

Kan je vrede leren?

Effectiviteitsonderzoek en vredeseducatie: een literatuurstudie

*Bram Spruyt, Mark Elchardus, Lilith Roggemans en
Filip Van Droogenbroeck*

*Rapport
januari 2014*

Inhoudstafel

1	INLEIDING	4
2	DE OPKOMST VAN VREDESEDUCATIE GESITUEERD	8
2.1	Inleiding	8
2.2	De rol van conflictgebieden	9
2.3	De verbreding van onderwijs, de verbreding van vredeseducatie en de relatie tussen die tendensen	10
2.4	Wat is dan vrede en vredeseducatie?	15
2.5	Wat betekent dit alles voor effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie?	19
3	EFFECTIVITEITSONDERZOEK	22
3.1	Inleiding	22
3.2	Effect en effectiviteit	23
3.3	Kwalitatieve effectiviteitsstudies?	25
3.4	Is effectiviteitsonderzoek conflictbevorderend?	29
3.5	Wat leert dit voor effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie?	31
4	ONDERZOEKSDESIGNS	34
4.1	Inleiding	34
4.2	Basisonderscheiden in dataverzameling	35
	4.2.1 Quasi-experimenteel onderzoek	37
	4.2.2 Experimenteel-longitudinaal onderzoek	38
	4.2.3 Vergelijkende studies	44
	4.2.4 Cross-sectioneel onderzoek	45
4.3	Wat betekent dit alles voor de effectiviteit van vredeseducatie?	46
5	THEORIEËN OVER VREDESEDUCATIE	48
5.1	Inleiding	48
5.2	Is vredeseducatie wel mogelijk?	48
5.3	Sociale identiteitstheorie	50
5.4	Specifieke theorieën over leerprocessen	52
	5.4.1 Ontwikkelingstheorieën	52
	5.4.2 De contacthypothese	55
5.5	Vertaling van theoretische perspectieven in vredesprojecten	56
	5.5.1 Preventie	57
	5.5.2 Bemiddeling en conflicthantering	57

6	WAT LEERT EFFECTIVITEITSONDERZOEK NAAR VREDESEDUCATIE ONS? _____	61
6.1	Inleiding _____	61
6.2	Besluiten uit literatuuroverzichten en meta-analyses _____	62
6.3	Zwakkere studies _____	67
6.4	Studies met controlegroep en/of pre- en posttest en statistische analyse _____	72
6.5	Studies naar burgerschapseducatie _____	75
6.6	Extra aandachtspunten _____	77
	6.6.1 Meerdere uitkomsten _____	78
	6.6.2 Interactie _____	80
	6.6.3 Duurzaamheid _____	82
	6.6.4 Steekproefgrootte, significantie en statistische power _____	84
7	BESLUIT _____	86
7.1	Doeltreffend? Ja, maar... _____	86
7.2	Randvoorwaarden en condities _____	89
7.3	Effectiviteitsonderzoek is specialistenwerk _____	90
	7.3.1 Project van een programma _____	90
	7.3.2 Wanneer een effectiviteitsstudie? _____	91
	7.3.3 Hoe effectiviteitsstudies opzetten? _____	92
8	BIJLAGE: OVERZICHT VAN ALLE UITGEBREID BESPROKEN STUDIES _____	96
9	LITERATUUR _____	100

1 Inleiding

De doelstelling van dit rapport is tweeledig: een studie inzake de haalbaarheid en de implicaties van effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie én een inventarisatie van de inhoudelijke bevindingen van het bestaande onderzoek hieromtrent. In deze inleiding kaderen we dit onderzoek, stellen we de onderzoeksaanpak voor, verantwoorden we de gemaakte keuzes en verduidelijken we de opbouw van dit rapport. Dat bestaat uit vijf inhoudelijke hoofdstukken. Bij het uitwerken ervan hebben we ervoor gekozen elk hoofdstuk een maximale zelfstandigheid te geven en steeds op te bouwen rond één concrete vraag. Dat maakt het in principe mogelijk de hoofdstukken afzonderlijk te lezen. We hopen hiermee de gebruikswaarde van het rapport te verhogen. De lezer hoeft immers niet noodzakelijk alle hoofdstukken door te nemen en kan afwijken van de door ons voorgestelde volgorde. Lezers die bijvoorbeeld alleen geïnteresseerd zijn in een overzicht van de bestaande projecten en programma's die geëvalueerd worden, kunnen ervoor opteren te beginnen bij hoofdstuk zes en vervolgens, al naargelang hun specifieke interesse, andere hoofdstukken doornemen. Het nadeel van deze methode is dat een aantal zaken herhaald worden. Dit hebben we evenwel tot een minimum proberen te beperken.

De aandacht voor vredeseducatie neemt vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw gevoelig toe (Harris, 2008a; Thelin, 1996). Die tendens is wereldwijd verspreid en neemt in verschillende culturen andere vormen en benamingen aan (Harris, 1990). Afrika en Zuid-Amerika spreken over 'development education' en 'human rights education' en in India wordt naar vredeseducatie verwezen als 'Gandhian studies'. In Noord-Europa wordt vredeseducatie voornamelijk ingegeven door de hoge kost van het internationale wapenopbod en spreekt men van 'disarmament education'. In Japan wordt verwezen naar de atoombommen die aan het einde van WOII hun land troffen; vredeseducatie gaat hier onder de noemer 'A-bomb education'. Ook in West-Europa wordt binnen vredesopvoeding vaak naar de Tweede Wereldoorlog verwezen, zoals bijvoorbeeld met de term 'herinneringseducatie'. Wereldwijd, zowel in conflictvolle als in conflictvrije landen, wordt sinds een drietal decennia door politieke en pedagogische autoriteiten getracht vrede en verdraagzaamheid aan te leren op de schoolbanken. De achterliggende gedachte is steeds dezelfde: *there will be no preparedness for peace without systematic peace education* (Wintersteiner, 2010: 57).

Hoewel er al inspanningen werden geleverd, en de aandacht voor het thema groot is, blijft het probleem dat vredeseducatie wel aanvaard is als een *topic* binnen het onderzoek naar onderwijs, maar vaak niet als een volwaardige discipline. Het neemt dan ook een vrij unieke plaats in binnen de wetenschappelijke disciplines (Wintersteiner, 2010). Het zeer expliciete sociale doel van vredeseducatie - het verminderen van geweld - maakt haar anders dan andere onderzoeksdomeinen. De discipline is wel verwant met ander vredesonderzoek, zoals *peace research* en *peace studies*, maar maakt gebruik van een andere aanpak. Vredeseducatie focust op de processen van het verwerven van kennis en vaardigheden. Niet alleen wat geleerd wordt, maar ook hoe het geleerd wordt, in welke context en hoe de kennis later gereproduceerd wordt, staan erg centraal. Dit maakt dat vredeseducatie dicht aanleunt bij de onderwijswetenschappen, zeker wanneer naar het doel en de aanpak gekeken wordt. Ondanks de sterke overeenkomsten tussen het klassieke onderwijs en vredeseducatie verschilt de focus in die mate dat er een nood bestaat aan onderzoek dat zich zeer specifiek bezighoudt met studies naar het aanleren en ontwikkelen van vredesvaardigheden bij jongeren.

De sterke focus op onderwijs als middel om bij te dragen aan een cultuur van vrede heeft verschillende oorzaken. Ten eerste werd in regio's gekenmerkt door ernstige conflicten en oorlog altijd veel verwacht van het socialiserend en verbindend potentieel van onderwijs. Niet zelden wordt in vredesakkoorden expliciet verwezen naar de rol van onderwijs. In regio's waar dergelijke conflicten niet of veel minder

voorkomen, tekende zich een verbreding van het onderwijs af. Van onderwijs wordt niet alleen verwacht dat het jongeren klaarstoomt voor de arbeidsmarkt maar ook dat het hen vormt tot goede burgers. Dat impliceert een verschuiving van de aandacht voor vakspecifieke kennis en vaardigheden naar aandacht voor attitudes, opvattingen en gedrag. Vredeseducatie past bij die laatste tendens. In Vlaanderen bijvoorbeeld sluiten ten minste twee van de zogenaamd vakoverschrijdende eindtermen rond 'Opvoeden tot burgerzin' aan bij de doelstellingen van vredeseducatie (Castrick & Duquet, 2010). Het is dan ook geen toeval dat in 2008 in Vlaanderen alleen minstens 833 verschillende initiatieven in het basis- en secundair onderwijs worden geteld (Kavadias, Stouthuysen, & De Maeyer, 2008). De opkomst van vredeseducatie, zowel in conflictgebieden als in stabiele regio's, wordt in hoofdstuk 2 uitgebreider besproken.

De toegenomen aandacht voor vredeseducatie heeft twee gevolgen. Ten eerste is over de tijd de notie van vredeseducatie zeer sterk verbreed (Bajaj, Monisha & Chiu, 2009; Groff, 2002). Vrede gezien vanuit de optiek van vredeseducatie is veel meer dan de afwezigheid van fysiek geweld. Over wat het dan wel is, bestaat echter geen eensgezindheid (Bar-Tal, 2002; Haavelsrud, 2008). Tekenend in die context is dat ongeveer elke studie over vredeseducatie zich genoodzaakt voelt een definitie van vrede, geweld en vredeseducatie te geven. Daarbij wordt stevast benadrukt hoe moeilijk te vatten die concepten precies zijn. Dat vredeseducatie moet bijdragen aan het vergroten van de aandacht voor vrede en jongeren (en volwassenen) de vaardigheden en de attitudes moet aanreiken om vredevol te kunnen en willen handelen, daar is iedereen het over eens. De discussie betreft de reikwijdte van de definitie. Sommigen pleiten om verschillende redenen voor het opnemen van milieu-educatie in vredesopvoeding, zowel vanuit de idee van 'vrede met de wereld' als vanuit de idee om milieugerelateerde conflicten te vermijden. Nog andere wetenschappers voegen er ook een spirituele dimensie aan toe en spreken over holistische, innerlijke vrede. Op die manier dijt het veld vredeseducatie steeds verder uit.

Deze situatie schept een aantal problemen voor mensen die onderzoek willen doen naar de effectiviteit van vredeseducatie. Zij worden besproken in hoofdstuk 2. Het belangrijkste probleem is dat het vaak erg onduidelijk is welke doelstellingen vredeseducatie precies nastreeft. Dat geldt voor alle doelstellingen van vredeseducatie, maar in het bijzonder voor de langetermijndoelstellingen ervan. Die zijn vaak groots en ambitieus opgezet, maar tegelijk weinig concreet en duidelijk. Dat is erg problematisch omdat effectiviteitsonderzoek vertrekt vanuit de opgegeven onderwijsdoelen. In bepaalde definities wordt de notie van vredeseducatie daarenboven zover uitgerokken dat de finale onderwijsdoelstelling het wegwerken van sociale ongelijkheid blijkt te zijn. Een dergelijke doelstelling is dermate utopisch dat het nooit een onderwijsdoelstelling kan zijn. In hoofdstuk 2 gaan we daarom dieper in op die verbreding en de gevolgen voor het toetsen van de effectiviteit van vredeseducatie. Nadenken over effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie, zo beargumenteren we, zal niet alleen een zicht verschaffen op de vraag 'wat werkt?'. Het zal ook bijdragen aan het scherper afbakenen van de doelstellingen die vredeseducatie al dan niet nastreeft.

Een tweede gevolg van de toegenomen aandacht voor vredeseducatie is dat de vraag 'werkt vredeseducatie?' steeds nadrukkelijker gesteld wordt. Dit rapport is daar in zekere zin een goede illustratie van. De toegenomen vraag naar effectiviteitsonderzoek is niet alleen afkomstig van externen, zoals beleidsmakers of programma-ontwikkelaars (Harris, 2008b). Zij wordt ook steeds nadrukkelijker gesteld binnen de literatuur inzake vredeseducatie zelf. De inzichten die effectiviteitsonderzoek kan leveren, zo gaat de redenering, kunnen een hulp zijn bij het ontwerpen van nieuwe projecten of het toepassen van bestaande. Effectiviteitsonderzoek zo bekeken is dan vooral toekomstgericht.

Effectiviteitsonderzoek is echter sterk en vanuit verschillende oogpunten bekritiseerd. Alvorens ermee te starten, dient daarbij te worden stilgestaan. Dat gebeurt in hoofdstuk 3. Concreet moeten twee vragen beantwoord worden. Ten eerste, wat bedoelen we juist met effectiviteitsonderzoek en is 'zo een onderzoek eigenlijk wel wenselijk? De tweede vraag betreft de mate waarin effectiviteitsonderzoek *zelf*

mogelijk conflictbevorderend is. De bespreking van die vragen mondt uit in de stelling dat men twee minimale uitgangspunten dient te aanvaarden opdat effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie mogelijk wordt. Als effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie ernstig wil worden genomen, zal het zich in eerste instantie moeten meten met de standaarden zoals ze gelden binnen de bredere literatuur rond onderwijseffectiviteit. Dat betekent uiteraard niet dat geen rekening moet worden gehouden met de specificiteit van het onderwerp. Ten tweede, effectiviteitsonderzoek is kwantitatief onderzoek. Hoewel kwalitatief onderzoek een rol heeft binnen goed onderwijsonderzoek, kan het niet gebruikt worden om de effectiviteit van onderwijs te evalueren. Dit omdat kwalitatief onderzoek de systematische vergelijking, nodig voor een evaluatie van effectiviteit, niet kan maken.

De toegenomen vraag naar effectiviteitsonderzoek inzake vredeseducatie, zorgt ervoor dat er steeds meer zulke onderzoeken worden uitgevoerd. Maar alles wel beschouwd staat dergelijk onderzoek nog in zijn kinderschoenen. Voor veel projecten wordt de effectiviteit dan ook niet onderzocht. Gebeurt dat wel, dan kampt het onderzoek niet zelden met zeer zware methodologische beperkingen die grote onzekerheid laten bestaan over de getrokken conclusies. Bovendien stelt men vast dat binnen het brede veld van vredeseducatie de aandacht voor effectiviteitsonderzoek selectief is en ook de kwaliteit ervan sterk varieert.

Een tekenend voorbeeld is dat van Harris (2008b), die in zijn overzichtsartikels alleen aandacht besteedt aan effectiviteitsonderzoek naar zogenaamde *Conflict Resolution Programs*. Zulke programma's zijn gericht op het leren oplossen van conflicten in interpersoonlijk contact en worden vaak in relatief stabiele regio's georganiseerd. In vele gevallen betreft het zeer lokale initiatieven die maar plaatsvinden in één of een beperkt aantal scholen. Het gehanteerde methodologische kader van het effectiviteitsonderzoek naar dit soort programma's is beperkt – doorgaans gaat het om pretest-posttestmetingen – en is daarom niet zo geschikt om de principes en verschillende varianten van effectiviteitsonderzoek uit te leggen.

Alle effectiviteitsonderzoek wordt gedreven door de vraag of een bepaald onderwijs een impact heeft op de deelnemers. Maar de manier waarop men die effecten tracht te meten, varieert. Het is de expliciete bedoeling van dit rapport daar ook een overzicht van te geven. Voor het behandelen van de eerste stap in het effectiviteitsonderzoek, met name het kiezen van een geschikt onderzoeksdesign, wordt veel aandacht besteed aan het effectiviteitsonderzoek naar burgerschapseducatie (hoofdstuk 4).

In hoofdstuk 4 stellen we de verschillende onderzoeksdesigns voor aan de hand van één of meerdere concrete studies om de sterktes, zwaktes en meer algemene eigenschappen ervan te verduidelijken. De cruciale kenmerken van het design hebben betrekking op de wijze van dataverzameling en de aandachtspunten die daarbij in het oog moeten worden gehouden. Het gaat om een cruciale fase van de evaluatie aangezien de dataverzameling het fundament is waarop de uiteindelijke analyse berust.

In hoofdstuk 5 wordt een overzicht gegeven van de theorie en de processen die in vredeseducatie relevant zijn. Goed effectiviteitsonderzoek vertrekt immers van de leerprocessen die men verwacht met onderwijs op gang te brengen. Het zijn de resultaten van die processen die men vervolgens tracht te meten. Dat betekent dat goed effectiviteitsonderzoek naar vredesopvoeding vertrekt van een theoretisch kader dat specificeert op welke manier de onderwijsactiviteiten van vredesopvoeding bijdragen aan veranderingen bij leerlingen. In hoofdstuk 5 bespreken we vaak voorkomende theorieën rond onderwijseffecten gerelateerd aan vredeseducatie.

Doorheen het rapport worden concrete voorbeelden uit het onderzoek naar vredeseducatie gegeven. Tot hoofdstuk 5 gebeurt dat echter steeds zeer gericht, met betrekking tot specifieke problemen. In hoofdstuk 6 geven we een systematisch overzicht. We bespreken in totaal 43 studies. Vijf daarvan werden

voor 2000 gepubliceerd, de rest is van latere datumⁱ. De betreffende studies werden via een sneeuwbalmethode gezocht. Dat betekent concreet dat we vertrokken van de zoektermen 'effectiveness' en 'peace education'. Op basis van de aldus geïdentificeerde studies werden bijkomende zoektermen gespecificeerd. Op die manier werd een maximum aantal studies, ook diegene die niet in boeken of tijdschriften gepubliceerd werden, geïdentificeerd en doorgenomen. Daarbij hanteerden we als stelregel dat de studie voldoende recent moest zijn (mits vijf uitzonderingen, ten vroegste in 2000 gepubliceerd). De achterliggende gedachte daarbij was dat oudere studies ook terug te vinden zijn in literatuuroverzichten die een gelijkaardige doelstelling als dit onderzoek beoogden.

Naast de individuele studies werden ook 13 meta- en literatuurstudies in beschouwing genomen. In dergelijke metastudies doet men onderzoek op basis van gepubliceerd onderzoek. Op die manier worden ook oudere studies betrokken. Samen vormen zij een breed palet dat een actueel overzicht geeft van het bestaande effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie. We bespreken die studies zowel in hun geheel – vanuit de vraag 'wat zijn de eigenschappen van hedendaags effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie' – maar ook afzonderlijk. De lezer vindt in de appendix een tabel die de studies die we relatief uitgebreid besprekenⁱⁱ, oplijst en een aantal kenmerken ervan weergeeft. Daarbij wordt telkens aangegeven in welke hoofdstukken de studies aan bod komen.

In het laatste deel maken we een stand van zaken op (hoofdstuk 7). Twee vragen drijven dit hoofdstuk. Ten eerste, wat kunnen we met de nodige voorzichtigheid leren uit het bestaande onderzoek? Ten tweede, hoe zou in het algemeen een effectiviteitsstudie er moeten uitzien? Welke vragen dienen gesteld te worden, welke designs komen in aanmerking? Dit rapport eindigt met een algemeen onderzoeksprotocol dat als blauwdruk kan worden gebruikt om nieuw onderzoek op te zetten. Het reikt ook een aantal cruciale, algemene vragen aan die iedereen die met vredeseducatie bezig is, zich dient te stellen. Met die blauwdruk en het oplijsten van die vragen, trachten we verder te gaan dan alleen het opsommen van de mogelijkheden en beperkingen van bestaande benaderingen.

Dit rapport tracht effectiviteitsonderzoek te kaderen, te duiden en te ondersteunen. Het steunt op de overtuiging dat dergelijk onderzoek vredeseducatie op ten minste drie manieren zal vooruit helpen. Het zal, ten eerste, de discussie rond de doelstellingen van vredeseducatie aanzwengelen. Het zal, ten tweede, bestaande theorieën over de mechanismen achter vredeseducatie op hun empirische houdbaarheid toetsen en zo terugkoppelen naar de praktijk. Effectiviteitsonderzoek kan vredeseducatie beter maken. Maar effectiviteitsonderzoek vraagt tijd, middelen en expertise. Het is daarom waarschijnlijk niet haalbaar elk project te onderzoeken. Precies om die reden is het noodzakelijk het bestaande onderzoek zo goed mogelijk uit te voeren. Degelijk effectiviteitsonderzoek zal, ten derde, ook een aantal misverstanden en hardnekkige mythes uit de wereld helpen. In die zin tracht dit rapport ook bij te dragen aan het kritisch benaderen van het bestaande effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie.

ⁱ Veel van die projecten en hun begeleidende effectiviteitsstudies worden uitgevoerd in de Verenigde Staten, een land met een voor rijke, Westerse landen, bijzonder hoog niveau van interpersoonlijk geweld.

ⁱⁱ Studies waarnaar alleen kort verwezen wordt, zijn niet in deze tabel opgenomen.

2 De opkomst van vredeseducatie gesitueerd

2.1 Inleiding

Vredeseducatie wordt op verschillende, maar daarom niet tegenstrijdige manieren gedefinieerd. Bajaj en Chiu (2009: 442), daarbij voortbouwend op Reardon (1988), omschrijven vredeseducatie als *“the educational policy, planning, pedagogy and practice that develops awareness, skills, and values toward peace”*. Harris en Morrison (2003: 179) beschouwen vredeseducatie als een middel om een toleranter wereld op te bouwen, gebaseerd op respect, de afwezigheid van geweld, gerechtigheid en duurzaamheid. Vredeseducatie, zo voegen zij daaraan toe, waarschuwt voor de gevaren van geweld en verduidelijkt de manieren waarop vrede bereikt kan worden. Sommige auteurs onderstrepen de dringendheid van vredeseducatie door erop te wijzen dat conflict onvermijdelijk is als mensen samenleven en dat onze scholen de kinderen daar nog onvoldoende op voorbereiden, terwijl de media die kinderen wel bombarderen met voorbeelden van geweld (Firer, 2002). Dat houdt als mogelijk gevolg in *“[...] that young people can see violence and bullying as a normative conflict resolution strategy”* (Duckworth, Allen, & Williams, 2012: 82). Maar ook binnen het gewone schoolcurriculum valt op hoe centraal geweld, oorlog en strijd staan en hoe afwezig concepten als vrede in handboeken wel zijn (Finley, 2003).

De behoefte aan vredeseducatie wordt soms ook afgeleid van vermeende maatschappelijke ontwikkelingen. Brown en Morgan (2008) verwijzen naar Eisenstadt, die poneert dat vredeseducatie erg belangrijk is voor *“any society threatened by apathy, lack of interest, de-spiritualization, and the routinization of both formal institutions and ordinary social life”*. Volgens Eisenstadt geldt dat voor elke moderne samenleving: *“we seem to be entering a generational state of disillusion”*. Wanneer jonge mensen de waarde van respectvolle samenwerking met andere jongeren in andere landen juist kunnen inschatten, en wanneer ze het belang kunnen inschatten van globale problemen, dan pas kunnen ze de vaardigheden opbouwen die nodig zijn om een wereld zonder oorlog en geweld uit te bouwen. Brown en Morgan verwijzen ook naar Hicks en Holden (1995), die stellen dat de staat van de planeet zal afhangen van de waarden, attitudes en prioriteiten van de jongeren.

De algemene, grootse doelstelling van vredeseducatie heeft geleid naar een zeer heterogeen ‘vredesopvoedingsveld’, zelfs binnen een kleine regio als Vlaanderen (Castrick & Duquet, 2010; Kavadias et al., 2008). Het is ook een veld in verandering, waarbij concepten als ‘vrede’ of ‘geweld’ steeds breder ingevuld worden. Alvorens studies naar de effectiviteit ervan te kunnen voorstellen, dient daarom vredeseducatie zelf eerst kort voorgesteld en gesitueerd te worden. Dat gebeurt in dit hoofdstuk en vooral in het licht van de vraag welke implicaties de verscheidenheid aan initiatieven en benaderingswijzen heeft voor het effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie.

Een van de redenen die bijdragen aan de heterogeniteit van vredeseducatie is dat de vraag ernaar vanuit heel verschillende contexten afkomstig is. Een van de onderscheiden – zeker niet de enige – dat daarbij wordt gemaakt is dat tussen conflictgebieden en niet-conflictgebieden. Enerzijds wordt in vredesakkoorden onderwijs een belangrijke rol toebedeeld (Dupuy, 2008). Anderzijds wordt vredeseducatie ook wenselijk geacht in zogenaamd ‘rustige’ of ‘kalme’ samenlevingen. Dergelijke

samenlevingen worden gekenmerkt door een verbreding van de opdracht van het onderwijs. In dat soort samenleving sluit vredeseducatie aan bij het ‘opvoeden tot burgerschap’. Die twee verschillende bronnen van aandacht voor vredeseducatie leiden vanzelfsprekend naar heel uiteenlopende invullingen ervan.

Het vervolg van dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Eerst beschrijven we kort de twee bronnen van de vraag naar vredeseducatie. Vervolgens gaan we na wat dit betekent voor de invulling van het begrip vrede. In de afsluitende sectie bespreken we implicaties voor het effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie.

2.2 De rol van conflictgebieden

Vredeseducatie wordt in de hand gewerkt door vredesakkoorden waarin onderwijs, en meer specifiek vredeseducatie, een belangrijke rol toebedeeld krijgen (Dupuy, 2008). Gewapende conflicten kunnen op verschillende manieren eindigen: door een militaire overwinning, de uitroeiing van een groep, door de spanning weg te nemen, door een staakt-het-vuren, of door een onderhandeld vredesakkoord. In de periode 1989-2005 werden steeds meer conflicten beëindigd door een onderhandeld vredesakkoord. Deze vooruitgang is toe te schrijven aan de rol van de internationale gemeenschap en meer bepaald de Verenigde Naties. Tussen 1989 en 2005 werden 144 vredesakkoorden getekend tussen oorlogvoerende partijen in 46 gewapende conflicten. Daar staat tegenover dat een aantal conflicten nu al decennia aanslepen en dat de bevolking van sommige gebieden nooit iets anders dan oorlog heeft gekend.

Dupuy (2008) zoekt patronen en trends in de wijze waarop onderwijs geïntegreerd wordt in die vredesakkoorden. Het gebrek aan onderwijs en/of een zeer ongelijke toegang tot onderwijs, het curriculum dat wordt aangeboden, alsook een gebrek aan afstemming van het onderwijs op de arbeidsmarkt, kunnen gelieerd worden aan het uitbreken van gewapende conflicten in landen als Soedan en Sierra Leone, ook al omdat ongeschoolde jongeren een groep vormen die makkelijker te overtuigen valt om zich aan te sluiten bij rebellen. Onderwijs kan dus een rol spelen bij het ontstaan van gewapende opstanden, maar ook bij het opbouwen van vrede, zeker als men vrede breed definieert en daartoe ook de toegang tot sociale voorzieningen rekentⁱ. Als vredesakkoorden eisen in verband met het onderwijs inhouden, gaat het om vier types van onderwijs hervormingen:

- recht op onderwijs voor iedereen garanderen,
- hervorming of heropbouw van het onderwijssysteem,
- conflictgenererende elementen elimineren via onderwijs, dit komt dikwijls neer op (her)opleiden van vluchtelingen en kindsoldaten,
- inhoudelijke aanpassingen aan het curriculum, onder meer de implementatie van vredeseducatie. Daarbij kan worden gekozen voor specifieke curriculuminhouden, zoals het leren van tolerantie, vergeffenis, samenwerking, solidariteit, respect, verantwoordelijkheid en het waarderen van diversiteit.

Onderwijs in mensenrechten en vredeseducatie worden in de akkoorden dikwijls beschouwd als belangrijke mechanismen om deze waarden aan te leren. Men gaat er daarbij van uit dat de meerwaarde van vredeseducatie ligt in zijn effect op de lange termijn, in het verduurzamen van vrede door jongeren

ⁱ Bepaalde auteurs stellen dat aangezien ‘armoede’ een bron van geweld is, vredeseducatie eigenlijk ook het aanpakken van de structurele ongelijkheid dient te beogen. Harris (2008a) verwijst in die context naar Jane Adams’ (1907) ‘peace and breath’ initiatief.

inzicht te geven in de oorzaken van conflict en hen vaardigheden aan te reiken die toelaten geweldloos met conflicten om te gaan.

Binnen de vredesakkoorden krijgt onderwijs een belangrijke rol omwille van:

- veiligheid: herintegratie van ex-soldaten en leiden naar arbeidsmarkt, opleiding van leger en politie,
- bescherming: leren over landmijnen of jongeren sensibiliseren om niet in gewelddadige groepen te stappen,
- economische redenen: onderwijs als belangrijke hoeksteen van economische ontwikkeling, zelfstandigheid en het bekampen van armoede,
- sociaal-politieke redenen: omdat onderwijs gezien wordt als een centrale component van de productie en reproductie van machtsstructuren in de samenleving. Op deze manier is onderwijs sterk verbonden met de oorzaken van conflict, zoals de verdeling van hulpbronnen, toegang tot politieke macht, erkenning van identiteit en culturele ontwikkeling.

Overigens worden de grote verwachtingen ten aanzien van onderwijs niet alleen gekoesterd door de auteurs van deze vredesakkoorden. Ook jongeren zelf zien onderwijs als belangrijk kanaal waarlangs aan vrede gewerkt kan worden (Biaggio, De Souza, & Martini, 2004).

2.3 De verbreding van onderwijs, de verbreding van vredeseducatie en de relatie tussen die tendensen

Vredeseducatie blijft vandaag echter niet beperkt tot conflictgebieden (Castrick & Duquet, 2010; Hakvoort, 2010). Dat wordt doorgaans verantwoord met de stelling dat conflicten inherent zijn aan het samenleven en dus ook rustige regio's nood hebben aan vredeseducatie. In dergelijke regio's neemt de vraag naar vredeseducatie doorgaans een van twee vormen aan. Een eerste wordt aangeduid als 'conflict resolution education', een tweede vertoont een sterke affiniteit met burgerschapseducatie. Bij 'conflict resolution education' gaat het niet zozeer om conflicten tussen groepen (waar vredeseducatie klassiek mee geassocieerd werd; soms aangeduid als 'grote' vrede) maar om conflicten op het interpersoonlijke niveau (soms aangeduid als 'kleine vrede'). De belangrijkste doelstelling is in dat geval leerlingen de vaardigheden en attitudes aan te leren om bij een discussie of een conflict te reflecteren over de tegenstelling en die op een constructieve en vooral geweldloze wijze op te lossen. Dergelijk onderwijs blijft niet beperkt tot het leren oplossen van de conflicten waarin men zelf betrokken partij is. Een van de meest voorkomende programma's heeft betrekking op het aanleren van vaardigheden aan jongeren opdat zij als neutrale figuur zouden kunnen bemiddelen in interpersoonlijke conflicten waar zij zelf geen deel aan hebben (zogenaamd *peer mediation*). Vooral in de Verenigde Staten vormen dergelijke conflictresolutieprogramma's een zeer belangrijk deel van de vredeseducatie (Garrard & Lipsey, 2007). Het gaat in zekere zin om het vertalen van de doelstellingen van vredeseducatie van het niveau van groepsconflicten naar het niveau van interindividuele conflicten. Beide hebben met elkaar echter gemeen dat het gaat om 'openlijke' conflicten. Daarmee bedoelen we conflicten waar zeer sterke wederzijdse gevoelens aan te pas komen en die expliciet (non-)verbaal geweld inhouden.

De eerste stap in dergelijke conflictresoluties is het realiseren van wat vandaag in de literatuur aangeduid wordt als ‘negatieve vrede’ (Galtung, 1969). Vredeseducatie ambieert naast het wegnemen van die openlijke conflicten vandaag, ten tweede, echter ook zogenaamd ‘positieve vrede’. Het realiseren van positieve vrede wordt ingevuld als het wegnemen van de oorzaken van conflicten of nog “*het creëren van de voorwaarden tot vreedzaam samenleven of tot een cultuur van vrede*” (Castrick & Duquet, 2010: 21). Op die manier verschuift de aandacht van iets wat men wil vermijden (afwezigheid van geweld; negatieve vrede) naar iets wat men wil bereiken (aanwezigheid van een vredescultuur; positieve vrede). Het onderscheid tussen positieve en negatieve vrede is afkomstig van Galtung (1969), die positieve vrede oorspronkelijk omschreef als de “*integration of human society*” (Galtung, 1964: 2) en later het onderscheid met negatieve vrede vergeleek met het onderscheid tussen preventie versus behandeling in de medische sector (Galtung, 1985).

Van zodra auteurs het hebben over ‘positieve vrede’, vertoont vredeseducatie een duidelijke affiniteit met burgerschapseducatie. Sommige auteurs (zie verder) beschouwen burgerschapsvorming trouwens als een onderdeel van vredeseducatie. Dat geldt in het bijzonder in Vlaanderen waar een van de zogenaamd vakoverschrijdende eindtermen bepaalt dat onderwijs jongeren dient te leren op “*een verdraagzame wijze om te gaan met verschillen in sekse, huidskleur en etniciteit*” (De Coninck, Maes, Sleurs, & Van Woensel, 2002: 65). In de herwerkte vakoverschrijdende eindtermen, die in het Vlaamse secundair onderwijs werden ingevoerd in 2010, is vredeseducatie sterk aanwezig (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010). In de stamvaardigheden wordt al melding gemaakt van empathie, respect en zorgzaamheid, maar ook de verschillende vakoverschrijdende contexten (werkvelden) benadrukken het belang van vrede en conflicthantering. Context 7 (de socioculturele samenleving) is bijna een vertaling van de doelstellingen van vredeseducatie: herinneringseducatie, multicultureel samenleven en het aanleren van de betekenis van conflicten vormen hier het pakket. Maar ook in context 5 (de politiek-juridische samenleving), waarin aandacht gaat naar mensenrechten, actief burgerschap en werking van de democratie, alsook in context 6 (de socio-economische samenleving), waarin kennis van armoede aangeleerd wordt, speelt vredeseducatie een rol.

Campbell (2008) beklemtoont de nauwe band tussen burgerschaps- en vredeseducatie. Voortbouwend op de idee van *Stealth Democracy* (Hibbing & Theiss-Morse, 2002) – de idee dat mensen een afkeer hebben van politiek omdat ze politiek associëren met conflict en conflict in verband brengen met groepen die hun eigenbelang willen dienen en anderen willen benadelen – stelt Campbell dat burgerschapsopvoeding nuttig kan zijn omdat het leerlingen vertrouwd maakt met conflict. Conflict leren beschouwen en beheersen als een wezenlijk onderdeel van politiek, is een belangrijk gemeenschappelijk element van burgerschapsvorming en vredeseducatie. Dat houdt volgens Campbell in dat niet wordt gestreefd naar een totale afwezigheid van conflict, want dat zou leiden tot een afkeer van politiek en dus naar een situatie waar conflicten moeilijk opgelost kunnen worden. Men moet daarentegen streven naar een situatie waarin men conflicten in institutionele banen leert leidenⁱ.

Er bestaan effectiviteitsonderzoeken naar burgerschapsvorming en die hebben zich gecomformeerd aan de kwaliteitscriteria die in het onderwijsonderzoek al waren ontwikkeld om de effectiviteit van leermethoden na te gaan. Gezien de hierboven toegelichte affiniteit is dat onderzoek een interessante inspiratiebron voor effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie. Daarom gaan we in wat volgt nog wat dieper in op burgerschapseducatie.

De oorzaak voor de toegenomen aandacht voor burgerschapsvorming ligt in de frequent vastgestelde achteruitgang van politieke participatie en interesse (Harris, Wyn, & Younes, 2010; Milner, 2010). Die

ⁱ Een aantal auteurs die werken rond vredeseducatie zijn het met dit punt fundamenteel oneens (o.a. Finley, 2003). Voor hen ligt het probleem er juist in dat conflicten in onze samenleving te gemakkelijk als normaal en onvermijdelijk worden beschouwd en dat die voorstelling het bereiken van doelstellingen van vredeseducatie ten dele hypothekeert.

achteruitgang lijkt sterker bij jonge mensen dan bij volwassenen. Over de juiste betekenis van die observatie bestaat echter discussie. Sommigen beschouwen het als een leeftijds- of een levensloopeffect. Als ze de stemgerechtigde leeftijd naderen, zullen de jongeren meer geïnteresseerd raken in politiek (Elchardus & Vanhoutte, 2009; Norris, 2004). Anderen beschouwen het als een cohorteffect. De nieuwe generaties die aantreden zijn minder geneigd te participeren in politiek en dat valt natuurlijk eerst op bij de jongeren (Carpini & Keeter, 1997; Kestilä-Kekkonen, 2009). Wat ook de juiste interpretatie is, de vastgestelde daling bij ouderen en jongeren heeft wetenschappers en beleidsmensen ertoe aangezet te streven naar middelen om die neergang van de politieke interesse te stoppen en indien mogelijk te keren. Een belangrijk middel daartoe, dat doorgaans specifiek gericht op jongeren is omdat men hen beschouwt als de toekomst van de democratie, is burgerschapsvorming (voor een literatuuroverzicht Osler & Starkey, 2006). Men moet zich in het bijzonder op jongeren richten omdat actief burgerschap een kwestie van gewoonte is en dat de adolescentie een periode is waarin dergelijke gewoontes verworven worden (Campbell, 2008).

Burgerschapsvorming werd op verschillende manieren in verschillende landen ingevoerd. In het Vlaamse onderwijsbestel gebeurde dit in de vorm van vakoverschrijdende eindtermen. Uit de evaluatie van die laatste blijkt dat scholen die een inspanning doen om rond de eindtermen te werken – waar het lerarenkorps er kennis van neemt, overlegt hoe ze kunnen worden bereikt, er rond samenwerkt en projecten opzet - er ook in slagen hun doelstellingen beter te benaderen dan andere scholen (Elchardus, Op De Beeck, Duquet, & Roggemans, 2008). Het onderzoek bracht echter ook een aantal spanningen aan het licht, die aan de orde zijn in het maatschappelijk debat over de vraag of het onderwijs steeds meer vormingstaken op zich dient te nemen. Die spanningen zijn ook relevant als men overweegt vredeseducatie in de vakoverschrijdende eindtermen in te schrijven, of explicieter in te schrijven dan nu het geval is (via bijvoorbeeld sociale vaardigheden en burgerschap).

