO-vermogens zorgt de combinatie van kennis, sleuteldenkprocessen, alertheid en motivatie ervoor voor dat we effectief en doelgericht gaan denken en handelen over maatschappelijke vraagstukken.

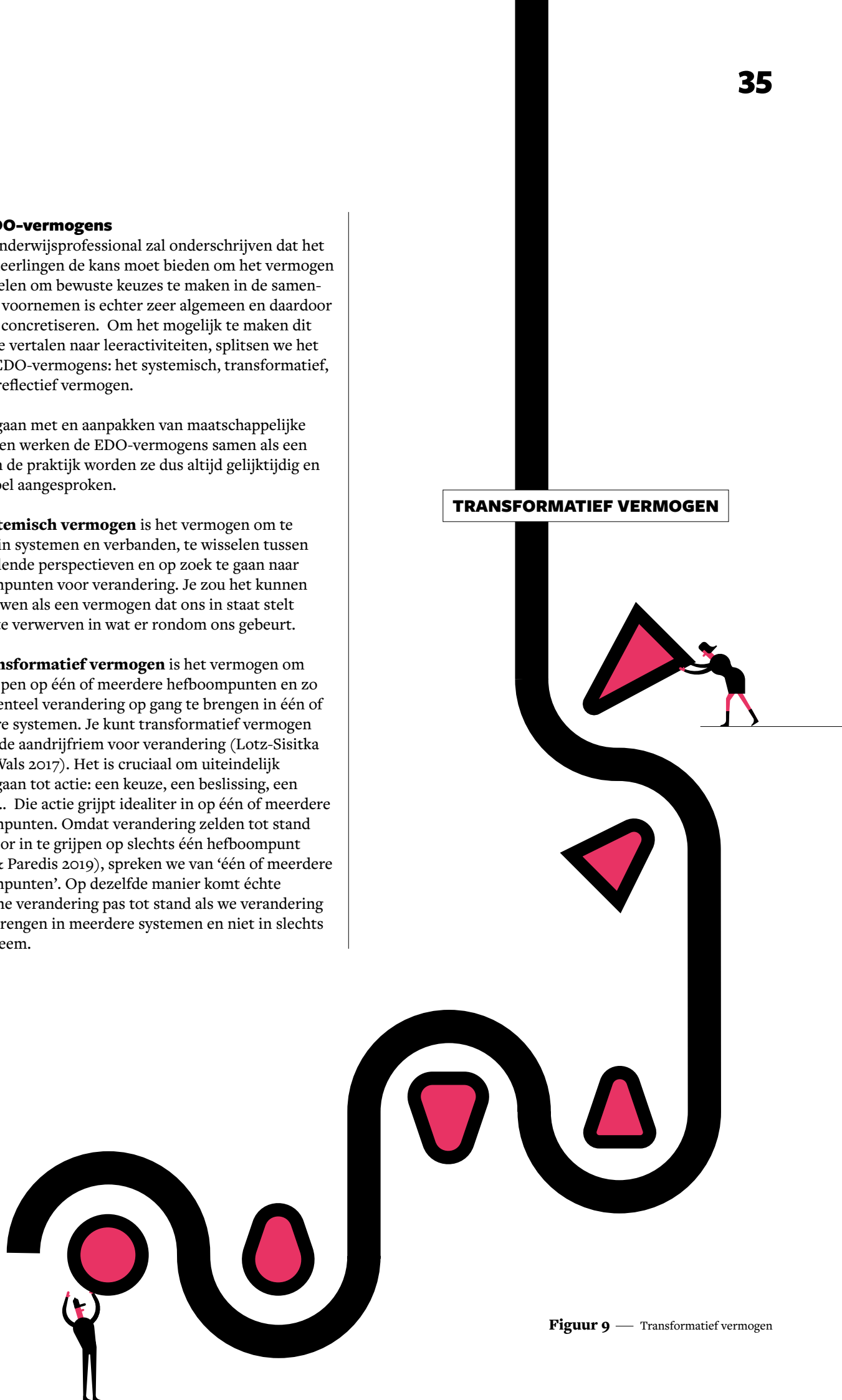
*EDO-vermogens zijn een kompas voor de manier waarop de school een krachtige leeromgeving kan ontwerpen, die leerlingen de ruimte biedt om zich te ontwikkelen als bewuste, weerbare en actieve wereldburgers.*

### Vier EDO-vermogens

Menig onderwijsprofessional zal onderschrijven dat het onderwijs leerlingen de kans moet bieden om het vermogen te ontwikkelen om bewuste keuzes te maken in de samenleving. Dat voornemen is echter zeer algemeen en daardoor moeilijk te concretiseren. Om het mogelijk te maken dit doel toch te vertalen naar leeractiviteiten, splitsen we het op in vier EDO-vermogens: het systemisch, transformatief, sociaal en reflectief vermogen.

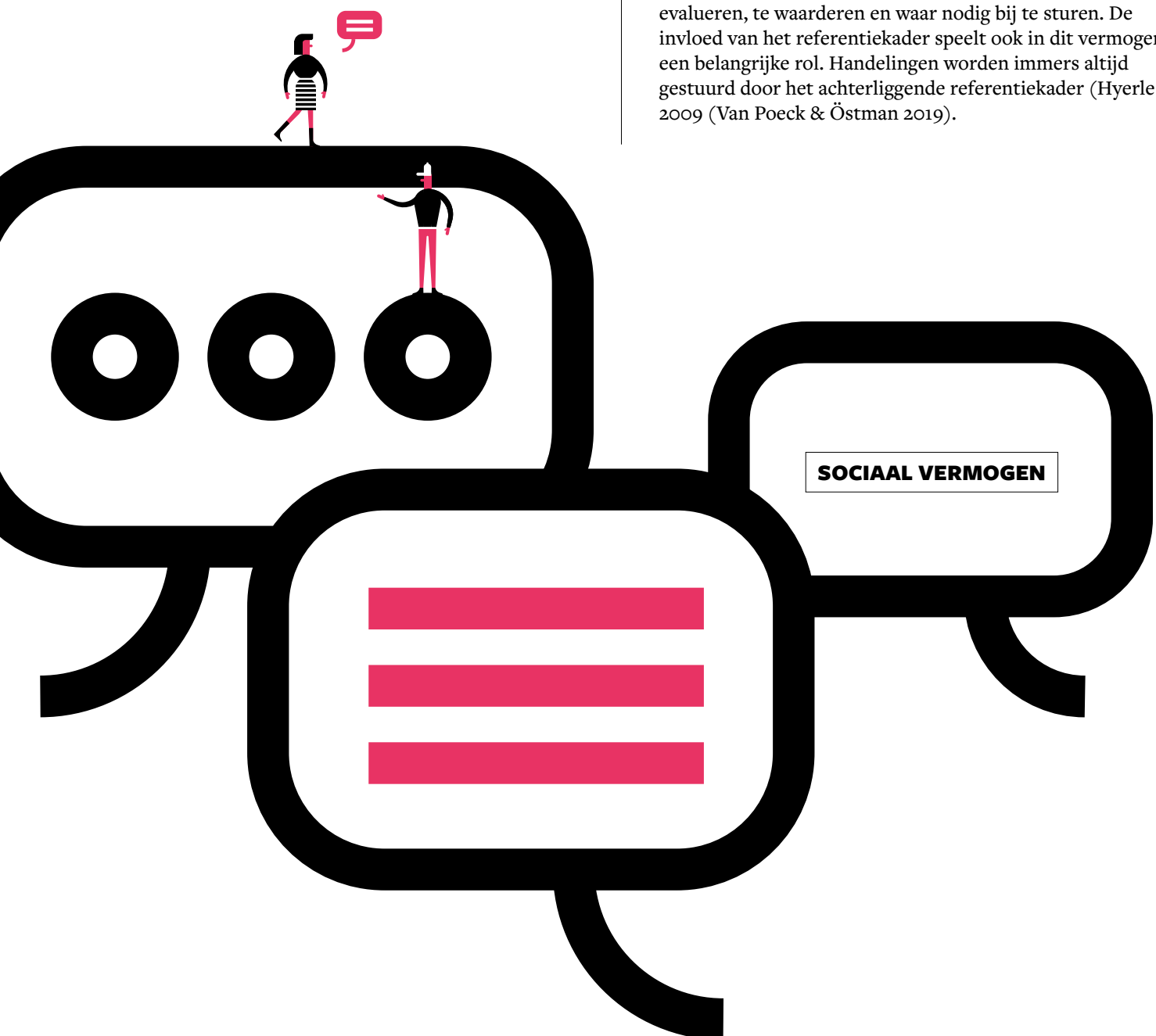
Bij het omgaan met en aanpakken van maatschappelijke vraagstukken werken de EDO-vermogens samen als een systeem. In de praktijk worden ze dus altijd gelijktijdig en in samenspel aangesproken.

- Het **systemisch vermogen** is het vermogen om te denken in systemen en verbanden, te wisselen tussen verschillende perspectieven en op zoek te gaan naar hefboom punten voor verandering. Je zou het kunnen beschouwen als een vermogen dat ons in staat stelt inzicht te verwerven in wat er rondom ons gebeurt.
- Het **transformatief vermogen** is het vermogen om in te grijpen op één of meerdere hefboom punten en zo fundamenteel verandering op gang te brengen in één of meerdere systemen. Je kunt transformatief vermogen zien als de aandrijfriem voor verandering (Lotz-Sisitka 2015) (Wals 2017). Het is cruciaal om uiteindelijk over te gaan tot actie: een keuze, een beslissing, een mening... Die actie grijpt idealiter in op één of meerdere hefboom punten. Omdat verandering zelden tot stand komt door in te grijpen op slechts één hefboom punt (Block & Paredis 2019), spreken we van 'één of meerdere hefboom punten'. Op dezelfde manier komt échte duurzame verandering pas tot stand als we verandering teweegbrengen in meerdere systemen en niet in slechts één systeem.



Figuur 9 — Transformatief vermogen

- Het  **sociaal vermogen**  is het vermogen om in interactie te treden met verschillende perspectieven op denken en handelen. Interactie kan tot stand komen tussen mensen onderling, in levenden lijve. Maar evengoed treden we in interactie met andere perspectieven die je vindt via boeken, de media of allerhande artikels. Ook een voorwerp kan een subject zijn waarmee je in interactie treedt (Giamminuti, Merewether & Blaise 2020).
- Het  **reflectief vermogen**  is het vermogen om terug te kijken op denken en handelen, het in twijfel te trekken, te evalueren, te waarderen en waar nodig bij te sturen. De invloed van het referentiekader speelt ook in dit vermogen een belangrijke rol. Handelingen worden immers altijd gestuurd door het achterliggende referentiekader (Hyerle 2009 (Van Poeck & Östman 2019)).



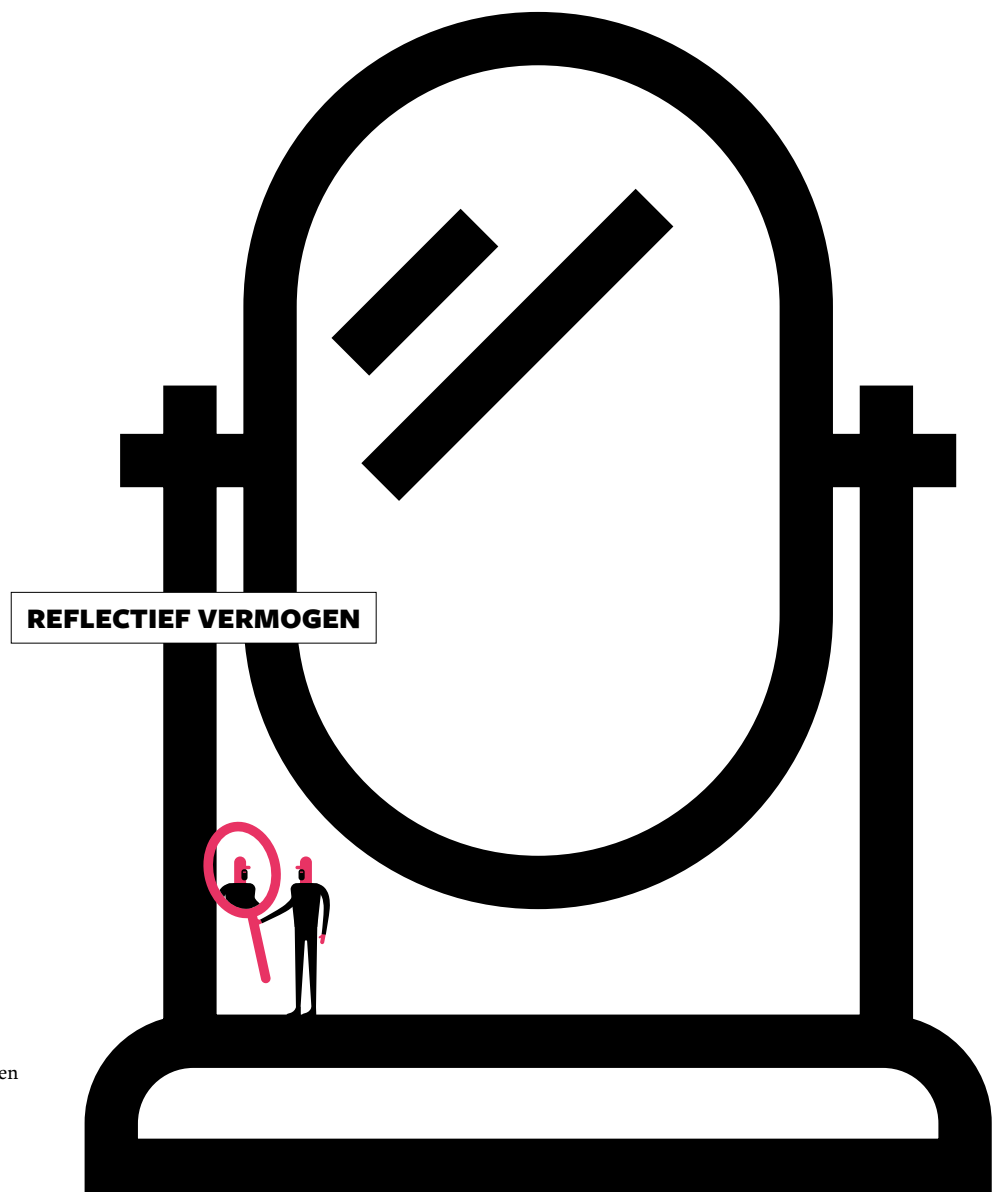
**Figuur 10** — Sociaal vermogen

Door op school expliciet in te zetten op het reflectief vermogen, bied je leerlingen de kans om te groeien in het kritisch evalueren van maatschappelijke vraagstukken en de manier waarop we daar als samenleving collectief én individueel mee omgaan. Door de achterliggende referentiekaders te bestuderen, bieden we leerlingen bovendien de kans om te leren van de kennis, waarden, overtuigingen of belangen achter die verschillende standpunten (Öhman & Östman 2019).

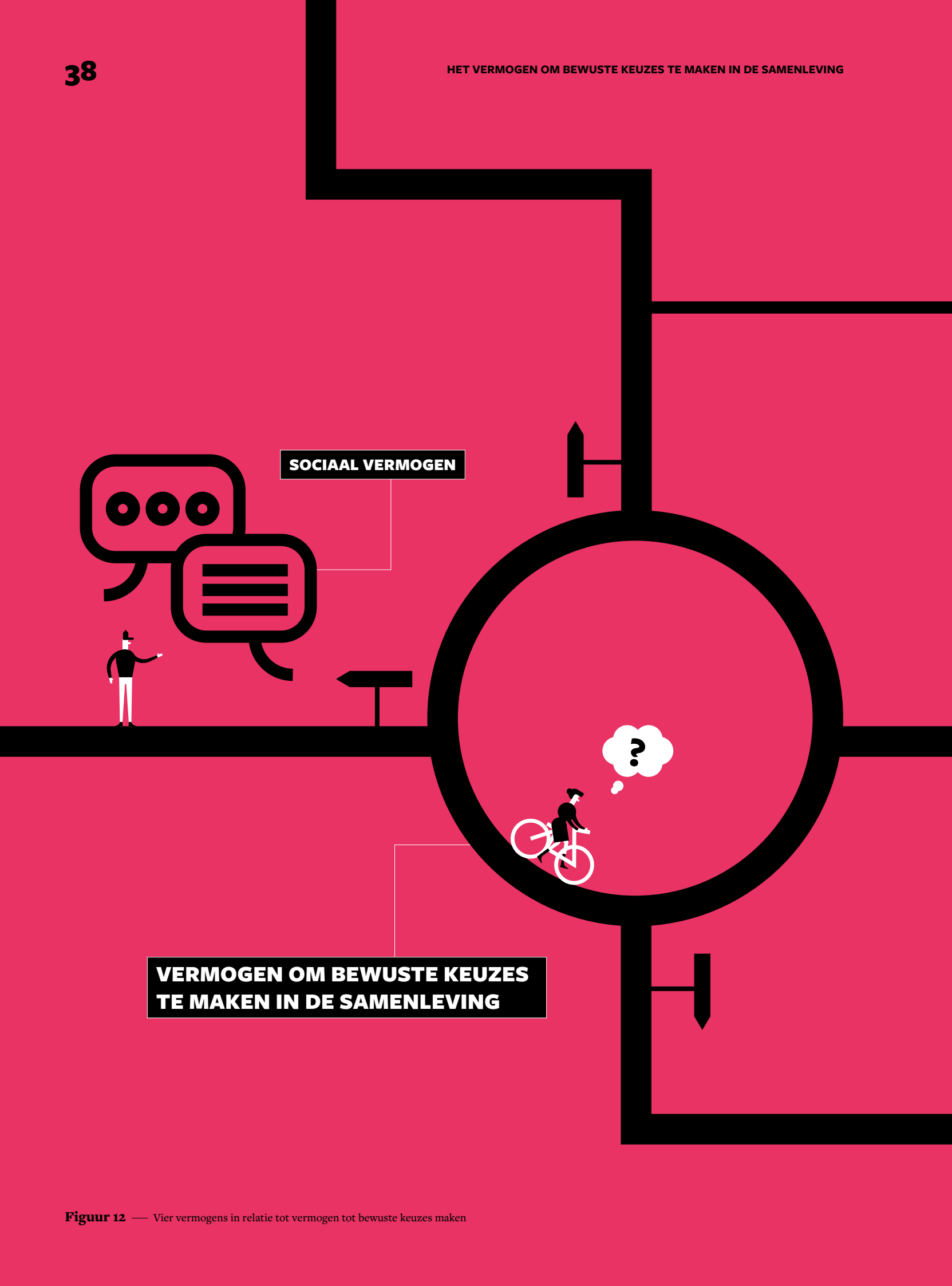
Uiteraard zijn de vier gedefinieerde EDO-vermogens niet de enige vermogens die worden aangesproken als leerlingen zich over maatschappelijke vraagstukken buigen. We beschouwen deze selectie en de invulling ervan dus niet als een statisch gegeven, maar als een startpunt voor onderwijsprofessionals over het doel van het onderwijs.

De vermogens zijn geselecteerd in functie van het globale vermogen om bewuste keuzes te maken in de samenleving, zodat leerlingen zich ontwikkelen tot bewuste, weerbare en actieve wereldburgers. Tegelijk zien we ze echter ook als vermogens die je inzet in het dagelijkse leven en bij je dagelijkse keuzes, zowel persoonlijk als professioneel.

