

WERELD EDUCATIE LEREN VOOR DE TOEKOMST (WELT)

en de rol van aardrijkskunde

Mark Saey, Rita Heyrman

AP-Hogeschool Antwerpen.

Door van burgerschap het verbindende element in het schoolcurriculum te maken kan men doelgericht werken aan de algemene kwaliteit van het onderwijs. Dat is het uitgangspunt van Wereld Educatie Leren voor de Toekomst, een werkwijze voor *team teaching* die onlangs officieel beleid werd in het Stedelijk Onderwijs Antwerpen. In dit artikel introduceren we de vakdoorbrekende WELT projecten en verduidelijken we de rol van aardrijkskunde daarin.

1. Burgerschap als verbindend element

Burgerschap is niet langer een vakoverschrijdende eindterm waarvoor scholen enkel een inspanning moeten leveren. Het is nu een van de 16 nieuwe sleutelcompetenties die resultaatgebonden zijn. Die verandering heeft veel te maken met de zeer povere resultaten van Vlaamse leerlingen en scholen op nationale en internationale tests voor burgerschap. Daaruit bleek o.a. dat minder dan de helft van onze leerlingen geïnteresseerd is in politieke en sociale onderwerpen en dat aan het eind van hun schoolcarrière meer dan de helft van zichzelf vindt dat ze onvoldoende voorbereid zijn op het burgerschap (politiek zelfredzaam zijn).¹

Maar hoewel de resultaatsverplichting voor burgerschap valt toe te juichen, is het niet aangewezen om die na te komen door alle bouwstenen van die sleutelcompetentie² te delegeren aan een enkel (nieuw) vak. Daardoor isoleert men de thematiek en laat men vele mogelijkheden om de onderwijskwaliteit te verbeteren links liggen. Burgerschap wordt op school immers beïnvloed door factoren die samen zowat alle geledingen van de school raken³ en het laat zich ook meer dan andere thema's interdisciplinair benaderen. Door die inzichten vorm te geven in professionele trans-

versale projecten kan men dan ook verschillende pedagogische doeleinden tegelijk realiseren, zoals⁴:

- De nieuwe competenties opnemen in een samenhangende visie op het doel van onderwijs die ook duidelijk zichtbaar is in de schoolpraktijk.
- De effectiviteit van het leerproces bevorderen: abstracte politieke zaken worden vertaald in concrete problematieken die aanzetten tot verkennen en actie; leerlingen krijgen een groter besef van wat en waarom ze leren en zien ook meer samenhang tussen de schoolvakken.
- De teamgeest versterken: de appreciatie van leerkrachten voor elkaars vakkennis wordt groter; 'vergaderen om te vergaderen' wordt doorbroken dankzij collectieve projecten die appelleren aan het meesterschap van het team.
- Meer kansen creëren voor de ontwikkeling van de brede school: vooral in de stedelijke context kan men het leerproces versterken door een samenwerking met maatschappelijk geëngageerde middenveldorganisaties, waardoor men leerlingen beter kan laten zien hoe de samenleving werkt, welke problemen er zijn en hoe anderen zich inspannen om deze op te lossen.
- De efficiëntie op schoolniveau verhogen: door vakoverstijgende projectwerking in te schakelen kan je als school een beter zicht verkrijgen op hoeveel tijd wordt besteed aan transversale eindtermen en hoeveel tijd moet gaan

naar meer vakgebonden eindtermen die nog wat meer aandacht kunnen gebruiken.