De vraag naar een uitbreiding van de vormingstaak van het onderwijs, sluit aan bij een belangrijke maatschappelijke ontwikkeling. Een aantal samenlevingen, vooral in Noord- en West-Europa, heeft over de laatste halve eeuw een ontwikkeling doorgemaakt, die we kunnen omschrijven als detraditionalisering. Deze posttraditionele samenlevingen kenden een sterke groei van de welvaart en van het consumptiepeil. Schaarste speelt er een minder belangrijke rol dan een halve eeuw geleden, zeker in die samenlevingen die niet alleen rijk zijn geworden, maar die ook een solide welvaarts- of verzorgingsstaat met een stevig sociaal zekerheidsstelsel hebben uitgebouwd. Geloof is over dezelfde periode veel minder belangrijk geworden. De kerken liepen leeg, het geloof in God nam af. Gestrengheid in de leer - het strikt leven volgens religieuze voorschriften - verdween onder de autochtone inwoners van die landen nagenoeg volkomen. Niet alleen geloof was dat lot beschoren, ook ideologische zuilgehoorigheid verloor zijn aanhangers. Religieus en ideologisch gezag verloor veel van zijn pluimen. Tradities sneuvelen, traditionele moraal, traditionele rollen werden in vraag gesteld en door velen verworpen of sterk gerelativeerd. Bevel deed het minder goed. Zelfsturing werd beter geacht dan gehoorzaamheid.

Het geheel van die ontwikkelingen wordt dikwijls beschouwd als een emancipatieproces. Volgens sommige sociologen mondt het uit in een persoonlijke bevrijding, in een geïndividualiseerde samenleving waarin de burgers wars van schaarste, traditie, bevel, gezag en gestrengheid in de leer, zelf kunnen kiezen, zelfstandig kunnen beslissen en een eigen levenspad kunnen inslaan (Beck, 1992; Giddens, 1991). Er zijn solide redenen om die diagnose als empirisch onhoudbaar te verwerpen (Elchardus, 2009). Maar los van de vraag of de hedendaagse individuen autonoom zijn geworden en genieten van een zelfbepalende vrijheid, rest de vaststelling van detraditionalisering. Die ontwikkeling is reëel en gaat in landen als Zweden, Denemarken, Noorwegen, Nederland en Duitsland ook erg ver.

Dat betekent dat een hele reeks middelen voor gedragssturing, die vroeger aanwezig waren, nu verdwenen zijn of sterk zijn afgezwakt. Elke samenleving stuurt het gedrag van haar leden, probeert

sommige gedragingen frequent, andere, zoals misdaad, zo zeldzaam mogelijk te maken. Samenlevingen gebruiken daartoe de wet en de politie, maar vooral een geheel van praktijken dat we sociale controle noemen. Het betreft praktijken die het gedrag in een gewenste richting sturen. Zo stelt men vast dat een huwelijk, ouderschap, een job en een eigen woning sterk de kans verkleinen dat iemand in de criminaliteit belandt. Dat risico is veel groter voor iemand zonder de banden, belangen en verantwoordelijkheden die bijvoorbeeld gepaard gaan met ouderschap, huiseigendom, een af te betalen lening en een job (zie ook Hirschi, 1969). Detraditionalisering betekent dat een groot aantal van de middelen van sociale controle zijn afgezwakt of verdwijnen. Schaarste en dreiging van armoede was vroeger veel acuter en deed mensen in het gareel lopen. Veel tradities waren vanzelfsprekend en werden niet in vraag gesteld. Respect voor gezag en gevoeligheid voor bevel vervulde die traditionele vormen van gedragssturing. Naarmate zij zwakker werden, is een nieuwe vorm van sociale controle in hun plaats gekomen.

Die controle steunt uitdrukkelijk op de centraliteit van het individu en van het individuele zelf. 'Zelf' is een kernwoord van de posttraditionele cultuur. Hedendaagse teksten staan bol van uitdrukkingen als zelfsturing, zelfbewustzijn, zelfontplooiing, zelfverwezenlijking... Individuen worden, veel meer dan vroeger, aangesproken op hun eigen ontwikkelingspotentieel, creativiteit en verantwoordelijkheid. Wij zien daarin, in tegenstelling tot Giddens, Beck en vele andere sociologen, echter geen individualisering in de zin van een grotere autonomie van het individu, maar wel een nieuwe vorm van sociale controle (Elchardus, 2002, 2009). Die kan worden omschreven als zelfcontrole, niet in de 19^{de}-eeuwse betekenis van de bekwaamheid zichzelf beperkingen op te leggen of zijn driften in toom te houden, maar in de betekenis van controle via het zelf, via de factoren die het denken, voelen en handelen van het zelf bepalen.

De nieuwe modus van controle is gericht op het beïnvloeden en aanspreken van de waarden, houdingen, opvattingen, vaardigheden, kennis, smaken en emoties die de individuen zich hebben eigen gemaakt. Een cruciale rol wordt daarbij gespeeld door socialiserende en beïnvloedende instellingen en praktijken zoals het onderwijs, de reclame, de massamedia, marketing, therapie. Die hebben over de laatste vijftig jaar een grote expansie gekend of zijn in sommige gevallen, zoals de televisie, van onbestaand tot alomtegenwoordig geëxplodeerd. Het is volgens ons in het licht van hierboven beschreven ontwikkeling dat de recente evolutie van het onderwijs en de recente onderwijsvernieuwingen moeten worden bekeken. Het feit dat vrede wordt nagestreefd via vredeseducatie, via de socialisatie van jongeren, via het transformeren van de wijze waarop zij de wereld waarnemen, denken, voelen en doen, is tekenend voor die ontwikkeling¹.

In de nieuwe modus van controle krijgt ook het onderwijs - en meer in het algemeen vormende activiteiten - als één van de belangrijkste socialiserende instellingen, een ruimere taakinvulling. De school kreeg daarom naast de toerusting voor de arbeidsmarkt de voorbije decennia ook een belangrijke opdracht op het gebied van burgerschaps- en persoonsvorming, met de nodige aandacht voor waarden en attitudes. Het discours waarin de uitbreiding van het takenpakket van de school verdedigd werd, kwam al in de jaren zestig van de 20^{ste} eeuw op gang. Het begrip 'zelf' werd toen nog niet even veelvuldig gebruikt als vandaag; men hanteerde vaak de term 'persoonlijkheid'. Het onderwijs moest gericht zijn op *"een maximale ontplooiing van de persoonlijkheid zodanig dat deze persoonlijkheid zich op een kritisch-creatieve wijze kon integreren in de maatschappij en cultuur"* (Wielemans, 1977: 114). Vanuit die optiek kon het onderwijs niet langer op louter kennisoverdracht gebaseerd zijn, maar dienden cognitieve, sociale, morele en emotionele aspecten gelijkwaardige componenten te zijn (Matthijssen, 1972).

¹ Sommige auteurs spreken in die context van de 'educationalization of society' (Meyer, 1977; Smeyers & Depaepe, 2008). Die evolutie wordt niet door iedereen toegejuicht. Specifiek in de context van vredeseducatie verschuift zij, volgens sommigen, ten onrechte de focus van het politieke naar het pedagogische domein (voor een overzicht zie Wintersteiner, 2010).

Dat gedachtegoed werd ook razendsnel een officiële doctrine. Het kleurde de terminologie waarin ook ministers over de doelstellingen van het onderwijs spraken. Minister van Nationale Opvoeding Calewaert stelde in zijn beleidsnota van 1973 dat één van de doelstellingen van het onderwijs ‘persoonlijkheidsvorming’ was. De grondslag was *“het streven naar de ontbolstering van de persoonlijkheid, los van elke noodzaak van beroepsvorming, van elke dwingende norm en van elke beperking”* (Calewaert, 1973: 8). Er groeide een consensus rond de idee dat het gedrag niet meer mocht worden gestuurd vanuit de dreiging met schaarste, de vanzelfsprekendheid van traditie, de dwingende normen van geloof of ideologie, maar dat ontplooiende individuen zelfsturend moesten worden.

Het feit dat van scholen verwacht wordt dat ze jongeren klaarstomen om ten volle te participeren aan de samenleving, heeft de druk op het onderwijs opgevoerd. Onderwijsbeleidsmakers kijken naar hun omgeving en zien vandaag een complexe samenleving die zelfsturende mensen vraagt, mensen dus die in zich de gedragssturende elementen dragen en de competenties nodig om op een volwaardige en gewaardeerde manier aan het maatschappelijke leven deel te nemen. Zij krijgen ruime bevestiging van de juistheid van die visie. Zo vragen ondernemingen vandaag minder om diploma’s en kennis, maar zijn ze eerder op zoek naar jongeren met goede persoonlijke, sociale en organisatorische vaardigheden en attitudes (VLOR, 2004: 10). De zorgen die in alle samenlevingen opborrelen worden in de samenleving van de zelfcontrole in grote mate als eisen naar het onderwijs en de scholen gestuurd. De school en het onderwijs zijn in veel gevallen het centrale aangrijpingspunt van nieuwe eisen, wensen en verwachtingen. Met het invoeren van de vakoverschrijdende eindtermen werd in feite een nieuwe verhouding tussen samenleving en onderwijs in het leven geroepen. Die heeft nog zeker niet haar vaste vorm gevonden en wordt voorlopig gekenmerkt door conflictpotentieel en wederzijdse ontevredenheid. Het middenveld, de werkgevers, kortom alle organisaties die we kunnen beschouwen als stakeholders van het onderwijs, koesteren nu hoge verwachtingen met betrekking tot het onderwijs. Omdat nieuwe leerinhouden via de vakoverschrijdende eindtermen kunnen worden geïntroduceerd, beschouwen zij het, meer dan voorheen, als hun taak mee te bepalen wat er in het onderwijs aan bod komt. Veel meer organisaties dan vroeger beschouwen het onderwijs nu zelfs als een bepalende en cruciale sector om hun doelstellingen te verwezenlijken. Uit het rapport van Elchardus, Op de Beek, Duquet en Roggemans (2008) bleek dat vele organisaties van oordeel zijn dat hun problematiek en zorg een plaats moeten krijgen in het onderwijs, ongeacht de interesses van de leerkrachten. Die hoge verwachtingen leiden tot ontevredenheid. Amper 8% van de stakeholders zegt tevreden te zijn met het huidige aanbod (2006-2007) van maatschappelijke thema’s in het onderwijs. Het rapport stelde eveneens vast dat bij bepaalde organisaties ongenoegen heerst over het te weinig aan bod komen van ‘hun’ thema’s binnen het onderwijs. 61% van de stakeholders van het onderwijs geeft aan dat de thema’s die hun organisatie belangrijk acht, momenteel onvoldoende aan bod komen in het onderwijs. Een groot aantal organisaties wil meer en nieuwe thema’s aan bod laten komen. In totaal maakte 41% van de organisaties melding van de nood aan nieuwe thema’s. De thema’s sociale ongelijkheid, ondernemerschap, verdraagzaamheid en discriminatie, en zelfontwikkeling werden daarbij het vaakst vernoemd. Het blijken bovendien vooral de organisaties te zijn die het minst tevreden zijn, die nieuwe thema’s naar voor schuiven.

De overgrote meerderheid van de leerkrachten is daarentegen van oordeel dat er geen nieuwe thema’s moeten worden geïntroduceerd. De nieuwe thema’s die door de stakeholders van het onderwijs vooral naar voor werden geschoven (zoals ondernemerszin, sociale ongelijkheid en duurzame ontwikkeling) worden door de leerkrachten daarenboven zelden of nooit vernoemd. Als de leraars al de behoefte aan een nieuw thema voelen, dan gaat het over de beleefdheid en de etiquette die de leerlingen moet worden bijgebracht. De leerkrachten bleken overigens van oordeel dat er steeds meer maatschappelijke vraag is om nieuwe kennisinhouden op te nemen en dat er te veel van het onderwijs wordt verwacht.

Het is duidelijk dat er rond de leerinhoud en de introductie van nieuwe thema’s, een spanningsveld is gegroeid waarin de onderwijsbetrokken actoren en de stakeholders recht tegenover elkaar staan. Dat het

onderwijs wordt geconfronteerd met hoge eisen is, gegeven de ontwikkelingsgang van onze samenleving, onvermijdelijk en onomkeerbaar. In een samenleving die het gedrag via zelfcontrole stuurt - dat is via de kennis, vaardigheden, houdingen, smaken en emoties die een kiezend individu zich heeft eigen gemaakt - zullen socialiserende en beïnvloedende instellingen een centrale rol spelen. Onderwijs, massamedia, reclame, therapie, enzovoort zullen in dat soort samenlevingen belangrijk blijven en nog belangrijker worden. Die verschillende instellingen beïnvloeden niet allemaal met hetzelfde doel voor ogen, integendeel. Het onderwijs is zowat de enige van die instellingen, waarop de samenleving, via middenveldorganisaties en via haar politieke vertegenwoordigers, echt impact meent te hebben. Wat betreft massamedia, reclame en therapie, gaat de poging tot maatschappelijke sturing nauwelijks verder dan een paar emotionele lezersbrieven, wat vrome verklaringen en wrange klaaggezangen. Wat het onderwijs betreft, is er daarentegen een beleid dat zich daadwerkelijk wil richten op de competenties van de leerlingen. Daarom voelen leraars en schoolhoofden een grote druk en hebben ze het gevoel dat hun autonomie en bewegingsruimte sterk in het gedrang komen. Daarom ook willen steeds meer drukingsgroepen zich laten gelden, wat tot ongenoegen leidt als de gewenste invloed niet bereikt wordt.

Wil men vredeseducatie een belangrijkere plaats geven in het onderwijs, dan zal men met die spanning en die gevoeligheden terdege rekening moeten houden. Vele onderwijsactoren lieten in hoger vermelde studie optekenen dat nieuwe leerinhouden enkel kunnen als hun doeltreffendheid is aangetoond. Leraars willen op dit vlak dus *evidence-based*, alleszins *evidence-informed* beleid. Daarmee belanden we terug bij de effectiviteitsvraag. Men kan vredeseducatie aanbieden, maar bereikt men daarmee wel de doelen waarop men zich beroept om dat soort vorming te geven en in het onderwijs te introduceren? Het verwerven van een plaats in het curriculum van de scholen zal in de toekomst waarschijnlijk in grotere mate dan voorheen afhangen van aangetoonde effectiviteit.

2.4 Wat is dan vrede en vredeseducatie?

Wat vredeseducatie inhoudt of moet inhouden, hangt uiteraard af van wat men onder vrede verstaat. Bij het overlopen van de literatuur over vredeseducatie valt meteen op dat er eigenlijk relatief weinig studies zijn die op een kritische en wetenschappelijk verantwoorde wijze kijken naar de doeltreffendheid van die educatie. Een aanzienlijk deel van die literatuur heeft te maken met definities en doelbepaling. Wat is vrede? Wat is vredeseducatie? Welke doelen zou vredeseducatie moeten nastreven? De tendens die men in die literatuur kan onderkennen is een evolutie in de richting van steeds bredere, steeds meer omvattende definities en dus ook steeds vagere en moeilijker te evalueren doelstellingen.

In een invloedrijk artikel schetst Groff (2002) de opdracht van vredeseducatie op basis van de mogelijke betekenissen die aan vrede kunnen worden gegeven. Zijn artikel geeft heel goed weer hoe de doelstellingen van vredeseducatie zodanig werden verbreed dat zij nagenoeg allesomvattend zijn geworden.

Een eerste betekenis van vrede is de afwezigheid van oorlog. Daarbij gaat het om het vermijden van gewelddadige conflicten tussen en binnen natiestaten. Vredeseducatie moet in die optiek gericht zijn op het beheersen en vermijden van gewelddadige conflicten. Vrede dient echter, en dit leidt tot een tweede betekenis, ook te worden beschouwd als een machtsbalans in het internationale systeem waarbij zowel politieke, sociale, culturele als technologische aspecten betrokken zijn. Oorlog breekt uit wanneer dit systeem niet langer een evenwicht kan vinden. Vredeseducatie omvat binnen die opvatting de kennis en vaardigheden nodig om een dergelijk evenwicht te bewaren. Veranderingen binnen één aspect van dit evenwicht, vragen veranderingen op andere gebieden om het evenwicht te herstellen. Verder wordt er ook een onderscheid gemaakt tussen negatieve en positieve vrede op macroniveau. Negatieve vrede is de

afwezigheid van oorlog, positieve vrede is de afwezigheid van structureel geweld, waarbij dit laatste wordt gedefinieerd als het aantal vermijdbare doden die veroorzaakt zijn door een slechte sociale, economische en politieke organisatie (armoede, dood na slechte ziektezorg). Door positieve vrede aldus te definiëren, maakt men alles wat te maken heeft met het bestrijden van armoede, het bevorderen van gezondheid en de toegang tot degelijke gezondheidszorg eveneens tot onderwerp van vredeseducatie. Die invalshoek wordt door Groff onder de hoofding van 'feministische vrede' ook op microniveau toegepast. De bedoeling is vormen van geweld als verkrachtingen, ongeorganiseerd geweld of geweld als gevolg van patriarchale structuren of discriminatie, op te nemen in de definitie van vrede en dus in de doelstellingen van vredeseducatie. Hiermee omvat vredeseducatie alle inzichten en competenties nodig om gender- en andere ongelijkheden en de daaruit voortvloeiende discriminatie te onderkennen en tegen te gaan.

Een andere uitbreiding van de definitie van vrede wordt nodig geacht omdat de contacten tussen verschillende culturen de laatste eeuwen sterk zijn toegenomen. Die contacten worden niet zelden gekenmerkt door ongelijkheid, waarbij de sterkste de zwakkere overheerst. Daarom wordt gesproken van cultureel geweld en dus ook van culturele vrede. Die kan worden bereikt als contacten tussen culturen, zowel op macro- als op microniveau, de vorm van positieve interacties aannemen. Daarmee wordt interculturele dialoog eveneens tot de opdracht van vredeseducatie gerekend. Op die manier is vrede een zeer ruim begrip geworden, en vredeseducatie een bijzonder complexe, bijzonder veel omvattende aangelegenheid. Groff is echter van oordeel dat de door hem overlopen aspecten nog erg beperkt zijn omdat het steeds gaat om relaties tussen mensen, terwijl er ook vrede moet zijn tussen mensen en hun natuurlijke omgeving. Harmonie moet kortom niet alleen bestaan tussen mensen, maar ook met het ecosysteem. De mens wordt verondersteld als een goede huisvader met de aarde om te gaan omdat de gevolgen van het verzaken daaraan bevolkingsgroepen ongelijk treft en dus een bron van spanningen en conflicten vormen. Daarom moet vredeseducatie volgens een aantal auteurs ook milieu-opvoeding omvatten. Men koppelt dat aan het bestrijden van een mensgecentreerd wereldbeeld. Het doel van die vorm van educatie is dan dat studenten zorgzame gevoelens ontwikkelen voor het welzijn van de aarde. Dit wordt ook dikwijls verbonden met het streven naar een meer holistische visie op mens en natuur.

Ten slotte moet, volgens Groff, vrede ook een spirituele dimensie hebben. Mensen moeten ook werken aan hun innerlijke vrede of toch tenminste aan zelfvertrouwen, wat volgens sommigen de voorwaarde of de basis van de andere vormen van vrede vormt. Angstige mensen gaan nu eenmaal sneller mee in groepsgedrag en het gebruik van geweld. Gegeven deze benadering van vrede wordt het inderdaad moeilijk iets voor de geest te halen dat niet als een doelstelling van vredeseducatie kan worden beschouwd.

Dezelfde ontwikkeling wordt in enigszins andere bewoordingen geschetst door Harris (2004). Hij geeft een historische schets van de zich wijzigende, uitdijende betekenis van vredeseducatie vanaf zijn wortels in de internationale bezorgdheid om de gevaren van oorlog tot moderne theorieën die focussen op interpersoonlijk geweld en milieuvervuiling.

Naar aanleiding van een eeuw getekend door geweld, kende de aandacht voor vredeseducatie een sterke groei. Vredeseducatie moet jongeren informatie bieden over het destructieve van geweld en over strategieën voor vrede. Jongeren wordt aangeleerd hoe problemen leiden tot geweld en welke strategieën voorhanden zijn om die problemen anders op te lossen. De verschillende vormen van vredeseducatie hebben volgens Harris één ding gemeen: een focus op de oorzaken van geweld en aandacht voor de alternatieven voor geweld. Harris benadrukt vijf gemeenschappelijke doelstellingen van vredeseducatie:

- de wortels van geweld verklaren
- alternatieven voor geweld aanleren
- inzicht bieden in het bestaan van veel verschillende vormen van geweld
- leren dat vrede een proces is dat zich afhankelijk van de context ontwikkelt
- leren dat conflict overal aanwezig is

Culturele normen bepalen mee of geweld al dan niet veroordeeld wordt, dit verschilt dus erg naargelang de context. Bovendien is vrede in een samenleving enkel mogelijk als aan een aantal basisvoorwaarden wordt voldaan, zoals werkgelegenheid, betaalbaar wonen, gezondheidszorg, onderwijs en een eerlijk rechtssysteem. Men dient volgens Harris ook duidelijk te maken dat geweld een belangrijk ingrediënt van sociale verandering is (Simmel, 1964). Ook Dahrendorf (1959) denkt dat conflictresolutie een mythe is, omdat sociale conflicten inherent zijn aan elke vorm van sociale organisatie en structuur. Vredeseducatie moet daarom over zowel de waarde als het risico van geweld gaan.

Vredeseducatie was in 2004 volgens Harris al sterk gediversifieerd en gecentreerd rond verschillende thema's, de belangrijkste zijn internationale educatie en mensenrechten (voor een andere indeling zie Macnair, 2003).

Internationale educatie is ontstaan vanuit de groeiende bezorgdheid over moderne oorlogsvoering en de twee wereldoorlogen in de 20^e eeuw. Deze stroming is gebaseerd op de theorie van de vredeseducator Comenius (1969), die stelde dat de weg naar vrede loopt via kennis van de 'andere'. Hierbij wordt kennis dus als basis van vrede beschouwd. De jaren '60 en '70 (oorlog in Vietnam) en de jaren '80 (dreiging van nucleaire oorlog) hebben geleid tot onderwijs met een focus op imperialisme. Men hoopt dat een kennis van het internationale systeem, waarin dit imperialisme zich afspeelt, zal leiden tot een bewustzijn van wereldburgerschap dat dan een positieve bijdrage zal leveren aan vrede. *"The general purpose of peace education is to provide the development of an authentic planetary consciousness that will enable us to function as global citizens and to transform the present human condition by changing the social structures and the patterns of thought that have created it"* (Reardon, 1988: 74). Heater (1984) benadrukte het belang van de kennis van het internationale systeem gebaseerd op natiestaten, dat aanleiding geeft tot oorlog over territoria. Dit moet inzicht geven in hoe die natiestaten veiligheid construeren voor hun burgers.

Mensenrechteneducatie steunt uiteraard op de Verklaring van de Rechten van de Mens. Deze verklaring veronderstelt rechten die aan iedereen zouden moeten worden toegekend en dus bestaande, nationale wetgevingen overstijgen. Deze vorm van vredeseducatie bouwt verder op het gedachtegoed van de Duitse wijsgeer Immanuel Kant en op de idee van vrede door gerechtigheid. Mensen die het slachtoffer zijn van discriminatie door hun eigen regering moeten bij een internationaal gerechtshof terecht kunnen, dat een hogere vorm van moraal en gerechtigheid kan handhaven. Die moraal is geënt op de idealen van de Franse Revolutie en de Verklaring van de Rechten van de Mens. Ook hier draait vredeseducatie rond multicultureel begrip en het afbouwen van stereotypering en vijandigheid tussen groepen. De stroming van de mensenrechten wil het labelen van anderen als vijand en hen vervolgens met geweld behandelen of uitsluiten, tegengaan via vredeseducatie. Mensenrechteneducatie kan ook positief gedefinieerd worden door te wijzen op de rechten van het individu ten aanzien van collectieven en de staat.

Vredesonderzoek werd pas een afgebakend onderzoeksdomein onder leiding van de Noor Johan Galtung (1969), een van de grondleggers van de Peace Research Association. Hij maakte het reeds eerder aangehaalde, belangrijke onderscheid tussen positieve vrede (oorzaken van geweld wegnemen) en negatieve vrede (geweld stoppen). Positieve vrede veronderstelt een aantal vredesgeoriënteerde attitudes bij mensen, de aanwezigheid van sociale instituten die voor een eerlijke verdeling van bronnen van levensonderhoud zorgen, en inspanningen voor vreedevolle oplossingen van geweld. Galtung legde

sterk de nadruk op hoe structureel geweld, de oneerlijke verdeling van grondstoffen en van de middelen om aan basisbehoeften te voldoen, tot manifest geweld leidt. De aldus geïnspireerde vredeseducatie handelt vooral over inzicht in structureel geweld en dominantie. Het doel is vrede te ontwikkelen door het promoten van actief burgerschap en een eerlijke verdeling van de hulpbronnen. De strijd tegen onrechtvaardigheid is hier sterk aanwezig. Veel aandacht gaat naar de onderdrukking van derdewereldlanden door het rijke Westen. Vandaar dat deze vorm van vredeseducatie ook gaat onder de naam ontwikkelingseducatie.



Figuur 1: Schema vredeseducatie en haar codisciplines (Bajaj & Chiu, 2009: 444)

Bajaj en Chiu (2009) beklemtonen eveneens het verschil tussen positieve en negatieve vrede. Het is via de definitie van positieve vrede dat een hele reeks nieuwe doelstellingen in de vredeseducatie is binnengeslopen. Het op de visie van Harris gebaseerde schema dat weergegeven is in figuur 1 illustreert de gedachtegang.

Mettertijd wordt vredeseducatie dus met steeds meer opdrachten geassocieerd. *“It is not sufficient just to talk about military security, as in protecting the citizens of a country from a foreign threat, but it is also necessary to promote a concept of peace based upon ecological security, where humans are protected and nourished by natural processes”* (Mische, 1989). Ook Bajaj en Chiu (2009) stellen dat vredeseducatie oorspronkelijk sterk over ontwapening en het voorkomen van oorlog handelde, maar de laatste twee decennia steeds meer over duurzame ontwikkeling gaat. De auteurs zien hier een symbiotische relatie tussen vredes- en milieueducatie en willen die daarom ook samen bestuderen. De Verenigde Naties (VN) stuurt ook aan op het opvoeden tot duurzame ontwikkeling die gebaseerd is op zowel vredes- als milieueducatie. De gedachte hierachter is dat veranderingen in de omgeving leiden tot veranderingen in levensomstandigheden en het voedselaanbod, wat ook een bron van conflict kan zijn. De VN en UNESCO hebben 2005-2014 uitgeroepen tot ‘decennium van de educatie tot duurzame ontwikkeling’, dit met als doel om een gedragsverandering teweeg te brengen die een meer duurzame toekomst in termen van milieu, economie en vrede moet mogelijk maken.

Er is echter een duidelijk verschil, een sterk contrast zelfs, tussen de theoretische beschouwingen over wat vredeseducatie zou moeten inhouden en de praktijk van de vredeseducatie, dat is het geheel van projecten die pogen aan vredeseducatie te doen. Dat wordt ook vastgesteld door Harris (2004). Ondanks

de spectaculaire verbreding van wat onder vredeseducatie wordt verstaan, is de in 2004 sterkst groeiende stroming binnen de vredeseducatie volgens hem de educatie in verband met conflictresolutie. Het gaat daarbij vooral om het aanleren van communicatievaardigheden. Oorzaken van geweld worden aangepakt door leerlingen te leren communiceren over hun gevoelens en gedachten. Het is sterk gericht op het interpersoonlijke en op het voorkomen van conflicten binnen de school. Aangeleerde vaardigheden zijn: woedemanagement, impulscontrole, emotionele bewustwording, het ontwikkelen van empathie, assertiviteit en probleemoplossend denken.

De voorgaande overzichten richten de aandacht op de doelstellingen van vredeseducatie. Volgens Salomon (2002) heeft het belangrijkste onderscheid tussen de verschillende initiatieven rond vredeseducatie echter geen betrekking op de doelstellingen, maar op de sociaal-politieke context waarin ze georganiseerd worden. Hij onderscheidt daarbij drie types regio's: regio's met een hardnekkig conflict, regio's met interetnische spanningen en rustige, stabiele regio's. De vraag wordt dan in welke mate vredeseducatie in één type regio vergelijkbaar is met vredeseducatie in een regio die tot een andere categorie behoort. Over het antwoord op die vraag bestaat geen eensgezindheid in de literatuur. Bij de bespreking van de effectiviteitsstudies zullen we op dat punt geen strikt onderscheid hanteren.

2.5 Wat betekent dit alles voor effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie?

In de voorgaande paragrafen werd het veld van vredeseducatie beschreven. Welke implicaties heeft dit alles voor onderzoek naar de effectiviteit van vredeseducatie?

Een eerste gevolg is evident. Een domein zo heterogeen als dat van vredeseducatie zal het moeilijk hebben een comprehensieve literatuur rond de effectiviteit ervan op te leveren. Net zoals vredeseducatie intern gedifferentieerd is, zal ook de effectiviteitsliteratuur gedifferentieerd zijn, en dat zowel naar de gehanteerde methoden als naar de inzichten. Het is daarbij waarschijnlijk dat bepaalde doelen van vredeseducatie beter kunnen worden bereikt dan andere. Een oordeel over dé effectiviteit van vredeseducatie is in die zin onmogelijk. Het zal gaan om oordelen over de effectiviteit van bepaalde vormen van vredeseducatie om bepaalde doelstellingen van vredeseducatie te bereiken. De mate waarin vervolgens dergelijke besluiten teruggekoppeld kunnen worden naar het algemene kader van vredeseducatie, zal bepalen in welke mate het nog zinvol is te spreken over vredeseducatie als een geheel. Sommige auteurs pleiten vandaag al onomwonden voor het ontwikkelen van gespecialiseerde deeldisciplines. Salomon en Nevo (2002) maken daarvoor de vergelijking met de ontwikkeling van de medische wetenschap, waar ontwikkeling tot een steeds verdergaande specialisatie heeft geleid. Dat lijkt logisch maar zelfs artsen krijgen allemaal wel degelijk een gemeenschappelijke basisopleiding en specialiseren zich pas nadien. Dat roept de vraag op of binnen de bestaande heterogeniteit toch niet gezocht moet worden naar gemeenschappelijke doelen. Effectiviteit beoordelen zou dan kunnen gebeuren op twee niveaus, namelijk (1) de concrete doelstellingen van het specifieke project of de specifieke vorming, en (2) de mate waarin het bereiken van die doelstellingen bijdraagt aan het bereiken van de metadoelstellingen van vredeseducatie.

Ten tweede is het ook duidelijk dat de grote nadruk op socialisatie en vorming – het gaat om *vredeseducatie* – als gevolg heeft dat die vorming dikwijls, hoewel niet uitsluitend, in scholen wordt aangeboden. Die werkwijze is niet vrij van kritiek. Onder meer Galtung (2008) heeft erop gewezen dat scholen heel vaak een sterk hiërarchische structuur hebben, met een duidelijke taakverdeling voor alle

betrokken partijen. Dat maakt dat leerlingen zich vaak in een erg ongelijke machtsverhouding tot leerkrachten en directie verhouden. Galtung is van oordeel dat dergelijke verhouding niet zelden aanleiding geeft tot structureel geweld. Die structuur dient volgens Galtung permanent in vraag gesteld te worden via vragen als 'Is er ruimte voor feedback?' of 'Worden mensen samengebracht rond een gemeenschappelijk doel?'. Dat is interessant omdat, vooral in de context van burgerschapseducatie, wordt vastgesteld dat niet zozeer de specifieke initiatieven die scholen organiseren (zoals een projectweek) of de inhoud van de vorming die wordt gegeven bepalend is voor het al dan niet bereiken van de onderwijsdoelstellingen op het vlak van waarden, normen en participatie. Belangrijker zijn de vormen van participatie die in de school worden gerealiseerd en wat onderwijskundigen doorgaans aanduiden als het 'schoolklimaat' of het 'verborgen curriculum' (Elchardus et al., 2008). Bij het bestuderen van de effectiviteit van een bepaald programma dient daarom best ook rekening te worden gehouden met de context, het klas- en schoolklimaat waarin dat programma geïmplementeerd wordt. Het is immers goed mogelijk dat de effecten van een op zichzelf effectief programma teniet worden gedaan door de schoolomgeving zelf. De gebeurlijke wisselwerking tussen de context en de implementatie van een specifiek programma kan in feite alleen maar effectief getoetst worden voor zover de context zelf varieert. Idealiter dient daarom eenzelfde programma in verschillende scholen geïmplementeerd te worden, waardoor de kenmerken van die implementatie variatie vertonen en gerelateerd kunnen worden aan mogelijke effecten van het programma zelf.

Een derde implicatie heeft betrekking op de onderwijsdoelen en houdt verband met de aard van effectiviteitsonderzoek. Effectiviteitsonderzoek is een middel waarmee onderzocht wordt in welke mate een vooraf gespecificeerd onderwijsdoel bereikt wordt. Sommige auteurs bekritiseren effectiviteitsonderzoek omdat het onvoldoende kritisch zou zijn ten aanzien van de onderwijsdoelen zelf (voor een overzicht: zie Thrupp, 2001). Hoewel kritiek op die doelen heel terecht en zinvol kan zijn, is deze kritiek op het effectiviteitsonderzoek niet terecht. Effectiviteitsonderzoek beschouwt doelen als gegeven en verhoudt zich als een externe ten opzichte van het onderwijs dat zich laat evalueren. Dit heeft twee concrete gevolgen.

Ten eerste dient de visie dat effectiviteitsonderzoek zelf een onderdeel van de vredeseducatie is en dus kan bijdragen aan het bereiken van de doelstellingen – de idee dat als men jongeren vrank en vrij laat spreken dat eigenlijk ook bijdraagt aan hun zelfvertrouwen en welbevinden (Duckworth et al., 2012) – radicaal verworpen te worden. Daarmee is niet gezegd dat reflectie over het leerproces geen belangrijke fase in het leren is. Dat is het wel. Maar die fase kan niet beschouwd worden als effectiviteitsonderzoek. We gaan hier in het volgende hoofdstuk dieper op in.

Ten tweede is het duidelijk dat elk concreet project van vredeseducatie waarvan de effectiviteit zal worden gemeten, zijn doelstellingen helder dient te specificeren. Effectiviteitsonderzoek probeert een uitspraak te doen over de mate waarin die doelen bereikt worden. Vooral met betrekking tot de finale doelen blijft de literatuur rond vredeseducatie dikwijls erg vaag. In zijn discussie over de relevantie van vredeseducatie in conflictgebieden erkent Salomon (2004) dat er nog maar weinig geweten is over de mate waarin vredeseducatie effect heeft. Maar, zo voegt hij eraan toe, zolang we niet zeker weten dat het geen effect heeft, blijft het zinvol het te proberen. Men kan over die stellingname discussiëren. Het baat-het-niet-dan-schaadt-het-niet- argument leidt ertoe dat de doelstellingen van opgezette projecten nog al te vaak onscherp en onduidelijk worden geformuleerd. Dit is schadelijk voor de kwaliteit van het effectiviteitsonderzoek.

Onderwijsdoelstellingen zijn doelstellingen die men, gegeven de omstandigheden, haalbaar acht. Alles wat men alleen *hoopt* te bereiken of waaraan men alleen *tracht* bij te dragen, behoort niet tot de onderwijsdoelstellingen. Daarvoor kan dan ook geen effectiviteitsonderzoek worden uitgevoerd. Deze overweging is vooral belangrijk voor de langetermijneffecten van vredeseducatie. Volgens Harris en

Morrison (2003: 178-9) dienen we bij de studie van de effectiviteit van vredeseducatie geen rekening te houden met de langetermijneffecten ervan: *“To bear fruit’ for a peace educator might be to have a student become so concerned about the fate of the earth that that student does something to make the world more peaceful. However, teachers cannot follow their students around to see whether they initiate efforts to bring peace around the world. Therefore, they cannot evaluate the effectiveness of their work by seeing whether their students promote peace. Theoretically, such questions could be answered with detailed longitudinal studies into the peace activities of graduates of peace classes, but in actuality, teachers evaluate themselves according to more immediate criteria”*.

De keuze om bij effectiviteitsonderzoek de langetermijneffecten buiten beschouwing te laten, wordt gesteund door een aantal overwegingen en is vooral een teken van bescheidenheid. Vele conflicten zijn gegrond in structurele ongelijkheden die onderwijs op zich niet gemakkelijk kan ombuigen. We leven ook in een cultuur waarin geweld meer dan eens wordt verheerlijkt. In geschiedenisboeken, zo wordt in de literatuur gesteld, krijgen de grote veldheren veel meer aandacht dan de bruggenbouwers en wordt veel meer over conflict dan over vrede gesproken. De effectiviteit van vredeseducatie kan dan ook niet afgemeten worden aan de hoeveelheid geweld en conflict in een samenleving. Wat Harris en Morrison suggereren gaat echter nog een stap verder. Volgens hen staan mensen aan zoveel stimuli bloot dat het onmogelijk wordt de langetermijnimpact van vredeseducatie te bepalen. Dat lijkt ons een onproductieve redenering, die niet past binnen het uitgangspunt van het effectiviteitsonderzoek, omdat ze impliceert dat vredeseducatie hoogstens een druppel op een hete plaat kan zijn. Als de effecten op lange termijn niet te bepalen zijn, wat is dan de waarde van de kortetermijneffecten? Harris en Morrison lijken op dat punt twee zaken te verwarren, namelijk de onmiddellijke, praktische waarde van effectiviteitsonderzoek en de meer onderzoeksmatige waarde. Terwijl de eerste gebruikt wordt door leerkrachten en onderwijspersoneel om zelf onmiddellijk mee aan de slag te gaan, kan het tweede belangrijke inzichten verschaffen voor het ontwikkelen en vergelijken van programma's. Daarom lijkt het weinig zinvol om de studie naar de effectiviteit van vredeseducatie a priori te beperken tot de impact op korte termijn.

3 Effectiviteitsonderzoek

3.1 Inleiding

Onderzoek naar de effectiviteit van scholen en andere onderwijsinitiatieven is relatief jong, zeker niet ouder dan de late jaren 1970 (Goldstein & Woodhouse, 2000). Wat zich aanvankelijk beperkte tot louter cognitieve studieprestaties, voornamelijk wiskunde en taalbeheersing, vormt vandaag een brede onderzoeksstroom die ook de impact van onderwijs op opvattingen, attitudes en voorkeuren bestudeert. De verbreding van de onderwijsopdracht zoals beschreven in het vorige hoofdstuk, maakt dat ook onderzoekers die zich voorheen vooral concentreerden op de klassieke prestatie-uitkomsten vandaag oproepen de bredere impact van onderwijs te bestuderen (Luyten, Visscher, & Witziers, 2005: 268).