*De vier EDO-vermogens spreken we aan als we actiegericht nadenken over een maatschappelijk vraagstuk, om bewuste keuzes te maken in de samenleving waarin we leven.*



**Figuur 11** — Reflectief vermogen

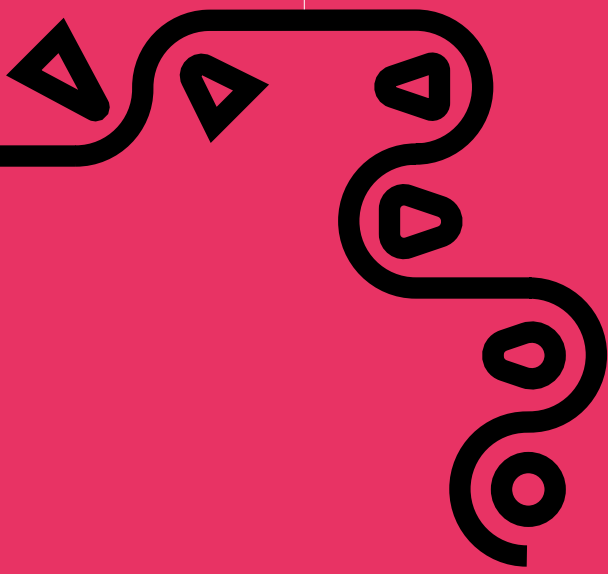


**SOCIAAL VERMOGEN**

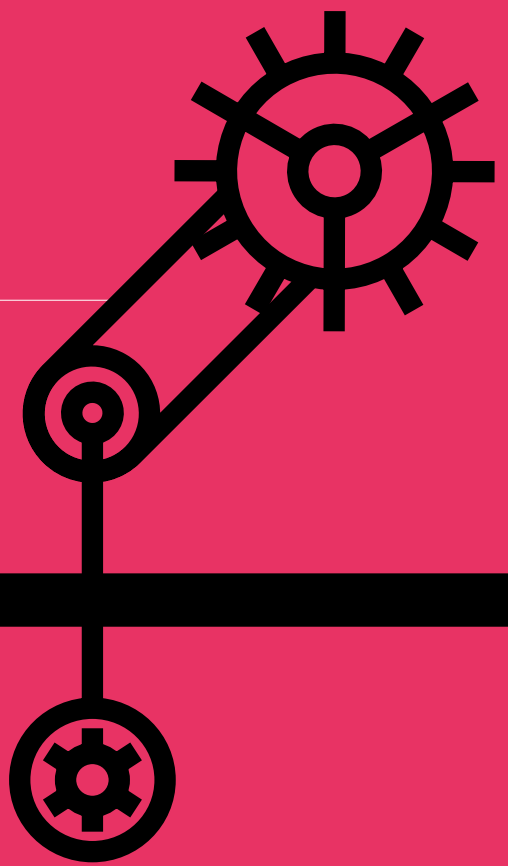
**VERMOGEN OM BEWUSTE KEUZES  
TE MAKEN IN DE SAMENLEVING**

**Figuur 12** — Vier vermogens in relatie tot vermogen tot bewuste keuzes maken

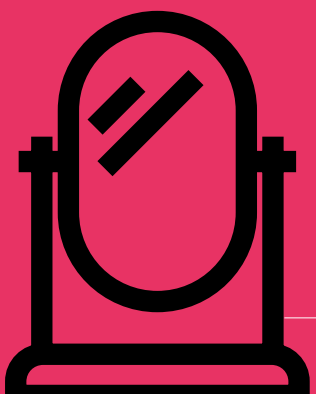
**TRANSFORMATIEF VERMOGEN**



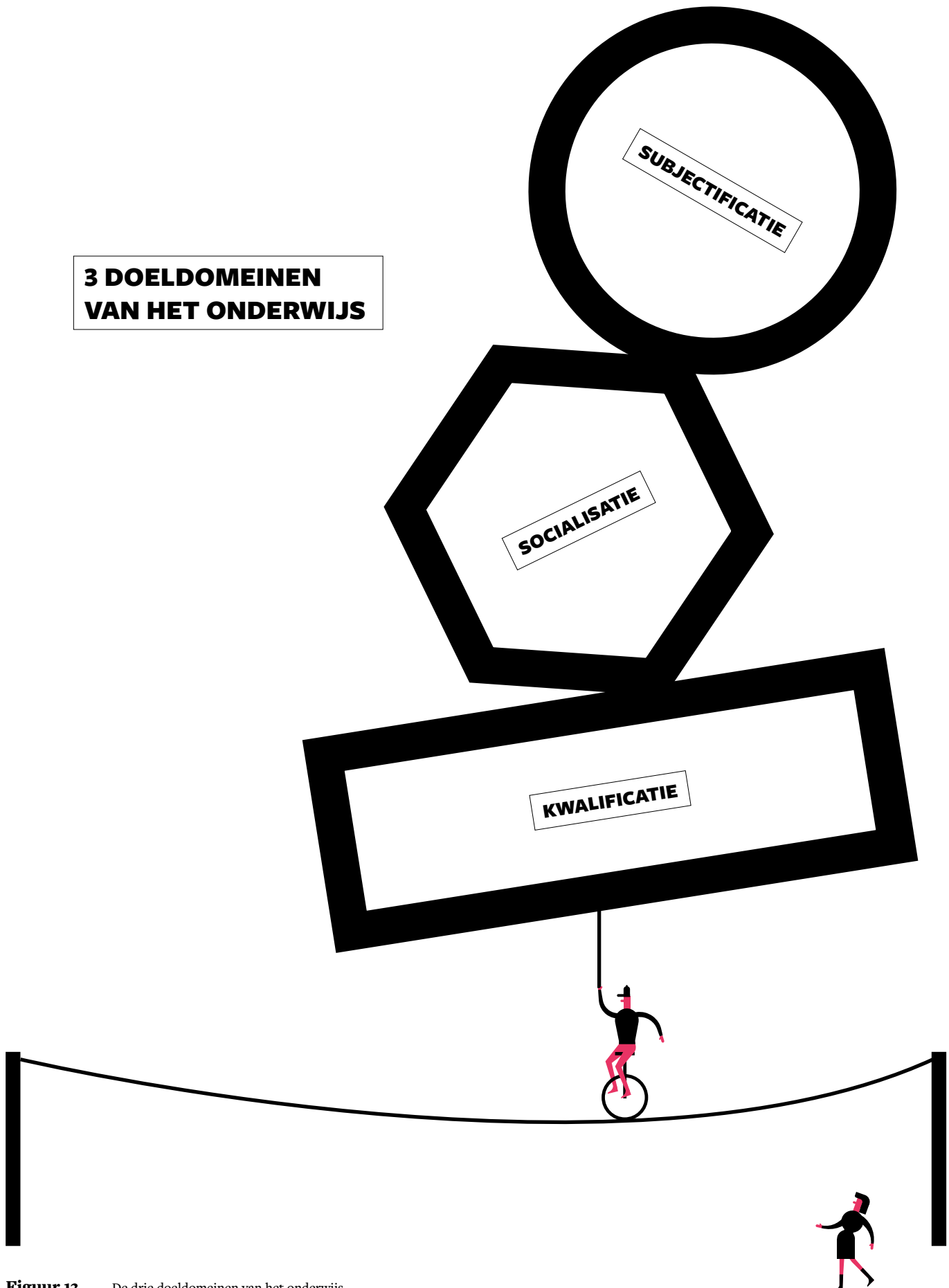
**SYSTEMISCH VERMOGEN**



**REFLECTIEF VERMOGEN**



**3 DOELDOMEINEN  
VAN HET ONDERWIJS**



**Figuur 13** — De drie doeldomeinen van het onderwijs



### **EDO en de drie doeldomeinen van het onderwijs**

Het onderwijs kent drie erkende doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2020). De ontwikkeling van de EDO-vermogens op school gebeurt het best steeds met één oog op die drie doeldomeinen. Vertaald naar EDO omschrijven we ze als volgt:

- Kwalificatie: onderwijs stimuleert leerlingen om kennis op te bouwen en vaardig te worden in het doelgericht inzetten van sleuteldenkprocessen in functie van een maatschappelijk vraagstuk.
- Socialisatie: onderwijs socialiseert leerlingen in een cultuur, in tradities en gebruiken waarin we bewust waarde hechten aan de ontwikkeling van de EDO-vermogens.
- Subjectificatie: onderwijs stimuleert leerlingen om de vrijheid te kunnen en willen nemen om eigen keuzes te maken, ernaar te handelen en zo het leven te leiden dat ze zelf voor ogen hebben, in een maatschappij die ecologische en maatschappelijke grenzen oplegt aan die vrijheid.

De school biedt leerlingen de kans tot kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, doordat zij voor hen een EDO-experimenteeromgeving creëert. Maatschappelijke vraagstukken worden op tafel gelegd zodat leerlingen ervan kunnen leren. Kennis, meningen, gevoelens en oplossingen worden aangeboden niet als doel op zich, maar als middel voor leerlingen om eigen keuzes te leren maken in en voor de samenleving, met respect voor de fysieke en sociale omgeving.

Leerlingen krijgen dus de kans om kennis op te bouwen en vaardig te worden in het doelgericht inzetten van sleuteldenkprocessen die hen in staat stellen om eigen meningen en overtuigingen te ontdekken (kwalificatie). Door die kans te bieden, laat je als school zien hoezeer je hier belang aan hecht en worden leerlingen in deze waarden gesocialiseerd. Een belangrijke toevoeging is echter dat leerlingen ook de kans krijgen om te experimenteren met hoe zij deze meningen en overtuigingen kunnen omzetten in hun doen en laten in de maatschappij. Op die manier gebeurt meteen een reality check met de fysieke en sociale omgeving. Leer-

lingen krijgen de mogelijkheid om te ervaren hoe zij subject kunnen worden van de wereld, in de betekenis van ‘actieve vormgever van hun eigen keuzes’.

Subjectificatie is met andere woorden een zeer fundamenteel doeldomein binnen EDO, dat extra aandacht verdient. In het onderwijs is het immers niet altijd gebruikelijk om leerlingen te stimuleren om hun eigen keuzes te maken of actie te ondernemen. Het omgaan met de vrijheid om keuzes te maken is nochtans geen vrijgeleide om te handelen uit eigenbelang of zonder rekening te houden met anderen. Het gaat om vrijheid nemen in een context. Onze planeet maar ook de maatschappij markeert de grenzen aan deze individuele vrijheid. Die grenzen kunnen fysiek zijn (denk maar aan onze ecosystemen), maar ook sociaal (door wat anderen willen). Met ‘vrijheid kunnen en willen nemen’ bedoelen we het vinden van een plaats in de wereld op een zodanige manier dat we eigen keuzes maken zonder daarbij geweld te doen aan onze fysieke en sociale omgeving (Biesta 2020). Deze vrijheid spreekt dus zowel het doeldomein ‘kwalificatie’, ‘socialisatie’ als ‘subjectificatie’ aan. De drie doeldomeinen fungeren als systemisch geheel, en zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Een voorbeeld van subjectificatie zijn de zogenaamde ‘klimaatspijelaars’. Zij vinden dat deelnemen aan de klimaatmarsen belangrijker is dan op school aanwezig te zijn en zetten die mening om in daden. Hun keuze gaat in tegen de door de samenleving gangbare norm dat kinderen en jongeren elke dag aanwezig moeten zijn op school. De jongeren zijn dus ‘subject’, of vormgever. Ze maken keuzes en handelen ernaar. Dit in tegenstelling tot vele andere keren dat ze op school ‘object’ zijn, het lijdend voorwerp. Ze volgen de normen en waarden van de school, en wat er voor hen wordt beslist.

*De ontwikkeling van de EDO-vermogens in het onderwijs gebeurt bij voorkeur in de context van de drie erkende doeldomeinen van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.*

## Inzoomen op EDO-vermogens

Tijdens het aanspreken van de EDO-vermogens worden gelijktijdig kennis en sleuteldenkprocessen aangesproken. Daarnaast is er alertheid nodig om die kennis en sleuteldenkprocessen in te zetten en voldoende motivatie om dat te doen. Tijdens deze processen zien we kansen om te groeien in een aantal vermogens. Wat hieronder volgt kan worden gezien als deelvermogens van de EDO-vermogens, als concretisering van de EDO-vermogens, of als domeinen die de EDO-vermogens versterken. We zijn echter niet zozeer geïnteresseerd in het ontwerpen van een taxonomie, maar wel in het onder de aandacht brengen van wat het vermogen om bewuste keuzes te maken in de samenleving kan versterken.

### **Interactie met verschillende perspectieven**

(Arnold & Wade 2015) (Arnold & Wade 2017) (Seibert 2018) (Sinakou et al. 2019) (Benson & Marlin 2017) (Sweeney 2001)

Zoals eerder gezegd kan interactie tot stand komen tussen mensen onderling, maar evenzeer met andere perspectieven, die we vinden in boeken, de media of allerhande artikels. Ook met een voorwerp kunnen we in interactie treden (Giamminuti, Merewether & Blaise 2020). In de interactie met andere perspectieven biedt het concept 'referentiekader' (Hyerle 2009) (Van Poeck, Östman & Öhman 2019) een praktisch instrument. Een referentiekader is een dynamisch kader dat bepalend is voor ons perspectief op een (maatschappelijk) vraagstuk, en dat wordt gevormd door emoties, waarden, normen, overtuigingen, belangen, kennis, de tijd waarin we leven, onze fysieke plaats in de wereld, onze identiteit, maar ook de maatschappelijke domeinen van waaruit we kijken. Met name: kijken we met een maatschappelijke, ecologische of eerder economische blik? Het referentiekader helpt leerlingen op zoek te gaan naar antwoorden op vragen als 'Wat beïnvloedt de manier waarop ik deze informatie percipieer?' en 'Welke voorkennis of ervaring helpt of verhindert mij om de nieuwe informatie te begrijpen?' Als we op zoek gaan naar andere perspectieven op een maatschappelijk vraagstuk, is het immers handig om te weten welke factoren bepalend zijn voor ons perspectief. Een referentiekader biedt ons hiervoor een praktisch instrument. Het geeft ons de mogelijkheid om gericht op zoek te gaan naar mensen met andere waarden, belangen of culturen... (andere referentiekaders), om ons eigen perspectief aan te vullen. Als gevolg daarvan zijn we minder snel geneigd om te oordelen, kunnen we makkelijker afstand nemen van ons eigen initiële standpunt en wordt onze eigen kennis uitgebreid met die van anderen.

Het belang van verschillende perspectieven inzien wil niet zeggen dat je moet vervallen in 'relativisme'. Relativisme wil zeggen dat we niet durven op te komen voor ons eigen standpunt of kiezen voor een specifiek standpunt. We vertrekken dan van de idee dat elk standpunt evenwaardig is, en het dus fout is om een gedachte of een idee te ver-



Figuur 14 — Referentiekader

werpen. Kritisch nadenken over verschillende standpunten is echter net belangrijk als we de rijkdom van verschillende perspectieven willen ervaren (Wals 2010). Het gaat er immers om dat we geprikkeld willen worden om pistes te onderzoeken waar we zelf niet aan dachten, zodat we een beter inzicht verwerven, betere keuzes maken en nieuwe pistes ontdekken. Empathisch luisteren is in dat verhaal een belangrijke vaardigheid. Proberen mee te voelen, zonder daarbij onszelf en ons eigen standpunt uit het oog te verliezen, kan een bron zijn van inzicht (Biesta 2015). De gewonnen input geeft je hoe dan ook een bredere, beter gefundeerde of meer diverse kijk op de zaak in kwestie.

### **Dynamisch denken**

De wereld is een complex systeem en bovendien constant in verandering. Wie de wereld vanuit deze twee inzichten bekijkt, begrijpt dat maatschappelijke vraagstukken dynamisch van aard zijn. Het betekent dat, zodra we actie ondernemen om een specifiek maatschappelijk vraagstuk aan te pakken, het maatschappelijk vraagstuk op zich al veranderd is. En, als gevolg daarvan, dus ook de mogelijkheden tot actie (Lotz-Sisitka et al. 2015). Eén verandering kan met andere woorden een totale verandering van het systeem teweegbrengen. Wie alert is voor de dynamiek in systemen, heeft een beter zicht op oorzaken van maatschappelijke vraagstukken, de gevolgen ervan en de hefboompunten voor verandering.

### **Herkennen van hefboompunten**

Als we de wereld en de maatschappelijke vraagstukken op een systemische manier bekijken, kunnen we ons snel verliezen in de complexiteit, in de niet-lineariteit of in het dynamische karakter ervan. Als we echter alert zijn voor hefboompunten binnen het systeem, kan dit voor duidelijkheid en slagkracht zorgen. Hefboompunten zijn namelijk factoren waar wijzelf verandering in kunnen brengen en die op hun beurt het systeem als geheel veranderen (Menson & Marlin 2017) (Meadows 2008) (Arnold & Wade 2015) (Arnold & Wade 2017).

### **Systemische kijk op de samenleving**

Maatschappelijke vraagstukken zijn soms zo complex dat de kansen voor verandering zich niet altijd duidelijk of openlijk tonen. Het vergt een systemische manier van kijken, een bepaalde alertheid om ze op te merken (Wals 2010). Een manier om systemen in kaart te brengen, is oorzaken en gevolgen onderzoeken. Soms manifesteren gevolgen zich onmiddellijk en vraagt het weinig systemisch vermogen om gevolgen van keuzes in kaart te brengen (Meadows 2008) (Wals 2011) (Arnold & Wade 2015) (Arnold & Wade 2017).

Maar vaak manifesteren gevolgen zich niet onmiddellijk, zijn we ons niet onmiddellijk bewust van gevolgen op langere termijn, zijn we ons niet bewust van de gevolgen elders of krijgen we te maken met onbedoelde gevolgen. Als we alert zijn voor hypothetische, bedoelde en onbedoelde gevolgen en voor gevolgen op korte en lange termijn, zullen we effectievere keuzes maken voor een duurzame samenle-

ving. We zullen ook veranderingen zien in systemen waaraan we op het eerste gezicht niet zouden denken.

### **Samen naar transformatie**

Voor transformatie zorgen in de samenleving kan je nooit alleen (Biesta 2020). Het is iets wat we samen doen. Initiatieven die verandering beogen in de maatschappij, kunnen immers maar echt blijven bestaan als ze opgepikt worden door anderen (Biesta 2020). Het opzoeken van dialoog met de ander om zijn of haar perspectief te begrijpen is daar een wezenlijk onderdeel van (Costa 2008) (Perkins 2001). Bovendien is de alertheid van de groep groter dan die van het individu omdat elk lid van de groep andere antennes en gevoeligheden heeft (Perkins 2001).

Dat samen naar transformatie toe werken, noemen we actiegericht denken. Het belang ervan in het kader van maatschappelijke vraagstukken kan niet worden onderschat (Sass et al. 2020). Zo versterken leerlingen elkaars individuele kwaliteiten als ze samen naar actie toewerken (Wals 2011). Bovendien is het altijd de bedoeling dat de actie effect heeft, en dat ze dus deel gaat uitmaken van 'de wereld'. Dat ze, met andere woorden, niet alleen opgenomen wordt door jezelf, maar ook door anderen. Actie heeft daarom als noodzakelijke component de anderen, en betreft dus niet enkel het begin van de actie, maar ook het in stand houden ervan, waar de ander een noodzakelijke sleutel toe is (Biesta 2020).

Het hele proces op weg naar transformatie wordt zorgvuldig vormgegeven in functie van een al even zorgvuldig

geformuleerd doel (Swartz et al. 2008). Dat doel wordt idealiter vanuit intrinsieke motivatie vastgelegd door de leerlingen zelf en verwoord in de uitdaging. Die uitdaging is bepalend voor het strategisch, doelgericht vormgegeven denkproces (Perkins 1981). Actie is elk mogelijk eindresultaat verwoord in de uitdaging, en kan zowel direct als indirect zijn. Waar directe actie gericht is op een onmiddellijke transformatie, is indirecte actie gericht op anderen die een transformatie mogelijk kunnen maken (Sass et al. 2020).

Het is daarbij belangrijk om te beseffen dat de wereld in beweging is: zodra we de uitdaging zijn aangegaan, en we misschien zelfs ons doel hebben bereikt, kan alles al veranderd zijn (Lotz-Sisitka et al. 2015). We hebben niet van de ene dag op de andere het vertrouwen in onze eigen capaciteit om de samenleving vorm te geven, echte verandering te initiëren en die ook in stand te houden. Hier komt het belang van enculturatie naar boven, het socialisatieproces in een cultuur waar engagement tegenover maatschappelijke vraagstukken centraal staat (Tishman, Jay & Perkins 2001).

### **Paradigma's in vraag stellen**

Er is een grote nood om de fundamenteën van de huidige maatschappelijke systemen in twijfel te trekken en om van daaruit dingen anders en beter aan te pakken. Maatschappelijke systemen eenvoudigweg 'optimaliseren' is duidelijk niet genoeg. Paradigma's mogen en moeten onder de loep worden genomen. Het is iets wat, samen met het streven naar veerkracht, onder de aandacht moet blijven. Veerkracht wordt daarbij gedefinieerd als 'de capaciteit om schokken op te vangen en te overleven' binnen een systeem

dat op zich geheel onduurzaam, onrechtvaardig of zelfs totaal schadelijk kan zijn voor mens en planeet (Lotz-Sisitka et al. 2015). Als ontwikkelingskansen worden geboden om veerkrachtig te zijn bij ecologische, sociale of economische schokken, moet dat daarom altijd gecombineerd worden met de ontwikkeling van het systemische, kritische vermogen dat ons in staat stelt om de oorzaken van de schokken te begrijpen en in twijfel te trekken.

Een samenleving waarin veel ‘ongezonde’ systemen gebeiteld zitten, heeft nood aan een kritische blik op handelingen, ideeën, gebeurtenissen, overtuigingen, waarden en normen. Die kritische blik houdt in dat we de systemen in de samenleving gaan evalueren, waarderen en op de korrel nemen. Bovendien is ze een prikkel om op zoek te gaan naar manieren om ongezonde systemen te vervangen door duurzame systemen (Lotz-Sisitka et al. 2015). Met andere woorden: een kritische blik kan de aanzet vormen om actie (Sass et al. 2020) te ondernemen en de gewenste verandering in de maatschappij te bewerkstelligen.

### Omgaan met chaos en onzekerheid

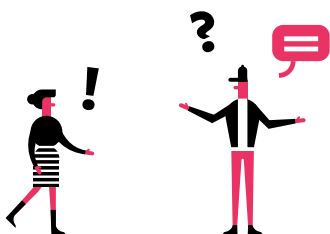
Door de interactie met maatschappelijke vraagstukken kom je in aanraking met veel informatie, die vaak tegenstrijdig is. Zaken lijken complex en buiten ons bereik, wat chaos en onzekerheid met zich kan meebrengen. Door leerlingen de kans te bieden om ervaring op te doen met complexiteit, en tegelijk strategieën aan te bieden om ermee om te gaan, leren ze omgaan met chaos en de onzekerheid die hiermee gepaard kan gaan (Wals 2011).