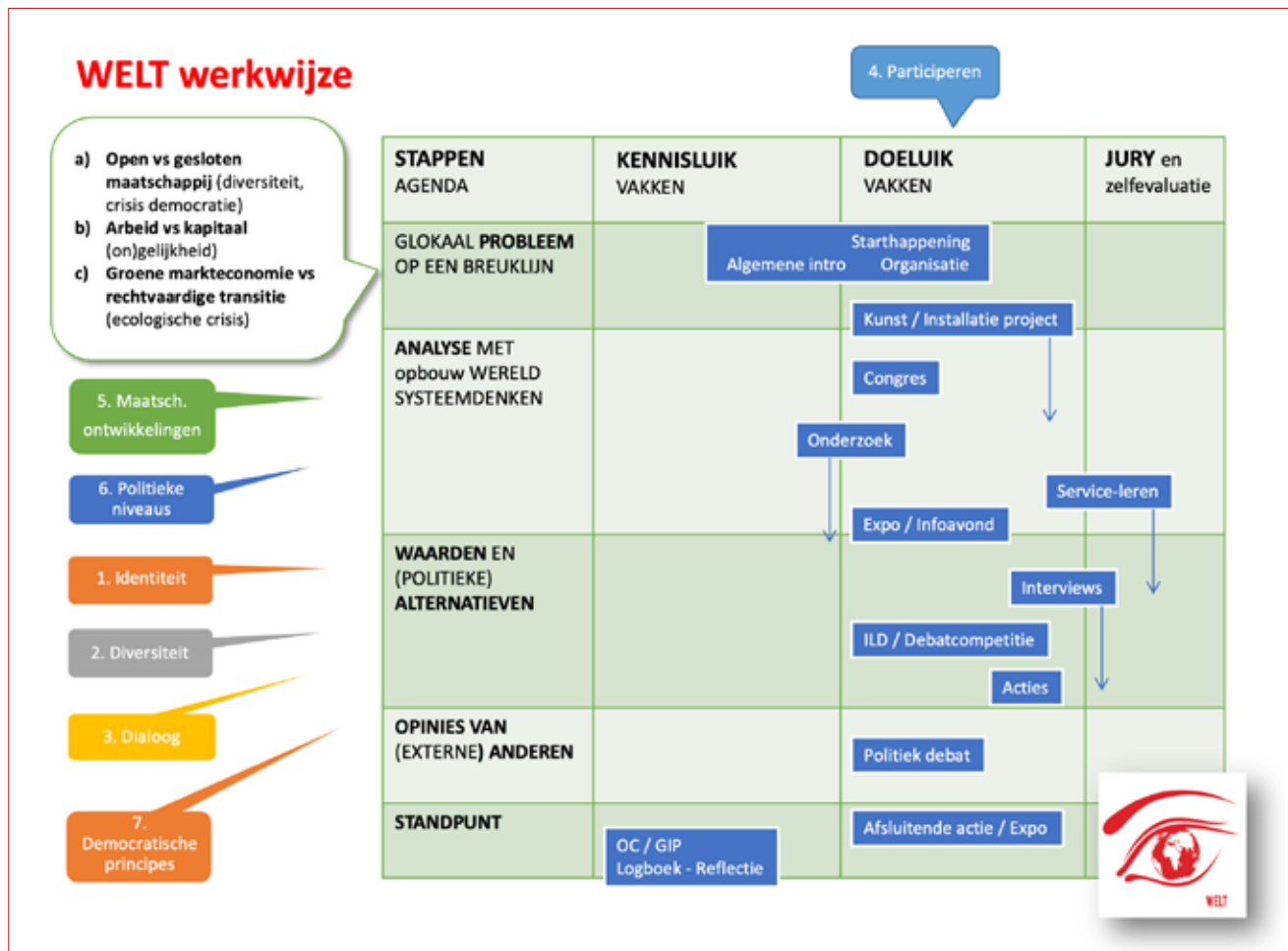
- De horizontale en verticale samenhang van het samengestelde curriculum meer structuur geven: leerkrachten die lesgeven aan dezelfde leerlingen leggen verbanden tussen hun vakinhouden, en met een plan voor projecten over de graden heen kan de school dubbele thema's vermijden en een duidelijke leerlijn bekomen (Beide zijn ook voor de Vlaamse inspectie belangrijke criteria voor het beoordelen van de onderwijskwaliteit.).
- Het klassieke curriculum van kennisoverdracht ondersteunen: door het ervaringsgericht, projectmatig, coöperatief, gedifferentieerd en participatief werken op te nemen in transversale projecten genereert men de positieve impact van de onderwijsvernieuwing van de laatste decennia ook op een hoger niveau dan de individuele vakken, waar die methoden niet zelden zeer tijdrovend kunnen zijn.⁵
- Vakoverstijgende projecten rond burgerschap die goed zijn opgebouwd kunnen ook heel wat transversale eindtermen opnemen en kleinere projecten (zoals de onderzoekcompetentie, geïntegreerde proef, interlevensbeschouwelijke projecten of STEM-projecten) incorporeren of harmoniseren, waardoor het werk terug

wat efficiënter wordt en de algemene doelgerichtheid voor iedereen bewaard blijft.