Ook binnen de literatuur rond vredeseducatie is de vraag naar effectiviteitsonderzoek groot (Duckworth et al., 2012; Harris, 2004; Harris, & Morrison, 2003: 28) en groeit het besef dat het kan bijdragen aan de ontwikkeling van onderwijsprogramma's: *"What is lacking are peace education programs based on theories validated by research that can be operationalized into practical procedures"* (Johnson & Johnson, 2011: 223). Ook Duckworth en collega's (2012: 82) merken op dat de discipline van vredeseducatie gehinderd wordt door *"the insufficient amount of especially qualitative data regarding the actual effects and impacts of peace education programs"*. Eenzelfde idee treffen we aan bij Ttofi en Farrington (2011): *"In developing new policies and practices to reduce bullying, policymakers and practitioners should draw upon high-quality evidence-based programs that have been proved to be effective. New anti-bullying initiatives should be inspired by existing successful programs but should be modified in light of the key program elements that we have found to be most effective (or ineffective)"*.

In dit hoofdstuk staan we stil bij het effectiviteitsonderzoek zelf. Twee vragen sturen de bespreking: Wat is effectiviteitsonderzoek? En is het wenselijk, met andere woorden is effectiviteitsonderzoek niet zelf in strijd met de doelstellingen van vredeseducatie? Effectiviteitsonderzoek is altijd controversieel geweest (voor een overzicht specifiek m.b.t. tot vredeseducatie zie Salomon, 2006). Regelmatig verschijnen dan ook overzichtsstudies die de verschillende kritieken bij elkaar brengen en bespreken (o. a. Goldstein & Woodhouse, 2000; Luyten et al., 2005; Thrupp, 2001). Alvorens dergelijk onderzoek op te starten, is het dan ook zinvol de bestaande kritiek door te nemen.

Het vervolg van dit hoofdstuk is opgebouwd als volgt. Eerst bespreken we kort wat klassiek wordt begrepen onder onderwijseffecten en welke conceptuele onderscheiden daarbij vandaag in de effectiviteitsliteratuur gehanteerd worden. Vervolgens bespreken we drie kritieken. In de afsluitende sectie behandelen we de implicaties voor effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie.

3.2 Effect en effectiviteit

Net zoals in de loop van de tijd de invulling van de concepten 'vrede' en 'geweld' wijzigde, gebeurde dat ook met wat effectiviteitsonderzoekers verstaan onder een onderwijseffect. In het International Handbook of School Effectiveness Research lijsten Teddlie, Reynolds en Sammons (2000: 65-69) zes verschillende definities op. Achter deze definities gaan voor de doeleinden van dit rapport twee relevante verschuivingen schuil: (1) van een focus op de absolute naar de relatieve effecten van onderwijs en (2) van een focus op totale naar toewijsbare effecten. Om voeling te krijgen met deze twee verschuivingen kan best vertrokken worden van de manier waarop een onderwijseffect in het hedendaags effectiviteitsonderzoek wordt ingevuld. Centraal daarbij staat de idee dat leren groei en verandering veronderstelt. Daarom is de verandering binnen eenzelfde leerling in principe het meest sluitende criterium om de effectiviteit van onderwijsprogramma's te evalueren (Willems, 1992). In de meest strenge invulling richt effectiviteitsonderzoek zich dan ook op zogenaamde leerwinst: de vooruitgang die een leerling boekt in termen van een vooropgesteld doel en die toegeschreven kan worden aan een geïdentificeerd proceskenmerk. Dat is een heel strikte definitie. Zij stelt zeer hoge methodologische eisen aan het onderzoek dat een dergelijk effect wil vaststellen. Eisen waaraan slechts in een uitzonderlijk geval volkomen voldaan wordt. Zij reikt als ideaal wel een aantal nastrevenswaardige kenmerken aan van goed onderzoek.

Een eerste kenmerk werd reeds eerder aangehaald. Effectiviteitsonderzoek evalueert de mate waarin verschillende onderwijsprogramma's een vooropgesteld doel bereiken. Precies daarom is een duidelijke afbakening van de doelen zo belangrijk. Ook de tijdspanne waarin die effecten verwacht worden zich te laten voelen en de duurzaamheid ervan vormen daarbij een belangrijk onderdeel. Over de wenselijkheid en haalbaarheid van de doelen zelf doet effectiviteitsonderzoek zoals eerder aangegeven geen uitspraak.

Ten tweede dient een onderscheid te worden gemaakt tussen de *absolute* en *relatieve* effecten van onderwijs. Veel van het hedendaagse effectiviteitsonderzoek naar studieprestaties en burgerschap bestudeert eerder de relatieve dan de absolute impact van onderwijs (Goldstein, 1997). Dat is een rechtstreeks gevolg van het feit dat dit type onderzoek zich primair richt op onderwijs verschaft in scholen. Daarbij is het zeer moeilijk de absolute impact van onderwijs te bepalen omdat nagenoeg alle jongeren onderwijs volgen. In die situatie wordt meestal vooral de vraag gesteld welke scholen of klassen *effectiever* dan anderen zijn. Daarbij is het uiteraard mogelijk dat de effectiviteitsverschillen klein of onbestaande zijn, terwijl onderwijs in zijn geheel wel een zeer groot effect heeft. Het is dan ook belangrijk die twee elementen duidelijk van elkaar te onderscheiden.

Het onderscheid tussen relatieve en absolute effecten is ook bijzonder belangrijk voor effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie. De heterogeniteit van vredeseducatie impliceert dat aan sommige doelstellingen in principe door *alle* scholen wordt gewerkt, terwijl aan andere slechts door een selectie van scholen gewerkt wordt. Het eerste geldt bijvoorbeeld voor al die doelstellingen die aansluiten bij de (vakoverschrijdende) eindtermen. Scholen zijn immers verplicht aan deze doelstellingen te werken. Tegelijk zien we dat veel van de vredeseducatie niet in alle scholen gebeurt. In dat geval kan met het gebruik van een experimentele en controlegroep die beide aan een pre- en posttest onderworpen worden (zie hoofdstuk 4), veel dichter in de buurt gekomen worden van de meting van het *absolute onderwijseffect*. In ieder geval kan het onderwijseffect dat op deze laatste manier gemeten wordt niet rechtstreeks vergeleken worden met het effect dat gevonden wordt met een werkwijze om relatieve effecten te meten.

Ten derde wordt er vandaag steeds meer klemtoon gelegd op het feit dat een empirisch vastgesteld effect ook moet kunnen worden *toegewezen* aan kenmerken van de onderwijspraktijk. Dat is waarschijnlijk de meest ingrijpende evolutie die zich over de afgelopen jaren binnen het effectiviteitsonderzoek (van welke aard dan ook) heeft voorgedaan. Een voorbeeld kan dit verduidelijken. Stel dat een groep tweemaal bevestigd wordt. Een keer aan het begin van een project (punt T) en een tweede keer aan het einde ervan (punt T+1). Het verschil in opvattingen en kennis tussen punt T en T+1 wordt het *residuele effect* genoemd (Coe & Fitz-Gibbon, 1998: 424) - men zou ook kunnen spreken van een bruto-effect. De centrale vraag wordt dan of dat het effect is van het programma. Er kunnen in de periode tussen T en T+1 namelijk heel veel zaken gebeurd zijn die niets met het onderwijsprogramma te maken hebben, maar wel verantwoordelijk zijn voor de vastgestelde verschuiving (of juist het gebrek eraan). De situatie verbetert indien naast een experimentele groep (dat is de groep die een onderwijsprogramma volgt) ook een controlegroep bevestigd wordt. Zeker als de leden van beide groepen op een louter toevallige wijze aan die groepen worden toegewezen. Een dergelijk design wordt vaak als 'ideaal' onderzoeksdesign beschreven (Harris, 2008b: 248). Maar zelfs in dat 'ideale', en dus vaak niet haalbare, scenario is het nooit uitgesloten dat er louter door toeval toch verschillen zijn in de ervaringen die de twee groepen opdoen, die *wel* relevant zijn voor de uitkomsten van een project maar op zichzelf niets met het project te maken hebben. Dat wordt aangeduid als 'niet geobserveerde heterogeniteit'. De kans dat een onderwijseffect wel degelijk een effect van het programma is, is aanzienlijk groter indien dat effect ook toegeschreven kan worden aan kenmerken van het onderwijsproces die theoretisch duidelijk zijn en empirisch gemeten worden. Stel dat bij leerlingen in een school duidelijk minder etnisch vooroordeel wordt gevonden in vergelijking met leerlingen uit een andere school. Dan is de overtuigingskracht voor de idee dat het hier een onderwijseffect betreft groter, naarmate we ook vaststellen dat het onderwijs in de ene school anders georganiseerd wordt dan in de andere school. Of veronderstel dat men in het eerder aangehaalde experimentele design kijkt naar vooroordelen. We weten dat dergelijke vooroordelen ingegeven worden door een aantal andere opvattingen (bv. gepercipieerde dreiging). Als we (een deel van) de geobserveerde verschuiving in etnisch vooroordeel kunnen toeschrijven aan een verschuiving van die opvattingen, noemen we dit 'geïdentificeerde leerwinst'.

De tendens naar het identificeren van 'effecten' binnen het effectiviteitsonderzoek is vooral een pleidooi voor een sterkere integratie van theorie en empirisch onderzoek. Effectiviteitsonderzoek is altijd heel empiristisch ingesteld geweest. Dat blijkt ook uit een vroege kritiek: *"Without a theory or set of hypotheses about the nature of the processes underlying the statistical models they use, there is no possibility of drawing conclusions which purport to show that the relationship in the models is causal in nature. The lack of an overall theoretical framework led the authors to embark on a fishing expedition in which the size of the holes in the net was determined by the irrelevant criterion of statistical significance"* (Cuttance, 1982: 487)ⁱ.

Cuttance drukt zich sterk uit, maar raakt wel een aantal belangrijke punten aan die binnen het hedendaagse effectiviteitsonderzoek gehoor gekregen hebben. Zo is er meer en meer aandacht voor procesvariabelen, kenmerken van het onderwijsproces die mogelijk relevant zijn voor het verklaren van verschillen in uitkomsten. Meer dan vroeger is het effectiviteitsonderzoek geneigd alleen die verschillen als effectiviteitsverschillen te beschouwen die ook kunnen worden toegewezen aan die proceskenmerken. Dat laat ook toe methoden te gebruiken die iets minder strakke causaliteitsclaims kunnen maken. Dergelijke overgang, waarin empirisch onderzoek als belangrijk maar niet allesbepalend gezien wordt,

ⁱ Het argument van Cuttance vertrekt vanuit een strikt methodologische grondslag. Sociale wetenschappers werken doorgaans met steekproeven. Op basis van een beperkt aantal respondenten wordt getracht uitspraken te doen over de populatie. Dat impliceert dat we nooit met 100 procent zekerheid kunnen zeggen of de effecten die we in een steekproef vinden zich ook in de populatie voordoen. Daarom maken statistici gebruik van significantieniveaus van bijvoorbeeld 1 of 5 procent. Dat betekent dat we aanvaarden dat als we 100 testen uitvoeren er 1 of 5 ervan een significant effect tonen terwijl er in de populatie eigenlijk geen effect is (in de vakliteratuur aangeduid als een type II fout). Precies daarom wordt het in het wilde weg willekeurig toetsen van verbanden afgeraden.

staat centraal in het pleidooi voor evidence-informed veeleer dan evidence-based beleid (Nevo & Slonim-Nevo, 2011)ⁱ.

Voor vredeseducatie is het daarom belangrijk dat ook aandacht besteed wordt aan onderwijstheorie. Het rendement van effectiviteitsonderzoek wordt het grootst als er een levendige wisselwerking groeit rond theorie over vredeseducatie als proces en empirisch onderzoek naar de effecten van deze processen. Gegeven de heterogeniteit van vredeseducatie zal dat theoretisch kader uitgebreid zijn. Toch zijn er een beperkt aantal principes die in de literatuur rond vredeseducatie vaak terugkomen en die toepasbaar zijn in een groot aantal verschillende contexten. Zo leert de psychologische literatuur ons veel over hoe kinderen komen tot leerwinst, welke interacties met rolmodel en omgeving hierbij belangrijk zijn. Deze worden beschreven in hoofdstuk vijf.

Ten slotte willen we benadrukken dat het beoogde doel, vrede of vredevol handelen, geen kenmerk is van één enkel persoon. Het vereist altijd de betrokkenheid van minstens twee personen. Zeker wanneer men deze doelen tracht te bereiken in een schoolcontext, is het belangrijk te specificeren op welk niveau men effecten verwacht. Dit kan gaan van het interpersoonlijke, tot het klassikale of het schoolniveau. Omgekeerd weten we al uit onderzoek dat het klimaat waarin de leerlingen les volgen, het klas- of het schoolklimaat, een invloed uitoefent op verdraagzame en democratische houdingen van leerlingen (Elchardus et al., 2008; Quintelier, 2007).

3.3 Kwalitatieve effectiviteitsstudies?

Effectiviteitsonderzoek wordt doorgaans geassocieerd met kwantitatief onderzoek. Dat roept de vraag op of het ook mogelijk is kwalitatief effectiviteitsonderzoek te doen. Zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek hebben hun plaats in een goede onderzoekspraktijk (Goldstein & Woodhouse, 2000). De keuze van methode moet verantwoord zijn in termen van de doelstellingen van het onderzoek. Aangezien studies betreffende de effectiviteit van vredeseducatie een uitspraak willen doen over de vraag of een bepaalde manier waarop die vorming wordt gegeven een impact heeft op bepaalde vormen van denken, voelen en doen die wenselijk worden geacht omdat men ervan uitgaat dat zij bijdragen tot vrede, blijkt effectiviteitsonderzoek toch kwantitatief te moeten zijn. Dergelijk kwantitatief onderzoek moet, gegeven de bedoeling, minstens aan drie voorwaarden voldoen. (1) De uitspraken moeten representatief zijn voor de personen die de vorming hebben gevolgd en dus waarschijnlijk van toepassing zijn op de mensen die de vorming in de toekomst zullen volgen. Als men kan stellen dat de onderzoeksbevindingen toepasbaar zijn op alle leerlingen van een school, dan is de kans groot dat ze ook toepasbaar zullen zijn op de leerlingen die twee jaar later in die school zullen les volgen. (2) Variaties in de aard van de vorming en in de nagestreefde doelstellingen moeten kunnen worden gemeten. Het moet mogelijk zijn uitspraken te doen over de mate waarin die doelstellingen worden gehaald en of een bepaalde manier van vorming daar meer of minder toe bijdraagt dan een andere. Kan men dergelijke oordelen niet vellen, dan kan men geen uitspraken doen over de doeltreffendheid van vredeseducatie. (3) Het meten van die variaties moet zo weinig mogelijk beïnvloed worden door de subjectiviteit van de onderzoeker. Als een andere onderzoeker het doet, zou dat in het beste geval geen en in alle gevallen heel weinig verschil mogen maken.

Kwalitatief onderzoek is nu net onderzoek dat zich die drie doelen niet stelt. Toch wordt bij de evaluatie van initiatieven in vredeseducatie dikwijls voor een kwalitatieve benadering gekozen, niet omdat deze

ⁱ Een deel van die bredere discussie heeft ook betrekking op auteurs die stellen dat causaliteitsclaims zelfs met de meest gesofisticeerde methoden in de sociale wetenschappen onhaalbaar zijn.

beter de vermelde doelstellingen realiseert (wat ook geenszins het geval is), maar omdat zij beter zou passen bij de doelstellingen van vredeseducatie.

Duckworth en collega's (2012) geven een verantwoording, maar in vage termen: de overtuiging dat er waardevolle dingen zijn die men niet kan tellen. Ter ondersteuning van de stelling presenteren zij een (vermeend) citaat van Einstein: *"Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted"*. Dat is absoluut juist, maar ook naast de kwestie om te oordelen of effectiviteitsstudies kwalitatief dan wel kwantitatief moeten zijn. De vraag is of men representativiteit, een minimale rol van de subjectiviteit van de onderzoeker en betrouwbaarheid van oordelen over meer of minder effect, kan garanderen zonder te tellen. Het antwoord daarop is uiteraard negatief. Indien men de doelstellingen die vredeseducatie nastreeft niet kan meten, kan men ook niet weten of men die doelstellingen haalt. Duckworth en collega's (2012: 84) achten de kwantitatieve benadering echter te beperkt: *"This article does not object to the typical 'pretest/posttest' random control trials that so dominate the landscape of educational assessment (even within the world of conflict resolution and peace education). We do, however, argue that if we approach assessment and evaluation with a narrow epistemology which limits us to only one method of gathering data, we are bound to miss much"*.

De kwalitatieve methode die ze voorstaan komt er dan op neer dat de leerlingen zelf evalueren of de vorming die zij hebben gevolgd, doeltreffend is geweest: *"We wanted to know from the students directly, in their own words, what they feel they learned"*. In zo'n benadering wordt de onderzoeker in feite vervangen door de respondent die geen bijzondere methode gebruikt om waar te nemen en de waarnemingen te analyseren, maar die zijn indruk geeft of het programma een invloed heeft gehad op zijn manier van denken, voelen en doen. De voorwaarde dat de subjectiviteit van de onderzoeker tot een minimum wordt beperkt, wordt op die manier uiteraard heel sterk geschonden. De subjectiviteit van de onderzoeker/respondent wordt hier net gemaximaliseerd. Het is bijvoorbeeld niet denkbeeldig dat participanten die zich tijdens het project goed vermaakt hebben, zich positiever gaan uiten als gevraagd wordt naar doeltreffendheid. In effectiviteitsstudies zou een dergelijke manier om effecten te meten, niet mogen worden gebruikt. Het oordeel of een bepaalde stimulus een bepaald effect heeft, moet steunen op waarnemingen van de covariatie van de onafhankelijke en afhankelijke variabelen en die moet worden waargenomen op een manier waarbij de subjectiviteit van de onderzoeker een zo gering mogelijke rol speelt. In die zin verdient het ook sterk aanbeveling dat de effectiviteitsstudies worden uitgevoerd door mensen die niet bij de geëvalueerde praktijk betrokken zijn, door derden of externen dus.

Het project dat Duckworth en collega's (2012) evalueerden betrof een school waar de leerlingen een musical over pesten en jeugdgeweld moesten creëren. De plot van het verhaal was de dood ten gevolge van pesterijen van een homoseksuele jongere. Hun stijl van interviewen omschrijven de onderzoekers door te stellen dat het *een holistische studentgecentreerde manier van werken* betreft. Het blijkt dat dit er op neerkomt dat men alleen de openingsvragen voorbereide en de respondenten vervolgens hun eigen weg liet gaan. De onderzoekers beweren wel dat het afnemen van interviews op die manier de jongeren een ruimte biedt waar ze vrij kunnen spreken en dus op zich al een manier van vredeseducatie is. Op die manier werden tien studenten geïnterviewd (duur interview 45-70 minuten), zeven mannen en drie vrouwen, waaronder een moslim en een homo. De interviews werden afgenomen door drie personen, waarvan één nauw bij het project betrokken was. Drie vragen stonden centraal: (1) Welke vaardigheden hebt u geleerd? (2) Hoe heeft u een invloed kunnen hebben op het programma? (3) Hoe heeft het programma een invloed gehad op u? De drie vragen zijn geschikt om na te gaan wat de leerlingen denken te hebben geleerd, hoe zij het programma denken te hebben beïnvloed en hoe zij denken te zijn beïnvloed door het programma. Dat kan op zich best interessante informatie opleveren. De vragen zijn echter ongeschikt om na te gaan welke vaardigheden de respondenten daadwerkelijk hebben verworven, hoe zij het programma hebben beïnvloed en door het programma werden beïnvloed. Het is nochtans in termen van die laatste vraagstellingen dat de onderzoekers de interviews interpreteren.

Een heel andere invulling van een kwalitatieve benadering wordt gegeven door Tomovska (2010). Kwalitatief betekent hier dat de aandacht verschuift van onderzoek naar de mate waarin de vooropgestelde doelen worden bereikt, naar een beschrijving van de middelen of processen die worden gebruikt om die doelen te bereiken.

De keuze voor een kwalitatieve aanpak is doorgaans gegrond in een sterk wantrouwen ten opzichte van kwantitatief onderzoek. De radicale versies, die overigens vaak gevonden worden bij auteurs die effectiviteitsonderzoek op zichzelf bekritisieren (Elliott, 1996; Hamilton, 1996), richten zich op het uitgangspunt dat het überhaupt mogelijk is bepaalde uitkomsten *objectief* te meten (Luyten et al., 2005). Verschillende auteurs wijzen op de talloze keuzes die gemaakt worden tijdens het onderzoeksproces (o.a. Ball, 1998). Een dergelijke radicaal-subjectivistische visie verwerpt het impliciet gehanteerde positivisme in effectiviteitsonderzoek (Willmott, 1999). Auteurs die deze overtuiging aanhangen, gaan er doorgaans van uit dat uitkomsten niet te meten vallen en trachten vervolgens processen te monitoren. In een radicale formulering wordt gesteld dat onderwijs niet in de eerste plaats over uitkomsten maar over processen gaat (Elliott, 1996: 221). Nu is aandacht voor die processen heel belangrijk, we komen daar later nog op terug, maar men kan de aandacht natuurlijk niet tot die processen beperken zonder op te houden aan effectiviteitsstudie te doen. Eigenlijk wordt met de stap die Tomovska zet, afgestapt van de bedoeling effectiviteitsonderzoek te doen want dergelijk onderzoek wil precies processen vergelijken in termen van de mate waarin zij vooropgestelde doelen bereiken. Men kan bij effectiviteitsonderzoek de mate van doelverwerving uiteraard niet buiten beschouwing laten.

Het onderzoek waarover Tomovska (2010) rapporteert, betreft 10 tot 11-jarige protestanten uit twee scholen in Noord-Ierland. De observaties steunen op heel open interviews waarvan de onderzoeker zegt dat zij maximaal waren afgestemd op de 'behoeften van elke respondent'. De onderzoeker bracht 30 dagen door in elke school en nam er interviews af van de leerlingen. Sommige interviews gebeurden individueel, andere in groepjes van drie à vier leerlingen. Het gaat om scholen die deelnamen aan de 'School Community Link Programmes', die erop gericht zijn de kinderen van katholieke en protestantse scholen elkaar rond bepaalde activiteiten te laten ontmoeten. Door de niet-gekwantificeerde wijze van onderzoeken en de zeer open interviewvorm lijken de conclusies van de studie weinig overtuigend. Men heeft vaak de indruk dat men de onderzoeker op zijn woord moet geloven. Eén van de stellingen van de onderzoeker is de idee dat de programma's kinderen ervaringen lieten opdoen die zij zonder het programma, gegeven de sterke segregatie van en de spanning tussen katholieken en protestanten, nooit zouden hebben. Die stelling steunt dan altijd op de vraag aan kinderen 'vond je het leuk'? En, indien ja, 'zou je anders de kans hebben gehad om met deze mensen te spelen of samen te werken'? Als de kinderen 'neen' antwoorden op die laatste vraag, beschouwt de onderzoeker de stelling als bevestigd. Het is duidelijk dat tussen observatie en conclusie hier wel een zeer grote afstand ligt. Volgend citaat geeft een voorbeeld van een dergelijk interview (Tomovska, 2010: 130):

R: *What do you think about the meetings with children from 'Holy Primary School'?*

Natalie: *It was good, it was fun too.*

R: *What was so fun?*

Natalie: *The fact that we were all working together and trying to make the song and the different activities and all.*

R: *It was fun to work together?*

Natalie: *'Cause if we wouldn't have worked together then we wouldn't 've got it done on time.*

R: *So it was important to work together?*

Shanalda: *Yeah.*

R: *Why did you work with children from 'Holy Primary School'?*

Natalie: *Because they are a different religion than us.*

R: *And why should that matter?*

Natalie: *Just to get to know each other.*

R: *Could you get to know each other if you didn't go on the trip?*

Natalie: *Not really.*

Shanalda: *Probably not.*

R: *Why not?*

Shanalda: *'Cause we don't really see them.*

Ook Clarke-Habibi (2005: 45) voerde een kwalitatief effectiviteitsonderzoek uit. Het beschrijft de evaluatie van een *Education for Peace* programma in Bosnië en Herzegovina dat werd uitgevoerd over een periode van twee jaar. Formele trainingsmomenten vonden op regelmatige basis plaats en werden gevolgd door wekelijks overleg met individuele leerkrachten.ⁱ Leerlingen kregen op geregelde tijdstippen lessen van hun opgeleide leerkrachten en namen ook deel aan een aantal grotere bijeenkomsten met als climax het nationale congres waar verschillende scholen vertegenwoordigd waren. Bij de evaluatie citeert de onderzoeker een leerkracht: *"Few words are needed to describe this experience, because we all saw it. People were together, mixed with each other – guests, parents, students from Travnik and Noa Bila – there were no differences made between people, it was very good"*.

Dergelijk kwalitatief onderzoek kampt met twee zwaktes. Ten eerste identificeert men effecten alleen met die effecten waar mensen zich ook van bewust zijn. Maar net zozeer als mensen het gevoel kunnen hebben dat ze beïnvloed werden terwijl dat helemaal niet zo was, gebeurt veel van het leren en misschien zelfs het belangrijkste deel onbewust. Kwalitatief onderzoek biedt geen enkele garantie de leerresultaten die zich op niet-discursief niveau situeren te identificeren. Daarmee verbonden is er een tweede probleem, namelijk dat het geringe aantal respondenten vaak niet toelaat in rekening te brengen wat men 'de geschiedenis van het subject' kan noemen: vroegere ervaringen, bestaande opvattingen en persoonlijke situatie. Vandaag wordt er in de literatuur steeds meer bewijs geleverd voor de idee dat eenzelfde programma niet voor iedereen effectief is. Men kan ook kwantitatief onderzoek verwijten dat het ook zeker niet alle aspecten van de geschiedenis van het subject in rekening kan brengen. Dat is juist, maar er wordt tenminste aandacht aan besteed en een aantal interactie-effecten werd kwantitatief toch overtuigend aangetoond.

Daar zou tegen ingebracht kunnen worden dat het toch mogelijk is verschillende diepte-interviews uit te voeren met dezelfde respondenten, bijvoorbeeld voor, tijdens en na een onderwijsprogramma. Op die manier kan onderzocht worden of er verschuivingen zijn en of die verschuivingen bij sommige deelnemers meer of minder uitgesproken zijn. Dat kan voor bepaalde doeleinden een prima strategie zijn, maar om die verschuiving vast te stellen, zullen de gesprekken gecodeerd moeten worden. Om dat op een betrouwbare wijze te doen dient (1) vooraf een codeerschema opgesteld te worden, dienen (2) verschillende mensen dezelfde gesprekken te coderen en dient (3) de betrouwbaarheid van dat schema

ⁱ Schriftelijke communicatie met Sara Clarke-Habibi, 28 juli 2014.

(aan de hand van de overeenstemming tussen de codering van verschillende codeurs) nagegaan te wordenⁱ. Kortom, er is dus kwantitatief onderzoek vereist.

Het gaat er dus niet om dat de effectiviteit van vredeseducatie op eenzelfde manier kan beoordeeld worden als pakweg een vak als wiskunde kan geëvalueerd worden. Het gaat er om dat een radicaal doorgetrokken, subjectivistische logica, waarin alleen datgene wat het subject als een effect ervaart als 'effect' wordt beschouwd, onmogelijk te rijmen valt met de basisprincipes van effectiviteitsonderzoek.

De reactie van kwantitatief effectiviteitsonderzoek op kritiek en op de keuze voor een kwalitatieve benadering, is van tweeërlei aard. De radicale versie wordt even radicaal verworpen: *"giving up the ideal of objectivity would render any research activity futile"* (Luyten et al., 2005: 252). Andere auteurs gaan nog verder en verwerpen de claim van sommigen dat kwalitatief onderzoek superieur zou zijn voor het blootleggen van processen. Kwalitatief onderzoek is volgens hen allerm minst geschikt om de complexe multivariate verbanden bloot te leggen (Goldstein & Woodhouse, 2000: 359). Als de discussie op die manier gevoerd wordt, is ze zelden productief. Beter is daarom te stellen dat auteurs die vanuit een radicaal-subjectivistische opstelling elke vorm van positivisme verwerpen, geen effectiviteitsonderzoek kunnen doen. Op dat punt botsen immers twee filosofische overtuigingen die zo haaks op elkaar staan dat er geen tussenweg mogelijk is. Interessanter is daarom de meer gematigde kritiek, die ook binnen het effectiviteitsonderzoek zelf tot bezorgdheid heeft geleid. Effectiviteitsonderzoekers zijn er zich terdege van bewust dat de uitkomsten die effectiviteitsonderzoek wil vaststellen, tot stand komen via complexe processen. Zij erkennen doorgaans ook dat kwantitatief onderzoek op dat punt nooit het volledige verhaal kan vertellen. Binnen die visie is het echter niet zozeer het kwantificeren dat problematisch wordt geacht, maar wel de wijze waarop de data worden verzameld en de analysemogelijkheden die ze bieden. Die bezorgdheid mondt meestal uit in twee aanbevelingen, namelijk (1) meer aandacht voor kleinschalige projecten met het oog op het identificeren van onderwijsprocessen en (2) een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoekⁱⁱ. Maar zelfs in dat geval wordt een duidelijke taakverdeling voorzien waarbij kwalitatief onderzoek op zoek gaat naar processen binnen scholen die een basis kunnen vormen voor grootschalig kwantitatief onderzoek (Luyten et al., 2005: 259; Scheerens & Bosker, 1997): *"These [qualitative] studies are important for generating hypotheses and highlighting social psychological processes involved in program take up, experience, and change processes, but they cannot reliably demonstrate the impact of a program. [...] Qualitative investigation can and should be used to develop research hypotheses and to augment experimental measurement of outcomes"* (Paluck & Green, 2009: 344).

3.4 Is effectiviteitsonderzoek conflictbevorderend?

Effectiviteitsonderzoek in het onderwijs kan dienen als een inspiratiebron voor hoe effectiviteitsonderzoek in het algemeen methodologisch moet worden aangepakt. Daarom ook is de kritiek interessant die dit soort onderzoek, ook als het goed wordt aangepakt, heeft gekregen. Ze wijst

ⁱ Deze techniek wordt courant gebruikt om de beeldvorming van bepaalde groepen in door? verschillende media te bestuderen en te vergelijken.

ⁱⁱ Sommige auteurs duiden dat verschil aan met het onderscheid tussen *school effectiveness* en *school improvement* onderzoek. Dat verschil blijkt echter niet consequent aangehouden te worden (Goldstein & Woodhouse, 2000: 355).

immers op beperkingen en aandachtspunten die men zelfs bij goed uitgevoerd effectiviteitsonderzoek voor ogen dient te houden. Thrupp (2001), een van de grote specialisten van het effectiviteitsonderzoek, leverde in dat verband een boeiende bijdrage die ingaat op de vraag: is effectiviteitsonderzoek wenselijk? Hij vertrekt van de vaststelling dat er recent behoorlijk wat kritiek is geleverd op effectiviteitsonderzoek in het algemeen: *“The central theme of this critical work has been that school effectiveness research is a socially and politically decontextualised body of literature which, wittingly or unwittingly, has provided support for the inequitable educational reform programs of neo-liberal and managerial governments”* (Thrupp, 2001: 7-8).

Vooraf de focus op *relatieve onderwijs effecten* zet aan tot vergelijken en competitie. Het betreft hier een discussie die ook in de gangbare effectiviteitsliteratuur sterk gevoerd is (Thrupp, 2001; Wrigley, 2003). De meest fundamentele kritiek op effectiviteitsonderzoek is dat het als discipline eigenlijk gedoemd is om een onevenredige klemtoon op mogelijkheden en potentieel te leggen en te weinig aandacht heeft voor beperkingen en limieten. Als, en dit voorbeeld is niet denkbeeldig, sociaaleconomische en sociaal-culturele kenmerken van het gezin van herkomst 80% van de variantie in schoolprestaties tussen leerlingen verklaren, richt het effectiviteitsonderzoek zich toch op de resterende 20%, zonder ook maar een poging te doen om die 80% te theoretiseren en te problematiserenⁱ. Op die manier wekt effectiviteitsonderzoek soms de indruk dat het alle problemen van een school kan oplossen. Het negeert daarbij zaken als de sociale achtergrond van de leerlingen en gaat ervan uit dat deze niet moeten worden bestudeerd, omdat ze toch buiten de greep van de school liggen en dus niet door het schoolbeleid kunnen worden veranderd. De sociale achtergrond en de hele maatschappelijke context worden dan benaderd als ruis. Het gevaar daarvan, aldus de kritiek, zit hem daarin dat men door die maatschappelijke context buiten beschouwing te laten, hem eigenlijk naturaliseert en aanvaardt. Op die manier, zo gaat de redenering, negeert dit type onderzoek niet alleen de structurele limieten waaraan het verbeteren van de prestaties onderhevig is. Men dreigt zelfs aan de duurzaamheid ervan bij te dragen (Willmott, 1999: 264). Onbedoeld zegt men dan als het ware: laat die maatschappelijke toestand voor wat hij is en concentreer alle aandacht op wat de scholen kunnen doen, gegeven die context.ⁱⁱ

Het is vanuit die argumentatie dat effectiviteitsonderzoek soms wordt verweten neoliberal te zijn (Burbules & Torres, 2000; Hatcher, 1998; Willmott, 1999; Wrigley, 2003)ⁱⁱⁱ. Effectiviteitsonderzoek wordt dan verweten structureel te weinig aandacht te besteden aan de beperkingen en limieten waarmee onderwijs geconfronteerd wordt. Het uitgangspunt van effectiviteitsonderzoek is altijd de vraag ‘hoe kunnen we het beter maken?’. Het bekendste tijdschrift over onderwijs effectiviteit heet niet toevallig *School Effectiveness and School Improvement*. Van daaruit richt het de aandacht op factoren die toegankelijk en manipuleerbaar zijn en ziet het andere factoren over het hoofd.

Van deze kritiek bestaan meer en minder radicale versies. In de meest radicale versie wordt zij verbonden met een kritiek op het positivistische of neopositivistische uitgangspunt van effectiviteitsonderzoek: *“The underlying thread of the critique of school effectiveness research is the commitment to positivist epistemology (and its ontological secretions, which may only be tacitly acknowledged) that necessarily has congruity with right-wing social philosophy, for positivism denies that social (or natural) reality is differentiated and structured”* (Willmott, 1999: 255). Op de band tussen effectiviteitsonderzoek en positivisme gingen we reeds in. Het meer ideologische argument luidt dat het methodologisch

ⁱ Men kan een gelijkaardige opmerking maken over het onderzoek naar de effectiviteit van burgerschapsvorming. Ook daar wordt vastgesteld dat de effecten van de kenmerken van het gezin groter zijn dan die van variaties in de processen van burgerschapsvorming.

ⁱⁱ Een kritiek die hierbij aansluit is dat effectiviteitsonderzoek door de overheid vaak ‘misbruikt’ worden om zoveel verantwoordelijkheid naar scholen door te schuiven (Goldstein & Woodhouse, 2000). Vaak wordt daar waar? gewezen op hoe overheden selectief zijn in het aanhalen van onderzoek (Elliott, 1996).

ⁱⁱⁱ Het wordt dan gezien als tekenend voor de vermarkting van het onderwijs en een uiting van ons geïdealiseerd streven naar efficiëntie (Willmott, 1999).

individualistische uitgangspunt structuren van sociale ongelijkheid reduceert tot individuele zaken en daarmee een soort *blame culture* in stand houdt. Effectiviteitsonderzoek draagt binnen die visie bij aan een cultuur van *accountability* (Burbules & Torres, 2000) en een *survivor culture* gekenmerkt door de afwezigheid van intermenselijk en interinstitutioneel vertrouwen (Wrigley, 2003: 90).

Een andere ideologische kritiek luidt dat de band tussen overheid en effectiviteitsonderzoekers vaak te nauw is. Het hedendaagse effectiviteitsonderzoek houdt daar rekening mee. Daar worden beide actoren opgeroepen 'critical friends' te zijn (Goldstein & Woodhouse, 2000). Het is vooral een oproep tot het handhaven van een duidelijke afstand tussen wie die onderwijs verstrekt, wie er op maatschappelijk niveau een beleid voor uittekent en wie moet onderzoeken of dat beleid en die verstrekking ook een effect hebben. Deze kritiek is vandaag relevant voor vredeseducatie omdat in het bestaande effectiviteitsonderzoek ernaar die afstand vaak ontbreekt en evaluatoren en geëvalueerden vaak dezelfde personen zijn. Duckworth en collega's (2012) gaan zo ver dat ze stellen dat het verstrekken van een veilige ruimte waarin leerlingen vrank en vrij kunnen spreken (als basis voor hun effectiviteitsonderzoek) ook een vorm van vredeseducatie is (wat ze dus net vooropstellen te evalueren). Dergelijke studies waarbij middel en doel verward worden, kunnen niet beschouwd worden als effectiviteitsonderzoek. We stellen voor ze belevingsonderzoek te noemen; de in de literatuur meest verwante term is onderwijsverbeteringsonderzoek (*school improvement research vs school effectiveness research*). Dergelijk onderzoek heeft zijn verdiensten en kan relevante informatie opleveren, bijvoorbeeld met betrekking tot de proceskenmerken van onderwijs. Maar het kan niet worden beschouwd als effectiviteitsonderzoek omdat het te weinig garanties biedt dat andere onderzoekers voor eenzelfde groep tot gelijkaardige resultaten zouden komen.

Thrupp (2001) geeft toe dat effectiviteitsonderzoekers de beleidsmakers dikwijls naar de mond hebben gepraat. Zij hebben heel sterk de mogelijkheden om te veranderen op basis van wetenschappelijke evidentie belicht en daarmee beleidsmakers ook een manier gegeven om de blik af te wenden van omstandigheden en aan 'blaming the school' te doen. Dat leidt tot een streven naar doeltreffendheid en efficiëntie ongeacht de omstandigheden waarbinnen de school dat moet doen. Door dat gebrek aan aandacht voor structurele beperkingen en condities wordt effectiviteitsonderzoek door sommigen met rechtse en neoliberale politiek en beleid geassocieerd.