### Conflict als motor van onderzoek

In een democratie is een zekere gevoeligheid nodig voor de verschillende uitdrukkingsvormen van ‘goed’ en ‘slecht’ die in verschillende contexten kunnen bestaan. Ook leerlingen kunnen leren om zich genuanceerd uit te drukken en zelf alert te zijn voor de nuances van anderen als het gaat om complexe vraagstukken - zoals de maatschappelijke vraagstukken - die weinig gebaat zijn bij eenduidigheid. We spreken hier niet zozeer over het gladstrijken van verschillen, dan wel over het vermogen om correct en respectvol te communiceren over verschillen (Öhman & Östman 2019). Achterliggend ligt ook de ingesteldheid om conflict en onenigheid te zien als een bron om ons inzicht te verruimen (Lotz-Sisitka et al. 2015). Dit houdt voor de school een pedagogie en didactiek in die niet per se gericht zijn op consensus, maar wel op een correcte manier om met conflicterende visies om te gaan (Tryggvason & Öhman 2019). Het is juist doorheen conflicterende visies dat leerlingen zich kunnen onwikkelen tot actieve vormgevers van hun eigen normen en waarden. Conflicterende visies vormen dan ook een vruchtbaar startpunt voor authentieke dialoog op school (Tryggvason & Öhman 2019).

### Standpunten verwoorden

De complexiteit van maatschappelijke vraagstukken zet aan tot dialoog. We kunnen pas een dialoog aangaan als we in staat zijn om onze eigen ideeën en standpunten goed te verwoorden (Wals 2011). Hierbij is het van cruciaal belang dat we ons bewust zijn van ons eigen referentiekader en de aspecten ervan die ons denken en doen sturen. Dat bewustzijn speelt een rol in het bepalen en formuleren van onze



eigen standpunten. Het formuleren van eigen standpunten en argumenten is iets waartoe de leerkracht aanmoedigt als hij of zij een maatschappelijk vraagstuk aanbrengt in de klas (Van Poeck & Östman 2020). Het kan een manier zijn om leerlingen de kans te geven om te oefenen met democratie. Ze ervaren dat de eigen vrijheid om zich uit te drukken en keuzes te maken altijd in verhouding moet staan tot de vrijheid van anderen om zich uit te drukken en keuzes te maken (Biesta z.j.) (Öhman & Östman 2019) (Biesta 2020).

#### **Dynamiek tussen referentiekader, denken en doen**

We leren door in interactie te gaan met onze omgeving (Öhman & Kronlid 2019). Geconfronteerd met een bepaald maatschappelijk vraagstuk, zullen we in interactie gaan met de sociale en fysieke omgeving en wat er leeft in de samenleving. Op basis van deze interactie vormen we, bewust of onbewust, onze normen en waarden (Palmer 2016). Die normen en waarden vormen vervolgens ons toekomstige denken en doen over ethisch geladen kwesties zoals maatschappelijke vraagstukken. Als we geconfronteerd worden met een ander maatschappelijk vraagstuk, zal ons denken en doen ook weer anders worden. Op die manier ontstaat een nooit eindigend dynamisch proces dat altijd in beweging is. Een van de fundamenteën voor zelfreflectie is alertheid voor de invloed van onze normen en waarden op ons denken en doen. Maar ook: bewustzijn van het dynamische karakter van onze normen en waarden. Denk en doe ik conform mijn eigen normen en waarden? Of denk en doe ik conform de waarden van iemand anders? Wil ik dit zo? Zijn mijn normen en waarden in deze situatie nog wel van toepassing etc.?

#### **Invloed van gedrag op anderen en onze omgeving**

Ons denken en doen heeft een directe of indirecte invloed op onze omgeving. Dat betekent dat onze keuzes een ander de vrijheid kunnen ontnemen om te kiezen. Vrijheid nemen om te denken en doen moet in een democratie daarom altijd gebeuren vanuit een houding van gelijkheid en solidariteit, waarin je rekening houdt met de vrijheid van de anderen (Biesta z.j.). Bewust omgaan met de wetenschap dat ons gedrag een invloed heeft op onze fysieke en sociale omgeving legt de basis voor een respectvolle manier van denken en doen, die rekening houdt met de ander en de ecologische grenzen.

#### **Verantwoordelijk voor het welzijn van jezelf en anderen**

Maatschappelijke vraagstukken, van kleine, concrete en lokale tot grote, abstracte en mondiale vraagstukken, hebben de neiging om morele reacties op te wekken. Met morele reacties bedoelen we dat we spontaan verantwoordelijkheid voelen voor een ander wezen of ding. Ze zijn een noodzakelijke voorwaarde voor het verlangen om de samenleving mee vorm te geven. Dit soort reacties kunnen, net als conflicterende visies, interessante startpunten zijn voor onderzoek in de klas (Öhman & Östman 2019).

# De E experim omge



**DO-  
menteer-  
ing**

# De EDO- experimenteer-

## Wat?

Djapo definieerde een aantal actieterreinen waarop schoolteams en leerkrachten actief en doelgericht kunnen inzetten om een krachtige leeromgeving vorm te geven. Die leeromgeving noemen we de EDO-experimenteeromgeving. Het is een leeromgeving die leerlingen kansen wil geven om het vermogen te ontwikkelen tot het maken van bewuste keuzes in de samenleving. Dit hoofdstuk biedt een kader aan waarbinnen een EDO-experimenteeromgeving vorm kan krijgen.

Een school kan ontwikkelkansen creëren door leeractiviteiten te ontwerpen volgens vijf principes. De principes zijn opgevat als een instrument en niet als voorwaarde voor ontwikkeling. Ze zijn evenmin bedoeld als leerdoel. In dit hoofdstuk gaan we daar dieper op in. De vijf principes zijn:



# omgeving

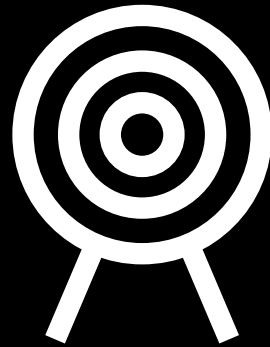
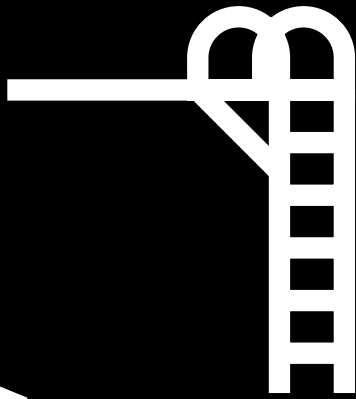
- leren van maatschappelijke vraagstukken
- leren door te doen
- leren door actiegericht te denken
- leren door in interactie te gaan met andere perspectieven
- leren door het denken zichtbaar te maken.

De eerder besproken drie doeldomeinen van het onderwijs hebben hier een grote waarde, omdat ze de pedagogische en didactische beslissingen van de onderwijsprofessional richting en vorm kunnen geven.

*Een EDO-experimenteeromgeving is een leeromgeving op school die ernaar streeft leerlingen de kans te bieden om het vermogen te ontwikkelen tot het maken van bewuste keuzes in de samenleving.*



**Figuur 15** — Overzicht leeromgeving met de 5 elementen



## Experimenteren

Het woord ‘experimenteren’ in de term ‘EDO-experimenteeromgeving’ verwijst naar de school als oefenplaats. Leerlingen hebben er de vrijheid om actiegericht te denken over maatschappelijke vraagstukken, zonder aan verwachtingen te moeten tegemoetkomen tegenover het gezin, de professionele wereld, de samenleving of de regering (Van Poeck & Östman). Door de ontwikkeling los te koppelen van een agenda krijgen de leerlingen de vrijheid om ervaringen op te doen. Ze mogen fouten, mislukkingen en successen ervaren en daaruit leren. In het engagement rond een maatschappelijk vraagstuk creëert de school kansen voor leerlingen om zichzelf, en bij uitbreiding de samenleving, tot ontwikkeling te laten komen.

Concreet houdt dit in dat het prioritaire doel van EDO de ontwikkeling van leerlingen is: de leeractiviteiten die de school opzet rond maatschappelijke vraagstukken zoals kansarmoede, discriminatie en klimaatverandering, bieden in de eerste plaats een kans voor leerlingen om zich te ontwikkelen tot personen die hun eigen keuzes maken. Een secundair doel, dat eerder het gevolg is van het prioritaire doel, is maatschappelijke transformatie.

De metafoer van Masschelein en Simons (Masschelein & Simons 2013) waarin het onderwijs gezien wordt als een plaats waar de school zaken zoals maatschappelijke vraagstukken ‘op tafel’ legt voor leerlingen, stelt deze visie op het formele onderwijs scherp. De leerkracht mag gerust een mening, een overtuiging of een gevoel meegeven, maar dan met de bedoeling om het vraagstuk vervolgens weer ‘vrij’ te maken. Leerlingen krijgen dus de kans om hier hun eigen mening, overtuiging of gevoel rond te vormen.

De metafoer wijst ons dus (ook) op de plicht van het onderwijs om de wereld naar de school en tot bij de leerlingen te brengen vanuit de leerkansen die de wereld biedt. We blijven daarbij niet waardenvrij, maar laten zien dat we een mening, gevoel of standpunt hebben als dat nodig is.

Op die manier creëer je voor leerlingen een leercontext waarin zij het subject zijn van de verandering die ze zelf voor ogen hebben, en niet het object van verandering die bedacht is door andere maatschappelijke actoren, zoals de school of de regering.

De school biedt leerlingen een leercontext door voor hen een EDO-experimenteeromgeving te creëren waarin maatschappelijke vraagstukken op tafel worden gelegd waaruit ze kunnen leren en waarin kennis, meningen, gevoelens en oplossingen niet als doel op zich worden aangeboden, maar als middel om eigen keuzes te kunnen en willen maken in en voor de samenleving, met respect voor de fysieke en sociale omgeving.

## Omgeving

Het woord omgeving verwijst naar de plaats(en) waar leerlingen leren in een context van het formele onderwijs. Leren gebeurt immers niet enkel in het klaslokaal, maar in de hele school en midden in de samenleving. De term EDO-experimenteeromgeving duidt dus niet enkel de klas aan, maar elke omgeving waarin geleerd wordt in de context van het formele onderwijs.

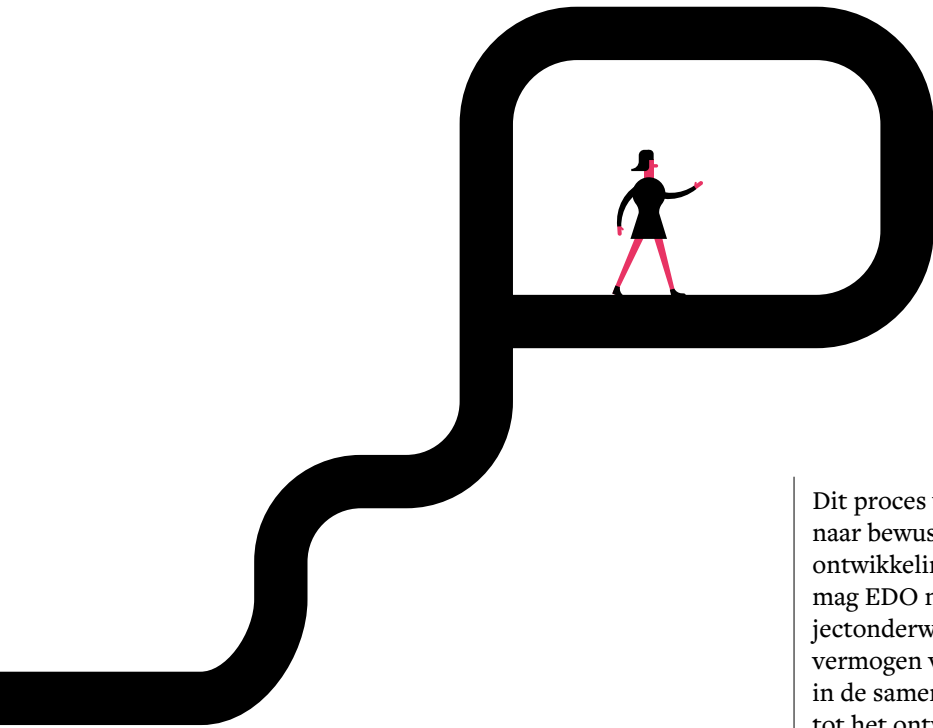
# Maatschappelijke vraagstukken

## Vraagstuk vs uitdaging

Op een bewuste manier keuzes maken over maatschappelijke vraagstukken vraagt de ruimte om te oefenen: ermee aan de slag gaan, successen boeken, fouten maken en eruit leren. De school kan leerlingen deze kans bieden, van het moment dat ze de school als kleuter binnenstappen tot ze de school verlaten. EDO schuift daarom maatschappelijke vraagstukken expliciet naar voor als een relevante, authentieke en transdisciplinaire leercontext voor leerlingen, waarbinnen ze zich optimaal kunnen ontwikkelen.

Djapo maakt een onderscheid tussen enerzijds grote maatschappelijke vraagstukken als honger, ongelijkheid en klimaatverandering en anderzijds specifieke, door de leerlingen geformuleerde uitdagingen waar ze actiegericht naartoe kunnen werken.

Maatschappelijke vraagstukken zijn brede maatschappelijke problemen waar het helemaal ontbreekt aan een zorgvuldig geformuleerd einddoel, en waar de weg naar een oplossing onzeker is (Runco 1994). Het zijn authentieke en relevante startpunten voor actiegericht denken, waaruit kan worden geleerd. Net omdat de vraagstukken zo breed en onzorgvuldig geformuleerd zijn, is er nood aan het formuleren van zogenaamde 'uitdagingen' om het proces actiegericht vorm te geven.



## Kleine uitstap vs actiegericht denken

## Vraagstuk – uitdaging – keuze

Dit proces van maatschappelijk vraagstuk naar uitdaging naar bewuste keuze kan een zeer leerrijk traject zijn voor de ontwikkeling van de EDO-vermogens van leerlingen. Toch mag EDO niet zonder meer gelijkgesteld worden met projectonderwijs. EDO is onderwijs dat kansen biedt om het vermogen van leerlingen tot het maken van bewuste keuzes in de samenleving te ontwikkelen. Het biedt dus ook kansen tot het ontwikkelen van EDO-vermogens.

De school kan ook eenvoudige en heel gerichte leeractiviteiten aanbieden voor de ontwikkeling van de EDO-vermogens, zonder dat daarbij het hele proces van vraagstuk tot keuze moet worden doorlopen. Het zijn als het ware ‘kleine uitstapjes’ naar maatschappelijke vraagstukken. Aan de andere kant van het spectrum staat het echt actiegerichte denken over een maatschappelijk vraagstuk, waarbij leerlingen doelgericht vertrekken van een maatschappelijk vraagstuk om toe te werken naar een actie.

Een maatschappelijk vraagstuk is een startpunt voor actiegericht denken, het begin van een proces dat (voorlopig) eindigt bij het maken van een bewuste keuze. Het proces van vraagstuk naar keuze wordt zorgvuldig opgebouwd, en bevat de nodige momenten voor reflectie. Zonder te willen vervallen in een stappenplan, komen er in zulke processen divergente en convergente fases voor. Zo kan je divergeren door de mogelijkheden voor actie te onderzoeken, en vervolgens convergeren eens je een keuze hebt gemaakt. Hieronder volgt een toelichting van enkele aandachtspunten in het proces van vraagstuk naar keuze, via de uitdaging. De uitdaging is nodig om heel gericht te kunnen toewerken naar de gewenste actie.



### **Van vraagstuk naar uitdaging: een persoonlijke kwestie**

Het proces van maatschappelijk vraagstuk naar een zorgvuldig geformuleerde uitdaging gebeurt bij voorkeur door de leerlingen zelf (Kay 1994). Zo kunnen ze het toewerken naar een keuze zien als iets van henzelf, iets dat zij persoonlijk willen realiseren in de samenleving en niet als een ‘opdracht’ of ‘taak’.

De motivatie en het engagement van leerlingen is veel groter als de uitdagingen lokaal relevant zijn (Östman, Van Poeck & Öhman 2019) en als deze uitdagingen een directe link hebben met de leefwereld van leerlingen en de lokale gemeenschap rond de school. Uitdagingen worden bij voorkeur samen met anderen geformuleerd. Dit vanwege de educatieve winst die ontstaat als we leerprocessen samen aangaan, maar ook vanuit maatschappelijk oogpunt. Participatief, democratisch en transdisciplinair werken zijn noodzakelijk om tot transformatie van de samenleving te komen (Lotz-Sisitka et al. 2015).

### **Afwisselend divergeren en convergeren**

Omdat maatschappelijke vraagstukken zo ruim zijn, is onderzoek nodig om een beeld te krijgen van het vraagstuk en alle mogelijke deelvraagstukken, om systemen in beeld te krijgen en alle deelaspecten van het vraagstuk te verkennen. Informatie wordt gezocht, bij voorkeur samen met anderen. Dat noemen we divergeren. Verder in dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de meerwaarde van samenwerken. De leerkracht kan ondanks het divergerend verkennen in zekere zin de focus of aandacht van leerlingen sturen door specifieke kennis aan te brengen, of door de aandacht van de leerlingen te richten naar bepaalde aspecten van het maatschappelijke vraagstuk. Zo kan een leerkracht, bij het vraagstuk ‘ongelijkheid’ de aandacht richten op huisvesting, kansen in het onderwijs etc.

Een belangrijke bron van kennis is hier interactie met andere perspectieven om zo onze eigen kijk op de zaken te verbreden of te verdiepen. We hebben het nodig om zelf te kunnen bepalen wat ons raakt, nieuwsgierig maakt of triggert in het vraagstuk. Dit kan dan een manier zijn om te convergeren naar een zorgvuldig geformuleerde uitdaging.

*Divergeren is met andere woorden nodig om te kunnen convergeren en zo te komen tot een uitdaging die:*

- *betrekking heeft op een deelaspect van een maatschappelijk vraagstuk*
- *een gevolg is van een transdisciplinair onderzoek rond een maatschappelijk vraagstuk, waarbij steeds meer dan één perspectief wordt meegenomen*
- *betrekking heeft op iets dat de leerlingen persoonlijk, of als groep raakt of motiveert (intrinsieke motivatie)*
- *mogelijkheden biedt om actie te ondernemen binnen de eigen actieradius.*

# Een EDO- experimenteer- omgeving ontwerpen

Zoals hierboven toegelicht, wordt binnen een EDO-experimenteeroomgeving als leeromgeving aandacht besteed aan een aantal principes met de bedoeling een veilige oefenplaats te creëren rond het maken van bewuste keuzes in de samenleving. Idealiter groeien kinderen en jongeren op in een omgeving waar ze thuis en in hun vrije tijd veilig kunnen oefenen. Djapo legt de aandacht bij het inrichten van een dergelijke oefenplaats op de school. De gedefinieerde factoren die bepalend zijn voor een kwaliteitsvolle EDO-experimenteeroomgeving zijn dan ook vanuit onderwijsperspectief geschreven, wat niet wegneemt dat er ook in andere contexten aandacht aan kan besteed worden.

De verschillende actieterreinen vormen een systemisch geheel. Dat betekent dat als je inzet op één van de actieterreinen, er automatisch ook beweging komt in de andere.

## Eerste actieterrein: Leren van maatschappelijke vraagstukken



Zoals boven beschreven, bieden maatschappelijke vraagstukken een interessante context voor de ontwikkeling van het vermogen om als weerbare personen keuzes te maken in de samenleving en dat te doen op een actieve, bewuste manier en samen met anderen. Tegelijkertijd krijgen leerlingen de kans om de wereld te vernieuwen vanuit de veilige oefenplaats die de school kan zijn (Van Poeck & Östman 2020) en om te ervaren dat ze zelf vormgevers kunnen zijn van de samenleving.

Welke maatschappelijke vraagstukken je binnenbrengt in de klas, hangt af van de leerlingen. Hun ontwikkelingsniveau, interesses en emoties, maar ook factoren zoals de actualiteit zijn sterk bepalend voor de vraagstukken die je kunt aanbrengen.

Dit is echter, vooral met jonge kinderen, geen eenvoudige taak. Zorgvuldig uitgekozen lokale en concrete maatschappelijke vraagstukken kunnen immers uitmonden in meer complexe en onrustwekkende maatschappelijke kwesties, waarin terreur, het uitsterven van ecosystemen of zelfs de dood in beeld komen. Een leerkracht die de nieuwsgierigheid van kleuters niet wil afremmen en vragen van kinderen niet zomaar wil wegwuiven, vraagt zich op dat moment af hoe hard deze maatschappelijke problemen binnenkomen bij de kleuters, hoe de ouders zullen reageren en hoe ver je als leerkracht moet gaan om heftige maatschappelijke vraagstukken te ‘neutraliseren’.

In dit soort situaties is het aan te raden dat een leerkracht vertraagt en in dialoog gaat met de collega’s, om samen antwoorden te vinden. Samen kunnen ze manieren vinden om toch te blijven vertrekken vanuit de vragen van de kinderen (Palmer 2016). Dit theoretische kader legt weliswaar de focus op het creëren van kansen om de EDO-vermogens van leerlingen te ontwikkelen, maar we mogen niet vergeten dat leerkrachten hier niet in het minst voor zichzelf aandacht aan moeten besteden en de vermogens moeten voorleven. Om aan de slag te gaan met ernstige maatschappelijke thema’s die leven bij kinderen, moet het leerkrachtenteam de koppen bij elkaar steken. Het sociale vermogen van leerkrachten, waarin het uitwisselen van perspectieven een belangrijk aspect is, komt hier erg op de voorgrond en is een kans om het zowel bij onszelf als bij ons team al doende te ontwikkelen.