Deze opsomming laat ook duidelijk zien waarom burgerschap een veel groter gewicht krijgt (voor leerlingen, leerkrachten en directies veel belangrijker wordt) wanneer het als verbindend element fungeert in het curriculum dan wanneer het beperkt zou worden tot een enkel vak.⁶ Maar daarmee is nog niet uitgelegd hoe je dit doet.

2. WELT

Misschien zullen ervaren leerkrachten in het hogerstaande elementen van methodeonderwijs hebben herkend of misschien dachten ze dat de geïntegreerde proef en wereldburgerschapeducatie inspiratie moeten geleverd hebben. Dat is ook zo. Toch is de aanbevolen werkwijze in de vermelde handleiding voor vakdoorbrekend projectwerk (zie eindnoot 4) meer specifiek. Aan de hand van figuur 1 bespreken we WELT eerst in algemene zin en zodanig dat de hogerstaande pedagogische doelstellingen duidelijk herkenbaar zijn. Vervolgens beschrijven we aan de hand van een voorbeeld de rol van aardrijkskunde.



Figuur 1: De WELT werkwijze.

Uit Saey M., 2019, Cursus Wereldburgerschap Profileren 5, AP Hogeschool.

Karakteristiek voor WELT zijn vooral de volgende aspecten, die we kort toelichten.

1. Werken aan een WELT project betekent werken rond een 'glokaal' probleem (een lokaal probleem met een mondiale dimensie) dat de samenleving verdeelt.

Dit vereenvoudigt de praktische organisatie, maakt de werkwijze ervarings- en probleemgericht, en leert leerlingen om maatschappelijke kwesties te bekijken door een kritische en mondiale bril of deze te analyseren met wereld-systeemdenken.

Verschillende problemen kunnen een onderwerp vormen voor een WELT project, maar omwille van het opbouwen van leerlijnen en het bewaren van een focus op de voornaamste kwesties richt WELT zich op het verduidelijken van drie grote breuklijnen:

- De breuklijn tussen voorstanders van een meer gesloten of autoritaire samenleving en voorstanders van een meer open of democratische samenleving (denk aan problemen met diversiteit en racisme, extreemrechts, vrijheid van meningsuiting)
- De breuklijn tussen arbeid en kapitaal (denk aan problemen van ongelijkheid en verdeling van macht, rijkdom, (sociale) zekerheid)
- De breuklijn tussen voorstanders van een groene markteconomie en voorstanders van een rechtvaardige transitie (denk aan problemen gemoeid met klimaatverandering, verlies aan biodiversiteit, de eindigheid van grondstoffen)

2. De samenwerking tussen de deelnemende vakken wordt georganiseerd met een stappenplan voor (moreel) oordelen, een kennisluik en een doelstuk.

Het stappenplan zorgt ervoor dat het team quasi automatisch werkt aan de verschillende bouwstenen van de burgerschapscompetentie (in figuur 1 aangegeven met tekstballonnen in kleur) en in het kennisluik en het doelstuk zitten respectievelijk de meer theoretische en de meer praktische vakken. De standaard **deelprojecten** (in figuur 1 aangegeven met de blauw ingekleurde rechthoeken) vormen de geïntegreerde oefeningen voor het ontwikkelen van diverse transversale eindtermen waarop het team wil inzetten.⁷ Het stappenplan heeft de volgende structuur en dynamiek:

- De introductie van het **Probleem** en een eerste vooruitblik gebeuren best in co-teaching met zoveel mogelijk deelnemende vakleerkrachten. Hier wordt de betrokkenheid aangewakkerd en wordt de leerlingen meteen duidelijk gemaakt dat ze kunnen meebeslissen over de input en invulling van mogelijke deelprojecten.
- Tijdens de **Analyse** van het probleem komen in het kennisluik vooral PAV of de wetenschappelijke vakken aan bod die zich richten op de beschrijving en/of verklaring van het probleem, met over de jaren een toenemende aandacht voor de (wereld-)systemische factoren en de