3.5 Wat leert dit voor effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie?

Wat kan uit deze kritiek worden geleerd in verband met effectiviteitsonderzoek in het algemeen en effectiviteit van vorming in het bijzonder? In de eerste plaats dat het bereiken van de doelstellingen van de vorming toch heel sterk beïnvloed wordt door factoren die buiten de vorming zelf liggen. De vorming kan, zelfs onder optimale omstandigheden, maar een klein deel van de variatie in de mate waarin die doelstellingen worden bereikt, beïnvloeden. Dat kan een reden zijn om geen tijd en geld aan de vorming te besteden. Maar men kan de redenering ook omkeren en wel tijd en geld aan de vorming besteden omdat de andere factoren niet of heel moeilijk manipuleerbaar zijn. En als men toch tijd en geld aan vorming besteedt, loont het na te gaan of die middelen zo goed mogelijk, zo effectief en efficiënt mogelijk worden aangewend. Dus, ondanks de beperkingen, heeft effectiviteitsonderzoek zijn belang.

Dat effectiviteitsonderzoek dient volgens ons kwantitatief te zijn. Alleen op die manier kan de noodzakelijke afstand tussen onderzoeker en studie-object gegarandeerd worden. Het radicaal

subjectivistische standpunt van sommige auteurs is dan ook niet verzoenbaar met effectiviteitsonderzoek. Indien vredeseducatie effectiviteitsonderzoek wenst uit te voeren, dan moet dat onderzoek zich qua gehanteerde uitgangspunten kunnen meten met het effectiviteitsonderzoek naar andere onderwijsuitkomsten. Er is geen enkele overtuigende reden om te trachten een afzonderlijke discipline 'effectiviteitsonderzoek voor vredeseducatie' te ontwerpen. Dat betekent niet dat een aantal bezorgdheden over hoe bepaalde uitkomsten van vredeseducatie gemeten dienen te worden, onterecht zijn. Die bezorgdheid verdient aandacht. Die kan steunen op het zeer uitgebreide onderzoek naar de validiteit van meetinstrumenten (meten de onderzoekers wel echt wat ze willen meten?) en betrouwbaarheid van meetinstrumenten (als we hetzelfde op verschillende momenten meten, krijgen we dan dezelfde uitkomsten?). Het feit dat sommige concepten moeilijk te meten zijn, ontkent niemand. Maar veeleer dan daaruit te besluiten dat we zelfs geen poging moeten doen om ze te meten, koppelen effectiviteitsonderzoekers daar onderzoek naar de validiteit en de betrouwbaarheid van meetinstrumenten aan vast. We komen hier bij de bespreking van concrete effectiviteitsstudies uitgebreid op terug.

Ten tweede moet men erover waken dat effectiviteitsstudies niet de enige vorm van studie worden. Als men investeert in vredeseducatie is het zinvol na te gaan of die vorming effectief is en de investering haar doel bereikt. Effectiviteitsonderzoek mag echter niet de ambitie hebben een dominante vorm van vredesonderzoek te worden. Daar is geen reden toe: effectiviteit en efficiëntie zijn dan wel belangrijke criteria, maar zeker niet de enige waaraan het nut en de waarde van kennis moet worden afgemeten. Effectiviteitsstudies worden overigens beter naarmate de relevante context beter in beeld komt en bij de studie kan worden betrokken. Men zou bij het bestuderen van de effecten van vredeseducatie op de houding ten opzichte van geweld bijvoorbeeld moeten rekening houden met de invloed van het mediagebruik op geweld en met de samenhang tussen het soort onderwijs dat men geniet en de mediavorkeur. Daar is nu in de studies naar de effectiviteit van vredeseducatie bijvoorbeeld weinig aandacht voor.

Het politieke gebruik van de effectiviteitsstudies is een moeilijker gegeven. Uiteraard instrumentaliseren effectiviteitsstudies. De gebruikte vormingsmethoden worden in grotere mate een instrument waarvan men de doeltreffendheid kan beoordelen, wat in wezen de bedoeling van effectiviteitsstudies is. Gegeven een bepaald doel, is het nuttig te weten onder welke omstandigheden men bijvoorbeeld beter investeert in het scheppen van een open klasklimaat dan in het aanbieden van een cursus burgerschap. De bedenkingen van Thrupp suggereren dat men de effectiviteitsstudies best met terughoudendheid hanteert en heel gevoelig is voor hun beperkingen, omdat zij het beleid gemakkelijk een legitimering bieden.

Naast deze algemene bedenkingen waartoe de kritiek op het onderwijs-effectiviteitsonderzoek heeft geleid, kan men ook een aandachtspunt signaleren dat specifiek betrekking heeft op vredeseducatie. De oorzaak van geweld ligt dikwijls in competitie. Effectiviteitsonderzoek wordt gebruikt om projecten, vormingen, scholen, leerkrachten en andere educatieve initiatieven met elkaar te vergelijken, met het doel te zien wat goed en wat minder goed werkt en daaraan dan ook gevolgen te koppelen. Op die manier is effectiviteitsonderzoek gericht op vergelijking en mogelijk ook op competitie. Het ene project werkt beter dan het andere, leraars die op een bepaalde manier zijn opgeleid doen het beter dan leraars die op een andere manier zijn opgeleid, sommige scholen halen betere resultaten dan andere. In die zin vergelijkt effectiviteitsonderzoek en het is mogelijk dat die vergelijking een element wordt in de competitie tussen projecten, scholen en leraars. Dat karakter van effectiviteitsonderzoek wordt door de radicale kritiek soms gebruikt om het volkomen te verwerpen als ongeschikt voor vredeseducatie omdat men competitie en geweld aan elkaar gelijk stelt of het laatste ziet als een gevolg van het eerste. Die kritiek lijkt ons niet relevant. Ten eerste, omdat competitie niet incompatibel hoeft te zijn met vredeseducatie. Als het dat wel is, stopt men beter met vredeseducatie aangezien die haar effecten wil

laten gelden in een wereld waarin het gros van de economische activiteit steunt op competitie in een marktsysteem. Ten tweede is het niet geheel juist om een vergelijking meteen gelijk te stellen aan competitie. Hoe met de resultaten van een vergelijking wordt omgegaan, is immers niet een eigenschap van die vergelijking, maar van het gebruik ervan. Er bestaan veel systemen van kwaliteitsbewaking en kwaliteitsverbetering die niet competitief, dus met een focus op het vergelijken van de resultaten tussen leerlingen, maar coöperatief zijn. Men kan dergelijke modellen ook gebruiken als men op basis van vergelijkende studies streeft naar het verhogen van de effectiviteit van vredeseducatie. Op deze manier wordt het mogelijke competitieve karakter van effectiviteitonderzoek vermeden.

4 *Onderzoeksdiseins*

4.1 Inleiding

Na in de voorgaande hoofdstukken vredeseducatie en effectiviteitsonderzoek te hebben afgebakend, richt dit hoofdstuk de aandacht op de eerste concrete stap in het uitvoeren van effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie: de keuze van het onderzoeksdesign. Het zijn de procedures die dit design behelst, die de grondstof van de analyse genereren, namelijk de data. Het onderzoeksdesign bepaalt daarmee een aanzienlijk deel van de mogelijkheden en beperkingen van de analyse.

Data kunnen op verschillende manieren verzameld worden. Een van de meest gebruikte methoden binnen het effectiviteitsonderzoek is het (quasi-)experimentele design met meerdere meetmomenten. In dat geval worden jongeren over de tijd gevolgd, getest en eventueel vergeleken met een controlegroep die een onderwijsprogramma niet volgde. Het betreft hier het onderzoeksdesign dat tot de sterkste causaliteitsclaims kan leiden. Ze leent zich echter veel beter voor het evalueren van specifieke programma's dan voor het evalueren van de mate waarin scholen de doelstellingen realiseren die ook vervat zitten in de eindtermen. Een grondige bespreking van de verschillende methoden van dataverzameling vormt het onderwerp van dit hoofdstuk.

Burgerschapseducatie krijgt in dit hoofdstuk een meer prominente plaats dan in andere. Die keuze wordt ingegeven door drie overwegingen. Ten eerste stelden we bij ons literatuuronderzoek vast dat het effectiviteitsonderzoek rond vredeseducatie niet meteen het meest geavanceerde is (Tausch, Schmid, & Hewstone, 2010: 82-83). De jeugdigheid van de discipline speelt daarbij zeker een rol. Er wordt vandaag nog veel zogeheten effectiviteitsonderzoek over vredeseducatie gepubliceerd dat niet aan de minimale kwaliteitseisen van effectiviteitsonderzoek voldoet en dat daarom moeilijk gebruikt kan worden in een uiteenzetting over hoe dergelijk onderzoek moet worden uitgevoerd. Het bestaande, kwalitatief goede effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie is, ten tweede, nogal beperkt wat betreft de variatie van gebruikte manieren van dataverzameling. Doorgaans wordt inderdaad teruggerepen naar het zonet aangehaalde experimentele design. Het is het expliciete doel van dit hoofdstuk ook andere wijzen van dataverzameling te bespreken. Binnen de literatuur rond de effectiviteit van burgerschapseducatie worden om redenen die we verder zullen uitleggen, wel verschillende onderzoeksdesigns gebruikt. Die burgerschapseducatie vormt, ten derde, ook een interessant vergelijkingspunt voor vredeseducatie omdat het effectiviteitsonderzoek ernaar relatief nauw aansluit bij het klassieke effectiviteitsonderzoek (zie vorig hoofdstuk). De inclusie van vakoverschrijdende eindtermen burgerschap die voor alle jongeren die in Vlaanderen onderwijs volgen van toepassing zijn, maakte dat de vraag naar effectiviteitsonderzoek zich hier al vroeg liet voelen (Elchardus et al., 2008). Bovendien sluiten bepaalde van de binnen het domein van burgerschapseducatie nagestreefde houdingen en opvattingen – zoals een tolerante houding tegenover verschillen in sekse, etniciteit en religie – zeer nauw aan bij de doelstellingen van vredeseducatie.

De aangehaalde studies worden aangevuld met concrete voorbeelden uit de literatuur die de effectiviteit van vredeseducatie onderzocht. Het gaat in dat laatste geval dan om specifieke voorbeelden die een algemeen punt illustreren of verder verduidelijken. Een meer systematisch overzicht van het bestaande effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie wordt gegeven in hoofdstuk 6.

4.2 Basisonderscheiden in dataverzameling

Onderzoeksdesigns kunnen ingedeeld worden op basis van twee onderscheiden.

Longitudinaal of cross-sectioneel

Effectiviteitsonderzoek kan al dan niet longitudinaal of (quasi)-experimenteel onderzoek zijn. In longitudinaal onderzoek worden dezelfde mensen over de tijd gevolgd en vinden er metingen plaats op meerdere tijdstippen. Dat laat toe verschuivingen *binnen eenzelfde individu* in kaart te brengen. Experimenteel onderzoek voegt daaraan toe dat het mogelijk wordt de ‘stimulus’ duidelijk te onderscheiden door een experimentele groep te vergelijken met een controlegroep (die niet onderhevig was aan de stimulus). De concrete inhoud van die stimulus kan variëren. In de context van vredeseducatie gaat het doorgaans om het al dan niet gevolgd hebben van een programma. In het in dit rapport bestudeerde, experimentele onderzoek gaat het altijd om longitudinaal onderzoekⁱ. De situatie waarin men mensen samenbrengt in een laboratorium en vervolgens blootstelt aan een stimulus – bijvoorbeeld door een filmpje te tonen – en vervolgens reacties meet zonder dat er eerst een voormeting werd afgenomen, is meestal niet relevant voor vredeseducatieⁱⁱ. Het quasi-experimenteel onderzoek dat we bespreken, is ook allemaal longitudinaal en omvat een pre- en posttoets. Er is een tendens om dit longitudinale en quasi-experimentele onderzoek beter te vinden dan niet-experimenteel en niet longitudinaal (cross-sectioneel) onderzoek (Paluck & Green, 2009). Dat is echter niet noodzakelijk het geval. Men kan zich overigens niet van de indruk ontdoen dat vele onderzoekers de zwaktes van het quasi-experimentele design onderschatten en het omgekeerde doen met het cross-sectionele design.

Longitudinale onderzoeksdesigns zijn immers kwetsbaar. De kwaliteit van het onderzoek is sterk afhankelijk van een aantal factoren (zoals de uitval tussen de meetpunten; externe gebeurtenissen die tussen de meetpunten plaatsvinden) waar de onderzoeker maar beperkt vat op heeft. Het is heel moeilijk de kwaliteit van longitudinaal en quasi-experimenteel onderzoek te garanderen en daarom leidt niet-experimenteel cross-sectioneel onderzoek dikwijls tot gelijkwaardige resultaten.

Niet-longitudinaal onderzoek wordt cross-sectioneel onderzoek genoemd. Respondenten worden in dat laatste type onderzoek slechts één keer bevraagd en het richt zich op correlaties, samenhang in de variatie tussen kenmerken die op eenzelfde moment bevraagd zijn. Indien dergelijk onderzoek uitspraken wenst te doen over ‘effecten’ en ‘effectiviteit’ duikt het causaliteitsvraagstuk steeds op. De causale problematiek komt neer op de vraag of de deelname aan een programma oorzaak of gevolg is van de vastgestelde verschillen in houdingen, kennis en gedrag. Veroorzaakt de onderwijsdeelname een verschuiving in houdingen of zijn het daarentegen mensen met bepaalde houdingen die al geneigd zijn aan een bepaald programma deel te nemen? Cross-sectioneel onderzoek kan die vraag nooit met zekerheid beantwoordenⁱⁱⁱ. De houding die dient te worden aangenomen, is noodzakelijkerwijze pragmatisch. Als men een nettoverband tussen het al dan niet volgen van een programma (of bepaalde kenmerken van verschillende programma’s) en de beschouwde houdingen, kennis of gedragingen blijft waarnemen (ook na uitvoerige controle voor andere mogelijke invloeden op die uitkomsten) is het

ⁱ Experimenteel behelst in dit geval zogenaamde ‘veldexperimenten’ aangezien het in scholen en niet in een door de onderzoeker uitgezochte locatie plaatsvindt.

ⁱⁱ Het is een type onderzoek dat op zoek gaat naar mechanismen die bij alle mensen op een gelijkaardige wijze werken. Dit type onderzoek wordt ook binnen de psychologie schaarser vanwege de kritiek op deze assumptie (Henrich, Heine, & Norenzayan, 2010).

ⁱⁱⁱ Via structurele modellen met zogenaamd niet-recursieve relaties en het gebruik van instrumentele variabelen kan wel getracht worden enig zicht te krijgen op de causaliteit (Bollen, 1989).

aangewezen aan te nemen dat onderwijsdeelname die houdingen beïnvloedt. Dichter bij een *evidence-inspired policy* kan men met dit onderzoek niet komen.

De rol van de context

Een tweede belangrijk onderscheid kan gemaakt worden naargelang de context waarbinnen het onderwijs plaatsvindt, al dan niet expliciet in de analyse wordt opgenomen. Het *vergelijkende aspect* kan verschillende vormen aannemen. In het geval van onderwijs ligt een vergelijking tussen scholen voor de hand. Ruimer opgezet kan het gaan om een vergelijking tussen landen. Dat soort vergelijkingen levert vooral inzichten op in de wijze waarop de institutionele context een invloed heeft op onderwijsuitkomsten. Onderwijs vindt inderdaad altijd plaats in een bepaalde context, die via de regels en gebruiken die ze oplegt de dagdagelijkse gang van zaken in de school beïnvloedt. Verschillende studies tonen dat bijvoorbeeld burgerschapsvorming niet zozeer effectief is door wat men leerlingen onderwijst, maar wel door de manier waarop de school georganiseerd is (De Groof, Elchardus, Franck, & Kavadias, 2010; Elchardus et al., 2008). Even belangrijk of zelfs belangrijker dan de lessen burgerschapseducatie, blijken de mogelijkheden die de leerlingen krijgen om actief te participeren in de besluitvorming en het leven op de school (Niemi & Junn, 1998). Leerlingen maken zich de waarden van een democratisch burgerschap blijkbaar het best eigen in een democratische setting waar participatie wordt aangemoedigd, en waar meningen kunnen worden geuit en bediscussieerd (Elchardus, De Groof, & Stevens, 2001).

In de literatuur rond vredeseducatie vindt men grotendeels dezelfde redenering terug, in het bijzonder indien vredeseducatie als een *sociale praktijk* wordt omschreven (Wintersteiner, 2010). Harris (1990) stelt dat vredeseducatie niet zozeer gericht is op geweldproblemen in verre gebieden, maar eerder op de aanwezigheid van geweld in het leven van de leerlingen zelf. Het gebruik van peer mediation en interpersoonlijke conflictbeheersing is sterk gericht op de school- en klascontext. Deze benadering beargumenteert het belang van een bewustzijn van de oorsprong van conflicten op microniveau en een methodologie die een vredevol klasklimaat promoot: “*There will be no peace in the world until teachers can create peaceful classrooms*” (Harris, 1990: 225). Deze redenering toont aan dat het belangrijk is de context waarbinnen vredeseducatie gegeven wordt actief bij de evaluatie van de effectiviteit te betrekken. Dat kan echter alleen maar indien die context ook varieert. Indien men de effectiviteit van vredeseducatie in één school wenst te bestuderen, kan men voor die school wel een evaluatie maken van hoe het programma ontvangen en uitgevoerd werd. Het is in dat geval dan echter onmogelijk te onderzoeken in welke mate die ontvangst en uitvoering relevant is als men ze naar andere scholen wil veralgemenen. Binnen de literatuur rond vredeseducatie duikt ook geregeld de vraag op tot op welke hoogte vredeseducatie in conflictgebieden vergelijkbaar is met educatie in ‘kalme’ regio’s (Kupermintz & Salomon, 2005). Ook die vraag peilt naar de relevantie van de context. Een vergelijkend onderzoek zou nagaan in welke mate eenzelfde programma, indien geïmplementeerd in verschillende gebieden, tot verschillende effecten leidt.

Op basis van het voorgaande zou men puur op methodologische gronden een ideaal onderzoeksdesign kunnen opstellen. Het zou gaan om een landenvergelijkend, grootschalig scholenonderzoek waarbij leerlingen meerdere keren bevraagd werden en sommige groepen een onderwijsprogramma volgden en anderen niet. Een dergelijk design laat toe het ‘ingebodde’ karakter van onderwijs maximaal in rekening te brengen en te kijken naar leerwinsten van individuele leerlingen. Zo’n design is echter onrealistisch duur en hebben we dus ook niet aangetroffen in ons literatuuronderzoek. Het vraagt een zeer grote steekproef en veel middelen. Het sluit bovendien ook een groot aantal doelstellingen uit. Eén van de belangrijke gevolgen van de institutionele context is inderdaad dat sommige onderwijsdoelstellingen in bepaalde contexten niet als wenselijk worden beschouwd, terwijl zij in andere contexten tot het curriculum behoren. Bepaalde problemen zijn contextspecifiek waardoor het ook weinig zinvol lijkt programma’s op te stellen die erop gericht zijn alle leerlingen dezelfde doelstellingen te laten bereiken.

Daarom komt het er uiteindelijk op neer een afweging te maken tussen welke eigenschappen van het design belangrijker zijn dan andere en op die basis een pragmatische keuze te maken. In wat volgt bespreken we de verschillende designs meer in detail.

4.2.1 Quasi-experimenteel onderzoek

We zagen dat het longitudinale, quasi-experimentele onderzoek door velen beschouwd wordt als het beste design en tevens dat de longitudinale effectiviteitsonderzoeken van vredeseducatie ook allemaal quasi-experimenteel zijn. Daarom beginnen we de bespreking met de quasi-experimentele methodes die niet een duidelijk longitudinaal karakter hebben. Daarna komen de longitudinale, quasi-experimentele designs aan bod en dat biedt dan de gelegenheid om dieper in te gaan op de valkuilen en zwakheden van deze frequent gebruikte methoden van dataverzameling.

Het quasi-experimentele design wordt in erg veel studies naar vredeseducatie gebruikt. In deze onderzoeken wordt een experimentele groep (die deelneemt aan een vredesproject) vergeleken met een controle- of placebogroep (die niet deelneemt aan het project). Meestal gebeurt dit zonder randomisering van de deelnemers aan de twee groepen (DuRant, Barkin, & Krowchuk, 2001; Feldman, Pasek, Romer, & Jamieson, 2007; Gainous & Martens, 2012; Metz & Youniss, 2005; Shechter & Salomon, 2005). We komen verder terug op het belang, de mogelijkheden en beperkingen van de randomisering, maar geven eerst enkele voorbeelden van uitgevoerd quasi-experimenteel effectiviteitsonderzoek

DuRant, Barkin en Krowchuk (2001) onderzochten de doeltreffendheid van een conflictresolutie- en geweldpreventieprogramma aan de hand van een quasi-experimenteel pretest-posttestdesign met controlegroep. In 1994 kregen twee middenschole (eerste graad secundair onderwijs) met voornamelijk Afro-Amerikaanse studenten het programma. In de experimentele groep zaten 233 studenten; in de controlegroep 330 studenten. De studenten vulden twee weken voor en twee weken na het programma vragenlijsten in. Het programma bestond uit 13 modules gebaseerd op Social Cognitive Theory (met onder meer inzicht in de evolutie van conflicten, vaardigheden voor het vermijden van conflicten, de rol van communicatie bij conflicten). De sessies werden eens per week tijdens de les gezondheidsonderwijs gegeven en duurden ongeveer 50 minuten. In totaal werden 13 sessies gegeven. Tijdens elke module kregen de studenten een werkoefening en later werden ook rollenspellen geïntroduceerd. Die werden opgenomen en deze opnames werden gebruikt tijdens klasdiscussies. Alle sessies werden begeleid door een Afro-Amerikaanse begeleider. De gemeten uitkomsten waren de volgende:

- Gebruik van geweld in hypothetische situaties (vb.: Je wandelt naar je klas en twee jongens versperren de gang. Wat zou je doen?). Antwoorden werden gegeven op een 6- puntenschaal gaande van vermijding tot gewelddadig reageren.
- Gebruik van geweld tijdens de afgelopen 30 dagen (vijf items) (vb.: droeg wapen; iemand aangevallen met een wapen).
- Blootstelling aan geweld en slachtofferschap gedurende de laatste drie maanden.

Het quasi-experimentele onderzoek komt ook aan bod in de meta-analyses van Pasek, Feldman, Romer en Jamieson (2007; 2008). In 2002-2003 werd in 26 secundaire staatscholen in Philadelphia het Student Voice programma geïmplementeerd. Er werd een opdeling gemaakt tussen experimentele en controlegroepen in een quasi-experimenteel design. In elke school werden één controleklas gekozen en twee of meer testklassen. De controleklassen kregen de standaard lessen burgerschapsvorming. De experimentele klassen kregen het Student Voice programma over burgerschapsvorming. In het Student Voice programma worden interactieve discussies in de klas gehouden en interactieve media gebruikt om positieve meningen en attitudes ten aanzien van politieke participatie te bewerkstelligen. Studenten leren

hoe ze bijvoorbeeld het nieuws kunnen gebruiken om informatie te krijgen over politieke problemen die relevant zijn voor hun eigen leven en gemeenschappen. Het programma geeft ook aan hoe ze kunnen communiceren met wetgevers. Er worden klasbezoeken georganiseerd met beleidsmakers, politici, kandidaten en journalisten zodat studenten tot interactie kunnen overgaan en hun zorgen en vragen kunnen uiten. Er werd een Student Voices site opgericht via dewelke studenten konden deelnemen aan polls en discussiefora, politieke kandidaten konden mailen en het verzamelde nieuws omtrent lokale politiek konden bekijken. De studenten kregen één of twee semesters tien lessen van het programma, zo kon men ook nagaan of studenten die meer dan één semester les kregen meer politieke interesse en doeltreffendheid vertoonden.

Bij de meeste meeste quasi-experimentele studies is een belangrijke kanttekening te maken: er wordt meestal geen gebruik gemaakt van randomisering terwijl het gerandomiseerde experiment de hoogst mogelijk interne validiteit biedt voor het demonstreren van een effect. Dat is omdat bij een voldoende aantal respondenten alle condities (zowel de condities die men kan meten als diegene die men niet kan meten) waarin respondenten verschillen, gelijk zijn in de beide (of meerdere) groepen. Via randomisering in grote groepen vermindert men de kans op selectie-effecten, dat wil zeggen het risico dat de groepen voor het programma al ongelijk zijn in termen die men kan verwarren met effecten van het programma. De enige bedreiging die dit soort experimenten kent (omdat ze een tijd duren), is attritie, afval van deelnemers, tijdens het programma. Maar randomiseren veronderstelt grote groepen, een grote bevolking waaruit de groepen worden getrokken en groepen groot genoeg om als toevallige steekproeven uit die bevolking te worden beschouwd. In de meeste studies zijn de groepen waarmee wordt gewerkt veel te klein om zelfs maar aan randomisering te denken. Er dient dan te worden overgestapt op matchingⁱ en multivariate controle. Die blijven in vele studies zonder randomisering echter vrij beperkt (zie verder).

Een van de kritieken die op experimenten wordt gegeven, is dat ze een lage externe validiteit zouden hebben. Dat komt omdat, als het bijvoorbeeld om programma's in scholen gaat, die scholen in de eerste plaats moeten willen meewerken *en* hun leerlingen randomiseren naar het programma. Scholen die willen meewerken, hebben veel liever dat alle leerlingen deelnemen aan de programma's (wat dus controlegroepen en zeker gerandomiseerde controlegroepen uitsluit). De vraag wordt dan hoe representatief de scholen zijn die wel in zo'n gerandomiseerd experiment willen stappen. Om die verschillende redenen besluiten Ttofi en Farrington (2011: 30) *"It is not true in all cases that randomized experiments on anti-bullying programs are methodologically superior to quasi-experimental evaluations with before-and-after measures of bullying in intervention and control conditions"*.

4.2.2 Experimenteel-longitudinaal onderzoek

Longitudinaal onderzoek wordt ook panelonderzoek genoemd. Dergelijk onderzoek heeft een aantal onmiskenbare sterktes (Crano & Brewer, 2008; Finkel, 1995; Menard, 2002). Het is dé methode om de verschuiving te bestuderen binnen eenzelfde individu en kan daarom de sterkste causaliteitsclaim maken. Het is dan ook met voorsprong de meest gehanteerde methode in het huidige effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie. Ook binnen de literatuur rond burgerschapseducatie wordt vaak teruggегреpen naar deze methode. Zij wordt in het geval van vredeseducatie ook dikwijls gecombineerd met een quasi-experimenteel design. We geven drie voorbeelden van een longitudinaal design.

Kahne en Sporte (2008) verrichtten een longitudinaal survey-onderzoek bij 4057 scholieren uit het secundair onderwijs in Chicago. Er was een meting in 2003 en 2005. Men onderzocht of er, na controle

ⁱ Achtergrondkenmerken van de experimentele en de onderzoeksgroep gelijkstellen.

voor de eerste meting, effecten van kenmerken geassocieerd met het thuismilieu en de school waren op de onderzochte burgerschapshoudingen.

Het onderzoek van Crooks en collega's (2011) kan eveneens als een longitudinale studie worden beschouwd, met een focus op vredeseducatie. De termijn (2 jaar) is weliswaar zeer kort, wat geldt voor al de longitudinale studies die hier besproken worden. Zij bieden een middel om na te gaan of er effecten van vredesprojecten of burgerschapseducatie optreden, maar bestrijken een onvoldoende lange periode om de boeiende vraag te beantwoorden of het gaat om duurzame effecten. Longitudinaal onderzoek kampt op dit punt met een spanning. Hoe langer de observatieperiode, hoe interessanter de onderzoeksresultaten maar ook, hoe groter de uitval van respondenten. Het is op dat punt noodzakelijk een evenwicht te vinden.

Crooks en collega's (2011) voerden een vervolgonderzoek uit op een onderzoek dat aantoonde dat kinderen die slachtoffer waren van kindermishandeling door het deelnemen aan een geweldpreventieprogramma (Fourth R) minder gewelddadig delinquent gedrag vertoonden dan kinderen die er niet aan deelnamen. Het programma 'Fourth R' omvat 21 (75 minuten) lessen waarin drie thema's uitgebreid aan bod komen: (1) persoonlijke veiligheid, (2) groei en seksualiteit en (3) druggebruik. Er werd gebruik gemaakt van rollenspellen, digitale hulpbronnen, specifieke lesplannen, klasdiscussies, feedback, etcetera. De experimentele groep (n=865) kreeg het geweldpreventieprogramma onderwezen, de controlegroep (n=655) kreeg het normale lespakket. Nadien werd de gewelddadige delinquentie van de leerlingen gemeten.

Secundaire analyses werden uitgevoerd op een database van 1522 studenten (15 jaar) uit 20 scholen uit Ontario, Canada. De studenten werden in 2007 (twee jaar later op 17 jaar) opnieuw bevestigd. In deze studie werd onderzocht of dezelfde kinderen twee jaar na deelname aan het programma nog steeds minder gewelddadig gedrag vertoonden dan kinderen die niet deelnamen aan het programma.

Ook binnen de literatuur rond vredeseducatie wordt voor de evaluatie vooral gekeken in de richting van longitudinale onderzoeksdesigns: *"Ideally such a study would compare a group of students who had received peace education training with a comparison group that did not, but such studies are hard to carry out for the following reasons"* (Harris, 2008b: 248). Drie van de vier redenen die Harris vervolgens aanhaalt, hebben te maken met financiële en logistieke problemen, namelijk de toegang tot scholen, de kostprijs van deze projecten en de moeilijkheid om leerlingen te volgen bij follow-up onderzoek. De vierde reden heeft betrekking op het selecteren van een controlegroep *"Two samples of students, [control and experimental group], may appear similar, but their participation in peace education learning can be influenced by a wide variety of factors, including parent beliefs, religious upbringing, previous experiences with conflict resolution education and external levels of hostility. [...]. Some of the problems of matching samples may be overcome by randomizing a control group, but this increases costs"* (Harris, 2008b: 248). Harris raakt hier een belangrijk punt aan dat in drie afzonderlijke deelproblemen kan worden opgesplitst.

Een eerste belangrijk punt is de rol van selectieve deelname en heeft betrekking op twee elementen: (1) sommige mensen zijn meer geneigd dan anderen deel te nemen aan bepaalde onderwijsprogramma's en (2) bepaalde mensen zijn ook meer dan anderen geneigd deel te nemen aan onderzoek. Het tweede punt speelt doorgaans minder op het individuele niveau indien gebruik gemaakt wordt van scholen omdat in dat geval de non-respons op het niveau van de leerling zeer klein is. Selectieve deelname kan in het geval van vredeseducatie inderdaad betrekking hebben op twee niveaus, namelijk dat van het individu en dat van de school. Bij programma's waaraan deelname vrijwillig is, kan verwacht worden dat de mensen die het meest gericht zijn op vrede (ongeacht hoe precies ingevuld) gemakkelijker zullen deelnemen dan mensen die de wereld antagonistisch benaderen. Dergelijk mechanisme is relatief goed gekend, maar hetzelfde speelt uiteraard ook bij de implementatie van programma's in scholen. D'Andrea en Daniels

(1995) rapporteren bijvoorbeeld onderzoek naar een programma dat er kwam op uitdrukkelijke vraag van de directie naar aanleiding van het grote aantal conflicten op de school. Het is zeer waarschijnlijk dat een school die deze stap zet, op heel veel punten verschilt van scholen die dat niet doen. Het is belangrijk die verschillen in kaart te brengen. De vraag "*Waarom kiezen bepaalde scholen ervoor een programma uit te werken en andere niet?*" is in deze zeer pertinent maar binnen het experimenteel onderzoek al bij al relatief weinig gesteld.

In het algemeen geldt dat zolang een bepaald onderwijs niet tot de officiële eindtermen behoort het zeer belangrijk wordt te onderzoeken op welke kenmerken een school die een programma organiseert, verschilt van de controlescholen waarin dat niet gebeurt. En zelfs tussen de scholen die deelnemen kunnen er relevante verschillen zijn in de wijze waarop het programma georganiseerd en ontvangen wordt, in de algemene organisatie en in het schoolklimaat. Men kan niet aannemen dat die verschillen niet relevant zijn voor de onderwijsuitkomsten. Het bestaande burgerschapsonderzoek suggereert zelfs dat ze juist heel belangrijk zijn. Dat impliceert dat hun impact onderzocht dient te worden.

Selectieve deelname is een element dat bij alle types onderzoek speelt. Bij longitudinale data-analyse speelt het mogelijk een grotere rol aangezien men van respondenten een grotere inspanning vraagt. Bovendien heeft selectieve deelname in het geval van panelonderzoek niet alleen betrekking op de eerste meting maar vooral ook op de volgende metingen. Tussen twee metingen zijn er altijd mensen die om uiteenlopende redenen niet aan de volgende bevraging deelnemen. Die uitval is niet alleen vaak aanzienlijk, hij is ook bijna altijd selectief. Een doorgedreven attritie-onderzoek, waarin de relevante kenmerken van deelnemers vergeleken worden met die van respondenten die niet aan alle bevestigingen deelnemen, vormt daarom een noodzakelijk onderdeel van elk panelonderzoek. Zelfs bij scholenonderzoek waar men er doorgaans beter in slaagt om leerlingen meerdere keren te bevragen, is dat echt noodzakelijk. Toch stelt men vast dat daarover nog vaak niet gerapporteerd wordt (Crooks et al., 2011; Kahne & Sporte, 2008; Stevahn, Johnson, Johnson, & Schultz, 2002; Vitaro & Tremblay, 1994)

Ten tweede is er het probleem van het vinden van een goede controlegroep in geval van experimenteel onderzoek. Bij het klassieke laboratoriumonderzoek worden respondenten op louter toevallige basis toegewezen aan een controle- of experimentele groep. Als het aantal deelnemers voldoende groot is, garandeert die werkwijze randomisering van de groepen. Als de toewijzing niet ad random gebeurt, kampt het design met de vraag of de controlegroep niet op relevante kenmerken verschilt van de experimentele groep (zie het eerder aangehaalde citaat van Harris). Veel van de kenmerken die in het citaat van Harris aan bod komen (zoals opvattingen van de ouders, contact met eerdere vormen van vredeseducatie, enz.) kunnen wel degelijk onderzocht worden. Het is in dat geval vooral belangrijk bij de pretest een uitgebreide meting te hebben die niet alleen gericht is op eventuele verschillen in uitkomstkenmerken (kennis, attitudes en gedrag) maar die ook een aantal meer algemene kenmerken van de deelnemers in kaart brengt. Die kenmerken kunnen zowel verwijzen naar de sociale achtergrond, de onderwijsloopbaan maar evengoed naar ervaringen gerelateerd aan de inhoud van het programma. In feite gaat het om al die kenmerken waarvan men kan verwachten dat ze *ofwel* een invloed hebben op het leerproces dat in het voorziene programma vooropgesteld wordt *ofwel* een invloed hebben op de uitkomsten die men beoogt. Ook in dit geval is het wenselijk naast de individuele kenmerken van de jongeren de relevante kenmerken van de school, regio of land in rekening te brengen. Dit impliceert dat effectiviteitsonderzoek zoveel mogelijk informatie over de deelnemers dient te verzamelen. Het is alleszins onvoldoende alleen naar de uitkomstkenmerken te kijken.

Een derde punt, niet expliciet vermeld door Harris maar inhoudelijk sterk verwant met zijn argumenten, is de vraag hoe een controlegroep er precies dient uit te zien. In het meest gebruikte experimentele design wordt een vergelijking gemaakt tussen een groep die wel en een groep die niet een bepaald programma volgde. Trinder en collega's (2010) wijken daarvan af door een groep waar het programma volledig werd

uitgevoerd, te vergelijken met een groep die slechts een gedeelte van het programma volgde. Zonder het expliciet te vermelden, komen zij daarmee tegemoet aan het advies van Crano en Brewer (2008), die waarschuwen voor de gevolgen van methode-effecten. Eigenlijk spelen op dit punt twee zaken: het effect van het weten dat men bestudeerd wordt en het effect van het afleggen van een pretest. Een klassiek voorbeeld van het eerste type methode-effect zijn de zogenaamde Hawthorne-experimenten. Het proces dat speelt in de Hawthorne-experimenten, kan zich ook in scholen afspelen.

Hawthorne is een fabriek van AT&T (American Telephone and Telegraph) in de buurt van Chicago. Een bedrijfspsycholoog, Roethlisberger, en een lid van het management, Dickson, voerden daar in de jaren twintig en dertig experimenten uit om de productiviteit op te drijven. Zij werkten vanuit de klassieke organisatietheorie, beschouwden de organisatie als een soort machine en namen daardoor aan dat de productiviteit van de arbeiders kon worden opgedreven door externe stimuli (zoals belichting, beloningssysteem, duur van de rustpauzes, organisatie van het werk...) te variëren. Om dat te onderzoeken, werkten zij met een experimentele groep en een controlegroep die, net als de experimentele groep, werd afgezonderd, maar niet werd onderworpen aan de verandering van arbeidsomstandigheden. De onderzoekers stelden vast dat in de experimentele groep de productiviteit steeg, maar dat eveneens deed in de controlegroep. De uitleg die, na talrijke experimenten, voor die verbazende vaststelling werd gegeven, is dat de productiviteit niet verhoogde ten gevolge van de gewijzigde materiële omstandigheden, maar wel omdat zowel de experimentele groep als de controlegroep zich op een bijzondere wijze behandeld voelden. Zij hadden de indruk dat het management zich voor hen interesseerde (Roethlisberger & Dickson, 1947).

Effectiviteitsonderzoek is uiteraard gericht op het identificeren van het inhoudelijke effect van het programma en niet op de aanwezigheid van een programma zelf. Door de controlegroep het programma maar ten dele te geven, kan dit probleem omzeild worden. Overigens is het interessant dit punt terug te koppelen naar het vorige. Dan wordt een spanning duidelijk: een experimentele benadering, waarin mensen ad random aan groepen worden toegewezen, biedt de sterkste causaliteitsclaim; maar tegelijk is net dat design vrij artificieel waardoor de kans op methode-effecten het grootst is.