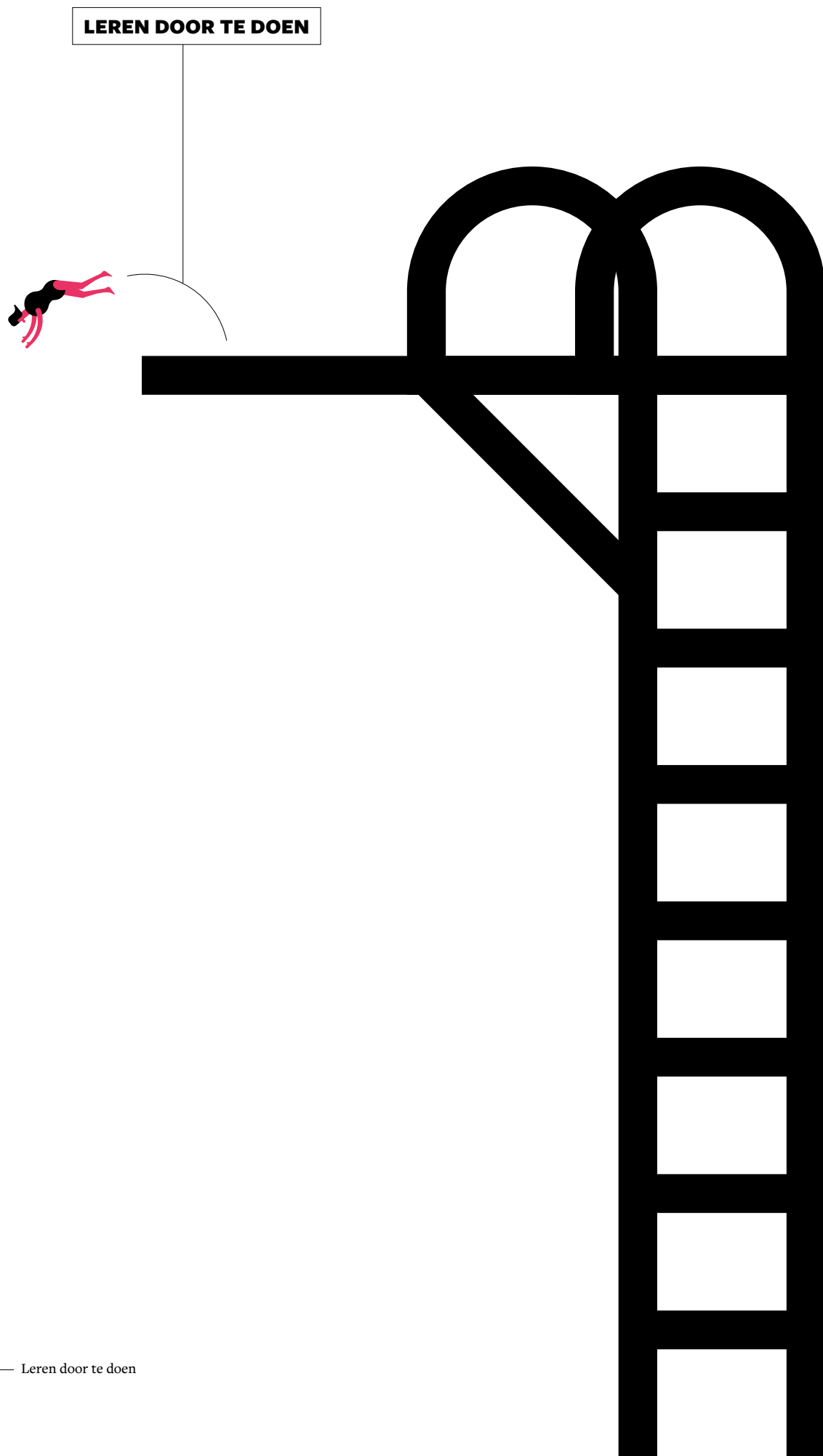
**Figuur 16** — Maatschappelijke vraagstukken

## Tweede actieterrein: Leren door te doen

We beginnen als mens doorgaans pas bewust na te denken als we geconfronteerd worden met situaties waarin bestaande kennis, vaardigheden of waarden niet langer bruikbaar of voldoende zijn, of lijken te falen. Zulke situaties zetten ons aan tot reflectie en triggeren onze creativiteit om de wereld te vernieuwen (Van Poeck & Östman 2020). Met 'leren door te doen' bedoelen we dat de leerlingen beginnen nadenken over een vraagstuk omdat ze voelen dat de kennis en vaardigheden die ze tot dan toe via de leerkracht verworven hebben, niet volstaan om antwoorden te krijgen.

Maatschappelijke vraagstukken stellen ons voor dergelijke problematische situaties. Doordat we voelen dat we niet over de juiste kennis of vaardigheden beschikken om een antwoord te bieden, vragen ze dat we in beweging komen door te denken of te handelen, of allebei tegelijk. Een EDO-experimenteeromgeving waarin dit gebeurt, biedt kansen om al doende te leren: we leren door denkprocessen te doorlopen, vervolgens daadwerkelijk te handelen, en er tot slot over te reflecteren. Die afwisseling van denken/doen en reflecteren moet leiden tot het doel dat je wilt bereiken: nieuwe kennis, vaardigheden of inzichten, een mening, verschillende mogelijkheden, een analyse of nog iets anders. Het is een proces waarin leerlingen relaties aangaan met de wereld rondom hen. We leren door in relatie te gaan met wat op ons pad komt in de sociale, fysieke of emotionele wereld, omdat we er gaandeweg betekenis (Taguchi 2007) (Östman, Van Poeck & Öhman 2019) aan geven. Deze relaties zijn niet enkel cognitief, want ons gevoel is mee bepalend voor de betekenis die we aan dingen geven. Dit gevoel is een belangrijke meerwaarde (Håkansson, Van Poeck & Östman 2019) van deze manier om een krachtige leeromgeving vorm te geven, omdat we ons zo betrokken voelen bij de wereld rondom.

*'Leren door te doen' laat leerlingen tot ontwikkeling komen door hen te laten nadenken over de wereld, hen keuzes te laten maken en hen over die keuzes te laten nadenken. Doordat leren gebeurt in relatie tot de omringende wereld, is het leerproces een rijk proces waarin cognitie en emotie hand in hand gaan, en waarin kennis en vaardigheden worden ingezet om een doel te bereiken.*



**Figuur 17** — Leren door te doen

## Derde actieterrein: Leren door actiegericht denken

Een bewuste keuze maken in verband met een maatschappelijk vraagstuk is het voorlopige eindpunt van een denkproces dat start bij het detecteren van een maatschappelijk vraagstuk op zich. Hierbij is het de bedoeling dat de school als oefenplaats de ruimte biedt om vertrouwen op te bouwen rond het eigen vermogen om de samenleving vorm te geven (Sass et al. 2020). Het vraagstuk vormt de start van een proces waarin leerlingen leren doelgericht naar een gewenst eindresultaat toe te werken, in functie van dat vraagstuk. Dat noemen we actiegericht denken en een aantal concepten zijn daarin erg belangrijk. Zij komen hieronder aan bod.

### Doelgerichtheid

Het hele proces wordt zorgvuldig vormgegeven in functie van een even zorgvuldig geformuleerd doel (Swartz et al. 2008), dat idealiter vanuit intrinsieke motivatie wordt vastgesteld door de leerlingen zelf (zie boven), en dat

LEREN DOOR ACTIEGERICHT TE DENKEN

Figuur 18 — Leren door actiegericht te denken



wordt verwoord in de uitdaging. Die uitdaging is bepalend voor het strategisch, doelgericht vormgegeven denkproces (Perkins 1981).

Het is daarbij belangrijk om te beseffen dat de wereld in beweging is: zodra we de uitdaging zijn aangegaan, en we misschien zelfs ons doel hebben bereikt, kan alles al veranderd zijn (Lotz-Sisitka et al. 2015).

### **Actie**

Actie is elk mogelijk eindresultaat verwoord in de uitdaging, en kan zowel direct als indirect zijn. Waar directe actie gericht is op een onmiddellijke transformatie, is indirecte actie gericht op anderen die een transformatie mogelijk kunnen maken (Sass et al. 2020).

Hierbij is het van bijzonder belang dat we samen tot actie komen in het kader van maatschappelijke vraagstukken (Sass et al. 2020). Leerlingen versterken elkaars individuele kwaliteiten als ze samen naar actie toewerken (Wals 2011). Bovendien is het altijd de bedoeling dat de actie effect heeft, en dat ze dus deel gaat uitmaken van ‘de wereld’. Dat ze met andere woorden opgenomen wordt, niet alleen door onszelf, maar ook door anderen. Die anderen zijn dan ook een noodzakelijke component van actie. Voor het in stand houden van de actie is de ander een noodzakelijke sleutel (Biesta 2020).

### **Vertrouwen**

Leerlingen moeten de tijd krijgen om het vertrouwen op te bouwen in het eigen vermogen om zelf keuzes te maken in de samenleving en die samenleving zo actief vorm te geven. Enculturatie is daarbij van groot belang: kinderen en jongeren worden gesocialiseerd in een omgeving waarin actiegericht denken over maatschappelijke vraagstukken uitdrukkelijk wordt gevaloriseerd.

### **De uitdaging**

Een uitdaging is zo geformuleerd dat ze uitnodigt om actiegericht te denken en op zoek te gaan naar verschillende mogelijkheden. De beweging van maatschappelijk vraagstuk naar uitdaging is daarom een zeer belangrijk proces in het actiegericht denken.

Nadat de leerkracht of de leerlingen het maatschappelijke vraagstuk hebben bepaald, volgt een onderzoek dat als tussentijds resultaat moet eindigen in een zorgvuldig geformuleerde uitdaging (Sass et al. 2020).

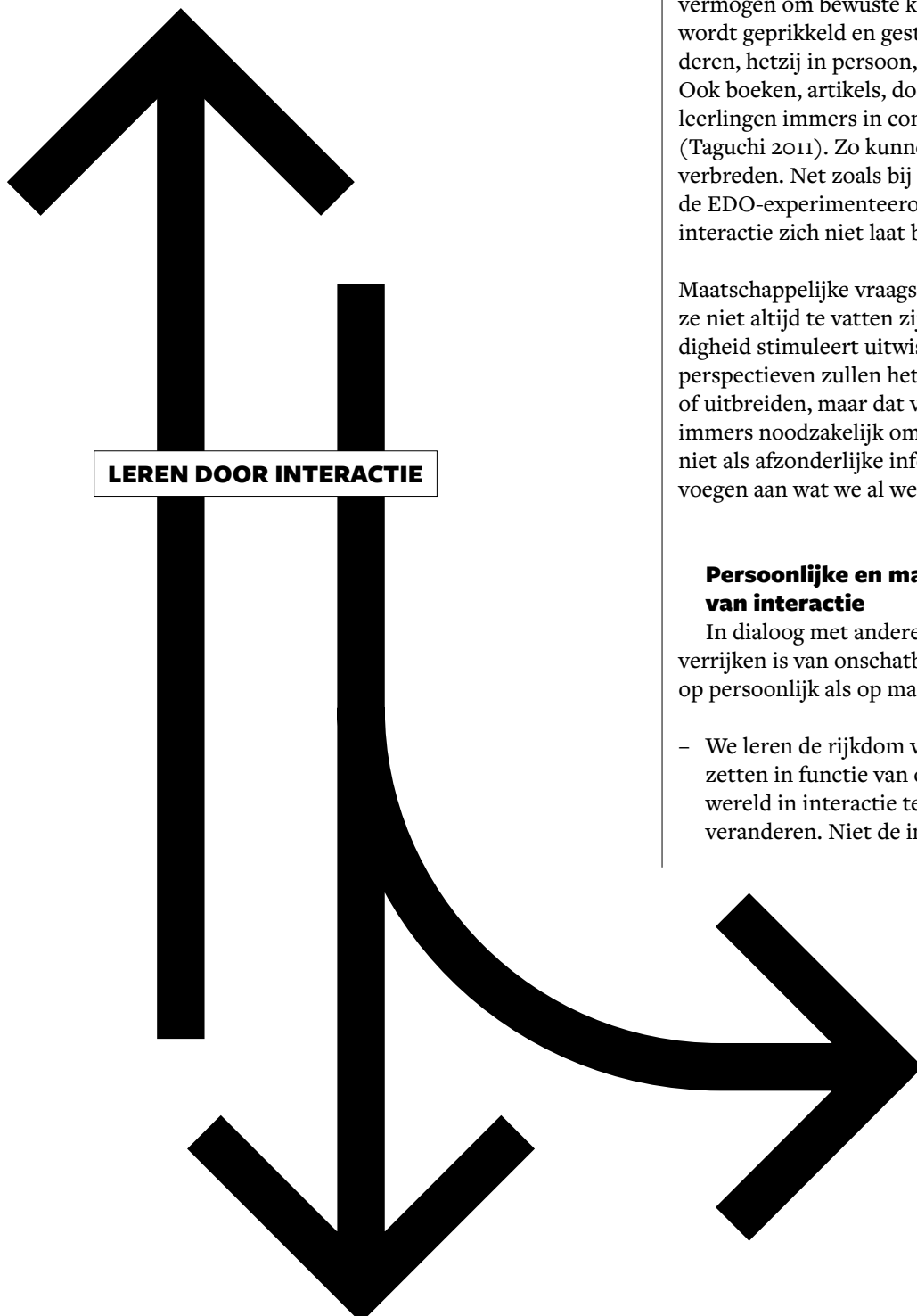
In dit onderzoek staan een aantal aspecten van onze visie op denkonderwijs cruciaal:

- Leren in interactie: een belangrijk onderdeel van het onderzoek is gebaseerd op interactie met andere perspectieven.
- Kennis: kennis wordt zowel aangereikt door de leerkracht als door medeleerlingen en wordt gaandeweg door de leerlingen zelf opgebouwd.
- Subjectificatie: tijdens dit onderzoek, dat gericht is op het formuleren van een uitdaging, streven we ernaar dat de leerling niet enkel een eigen standpunt ontwikkelt over het maatschappelijk vraagstuk, maar ook het verlangen om ernaar te handelen en er verantwoordelijkheid rond te nemen.

Tijdens het onderzoek cluster je informatie in categorieën, ga je prioriteren, informatie schrappen en weer toevoegen... Ten slotte evalueer je om zo tot een eigen standpunt te komen over het maatschappelijke vraagstuk (Sass et al. 2020). Dit standpunt zal bepalen welk aspect van het maatschappelijke vraagstuk binnen jouw actieradius of invloedssfeer valt, bij welk aspect ervan jij je het meest betrokken voelt en waar jij verandering wil zien. Dit wordt de uitdaging die je wil aangaan.

*De school kan leerlingen de ruimte bieden om vertrouwen op te bouwen rond het eigen vermogen om de samenleving vorm te geven. Vanuit een maatschappelijk vraagstuk leren leerlingen doelgericht naar een gewenst eindresultaat toe te werken. Aan de hand van enculturatie wordt actiegericht denken over maatschappelijke vraagstukken de gewoonste zaak van de wereld.*

## Vierde actieterrein: Leren door in interactie te gaan met andere perspectieven



LEREN DOOR INTERACTIE

Leren door interactie met andere perspectieven veronderstelt activiteiten die dynamiek stimuleren tussen het perspectief van de leerling en andere perspectieven.

Door interactie als actieterrein te benoemen, vestigen we de aandacht van de school en de leerkracht op het belang van interactie met andere perspectieven. Een EDO-experimenteeroomgeving is immers een omgeving waarin het vermogen om bewuste keuzes te maken in de samenleving wordt geprikkeld en gestimuleerd door interactie met anderen, hetzij in persoon, hetzij op papier of op het internet. Ook boeken, artikels, documentaires, websites etc. brengen leerlingen immers in contact met andere perspectieven (Taguchi 2011). Zo kunnen ze hun inzichten verdiepen en verbreden. Net zoals bij elk actieterrein gedefinieerd in de EDO-experimenteeroomgeving, is het van belang dat de interactie zich niet laat beperken door de klasmuren.

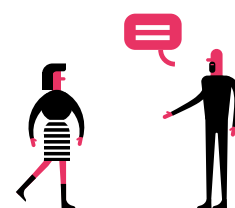
Maatschappelijke vraagstukken vragen om interactie omdat ze niet altijd te vatten zijn in één waarheid. Die meerduidigheid stimuleert uitwisseling met perspectieven. Andere perspectieven zullen het onze altijd uitdagen, verdiepen of uitbreiden, maar dat vraagt een systemische kijk. Het is immers noodzakelijk om de verschillende perspectieven niet als afzonderlijke informatie te bekijken, maar ze toe te voegen aan wat we al weten.

### Persoonlijke en maatschappelijke voordelen van interactie

In dialoog met andere perspectieven je eigen perspectief verrijken is van onschatbare waarde voor leerlingen, zowel op persoonlijk als op maatschappelijk vlak.

- We leren de rijkdom van andere perspectieven in te zetten in functie van onze eigen inzichten. Door met de wereld in interactie te gaan, kunnen onze opvattingen veranderen. Niet de informatie op zich brengt die

Figuur 19 — Leren door interactie





verandering teweeg, maar wel de manier waarop we ze structureren en hoe we erover denken. Onderwijs moet daarom niet alleen inzetten op kennisverwerving, maar ook op conceptuele verandering. Die vindt plaats wanneer leerlingen samenwerken en in dialoog treden met anderen, zowel leeftijdsgenoten als leerkrachten. Dankzij goede dialoog kunnen activiteiten die wederzijds begrip vormgeven, worden uitgewerkt en verdiept.

- We leren een belangrijk democratisch principe, namelijk dat we niet per se perspectieven uitwisselen om anderen van ons gelijk te overtuigen, maar dat we er nieuwe mogelijkheden mee kunnen creëren. We leren dat ons idee of perspectief over een bepaalde situatie niet automatisch van toepassing is op alle situaties (Öhman & Kronlid 2019).
- Interactie stimuleert tot samenwerken door bijvoorbeeld het werk te verdelen.
- Interactie zet aan tot kritisch denken. Door in interactie te gaan met andere perspectieven is het makkelijker om kritisch te blijven ten opzichte van ons eigen denken en doen én dat van anderen. We worden, met andere woorden, alerter ten opzichte van het denken en doen van onszelf en andere groepsleden.
- Door met elkaar in dialoog te gaan, zijn we verplicht te denken en te expliciteren, waardoor het metacognitief evalueren van onze denkprocessen gemakkelijker gaat.
- Tegengestelde visies of meningen zetten aan tot verder onderzoek van het thema (Håkansson, Van Poeck & Östman 2019).
- Het feit dat we samen iets ondernemen, zet aan tot groter engagement dan wanneer we alleen werken.

### Remmende factoren

Sociale interactie kan het denken ook inperken, met name als er te veel nadruk ligt op het feit dat ‘alle meningen mogen bestaan’. Een woordje uitleg. We kunnen makkelijk begrijpen dat doctrine, waarin een groep mensen verondersteld worden om een standpunt te volgen en ernaar te leven, het eigen denken in de weg staat. Ook door autoritaire regimes of autoritair management, waarbij alle leden verondersteld worden om op dezelfde manier te denken en handelen, kan denken aan banden worden gelegd. In beide gevallen worden eigen ideeën die potentieel verschillen van de leidende ideeën van de doctrine of leider, als ongewenst beschouwd. Ook vooroordelen, waarbij mensen oordelen nog voor ze hebben nagedacht, perken het denken sterk in. Doctrine, autoritarisme en vooroordelen zijn alle drie sociale krachten die het denken beperken.

Sociale interactie kan hetzelfde teweegbrengen. Als elke mening wordt beschouwd als een waarheid met bestaansrecht, kan relativisme ontstaan. De bedoeling van samen denken is echter niet om alle verschillende perspectieven naast elkaar te laten bestaan, maar wel om een fundament te vormen voor het eigen standpunt, op basis waarvan

we zelf kunnen beslissen wat voor ons relevant of juist is (Perkins 2001).

### Enculturatie, herhaling, zelfondervinding en reflectie

Vertrouwen opbouwen in het vermogen om bewuste keuzes te maken rond maatschappelijke vraagstukken vraagt enculturatie, herhaling, zelfondervinding en reflectie.

Dat betekent dat de school en de leerkrachten systematisch leeractiviteiten inrichten die interactie stimuleren. Ze geven de boodschap mee dat interactie met andere perspectieven het eigen perspectief van de leerlingen niet ondermijnt, maar net nieuwe mogelijkheden schept (Öhman & Kronlid 2019), door bijvoorbeeld het eigen inzicht te laten evolueren, verrijken en verdiepen. Daarbij is het belangrijk dat de leerkracht tijdens discussies waarin verschillende perspectieven worden onderzocht, niet aanstuurt op consensus, maar eerder de nadruk legt op de persoonlijke verrijking door de interactie met die verschillende perspectieven.

### Het referentiekader als instrument om perspectieven te onderzoeken

Zoals eerder aangetoond, biedt het concept ‘referentiekader’ een praktisch instrument bij het onderzoeken van verschillende perspectieven. Een referentiekader is een dynamisch kader dat ons perspectief op een (maatschappelijk) vraagstuk bepaalt, en dat wordt gevormd door emoties, waarden, normen, overtuigingen, belangen, kennis, plaats, tijd, identiteit, maar ook de maatschappelijke dimensies van waaruit we kijken.