politiek verantwoordelijke niveaus. Tegelijk start in het doelstuk het standaardonderdeel 'Kunst- of Installatieproject', eventueel als GIP of gekoppeld aan de onderzoekcompetentie die, net als stageonderdelen of een luik 'Service-leren', ook in het WELT project geïntegreerd kunnen worden. Zijn (voor projecten in de 3de graad) de leerlingen voldoende in het probleem ingeleid, dan kunnen de leercompetenties trachten verdiepen door in het standaardonderdeel 'Congres' een lezing of colloquium bij te wonen. Kunnen ook enkele voorlopige resultaten van het Kunst- of Installatieproject worden getoond, dan kan men de analysefase besluiten met een tussentijdse 'Expo' of 'Infoavond'. Daarbij kan ook de **Jury** (bestaande uit participerende leerkrachten en partnerorganisaties uit het middenveld) een eerste keer het 'Logboek' (portfolio's met o.a. reflecties) van de leerlingen en de vakgebonden evaluaties overlopen, en kunnen ook ouders, vrienden en buurtbewoners worden uitgenodigd. Deze laatste deelprojecten kunnen best in co-teaching worden uitgevoerd. In de meeste WELT projecten is deze fase van wetenschappelijke onderbouwing samen met de volgende fase de meest omvattende.

- Pas nadat de leerlingen het probleem goed begrijpen, gaat men in de derde fase **Waarden en alternatieve oplossingen** meer aandacht schenken aan de ethische componenten ervan. Hier kunnen in het doelstuk de taalvakken een belangrijke rol spelen door het integreren van een onderdeel 'Interviews' (met eventuele slachtoffers van het probleem), dat vaak de betrokkenheid van de leerlingen helpt vasthouden in WELT projecten die over meerdere weken of maanden lopen. Ook de levensbeschouwelijke vakken spelen hier een rol door het organiseren van een 'ILC-deelproject' en/of een 'Interlevensbeschouwelijke dialoog' die zich buigt over de morele aspecten van mogelijke oplossingswijzen voor het probleem: hoe verhouden die zich tot fundamentele waarden, mensenrechten en de democratie, hoe kan ik deze vanuit mijn levensbeschouwing ondersteunen, hoe kan ik daar als burger toe bijdragen? Aan het eind van deze fase kan men, eventueel terug voor de jury, de al verworven kennis en inzichten hernemen en samenbundelen voor een 'Debatcompetitie' rond goed gekozen stellingen. Door een duidelijk onderscheid te maken tussen de analysefase en deze derde fase van alternatieven vermijdt men sciëntisme alsook technocratische en populistische opvattingen van politiek.
- In de fase **Opinies van anderen** verzekert men het democratische gehalte van de werkwijze. Door tijdens het project, in zoveel mogelijk onderdelen, de leerlingen voldoende tijd en ruimte te geven voor eigen inbreng en reflectie, gaat men indoctrinatie tegen en verhoogt men de participatie. Maar door in deze fase ook naar de mening te vragen van experts die nog niet aan bod zijn gekomen, of door een politiek debat te organiseren met (jonge) politici of activisten, geeft men de democratie zijn volle pond.
- Tijdens een afsluitende fase **Standpunt** komt de jury

een derde keer samen om het finale toonmoment bij te wonen waarop de leerlingen (over de jaren in toeneemende mate) zelfgestuurd de leerlijn van hun project en de resultaten van hun deelprojecten presenteren en daarbij hun eigen mening beargumenteren.

WELT kan worden ingezet bij zowel projectweken (waar men het normale lesrooster loslaat) als langeretermijnprojecten (die via een beurtrol voor de vakken in het normale rooster tot stand komen, met of zonder specifieke projecturen).⁸ Het spreekt evenwel voor zich dat niet ieder project al deze deelprojecten kan realiseren. Maar goed uitgevoerd zorgt de werkwijze er wel voor dat vnl. in het doelstuk de betrokkenheid wordt vastgehouden terwijl vnl. in het kennisluik voldoende afstand of inzicht wordt ingebouwd – zodat de leerlingen tot een wijs besluit kunnen komen. Nog van pedagogisch belang is dat door het doorlopen van de 5 fasen er een spanningsboog ontstaat, van de eerste confrontatie met de kwestie of het probleem tot de uiteindelijke standpuntbepaling, die niet in één vak wordt doorlopen, maar waarop ieder vak of vakleerkracht volgens zijn of haar expertise een enigszins voor de hand liggende plaats inneemt, idealiter: wetenschappelijke en sociaalwetenschappelijke vakken in het kennisluik van de analysefase, levensbeschouwelijke vakken in de fase van waarden en alternatieven, taal- en praktijkvakken in het doelstuk.