Het probleem in verband met een effect van de pretest draait vooral rond sociale wenselijkheid. Mensen die een pretest afleggen, krijgen tot op zekere hoogte zicht op wat er van hen verwacht wordt. Het gevaar hier is dat het duidelijk maken van die verwachtingen, zal leiden tot sociaal wenselijke antwoorden, met name antwoorden waarvan de betrokkene denkt dat de onderzoeker ze wil horen. Een oplossing voor dit probleem bestaat eruit elk van de twee groepen (experimentele en controlegroep) op zijn beurt op te splitsen naargelang zij al dan niet een pretest afgelegd hebben en dus vier groepen te onderscheiden. Op die manier wordt het al dan niet afgelegd hebben van een pretest, een variabel kenmerk waarvan de invloed kan worden onderzochtⁱ. Deze aanpak verwijst naar een algemene stelregel met betrekking tot de keuze van een onderzoeksdesign. Een causaliteitsclaim wordt sterker naarmate de gemaakte vergelijking zuiverder is, dat wil zeggen naarmate een vastgesteld verschil aan minder kenmerken kan worden toegewezen. Om die zuiverheid te bereiken zijn er twee mogelijkheden. Ofwel houdt men het kenmerk constant over de groepen. Ofwel documenteert men de bestaande variatie zodat de mogelijke invloed ervan in multivariate analyse onderzocht kan worden.

ⁱ Daarbij dient men er wel rekening mee te houden dat deze ingreep (1) niet altijd mogelijk is en (2) de kostprijs van het onderzoek verhoogt door de steekproef te vergroten.

Twee case studies

Het voorgaande kan verder verduidelijkt worden aan de hand van een concreet voorbeeld uit de literatuur rond vredeseducatie. Rosen en Salomon (2011) onderzochten de impact van een ontmoetingsprogramma. Het betreft een onderzoek in zeven scholen waarbij zowel Joodse als Palestijnse Israëliische jongeren gedurende één jaar een programma volgden. Concreet werden 16 lessen gegeven van telkens anderhalf uur. Leerkrachten kregen op voorhand een uitgebreide vorming en er werden drie metingen verricht (pretest, een test bij het beëindigen van het programma en een test twee maanden later) van twee types attitudes.

De omvang, duur, intensiteit en meerdere testmomenten van dit onderzoek zijn sterke punten. Maar kijken we grondiger dan blijken er evenwel ook een aantal ernstige problemen te zijn. Zo is er het probleem van de *uitval* (zie tabel 1). Terwijl bij de Palestijnse jongeren in de experimentele groep de respons bij posttest 1 nagenoeg universeel is (98%), bedraagt die bij de controlegroep slechts 34% (78/227). Het is zeer waarschijnlijk dat die uitval selectief is met betrekking tot de attitudes die de onderzoekers bestudeerden. Verwacht kan worden dat mensen die sterk vanuit een conflictperspectief denken, minder geneigd zullen zijn deel te nemen aan het vervolgonderzoek. Of dat effectief zo is, blijft de vraag. Maar zolang het niet gecontroleerd is, is het eigenlijk onmogelijk om de resultaten te interpreteren.

Overigens is in hetzelfde artikel niet duidelijk of de gemiddelden per meetpunt voor de totale groep (alle respondenten die op een meetmoment aan een bevraging deelnamen) dan wel alleen voor de respondenten die deelnamen aan het vervolgonderzoek, werden berekend. In het geval van de experimentele groep Joodse leerlingen kan men inderdaad zowel een gemiddelde berekenen voor de 377 leerlingen als voor de 197 die aan de twee posttesten deelnamen. De aanpak hieromtrent moet duidelijk gemeld worden en dat is in het betrokken artikel niet het geval.

Er wordt ook geen aandacht besteed aan de schoolcontext waardoor er impliciet gesuggereerd wordt dat die niet relevant zou zijn. Het gaat hier duidelijk om een quasi-experimenteel design in 16 scholen. Leerlingen werden dus niet op louter toevallige wijze aan een groep toegewezen. Dat vormt op zichzelf geen probleem, maar dan verwacht men wel dat een aantal controlekenmerken in de analyse worden opgenomen. Een dergelijke analyse zorgt ervoor dat de gemiddelden uitgezuiverd worden voor wat de initiële verschillen in de onderzoekspopulatie betreft die niets met het programma zelf te maken hebben. Dat gebeurt echter niet waardoor men eigenlijk nooit weet waar verschillen nu precies aan toegeschreven dienen te worden. Wat we wel weten is dat de houdingen van de controle- en experimentele groepen *nog voor* het programma duidelijk van elkaar verschillen (tabel 1). Dat roept de vraag op of het redelijk is te veronderstellen dat de impact op zij die deelnamen aan het programma dezelfde zou zijn als zij die niet deelnamen alsnog het programma zouden volgen. Dat is een empirische vraag die kan en dus moet opgelost worden in het onderzoek zelf. Gegeven het feit dat hedendaags effectiviteitsonderzoek steeds vaker aantoont dat eenzelfde programma voor leerlingen met andere sociale kenmerken een andere impact heeft (zie hoofdstuk 6), wordt het hoogst onduidelijk wat de resultaten van Rosen en Salomon nu precies tonen. Uit de gepresenteerde gegevens valt dat onmogelijk op te maken.

Tabel 1: Responspatroon en gemiddelde score uitkomstkenmerken in Rosen en Salomon (2011)

	Israëli's Joods			Israëli's Palestijns		
	Pretest	Posttest 1	Posttest 2	Pretest	Posttest 1	Posttest 2
Experimentele	n=377	208	197	169	166	155
Controle	183	69	69	227	78	67
Gemiddelde score attitudes op de pretest uitgesplitst naar etniciteit, type attitude en al dan niet experimentele groep						
	Type attitude		Experimentele groep		Controlegroep	
Joden	<i>Overtuiging</i>		3,19		3,42	
	<i>Randattitudes</i>		1,97		2,88	
Palestijnen	<i>Overtuiging</i>		3,94		3,58	
	<i>Randattitudes</i>		2,67		2,80	

Tabel geconstrueerd op basis van Rosen en Salomon (2011)

De voorgaande kritiek is streng, want het gaat om een studie die eigenlijk veel kenmerken van goed effectiviteitsonderzoek heeft. Dat laatste kan niet gezegd worden van recent onderzoek dat in het *Journal of Peace Education* werd gepubliceerd. Kester (2013) onderzocht de impact van een vormingsprogramma rond vredeseducatie op onderwijskundigen. Het gaat dus niet om onderzoek bij jongeren, maar het onderzoek had wel tot doel de 'impact' te meten. Het onderzoek omvatte een pretestmeting waaraan alle deelnemers (N: 42) deelnamen. Acht maanden na het aflopen van het programma werd een follow-up onderzoek georganiseerd waaraan 14 mensen deelnamen. Ondanks het feit dat 66 procent van de initiële deelnemers *niet* deelnam aan het vervolgonderzoek, wordt in de gepubliceerde studie geen enkele poging ondernomen om te kijken of degenen die de tweede keer wel deelnamen, ook al niet van bij het begin positiever stonden tegenover de vorming. Voor het derde contactmoment, twee jaar na het programma, wordt zelfs niet meer vermeld hoeveel mensen effectief deelnamen. Daardoor is het onmogelijk uit te maken of het project inderdaad een 'effect' had, dan wel er goed in slaagde de gemotiveerde van de minder gemotiveerde deelnemers te onderscheiden. Bovendien toont ander onderzoek dat opvattingen over een project de impact ervan bepalen (Trinder et al., 2010).

Het net geciteerde voorbeeld toont ook duidelijk aan dat uitval een belangrijk probleem vormt in panelonderzoek. Overigens dient men een duidelijk onderscheid te maken tussen de *grootte* en de *selectiviteit* van de uitval. De grootte van de uitval kan uitgedrukt worden in een response rate. Een lagere response rate heeft op zichzelf een impact op het onderzoek, in de zin dat de steekproefgrootte kleiner wordt (zie hoofdstuk 6 voor een bespreking van de gevolgen hiervan). Het is echter niet noodzakelijk zo dat een lagere response rate ook meteen een grotere selectiviteit inhoudt en het is zeker niet zo dat men louter op basis van de response rate twee verschillende steekproeven kan vergelijken wat betreft de selectiviteit van de uitval. Selectiviteit heeft uitsluitend te maken met de mate waarin de groep die beslist niet verder aan het onderzoek mee te werken, systematisch afwijkt van de respondenten die wel blijven deelnemen. Een gedeelte van uitval vloeit echter voort uit toeval en verhoogt met andere woorden de selectiviteit niet.

Selectieve uitval, net zoals selectieve deelname in het algemeen, vormt een belangrijke uitdaging voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek. De mate waarin dat een probleem is, kan en dient onderzocht te worden alvorens substantiële conclusies te trekken. Longitudinaal onderzoek impliceert dan ook een doorgedreven attritie-onderzoek. Het voorgaande illustreert ook goed dat degelijk, longitudinaal onderzoek het potentieel heeft harde causaliteitsclaims te maken maar wel zeer hoge eisen stelt. Soms dienen daarbij ook keuzes gemaakt te worden waarbij geen enkele van de opties ideaal is.

4.2.3 Vergelijkende studies

Onder vergelijkende studies verstaan we studies die expliciet aandacht besteden aan de context (de school en/of regio) waarin het onderwijs plaatsvindt.

Een van de meest bekende vergelijkende studies betreft de *International Civic and Citizenship Education Study* (afgekort ICCS), georganiseerd door de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), een onafhankelijke, internationale organisatie die gekend is voor toonaangevend, beleidsrelevant onderzoek over onderwijs (voor een beschrijving zie o.a. Toots, De Groof, & Kavadias, 2012). Het betreft hier onderzoek naar burgerschapseducatie. De doelpopulatie bestaat uit leerlingen die zijn ingeschreven in het jaar equivalent met acht jaar scholing, waarbij men begint te tellen vanaf het eerste jaar van de lagere school..

Er zijn inmiddels drie studies van IEA over burgerschapseducatie geweest. De eerste werd uitgevoerd in 1971 in een beperkt aantal landen bij 10- en 14-jarigen en pre-universiteitsstudenten (Torney-Purta, Oppenheim, & Farnen, 1975); de tweede in 1999 in 28 landen of regio's bij 14-jarigen (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001) en in 2000 in 16 landen of regio's bij 16-19-jarigen (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002). Aan de derde studie, afgenomen in 2008-2009, deden 38 landen of regio's mee. Daarin participeerde ook Vlaanderen voor de eerste keer (De Groof et al., 2010). De ICCS-data maken het mogelijk een groot aantal doelvariabelen (i.v.m. kennis, huidig en toekomstig verwacht engagement) in verband te brengen met kenmerken van het onderwijssysteem (is burgerschapsvorming een verplicht vak?; wordt het via vakoverschrijdende eindtermen geven?; wordt de kennis geëvalueerd?), alsook met de (extracurriculaire) participatie van de leerlingen en de mate waarin er een open klasklimaat heerst. Het voordeel van deze data is dat men variaties in het onderwijssysteem onder controle kan houden (Campbell, 2008; Gainous & Martens, 2012; Torney-Purta, 2002).

De belangrijkste troef van het landenvergelijkend onderzoek is dat het de institutionele context van onderwijs expliciet in de analyse betreft en toont dat die relevant is voor de bestudeerde onderwijsuitkomsten. De belangrijkste beperking van dit onderzoek schuilt in de generalisering waartoe het doorgaans aanleiding geeft. Men veronderstelt eigenlijk dat de verschillen die *tussen* landen worden vastgesteld, zich ook *binnen* landen zouden voordoen, mocht men in staat zijn de institutionele context te veranderen. Dit hoeft niet waar te zijn, omdat landen ook verschillen in termen van kenmerken die enerzijds niet gemeten worden maar anderzijds wel degelijk relevant zijn voor de bestudeerde uitkomsten. Dergelijke zogenaamde *niet-geobserveerde heterogeniteit* vormt niet alleen voor landenvergelijkend onderzoek een uitdaging. Zij komt ook voor bij het vergelijken van scholen of bij het onderscheiden van verschillende groepen jongeren bij paneldataⁱ.

Het onderzoek van Elchardus en collega's (2008), die het effect van het vakoverschrijdend thema burgerschapseducatie nagingen op de democratische houdingen van leerlingen, heeft veel aandacht voor de schoolcontext. Het onderzoek wilde bij alle betrokkenen nagaan hoe op de vakoverschrijdende eindtermen als onderwijsvernieuwing werd gereageerd, hoe relevant en haalbaar zij die eindtermen achtten en of ze hun beoogde doelstellingen bereikten. Om die vragen te kunnen beantwoorden, werden verschillende onderwijsactoren bij het onderzoek betrokken. Vragenlijsten werden voorgelegd aan 57 schooldirecteuren, 949 leerkrachten en 5955 leerlingen uit 58 scholen van het secundair onderwijs in Vlaanderen. De houdingen van leerlingen (er werd gekeken naar ethnocentrisme, respect voor de mensenrechten en steun voor de vertegenwoordigingsdemocratie) bleken meer verdraagzaam en

ⁱ Statistici hebben toetsen ontwikkeld die als detectiemiddel kunnen dienen om situaties te identificeren waar er zich mogelijk een probleem voordoet. Het gaat hier niet om sluitende toetsen – de heterogeniteit wordt immers *niet geobserveerd* – maar wel om hulpmiddelen die als knipperlicht kunnen werken (Berry, 1993; Wooldridge, 2005).

democratisch te worden door een hoger kennisniveau van jongeren op het vlak van mensenrechten en politiek. Aangezien de aandacht voor de vakoverschrijdende eindtermen, de mate waarin de school zich voor het verwezenlijken van die eindtermen inzet, een invloed heeft op de kennis van de leerlingen over mensenrechten, is er dus al minstens onrechtstreeks een invloed van die aandacht op de gewenste houdingen. De vaststellingen in dit onderzoek bevestigen ook de stelling dat de school kan gelden als een oefenterrein voor burgerschapswaarden. De beleving van een democratisch schoolklimaat door de leerlingen leidt tot minder ethnocentrisme en meer steun voor de vertegenwoordigingsdemocratie. Het verwezenlijken van zo'n schoolklimaat kan dus volgens de auteurs zeker gelden als een belangrijke manier om de vakoverschrijdende eindtermen over burgerschapsvorming te realiseren.

4.2.4 Cross-sectioneel onderzoek

Cross-sectioneel onderzoek is niet-longitudinaal onderzoek: deelnemers worden slechts één keer bevraagd en het onderzoek richt zich op correlaties, samenhang in de variatie tussen kenmerken die op eenzelfde moment bevraagd zijn. Bij dit soort onderzoek worden individuen dus niet over de tijd gevolgd en is het ook niet mogelijk de kenmerken van de context waarin ze onderwijs volgden, bij de analyse te betrekken.

Turnuklu en collega's (2010) gebruikten de cross-sectionele aanpak voor hun onderzoek. Ze gingen de doeltreffendheid na van een training in conflictresolutie en peerbemiddeling (CRPM). In twee lagere scholen in Turkije kregen 520 leerlingen (12 klassen) uit het 4^{de} (10 jaar) en 5^{de} (11 jaar) leerjaar de CRPM-training. De leerlingen kwamen voornamelijk uit arme gezinnen. Het CRPM-programma werd ontwikkeld op basis van de bestaande literatuur over conflictresolutie en peerbemiddeling en werd aangepast aan de specifieke context in Turkije. In 2006-2007 kregen de leerlingen tijdens de lessen twee uur per week de training. In totaal werd er 31 uur training gegeven. Voor die training kregen ook de leerkrachten een training zodat zij mee konden helpen met een verdere implementatie van het programma. Er werd zowel gebruik gemaakt van een totale als van een minimale aanpak. Bij de totale aanpak krijgt elke student van de groep het programma onderwezen, bij de minimale aanpak worden enkele leerlingen gekozen als peerbemiddelaars. Op die laatste kunnen de andere leerlingen een beroep doen indien er een conflict is. Alle studenten kregen tijdens het programma vier thema's onderwezen:

- De aard van conflicten begrijpen (9 uur). Dit omvat het begrijpen van interpersoonlijke conflicten, het positieve van conflicten, verschillende soorten conflicten, bronnen van conflict, conflictresolutiestrategieën en -technieken.
- Communicatieve vaardigheden (4 uur). Dit omvat actief luisteren, empathie, aanvaarding van kritiek, ...
- Woedemanagementvaardigheden (6 uur). Dit omvat het herkennen van de eigen emoties, de eigen emoties uitdrukken, het begrijpen van iemand anders zijn emoties, de aard van boosheid, reactie op boosheid, zelfcontrole en woedemanagement,...
- Interpersoonlijke conflictresolutievaardigheden (12 uur). Dit omvat het ontwikkelen van onderhandelings- en peerbemiddelingsvaardigheden. Zoals vragen of het probleem opgelost kan worden door onderhandeling; het bepalen van de eisen en redenen van elke partij; het geruststellen van de andere partij dat de eisen, emoties en redenen begrepen zijn door middel van empathie, actief luisteren; het evalueren en creëren van enkele oplossingen; het creëren van een gezamenlijke en logische overeenkomst waar alle partijen mee akkoord gaan.

De peerbemiddelaars kregen nog een extra training waarbij er werd gefocust op het beëindigen van agressie en het kalmeren van de partijen, het verzekeren dat beide partijen een oplossing willen en het onderhandelingsproces faciliteren om daarna de overeenkomst te formaliseren op papier. Deze

peerbemiddelaars werden door de klasgenoten gekozen. Ze moesten een top drie maken van klasgenoten die ze het meest vertrouwden of op wie ze een beroep zouden doen om te bemiddelen. De meest gekozen leerlingen werden geselecteerd. Er moest na elk conflict een bemiddelingsrapport worden gemaakt, waarin de aard van het conflict, het proces en het uiteindelijke besluit werden beschreven.

Van de 444 conflicten eindigden 439 (98%) in een overeenkomst. Op basis van die resultaat besluiten de auteurs dat conflict resolutie en peer bemiddeling programma's ook effectief kunnen zijn in lage SES scholen in Turkije.

Andolina, Jenkins, Zukin en Keeter (2003) bieden een ander voorbeeld van dergelijk cross-sectioneel onderzoek. In 2002 werden in april en mei 1001 mensen geïnterviewd tussen 15 en 25 jaar oud via telefoon of internet. In februari 2002 werden door een ander onderzoeksbureau 1166 mensen tussen 15 en 25 jaar via telefoon geïnterviewd. Er werden allerlei vragen gesteld over of ze stemden, vrijwilligerswerk deden, of ze producten boycotten, mee hebben gedaan aan protesten enzovoort. De bedoeling van dit onderzoek was de determinanten te bepalen van maatschappelijk engagement. Men zou op deze manier ook kunnen vragen of de betrokkene ooit deelname aan vredeseducatie en welke kenmerken dergelijk onderwijs had (thema, duur,...), en op die manier aspecten van de effectiviteit van dat onderwijs onderzoeken.

Vanuit de optiek van effectiviteitsonderzoek en indien vergeleken met het longitudinaal onderzoek, wordt cross-sectioneel onderzoek vooral als exploratief beschouwd omdat de causaliteitsclaim heel zwak is. Het kan wel een meerwaarde bieden indien men heel specifieke onderzoeksvragen wil beantwoorden. Dit soort onderzoek heeft immers twee grote voordelen. Het is zeer geschikt om een groot aantal programmakenmerken te meten en het is een relatief goedkoop design waarbij veel mensen op korte tijd bevraagd kunnen worden. Bovendien laat het ook heel goed toe zicht te krijgen op verschillende types vredeseducatie. Mocht men bijvoorbeeld een lijst hebben met deelnemers aan verschillende programma's dan kunnen via deze methode zeer eenvoudig vergelijkingen gemaakt worden in termen van een aantal relevant geachte kenmerken. Dit type onderzoek is daarom zeer geschikt als vooronderzoek bij een gepland effectiviteitsonderzoek.

4.3 Wat betekent dit alles voor de effectiviteit van vredeseducatie?

In het voorgaande bespraken we de verschillende onderzoeksopzetten op basis waarvan data voor het meten van effectiviteit verzameld kunnen worden. Vanuit louter methodologisch oogpunt dient het longitudinaal-experimenteel onderzoek met controle- en experimentele groep duidelijk geprefereerd te worden. Maar dat geldt alleen indien men (1) de causaliteitsclaim als enige criterium of absoluut dominante hanteert en indien men (2) er ook in slaagt om alle valkuilen die dit design met zich meebrengt, te ontwijken. De kostprijs van zo'n onderzoek dreigt bovendien snel op te lopen van zodra men ook rekening wil houden met de context waarin het onderwijs plaatsvindt. Dit terwijl een van de belangrijkste bijdragen van de literatuur rond burgerschapseducatie precies schuilt in de vaststellingen dat de kenmerken van die context (zowel op land- als schoolniveau) gevoelig sterker zijn dan die van de specifieke onderwijsinspanningen. Het ligt ook voor de hand dat vredeseducatie zich vooral richt op langetermijneffecten veeleer dan op de mogelijk sterkere maar ook vluchtige effecten van een specifiek

programma. Als we ook die zaken in rekening brengen, moet de vraag gesteld worden wat vanuit *pragmatisch* oogpunt het meest ideale onderzoeksdesign is. Dat geldt nog meer met betrekking tot de kwetsbaarheid van het longitudinale design. Men treft in de literatuur veel onderzoek dat weliswaar werkt met een pre- en posttest meting maar waar met zoveel andere kenmerken geen rekening wordt gehouden dat we eigenlijk niet weten wat dergelijke studies precies uitwijzen.

Elk onderzoek kampt met beperkingen. Het is volgens ons van cruciaal belang die beperkingen te kennen, te erkennen en ze in de mate van het mogelijke ook te remediëren. Men treft in de literatuur vandaag nog dikwijls onderzoek aan dat met te beperkte middelen naar een te ambitieus design grijpt, waardoor de schaarse middelen uiteindelijk verloren gaan.

Het moge duidelijk zijn dat tussen de theorie en de daadwerkelijke implementatie van effectiviteitsonderzoek vaak een verschil is en dat er keuzes gemaakt moeten worden. Precies om die reden is het repliceren van onderzoek cruciaal. Dat veronderstelt een levendige dialoog tussen effectiviteitsonderzoek, empirisch onderzoek naar de aard van de geplande programma's en projecten, en theoretisch denkwerk. Het is ook goed mogelijk om het effectiviteitsonderzoek op te splitsen in deelonderzoeken, waarbij voor elk ervan een andere methodologie wordt gebruikt.

Effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie dient in interactie te gaan en met andere soorten onderzoek naar vredeseducatie. Ook binnen het effectiviteitsonderzoek zullen verschillende types onderzoek de handen in elkaar moeten slaan. Degelijk theoretisch onderzoek zou moeten verduidelijken welke effecten bij wie verwacht kunnen worden en waarom. Dat is met andere woorden onderzoek naar het onderwijs- en leerproces. In sommige gevallen kan het nodig zijn de veronderstelde mechanismen expliciet te toetsen in experimenteel onderzoek. Veel vaker zal een grondige literatuurstudie duidelijk maken voor welke fundamentele, psychologische mechanismen empirische reeds evidentie bestaat. Zo'n literatuuronderzoek kan verduidelijken wat kan werken en wat veel minder kans op slagen heeft. Dergelijke psychologische mechanismen zijn echter 'contextloos', waardoor alleen het aantonen van het bestaan ervan geen garantie is op de succesvolle implementatie ervan (Tausch et al., 2010). Precies daarom hebben we ook onderzoek nodig dat het veld in trekt. Maar dat onderzoek moet steunen op het eerder genoemde theoretisch kader en op het psychologisch onderzoek dat causaliteit aantoont. Daardoor kan dergelijk veldonderzoek zich meer focussen op de kenmerken van de context waarbinnen het uitgevoerd wordt. In het ideale scenario (met voldoende tijd en middelen) is dat veldonderzoek een grootschalig longitudinaal en quasi-experimenteel onderzoek, dat over voldoende middelen beschikt om attritie laag te houden en de context zoveel mogelijk in rekening te brengen.

5 *Theorieën over vredeseducatie*

5.1 Inleiding

Degelijk onderwijs vertrekt van duidelijk geformuleerde *onderwijsdoelen*. De effectiviteitsstudie werkt vervolgens met instrumenten waarmee de mate van doelbereik op een betrouwbare wijze kan worden gemeten. Zoals eerder verduidelijkt, behoort de discussie over doelen strikt genomen niet tot het domein van de effectiviteitsstudie. Zij geldt voor die studie veeleer als een uitgangspunt. Om de vooropgestelde doelen te bereiken worden een aantal specifieke *onderwijsmiddelen* ingezet die *onderwijsprocessen* op gang brengen. Een goed project moet duidelijk maken welke dat zijn. De effectiviteitsstudie moet ook aangeven hoe ze de aan- en afwezigheid van die middelen en processen meet of desgevallend variabelen ontwikkelt en meet om na te gaan in welke mate die processen en middelen worden ingezet. In dat verband bestaat de kritiek dat de inzet en meting van processen ondergetheoretiseerd zijn, te weinig steunen op en verantwoord worden in termen van meer algemene leertheorieën (zie Hoofdstuk 3). In dit hoofdstuk bespreken we de theorieën die relevant zijn voor de selectie van doelen voor vredeseducatie, alsook de theorieën die betrekking hebben op de leerprocessen die tijdens vredeseducatie beoogd worden. Weten welke processen in onderwijs aan het werk zijn, richt de aandacht en maakt de evaluatie eenvoudiger en meer valide. Goed uitgevoerd effectiviteitsonderzoek zal daarenboven aan de verfijning, uitbreiding of falsificatie van deze theorieën bijdragen.

De doelstelling van dit hoofdstuk is tweeërlei. Eerst geven we een overzicht van de binnen de literatuur vaak aangehaalde leertheorieën. Het gaat doorgaans om algemene principes die afhankelijk van het subdomein binnen vredeseducatie verder gespecificeerd kunnen worden. Die specificatie zelf is niet het voorwerp van dit hoofdstuk. Vervolgens geven we een overzicht van vaak gebruikte theorieën in de studies naar de effectiviteit van vredeseducatie. Daarbij geven we voorbeelden van welke technieken toegepast worden. We geven telkens ook aan wat bij elke methode de uitdagingen zijn in verband met het evalueren van de mogelijke uitkomsten.

5.2 Is vredeseducatie wel mogelijk?

In eerdere hoofdstukken werd reeds verduidelijkt dat vredeseducatie kampt met de vraag 'is het wel de moeite om aan dat soort vorming te beginnen?'. Het gaat dan niet zozeer om de vraag 'werkt het?', maar wel 'kan het werken?' (zie hoofdstukken 1 en 2). Sommige critici verwijzen naar het institutionele kader en de daarbij horende machtsrelaties waarin onderwijs is ingebed (voor een helder overzicht zie Wintersteiner, 2010). Onderwijs wordt dan beschouwd als een instrument van legitimatie en indoctrinatie dat ten dienste van dominante groepen staat. Anderen verwijten vredeseducatie dat ze de aandacht ten onrechte verschuift van het politieke naar het onderwijskundige domein. Nog anderen stellen het volgens hen sterk hiërarchische karakter van het onderwijs in scholen aan de kaak en verwijten het een werkwijze te hanteren die op gespannen voet staat met de doelstellingen die vredeseducatie beoogt (Galtung, 2008). Vredeseducatie wordt dan ook sterk verbonden met 'alternatieve' onderwijsmethoden (Bajaj, 2008: deel 1). Elementen van die bedenkingen kwamen reeds in hoofdstuk 2 aan bod.

Daarnaast wordt vaak de vraag opgeworpen of mensen niet van nature gericht zijn op conflict en het gebruik van geweld. Christie en Wagner (2010) maken in dat verband een overzicht van voor vredeseducatie relevante psychologische proposities die zo ruim ondersteund zijn door empirisch, vaak experimenteel, onderzoek dat het verantwoord lijkt ze bij vredeseducatie als uitgangspunt te nemen. Daarom lijsten we ze kort op.

Propositie 1: Actoren hebben wel degelijk controle over hun daden waardoor ze niet gedoemd zijn tot het gebruik van geweld (van welke aard ook). Er bestaat bij mensen geen natuurlijke predispositie tot geweld.

Propositie 2: Mensen geven betekenis aan informatie en ervaringen via de categorieën waardoor ze deze waarnemen. Het categoriseren laat complexiteitsreductie toe en stelt ons in staat effectief te handelen. Het gebruik van categorieën glijdt gemakkelijk maar niet noodzakelijk af naar een negatieve houding tegenover 'de anderen'. Een positieve houding tegenover de eigen groep zonder negatieve houding tegenover 'de anderen' is mogelijk, maar het vraagt een inspanning.

Propositie 3: Het creëren van een vijandbeeld van de anderen is cognitief eenvoudig, verleidelijk en vaak contraproductief. Mensen hebben de neiging om negatief gedrag van anderen eerder te zien als een gevolg van intentioneel handelen dan van de situatie waarin zij zich bevinden. Positief gedrag van groepen die als een vijand worden gezien, wordt daarentegen vooral toegeschreven aan de situatie. Dit principe wordt aangeduid als de 'fundamentele attributiefout' en vormt een belangrijke hindernis in het verbeteren van de wederzijdse beeldvorming van groepen.

Propositie 4: Er bestaat een duidelijk onderscheid tussen cognitie en gedrag. Dat impliceert een onderscheid tussen het besef van een conflict en het gebruik van geweldⁱ. Het effectief gebruiken van geweld houdt het overschrijden van een duidelijke grens in.

Propositie 5: Benaderingen gecentreerd rond 'samenwerking' werpen niet altijd vruchten af. Hun effectiviteit dient onderzocht te worden.

Samen genomen houden die proposities vooral de boodschap in dat er geen reden is opdat vredeseducatie *geen effect* zou kunnen hebben. Het zal wel moeite kosten, succes is niet gegarandeerd, maar het is wel mogelijk. Vooral propositie 4 suggereert dat zuiver vanuit psychologisch oogpunt vooral het onderscheid tussen gedrag en het meer cognitieve (kennis, opvattingen, enz.) een aantal kansen biedt voor vredeseducatie. Die propositie zet er ook toe aan om in het onderzoek naar de effectiviteit van vredeseducatie steeds naar gedragsuitkomsten te kijken. In zekere zin zou het verspreiden van de kennis over deze proposities een doelstelling van vredeseducatie kunnen zijn. Onderzoek toont immers aan dat naarmate mensen sterker geloven in de biologische bepaaldheid van gedrag (zie propositie 1), ze minder geneigd zijn zich te engageren in vredesbevorderende activiteiten (Christie & Wagner, 2010). Die vaststelling sluit aan bij de algemene doelstelling van vredeseducatie te streven naar het vormen van een 'transformative agency' (Galtung, 2008: 50). De basis voor zo'n type actorschap ligt in het geloof in de maakbaarheid van de samenleving en het afzweren van onder meer biologisch determinisme.

ⁱ Indien de notie van geweld zeer ruim ingevuld wordt, vervalt dit onderscheid (zie hoofdstuk 2).

5.3 Sociale identiteitstheorie

Voortbouwend op de zuiver psychologische principes loont het voor vredeseducatie de moeite stil te staan bij een theorie over groepsrelaties die de afgelopen decennia een aantal cruciale inzichten opleverde, namelijk de sociale identiteitstheorie. Identiteiten zijn natuurlijk altijd sociaal aangezien ze alleen in dialoog met anderen tot stand komen. Als de sociale identiteitstheorie een onderscheid maakt tussen individuele en sociale identiteit, doelt zij vooral op de mate waarin mensen zich tot een groep rekenen en de mate waarin zij emotioneel gehecht zijn aan die groep. Sociale identiteit wordt dan dat deel van iemands zelfconcept dat afgeleid is van zijn inzicht in zijn lidmaatschap van een sociale groep, samen met de waarde en emotionele significantie die aan het groepslidmaatschap gehecht wordt (Tajfel, 1978: 63). Een 'groep', en dat vormt de fundamentele bijdrage van deze literatuur, is daarbij niet meer dan *"a collection of individuals who perceive themselves to be members of the same social categories, share some emotional involvement in this common definition of themselves, and achieve some degree of social consensus about the evaluation of their group and of their membership"* (Tajfel & Turner, 1986: 15).

Centraal in de sociale identiteitstheorie staat het bij toeval ontdekte 'minimale groepsparadigma' (Turner, 1996). Tajfel was in feite op zoek naar een soort nulmodel waarin geen groepsgedrag voorkwam om op basis daarvan onderzoek te doen naar de minimale condities voor het voorkomen van groepsgedrag. Hij deelde daartoe mensen op een puur administratieve wijze op in twee groepen. De betrokkenen hadden geen contact met elkaar en geen enkele reden om te vermoeden dat groepslidmaatschap gevolgen had. Aan respondenten werd vervolgens gevraagd om beloningen uit te delen aan fictieve personen waarvan men alleen het groepslidmaatschap kende. Dit experiment werd sindsdien ontelbare keren gerepliceerd (Huddy, 2001): discriminatie tussen groepen komt voor bij anonimiteit van groepslidmaatschap, bij afwezigheid van een belangentegenstelling en bij afwezigheid van eerdere negatieve gevoelens tussen groepenⁱ.

De sociale identiteitstheorie groeide uit tot een zeer rijk gedocumenteerde benadering van groepsgedrag. De sterkte van dit perspectief en het onderzoek waarop het gebaseerd is, schuilt in het overtuigend aantonen dat:

- mensen heel gemakkelijk in een groepspectief stappen en dat dit van zodra dat gebeurt zeer reële gevolgen heeft.
- de concrete omstandigheden een belangrijke rol spelen in de activering van groepsgedrag. Veel meer dan de klassieke benadering van identiteit – die uitging van vroeg en sterk gesocialiseerde identiteiten die stabiel zijn bij actoren – wordt in sociale identiteitstheorie veel meer gewicht gegeven aan de rol van omstandigheden als trigger voor bepaalde cognitieve en gedragsmatige uitkomsten. Er wordt met andere woorden meer aandacht besteed aan het contextgebonden karakter van gedrag.

Deze kijk op de rol van omstandigheden kan een belangrijke bijdrage leveren aan de theorie rond vredeseducatie, precies omdat in dat perspectief de verhouding tussen educatie en omgevingsfactoren altijd voorwerp van discussie is geweestⁱⁱ.

De combinatie van die twee inzichten verschuift de aandacht van algemene attitudes naar informatieverwerkingsprocessen en betekenisgeving. Het is de uitkomst van die processen, zo heeft deze

ⁱ "In other words, the mere awareness of the presence of an out-group is sufficient to provoke intergroup competitive or discriminatory responses on the part of the in-group" (Tajfel & Turner, 1986: 13). Zie ook propositie 2.

ⁱⁱ Bijvoorbeeld rond de vraag of vredeseducatie wel zin heeft in een conflictgebied waar zeer sterke collectieve narratieven bijdragen aan wederzijdse negatieve beeldvorming. .

benadering met uitgebreid experimenteel onderzoek aangetoond, die uiteindelijk aan de basis ligt van gedrag. Specifiek met betrekking tot vredeseducatie betekent dit dat haar effectiviteit ook specifiek betrekking kan hebben op de vraag of dit onderwijs er in slaagt de betekenisgeving en informatieverwerking te beïnvloeden. Als dat daadwerkelijk het geval is, zou dit een krachtig effect impliceren. Wij vonden tot nog toe echter geen onderzoek dat de effectiviteit van vredeseducatie op dat punt nagaat. Een beperkt aantal studies onderzoekt weliswaar de effectiviteit van vredeseducatie via associatietaken – bv. wat associeer je met vrede en geweld? (Stevahn et al., 2002). Dat onderzoek toont aan dat na een programma leerlingen meer kenmerken geassocieerd met ‘positieve’ vrede toekennen aan de notie vrede. Een dergelijke toets speelt echter zo sterk in op de kenniscomponent dat van echte informatieverwerking en betekenisgeving geen sprake is. Hetzelfde geldt voor die onderzoeken waarin respondenten gevraagd wordt oplossingen te bedenken voor gegeven casussen (Stevahn, Johnson, Johnson, Oberle, & Wahl, 2000; Stevahn et al., 2002). Het schoolse karakter van deze oefeningen maakt dat dit soort onderzoek eerder de capaciteit tot leren aantoonst dan een effect van vredeseducatie. Split sample-experimenten waarbij een, twee of meerdere groepen lichtjes verschillende vragen krijgen, laten op een heel gemakkelijke wijze toe informatieverwerking te onderzoeken (voor toepassing op etnisch vooroordeel zie Spruyt en Elchardus, 2012) en zijn dan ook ruim gedocumenteerd (voor een uitgebreid overzicht van methoden en onderzoeksbevindingen zie Druckman, Green, Kuklinski, & Lupia, 2011). Effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie heeft te winnen bij het gebruiken van die methoden.

De sociale identiteitstheorie reikt ook een aantal principes aan die kunnen bijdragen aan de vermindering van groepsgegedrag (Paluck & Green, 2009: 346; Tausch et al., 2010: 80-83):

- Bij *decategorisering* wordt getracht de scherpe groepsonderscheiden te verminderen. Dat kan op twee manieren, namelijk door te tonen dat ‘de anderen’ en ‘de onzen’ geen homogene groep zijn (differentiatie) of door mensen aan te zetten om vooral de individualiteit te benadrukken. Vooral het met elkaar in contact brengen van verschillende groepen wordt daarbij als strategie gebruikt (zie verder).
- In tegenstelling met de voorgaande benadering streeft recategorisering niet zozeer naar het verminderen van de saillantie van groepsonderscheiden, maar tracht men de gemaakte onderscheiden zelf te beïnvloeden. Hier wordt gezocht naar een soort overkoepelende identiteit waarbinnen de bestaande identiteiten passen (bv. Belgen, Nederlanders,... zijn allemaal Europeanen).
- Cross-categorisering hanteert een gelijkaardig principe als de voorgaande maar zet vooral in op het identificeren van een derde groep waartoe twee conflicterende groepen behoren. Vooroordelen verminderen van zodra twee groepen beseffen dat ze een lidmaatschap in een derde groep gemeenschappelijk hebben. Deze benadering is vooral gegroeid vanuit de idee dat een positieve sociale identiteit veel positieve gevolgen heeft voor individuen en dat deze met de eerste twee strategieën dreigen verloren te gaan.
- Strategieën gericht op *integratie* trachten via coöperatief leren de complementariteit van groepen te bewerkstellingen veeleer dan rechtstreeks in te grijpen op die identiteiten zelf.

Het voordeel van deze principes is tweemaal. Enerzijds zijn ze heel uitgebreid empirisch getoetst. Ze bieden geen garantie op succes maar wel een goed vertrekpunt. Anderzijds kan men op basis van deze principes duidelijke en specifieke verwachtingen formuleren met betrekking tot wat een onderwijs-effect zou zijn. Het is precies op het ogenblik dat men rekent op de bescheiden bijdrage die onderwijs kan leveren (een bezorgdheid die heel sterk aanwezig is in de literatuur rond vredeseducatie) dat men nood heeft aan dat soort specifieke verwachtingen.