Als we op zoek gaan naar andere perspectieven op een maatschappelijk vraagstuk, is het handig om te weten welke factoren bepalend zijn voor ons perspectief. Op die manier kunnen we bijvoorbeeld gericht op zoek gaan naar mensen met andere kennis, waarden, normen, belangen, enzovoort, om zo ons eigen perspectief aan te vullen.

Het referentiekader is een model dat leerlingen helpt op zoek te gaan naar antwoorden op vragen als ‘Wat beïnvloedt de manier waarop ik deze informatie percipieer?’ en ‘Welke voorkennis of ervaring helpt mij of verhindert mij om de nieuwe informatie te begrijpen?’ Vanuit het antwoord op zulke vragen kan de rijkdom van andere perspectieven duidelijk worden en kunnen we er gericht naar op zoek gaan.

*Leren door in interactie te gaan met andere perspectieven biedt voordelen, zowel op persoonlijk als op maatschappelijk vlak. Het vergt een systematische aanpak op school, waardoor leerlingen keer op keer ervaren dat hun eigen inzichten er niet door in gevaar komen, maar er juist door verdiepen en verbreden.*

## Vijfde actieterrein: Denkvermogen zichtbaar maken



**LEREN DOOR DENKEN  
ZICHTBAAR TE MAKEN**

We leren door te denken (Perkins 1992) over maatschappelijke vraagstukken. Het is dus belangrijk dat we leerlingen erover aan het denken zetten en het denkvermogen zichtbaar maken. Dat wil zeggen dat niet enkel denkprocessen zichtbaar worden gemaakt, maar ook kennis, alertheid en motivatie.

Maar op welke manier kan het denken ‘zichtbaar’ worden gemaakt? Dat kan

- door denktaal te gebruiken (gesproken en geschreven taal)
- door te visualiseren (zichtbaar maken voor het oog)

Voorbeelden van hoe denken zichtbaar kan worden gemaakt zijn de visuele denkinstrumenten van Djapo, de denkroutines van Project Zero, de ‘thinking maps’ van David Hyerle en vele andere conceptuele structuren zoals de mindmap, relatiecirkels etc.

Door het denkvermogen zichtbaar te maken

- voelen leerlingen zich meer betrokken vanuit hun eigen interesse en kan het verlangen groeien om actie te ondernemen;
- geven de leerlingen als gevolg daarvan de leergemeenschap actief vorm, samen met de leerkracht;
- ontstaat er meer ruimte voor formatieve evaluatie, omdat er dialoog mogelijk is tussen leerling en leerkracht over het leren zelf;
- wordt het metacognitieve vermogen versterkt, en daardoor het vermogen om te weten wat je moet doen om op zoek te gaan naar een antwoord. Dit verhoogt het vermogen tot denken en tot leren.
- wordt het denkvermogen ontwikkeld omdat we leerlingen de boodschap geven dat denken op zich wordt gewaardeerd. Leerlingen worden dus meer gemotiveerd om hun denkvermogen te ontwikkelen en te gebruiken (Ritchhart & Church 2020).

We belichten hieronder elk van deze twee manieren om denkprocessen zichtbaar te maken.

### **Denktaal (Costa & Kallick 2008)**

Denkvermogen benoemen en stimuleren door middel van gesproken en geschreven taal is een krachtige manier om denken zichtbaar te maken. Het ontwikkelen van denktaal is idealiter een proces dat leerkrachten en leerlingen samen doorlopen, en waarin ze samen betekenis geven aan alle elementen die het denkvermogen vormen. Zodra het denkvermogen taal en betekenis heeft gekregen, kan je het herkennen en benoemen. Door vervolgens de context en het doel van de denkprocessen te bespreken, creëren we een krachtige leeromgeving om ons denkvermogen te ontwikkelen. Denktaal verwoordt dus niet enkel de denkprocessen op zich, maar ook de context waarin ze worden toegepast en het uiteindelijke doel ervan: een keuze, een analyse, een aantal opties, een opsomming van voor- en nadelen of een mening.

Door een denктаal op school te gebruiken, leer je leerlingen de waarde van samen nadenken en daaruit te leren. Denктаal is op deze manier een medium om denkcultuur te creëren. Een denkcultuur waarin denктаal op de voorgrond treedt, herken je aan vier acties: vragen stellen, reflectie, valoriseren en parafraseren.

- Vragen stellen die denken bevorderen. Dat zijn vragen waarin gepeild wordt naar de kennis en het inzicht van de leerlingen, waarin gepeild wordt naar de denkprocessen die ze gebruikt hebben, of waarin de kennis en inzichten moeten worden toegepast op andere contexten. ‘Absolute’ vragen (waarbij van de leerling wordt verwacht dat hij of zij een antwoord geeft dat door de leerkracht als ‘juist’ wordt gezien) of retorische vragen zijn hierbij minder relevant.
- Reflectie is belangrijk om na te gaan welke denkprocessen er zijn toegepast, wanneer, in welke context, in welke combinatie en met welke effectiviteit. Hierbij is het cruciaal om het geheel in woorden te kunnen uitdrukken.
- Valoriseren door middel van specifieke feedback. Het denkvermogen van de leerlingen wordt gestimuleerd door een antwoord, los van het uiteindelijke antwoord en of dat nu ‘juist’ of ‘fout’ is, te evalueren. Door te benoemen wat er precies goed of minder goed was, wordt het antwoord gevaloriseerd en de ontwikkeling van het denkvermogen gestimuleerd. Dat kan niet zonder denктаal.
- Het parafraseren van wat leerlingen antwoorden, niet alleen om hun denken te valoriseren, maar ook om hen te stimuleren om verder door te denken. Daarvoor is het vermogen van de leerkracht om te luisteren essentieel.

#### Voorbeeld:

- Je kiest ervoor om in te zetten op het systemisch vermogen van leerlingen. Dat is het vermogen dat je via het inrichten van je EDO-experimenteeromgeving expliciet kansen wil geven tot ontwikkeling.
- Je kiest een beheersbaar aantal denkprocessen uit die voor jou belangrijk zijn om samen met je leerlingen te ontwikkelen. Bijvoorbeeld: verbanden leggen, vragen stellen en beschrijven.
- Samen met je leerlingen verken je de betekenis van die begrippen (verbanden leggen, vragen stellen en beschrijven). Je verkent niet alleen wat ze kunnen betekenen, maar ook wanneer de leerlingen ze gebruiken in het dagelijkse leven thuis en op school, waarvoor ze worden gebruikt, wanneer wel en wanneer niet, wie ze vaak toepast en in welke context. Je probeert er samen alert voor te zijn als iemand in de klas ze toepast, of als het interessant zou kunnen zijn om ze toe te passen. Zo bouw je samen een gezamenlijke denктаal op.

Denkroutines zoals bedacht door Project Zero van Harvard Graduate School of Education (Ritchhart, Church & Morrison 2011) (Ritchhart & Church 2020) zijn een zeer

effectieve manier om, door gebruik van denктаal, denken te stimuleren.

Het zijn welbepaalde sequenties van specifieke denkprocessen, die elk een bepaald doel dienen: inzicht vergroten, creativiteit stimuleren, thema verkennen, argumentatie opbouwen etc. Meer nog dan vaste denkstrategieën hebben denkroutines de bedoeling om een denkcultuur in te bouwen in de school. Een gedeelde denктаal is daarbij een belangrijk medium. Denkroutines op zich zijn een goede startbasis die verder kan ontwikkelen in de schoolgemeenschap.

#### **Visualisatie**

Denken kan worden gevisualiseerd, waarmee we bedoelen: zichtbaar worden gemaakt voor de ogen. Dit is interessant in het onderwijs omdat visualisaties in één oogopslag zichtbaar maken wat omgaat in de hoofden van de leerlingen. Dat maakt het makkelijker om leeractiviteiten op maat te ontwerpen, die aansluiten bij het niveau in het leerproces van de leerlingen. Ook de leerlingen zelf kunnen door visualisaties inzicht krijgen in hun eigen denken. We onderscheiden twee manieren om te visualiseren.

- Visualiseren kunnen we doen door het onderzoek van de leerlingen te documenteren om het naderhand te bespreken. Dat kan met behulp van o.a. video- en fotomateriaal, portfolio's, tekeningen, notities, schema's op een whiteboard of op een groot stuk papier. Leerlingen en leerkrachten kunnen ze gebruiken om terug te blikken, of als basis om erover aan anderen te vertellen. Aan de ouders bijvoorbeeld, wat met name in de kleuterklas interessant kan zijn. Maar documentatie kan evengoed worden gebruikt om simpelweg te kijken wat er op dat moment bij de leerlingen leeft, welke inzichten en kennis er aanwezig zijn en waar er vragen rond leven.
- Visualiseren kan ook door gebruik te maken van visuele denkinstrumenten. Dat zijn grafische instrumenten die op zichzelf staande informatie en kennis met elkaar tot een betekenisvol, dynamisch geheel verbinden door minstens één fundamenteel denkproces toe te passen. Ze sluiten nauw aan bij documenteren, maar we benoemen ze apart omdat ze iets doen wat de bovengenoemde manier van documenteren niet heeft: ze brengen heel specifiek bepaalde denkprocessen in beeld. Bekende voorbeelden zijn de mindmaps en de relatiecirkels. Djapo's visuele denkinstrumenten zijn eveneens ontworpen om kennis en inzicht op te bouwen samen met anderen, om reeds opgedane informatie te herontdekken of te structureren, om ideeën en ervaringen met elkaar te delen, om betekenis te geven en erover in dialoog te gaan met anderen.

Zie voor Djapo's visuele denkinstrumenten: [www.djapo.be](http://www.djapo.be)

# Whole Appr

**School  
Coach**

# Whole School Approach:

In hoofdstuk 1 hebben we een belangrijk doel van het onderwijs besproken: hoe ontwikkelen we het vermogen om bewuste keuzes te maken in de samenleving? Dat veel omvattende streven hebben we opgedeeld in werkbare doelen die we de ‘EDO-vermogens’ noemen. In hoofdstuk 2 hebben we besproken welke manier van denken en doen interessant is om leerlingen de kansen te bieden hun EDO-vermogens te ontwikkelen. Die aanpak wordt ondersteund door een Whole School Approach (WSA). Dat wil zeggen dat de manier van denken en doen die we hebben toegelicht in hoofdstukken 1 en 2 niet alleen wordt geïmplementeerd in de klas, maar op elk niveau van het schoolgebeuren: het niveau van de leerlingen, de klas en de hele school.

Het is belangrijk hier te benadrukken

- dat de maatschappij het doel van het onderwijs beïnvloedt. Onderwijs heeft soms de neiging om de

maatschappij te ‘reproducen’, om de heersende voorschriften te volgen. EDO stimuleert net om de bestaande paradigma’s te overstijgen en bewust na te denken over het doel van ons onderwijs en hoe we dat kunnen bereiken. Door EDO te betrekken in de schoolontwikkeling, en dus het leren van maatschappelijke vraagstukken keer op keer te stimuleren, creëert de EDO-WSA de potentie om de maatschappij te vernieuwen (Mogren 2019).

- dat de context waarin de leerlingen leven, de context die zo belangrijk is voor hun leerresultaten, steeds wordt meegenomen in de weg naar het te behalen doel.
- dat het belangrijk is om onze doelen te blijven evalueren, op regelmatige basis (Biesta & Pols 2012).

Concreet wil dat zeggen dat de actieterreinen beschreven voor de EDO-experimenteertomgeving niet alleen van toepassing zijn op het niveau van de leerlingen in de klas, maar

# een wissel- werking

ook op het niveau van de hele school. Ze geven invulling aan een schoolorganisatie en -cultuur die de ontwikkeling van leerlingen wil ondersteunen. Omgekeerd geldt dat de schoolorganisatie en -cultuur de EDO-experimenteeromgeving mogelijk maken en versterken. Dat wil zeggen dat ze instrumenten zijn om optimale leerkansen te creëren, zodat leerlingen hun vermogen tot het maken van bewuste keuzes in de samenleving kunnen ontwikkelen op school. Er heerst een wisselwerking.

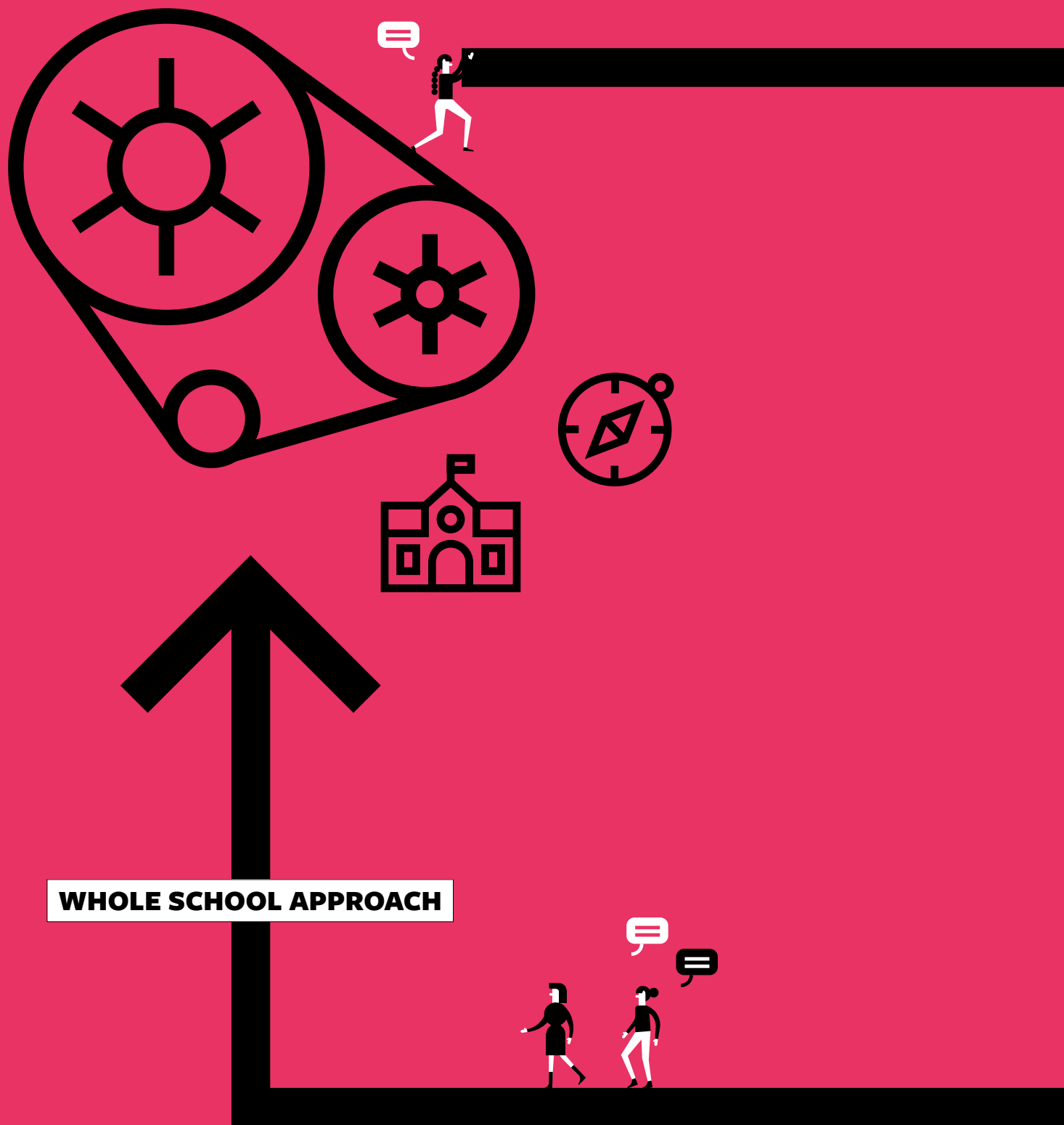
Als voorwaarde voor deze wisselwerking geldt dat er binnen de school een cultuur heerst waar professionele ontwikkeling vast deel van uitmaakt. Een cultuur waarin wordt nagedacht over de doelen van het onderwijs en de effectieve toepassingen in de praktijk. Dit vergt van het schoolteam de openheid om de eigen pedagogische en didactische praktijken en visie te bekijken, in twijfel te trekken en te laten evolueren. Dit soort professionele ontwikkeling biedt ook

een sterke basis voor bottom-up professioneel leren, gebaseerd op ervaringen vanuit de praktijk (Mogren, Gericke & Scherp 2018).

*Een WSA binnen EDO staat voor een versterkende wisselwerking tussen*

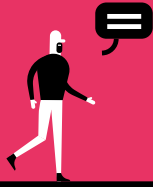
- de kansen die je als school aanbiedt aan leerlingen om zich te ontwikkelen, met name in de EDO-experimenteeromgeving
- de manier waarop je de schoolorganisatie- en cultuur vormgeeft.

*De actieterreinen van de EDO-experimenteeromgeving geven invulling aan de schoolorganisatie- en cultuur, en omgekeerd ondersteunen de schoolorganisatie- en cultuur het opzetten van een krachtige EDO-experimenteeromgeving.*