3. De rol van aardrijkskunde

Aardrijkskunde maakt bij voorkeur steeds deel uit van een WELT project. Enerzijds omdat de competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn werden opgenomen in de lijst nieuwe sleutelcompetenties door expliciet te verwijzen naar de sleutelcompetentie burgerschap, waarin de relevantie van ruimtelijk bewustzijn blijkt uit de nodige kennis van o.a. “demografische en klimaatveranderingen op wereldvlak en de onderliggende oorzaken ervan” en “Europese integratie”⁹. Anderzijds omdat de geografie, begrepen als de studie van de maatschappelijke structurering van de ruimte, in de analysefase van een WELT project kan fungeren als integrale wetenschap die de leerlingen het volledi-

ge plaatje kan voorhouden. Zeker wanneer zij daarbij gebruik maakt van het trans-disciplinaire kader van het wereld-systeemdenken¹⁰ kan het team er bovendien op rekenen dat de leerlingen de maatschappelijke kwesties ook zullen leren plaatsen in een kritisch en mondiaal perspectief – wat in de analysefase van de WELT projecten de voornaamste doelstelling is.

Illustreer we dit met een voorbeeld. We geven eerst het didactische schema en de korte inhoud van het WELT project ‘In de voetsporen van Malcolm X’ weer, daarna het onderdeel voor aardrijkskunde.

Korte inhoud van het project: *Het leven en denken van Malcolm X is een goede leidraad voor een WELT project dat kan worden ingezet om jongeren het belang van collectieve actie, het gevaar van extremisme, en de risico's van segregatie duidelijk te maken. Met het boekje “Malcolm X” van Fikry El Azzouzi en de gelijknamige film van Spike Lee in het achterhoofd, leren de leerlingen over verschillende voorbeelden van racisme uit de eigen regio, over nazi-Duitsland, graven ze dieper in de geschiedenis van kolonialisme, worden ze ingeleid in de geografie van racisme, interviewen ze de oudere generaties over wat Malcolm voor hen betekende, gaan ze in debat met politici over racisme in de stad en verwerken ze hun inzichten en gevoelens in slam poetry.¹¹*

Dankzij de kennisopbouw in de voorgaande onderdelen en de verhoogde leermotivatie kan aardrijkskunde als lesmateriaal een relatief moeilijk artikel over de geografie van racisme gebruiken om aan de eindtermen 9.1., 9.2 en 9.5 van de sleutelcompetentie ruimtelijk bewustzijn te werken, en deze te koppelen aan onderdelen van de bouwstenen 5 en 6 van de sleutelcompetentie burgerschap.

Het wetenschappelijke artikel van Kesteloot C. en Dedecker P., Territoria en migraties als geografische factoren van racisme uit 1992¹², heeft nog niets aan actualiteit ingeboet voor



Figuur 2: WELT project ‘In de voetsporen van Malcolm X’

WELT Project (3de graad)
Breuklijn open-gesloten samenleving
IN DE VOETSPoren VAN MALCOLM X

	KENNISLUIK	DOELUIK	EVALUATIE EN JURY
PROBLEEMSTELLING	Intro. Malcolm en de strijd voor gelijke rechten	Starthappening "Malcolm X" Opstarten projectmap/portfolio	Gast spreker Reflecties
ANALYSE	Kijken naar de ander Racisme in Vlaanderen Duitsland in de 20ste eeuw Geografie van racisme Stagnatie Terugblik	Tekst 1 Malcolm X Vorbereiding Malcolm interviews Extra muros Afrika Museum Tekst 2 Malcolm X Vorbereiding slam poetry Infoavond	Studio Globo Vakgebonden evaluaties Portfolio
WAARDEN EN ALTERNATIEVEN	Racisme en burgerschap Levensbeschouwing en politiek engagement	Malcolm interviews Debatcompetitie	Vakgebonden evaluaties Atlas vzw Reflecties
OPINIES VAN ANDEREN	Vorbereiding politiek debat	Presentatie interviews Politiek debat	Peerevaluatie Reflecties
STANDPUNT	Afwerken portfolio	Expo tijdens moment van jeugdstadhuis	Ouders, directie, team, buurt, Atlas, Studio Globo