Een mooi voorbeeld van een toepassing van de sociale identiteitstheorie is het project van Batiuk, Boland en Wilcox (2004), die de doeltreffendheid van project ‘Camp Trust’ bij secundaire scholieren onderzochten. Kramer (2000) toonde al aan dat individuele uitsluiting in scholen bijdraagt aan geweld

tussen leerlingen, omdat uitgesloten studenten ook geen toegang hebben tot informele, sociale controlenetwerken die voorzien worden door de schoolgemeenschap. Deze beperkte toegang wordt gelieerd aan een verminderd sociaal en cultureel kapitaal en uiteindelijk aan delinquentie. Daarom is de school vragende partij voor vredeseducatieve en conflictmediërende programma's om kliekvorming op school te doorbreken.

Camp Trust is een voorbeeld van zo'n programma waarin leden uit verschillende kliekjes zich moeten engageren in discussies, rollenspel en niet-competitieve groepsopdrachten. Er werden kliekjes in de school geïdentificeerd door zowel leerlingen en leerkrachten. Er kwamen 24 kliekjes naar voren, die teruggebracht werden tot acht types (strevers, alternatieven, sportieven, gangsters, seuten, cheerleaders, hillbillies en vuile kinderen). Ook blanken en zwarten werden als type toegevoegd.

Studenten en leraars vertrokken dan op kamp voor een weekend. In samenspraak werd afgesproken wat op kamp de huisregels waren, wat er gegeten werd en welke activiteiten werden gedaan. Daarnaast werd van de leerlingen verwacht dat ze deelnamen aan groepsgesprekken, teambuilding activiteiten en survival-opdrachten. De controlegroep ging niet op kamp, maar bleef thuis.

Dit project maakt gebruik van decategorisering en recategorisering in zijn activiteiten. De kliekjes zoals ze bestonden in de schoolomgeving, worden doorbroken door de leerlingen op willekeurige basis in nieuwe kleine groepen te verdelen. Deze nieuwe groepen werden tijdens het kamp uitgedaagd om moeilijke taken tot een goed einde te brengen door samen te werken. Het ontdekken van de capaciteiten van 'de andere' staat hier centraal. Hierdoor ontstaat een nieuwe groepsidentiteit die haaks staat op de groepsidentiteit die de jongeren op school hadden opgebouwd. De groepsidentiteit op school was voornamelijk ontstaan door de gelijkenissen (uiterlijk, interesses) die de jongeren vertoonden binnen de kliekjes, in de nieuwe aangeleerde groepsidentiteit staan de individuele capaciteiten meer centraal.

5.4 Specifieke theorieën over leerprocessen

Hakvoort (2002) geeft een overzicht van leer- en ontwikkelingstheorieën, met bijzondere aandacht voor hun bruikbaarheid voor vredeseducatie. Het zijn deze theorieën die de leerprocessen aangeven die in effectiviteitsonderzoek best ook geoperationaliseerd zouden worden (zie hoofdstuk 3). We nemen haar indeling als leidraad voor een beknopte bespreking, die vooral als doel heeft een overzicht te bieden. Uitwerkingen kan men vinden in de literatuur waarnaar verwezen wordt.

5.4.1 Ontwikkelingstheorieën

Cognitieve ontwikkelingstheorie

De cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget heeft een grote invloed gehad op leerprocessen. Piaget focust op de interactie tussen de maturatie van de leerling en de dagdagelijkse ervaringen, die kunnen leiden tot nieuwe interne psychologische structuren. Een kind zal, omdat het constant geconfronteerd wordt met nieuwe informatie, zijn kennis over de wereld uitbreiden. Dit leidt tot nieuwe kennisstructuren, die op hun beurt tot nieuwe inzichten leiden. Cognitieve ontwikkeling wordt gezien als een proces dat gekenmerkt wordt door ongelijke stappen naar een hoger niveau van begrip van de wereld. Erg belangrijk voor deze ontwikkeling is de wijze waarop kinderen hun gedachten herstructureren

als een gevolg van interactieprocessen tussen ontwikkelingsfasen en de omgeving. Deze gedachtegang geeft aan dat ook een conflict een verandering in gedachtegang kan stimuleren. Een confrontatie met tegenstrijdige en onvolledige informatie stimuleert het denken van jongeren en leidt tot cognitieve groei.

Toegepast op vredeseducatie leidt de theorie van Piaget naar een actief en exploratief proces, waarin tegenstrijdige informatie en sociale dilemma's kunnen bestaan. In zulk proces zal het leren begrijpen van onderliggende perspectieven van anderen de mogelijkheden van jongeren om verschillen tussen opvattingen te vatten, vergroten. Vredeseducatieprojecten die handelen over conflicthantering zouden dus best activiteiten bevatten waarin de jongeren zelf verschillende perspectieven moeten vertegenwoordigen. Het leren en begrijpen van de uitgangspunten van anderen kan gebruikt worden om racisme, discriminatie en pestgedrag te overwinnen.

Een goed voorbeeld uit de vredeseducatieliteratuur is het project van Duckworth en collega's (2012). Zij lieten leerlingen uit een secundaire school in Florida samen een musical schrijven over pestgedrag. De musical ging over een homoseksuele jongen die tot de dood gepest wordt. Dit project dwingt de jongeren na te denken over hoe pestgedrag tot stand komt, waarom de pester tot zo'n gedrag komt en hoe de gepeste zich zal voelen en gedragen. Door het samen nadenken over en bespreken van de verschillende rollen die aangenomen worden door pester en gepeste, leren de jongeren verschillende perspectieven van een conflict kennen. Terwijl het project schijnbaar goed was opgezet, was de effectiviteitsstudie ervan dat helemaal niet, waardoor het onduidelijk is of de aanpak effectief was.

Sociaal leren

De sociale leertheorie is afkomstig van vroegere leertheorieën van de behavioristische school (Bandura, 1971, 1973). In het algemeen beschouwt de sociale leertheorie een persoon als passiever dan de cognitieve ontwikkelingstheorieën doen. Jongeren moeten volgens deze benadering gestimuleerd worden vanuit hun directe omgeving. Leren is een continu proces en de meeste veranderingen zijn veeleer gradueel dan plots. Eén van de kernmechanismen in de sociale leertheorie is het observatieleren. Door het observeren van anderen leren jongeren gedrag te imiteren of te vermijden. Bekend in deze context zijn de zogenaamde 'Bobo doll experimenten'. Daarbij werden kinderen in drie groepen ingedeeld. De eerste groep werd geconfronteerd met een agressieve pop, de tweede met een passieve volwassen pop, de derde kreeg de pop niet zien. Toen de kinderen vervolgens mochten gaan spelen, kon duidelijk vastgesteld worden dat diegenen uit de groep met de agressieve pop zelf ook agressiever waren. In later onderzoek werd getoond dat als kinderen zagen dat de agressieve pop gestraft werd, zij zelf ook minder agressief werden.

Hoewel rolmodellen goede voorbeelden kunnen zijn, leert een kind niet door enkel te observeren. Aandacht en motivatie zijn nodig om het gedrag dat we zien te kunnen herhalen. Deze theorie veronderstelt dat het aanbieden van goede rolmodellen een goed tegenwicht kan bieden tegen slechte rolmodellen die de massamedia voorhouden. Rollenspel en video's met goede voorbeelden worden verondersteld kinderen de kans te geven geconfronteerd te worden met hoe we vreedevol met elkaar moeten omgaan. Deze positieve ervaringen kunnen bijdragen aan het vertrouwen in hun eigen vaardigheden omtrent vrede. De kans dat ze dat doen, is groter bij een zo groot mogelijke overeenkomst in eigenschappen tussen observant en model, indien een bepaald gedrag ook beloond wordt en indien meerdere mensen in de omgeving van de observant het gewenste gedrag of houding vertonen.

Bandura's benadering heeft een aantal onmiskenbare sterktes, waaronder het wijzen op de belangrijke rol van massamedia. De zwakte van zijn benadering vloeit voort uit de sterk behavioristische inslag van

het model, met een zware klemtoon op extrinsiek gemotiveerd gedragⁱ. Dat laat vermoeden dat effecten die op deze manier gegenereerd worden, zich vooral op korte termijn voordoen, tenzij men erin slaagt de stimulus permanent saillant te houden.

Socio-affectief leren

Sociaal-affectief leren heeft betrekking op het ontwikkelen van het gevoelsleven, houdingen of attitudes en sociale vaardigheden. In deze benadering wordt veel minder aangenomen dat het beïnvloeden van deze kenmerken via kennis dient te gebeuren dan in voorgaande benaderingen wel het geval was. Indien de inhoud van dit type leerprocessen op de persoon zelf betrokken zijn, spreekt Romiszowski (1984) over reactieve vaardigheden. Gaan ze over de relatie met de anderen dan noemt hij ze interactieve vaardigheden.

Sociaal-affectief leren speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van attitudes. Hoewel attitudes ook een cognitief en een affectief aspect hebben, ligt de nadruk op het gedragsaspect. De samenhang illustreren we aan de hand van een voorbeeld uit vredeseducatie. Kennis hebben over hoe een conflict met een klasgenoot best opgelost wordt, vormt de cognitieve factor. Het ervaren van respect en vriendschap in conflictvrije relaties met klasgenoten, wordt het affectieve aspect genoemd. De gedragscomponent bestaat erin aangeleerde vaardigheden toe te passen op de eigen relaties met anderen.

Bij de vorming of verandering van attitudes spelen volgens Van Parreren (1996) drie factoren een belangrijke rol:

- Situatie: de wijze waarop men in contact komt met het object van de attitude. Iemand zal bijvoorbeeld positiever staan ten opzichte van een andere religie, als hij ook positieve contacten heeft met iemand van deze religieuze groep.
- Identificatie: men neemt makkelijker houdingen over van iemand met wie men zich identificeert. Vredesboodschappen die uitgedragen worden door personen waar jongeren naar opkijken, dat kan een leraar zijn, een tv-ster of een voetballer, hebben een grotere invloed op de houding van jongeren.
- Informatie: als men niet rechtstreeks in contact komt met het object van de houding, kan informatie die men erover ontvangt beïnvloedend werken. Zo worden jongeren in vredesprojecten vaak geïnformeerd over bijvoorbeeld de gevolgen van oorlog of uitsluiting.

Het project interculturele vorming (D'Andrea & Daniels, 1995), een multicultureel programma in Honolulu, houdt met de verschillende voorwaarden van de socio-affectieve leertheorie rekening. Aangezien in de Verenigde Staten de meeste studenten in 2020 afkomstig zullen zijn van niet-blanke en niet-Europese achtergronden, is er volgens de inrichters van het programma nood aan multiculturele programma's opdat kinderen met diversiteit zouden leren omgaan. De bedoeling is jongeren op een aangename manier met elkaar in contact te laten komen. Zo was er een sessie waarin jongeren kaartjes maakten met hun naam, favoriete voedsel, lievelingsmuziek, en andere voorkeuren. Nadien maakten de begeleiders vergelijkingen van de verschillende culturele achtergronden. Er werd ook een ervaringsluik aan gekoppeld waarin jongeren op willekeurige basis in een 'goede' en 'slechte' groep werden ingedeeld. Nadien werd dan besproken hoe de verschillende groepen zich hadden gevoeld en gedragen.

ⁱ In latere versies kwam meer aandacht voor het belang van intrinsieke motivatie. Op dat moment echter vermengt de theorie zich met andere theorieën.

Kenmerkend voor de twee voorgaande benaderingen is dat zij het leerproces vooral voorstellen als een eenrichtingsproces. Het is de jongere die in een leersituatie wordt gebracht die gericht is op het veranderen van opvattingen en gedragingen. Socioculturele ontwikkelingstheorieën zien de jongere en hun omgeving als een geheel. Volgens dit perspectief vinden leren en ontwikkelen plaats in een actief en interactief proces met de omgeving. Jongeren participeren actief in hun sociale wereld en worden beïnvloed door sociale processen binnen deze wereld. Bronfenbrenner (1979) ontwikkelde een model waarbij micro-, meso-, exo- en macroniveaus bestaan. Zijn ecologische benadering focust op de invloed van de interacties tussen geneste sociale systemen en de ontwikkeling van een kind. Hij geeft aan dat de interacties tussen ouders en tussen leerkrachten of tussen ouders en leerkrachten het kind mee vormen. Cognitieve ontwikkeling vindt plaats door sociale interacties. Betekenissen worden opgebouwd en doorgegeven in interactie met anderen. Het kind verwerft kennis door interactie met anderen die deze kennis al bezitten, wat de rol van ouders en leerkrachten erg cruciaal maakt.

Dit heeft voor vredeseducatie twee gevolgen. Ten eerste onderstreept dit het belang van het schoolklimaat, omdat het als voorbeeld geldt van een vredescultuur. Dit schoolklimaat bevat alle relaties tussen leerlingen, leerkrachten, directie en ouders. De manier waarop kinderen met elkaar omgaan, is een weerspiegeling van de manier waarop leerkrachten omgaan met elkaar, met de kinderen en met de ouders. Het is belangrijk alle actoren binnen een scholengemeenschap op te sommen en hun interacties te beschrijven. Zoals reeds verschillende keren aangehaald, wordt dat aspect, in het bijzonder bij het experimentele onderzoek, nog heel vaak verwaarloosd. Ten tweede, zou men, vertrekkende vanuit deze benadering en in het geval vredeseducatie de vorm van een project aanneemt, verwachten dat zo'n project niet alleen een effect heeft op de leerlingen maar ook op de leerkrachten. Zo'n effect is niet onwaarschijnlijk aangezien vele van de projecten ook een sterke vorming voor de leerkrachten voorzien. Die vorming wordt doorgaans instrumenteel benaderd als een middel gericht op het optimaal implementeren van het programma. De socioculturele benadering zou daarentegen beargumenteren dat precies dat een cruciale schakel is in het veranderen van de omgeving waarin jongeren onderwijs volgen. Het is niet onwaarschijnlijk dat duurzaamheid van effecten precies langs die weg tot stand komt. Ook dat kan en zou dus in een effectiviteitsstudie moeten worden onderzocht.

5.4.2 De contacthypothese

Over de contacthypothese bestaat een uitvoerige literatuur. Zij is bijzonder relevant bij *peacemaking* en *peacebuilding* en gaat er vanuit dat het juiste soort contact tussen groepen bijdraagt tot onder meer een reductie van wederzijdse gepercipieerde bedreiging, vooroordelen en discriminatie en dat het bijdraagt tot gevoelens van empathie (Malhotra & Liyanage, 2005; Mania et al., 2010). In het bijzonder in conflictgebieden wordt vaak gebruik gemaakt van zogenaamde 'arranged encounters', waarbij jongeren van twee conflicterende groepen bij elkaar gebracht worden (Maoz, 2010). In zekere zin steunen ook de projecten rond peer mediation – dat zijn projecten waarbij in geval van interpersoonlijke conflicten een neutrale leerling de beide partijen in contact brengt met elkaar – op een gelijkaardig principe.

Een van de eersten die de contacthypothese formuleerde was Allport (1954). Initiatieven geïnspireerd door de contacthypothese beogen niet zozeer het *leren over de anderen* maar veeleer het *leren met de anderen*. Door contact te hebben, worden mensen verplicht hun beeld, vooroordelen en waardering aan de werkelijkheid te toetsen. Allport somde meteen ook vier voorwaarden op opdat contact tot positieve en niet tot negatieve uitkomsten zou leiden: een gelijke status tussen participanten (moeilijk in conflictgebied); een context die het contact positief laat verlopen (daarom wordt vaak naar de school gekeken); samenwerken als middel om een gemeenschappelijk doel te bereiken (contact mag best geen

doel op zichzelf zijn; coöperatief leren); en de mogelijkheid om tot vriendschapsrelaties te komen (de afwezigheid van de mogelijkheid elkaar te negeren). Die lijst met voorwaarden is over de jaren alleen maar langer geworden, wat Pettigrew (1998) deed waarschuwen dat de contacthypothese getransformeerd werd in een 'ever-expandable laundry list'. Contact zou bovendien voor sommige doeleinden ook beter werken dan voor andere. De effectiviteit van contact is doorgaans groter met betrekking tot het verbeteren van de affectieve relaties dan tot het cognitief onderscheiden van een wij en zij (Tropp & Pettigrew, 2005).

Toch stelt Tomovska (2010) dat de contacthypothese, of althans sommige aspecten ervan, nog vaak voor de onderbouw zorgt van vele programma's van vredeseducatie. In dat geval brengt men jongeren samen voor kortere of langere kampen, seminars, theatergroepen (Kupermintz & Salomon, 2005). Ook in Vlaanderen is er althans wat betreft contact binnen scholen en met betrekking tot de vooroordelen bij autochtone jongeren reeds duidelijke steun gevonden voor de contacthypothese (Spruyt, 2008; Siongers, 2011).

Een grote bezorgdheid bij dit soort onderzoeken is steeds of de vriendschappen die tijdens deze kampen tot stand komen ook generaliseerbare effecten hebben. Mania en collega's (2010) merken terecht op dat eens getoond wordt dat contacten een effect hebben op individueel niveau al te snel aangenomen wordt dat zij dat ook op groepsniveau zullen doen. De gemaakte redenering luidt inderdaad vaak dat, als we een aanzienlijk gedeelte van de leden van een groep kunnen beïnvloeden, het groepsgedrag zelf ook zal veranderen. Mania en collega's geven daarbij een overzicht van onderzoek dat aantoont dat contact wel de beeldvorming ten aanzien van een minderheid beïnvloedt, maar niet de steun ten aanzien van beleidsmaatregelen die de structurele positie van deze groepen trachten te verbeteren. Dergelijke bevindingen hebben twee duidelijke implicaties voor projecten die steunen op het mechanisme achter de contacthypothese, namelijk (1) de verwachte effecten zullen veeleer op interpersoonlijk niveau liggen en (2) het dient onderzocht te worden in welke mate deze effecten ook meer cruciale opvattingen beïnvloeden.

Ook de contacthypothese leidt met andere woorden tot de idee dat in effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie *meerdere uitkomsten* dienen onderzocht te worden en dat het problematisch is om zomaar aan te nemen dat effecten op de ene uitkomst ook effecten op andere uitkomsten impliceren. Naast die omtrent de generaliseerbaarheid duikt ook de vraag met betrekking tot de duurzaamheid van positieve effecten van contacten steeds op. Bar-Natan en collega's (2005) vonden in een onderzoek naar de impact van een driedaags ontmoetingsprogramma tussen Palestijnse en Joodse Israëli's wel een effect vlak na het programma. Zes maanden later was dit evenwel vervlogen (Kupermintz & Salomon, 2005). We komen op dit thema in het volgende hoofdstuk uitgebreider terug.

5.5 Vertaling van theoretische perspectieven in vredesprojecten

De in de vorige secties beschreven theoretische perspectieven vinden hun vertaalslag in onderzoeken en projecten rond vredeseducatie. We gaven al een paar voorbeelden om de theorieën te duiden. In deze sectie hebben we aandacht voor twee grote clusters van studies binnen vredeseducatie: preventie en bemiddeling.

5.5.1 Preventie

Een aantal projecten legt sterk de nadruk op de preventie van conflict (bv. DuRant et al., 2001). Crooks en collega's (2011) bouwen verder op eerder onderzoek dat aantoonde dat kinderen die slachtoffer waren van kindermishandeling door het deelnemen aan een geweldpreventieprogramma minder gewelddadig delinquent gedrag vertoonden dan kinderen die niet deelnamen aan het preventieprogramma. Aan het programma namen 865 15-jarige Canadese jongeren deel en het omvatte 21 lessen van 75 minuten waarin uitgebreid onderwijs werd geboden over drie thema's: (1) persoonlijke veiligheid, (2) groei en seksualiteit en (3) druggebruik. Er werd gebruik gemaakt van rollenspel, digitale hulpbronnen, specifieke lesplannen, klasdiscussies en feedback. De 40 leerkrachten die het programma implementeerden, kregen eerst een uitgebreide opleiding en gebruikten het programma reeds gedurende een jaar voor het afnemen van het onderzoek. In de vermelde studie gaan de onderzoekers na of dezelfde kinderen twee jaar na deelname aan het programma (op 17-jarige leeftijd) nog steeds minder gewelddadig gedrag vertonen dan kinderen die niet deelnamen. Het is een van de weinige effectiviteitsonderzoeken die de duurzaamheid van de effecten nagaan.

Aber en collega's (1998) onderzochten de kortetermijnpact van een geweldpreventieprogramma op processen die kinderen gewelddadig kunnen maken (zoals bijvoorbeeld fantaseren over geweld) en hun probleemoplossende vaardigheden. De auteurs gingen de invloed na van de klas- en buurtcontext op de effectiviteit van het programma. Het project werd uitgevoerd bij 5053 kinderen en 289 leerkrachten uit 11 lagere scholen in New York. Leerkrachten werden opgeleid in de RCCP-methode (Resolving Conflict Creatively Program) om jongeren te begeleiden in de klas.

Hay, Byrne en Butler (2000) onderzochten de effectiviteit van het ABLE- (Attribution, Behaviour, Life Skills Education) programma, dat studenten probeert aan te moedigen om probleemoplossende en conflictbestrijdende strategieën te gebruiken. Deelnemers aan het ABLE-programma participeren in discussiesessies waarbij de verschillende aspecten van zelfconcept, zoals gedefinieerd door Marsh (1990), worden behandeld. Het effect van dit programma werd in deze studie nagegaan bij 20 leerlingen uit het secundair onderwijs die een laag zelfconcept rapporteerden en als sociaal geïsoleerd werden beschouwd.

In deze projecten, die zich sterk richten op de preventie van gewelddadig gedrag, worden een aantal psychologische leertheorieën praktisch vertaald. Zo kan het gebruik van rollenspellen en het belang dat gehecht wordt aan het goed opleiden van de leerkrachten om als rolmodel te dienen, beschouwd worden als een toepassing van de sociale leertheorie van Bandura. Jongeren leren van elkaar en van hun mentoren door het kopiëren van wenselijk gedrag.

Ook de aandacht voor de socioculturele ontwikkeling van jongeren zien we terugkeren in deze studies. Er wordt belang gehecht aan een positief klasklimaat en de hele schoolgemeenschap wordt betrokken bij de projecten. Dit vraagt een groot engagement van de directie en het lerarenkorps.

5.5.2 Bemiddeling en conflicthantering

Een betrekkelijk groot aantal projecten is gericht op bemiddeling. We bespreken ze chronologisch.

Tussen 1988 en 1994 werden in zes verschillende scholen in twee landen zeven studies uitgevoerd die de effectiviteit van deze conflictresolutietraining nagaan. Het programma werd onderwezen gedurende minstens negen en in het andere uiterste 15 uur. Dit programma werd ook nog na 1994 gebruikt.

Johnson en Johnson (1995) geven een samenvatting van de conflictresolutietraining, het 'Teaching Students to be Peacemakers Program'. De studenten worden peacemakers in vier stappen:

- Ze leren wat een conflict is.
- Ze krijgen een procedure aangeleerd om op een integrale manier te leren onderhandelen zodat beide partijen tevreden zijn met de uitkomst.
- Ze krijgen aangeleerd hoe ze kunnen bemiddelen bij conflicten tussen klasgenoten.
- De leerkrachten implementeren het peacemaker programma.

Farrell en Meyer (1997) gingen de effectiviteit na van een onderwijsprogramma gericht op het verminderen van geweld bij stedelijke jongen uit het zesde jaar. Graham en Pulvino (2000) onderzochten de effectiviteit van de conflictresolutietraining die gaat onder de naam *A World of Difference*. Eigen aan dit programma is dat het werkt met kleine groepen en probeert rekening te houden met culturele diversiteit.

Lindsay (1998) onderzocht de effectiviteit van conflictresolutie en peerbemiddeling in 14 lagere, midden- en secundaire scholen. Daarnaast werd een vergelijking gemaakt met drie scholen die geen programma's hadden geïmplementeerd.

Orpinas en collega's (2000) evalueerden de effecten van het 'students peace project' longitudinaal in acht scholen in Texas. Het programma is gebaseerd op sociale cognitieve theorie en omvat drie luiken. Er worden leerkrachten opgeleid om programma's over het verminderen van geweld en conflictresolutie te onderwijzen. Studenten worden opgeleid tot bemiddelaars en er worden nieuwsbrieven naar ouders verstuurd met voorbeelden hoe geweld aangepakt kan worden.

Stevahn en collega's (2000) gingen de effectiviteit van een conflictresolutietraining na bij 80 kleuters in een voorstedelijke (kleuter- en lagere) school in de Verenigde Staten. De studie wou nagaan of conflictresolutietraining mogelijk is bij kleuters, aangezien er bij kleuters nog geen onderzoek over dit thema was uitgevoerd. De onderzoekers gingen na in welke mate de kleuters een procedure kunnen aanleren om met conflict om te gaan en of de kleuters die ook daadwerkelijk toepassen. Hiervoor werd een pre-post experimenteel controledesign gebruikt. De toevallige, random selectie zorgde ervoor dat zowel begaafde als sociaal zwakkere kinderen in elke groep aanwezig waren.

Stevahn en collega's (2002) onderzochten de effectiviteit van een conflictresolutieprogramma en peer mediation training bij leerlingen van een secundaire school in Californië. Het programma werd geïntegreerd in het verplichte vak over World Civilization Social studies. Er werden twee zaken onderzocht: 1) de impact van de conflictresolutie en peer mediation training en 2) de impact van het trainingprogramma op academische prestaties.

Jones (2004: 233-234) geeft een overzicht van Conflict Resolution Education (CRE). Naast verduidelijken wat het is, rapporteert dit artikel ook onderzoek naar de effectiviteit ervan. Het is niet echt een meta-analyse waarin op een kwantitatieve wijze gekeken wordt naar de onderzoeken. Het rapporteert wel een aanzienlijk aantal studies van voor 2000 en het artikel besteedt ook veel aandacht aan proceskenmerken. *"Conflict resolution", zo stelt de auteur, "[...] teaches, in culturally meaningful ways, a variety of processes, practices and skills that help address individual, interpersonal, and institutional conflicts, and create safe and welcoming communities."*

CRE heeft vier grote doelen:

- Het creëren van een veilige leeromgeving.
- Het creëren van een constructieve leeromgeving (alles wat te maken heeft met een positief klas- en schoolklimaat).
- Het verhogen van de sociale en emotionele ontwikkeling van studenten: *“At the heart of all CRE is the hope of helping children to develop as better people – to be more socially and emotionally competent so that they can lead happier lives and contribute more positively to society.”* (Jones, 2004: 235). Dit is een voorbeeld van een doel dat erg breed en ambitieus is en waarvan het bereik nauwelijks te evalueren is.
- Het creëren van een constructieve conflictgemeenschap: vooral de idee van een soort gedeelde verantwoordelijkheid.

De auteur maakt een onderscheid tussen CRE en vredeseducatie, hoewel ook wordt gezegd dat beide veel gemeen hebben. CRE heeft met vredeseducatie gemeen dat men zich eigenlijk richt op de ontwikkeling van dezelfde basisdoelen en vaardigheden. Maar CRE is meer gericht op micro-interacties, terwijl vredeseducatie zich meer op de internationale context toespitst. Hierbij dient wel meteen opgemerkt dat bijna alle op effectiviteit onderzochte projecten inzake vredeseducatie betrekking hebben op microconflicten. Bovendien is, volgens Jones, vredeseducatie meer op sociale rechtvaardigheid en dus op systeemgebonden bronnen van geweld gericht. Dat sluit aan bij de algemene definities van vrede en vredeseducatie, maar dus veel minder bij wat concreet als projecten wordt opgezet en geëvalueerd. Dat laatste heeft vooral betrekking op interpersoonlijke conflictbeheersing. De belangstelling van scholen voor CRE wordt door Garrard en Lipsey (2007: 9) als volgt verklaard: *“Programs that address conflict resolution are widely used in US schools because they are viewed as low in cost to administer and promise long-term benefits by reducing the amount of resources schools expend managing problematic interpersonal behaviors. However, thousands of schools that have invested valuable portions of their limited resources on these programs have done so despite inconclusive evidence about their effectiveness”*. De hoge mate van interpersoonlijk geweld in de Verenigde Staten verklaart waarschijnlijk ook waarom dergelijke programma's precies daar zo populair zijn en waarom ook het belang van hun effectiviteitsstudies wordt onderstreept.

Stevahn, Munger en Kealey (2005) richtten de aandacht op het Peacemaker programma, waarin jongeren les kregen over wat een (interpersoonlijk) conflict is. Zij kregen tevens een stappenplan aangeleerd voor het oplossen van deze conflicten. De onderzoekers gingen na in welke mate de leerkrachten het programma implementeren en wat volgens leerkrachten factoren zijn die de implementatie van het Peacemaker programma verhinderen of bevorderen. Ze onderzochten verder de relatie tussen de implementatie van het programma in de klas en de kennis van de leerlingen betreffende het programma, alsook hun bereidheid en competentie om het toe te passen. Dit programma steunt sterk op de sociaal-culturele ontwikkelingstheorieën. Projectleiders typeren hun benadering als een total-student-body aanpak, wat betekent dat alle leerkrachten en alle studenten een training kregen. In dat geval zou men van een effectiviteitsonderzoek verwachten dat ook meer algemene kenmerken van het schoolklimaat worden onderzocht. Het is in dat opzicht enigszins verbazend dat men zich beperkte tot de specifieke 'leerstof' van het programma. Eigenlijk werd het project op die manier geëvalueerd alsof het steunt op de meer behavioristische benadering – we doen iets voor en de jongere neemt het over – van sociaal leren.

Schellenberg, Parks-Savage en Rehfuss (2007) evalueerden een toepassing in een voorstedelijke basisschool van het 'peace pal program' dat gebaseerd is op 'social learning theory'. Deze theorie gaat er van uit dat kinderen de reacties van peers in sociale situaties zullen nadoen, assimileren en dan ook toepassen in toekomstige interacties. Ze tracht cognitieve, gedragsmatige inzichten toe te passen in het bemiddelingsproces. Het doel van het programma is drievoudig: (1) studenten hun kennis ten aanzien van

boosheid en conflict verhogen, (2) studenten hun kennis ten aanzien van conflict, conflictresolutie en -bemiddeling vergroten en (3) meningsverschillen tussen studenten vreedevol oplossen via peerbemiddeling. De studenten leren om intern hun gedrag zelf te reguleren wanneer ze met conflicten geconfronteerd worden. De 'peace pals' krijgen een gestructureerde training en, indien ze bemiddelden in een conflict, moet er op het einde van de bemiddeling een 'peace treaty' gemaakt en ondertekend worden waarin alle partijen formeel akkoord gaan met de voorgestelde oplossingen. Het programma heeft als doel geweld op school te voorkomen.

Turnuklu en collega's (2010) onderzochten de effectiviteit van een conflictresolutie en peerbemiddelingsprogramma (CRPM) in Turkije. Het succes van CRPM-programma's werd in het Westen reeds herhaaldelijk aangetoond. In deze studie wilde men nagaan of zulke technieken ook bruikbaar zijn in scholen in Turkije en dan vooral in scholen met concentraties van leerlingen uit een lagere sociale klasse. Şahin en collega's (2011) evalueerden een gelijkaardig opzet. Zij onderzochten de effectiviteit van een CRPM-programma in Cyprus. Er werd meer bepaald nagegaan of peerbemiddeling en training voor conflictresolutie een positief effect hebben op de empathische vaardigheden van senior studenten.

Studies die zich concentreren op bemiddeling van interpersoonlijke conflicten, en dat zijn er veel binnen de effectiviteitsliteratuur over vredeseducatie, worden opgebouwd rond theoretische concepten als sociale identiteit. Jongeren worden bewust gemaakt van groepsprocessen en hoe deze kunnen leiden tot uitsluiting. Het is belangrijk dat jongeren leren deze mechanismen te herkennen en te voorkomen. Het idee om hen te confronteren met verschillende perspectieven, ook perspectieven van de out-groep, en hen te laten nadenken over de legitimiteit van hun argumenten, is een toepassing van de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget.

De socio-affectieve benadering, waarin vooral aandacht is voor de toepasbaarheid van nieuwe kennis op toekomstige nieuwe situaties, vinden we terug in de studies naar conflictbemiddeling. Ook het evenwicht dat in de bepaalde projecten gezocht wordt tussen affectieve, cognitieve en gedragsmatige aspecten is schatplichtig aan de socio-affectieve benadering.

6 *Wat leert effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie ons?*

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van onderzoeken die voldoen aan de minimale kwaliteitscriteria die men van effectiviteitsstudies dient te eisen. Een eerste conclusie die zich opdringt, is dat in rustige regio's zonder grote, hevig gepolitiseerde en gewelddadige conflicten, degelijke effectiviteitsstudies nagenoeg uitsluitend betrekking hebben op projecten gericht op conflictpreventie en -beheersing op school. Een aantal op effectiviteit onderzochte projecten situeren zich weliswaar in een perspectief dat verder probeert te reiken en voeling heeft met de problematiek van conflict en vrede in de samenleving en de wereld, maar het merendeel van onderzochte projecten blijft primair gericht op conflict, pesten en geweld op school. Er is, met andere woorden, wel een bijzonder grote afstand tussen de theoretisch zeer breed opgezette concepten van vrede en vredeseducatie enerzijds en de zeer concrete, degelijk geëvalueerde praktijk anderzijds. Die laatste speelt zich af in scholen en wil leerlingen leren omgaan met de conflicten die zich in hun persoonlijk leven, al dan niet op school, voordoen. Bij vele auteurs leeft duidelijk de verwachting dat het verminderen van agressiviteit en het verwerven van competenties om interpersoonlijke conflicten te voorkomen, te bemiddelen en/of te beheersen, zal bijdragen aan de vrede in een bredere, maatschappelijke betekenis. Het is verre van zeker of die verwachting terecht is. We hebben in de literatuur geen poging gevonden om haar te toetsen.

Zoals reeds meermaals aangegeven, varieert de kwaliteit van de in de literatuur gepresenteerde effectiviteitsstudies aanzienlijk. Bij het presenteren van de bevindingen en het beantwoorden van de vraag of vredeseducatie nu doeltreffend is in het geval van het onderzochte project, houden we met die verschillen tussen studies rekening. Concreet organiseren we ons overzicht in vier secties. We maken eerst een overzicht van de besluiten van andere auteurs die overzichten van de relevante literatuur hebben gemaakt. Dan kijken we naar de effectiviteitsstudies die ofwel met een te klein aantal respondenten werken of onvoldoende statistische analyses doorvoeren, alsook naar de zeer degelijke studies die echter sterk in bivariate analyses blijven steken. Daarna bespreken we de bevindingen van de sterkste studies. Een aantal studies, tenslotte, houden zich specifiek bezig met burgerschapsvorming op school. Inhoudelijk vertonen die studies raakpunten met vredeseducatie, en we beschouwen ze ook als een vorm van vredeseducatie, maar ze vallen er geenszins mee samen. Zij vertonen onderling wel een grote inhoudelijke overeenkomst en daarom hebben we ervoor gekozen ze apart te bespreken in een vierde sectie. In een laatste deel van dit hoofdstuk hebben we aandacht voor vier belangrijke elementen binnen effectiviteitsonderzoek: de steekproefgrootte, de aandacht voor de duurzaamheid van de gevonden effecten, het bestuderen van effecten op verschillende uitkomsten en het onderzoeken van interactie-effecten. Deze vier aandachtspunten worden binnen het effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie nog te vaak over het hoofd gezien of stiefmoederlijk behandeld.

6.2 Besluiten uit literatuuroverzichten en meta-analyses

Een interessant startpunt voor een schets van het bestaande effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie vormen zogenaamde literatuurstudies en meta-analyses. In beide gevallen gaat het om onderzoek over onderzoek. Het verschil tussen de twee situeert zich in de gehanteerde onderzoeksaanpak. In literatuurstudies wordt de gevonden literatuur beschreven en inhoudelijk vergeleken. In meta-analyses worden de onderzoeksresultaten van de studies beschouwd als data waarop opnieuw statistische analyses worden uitgevoerd. Dat impliceert dat metastudies doorgaans een engere inhoudelijke invalshoek hanteren dan literatuurstudies.

In een ideale situatie wordt een studie een aantal keren herhaald en wordt vervolgens een metastudie op de afzonderlijke effectiviteitsstudies per programma uitgevoerd. In literatuurstudies wordt veel meer naar elkaar aanvullende studies gezocht. In dit rapport bespreken we deze twee types samen maar geven we wel steeds duidelijk aan om welk type onderzoek het gaat. We hebben in totaal 13 dergelijke studies gevonden. Zij zijn om verschillende redenen interessant. Het grote aantal studies waarop ze gebaseerd zijn, draagt, ten eerste, aanzienlijk bij tot de draagkracht van de besluiten. Door de veralgemeende invalshoek dragen zij bij aan een meer omvattende literatuur rond vredeseducatie. Ten tweede hanteren zij doorgaans duidelijke selectiecriteria voor het in aanmerking nemen van de studies. In hoofdstuk 4 stelden we dat elk onderzoek met beperkingen kampt. De selectiecriteria zoals gebruikt in de literatuuroverzichten en metastudies geven op dat punt aan welke kwaliteitseisen in de praktijk als een absoluut minimum worden beschouwd. Het valt trouwens op dat er bijna steeds een zeer groot aantal van de initieel geïdentificeerde studies uit de selectie vallen wegens te grote methodologische beperkingen.

Nevo en Brem (2002) maakten een overzicht van studies van de effectiviteit van programma's en projecten gericht op vredeseducatie voor een periode die loopt van 1981 tot 2001. Zij identificeren ongeveer 1000 studies (artikels of hoofdstukken in boeken) over vredeseducatie. 30% daarvan had betrekking op een 'programma'. Van die 300 programma's hadden er 104 een evaluatiecomponent. Van die 104 was in 79 van de gevallen de evaluatie voldoende duidelijk beschreven om een indeling te kunnen maken. Het project bleek in 51 (65%) van die gevallen effectief, in 18 gevallen (23%) partieel effectief en in 10 gevallen (13%) niet effectief. Spijtig genoeg maken de auteurs niet duidelijk welke criteria worden gebruikt om over de effectiviteit te oordelen. De succesratio lijkt betrekkelijk hoog, maar het is mogelijk dat precies de betere, sterker betoelagde, zorgvuldig voorbereide programma's een evaluatiecomponent hebben. Ten slotte werd volledig succes slechts vastgesteld bij 17% van de geïdentificeerde programma's. Het lijkt veilig op basis van deze analyse te besluiten dat succes ergens tussen de 17 en de 65% ligt, een brede marge en toch eerder aan de lage kant.