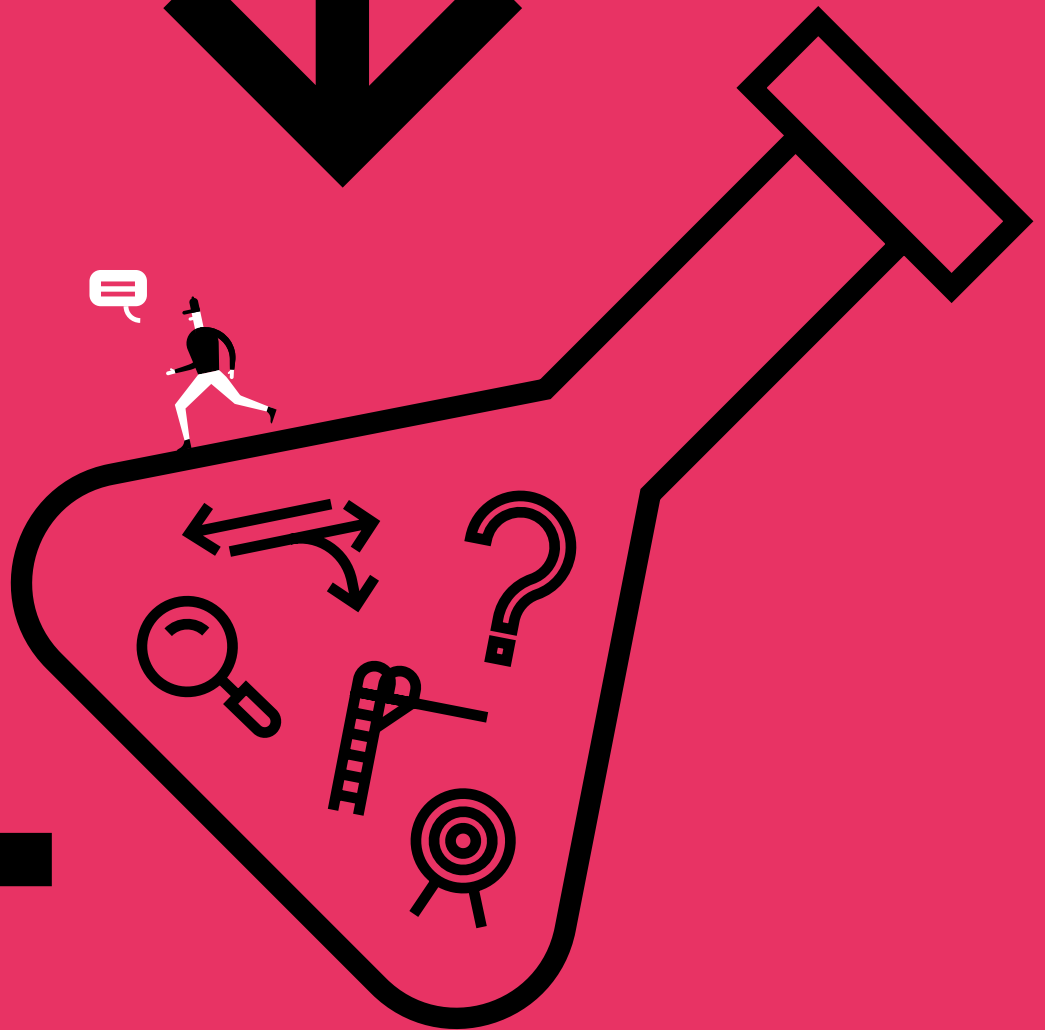


Figuur 21 — Overzicht WSA



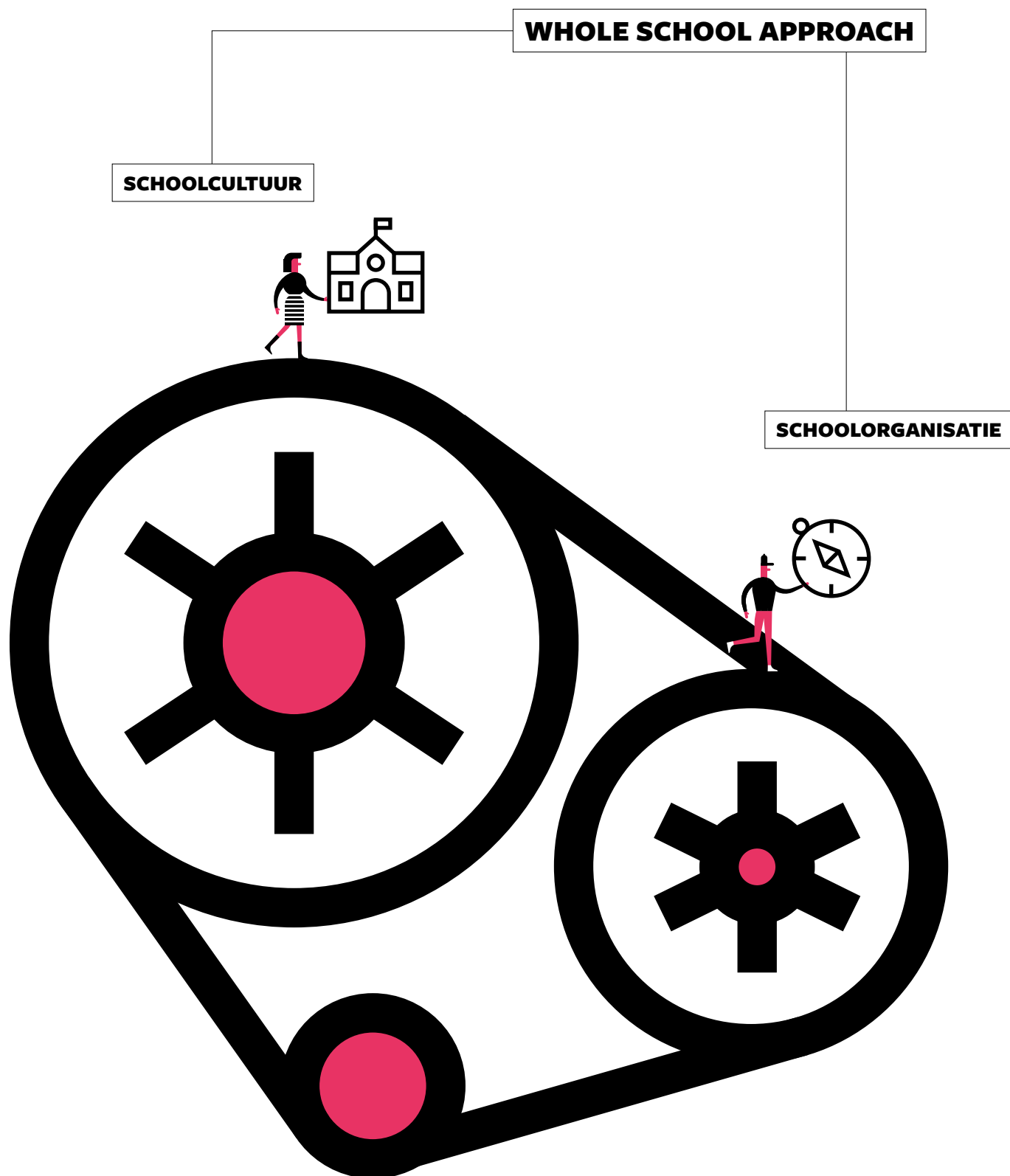


**EDO-EXPERIMENTEEROMGEVING**



# Whole School Approach: de actieterreinen

Om het belang van een Whole School Approach voor EDO te begrijpen, moeten we de school als een systeem bekijken. Net zoals de EDO-vermogens elkaar beïnvloeden, en het dus onmogelijk is om ze als volledig op zichzelf staand te beschouwen, hebben de actieterreinen van de EDO-experimenteeromgeving een invloed op elkaar. Ze vormen een systemisch geheel en mogen niet los van elkaar bekeken worden. In dat geheel van samenhang en verbanden moet WSA een werkbaar begrip blijven en daarom heeft Djapo gekozen voor twee aspecten waarop we ons bij het implementeren van kwaliteitsvolle EDO op school kunnen concentreren: schoolorganisatie en schoolcultuur.



**Figuur 22** — Overzicht van de 2 aspecten van WSA: schoolcultuur en schoolorganisatie

# Schoolorganisatie

<sup>1</sup>Deze onderzoeksgroep werd in 2000 opgericht en maakt deel uit van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen.

## Het belang van schoolorganisatie

Door de schoolorganisatie als actieterrein voor een WSA te benoemen, beoogt Djapo dat de schoolorganisatie de implementatie van een EDO-experimenteeromgeving ondersteunt, en omgekeerd: dat de EDO-experimenteeromgeving de schoolorganisatie ondersteunt. Op die manier ontstaat coherentie in het doen en laten van de school, cruciaal voor de ontwikkeling van de EDO-vermogens bij leerlingen.

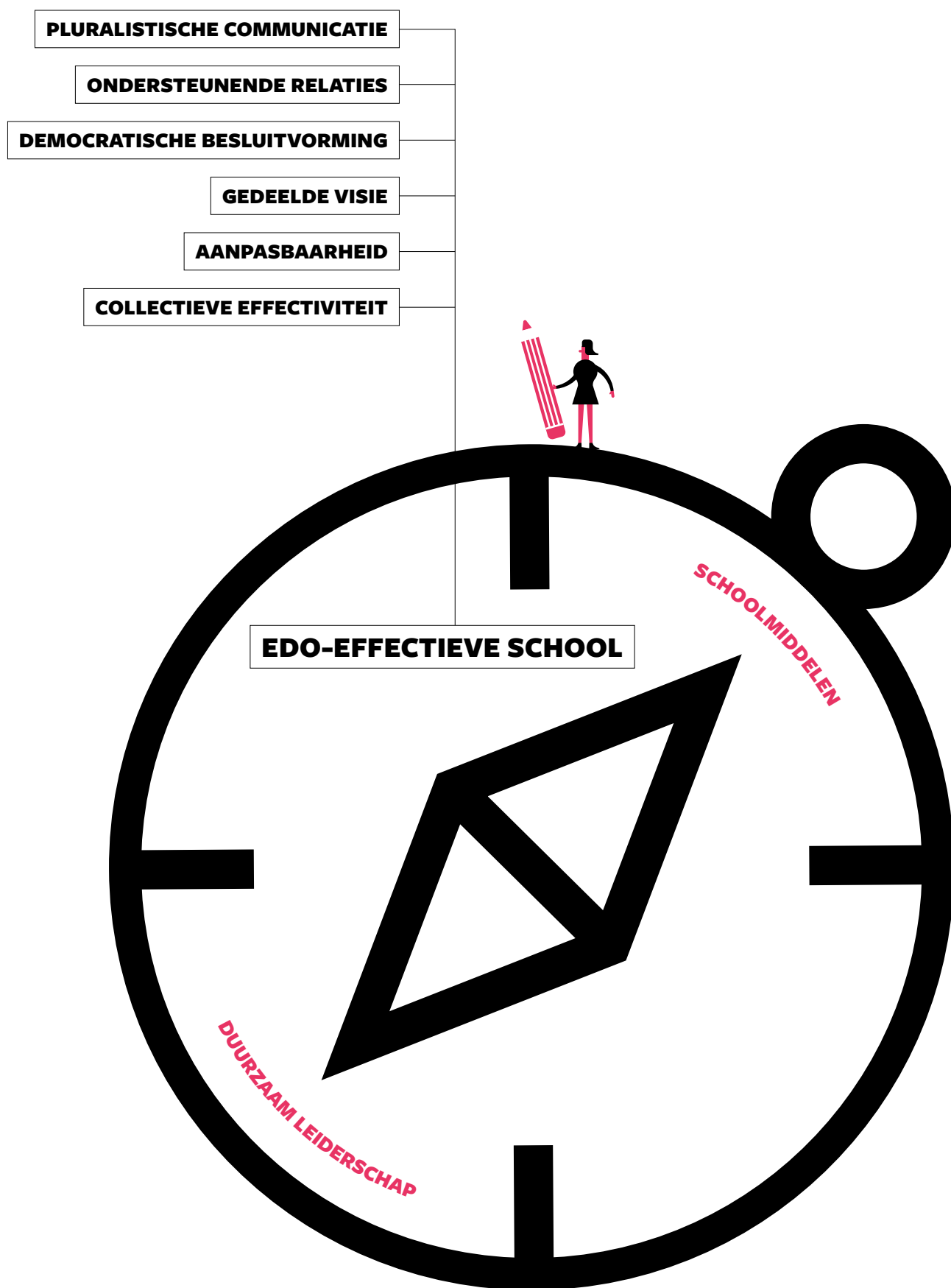
Om te definiëren hoe de schoolorganisatie een impact heeft op de vooropgestelde leerresultaten, volgen we de onderzoeksvisie van de onderzoeksgroep Edubron<sup>1</sup>. Zij zijn op zoek gegaan naar factoren in een schoolorganisatie die de effectiviteit van EDO kunnen verhogen. Door die factoren in de organisatie op te nemen, kan een school de ontwikkeling van de EDO-vermogens sterk faciliteren. Met 'schoolorganisatie' bedoelt Edubron de organiserende krachten op school.

De kenmerken waarin de schoolorganisatie (Verhelst et al. 2021) een verschil kan maken voor het integreren van een EDO-aanpak kunnen in twee groepen worden verdeeld: de twee contextuele kenmerken en de zes centrale kenmerken. Samen vormen ze een systemisch geheel, een kompas dat richting geeft aan de schoolorganisatie (Mogren 2019) en tegelijk een uiting is van de schoolcultuur. Door in te zetten op de verschillende kenmerken, geven we ook uiting aan de aanwezige of gewenste normen, gedragsregels, waarden en al dan niet uitgesproken veronderstellingen.

Voorbeeld: 'pluralistische communicatie' zal in de schoolorganisatie sterk gefaciliteerd worden als we het denken van de gemeenschap 'zichtbaar maken' (EDO-experimenteeromgeving).

Voorbeeld: 'actiegericht denken' (in de EDO-experimenteeromgeving) is een interessante manier om een 'gedeelde visie' (schoolorganisatie) vorm te geven.

*Schoolorganisatie kan de implementatie van een EDO-experimenteeromgeving ondersteunen en omgekeerd: de EDO-experimenteeromgeving kan de schoolorganisatie ondersteunen.*



**Figuur 23** — Schoolorganisatie

Figuur met toestemming aangepast van Verhelst et al. (2020)

### Contextuele kenmerken

**Duurzaam leiderschap** – Schoolleiders zijn vaak de initiatiefnemers voor EDO en spelen een belangrijke rol in de implementatie van EDO op school (Verhelst et al. 2020). De manier waarop een leider leidinggeeft, is daarbij bepalend voor de processen en resultaten. Zo kan duurzaam leiderschap de creatie van een krachtige EDO-experimenteeromgeving ondersteunen en versterken. Over duurzaam leiderschap valt natuurlijk veel te vertellen, maar een van de belangrijkste aspecten ervan is participatie van leerkrachten, leerlingen en ouders in de besluitvorming (Vanhoof & Van Petegem 2017). Participatie betekent niet dat iedereen altijd mee moet beslissen. Voor echte participatie zijn immers twee voorwaarden van belang:

- expertise rond het thema, wat ons nogmaals leidt naar het belang van professionele ontwikkeling op school.
- de mate waarin zowel leerkrachten, leerlingen als ouders zich betrokken voelen. Die betrokkenheid kan haar oorsprong vinden in persoonlijke interesse of persoonlijk belang.

Beide voorwaarden kunnen niet los van elkaar worden gezien.

Voorbeeld: interactie (in de EDO-experimenteeromgeving) kan de holistische kijk van de leidinggevende verbreden en verdiepen.

Voorbeeld: het zichtbaar maken van denkprocessen (in de EDO-experimenteeromgeving) kan interactie faciliteren en de communicatie erover vergemakkelijken.

**Schoolmiddelen** – Schoolmiddelen zijn een tweede contextueel kenmerk van schoolorganisatie, waar EDO-effectieve scholen op inzetten. De middelen omvatten drie componenten: tijdmanagement, professionele structuren en fysieke structuren (Verhelst, Vanhoof & Van Petegem 2021).

- Tijdmanagement: hier gaat de nodige aandacht naar de vraag binnen welke tijdspanne welke taken gepland kunnen worden, en of er zaken kunnen worden uitbested.
- Professionele structuren: heeft aandacht voor de manier waarop groepen worden georganiseerd.
- Fysieke structuren: gaat over de beschikbare infrastructuur en financiële middelen.

De schoolmiddelen moeten immers worden ingezet om een kwaliteitsvolle, krachtige EDO-experimenteeromgeving mogelijk te maken.

Voorbeeld: borden aankopen om denken zichtbaar te maken

en zo de EDO-experimenteeromgeving te versterken. Voorbeeld: ruimtes voorzien waarin leerlingen makkelijk met elkaar kunnen overleggen.

Voorbeeld: middelen voorzien om buiten de school kennis te maken met een specifiek maatschappelijk vraagstuk.

*Duurzaam leiderschap en de beschikbare middelen zijn de context die de andere onderdelen van schoolorganisatie voor EDO mogelijk maken (Verhelst, Vanhoof & Van Petegem 2021). Door deze twee contextuele voorwaarden kunnen schoolteams aan de slag met de zes centrale kenmerken van schoolorganisatie en maakt de fysieke omgeving op school samenwerking en ondersteuning mogelijk (Verhelst, Vanhoof & Van Petegem 2021).*

### Centrale kenmerken

**Pluralistische communicatie** – ‘Pluralistische communicatie’ op het niveau van de schoolorganisatie verwijst naar de manier waarop de verschillende betrokkenen op school, zoals leerkrachten en schoolleiders, met elkaar communiceren, zowel formeel als informeel (Verhelst, Vanhoof & Van Petegem 2021). Ze houdt in dat je erkent dat er andere standpunten zijn en dat je de dialoog erover wilt aangaan met de verschillende betrokkenen op school, zoals leerkrachten en schoolleiders, en dit in zowel formele als informele context (Verhelst, Vanhoof & Van Petegem 2021). Pluralistische communicatie maakt professionele ontwikkeling of het creëren van nieuwe kennis binnen het schoolteam mogelijk. Ze doet ons immers kritisch nadenken over waar we mee bezig zijn op school, en kan het onderwijs op een constructieve manier blijvend in twijfel trekken. Pluralistische communicatie kan de verschillende perspectieven verrijken en ons eigen denken en doen verdiepen. Met andere woorden: pluralistische communicatie ondersteunt onze professionele ontwikkeling, doordat we ons eigen standpunt verrijken door dialoog met anderen. Kritisch en van op afstand bekijken we de onderwijspraktijken op onze school. Pluralistische communicatie is dan ook van belang bij het creëren, stimuleren en ondersteunen van een EDO-experimenteeromgeving.

Voorbeeld: ‘leren door interactie’ (in de EDO-experimenteeromgeving) geeft concrete invulling aan pluralistische communicatie, aangezien het verwijst naar de rijkdom die verschillende perspectieven betekenen voor het eigen denken en doen.

Voorbeeld: het ‘zichtbaar maken’ van denkprocessen van de betrokkenen is een handig instrument en een aandachtspunt om te communiceren op een zodanige manier dat vele ideeën en standpunten vanuit meerdere perspectieven centraal komen te staan. Zo kan elk idee op zich een vertrekpunt zijn om verder uit te denken.

**Ondersteunende relaties** – ‘Ondersteunende relaties’ als kenmerk omvat de manier waarop het schoolteam zich laat ondersteunen door mensen binnen het team, maar ook uit andere scholen, door directieteams of door externe partners (Verhelst, Vanhoof & Van Petegem 2021). Deze ondersteunende relaties versterken de creatie van een EDO-experimenteeromgeving, waarin de rijkdom die anderen ons kunnen bieden, belangrijk is.

Voorbeeld: de leerkracht wil inzetten op regelmatig actiegericht nadenken over maatschappelijke vraagstukken in de klas. Daarbij worden mensen uit de samenleving naar de klas gehaald, om op die manier het vraagstuk beter in kaart te krijgen. De schoolorganisatie ondersteunt de leerkracht om deze mensen te contacteren, te ontvangen etc.

**Democratische besluitvorming** – ‘Democratische besluitvorming’ vraagt een houding waarin de kennis en expertise van anderen wordt gezien als een bron van nieuwe ideeën en mogelijkheden, zonder afbreuk te doen aan ons eigen perspectief (Öhman & Kronlid 2019). Het is een kenmerk dat oefenkansen creëert in democratie voor zowel onderwijzend personeel als voor leerlingen, via het actieterrain ‘leren door te doen’. Democratische besluitvorming sluit nauw aan bij duurzaam leiderschap. Via duurzaam leiderschap kan immers een cultuur worden gecreëerd waarin democratische besluitvorming in de praktijk wordt gebracht en gevaloriseerd. Directies houden niet eenmalig rekening met de kennis en expertise van leerkrachten, leerlingen en externen, maar doen dat op een systematische manier, zodat het deel begint uit te maken van hoe de zaken op school worden aangepakt. Directieteams hechten met hun duurzaam leiderschap belang aan participatie, zowel binnen als buiten de school (Vanhoof & Van Petegem 2017).

Voorbeeld: de directie bespreekt een voorstel met het leerkrachtenteam waarin de mening van de leerkrachten bevroegd wordt. Deze bevraging gebeurt met een open houding van de directie: de directie voelt zich niet bedreigd in haar standpunt als de leerkrachten haar voorstel willen aanpassen. Integendeel, de directie ziet de waarde in van andere perspectieven en is blij met het aangepaste voorstel.

**Gedeelde visie** – Met ‘gedeelde visie’ als kenmerk zoomen we in op de noodzaak van een gemeenschappelijke opvatting over wat we tot ontwikkeling willen laten komen bij leerlingen, en hoe we dat het best aanpakken. We komen tot een gedeelde visie door met elkaar in interactie te gaan en te communiceren, zowel binnen als buiten de school. Daarbij moeten we vooral het dynamische aspect van zo’n visie voor ogen houden: er is niet één waarheid, en de visie is in constante evolutie met de tijd, de mensen en de maat-

schappelijke context van de school.

Voorbeeld: een school die inzet op leren door interactie met andere perspectieven zal makkelijker tot een gedeelde visie komen. In dialoog treden en ideeën met elkaar delen behoort immers tot de schoolcultuur en kruipt in de schoolorganisatie.

**Aanpasbaarheid** – Het is eigen aan EDO om een zekere durf aan de dag te leggen om heersende paradigma’s in twijfel te trekken (Lotz-Sisitka et al. 2015). In dat kader situeren we ‘aanpasbaarheid’, het vermogen van het schoolteam om op een gepaste manier te reageren op vragen, verwachtingen en kansen van binnen of buiten de school, met het oog op het verbeteren of het verder ontwikkelen van het geboden onderwijs (Vanhelst, Vanhoof & Van Petegem 2021). De school houdt daarbij steeds haar pedagogisch project en dus haar visie voor ogen. Ze stelt zich de vraag of zij zelf moet veranderen, dan wel de omgeving, en of ze actiegericht moet denken rond het vraagstuk in kwestie. Terwijl we ons afvragen welke aanpassingen er moeten gebeuren, is het interessant om ons tegelijk af te vragen of een eventuele verandering klein of juist diepgaand moet zijn: moeten er nieuwe elementen worden toegevoegd aan de schoolwerking of moeten er nieuwe processen worden ontworpen? Het is eigen aan EDO om een zekere durf aan de dag te leggen om heersende paradigma’s in vraag te stellen (Lotz-Sisitka et al. 2015).

**Collectieve effectiviteit** – Bij ‘collectieve effectiviteit’ geloven alle leden van een schoolteam dat de inspanningen die ze samen leveren, een positieve invloed hebben op het leren van kinderen en jongeren (Verhelst, Vanhoof & Van Petegem 2021). Die overtuiging heeft een sterke invloed op het leren van leerlingen en op de effectiviteit van de EDO-aanpak van het schoolteam. Als het schoolteam gelooft in het eigen kunnen, zal het ook werkelijk doeltreffender zijn in zijn aanpak. En zich gesterkt voelen om van de school een krachtige EDO-experimenteeromgeving te maken.

Voorbeeld: via ‘leren door actiegericht denken’ wordt tijd besteed aan het opbouwen van positieve ervaringen met onze eigen mogelijkheid om impact te hebben. Inzetten op dit actieterrain van de EDO-experimenteeromgeving geeft kleur en invulling aan de collectieve effectiviteit binnen de schoolorganisatie.

## Schoolcultuur

### Het belang van schoolcultuur in een WSA

Ons denken en doen staan altijd in verband met de context en de heersende cultuur waarin we ons bewegen. Dat is een belangrijk inzicht voor het onderwijs, omdat het betekent dat leerlingen denken en doen op de manier die op school wordt aangemoedigd.

Dat heeft als gevolg dat het maken van bewuste keuzes voor een duurzame samenleving niet alleen gelinkt is aan leeractiviteiten, maar ook aan 'enculturatie'. Als we willen dat leerlingen zelf nadenken over maatschappelijke kwesties, vol vertrouwen in hun eigen impact op de samenleving, dan is het zinvol om dat in te bouwen in de schoolcultuur. Willen we leerlingen zelf zien nadenken, dan moeten we een cultuur creëren waarin denkwerk wordt gevaloriseerd en aangemoedigd. Als we willen dat leerlingen samenwerken vanuit het idee dat verschillende perspectieven hun eigen ideeën kunnen verrijken en verdiepen, dan is dat principe bij voorkeur voelbaar aanwezig in de schoolcultuur.