Figuur 3: Didactisch schema "In de voetsporen van Malcolm X". Uit Lauwers J. en Saey M., 2021, p.13.

wie wil begrijpen waarom in Vlaanderen zowel in de steden als in de meer begoede rand extreemrechts electoraal kan groeien. Eerst en vooral speelt het primaire racisme een rol, dat als goedpraten van internationale uitbuiting gekoppeld is aan de ruimtelijke structuur van het kapitalistische wereldsysteem. Dat maakt dat racisme in de moderne wereld een permanent aanwezige potentiële bron voor electoraal succes is. Op de kleinere schalen spelen ook in samenhang met de migratiestromen het stedelijke wanhoopsracisme en het distantiëringsracisme in de rand. In de stad worden de gevestigden van de armere wijken geconfronteerd met nieuwkomers die in dezelfde sectoren werken, en in de rand willen de inwoners van de slaapdorpen, die zelden met allochtonen – excusez le mot – in aanraking komen, niet dat deze dragers van stedelijke problemen in hun rijke buurt komen. Maar hoewel zo het ruimtelijke beleid op deze schalen als medeoorzaak in het vizier komt, herinneren Kesteloot en Dedecker ons eraan dat gezien de historiek van de migratiestromen deze mechanismen daar al decennia aanwezig moeten zijn geweest, maar toen toch geen aanleiding gaven tot electoraal succes van racisme. Dat wordt dan weer verklaard omdat destijds de welvaartstaat in opbouw was en het nog wachten

was op de volgende crisis van het wereldsysteem en een goed georganiseerde extreemrechtse politieke partij die op populistische wijze gebruik zou maken van het aanwezige racisme, en zo als 'vliegwiél' het succes van dat soort ideeën zou aanzwengelen.

Niet alleen kan de leerkracht aardrijkskunde, door het inzetten van werkvormen die gebruik maken van de inzichten uit dit artikel, de kennis uit de voorgaande onderdelen van het project mooi kaderen, hij of zij kan daarmee aan de leerlingen ook het belang van de geografie voor hun project, en meer algemeen burgerschap, duidelijk maken. Tegelijk geeft hij of zij de leerlingen ook aanknopingspunten mee voor de volgende onderdelen, die door andere vakken worden behandeld en waarin alternatieve oplossingen worden besproken. Zou eenzelfde aanpak van racisme hetzelfde effect sorteren op verschillende plaatsen? Wat zou er moeten gebeuren om het potentieel van primair racisme weg te nemen? ¹³

4. Ter besluit

In de voetsporen van Malcolm X is een van de drie voorbeeldprojecten van 'Het Jeugdstadhuis', de naam voor de nieuwe generatie WELT projecten waarbij scholen ook onderling samenwerken. Bij de pilootprojecten hoorde ook een praktijkonderzoek van AP Hogeschool. Dat toonde op basis van enquêtes, semigestructureerde interviews en analyse van reflectieverlagen, aan dat de implementatie van WELT op school effectief een positieve invloed heeft op de schoolfactoren die burgerschap beïnvloeden en de pedagogische doelstellingen die we opsomden aan het begin van dit artikel.¹⁴ Enkele fragmenten uit de analyse van een interview met de directrice van de school waar het pilootproject Malcolm X liep (2019-2020) vatten het enigszins samen: "Een aantal jongeren kwamen zeggen dat ze eindelijk begrepen waarom vakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschappen, wiskunde,... die anders los gezien worden van elkaar, belangrijk waren om een bepaald probleem in de maatschappij te kunnen analyseren. De directrice vond dit heel waardevol (...) Doordat alles een geheel vormde en de leerlingen mee opgingen in de materie, was het plots wel van belang om alles goed te begrijpen. Daarbij wekte deze projectmatige aanpak positieve reacties op bij de ouders. Volgens de directrice werd er door de ouders letterlijk gezegd: 'Dit zoeken we in een school!' (...) Een groot voordeel van dit project was dat er veel activiteiten waren, waardoor de verschillende leerstijlen van diverse leerlingen aan bod konden komen. Iedereen vond wel ergens iets dat hij/zij graag deed. (...) De directrice zou andere middelbare scholen onmiddellijk aanraden om ook met een WELT project te starten (...) (ze) vertelt dat ze het zeker zullen inbedden in hun beleid."¹⁵