Verschillende auteurs wagen zich aan een veralgemening van de resultaten, maar het is daarbij niet altijd duidelijk of voldoende aandacht ging naar de validiteit van die conclusies. Volgens Harris (2002) is er al veel onderzoek naar vredeseducatie gedaan (hij steunt op het overzicht van Sandy, Bailey en Sloane-Akwara (2000)) en hij meent daaruit te kunnen besluiten dat:

- onderwijs over conflictbeheersing aantoonde dat er bij wangedrag op school andere manieren dan het punitieve systeem kunnen worden gebruikt;

- vredeseducatie sociale en emotionele competentie bevordert, conflicten vermindert en academische prestaties verbetert;
- vredeseducatie bijdraagt tot een gezond schoolklimaat door het verminderen van vandalisme, geweld, spijbelen en schoolachterstand;
- vredeseducatie agressie op school vermindert en prosociaal gedrag bevordert.

Jones (2004), die een meta-analyse uitvoerde op 36 studies over programma's rond conflictresolutieⁱ, kwam tot het besluit dat antisociaal gedrag (als uitkomst) gemiddeld veel lager ligt (iets meer dan een kwart standaardafwijking) in de experimentele dan in de controlegroep. Dit wijst op een betekenisvolle impact van die programma's. Het ongewenste gedrag dat men via de interventie wilde indijken, nam ten gevolge van die programma's gemiddeld met bijna een derde af. In het algemeen wordt wel vastgesteld dat de studies met de hoogste interne validiteit de laagste effecten vinden. Dat is een bevinding die ook door anderen wordt gedaan (Weisburd, Lum, & Petrosino, 2001). Concreet betekent dit dat als de studie zo werd uitgevoerd dat de kans groot is dat een vastgesteld verband als een oorzakelijk effect kan worden beschouwd, dat verband of effect kleiner is. Quasi-experimenten met randomisering en pre- en posttoets zullen met andere woorden steeds kleinere effecten tonen dan pre- en posttestdesigns zonder controlegroep. Anders gesteld, naarmate de evaluatiemethode aan interne validiteit inboet, wordt de kans groter dat men effecten van andere factoren dan het programma zelf neemt voor effecten van het programma. Of, nog anders gesteld, hoe slechter de effectiviteitsstudies, hoe groter de kans dat men besluit dat het programma doeltreffend is.

De auteur onderzocht ook welke soort programma's en methode de beste resultaten opleveren. Studies met een random design rapporteerden grotere effecten op de effectiviteit. Als die randomisering op individuele basis gebeurde, waren de effecten groter dan wanneer groepen toegewezen werden. Dit is waarschijnlijk niet een effect van de interventie zelf, maar van de wijze waarop ze werd geëvalueerd, hoewel het mogelijk is dat evaluaties die met randomisering werkten ook meer medewerking kregen en derhalve beter werden uitgevoerd. Het effect was ook groter als de controlegroep gewoon onderwijs bleef volgen dan wanneer een placeboprogramma werd gebruikt. Waarschijnlijk is dit een zogeheten Hawthorne-effect (zie hoofdstuk 4). Een placebogroep voelt zich ook geselecteerd en dat alleen al heeft dikwijls een effect in de richting die gewenst wordt door de omgeving. Wat meteen ook betekent dat een deel van de effecten van programma's bij een geselecteerde groep (niet bij een hele bevolking) het gevolg van het Hawthorne-effect kunnen zijn en niet van het programma.

Jones en collega's (2000) bestudeerden aan de hand van voorgaand onderzoek de impact van CRE (Conflict Resolution Education) op het klasklimaat en de school. Ze kwamen tot de bevinding dat CRE in het algemeen een positieve impact heeft op het schoolklimaat. Er bestaat echter een aanzienlijke variatie rond die algemene trend. Wanneer het schoolklimaat eng gedefinieerd wordt, bijvoorbeeld als het disciplinair schoolklimaat (aantal schorsingen enz.), toont onderzoek positievere effecten. Bovendien stelden de auteurs vast dat hoe meer studenten en leerkrachten deelnemen aan CRE, met andere woorden hoe meer omvattend de CRE is op een school, hoe groter de impact op het schoolklimaat is. De impact van CRE op het schoolklimaat is ook groter in het lager dan in het secundair onderwijs. Ook de schoolstructuur heeft een impact op de effectiviteit van CRE. Indien leerlingen steeds van klas moeten veranderen met verschillende studenten kan moeilijker een gedeeld referentiekader opgebouwd worden en bleken effecten minder duurzaam. CRE bleek tenslotte ook een duidelijke positieve impact te hebben op het klasklimaat.

ⁱ Jones weerhoudt slechts 36 van de 65 geïdentificeerde studies. De voorwaarden die hij oplegt zijn: (1) het moest gaan om een *conflict resolution program*, (2) er moesten een controlegroep aanwezig zijn of althans voldoende controlekenmerken en (3) er diende minstens één uitkomst kwantitatief gemeten te worden.

Hahn en collega's (2007) maakten een overzicht van schoolprogramma's die zich richten op de preventie van gewelddadig en agressief gedrag. Zij zochten in verschillende databases naar effectiviteitsstudies. Studies met minder dan 20 deelnemers/respondenten werden geweerd wegens gebrek aan representativiteit. In het totaal werden 53 studies geselecteerd voor de review. Daarvan gebruikten 41 studies rechtstreekse uitkomsten zoals 'Geobserveerde agressie, gewelddadig gedrag bij zichzelf of anderen'. De gemiddelde follow-up periode bij die studies bedroeg zes maanden. Van de 53 studies werden er 7 in de kleuter-, 28 in de lagere, 30 in middenschoolen en 4 in de hogere graden van het secundair onderwijs verricht. De focus ging van algemene geweldpreventie tot specifieke programma's over pestgedrag. Veel studies werden uitgevoerd in concentratiescholen of in buurten met hoge criminaliteitscijfers.

Er werden vergelijkingen gemaakt voor:

- studies met voor- en nametingen en controlegroepen;
- studies met alleen nametingen en controlegroepen;
- studies met voor- en nametingen maar zonder controlegroepen.

Voor alle onderwijsniveaus samen was er een 15% relatieve afname van gewelddadig gedrag bij studenten die deel hadden genomen aan het programma. De effecten van schoolprogramma's werden gevonden op alle onderwijsniveaus en varieerde van 7,3% reductie van gewelddadig gedrag bij middenschoolen, over 35-29% reductie bij studenten uit het secundair onderwijs tot 18% bij leerlingen uit het basisonderwijs. In de kleuterschool bedroeg de afname van gewelddadig gedrag 32%. Alle strategieën die werden gebruikt (informatieve, cognitieve, affectieve, sociale vaardigheden training), waren geassocieerd met een afname van gewelddadig gedrag. Eveneens waren de verschillende thema's (antisociaal gedrag, pesten, geweld rond dating) geassocieerd met verminderd gewelddadig gedrag.

De effecten van programma's in scholen met veel leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen (lage SES-samenstelling) of scholen in een omgeving met hoge criminaliteitscijfers werden vergeleken met scholen zonder deze karakteristieken. In omgevingen met lage SES en hoge criminaliteitscijfers was een afname van 39,2% van gewelddadig gedrag te zien. In omgevingen die deze karakteristieken niet hadden, werd een afname van 21% gerapporteerd. In de scholen met meer dan 50% zwarte leerlingen, werd een vermindering van 14,9% in gewelddadig gedrag waargenomen tegenover 17,7% in scholen met meer dan 50% blanke leerlingen.

Er werd geen relatie gevonden tussen de duur van het programma en afname van gewelddadig gedrag. Meer blootstelling aan een programma zorgt dus niet noodzakelijk voor een groter effect. De review geeft aan dat er sterk bewijs bestaat dat geweldpreventieprogramma's op school leiden tot een afname van gewelddadig gedrag en dit op alle onderwijsniveaus.

In hun overzicht van de literatuur gaan Trinder en collega's (2010) in op de voorwaarden waaronder een programma beter zal werken. Zij vinden volgende resultaten:

- als de directie het programma als relevant beschouwt;
- als de leerkrachten een grote betrokkenheid hebben bij het programma;
- als het programma congruent is met de doelen van de school en het bredere onderwijssysteem;
- als er teams rond het project gevormd worden.

Samengevat betekent dit dat een project beter werkt naarmate het meer gedragen wordt door de volledige school en naarmate de werkwijze die in het project aangeleerd wordt, ook opgenomen wordt in de algemene school- en klaswerking.

Ttofi en collega's (2011) maakten een meta-analyse van de impact van schoolprogramma's met het oog op het verminderen van pestgedrag en slachtofferschap. Studies werden alleen opgenomen indien een experimentele groep vergeleken werd met een controlegroep. Daarbij werden vier types studies opgenomen:

- Programmadesign met voor- en nameting
- Ander programmadesign
- Randomized experimenten
- Leeftijd-cohortedesigns

Het gaat om studies uit 35 tijdschriften gepubliceerd tussen 1983 en 2009. In totaal werden er 622 studies gevonden die programma's rond pestgedrag beschreven, waarvan er 89 in aanmerking voor de review kwamen. Die 89 stemden uiteindelijk overeen met 53 verschillende programma-evaluaties, maar slechts in 44 studies werden voldoende data in de artikels opgenomen om een meta-analyse te kunnen doen.

Die programma's bleken een effect te hebben. Na het programma vond men een daling van pestgedrag met 20-23% en voor slachtofferschap met 17-20%. Ttofi en collega's contacteerden ook de auteurs van de geselecteerde artikels met bijkomende vragen over de effectiviteitsstudie. Op die manier trachtten ze een beter zicht te krijgen op de proceskenmerken die de effecten genereerden. Volgende elementen bleken de effecten te kunnen verklaren: de intensiteit van het programma, programma's waarin de ouders betrokken werden, het gebruik van disciplinaire methoden en een verbeterd toezicht op de speelplaats.

Salomon (2004) onderzocht op basis van vijf artikels of vredeseducatie een positief effect kan hebben in een land met hardnekkige, langdurige conflicten. Er werden artikels gereviewd van enkele quasi-experimentele studies bij Joods-Israëliëse en Palestijnse jongeren. Er werd nagegaan in welke mate de geëvalueerde programma's bijdragen aan veranderingen ten aanzien van de attitude ten opzichte van vrede, bereidheid tot contact,... Salomon concludeerde dat deze vijf studies aantoonde dat vredeseducatie een verschil maakt: de programma's blijken attitudes en percepties in de gewenste richting te beïnvloeden. Vredeseducatie kan dus bijdragen tot het verbeteren of alleszins tot het voorkomen van het verslechteren van attitudes en percepties. Bovendien kan vredeseducatie helpen om negatieve attitudes en percepties te blokkeren en dus fungeren als preventie. Vredeseducatie kan bestaande attitudes echter ook versterken. Zo rapporteerden Joodse, nationalistische studenten nog sterkere nationalistische attitudes na een bezoek aan Auschwitz.

Niens en Cairns (2005) bespreken in hun overzichtsstudie onderzoek dat positieve intergroepraties wil cultiveren in Noord-Ierland. Er wordt in deze studiesⁱ voornamelijk op de contacthypothese gefocust. Zij besluiten dat:

- Intergroepcontact kan helpen om positieve uitkomsten te bewerkstelligen indien de participanten elkaar als gelijken ontmoeten.
- Competitieve situaties moeten worden vermeden.
- De kwaliteit van het contact gemonitord moet worden zodat het contact met out-group leden in het algemeen als positief wordt ervaren.
- Angst tussen groepen en sociale identiteit de belangrijkste rol spelen in het verklaren van het proces waarbij contact een invloed heeft op out-group attitudes. Het verminderen van angst tussen groepen is een belangrijke factor in het bewerkstelligen van intergroepcontact.

ⁱ Niens en Cairns vermelden niet expliciet hoeveel studies effectief onderzocht werden. Er worden in hun studie 20 referenties gegeven.

Het onderzoek van Niens en Cairns bevestigt daarmee in grote mate de verschillende voorwaarden, zoals reeds door Allport (1954) geformuleerd, waaronder contact tot positieve effecten kan leiden.

Burrell en collega's (2003) maakten een meta-analyse van peerbemiddelingstudies in een schoolse setting. Concreet onderzochten ze de effecten die geassocieerd worden met het implementeren van peerbemiddelingsprogramma's in verband met het beheren van conflict. Er werden uitsluitend kwantitatieve studies meegenomen die werden uitgevoerd in scholen. In totaal werden 43 studies opgenomen in de meta-analyse. De resultaten werden opgedeeld in vier uitkomsten:

Descriptieve uitkomsten

- 23 studies rapporteren de resultaten van 4327 bemiddelingssessies. 4028 bemiddelingen (tot akkoord komen) waren succesvol (93%).
- 15 studies (4739 bemiddelingssessies) rapporteerden of de disputanten tevreden waren met het gevonden akkoord. Er bleken 4191 (88%) tevreden te zijn met het bekomen akkoord.

Impact op scholen

- Schoolklimaat: vijf studies vonden een positief effect op schoolklimaat.
- De perceptie van leerkrachten en directeurs ten aanzien van de mate van conflict op school nam af na implementatie van een bemiddelingsprogramma (vier studies). Leerkrachten en directie merkten dus een reductie van conflict.
- Gedragmatige uitkomsten zoals schorsingen, vechten, etc. dalen na implementatie van bemiddelingsprogramma's (17 studies).

Uitkomsten gerelateerd aan conflictresolutie

- Kennis over conflict bij studenten was beter na het programma (14 studies).
- Bekwaamheid om de correcte stappen te volgen bij conflictresolutie steeg eveneens (negen studies).
- Strategieën die gebruikt werden om conflict op te lossen veranderden na de implementatie van het programma (15 studies). De auteurs specificerden niet de precieze aard van de verandering. Waarschijnlijk betreft het daarom een verandering in de lijn van de aangeleerde bemiddelingsstappen.
- De visie van bemiddelaars op conflict werd positiever na het programma (5 studies). Conflict werd niet langer als uitsluitend negatief beoordeeld.

Impact van de training op de bemiddelaars

- Onderwijsprestaties van peerbemiddelaars verbeterden.
- Ook de zelfwaarde van de bemiddelaars steeg na implementatie van het programma.

Paluck en Green (2009) bestudeerden de literatuur aangaande het reduceren van vooroordelen. Om te achterhalen wat werkt tegen het ontstaan van vooroordelen, brachten de auteurs 985 wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke publicaties samen die handelden over een vorm van vooroordeel. Van al de studies die ze onderzochten, spreekt slechts een kleine fractie zich uit over de vraag of, waarom en onder welke voorwaarden een gegeven programma werkt. De auteurs besloten dan ook dat de causale effecten van vele wijdverspreide vooroordeelreducerende programma's, zoals mediacampagnes en diversiteitstrainingen, onbekend blijven. Voor sommige projecten, zoals projecten rond samenwerking en intergroepcontact, zien de resultaten er veelbelovend uit maar er is onderzoek nodig met een veel strengere methodologie om deze bevindingen te bevestigen. Voorts testen experimenten in laboratoria

een brede waaier aan vooroordeelreducerende theorieën en mechanismen. Toch moeten onderzoekers voorzichtig zijn in hun aanbevelingen tot hun vaststellingen bevestigd worden door veldonderzoek. Hier ligt volgens de auteurs ook een deel van het probleem: laboratorium- en veldonderzoek worden zelden gecoördineerd. Theorieën over het reduceren van vooroordelen met de sterkste steun vanuit experimenteel onderzoek, krijgen nagenoeg geen aandacht in het veldonderzoek.

6.3 Zwakkere studies

We beschouwen de studies zonder voormeting en controlegroep en de louter cross-sectionele designs, als zwakkere studies (Graham & Pulvino, 2000; Lindsay, 1998; Stevahn et al., 2002; Turnuklu et al., 2010), maar de andere niet a priori opdelen naar vermoede validiteit. Bij het onderzoek van de effectiviteitsstudies vallen bepaalde verschillen op. Een aantal studies werkt met toch wel erg kleine aantallen respondenten/deelnemers (zie ook sectie 6.5.4), waarvan men de representativiteit dan ook kan betwijfelen (Bell, Coleman, Anderson, Whelan, & Wilder, 2000: N= 19; Hay et al., 2000: N=20; Schellenberg et al., 2007: N=15). Andere studies blijven, ondanks een opzet dat meer mogelijkheden biedt, erg beschrijvend in hun rapportering of maken onvoldoende gebruik van statistiek om de bevindingen te analyseren en op basis van die analyse te interpreteren (bv. Graham & Pulvino, 2000; Lindsay, 1998). Ook bij studies die zeer goed zijn opgezet, blijft de analyse dikwijls beperkt tot bivariate relaties, wat controle op het effect van andere beïnvloedende of interacterende factoren uitsluit (Farrell & Meyer, 1997; Maoz, 2000; Stevahn et al., 2002; Turnuklu et al., 2010; Vitaro & Tremblay, 1994).

Vitaro en Tremblay (1994) onderzochten de effectiviteit van een preventieprogramma gericht op het verminderen van de agressiviteit bij kleuters. We vermelden deze wat oudere studie omdat het een van de weinige is die de effectiviteit van vredeseducatie bij zeer jonge kinderen onderzoekt. Bovendien rapporteert deze studie over een programma dat op een zeer verfijnde manier deelnemers rekruteerde en voor de evaluatie een zeer uitgebreid onderzoeksdesign gebruikte. Het is dan ook erg spijtig dat de kleine steekproef en de veeleer oppervlakkige, statistische analyses de draagkracht van de conclusies ondermijnen.

Bij 1034 jongens uit 53 scholen uit het kleuteronderwijs werd in 1984 de agressiviteit geëvalueerd door de leerkrachten op basis van de 'Preschool Behavior Questionnaire (PBQ)', waarbij agressie-hyperactiviteit en onrustigheid-apathe werd nagegaan van hun kleuters. Van de 1034 jongens werden diegene boven het 70^{ste} percentiel weerhouden (n=319) en geïdentificeerd als agressief-hyperactief met een risico op delinquentie. Enkel jaren later werden er van deze 319 jongens 142 willekeurig geselecteerd om deel te nemen aan de studie. Daarvan werden er uiteindelijk 46 toegewezen aan de experimentele en 58 aan de controlegroep (totale n=104). Ongeveer 73% scoorde nog steeds hoger dan het 70^{ste} percentiel. De jongens waren dan tussen acht en negen jaar oud en volgden een programma gedurende twee jaar. Na het programma werden gedurende drie jaar verschillende uitkomsten nagegaan om de effectiviteit van het programma te meten.

Het programma bestond uit drie componenten. Training van de ouders (ouders werden aangeleerd hoe ze probleemgedrag bij hun kinderen konden herkennen en remediëren), training in sociale vaardigheden (met behulp van rolmodellen) en training voor cognitief probleemoplossende competentie (hoe te reageren op emoties en problemen).

Gedurende drie jaar na het programma, wanneer de jongens 10, 11 en 12 jaar waren, werd aan de leerkrachten gevraagd om voor de jongens in de klas die deelnamen aan de studie de 'Social Behavior

Questionnaire (SBQ)' in te vullen. Die is vergelijkbaar met de PBQ en geeft een indicatie van de agressiviteit van de leerlingen. Daarnaast moesten medeleerlingen van de jongens de 'Pupil Evaluation Inventory (PEI)' invullen. De medeleerlingen moesten maximum vier klasgenoten nomineren die het best overeenkwamen met het beschreven gedrag. Hieruit werden dan drie factoren afgeleid: 'aggressivity-disturbance', 'social withdrawal', en 'likability'. De jongens moesten ook aangeven wie hun vier beste vrienden waren. Zo kon worden nagegaan of de beste vrienden van de jongens uit de experimentele of controlegroep meer of minder werden beschouwd als probleemjongeren. Tot slot moesten de jongens uit de experimentele en controlegroep gedurende drie jaar na het experiment de 'Self-Reported Delinquency Questionnaire (SRDQ)' invullen waarbij werd nagegaan of ze betrokken waren geweest bij delinquent gedrag.

Voor de analyses werden gemiddelden tussen de controle- en experimentele groep vergeleken aan de hand van t-testen en χ^2 -testen. De resultaten tonen aan dat de jongens op 12-jarige leeftijd significant minder door de leerkrachten geïdentificeerd werden als agressief, dat ze minder afwijkend gedrag vertoonden en dat hun peers hen minder vaak als storend aanduiden dan de jongens van de controlegroep. Ondanks de rijkdom aan verzamelde informatie is de analyse van de data niet echt diepgaand.

Het Gemstone Peace Education Team (2008) trachtte de effectiviteit na te gaan bij leerlingen uit het lager onderwijs van een vredeseducatieproject gebaseerd op vredevolle voorbeelden uit de hele wereld. Er werden vier klassen van ongeveer 20 leerlingen bij het project betrokken. Het lessenpakket bestond uit zeven lessen waarin telkens een ander topic aan bod kwam ('de betekenis van vrede, Nobelprijs voor vrede, quakers en indianen, Gandhi, ...). Na deze lessenreeks werden posttesten afgenomen omtrent kennis over vrede en vredesattitudes. Er werden in de pre- en de posttest echter geen significante verschillen gevonden op vlak van attitudeschalen. Wel werden er voor sommige subtopics verbeteringen gevonden in de aangeleerde kennis.

Farrell en Meyer (1997) evalueerden een onderwijsprogramma dat werd ontwikkeld door Prothrow-Stith om de kennis over de aard van geweld te vergroten bij Afro-Amerikaanse jongeren met een lage sociaaleconomische status. Voor het programma werden er significante verschillen gevonden tussen meisjes en jongens. Jongens rapporteerden significant meer gewelddadig gedrag dan meisjes. Zo scoorden ze hoger op fysieke gevechten, het bedreigen van personen met een wapen en wapendracht op school. Aan het begin van het programma werden er geen significante verschillen gevonden tussen de groep jongeren die hun programma volgden in de herfst en de groep jongeren die dit een half jaar later, in de lente, zouden doen.

Er werd geen significant effect van het programma vastgesteld wanneer de herfstgroep (die het programma reeds had gevolgd) met de lentegroep (die dat nog niet had gedaan) werd vergeleken. Wanneer echter gekeken werd naar geslacht was er wel een verschil merkbaar. Jongens uit de herfstgroep die het programma hadden gekregen, scoorden lager op de 'Violent Behavior Scale' dan jongens uit de lentegroep die nog moesten beginnen met de interventie. Na de interventie waren jongens uit de herfstgroep significant minder betrokken bij fysieke gevechten dan jongens uit de lentegroep. Voor meisjes was er geen significant effect.

Op het einde van het schooljaar bleven jongens uit de herfstgroep significant lager scoren op de 'Violent Behavior Scale' en de 'Drug Use Scale' dan jongens uit de lentegroep. Wanneer de scores werden vergeleken bij het begin, het midden en het einde van het schooljaar binnen de groepen zelf dan was er een hogere score merkbaar op de 'Violent Behavior Scale' en de 'Drug Use Scale' op het einde van het schooljaar. Er was dus meer delinquent gedrag voor beide groepen naar verloop van tijd. Volgens de onderzoekers is de toename tussen het begin en het einde van het schooljaar normaal. Aangezien de

verschillen tussen de lente- en herfstgroep significant waren, wil dit zeggen dat dit programma niet per se gewelddadig gedrag doet afnemen maar wel de toename van dit gedrag kan verminderen.

Lindsay (1998) onderzocht de effectiviteit van conflictresolutie en peerbemiddeling in 14 lagere, midden- en secundaire scholen en gebruikte daarbij drie scholen die geen programma's hadden geïmplementeerd als controle. Ondanks een zeer beschrijvende aanpak meende de auteur een groot aantal positieve effecten van het programma te kunnen vaststellen. Onder meer dat de discipline op school volgens de meeste personeelsleden toenam omdat een alternatief werd aangereikt om met problematisch gedrag om te gaan. Een derde van de respondenten geloofde dat gewelddadig gedrag was verminderd sinds de implementatie van het programma, de helft geloofde dat hun school veiliger was dan voorheen. Ongeveer 60% van de leerkrachten rapporteerde dat ze conflictresolutietechnieken gebruikten om de discipline in de klas te handhaven.

De evaluatie hier steunt dus op een zelfevaluatie van de leraars en personeelsleden van de school. Er worden ook aanwijzingen gegeven betreffende de voorwaarden waaronder een programma effectief kan zijn:

- De programma's moeten deel uitmaken van een meer omvattende strategie om conflictresolutie aan te bieden aan de families en de gemeenschap waarin de school is gevestigd.
- Men moet plannen op langere termijn: het duurt enkele jaren voordat een programma geïstitutionaliseerd wordt.
- De programma's moeten aangepast zijn aan noden van kwetsbare en gemiddelde groepen. Het meeste problematische gedrag komt voor bij een kleine minderheid van de studenten. Deze hebben een andere aanpak nodig dan de gemiddelde student. Programma's moeten op dit vlak dus differentiëren.
- De directie speelt een belangrijke rol. Zij kan leerkrachten motiveren om de programma's toe te passen in de lessen en studenten doorverwijzen naar bemiddeling. Kwaliteitsvolle training en workshops ter opfrissing zijn nodig voor het personeel dat bezig is met conflictresolutie of bemiddelingsprogramma's coördineert.

Deze aanbevelingen worden niet zozeer op basis van het onderzoek zelf, als op basis van meer algemene literatuurkennis geformuleerd.

Hay, Byrne en Butler (2000) gingen de effectiviteit van het ABLE-programma (Attribution, Behaviour, Life Skills Education) na. Hun onderzoek werd gehypothekeerd door een klein aantal deelnemers (N= 20). Toch trokken zij een aantal besluiten. Voor de experimentele groep waren significante verschillen merkbaar in zelfconcept voor en na het programma. De studenten in de experimentele groep scoorden significant hoger op algemeen zelfconcept en tevredenheid met fysiek uiterlijk. Ook bij een laatste test, zes weken na het beëindigen van het programma, bleven de verbeteringen bestaan. Voor de controlegroep waren er geen significante verschillen merkbaar voor de verschillende onderzochte uitkomsten. Ook andere aspecten van de schaal, zoals fysieke mogelijkheden, algemene schoolwelbevinden, relaties met ouders, relaties met leerlingen van het andere geslacht, relaties met leerlingen van hetzelfde geslacht, toonden een verbetering na het programma. Deze veranderingen droegen bij tot de verbetering van de totale zelfconceptscores.

Na 18 maanden werd de school terug gecontacteerd om mogelijke veranderingen in kaart te brengen. De *school counselor* vond dat de leerlingen uit de controlegroep vaker ongepast gedrag vertoonden en vaker in de problemen kwamen met de schoolautoriteiten (60% controle, 20% experimentele groep). Meer studenten uit de experimentele groep geraakten betrokken bij positieve, sociale schoolgerelateerde

activiteiten zoals musicals of theater (10% controle, 40% experimentele groep). Ze werden ook minder vaak als sociaal geïsoleerd beschouwd (30% controle-, 10% experimentele groep).

Maoz (2000) rapporteerde over een project dat via dialoog Israëlische en Palestijnse jongeren dichter bij elkaar wilde brengen. 83% van de Israëliërs en 80% van de Palestijnen had nog nooit persoonlijk iemand van de andere nationaliteit ontmoet. De Israëliërs hadden ook significant minder vrienden van de andere nationaliteit dan de Palestijnen. Uit de vragenlijst die voor de workshop werd ingevuld, bleek dat de Israëliërs van oordeel waren dat de Palestijnen minder intelligent en ruimdenkend waren. De houding van de Palestijnen ten opzichte van de Israëliërs was in dat opzicht minder negatief. De Palestijnen hadden daarentegen vrij negatieve percepties van de Israëliërs op verschillende andere vlakken. Zij vonden ze significant minder vriendelijk, warm, vrijgevig, medelevend met anderen, bereid om opofferingen te doen voor vrede. De Palestijnen scoorden ook significant hoger qua motivatie om mee te doen aan de workshop maar hadden dus meer negatieve stereotypen.

Uit het kwalitatieve luik van het onderzoek bleek hetzelfde. Beide groepen hadden een erg negatieve perceptie van elkaar als bedreigend, gewelddadig, moordend en inhumain. Door middel van de dialoog veranderden die percepties en beseften de Israëliërs dat niet alle Palestijnen terroristen zijn, zoals afgebeeld in het nieuws. Vooral bij de Israëliërs was er na het programma een sterke verandering merkbaar in hun beeld van de gewelddadigheid van de Palestijnen. Bij de Palestijnen was de attitudeverandering veel minder uitgesproken. Karakteristiek voor minderheid versus meerderheid interacties, trachtten de Palestijnen het bewijs te leveren dat niet alle Palestijnen terroristen zijn of wezen ze er op dat ook bepaalde Israëlische groepen heel gewelddadig zijn en dat zij dezelfde angst hebben als de Palestijnen. Spijtig genoeg was er geen controlegroep die toeliet de impact van het project nauwkeuriger in te schatten.

Kavadias (2004) onderzocht het verband tussen kennis over de nazigenocide en democratische houdingen bij Brusselse leerlingen. Dat verband wordt binnen de herinneringseducatie als gegeven beschouwd. Deze studie verzamelde data bij 773 Franstalige en 469 Nederlandstalige leerlingen in de Brusselse regio. Analyses wezen uit dat de positieve relatie tussen kennis over de Holocaust en democratische houdingen wel opging voor de Nederlandstalige kinderen, maar niet voor de Franstalige. Kavadias besloot hieruit dat kennis misschien wel een noodzakelijke, maar zeker geen voldoende voorwaarde is om tot verdraagzaamheid te komen.

Stevahn en collega's (2000) besloten uit hun studie over de effecten van training in conflictresolutie bij kleuters dat die training effectief is. Voor de studie begon, werden de kinderen geïnterviewd over verschillende aspecten 'Wat betekent conflict voor mij?'; 'Hoe ga ik om met conflicten?', enz. Er werd bij die eerste meting geen significant verschil gevonden tussen de twee groepen (de kleuters die het programma zouden volgen en zij die dat niet zouden doen). Geen enkel kind kon accuraat het woord 'conflict' definiëren of vermeldde een van de conflictresolutiestappen in zijn beschrijvingen van hoe het een probleem zou oplossen. Na de training gebruikten getrainde kleuters significant meer conflictresolutiestappen in hun beschrijving dan ongetrainde kleuters. Ongeveer 47% van alle getrainde kinderen gebruikten alle stappen in hun beschrijving van hoe ze een probleem zouden oplossen. Tien weken na de laatste training gaf nog 32% van de getrainde kleuters alle stappen weer, 38% vernoemde vier of vijf stappen.

Om de bereidheid en competenties van de kleuters te meten in het toepassen van de conflictresolutieprocedure werden ze geïnterviewd over hoe ze een conflict over het gebruik van een computer zouden oplossen. Om dit te meten werden verschillende schalen gebruikt: 'Conflict management scale', 'conflict strategies theory scale' en 'integrative negotiation scale'. Deze gaven aan in welke mate constructieve strategieën werden gebruikt, of in welke mate stappen van de

conflictresolutieprocedure werd gebruikt. Op alle schalen waren er geen verschillen merkbaar in de pretestsituatie maar werden significante verschillen gevonden tussen getrainde en ongetrainde kleuters. Dit wijst er op dat de kleuters de conflictresolutiestappen aanleerden en ook toepasten.

De kinderen werden ook geïnterviewd om na te gaan in welke mate ze bereid waren en zichzelf competent achtten anderen te helpen om de integratieve conflictresolutieprocedure toe te passen. Hiervoor werd hen gevraagd wat ze zouden doen wanneer ze zagen dat twee kinderen ruzie maakten omdat één van de kinderen probeerde voor te steken in de rij. Ook hier werden op de pretest geen significante verschillen gevonden tussen de twee groepen. Na de training bleken de getrainde kleuters significant vaker de conflictresolutieprocedure toe te passen dan de ongetrainde kleuters. Voor de training gaven de meeste kinderen aan dat ze zouden helpen door de leerkracht te gaan halen, de ruziemakers te zeggen dat ze moeten stoppen. Na de training gaf 26% van de getrainde kinderen aan dat ze het conflict zouden bemiddelen door gebruik te maken van de conflictresolutieprocedure.

De resultaten van de vermelde studie gaven volgens de onderzoekers aan dat de kleuters de conflictresolutieprocedure niet alleen geleerd hadden maar ook geïnternaliseerd. Het onderzoek toonde aan dat 5- en 6- jarigen de procedure kunnen aanleren en een deel van hun kennis ook kunnen toepassen in verschillende situaties. Dit programma lijkt dus ook heel succesvol, hoewel de uitkomst toch vooral betrekking heeft op de bekwaamheid van kleuters om iets te leren, ongeacht of dat nu de zes stappen in conflictresolutie zijn of zes regels van een gezelschapsspel. Bij het toetsen van de effectiviteit werd heel dicht gebleven bij de specifieke leerstof. Dat bedreigt de externe validiteit van de effectiviteitstoets.

Stevahn, Munger en Kealey (2005) onderzochten de doeltreffendheid van een programma gericht op conflictbeheersing in een Franse immersieschool in Quebec. Zeven klassen hadden een gemiddelde en zeven een lage implementatiescore. Een goede implementatie van het programma in de klas werd volgens de leerkrachten bevorderd door de volgende factoren:

- Voortdurende samenwerking tussen leerkrachten over de conflictraining
- Een algemene focus van de school op conflictraining
- Algemene kennis van de 6 stappen procedure bij de leerkrachten en studenten
- Integratie van die kennis in het algemeen lesplan

Een goede implementatie van het programma in de klas werd volgens de leerkrachten verhinderd door de volgende factoren:

- Gebrek aan samenwerking tussen leerkrachten
- Inconsistente toepassing van de procedure op school
- Laag niveau van begrip van de 6 stappen in de procedure

De resultaten gaven aan dat leerlingen in een gemiddelde implementatieklas significant hoger scoorden op de 'How I manage conflict'-maat, die de kennis over de procedure meet, in vergelijking met leerlingen uit een lage implementatieklas (de implementatie van de procedure werd door de leerkrachten weinig geïntegreerd). Ook voor de verschillende schalen over de bereidheid en de competentie om de conflictresolutieprocedure toe te passen was eenzelfde effect zichtbaar. Studenten uit klassen waarbij leerkrachten het programma gemiddeld geïmplementeerd hadden, scoorden significant hoger op de verschillende schalen ('Conflict management scale', 'Conflict strategy theory scale', en een schaal om het aantal juiste stappen te meten) dan studenten uit een lage implementatieklas.

Bij vergelijkingen van de pre- en posttestscores op de verschillende schalen bleek dat er na de training significant hogere scores werden gehaald op alle maten. Zowel op de mate van kennis 'How I manage

conflict', als op de schalen die de bereidheid en competentie van leerlingen in het toepassen van de procedure nagingen.

Graham en Pulvino (2000) evalueerden het programma 'A World of Difference', een aanpassing van het bestaande programma 'Creative Conflict Solving for Kids'. Zij rapporteerden echter zo weinig statistische testen dat het moeilijk is hun besluiten weer te geven. In de pretest associeerden de studenten voornamelijk negatieve woorden met het woord conflict. Na het programma was er, in de woorden van de onderzoekers, een 'major shift'. Het verschil in antwoorden tussen pre- en posttest waren 'dramatically different', maar dat werd niet cijfermatig weergegeven. In een tweede proef bleken de studenten in de posttest vaker juist geantwoord te hebben op de oefening 'wat een peacemaker doet om conflicten op te lossen', maar ook hier was geen statistische toets, zodat we niet weten of het verschil statistisch significant is. Het is met andere woorden niet duidelijk wat uit deze studie kan worden geconcludeerd.

Turnuklu en collega's (2010) onderzochten de toepasbaarheid van conflictresolutie en peerbemiddeling in Turkije. Hun studie observeerde 444 gerapporteerde conflicten waarvan 95.5% tussen twee partijen. 35.4% van de conflicten ging tussen meisjes; 34.2% tussen jongens en 30.4% tussen jongens en meisjes. De leerlingen kozen voor hun conflicten vaker meisjes als bemiddelaars dan jongens. Het vaakst voorkomende conflict bij jongens was fysieke agressie (vechten, te ruw spelen,...), terwijl bij meisjes verbale agressie de grootste rol speelde (verbaal pesten,...). Van de 444 conflicten eindigden 439 (98%) in een overeenkomst. Op basis van die resultaten besluiten de auteurs dat conflictresolutie- en peerbemiddelingprogramma's ook effectief kunnen zijn in lage SES scholen in Turkije. In deze studie is er geen pre- postvergelijking en evenmin een controlegroep.

Şahin, Serin en Serin (2011) evalueerden de effectiviteit van een programma voor training in conflictresolutie en peerbemiddeling in Cyprus. Voor de training observeerden zij geen significante verschillen tussen experimentele en controlegroep. De controlegroep scoorde wel hoger op de empathieschaal maar dit verschil was niet significant. Na de training scoorde de experimentele groep significant hoger op de empathieschaal dan de controlegroep. Dit impliceert dat de training een positief effect had op de mate van empathie.

Met de mogelijke uitzondering van Farrell en Meyer (1997) wordt in deze reeks studies telkens een grote doeltreffendheid van het programma vastgesteld. Dit bevestigt de eerder gedane vaststelling dat effectiviteitsstudies met een beperkte validiteit dikwijls tot effectiviteit van het programma besluiten.

6.4 Studies met controlegroep en/of pre- en posttest en statistische analyse

D'Andrea en Daniels (1995), die de doeltreffendheid van een multicultureel ontwikkelingsprogramma evalueerden, stelden een significante verandering vast als de pre- en posttestscores werden vergeleken. Leerkrachten beoordeelden de sociale vaardigheden van hun leerlingen positiever na het programma dan voor het programma. Eveneens was er een significante daling zichtbaar van problematisch gedrag van de leerlingen. Die vaststellingen werden ook bevestigd door de directie. Die gaf aan dat er een scherpe daling merkbaar was in het aantal leerlingen van de derde graad dat werd doorverwezen wegens negatief

interpersoonlijk gedrag. De leerlingen zelf waren van oordeel dat hun sociale vaardigheden waren toegenomen. Beperkingen van deze studie zijn wel dat er geen controlegroep beschikbaar is en dat leraren en leerlingen zelf in grote mate oordelen of het programma een effect heeft gehad.