*Het maken van bewuste keuzes voor een duurzame samenleving wordt beïnvloed door de cultuur waarin we ons bevinden.*

### Wat is cultuur?

Vanhoof en Van Petegem (2017) definiëren de schoolcultuur als het geheel van gedeelde betekenisgeving tussen alle deelnemers aan het schoolgebeuren. Ritchhart (2015) beschrijft schoolcultuur als een groep mensen die een verhaal vertellen. De relatie tussen de leerkrachten, leerlingen en het leren staat hier centraal. Iedereen heeft een rol in het verhaal, beïnvloedt het verhaal en maakt het levend. Als we die metafoer van cultuur als verhaal volgen, dan is cultuur iets dynamisch, dat voortdurend wordt gecreëerd en gevormd door alle deelnemers. Maar het impliceert ook dat er een bijzondere rol is weggelegd voor (school)leiders.

In een WSA spelen heel wat mensen een rol: de leerlingen, de leerkrachten, de directie, het administratief en uitvoerend personeel en het liefst ook de ouders en de mensen rond de school. Het verhaal van een schoolcultuur wordt verteld door al die betrokkenen. Dat wetende is het interessant om het verhaal van onze eigen school onder de loep te nemen en de vragen te (trachten) beantwoorden die dat met zich meebrengt. Wat vertellen we eigenlijk? Welke boodschap sturen we expliciet en impliciet naar de leerlingen, en wat vertellen we door sommige zaken, bewust of onbewust, net niet aan bod te laten komen? Welke mensen spelen een rol in ons verhaal? Welke relaties hebben ze onderling? Wat is de bedoeling van het onderwijs dat we aanbieden? Wat is onze visie op leren? En niet te vergeten: stemt onze visie overeen met de boodschappen die we uitsturen? Welke boodschap verspreiden we expliciet via de gedragsregels, en impliciet door wat we evalueren, onze vraagstelling, de leeractiviteiten die we ontwerpen? Coherentie staat hier met andere woorden centraal: is het ideale



verhaal over ‘onderwijs maken’ dat wij hebben uitgeschreven en waarop wij een visie hebben ook het verhaal dat leerlingen op school beleven?

*Het verhaal over het onderwijs dat we willen bieden, moet worden geëvalueerd en bijgestuurd zodat leerlingen zelf meespelen in het verhaal dat we voor ogen hadden. Dat aanpassen impliceert ook vormgeven aan de cultuur waarin we leven.*

### **Cultuur vormgeven via ons verhaal**

‘Project Zero’, een onderzoeksinitiatief van Harvard Graduate School of Education (pz.harvard.edu of Harvard 2021), benoemt acht krachten waarmee we ons verhaal kunnen creëren, vormgeven en ook vertellen. Het zijn acht krachten waarmee we boodschappen uitsturen naar de leerlingen. Op die manier creëren we een schoolcultuur.

**Verwachtingen** – Het begrip ‘verwachtingen’ als vormgever van een schoolcultuur heeft twee gezichten.

- Enerzijds kunnen volwassenen verwachtingen koesteren over het gedrag van leerlingen. Dat uit zich bijvoorbeeld in gedragsregels en normen op school. Ze omschrijven wat we verwachten van leerlingen.
- Anderzijds kunnen verwachtingen ook een set aan overtuigingen betreffen over de wereld en hoe hij werkt. Zo hebben we op school verwachtingen over leren en hoe dat in zijn werk gaat, hoe leerlingen kennis opbouwen of hun vermogens ontwikkelen om bewuste keuzes te maken voor een duurzame samenleving. Dit soort verwachtingen noemt David Perkins ‘action-theories’: theorieën over hoe onze acties of handelingen zich verhouden tot de gewenste resultaten.

Onze verwachtingen naar de leerlingen toe beïnvloeden de doelen die we willen bereiken. Ze zijn niet enkel expliciet bepalend voor de koers die we varen, maar fungeren ook als een soort intern kompas. Om een schoolcultuur vorm te geven, is het dan ook goed om over die verwachtingen na te denken. Welke visie op leren heeft de school? Wat is de visie op onderwijs? Welke rol heeft subjectificatie in dat onderwijs? Wat zijn de verwachtingen met betrekking tot evaluatie?

Voorbeeld: de leerkracht vertelt bij de opdracht duidelijk dat hij/zij van de leerlingen verwacht dat ze twee oplossingen van een probleem vergelijken.

Voorbeeld: door de waarde van denkwerk te benadrukken toont de leerkracht aan de leerlingen dat van hen wordt verwacht dat ze zelf nadenken.

**Taal** – Taal als vormgever van de schoolcultuur geeft richting aan onze aandacht en onze handelingen. Taal

gaat echter niet alleen om de expliciete betekenis van de woorden zelf, maar geeft ook op een impliciete manier boodschappen mee. Door aan bepaalde zaken woorden te geven en andere zaken dan weer onbenoemd te laten, geven we aan wat we al dan niet belangrijk vinden, wat we in de praktijk valoriseren en wat niet. Als we ons daarvan bewust zijn, kunnen we met de school als groep een taal creëren die benoemt wat we echt willen valoriseren. Op die manier werken we doelgerichter.

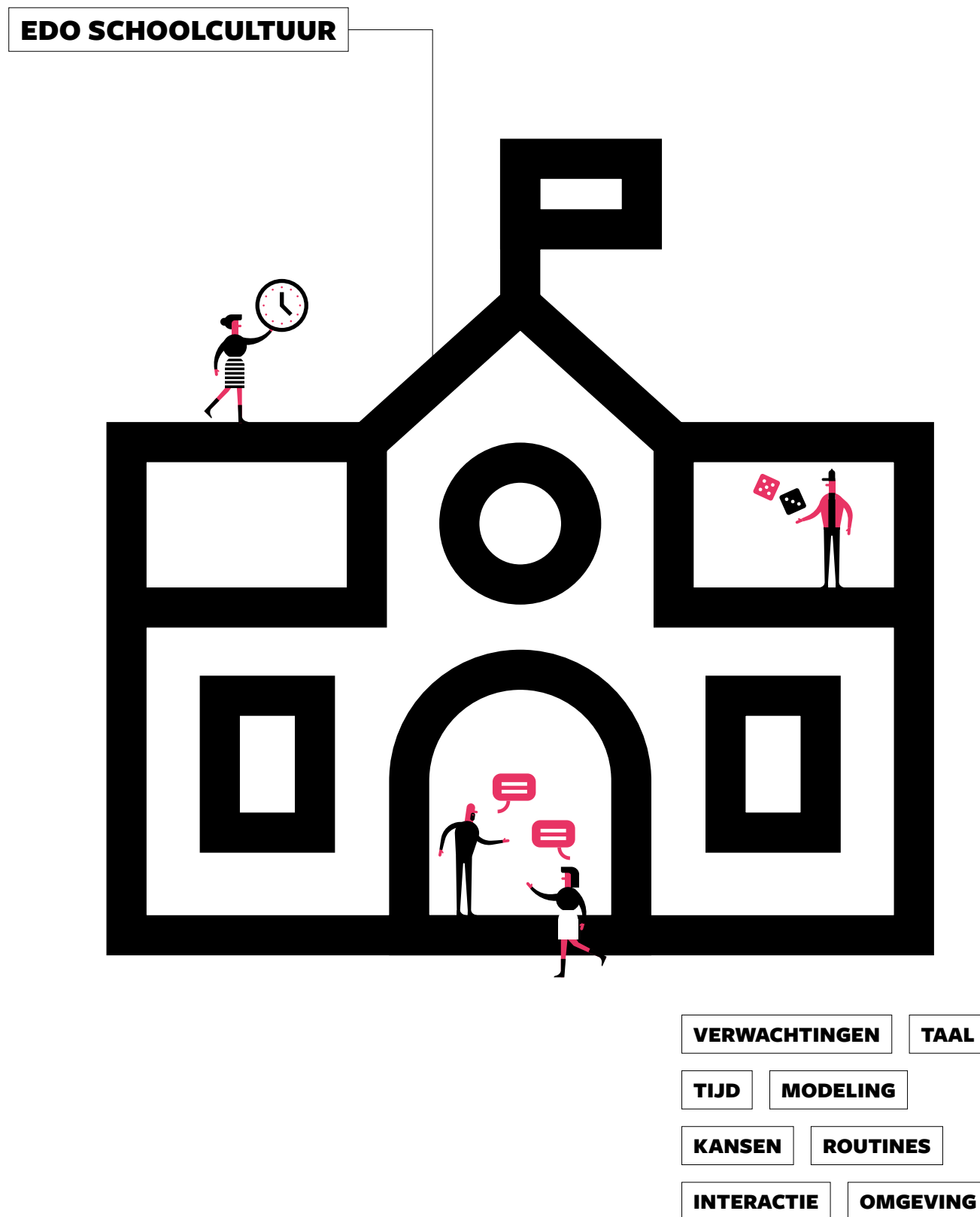
In het kader van EDO en de aanpak die we in dit theoretisch kader beschrijven, is het interessant om denktaal te gebruiken: taal die denkprocessen benoemt, maar die het ook benoemt als iemand zo alert is geweest om een bepaald denkproces op te starten. Het is taal die stimuleert om verder of dieper te denken, of het samenwerken te benoemen. Door woorden als ‘wij’, ‘samen’, en ‘ons’ kan taal de kracht van een groep in de verf zetten.

De taal van hypothesen nodigt dan weer uit om niet in absolute termen te spreken maar in veronderstellingen die moeten worden onderzocht. Vormelijk impliceert dat het gebruik van de voorwaardelijke wijs. Bijvoorbeeld: ‘Hoe zou je dit kunnen doen?’ in de plaats van ‘Hoe kun je dit doen?’ of ‘Op welke manier zouden we hier mee kunnen omgaan?’ in plaats van ‘Op welke manier gaan we hiermee om?’.

Voorbeeld: De leerkracht creëert een cultuur waarin denken als iets belangrijks wordt gezien. Dat doet hij/zij door de denkprocessen die gebruikt worden in de klas te benoemen in de opdrachten, de feedback, de klasgesprekken etc.

**Tijd** – De tijd die we aan iets besteden, geeft weer wat we waardevol vinden. Leerlingen de tijd geven om hun ideeën te formuleren, toont dat we hun boodschappen belangrijk vinden. Tijd geven om een maatschappelijk vraagstuk te verkennen zodat leerlingen er hun eigen uitdaging aan kunnen koppelen, vertelt hoe belangrijk we het vinden dat leerlingen nadenken over welke maatschappelijke vraagstukken zij willen aanpakken. Door al deze dingen drukken we een stempel op het denken en doen van de leerlingen en geven we mee vorm aan de schoolcultuur.

In dit verband is het interessant om de functies van onderwijs erbij te betrekken: hoeveel tijd besteden we aan het kwalificeren van leerlingen (het opbouwen van kennis en vaardigheden)? Hoeveel tijd gaat er naar socialiseren? En hoeveel tijd besteden we werkelijk aan kansen geven tot subjectificatie, waarin de vrijheid wordt geboden om een eigen keuze te maken en ernaar te handelen? De drie functies van onderwijs zijn steeds aanwezig op elke school, maar de balans, welke functie binnen het geboden onderwijs primeert, is veelzeggend voor de schoolcultuur. Als we willen dat leerlingen het vermogen ontwikkelen om zelf bewuste keuzes te maken in de samenleving, dan moet er



**Figuur 24** — Schoolcultuur

ook ruim aandacht en tijd worden besteed aan subjectiverende activiteiten.

Voorbeeld: als we in de klas tijd besteden aan leren door interactie, waarin leerlingen elkaars perspectief onderzoeken, wijst dat erop dat we dat waardevol vinden.

**Modeling** – Als onderwijsprofessional ben je voortdurend dingen bewust aan het tonen: vaardigheden, kennis, strategieën... met de expliciete bedoeling dat leerlingen ervan leren. Tegelijk sta je als leerkracht constant in het vizier van leerlingen. Ze zien waar je tijd aan besteedt, hoe je praat, waar je interesses liggen en hoe je samenwerkt. Dit noemen we ‘modeling’ en het gebeurt zowel op expliciet als op impliciet niveau.

Modeling betekent niet dat de leerkracht een perfect rolmodel moet zijn. Leren denken betekent voor de leerkracht ook risico’s nemen en soms bij een dood spoor aankomen. Leerkrachten die streven naar bewuste keuzes in de samenleving, sturen gaandeweg de processen bij die zij zelf in gang zetten voor de ogen van de leerlingen. Ze denken en handelen, reflecteren en monitoren. ‘Leren denken’ betekent onder meer dat je leert omgaan met onzekerheid en fouten, dat je leert bijsturen, dat je leert uit ervaringen en over dat alles leert na te denken.

Niet alleen de leerkracht of directie doet aan modeling. Leerlingen leren ook van elkaar. Vaak betekent dat wel dat de leerkracht de aandacht moet vestigen op de andere leerling.

Een krachtige EDO-experimenteeromgeving, waarin leerlingen optimale kansen krijgen om hun EDO-vermogens te ontwikkelen, vraagt om leerkrachten die zich identificeren met de EDO-vermogens en de achterliggende waarden. Zo kunnen leerlingen diezelfde EDO-vermogens (in ontwikkeling) herkennen bij de leerkrachten. Modeling vraagt met andere woorden van de leerkrachten een zekere authenticiteit.

Voorbeeld: de leerkracht durft van leerlingen kritiek te ontvangen over regels op school die niet duurzaam zijn. Hij/zij gaat samen met de leerlingen op zoek naar hoe het anders kan en toont door zijn/haar eigen houding dat inzichten steeds blijven evalueren, dat we ze samen met anderen kunnen vergroten.

Voorbeeld: de leerkracht toont door zijn eigen houding dat het niet erg is om iets niet te weten. De leerkracht durft tegenover de leerlingen te benoemen dat hij een maatschappelijk vraagstuk zelf niet goed begrijpt en dat hij raad heeft gevraagd aan anderen.

**Kansen** – Op school willen we leerlingen kansen bieden om zich te ontwikkelen, zowel individueel als binnen een groep. In die zin is de EDO-experimenteeromgeving erg belangrijk: daar worden kansen tot ontwikkeling aangeboden. Kansen creëren is een belangrijk instrument om te kunnen beginnen met leren. Cruciaal daarbij is natuurlijk de vraag wat je met die kansen wil ontwikkelen. Als je kansen creëert specifiek om de EDO-vermogens te ontwikkelen, geef je de boodschap dat je dat belangrijk vindt.

Je creëert bovendien niet alleen kansen om kennis en vaardigheden op te bouwen (kwalificeren), en om te socialiseren in de wereld, maar ook kansen voor leerlingen om de vrijheid te nemen om hun eigen gedachten en acties vorm te geven, rekening houdend met de fysieke en sociale omgeving (subjectificatie).

Voor de school is het interessant om hierbij een aantal vragen te stellen: waartoe bieden we kansen? Wat kunnen leerlingen eruit halen? En waar bieden we hen de kansen niet toe, al zouden we het wel willen?

Voorbeeld: de leerkracht richt de opdracht zodanig in dat de leerlingen zelf op het idee komen om anderen bij de oplossing te betrekken. Daarmee stimuleert hij/zij leerlingen om alert te zijn voor kansen om te leren van anderen.

Voorbeeld: de leerkracht biedt maatschappelijke vraagstukken aan als leercontext, omdat hij/zij hen alert wil maken voor maatschappelijke vraagstukken in de schoolomgeving.

**Routines** – Routines zijn gedeelde praktijken of manieren van denken en doen, die de groep als vanzelfsprekend ervaart. Ze bieden een kader dat ons helpt om te denken en te leren, door bijvoorbeeld een vast stramien van denkprocessen aan te bieden. Dit soort denkrouines speelt een belangrijke rol in het aanpakken van problemen of vragen waarop nog geen antwoord bestaat, zoals maatschappelijke vraagstukken. Denkrouines zijn vooral nuttig als ze de EDO-vermogens in gang kunnen zetten en ondersteunen in functie van een specifiek doel. Ze bieden een soort infrastructuur die de leerlingen kunnen gebruiken bij het aanpakken van maatschappelijke vraagstukken, en die ze na verloop van tijd zelf verder kunnen ontwikkelen.

Door denkrouines te introduceren op school, geef je een cultuur vorm waarin denken als waardevol wordt beschouwd. Belangrijk is daarbij dat de denkrouines na verloop van tijd ‘vrijgelaten’ worden. Met andere woorden, dat de leerlingen ze zelf kunnen laten evolueren.

Voorbeeld: een krachtige denkrouine in de klas is de gewoonte om de vraag en de aanpak met aandacht te bespreken, alvorens te starten met de opdracht.

Voorbeeld: het kan een vaste routine in de klas zijn om de leerlingen anderen te laten betrekken bij het nadenken over een (maatschappelijk) vraagstuk.

**Interactie** – De kwaliteit van de interactie tussen leerkrachten en leerlingen is sterk bepalend voor een schoolcultuur waarin graag en goed geleerd wordt. Vooral interactie die respectvol is, die denken stimuleert en aanstuurt op autonomie is waardevol voor de ontwikkeling van de EDO-vermogens. Met name de manier van vragen stellen is hier erg bepalend, omdat vragen stellen een belangrijke vorm van interactie is tussen leerkracht en leerling. In de vragen klinkt immers door wat de leerkracht belangrijk vindt.

**Omgeving** – De fysieke omgeving van de school beïnvloedt de manier waarop leerlingen en leerkrachten in interactie gaan. De omgeving kan de ontwikkeling van de EDO-vermogens tegengaan of juist stimuleren. De ontwikkeling van de EDO-vermogens vraagt om een school waar de verschillende actieterreinen van een EDO-experimenteromgeving überhaupt mogelijk zijn.

Voorbeeld: er moet kunnen worden geleerd door interactie. In een klaslokaal waar leerlingen enkel in de richting van de leerkracht kunnen kijken, kunnen ze moeilijk interageren over elkaars perspectieven. De fysieke omgeving moet dus interactie mogelijk maken.

Voorbeeld: vrije wanden in de ruimte waar denkprocessen een plaats krijgen, geven de boodschap dat leren een proces is, en dat het zichtbaar maken van ideeën kan bijdragen aan datgene waar de leerlingen op dat moment mee bezig zijn.

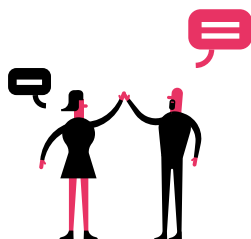
De boodschappen die een fysieke ruimte uitstuurt, maken dat de omgeving ook als vormgever voor de schoolcultuur wordt benoemd. Als je leerlingen ook meeneemt buiten de schoolmuren, geef je de boodschap dat wat zij leren, ook in de echte wereld een doel en een functie heeft.

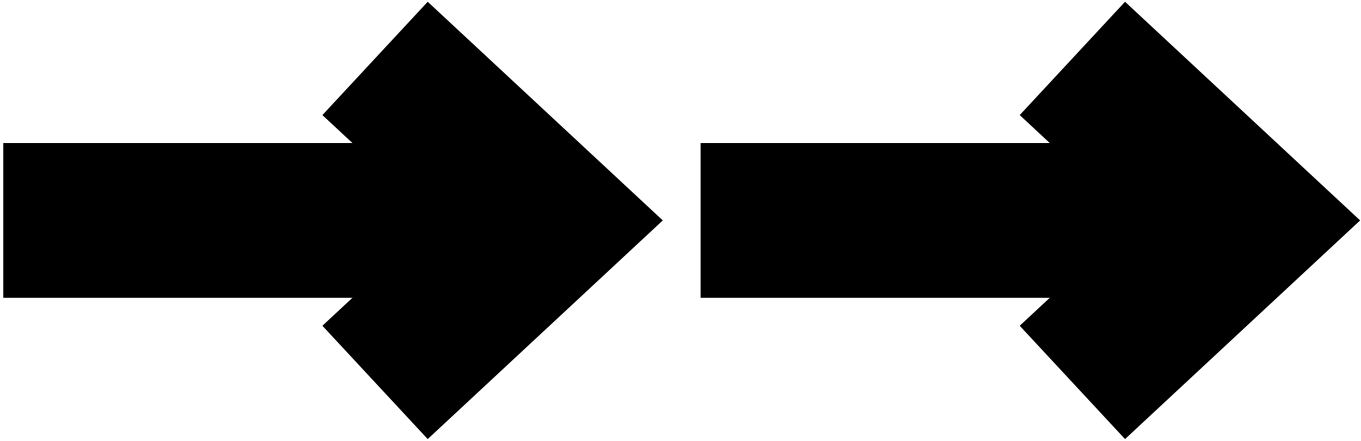
*Met bovenstaande acht krachten kunnen we ons verhaal creëren, vormgeven en vertellen om zo een schoolcultuur tot stand te brengen.*

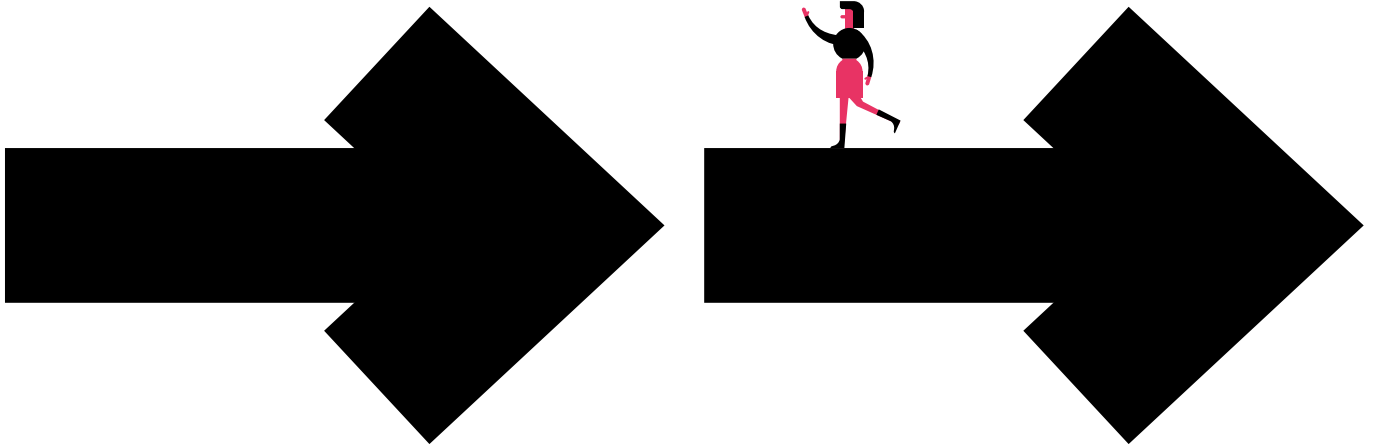
## Samengevat

Een WSA waarin de EDO-experimenteeromgeving wordt opengetrokken van klas- tot schoolniveau is een manier van denken en doen. Schoolorganisatie en schoolcultuur zijn twee aspecten waarmee we aan de slag kunnen als we van de school een krachtige, kwaliteitsvolle EDO-experimenteeromgeving willen maken. De actieterreinen gedefinieerd voor de EDO-experimenteeromgeving zijn dan aanwezig in elke vezel van het schoolgebeuren, zoals in de schoolorganisatie en de schoolcultuur. Daarin is de openheid en alertheid om te groeien en te leren als school een must.