In 2019 werd een andere Antwerpse stadsschool uitgeroepen tot Sociaalste School 2019. De jury noteerde in het verslag: "In het secundair onderwijs is er één laureaat die ons met verbazing sloeg. De winnaar SociaalsteSchool2019 overtuigde ons door de diepgang in hun visie op digitaal burgerschap en de vakdoorbrekende WELT-methodiek die ze gebruiken in de onderwijsleerpraktijk. Samenwerking over de graden heen, aandacht voor digitale inclusie, gelijke (online) kansen en ouderbetrokkenheid staan centraal in dit project. Een niet evidente aanpak voor een school in de grootstedelijke context die heel wat leerlingen met anderstalige of kwetsbare achtergrond telt."¹⁶

Uiteraard veronderstelt het voorbereiden en uitwerken van een WELT project meer dan wat we in dit artikel konden aangeven. Scholen kunnen evenwel een aanvraag indienen bij AP Hogeschool voor de voorbereiding van WELT projecten, op maat van de school en tot op het niveau van lesvoorbereidingen. De studenten van de Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs verwerven al een paar jaar de nodige competenties door het systematisch en in interdisciplinaire teams leren opmaken van deze projecten.

AP huisvest i.s.m. inspectieleden, educatieve organisaties en docenten van andere hogescholen en universiteiten, ook de Burgerschapsolympiade voor interlevensbeschouwelijke, vakoverschrijdende projecten, waarbij WELT als rolmodel fungeert. En dit academiejaar organiseert AP ook het WELT Professionaliseringstraject voor leerkrachten en personeel van pedagogische begeleidingsdiensten en lerarenopleidingen. Om de pedagogie en werkwijze te verspreiden. We hopen dat de leerkrachten aardrijkskunde daarbij een voortrekkersrol zullen willen spelen.

- 1 > Zie Saey M., 2020, Burgerschap in het Vlaamse secundair onderwijs, <http://www.civiclabb.be/burgerschap-in-vlaamse-secundaire-onderwijs/>, waarin een overzicht en vergelijking wordt gemaakt van de meest recente onderzoeksgegevens. Nog uit dit artikel: amper 55% van de Vlaamse leerlingen zou nog gaan stemmen als de stemplicht werd afgeschaft, 25% gelooft niet dat democratie het beste systeem is (bij eerste kiezers met BSO-diploma loopt dat op tot 57%), zo'n 60% vindt dat immigranten hun cultuur mogen bewaren; voor burgerschapseducatie en participatie op school staat Vlaanderen op de 3de laatste plaats in de internationale rangschikking (als regio tussen 18 landen) van de International Civic and Citizenship Education Study uit 2016.
- 2 > De bouwstenen van de sleutelcompetentie burgerschap zijn: 1. De dynamiek en de gelaagdheid van (eigen) identiteiten duiden, 2. Omgaan met diversiteit in het samenleven en het samenwerken, 3. Geïnformeerd en beargumenteerd met elkaar in dialoog gaan, 4. Actief participeren aan de samenleving rekening houdend met de rechten en plichten van iedereen, 5. De wederzijdse invloed tussen maatschappelijke domeinen en ontwikkelingen en de impact op de (globale) samenleving en het individu kritisch benaderen, 6. Democratische besluitvorming op lokaal, nationaal en internationaal niveau duiden, 7. Democratische principes en democratische cultuur kaderen binnen de moderne rechtsstaat. Voor een korte omschrijving kan men terecht op <https://www.kwalificatiescurriculum.be/sites/default/files/atoms/files/Sleutelcompetentie%20Burgerschap.pdf>
- 3 > De schoolfactoren die burgerschap beïnvloeden zijn: de relevante kennis en de wijze waarop die wordt aangeleerd in het curriculum, de waarden en attitudes van de leerkrachten, de doelgerichtheid van het

schoolbeleid, ongelijkheid, en de mate waarin de school een goede oefenplaats voor participatie is. Zie Saey M., 2014, Jongeren worden wereldburgers. *The Refugees Project*, Gent: Academia Press, p.22-31.