In die groei is leren van elkaar en van elkaars perspectieven via dialoog een basisvermogen. Ook directie en leerkrachten staan daarbij open om nieuwe kennis en vaardigheden te ontwikkelen en om te socialiseren in een schoolcultuur die op een bewuste manier continu vorm krijgt. Zij zijn vormgever in de verandering die zij voor ogen hebben, met respect voor de grenzen eigen aan de fysieke en sociale omgeving. Op die manier is de school een echte oefenplaats voor verandering en vernieuwing, waarin alle participanten - leerlingen, leerkrachten, directie, ander personeel en alle betrokken partners - samen kunnen leren van maatschappelijke vraagstukken.







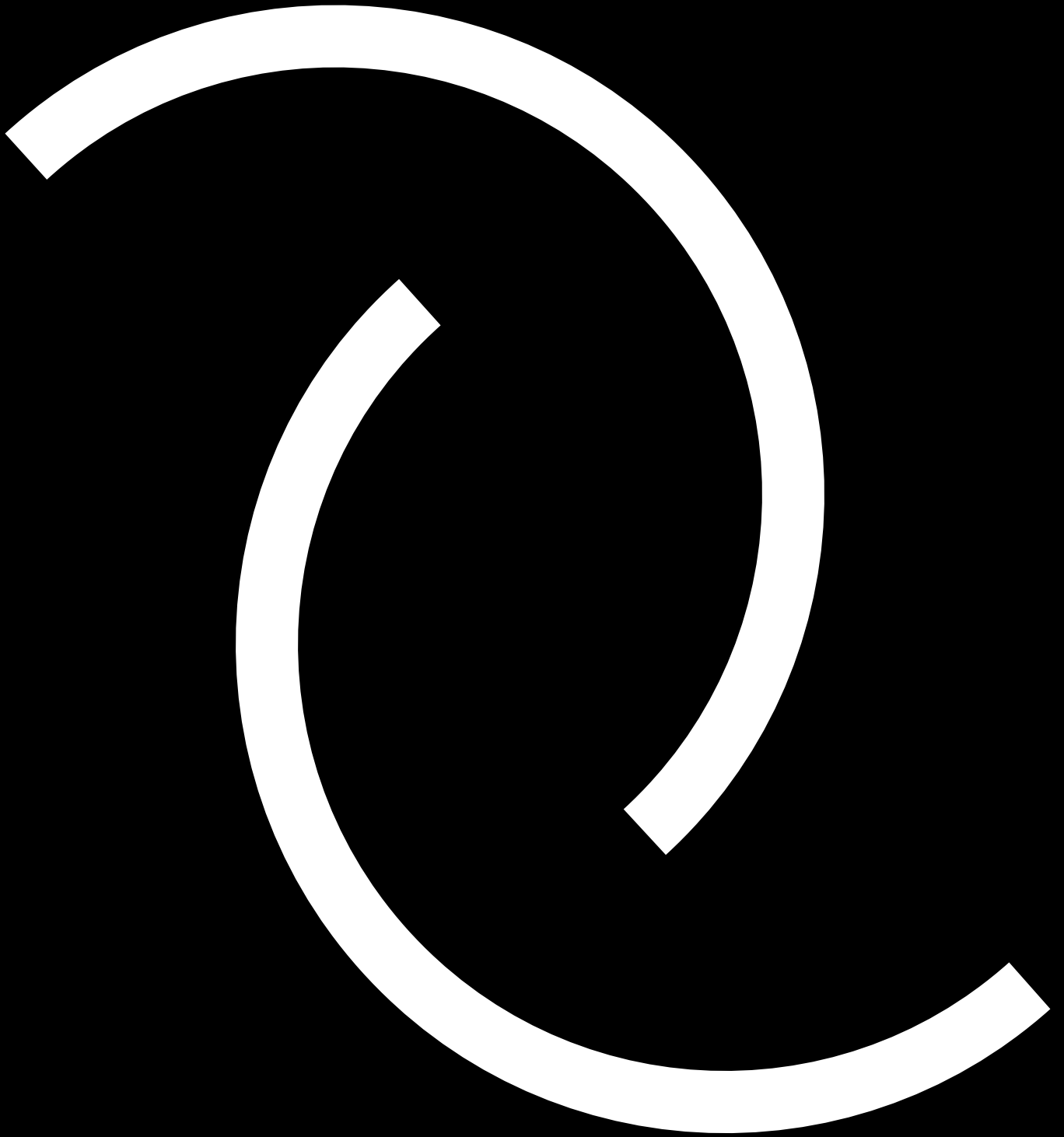
# Literatuurlijst

- Arnold, R. D., & Wade, J. P. 2015. 'A definition of systems thinking: A systems approach', in *Procedia computer science*, 44, pp. 669-678.
- Arnold, R. D., & Wade, J. P. 2017. 'A complete set of systems thinking skills', in *Insight*, 20(3), pp. 9-17.
- Benson, T. & Marlin, S. 2017. 'The Habit-forming Guide to becoming a Systems Thinker'. Pittsburgh: Systems Thinking Group.
- Biesta, G. 2015. *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G., & Pols, W. 2012. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Biesta, G. 2020. 'Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie?' Geraadpleegd via <https://slo.nl/publish/pages/4507/essay-persoonsvorming-gert-biesta.pdf>.
- Biesta, G. 2020. 'Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited', in *Educational Theory*, 70(1), pp.89-104.
- Biggs, J. 2003. *Teaching for Quality Learning at University*. (2e ed.). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Block, T. & Paredis, E. 2019. 'Four misunderstandings about sustainability and transitions', in K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching*. London & New York: Routledge. pp. 15-27.
- Block, T., Van Poeck, K. & Östman, L. 2019. 'Tackling wicked problems in teaching and learning. Sustainability issues as knowledge, ethical and political challenges', in Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (Red.), *Sustainable Development Teaching*. London & New York: Routledge. pp. 28-39.
- Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D., Berglund, T. 2015. 'The effectiveness of Education for Sustainable Development', in *Sustainability*, 7, pp. 15693-15717.
- Booth Sweeney, L. 2001. 'When a butterfly sneezes: A Guide For Helping Kids Explore Interconnections in Our World Through Favorite Stories', Kellie Wardman O'Reilly.
- Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K., & Schnack, K. 2009. 'Action competence, conflicting interests and environmental education'. *The MUVIN programme*. Research Programme for Environmental and Health Education, DPU (Danish Schools of Education).
- Breiting, S., & Mogensen, F. 1999. 'Action competence and environmental education', in *Cambridge journal of education*, 29(3), pp.349-353.
- Činčera, J., Skalík, J., & Binka, B. 2018. 'One world in schools: an evaluation of the human rights education programme in the Republic of Georgia', in *Cambridge Journal of Education*, 48(6), pp. 769-786.
- Costa, A. L. 2008. *The school as a Home for the Mind: Creating Mindful Curriculum, Instruction, and Dialogue*. California: Corwin Press.
- Costa, A.L., Kallick, B. 2008. *Learning and Leading with habits of mind*. Alexandria: ASCD
- Dejonckheere, P., Vervae, S. & Van de Keere, K. 2016. 'STEM-didactiek in het kleuter- en lager onderwijs: het PK-model'. geraadpleegd via <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/433601>.
- Djapo vzw. 2018. *Methode creatief denken: een denk- en werkwijze voor het basisonderwijs*. Meer dan 20 lessen en 100 werkvormen.
- FAO, IFAD, UNICEF, WFP & WHO. 2021. *The state of food security and nutrition in the world. Transforming food systems for affordable healthy diets*. Rome: FAO.
- Giamminuti, S., Merewether J. & Blaise, M. 2020. 'Aesthetic-ethical-political movements in professional learning: encounters with feminist new materialisms and Reggio Emilia in early childhood research', geraadpleegd via [www.tandfonline.com/loi/rjie20](http://www.tandfonline.com/loi/rjie20)
- Hakansson, M., Van Poeck, K. & Östman, L. 2019. 'The political tendency typology. Different ways in which the political dimension of sustainability issues appears in educational practice', in Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (Red.), *Sustainable Development Teaching*. Londen & New York: Routledge. pp. 103-114.
- Hyler, D. 2009. *Visual tools for transforming information into knowledge*, Thousand Oaks: Corwin Press.



- Jaušovec, N. 1994. 'Metacognition in creative problem solving', in M. Runco (Red.), *Problem finding, problem solving, and creativity*. (pp. 77-95). New Jersey: Ablex Publishing
- Jensen, B. B. 2002. 'Knowledge, action and pro-environmental behaviour', in *Environmental education research*, 8(3), pp.325-334.
- Jensen, B. & Schnack, K. 2006. 'The action competence approach in environmental education', in *Environmental Education Research*, 12(3-4), pp. 471-486.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. 2006. 'The action competence approach', in *Environmental Education: Reprinted from Environmental Education Research (1997)* 3(2), pp. 163-178. *Environmental education research*, 12(3-4). pp.471-486.
- Jensen, B. 2000. 'Health knowledge and health education in the democratic health-promoting school', in *Health education*, 100(4), pp. 146-154.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. 2021. Betekenisvolle situaties. Geraadpleegd via <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen>.
- Kay, S. 1994. 'A method for investigating the creative thought process', in Runco, M. (Red.), *Problem finding, problem solving, and creativity*. New Jersey: Ablex. pp. 116-129.
- Kim, D. H. 1999. *Introduction to systems thinking* (Vol. 16). Waltham, MA: Pegasus Communications.
- Lijmbach, S., Van Arcken, M., Van Koppen, C.S.A., Wals, A. 2002. "Your view of nature is not mine!": Learning about pluralism in the classroom', in *Environmental Education Research*, 8(2), pp. 121-135.
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A., Kronlid, D., & McGarry, D. 2015. 'Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction', in *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, pp. 73-80.
- Lowyck, J. & Terwel, J. 2003. 'Ontwerpen van leeromgevingen', in N. Verloop & J. Lowyck. 2003. *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Masschelein, J. & Simons, M. 2013. *In defence of the school. A public issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Meadows, D. H. 2008. *Thinking in systems: A primer*. Chelsea green publishing.
- Mogensen, F. 1997. 'Critical thinking: a central element in developing action competence in health and environmental education', in *Health Education Research*, 12(4), pp. 429-436.
- Mogensen, F., & Schnack, K. 2010. 'The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria', in *Environmental education research*, 16(1), pp.59-74.
- Mogren, A. 2019. *Guiding principles of transformative education for sustainable development in local school organisations: Investigating whole school approaches through a school improvement lens* (Doctoraatsscriptie, Karlstads Universitet).
- Öhman, J., & Kronlid, D. O. 2019. 'A pragmatist perspective on value education', in Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (Red.), *Sustainable Development Teaching*. Londen & New York: Routledge. pp. 93-102.
- Öhman, J. & Östman, L. 2019. 'Different teaching traditions in environmental and sustainability education', in K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman. (Red.), *Sustainable Development Teaching*. Londen & New York: Routledge. pp. 70-82.
- Öhman, J., & Kronlid, D. 2019. 'A pragmatist perspective on value education', in Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (Red.), *Sustainable Development Teaching*. Londen & New York: Routledge. pp. 93-102.
- Öhman, J. & Östman, L. 2019. 'Different teaching traditions in environmental and sustainability education', in Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (Red.), *Sustainable Development Teaching*. Londen & New York: Routledge. pp. 70-82.
- Öhman, J. & Östman, L. 2019. 'The ethical tendency typology', in K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman. (Red.), *Sustainable Development Teaching*. Londen & New York: Routledge. pp. 83-92.
- Östman, L., Van Poeck, K. & Öhman, J. 2019. 'A transactional theory on sustainability learning', in Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (Red.), *Sustainable Development Teaching*. Londen & New York: Routledge. pp. 127-139.
- Östman, L., Van Poeck, K., Öhman, J. 2019. 'Principles for sustainable development teaching', in Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (Red.), *Sustainable Development Teaching*. Londen & New York: Routledge. pp. 40-55.
- Palmer, A. 2016. 'Is this the tallest building in the world? A posthuman approach to ethical dilemmas in young children's learning projects', in *Global Studies of Childhood*, 6(3), pp.283-298.
- Perkins, D. 1986. *Knowledge as Design*. New York & London: Routledge.
- Perkins, D. 1992. *Smart Schools*, New York: The Free Press.
- Perkins, D. Jay, E., Tishman, S. 1993. 'Beyond abilities: a dispositional theory of thinking', in *Merill-Palmer Quarterly*, 39(1). pp.1-21.
- Perkins, D. 2001. 'The social side of thinking', in A. Costa (Red.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Virginia: ASCD. pp. 158-163.
- Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. 2000. 'Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits', in *Educational Psychology Review*, 12(3), pp. 269-293.
- Pieters, J. & Verschaffel, L. 2003. 'Beïnvloeden van leerprocessen', in N. Verloop & J. Lowyck, J. 2003. *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Puccio, G. & Murdock, M. 2001. 'Creative thinking: an essential life skill', in A. Costa (Red.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Virginia: ASCD. pp. 67-71.
- Ritchhart, R. 2002. *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Ritchhart, R. 2015. *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Ritchhart, R., Church, M. 2020. *The power of making thinking visible*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Rudsberg, K. & Öhman, J. 2010. 'Pluralism in practice. Experiences from Swedish evaluation, school development and research', in *Environmental Education Research*, 16(1), pp. 95-111.
- Runco, M. A. 1994. *Problem finding, problem solving, and creativity*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Runco, M. & Chand, I. 1994. 'Problem finding, evaluative thinking, and creativity', in M. Runco (Red.), *Problem finding, problem solving, and creativity*. New Jersey: Ablex Publishing. pp. 40-76.

- Salomon, G., Perkins, D. 1989. 'Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon', in *Educational Psychologist*, 24(2), pp. 113-142.
- Sampermans, D., Reichert, F. & Claes, E. 2021. 'Teachers' concepts of good citizenship and associations with their teaching styles', in *Cambridge Journal of Education*, pp. 1-18.
- Sass, W., Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Gericke, N., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. 2020. 'Redefining action competence: the case of sustainable development', in *The Journal of Environmental Education*, 51:4, pp. 292-305.
- Schuler, S., Fanta, D., Rosenkraenzer, F., & Riess, W. 2018. 'Systems thinking within the scope of education for sustainable development (ESD) – a heuristic competence model as a basis for (science) teacher education', in *Journal of Geography in Higher Education*, 42(2), pp.192-204.
- Seibert, M. 2018. 'Systems thinking and how it can help build a sustainable world: a beginning conversation', in *Solutions for a Sustainable & Desirable Future*, 9(3), p.11.
- Sinakou, E., Donche, V., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. 2019. 'Designing Powerful Learning Environments in Education for Sustainable Development: A Conceptual Framework', in *Sustainability*, 11(21), 5994.
- Steunpunt Diversiteit en Lereren. 2021. 'Wat is een Brede school?' Geraadpleegd via <http://bredeschool.org>.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. & Kallick, B. 2008. *Thinking-based learning. Promoting quality student achievement in the 21<sup>st</sup> century*. New York: Teachers College Press.
- Taguchi, H. L. 2007. 'Deconstructing and Transgressing the Theory-Practice dichotomy in early childhood education'. Geraadpleegd via [www.tandfonline.com/loi/rept20](http://www.tandfonline.com/loi/rept20).
- Taguchi, H. L. 2011. 'Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach', in *Global Studies Of Childhood*, Vol. 1, Nr. 1.
- Tishman, S., & Andrade, A. 1996. *Thinking dispositions: A review of current theories, practices, and issues*. Cambridge, Massachusetts: Project Zero, Harvard University.
- Tishman, S. 2001. 'Added value: A dispositional perspective on thinking', in A. Costa (Red.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Virginia: ASCD. pp. 72-75.
- Tishman, S., Jay, E. & Perkins David N. 2001. 'Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. *Theory into practice*, Vol. 32, 1993. College of Education, The Ohio State University.
- Tryggvason, A., & Öhman, J. 2019. 'Deliberation and agonism. Two different approaches to the political dimension of environmental and sustainability education', in Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (Red.), *Sustainable Development Teaching*. Londen & New York: Routledge. pp. 115-124.
- UNESCO. 2017. *Global education monitoring report. 2017/8. Accountability in education: meeting our commitments*. Parijs: UNESCO.
- UNESCO. 2017. *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*. Parijs: UNESCO.
- Universiteit Twente. z.j. 'Checklist "taxonomie van Bloom"'. Geraadpleegd via <https://www.utwente.nl>.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. 2017. *Doeltreffend schoolbeleid: praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven: Acco.
- Van Poeck, K. & Östman, L. 2019. 'Sustainable development teaching in view of qualification, socialization and person-formation', in Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (Red.), *Sustainable Development Teaching*. London & New York: Routledge. pp. 59-69.
- Van Poeck, K. & Östman, L. 2020. 'The risk and potentiality of engaging with sustainability problems in education. A pragmatist teaching approach', in *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), pp. 1003-1018.
- Van Poeck, K. & Vandenabeele, J. 2012. 'Learning from sustainable development: Education in the light of public issues', in *Environmental Education Research*, 18(4), pp. 541-552.
- Verhelst, D., Vanhoof, J., Boeve-de Pauw, J., Van Petegem, P. 2020. 'Building a conceptual framework for an ESD-effective school organization', in *The Journal of Environmental Education*. Geraadpleegd via [www.tandfonline.com/loi/vjee20](http://www.tandfonline.com/loi/vjee20).
- Verhelst, D., Vanhoof, J. & Van Petegem, P. 2021. 'School effectiveness for education for sustainable development (ESD): What characterizes an ESD-effective school organization?', in *Educational Management Administration & Leadership*.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. 1999. 'Congruence and friction between learning and teaching', in *Learning and instruction*, 9(3), pp. 257-280.
- Verus, Vereniging voor christelijk en katholiek onderwijs. (z.j.). 'Pedagogische en levensbeschouwelijke eigenheid op het democratisch speelveld'. Op 30.09.2021 opgevraagd via <https://www.verus.nl>.
- Wals, A. [EduVideo Wageningen University]. 2017, 22 juni) ICA Conference Zagreb. Geraadpleegd via <https://www.youtube.com/watch?v=a3feHXToFic&feature=youtu.be>.
- Wals, A. (Red). 2007. 'Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives, and praxis'. Wageningen: Academic Publishers.
- Wals, A. 2010. 'Between knowing what is right and knowing that is it wrong to tell others what is right: on relativism, uncertainty and democracy in environmental and sustainability education' in *Environmental Education Research*, 16(1), pp. 142-151.
- Wals, A. 2011. 'Learning our way to sustainability', in *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), pp. 177-186.
- Wals, A. 2015. *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socioecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen: Wageningen University.
- z.n. 2020. 'Duurzame Ontwikkelingsdoelstellingen of Sustainable Development Goals van de Verenigde Naties – SDG's', <http://www.sdgs.be>
- z.n. 2021 'Het Design@School proces', <http://www.designatschool.net>





## **Wat voor onderwijs bieden we aan onze kinderen en jongeren?**

**Deze vraag laat weinig mensen onberoerd. Maar goed ook, want zo blijven we in dialoog gaan. Djapo, een lerende organisatie die al decennialang innoveert en pioniert in en rond de samenleving en het onderwijs, neemt graag actief deel aan deze dialoog.**

**Met **De school als oefenplaats** presenteert Djapo een visie over hoe Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (EDO) kan bijdragen aan een onderwijs dat kinderen en jongeren kansen biedt om bewust en weerbaar in de samenleving te staan. Deze visie op EDO stelt een eigentijdse aanpak voor die onderwijsverstrekkers laat ontdekken dat de complexiteit en urgentie van maatschappelijke vraagstukken, rijke en relevante kansen biedt tot ontwikkeling.**

**Het beeld van EDO als een educatie los van en bovenop het goed gevulde curriculum in het onderwijs wordt met deze publicatie getransformeerd tot een praktische visie op EDO als een unieke kans om ons onderwijs te versterken.**