- 4 > Volgende opsomming is deels gebaseerd op Lauwers J. en Saey M., 2021, Handleiding vakdoorbrekend projectwerk in het secundair onderwijs. *Transversaal werken aan actief burgerschap*, Antwerpen: AGSO en AP, p.5-7.
- 5 > Dit is vergelijkbaar met de onderzoekcompetentie die een antwoord biedt op problemen van wetenschappelijke vraagstelling in verschillende vakken, of met de geïntegreerde proef die leerlingen aanzet om kennis en vaardigheden uit meerdere vakken te combineren. Zo moet niet iedere leerkracht daar voortdurend mee bezig zijn in de eigen vak(ken). In Schmidt H., e.a., 2019, *Is ons onderwijs gebuisd?*, Nederland: Borgerhoff & Lamberigts, wordt in de inleiding uitgelegd dat deze onderwijsvernieuwing geen 'pretpedagogie' is, maar een door wetenschappelijk onderzoek ondersteund antwoord op de uitdagingen van de multimediale informatiestroom, de aandachtscrisis en de toenemende diversiteit en verruwing in de samenleving. Die uitdagingen veroorzaken ook orde en tuchtproblemen, die men eveneens beter kan aanpakken wanneer leerkrachten meer als één team optreden.
- 6 > Transversale projecten rond burgerschap organiseren is evenwel niet noodzakelijk tegengesteld aan het inrichten van een nieuw vak 'burgerschap', zoals het GO! (met Actief burgerschap) en het Katholiek Onderwijs (met Mens & samenleving) en ook enkele scholen in het Stedelijk Onderwijs Antwerpen deden. Daar wil al eens misverstand over bestaan.

- 7 › WELT wordt omwille van de combinatie die het maakt tussen de vakgebonden eindtermen, burgerschap en transversale eindtermen, in het Antwerpse stedelijke onderwijs ook ingezet als handig hulpmiddel bij de modernisering.
- 8 › De WELT werking bedraagt max. 10% van de jaarlijkse schooltijd. Het is niet de bedoeling dat alle sleutelcompetenties of het volledige curriculum door WELT werking wordt verricht. WELT is uitsluitend bedoeld ter ondersteuning van het klassieke onderwijs.
- 9 › Ruimtelijk bewustzijn behoort niet tot de Europese sleutelcompetenties maar werd o.a. door deze band met burgerschap opgenomen in de Vlaamse lijst, zie <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/5311>
- 10 › De toepassing van wereld-systeemdenken (wereld-systeemanalyse) in de aardrijkskunde werd in eigen land reeds bepleit in Saey M. en Saey P., 1995, Een transdisciplinair kader voor de geografie-beoefening, in: Tijdschrift van de Belg. Ver. Aardr. Studies – BEVAS 1995-1.
- 11 › Deze korte inhoud komt eveneens uit Lauwers J. en Saey M., *ibid.* De tekst werd lichtjes aangepast. Voor de volledige coherentietekst, zie <http://weltcenter.org/hjs-intro2/>.
- 12 › In: Deslé E. en Martens A., 1992, *Gezichten van hedendaags racisme*, Brussel: VUBPRESS, p.69-108. Omwille van de duidelijkheid geven we in de tekst de inhoud van dit artikel vereenvoudigd weer.
- 13 › Met het doorgeven van aanknopingspunten voor de andere onderdelen willen we ook aangeven dat een WELT project meer doet dan het thematisch clusteren van vakken en hun eindtermen rond eenzelfde thema. In een WELT project werken alle vakken samen rond een probleem om een kwestie of breuklijn te verduidelijken zodanig dat de leerlingen een geïnformeerde positie of kritisch standpunt leren innemen.
- 14 › PWO Het Jeugdstadhuis, <https://www.ap.be/project/het-jeugdstadhuis> en <http://www.civiclab.be/overzicht-het-jeugdstadhuis/>
- 15 › Uit Bachiri A., 2020, *De diverse school*, bachelor proef AP Hogeschool, p.43-46.
- 16 › Zie <https://www.scooledu.org/digitaal-burgerschap-als-verbindende-doelstelling-de-finalisten-sociaalsteschool-2019/?fbclid=IwAR1p-SU1YjycuAsI8CQEKaU2TmRbhKtcrpSb91hCzUcbvZrzVg-w01W-pY2U>.