Aber en collega's (1998) onderzochten de kortetermijnpact van een geweldpreventieprogramma op processen die kinderen gewelddadig kunnen maken (bv. fantaseren over geweld) en gingen de invloed van de klas en de buurt na op de effectiviteit van het programma. Er werden twee golven van data (herfst 1994 en lente 1995) geanalyseerd voor de evaluatie van het Resolving Conflict Creatively Program (RCCP). Deze studie is een mooi voorbeeld van hoe de context waarin onderwijs plaatsvindt ook bij de evaluatie van de effectiviteit in rekening wordt gebracht. Analyses gebeurden op 5053 kinderen en 289 leerkrachten uit 11 lagere scholen in New York. De auteurs besloten dat kinderen van wie de leerkrachten een gemiddelde training kregen in RCCP en veel RCCP in hun lessen incorporeerden, een significante daling vertoonden in agressiegerelateerde processen. Het positieve effect werd getemperd door een arme omgeving met hoge criminaliteitscijfers.

Bickmore (2002) onderzocht het effect van peerbemiddelingprogramma's in 18 scholen in Cleveland. Onder meer verschillen in disciplinaire schorsing en studieprestaties werden nagegaan. Het programma duurde een jaar en er werden vragenlijsten afgenomen over conflict management, begrip en attitudes bij 8-11 jarigen voor en na de implementatie ervan. Het Cleveland Municipal School District Center for Conflict Resolution (CCR) creëerde het programma. De trainers waren geen professionele leerkrachten maar net afgestudeerde jongeren. In het programma kregen een team van 25-30 leerlingen uit het lager onderwijs en één of twee volwassen begeleiders van elk van de 18 projecten hulp bij de implementatie van het programma en een intensieve peerbemiddelingstraining van drie dagen.

Uit het vermelde onderzoek bleek dat ongeveer 70% van alle studenten zei dat ze graag peerbemiddelaars zouden zijn, wat een indicatie is voor het prestige van het programma. Het begrip van studenten en hun geneigdheid naar geweldloze conflictresolutie steeg significant wanneer pre- en posttesten werden vergeleken. Ook de beoordeling van hun eigen competenties in het afhandelen van conflicten met peers steeg significant. Er werden echter geen significante verschillen gevonden voor het schoolklimaat. Leerlingen beoordeelden dat dus niet positiever bij pre- en posttest vergelijking. Een positieve houding ten opzichte van het toepassen van conflictmanagement na het programma werd vaker vastgesteld bij jongens dan bij meisjes. De initiële scores van meisjes waren significant hoger dan jongens maar bij de meisjes was er dus geen verandering bij de posttest zichtbaar. Ook disciplinaire schorsingen daalden in de projectscholen met 25%, terwijl in de andere scholen in Cleveland een gemiddelde stijging van 2% merkbaar was. Peerbemiddeling kan volgens Bickmore dus een betekenisvol alternatief vormen voor disciplinaire schorsing.

Orpinas en collega's (2000) ondernamen een longitudinale evaluatie van de effecten van het '*students peace project*' in acht scholen. Voor het programma waren er geen verschillen tussen de experimentele en de controlegroep in de geweldgerelateerde variabelen. De gemiddelden op de agressieschaal, het aantal gevechten op school waarbij de leerling betrokken was, het aantal verwondingen door gevechten, het druggebruik en wapendracht verschilden niet significant. Na het programma werden geen significante verschillen vastgesteld tussen de experimentele en de controlescholen. De experimentele scholen scoorden zelfs slechter dan ervoor.

Om dit gebrek aan effect te verklaren werden verdere analyses uitgevoerd. De belangrijkste voorspellers van delinquent gedrag (agressie, gevechten, verwondingen) in de 8^{ste} graad waren de mate van gewelddadig gedrag in de 6^{de} graad en de academische prestaties. Daarnaast bleek geweld in de omgeving of gemeenschap, zowel op individueel als op geaggregeerd niveau, significant gerelateerd aan de mate van agressie. Slechts 5% van de leerlingen gaven weer dat ze nooit enige vorm van geweld zagen

in hun omgeving. Dit suggereerde dat de leerlingen leven in onveilige, mogelijk schadelijke omgevingen die hun gedrag sterk beïnvloeden. Het *students for peace* programma had echter geen aandacht voor geweld in de omgeving buiten de school.

Ook de relatie met de ouders was een sterke voorspeller van agressief gedrag. Hoe slechter die relatie, hoe meer agressief gedrag. Een andere verklaring voor het niet vinden van positieve effecten is mogelijk de grote uitval van leerkrachten in de scholen, waardoor het programma niet volledig positief werd gedragen door nieuwe leerkrachten, aangezien zij dit eerder zagen als een extra last en niet behorende tot de kern van hun opdracht. Ze vonden ook dat het programma onvoldoende aangepast was aan de situatie van de studenten. Het 'students for peace' programma bracht dus geen vermindering teweeg in het agressieve gedrag van de leerlingen, die voornamelijk uit arme buurten kwamen en onder wie velen tot minderheidsgroepen behoorden.

DuRant, Barkin en Krowchuk (2001) onderzochten aan de hand van een quasi-experimenteel pretest-posttestdesign met controlegroep (N: 330) de doeltreffendheid van een conflictresolutie- en geweldpreventieprogramma bij 233 6th graders in twee middenschoolen. Leerlingen uit de experimentele groep kregen 13 sessies rond geweldpreventie en conflictoplossing. De controle en experimentele groep verschilden niet significant van elkaar, noch voor de uitkomstvariabelen, noch in termen van sociaal-demografische kenmerken, op het moment van de pretest. De studenten uit de experimentele groep verschilden, na het programma, significant van de controlegroep voor het gebruik van geweld in hypothetische situaties. De studenten uit de experimentele groep veranderden niet van score terwijl het gemiddelde van de studenten uit de controlegroep steeg wanneer de pre- en posttest met elkaar vergeleken werd. De studenten uit de experimentele groep scoorden na het programma ook significant lager dan de controlegroep op de schaal die naar het gebruik van geweld peilde. Het gemiddelde van de experimentele groep daalde ten gevolge van het programma, terwijl het gemiddelde van de controlegroep inmiddels was gestegen. Er werden geen significante verschillen gevonden voor blootstelling aan geweld en slachtofferschap gedurende de voorbije 3 maanden voor studenten uit de experimentele en controlegroep. De onderzoekers besloten dat het Peaceful Conflict Resolution en geweldpreventieprogramma positieve effecten bleek te hebben op zelfgerapporteerd gebruik van geweld en de intentie om geweld te gebruiken tijdens hypothetische situaties.

Batiuk, Boland en Wilcox (2004) onderzochten de doeltreffendheid van een project, in casu een kamp, om kliekjesgedrag te doorbreken. Volgens hen werden de doelstellingen van het project gehaald. De sociale afstand tussen mensen uit 24 verschillende kliekjes was lager na het kamp en de scores voor zelfvertrouwen waren hoger dan bij leerlingen uit de groep die niet op kamp gingen. Op die basis concludeerden de onderzoekers dat programma's voor middelbare schoolleerlingen rond vrede en conflictresolutie wel degelijk zin hebben, ook al gaven ze aan dat replicatie-onderzoek aangewezen is.

Schellenberg, Parks-Savage en Reh fuss (2007) evalueerden een conflictbemiddelingsprogramma dat kennis van conflict, conflictresolutie en bemiddeling wilde vergroten. Zij stelden een toename van de kennis met 43% vast tussen de pre- en de postmeting. Die winst bleef ook behouden bij latere retentiemetingen. In alle van de 34 peerbemiddelingssessies die werden gehouden was er voorts een positieve resolutie van het conflict. Dit betekent dat beide partijen en de bemiddelaars akkoord gingen dat het conflict op een bevredigende manier was opgelost door middel van de bemiddelingssessie. Het aantal leerlingen dat geschorst werd, nam na de invoering van het programma sterk af in vergelijking met het aantal geschorste leerlingen voor de invoering van het programma. Alle 15 van de Peace Pal bemiddelaars vonden het programma waardevol voor zichzelf en anderen. Alle studenten (N=68) die conflictbemiddeling door peers hadden gebruikt, waren tevreden met het bemiddelingsproces.

Crooks en collega's (2011) onderzochten de doeltreffendheid van een programma gericht op de preventie van geweld dat werd onderwezen tijdens de lessen gezondheidsopvoeding. Zij vonden geen algemene daling van het gewelddadige gedrag, maar wel een daling bij een bijzonder kwetsbare groep. Het analysemodel van Crooks en collega's (2011) toonde dat kinderen die slachtoffer zijn geweest van kindermishandeling een groter risico hebben delinquent gedrag te vertonen. Net voor deze groep had het programma een effect. Kinderen die slachtoffer waren geweest van mishandeling vertoonden minder gewelddadig delinquent gedrag in de experimentele scholen dan in de controlescholen.

De betreffende studie geeft dus aan dat een geweldpreventieprogramma zoals *Fourth R* een temperend effect heeft op het vertonen van gewelddadig delinquent gedrag voor kinderen die slachtoffer zijn van kindermishandeling. Aangezien vroeger onderzoek aantoonde dat kinderen die slachtoffer zijn van kindermishandeling een hogere kans hebben gewelddadig gedrag te vertonen in hun adolescentie, besloten de onderzoekers dan ook dat het hoopvol is dat een relatief goedkoop kortetermijnprogramma stabiele, positieve effecten kan hebben voor deze kinderen.

Deze studie is zeer goed uitgevoerd en controleert voor een groot aantal andere variabelen. Zij stelt onder meer vast dat gewelddadig delinquent gedrag meer voorkomt bij jongens dan bij meisjes. Dat gewelddadig delinquent gedrag op 14-jarige leeftijd een sterke voorspeller is van gewelddadig delinquent gedrag op 18-jarige leeftijd en dus een grote mate van continuïteit vertoont. Zij stelt ten slotte ook vast dat studenten met hetzelfde individuele risicoprofiel meer kans maken om gewelddadig delinquent gedrag te vertonen naarmate de school door alle studenten van die school als onveiliger wordt ervaren.

6.5 Studies naar burgerschapseducatie

Een aantal studies binnen vredeseducatie houden zich specifiek bezig met burgerschapsvorming op school. Zij vertonen een grote inhoudelijke overeenkomst en daarom hebben we ervoor gekozen ze apart te bespreken in dit hoofdstuk. Burgerschap is in het licht van vredeseducatie interessant omdat vredeseducatie heel vaak vertrekt van en wil bijdragen aan de 'empowerment' van jongeren. Daartoe wil men werken aan het besef dat verandering mogelijk is, de vaardigheden om die verandering helpen ondersteunen of realiseren, evenals het gevoel dat men ook als individu het verschil kan maken. In vele effectiviteitsstudies naar vredeseducatie wordt daarom ook het zelfbeeld van jongeren in rekening gebracht. Dat wordt doorgaans veeleer eng, zelfs strikt persoonlijk, ingevuld, wat in het geval van interpersoonlijke conflicten zeker een goede keuze is. De vraag is of dat ook geldt met het oog op de bredere, maatschappelijke conflicten. In dat licht lijken ons een actief burgerschap, gesteund op vertrouwen in instellingen, en een geloof in de eigen politieke competenties even belangrijk te zijn.

Alvorens de specifieke bevindingen te bekijken, is het goed zich bewust te zijn van de methodologische kritiek die op het onderzoek over de effectiviteit van burgerschapsvorming kan worden gegeven. We steunen hierbij op de besluiten van Kahne en Sporte (2008), die in hun literatuuronderzoek een aantal problemen signaleren. Zij wijzen erop dat veel van de evaluatie- of effectiviteitsstudies de aandacht toespitsen op heel specifieke initiatieven en dus de vorm van case studies aannemen. Het is daarom vaak heel moeilijk uit te maken hoe veralgemeenbaar de resultaten ervan zijn. Men weet met andere woorden niet of men de uitkomsten van die studies als algemene kennis over de doeltreffendheid van burgerschapsvorming kan hanteren. Wel kan volgens deze auteurs worden vastgesteld dat grootschalige surveys (cross-sectionele methode) aantonen dat de leerlingen die bepaalde processen (zoals gemeenschapsdienst, klasdiscussies over politieke onderwerpen, burgerschapsvorming...) hebben

meegemaakt, een grotere mate van belangstelling voor en betrokkenheid bij politieke en middenveldactiviteiten vertonen (zij steunen daarbij op bevindingen van onder meer Levine & Gibson, 2003; Torney-Purta, 2002; Verba, Schlozman, & Brady, 1995).

Zij merken echter op dat de gebruikte onderzoeksmethoden in vele gevallen niet toereikend zijn om het aldus vastgestelde verband ook toe te schrijven aan een oorzakelijk effect van de processen of van de burgerschapsvorming. Bij quasi-experimenten is de toewijzing dikwijls onvoldoende gerandomiseerd of is de matching ontoereikend; de ervaring met de processen wordt dikwijls retrospectief bevraagd; er is onvoldoende controle voor de politieke belangstelling en de participatie van de deelnemers voor ze het programma meemaakten; er is ook onvoldoende controle voor andere ervaringen dan de confrontatie met de processen, ervaringen die eveneens de mate van democratisch en actief burgerschap van de jongeren kunnen beïnvloeden. Kortom, zelfs voor het relatief kwaliteitsvolle effectiviteitsonderzoek naar burgerschapsvorming geldt nog veel methodologisch voorbehoud. Ook daar is dus nog heel veel ruimte voor methodologische verbetering en worden nog veel verbanden waarschijnlijk te snel causaal geïnterpreteerd en toegeschreven aan de effecten van burgerschapsvorming.

Gainous en Martens (2012) stellen onomwonden dat er weliswaar heel veel studies zijn die een verband tussen scholing en actief en democratisch burgerschap aantonen, maar zij twijfelen eraan of burgerschapsvorming daar een belangrijke rol in speelt. Zij beroepen zich op een betrekkelijk groot aantal studies (Feldman et al., 2007; Hartry & Porter, 2004; McDevitt & Kiouisis, 2006; Pasek et al., 2008; Vercellotti & Matto, 2010) om te stellen dat burgerschapsvorming zelf slechts een bescheiden bijdrage levert aan politieke kennis. In hun eigen onderzoek stellen Gainous en Martens (2012) vast dat al de geobserveerde 'effecten' van burgerschapsvorming kleiner zijn dan de effecten van de kenmerken van het gezin van herkomst (eenzelfde observatie wordt gemaakt door Andolina et al., 2003).

Er zijn ook heel wat bevindingen die erop wijzen dat het vaststellen van de effecten van burgerschapsvorming minder gemakkelijk is dan aanvankelijk gedacht. De effecten van de verschillende vormen van burgerschapsvorming, van de gebruikte processen of instructiemethoden, blijken niet uniform te zijn voor alle leerlingen, maar af te hangen van de kenmerken van die leerlingen (Gainous & Martens, 2012). Er treden, met andere woorden, veel interactie-effecten op. Dat betekent dat men niet alleen moet controleren voor andere mogelijke effecten, maar ook dient na te gaan of deze niet de effecten van de vormen van burgerschapsvorming beïnvloeden (zie sectie 6.5.2). Sommige van die interactie-effecten zijn op zich heel interessant. Gainous en Martens (2012) en Campbell (2008) komen tot de bevinding dat burgerschapsvorming enkel een effect heeft voor kinderen met een zwakkere sociaaleconomische en sociaal-culturele achtergrond. Mensen met een sterke sociale achtergrond hebben al een grote kans politiek actief te zijn, waardoor de kans bestaat dat als burgerschapseducatie een effect heeft, het vooral voor de jongeren met een zwakke sociale achtergrond zal zijn (zij hebben veel meer marge om vooruit te gaan).

De bevindingen van de overlopen studies kunnen als volgt worden samengevat.

Een open klasklimaat, waarin ook ruimte is voor politieke discussie, heeft een positieve invloed op verschillende aspecten van actief burgerschap en meer bepaald op kennis, waardering voor de rol van conflict in een democratie en de stemintentie (Campbell, 2008; Gainous & Martens, 2012; Isac, Maslowski, & van der Werf, 2011; Torney-Purta, 2002; Zhang, Torney-Purta, & Barber, 2012). Deze bevindingen sluiten aan bij een groot aantal onderzoeksbevindingen (zie hoger). Campbell (2008) neemt ook een sterk verband waar tussen aandacht voor politieke verschillen en conflicten in de klas en waardering voor de rol van conflict in een democratie.

Het verrichten van gemeenschapsdienst heeft eveneens positieve effecten op verschillende indicatoren van actief en democratisch burgerschap, meer bepaald op politieke interesse en de intentie te gaan stemmen (Andolina et al., 2003; Kahne & Sporte, 2008; Metz & Youniss, 2005). De mate waarin de leerlingen burgerschapsvorming (of sociale vorming) krijgen, beïnvloedt volgens een aantal auteurs positief de politieke belangstelling, het gevoel van politieke doeltreffendheid, de politieke competentie en het maatschappelijke engagement (Feldman et al., 2007; Pasek et al., 2008). Volgens Gainous en Martens (2012) en Kahne en Sporte (2008) heeft burgerschapsvorming een positieve impact op verschillende indicatoren van actief en democratisch burgerschap. Campbell (2008) vindt echter geen effect op politieke kennis en evenmin op de stemintentie. Het aantal onderwerpen dat in de burgerschapsvorming aan bod komt, heeft volgens Gainous en Martens (2012) positieve effecten op verschillende aspecten van burgerschap. Zij stellen tevens vast dat de breedte van de instructie een negatief effect op de politieke kennis, maar een positief op het gevoel van politieke doeltreffendheid heeft.

Te oordelen op basis van deze literatuur bieden een open klasklimaat, de democratische school en het verrichten van gemeenschapsdienst de meest zekere methoden om actief en democratisch burgerschap te bevorderen. Daarbij dient nog te worden vermeld dat dit burgerschap ook bevorderd wordt door een goed schoolklimaat in het algemeen (Kahne & Sporte, 2008) en dat verschillende aspecten van goed burgerschap ook samenhangen en elkaar waarschijnlijk positief beïnvloeden (Carpini & Keeter, 1997).

6.6 Extra aandachtspunten

Het uitvoeren van een gedegen studie naar de effectiviteit van vredeseducatie blijkt geen sinecure. Er zijn een hele resem voorwaarden waaraan een onderzoek moet voldoen alvorens men de resultaten als betrouwbaar en valide kan beschouwen (zie hoofdstuk 4). Die voorwaarden kunnen we als basis beschouwen. Goed en volledig onderzoek heeft naast deze basisvoorwaarden ook aandacht voor andere belangrijke elementen. We bespreken er hier vier.

Ten eerste is het duidelijk dat vredeseducatie, net zoals bijvoorbeeld burgerschapseducatie, meerdere uitkomsten vooropstelt, gaande van zuivere kennis, over de hoop en verzuchting naar vrede, tot attitudes en uiteindelijk informatieverwerking en gedrag. Een goede evaluatie neemt daarom zoveel mogelijk van die uitkomsten in beschouwing. Wij zullen in deze sectie aan de hand van een aantal onderzoeken het belang hiervan beargumenteren.

Twee, vredeseducatie werkt niet voor iedereen even goed of op dezelfde manier. Niet alle vredesprojecten zijn voor iedereen even effectief. Onderzoek moet uitklaren welke groepen het meeste voordeel halen uit vredesprojecten. We halen een aantal studies aan die het belang hiervan onderstrepen.

Ten derde dient bijzondere aandacht te gaan naar de duurzaamheid van effecten. Onderwijs is ingebed in een samenleving en kan geen exclusiviteit claimen over de invloed op jongeren. Precies daarom wordt het boeiend te kijken hoever de impact van vredeseducatie draagt. Onder de 'duurzaamheid' van effecten verstaan we zowel de reikwijdte in de tijd als de generaliseerbaarheid van nieuw verworven houdingen en vaardigheden naar nieuwe situaties.

Tenslotte heeft veel van het bestaande onderzoek een zeer klein aantal deelnemers. Dat legt een belangrijke hypothese op de generaliseerbaarheid en de uitkomsten van het onderzoek. In sectie 6.5.4 leggen we uit waarom.

6.6.1 Meerdere uitkomsten

De studie van Rosen en Salomon (2011) is een goed voorbeeld om het belang te benadrukken van het onderzoeken van verschillende uitkomsten. Het artikel gaat de effecten van een vredeseducatieprogramma na op zowel 'houdingen' als 'overtuigingen' bij Joods-Israëliische en Palestijnse jongeren. De auteurs stellen in de eerste plaats het verschil duidelijk tussen enerzijds 'overtuigingen', met name waarden gevormd door collectieve narratieven gebaseerd op gedeelde identiteit en geschiedenis die in een samenleving gelegitimeerd worden door onderwijs en media, en anderzijds 'houdingen', die minder geïnternaliseerd en dus meer beïnvloedbaar zijn. Houdingen zijn dan bijvoorbeeld de bereidheid contact te hebben met de minderheidsgroep of het begrijpen van een standpunt dat niet het eigen standpunt is. Het idee dat 'wij het slachtoffer zijn en zij de bedreiging' wordt beschreven als een overtuiging.

Er namen in totaal 956 leerlingen van 15 en 16 jaar deel aan de studie. Er werd een vredeseducatieprogramma ('Pathways into Reconciliation') een jaar lang toegepast in zeven Joods-Israëliische scholen en negen Palestijnse scholen. Beide groepen werden opgedeeld in een experimentele (n Joden=377; n Palestijnen=169) en controlegroep (n Joden=183; n Palestijnen=277). Er werden pre- en posttestmetingen uitgevoerd, naast een follow-up na twee maanden. Het lesprogramma werd ontworpen met als doel tolerantie en aanvaarding voor de visie van de andere kant in het conflict te ontwikkelen. Het doel was dat bijvoorbeeld Israëliische jongeren erkenning geven en validiteit zien in de eis van Palestijnen om Oost-Jeruzalem de hoofdstad van de Palestijnen te maken. Tijdens het project werd wederzijds respect van rechten, gelijkheid en sociale rechtvaardigheid onderwezen. Het werd aangereikt in kleine groepen en vereiste minstens 16 bijeenkomsten. Bij de posttest van het project bleek dat de algemene houdingen van Palestijnse en Israëliische jongeren niet gewijzigd waren na het project, maar de attitudes ten aanzien van elkaar wel: de jongeren stonden positiever ten opzichte van elkaar en hadden meer begrip voor elkaars politieke situatie.

Ook het onderzoek van Gainous en Martens (2012) onderstreept het belang van het onderzoeken van verschillende uitkomsten. Het doel van het Amerikaanse onderzoek bij 14-jarigen is het effect van burgerschapseducatie na te gaan op zowel politieke kennis, politieke machteloosheid en stemintentie. Deze drie elementen samen noemt men de democratische capaciteit. Het onderzoek is gebaseerd op data van het ICCS-onderzoek uit 1999 in 124 scholen en heeft aandacht voor een gedifferentieerde instructiemethode van leerkrachten. De idee is dat gegeven de heterogeniteit in klassen leraars voor verschillende leerlingen ook verschillende instructiemethodes kunnen gebruiken. Uit de resultaten blijkt dat sommige klas- en schoolkenmerken, zoals een open klasklimaat of het aanbieden van een breed curriculum, een positieve invloed hebben op alle onderzochte elementen. Ze beïnvloeden dus zowel de stemintentie, als de politieke kennis, als de politieke machteloosheid ten goede. Sommige instructiemethoden hebben echter slechts op één van de drie onderzochte elementen van de democratische capaciteit een positieve invloed. Zo komen de auteurs tot de bevinding dat het gebruiken van een breder gamma aan instructiemethoden helpt bij het bestrijden van politieke machteloosheid. Dezelfde instructiemethode heeft echter een negatieve impact op de politieke kennis van de leerlingen. Het hangt met andere woorden af van het objectief van burgerschapseducatie of men een brede instructiemethode als wenselijk ziet.

Whiston en collega's (2011) toonden het belang van onderzoek naar verschillende uitkomsten aan via een meta-analyse waarin vergelijkingen gemaakt worden tussen experimentele en controlegroepen. Daarbij werd het verschil in gemiddelden tussen de experimentele en de controlegroep gedeeld door de standaard afwijking om zo een grootte van het effect te bekomen. Er werden uitsluitend studies meegenomen die werden uitgevoerd in de Verenigde Staten en voldeden aan de eisen van 'The National Standards for School Counseling Programs'. 118 studies op een totaal van 153 schoolprogramma's werden weerhouden. Het totaal aantal deelnemers bedroeg 16.296 met steekproeven in omvang variërend van 8 tot 5.618. Er werd een opdeling gemaakt naar verschillende uitkomsten:

- *Cognitieve* (gemiddelde schoolresultaten, academische prestaties, carrièrekennis, andere)
- *Gedragmatige* (aanwezigheid, ruzie/vechten, discipline, peer counselingvaardigheden, probleemoplossend gedrag, sociale vaardigheden, andere)
- *Affectieve* (gevoel van eigenwaarde, persoonlijke/sociale ontwikkeling, onrustigheid, depressie, andere)
- *Effectieve rol functioneren* (in welke mate de student een idee heeft welke carrière hij of zij wil, perceptie van het academisch functioneren, andere)

Daarnaast werden enkele moderator variabelen meegenomen die mogelijk een invloed konden hebben:

- Strategie gebaseerd op Gysbers en Moore (1974) die aangaven dat schoolprogramma's opgedeeld kunnen worden in 4 strategieën:
 - Guidance curriculum (geeft aan alle studenten systematische informatie die gerelateerd is aan preventie en begeleiding en is aangepast aan het ontwikkelingsniveau)
 - Individuele planning (individuele sessies met studenten over academische en werkgerelateerde planning)
 - Responsive services (programma's die tegemoetkomen aan problemen en zorgen die studenten rapporteren, vaak individuele of group counseling)
 - Programma-evaluaties (het evalueren, verbeteren en managen van het school counseling programma)
- Onderwijsniveau (basis onderwijs, middenschool, secundair, andere)
- Persoon die het programma doet (ervaren counselor, counselor in training, leerkracht, medestudent, onafhankelijke, andere)

De algemene effectgrootte bedroeg .30 en was significant. Dat bleek uit een vergelijking van de studenten die een school counselingprogramma kregen (één van de vier besproken strategieën), met studenten die geen interventie kregen. Studenten die een interventie kregen, scoorden dus hoger op de uitkomsten dan studenten zonder programma. School counselingprogramma's hadden een positief effect op cognitieve, gedragsmatige en affectieve uitkomsten. De effectgrootte van gedragsmatige uitkomsten waren wel significant groter dan die van affectieve, cognitieve en effectieve rol functioneren. School counselingprogramma's leken vooral effectief te zijn in het verminderen van disciplineproblemen en het versterken van probleemoplossend gedrag bij studenten. Programma's die zich richten op het ontwikkelen van vaardigheden in peer counseling bleken eveneens effectief te zijn. De effectgroottes voor deze uitkomsten waren significant groter dan voor de andere gedragsmatige uitkomsten (sociale vaardigheden en aanwezigheid).

School counselingprogramma's hadden ook een invloed op cognitieve aspecten. Zo was er een klein maar significant effect merkbaar op academische prestaties en op de gemiddelde schoolresultaten. Ze hadden eveneens een groot effect op carrièrekennis en andere types van cognitieve testen. Leerkrachten bleken significant betere resultaten te halen wanneer zij het programma deden dan wanneer het werd uitgevoerd door ervaren counselors of anderen.

Bij de gehanteerde strategie waren er ook verschillen merkbaar. *Guidance curriculum* (geeft aan alle studenten systematische informatie die gerelateerd is aan preventie en begeleiding en aangepast is aan het ontwikkelingsniveau) en *responsive services* (programma's die tegemoet komen aan problemen en zorgen die studenten rapporteren, vaak individuele of group counseling) hadden de grootste effecten, gevolgd door individuele planning en algemene programma-evaluaties.

Wat deze drie besproken studies duidelijk aantonen is dat het belangrijk is het effect van een vredesproject te evalueren op verschillende uitkomsten. Dit biedt niet alleen een meerwaarde omdat het bewijst dat vredeseducatie op verschillende fronten effectief kan zijn. We kunnen er ook uit leren dat vredeseducatie op sommige uitkomsten positief en tegelijkertijd van geen belang of zelfs negatief voor andere belangrijke parameters kan zijn. Het onderzoek van Gainous en Martens (2012) is daar een goed voorbeeld van: sommige instructiestijlen helpen politieke machteloosheid te bestrijden, maar deze aanpak heeft dan weer een negatieve impact op een andere uitkomst, namelijk de politieke kennis. Deze bevindingen onderstrepen des te meer het belang van het duidelijk en specifiek formuleren van de doelen die men wil bereiken.

6.6.2 Interactie

Een ander heikel punt bij de evaluatie van projecten rond vredeseducatie is het feit dat niet iedereen en zeker niet in dezelfde mate gebaat is bij vredesopvoeding. Als het effect van onderwijs bij de ene groep sterker is in vergelijking met een andere groep, dan spreken we van een *interactie-effect*. In de meest extreme vorm kan zelfs gesteld worden dat een vredesproject een positieve invloed op één groep, maar een negatieve invloed op een andere kan hebben. Dit gebeurt soms bij een bemiddelde conflictoplossing, de meest dominante en/of verbaal sterke partij haalt vaak het meeste voordeel uit de bemiddeling, ten nadele van de minder dominante partij. Interactie-effecten kunnen zich in principe voor vele kenmerken voordoen. In het voorgaande gedeelte werden al interacties gemeld naar geslacht (Farrel & Meyer, 1997), al dan niet slachtoffer zijn van kindermishandeling (Crooks et al., 2011), lager versus secundair onderwijs en de duur van het programma (Jones et al., 2000), de schoolsamenstelling (Hahn et al., 2007) en de individuele sociale achtergrond van leerlingen (Gainous & Martens, 2012). We bespreken hier een aantal voorbeelden meer in detail.

Carter (2002) schreef een artikel waarin hij zijn bedenkingen uitlegt aangaande de procedure van de bemiddelde oplossing. Bemiddelde conflictoplossingen zijn een manier om ruzies tussen leerlingen op te lossen. De leerlingen waartussen een dispuut bestaat moeten samenkomen met een bemiddelaar, de ruzie wordt geanalyseerd en het doel van de bemiddeling is het opstellen van een verklaring die beide partijen moeten ondertekenen. Daarin staan een aantal afspraken over welk gedrag wel en niet toelaatbaar is in de toekomst. De taak van de bemiddelaar is om het uitpraten van de ruzie makkelijker te laten verlopen en te komen tot een acceptabele overeenkomst voor beide partijen. In slechts weinig gevallen is er nadien nog een follow-up gesprek waarin de effectiviteit van en de gevoelens over de overeenkomst worden besproken.

Onderzoek bij interculturele conflicten bij leerlingen toont echter aan dat culturele verschillen in de manier waarop ruzies worden uitgepraat en een overeenkomst wordt bereikt, alsook de verschillende culturele manieren om met machtsverhoudingen om te gaan, het proces en de effectiviteit van bemiddelde conflictoplossing kunnen beïnvloeden (Algert, 1998; Carter, 1998; Martinez, 1997). Het is dus erg belangrijk rekening te houden met deze culturele verschillen als een oplossing gezocht wordt voor een conflict. Een belangrijk aspect van conflictbemiddeling is erg cultuurgevoelig, namelijk het open bespreken van conflicten, de gevoelens die daarbij komen kijken en het uitdrukken van de eigen wensen van de leerling. Deze methode is toegankelijk voor culturen waarin leerlingen opgevoed zijn met een

assertieve en open houding, maar is misschien moeilijker hanteerbaar in meer collectivistische, op eer gebaseerde culturen.

Critici van bemiddelde conflicthantering stellen vragen bij wie echt geholpen is met dit soort programma's. Ze stellen dat vooral gedomineerde groepen niet goed uit zo'n onderhandeling komen, omdat zij te snel akkoord gaan met een overeenkomst die voor hen niet eerlijk is. Daardoor beschouwen sommigen deze vorm van conflictbeheersing als een onderdrukking van de onderklasse. Hierbij willen ze benadrukken dat het vermijden van geweld, wat het doel is van de overeenkomsten, niet voldoende is voor duurzame vrede. Ook Carter (1998) onderkent de reproductie van sociale ongelijkheid in bemiddelde conflicthantering en geeft toe dat het vermijden van conflicten niet noodzakelijk tot een vreedzame oplossing leidt. Hij onderstreept dat de student moet worden geholpen in de onderhandeling, dat moet worden nagegaan of de student er wel de nodige vaardigheden voor heeft en dat er aandacht moet zijn voor een evaluatie van de overeenkomst. Daarom is het erg belangrijk dat de bemiddelaar voldoende opgeleid is om het proces tot een goed einde te brengen, vooral om de machtsbalans tussen de ruziënde leerlingen in evenwicht te houden.

Ook het onderzoek van Garrard en Lipsey (2007) heeft veel aandacht voor interacties tussen uitkomsten en mediërende variabelen zoals leeftijd of geslacht. Zij bestudeerden 65 studies in de periode van 1960 tot 2006, waarvan er 36 in aanmerking kwamen voor verdere analyse. Samen vatten die 36 studies 4971 leerlingen uit de Verenigde Staten met een gemiddelde leeftijd van 12 jaar (range 6 tot 17 jaar). Ongeveer de helft van de studies bevatten leerlingen die een geschiedenis van geweld met zich meedroegen. Al deze studies richtten de aandacht vooral op peer mediation en skills instruction. De programma's bestonden gemiddeld uit één tot twee uur instructie per week over een periode van één tot vier maanden. Als uitkomst werden vooral rating scales ingevuld door leerkrachten, onderzoeker, of leerlingen, gebruikt. Uit de analyse van Gerard bleek dat de mate van antisociaal gedrag met gemiddeld .26 standaardafwijking lager lag in de experimentele groep.

De bestaande variatie tussen de studies werd onderzocht, rekening houdend met de gebruikte methode. Hieruit bleek dat studies met een random design grotere effecten rapporteerden. Als die randomisering op individuele basis gebeurde, waren de effecten groter dan wanneer groepen toegewezen worden. Het effect was ook groter als de controlegroep gewoon onderwijs bleef doorvolgen dan wanneer een placeboprogramma werd gebruikt. De auteurs stelden ook vast dat effecten varieerden naar uitkomsten: de grootste effecten werden gevonden voor disciplinegerelateerde incidenten en voor de mate van getoonde agressie op school.

De studies vonden grotere effecten voor programma's waarbij vooral meisjes betrokken waren en de effecten waren ook groter voor leerlingen die minder goed presteerden op school en bij oudere kinderen met 14 tot 17 jaar als de ideale leeftijd. Eigenlijk stelden de onderzoekers vast dat bij kinderen van negen jaar oud of jonger dit soort programma's heel weinig effect heeft. Er was daarentegen geen effect voor de mate waarin men aan het programma was blootgesteld. Studies waar de implementatie van het programma zonder problemen verliep, hadden grotere effecten. De effecten waren ook groter wanneer de programma's in Europa en in het bijzonder in Noorwegen doorgingen. Er zijn dus een aantal contextvariabelen, zoals land, geslacht, leeftijd, die een vrij belangrijk effect hebben op de uitkomst. Ook andere studies laten significante verschillen zien tussen jongens en meisjes als de effectiviteit van een vredesproject wordt onderzocht. Zo stelden Farrell en Meyer (1997) vast dat een project rond het afbouwen van gewelddadig gedrag geen effect had op meisjes, terwijl voor de jongens wel een vermindering van gewelddadig gedrag werd vastgesteld.

De mate waarin sociale achtergrond een invloed heeft op de uitkomsten van vredeseducatie, is vaker onderzocht (Brand, 2010; Dee, 2004). Dat effect werd ook gevonden op schoolniveau. Hahn en collega's

(2007) kwamen tot de bevinding dat vredesprojecten in scholen met een gemiddeld lagere sociaaleconomische situatie van de leerlingen grotere effecten lieten noteren dan in scholen met meer sociaal sterkere leerlingen. Zo was de afname van gewelddadig gedrag in sociaal zwakkere scholen 20% groter dan in sociaal sterkere scholenⁱ. Eenzelfde besluit kunnen we trekken uit een onderzoek naar de kortetermijnpact van geweldpreventie (Aber et al., 1998). Kinderen uit armere buurten bleken ook in deze studie sneller en beter geholpen bij het project rond geweldpreventie dan kinderen uit rijkere buurten.

Naast de achtergrond van de deelnemers aan vredeseducatie, kan ook hun opvatting ten aanzien van vredeseducatie gevolgen hebben voor de impact van de genoten vorming. Binnen vredeseducatie worden verschillende methoden gebruikt. Vaak gaat het om projectwerk. In dat geval wordt er doorgaans sterk ingezet op het overtuigen van leerkrachten en leerlingen van de zinvolheid van het programma. Verschillende auteurs (Stevahn et al., 2005; Trinder et al., 2010) besloten dat de impact van het programma, dus de *gemeten verandering*, sterker was als de mensen die erbij betrokken waren vooraf positief stonden tegenover het project in vergelijking met mensen die er negatiever tegenover stonden. Het lijkt dan ook zinvol de opvattingen ten aanzien van de doelstellingen van onderwijs in elk evaluatieonderzoek op te nemen.

Voorgaande studies benadrukken het belang van het in rekening brengen van interactie-effecten. Het is niet verantwoord zomaar aan te nemen dat vredeseducatie op iedereen dezelfde impact heeft. Sociaaleconomisch zwakkere groepen plukken soms meer vruchten van vredesprogramma's, andere programma's benadelen deze kwetsbare groep dan weer. Ook naar leeftijd, geslacht of afkomst worden verschillende uitkomsten van hetzelfde programma waargenomen. Het is dan ook erg belangrijk bij het opzetten van een evaluatie van een vredesproject rekening te houden met deze interacties. Indien het niet mogelijk is dit te verwerken in het onderzoeksdesign, is het toch belangrijk bij de analyse en interpretatie van de resultaten met deze effecten rekening te houden.

6.6.3 Duurzaamheid

Een positieve invloed aantonen van een vredesproject kort na het uitvoeren van een programma is een eerste stap in het bewijzen van effectiviteit van vredeseducatie. Die eerste stap is erg belangrijk, maar onvoldoende. Vredeseducatie beoogt het opbouwen van kennis, het veranderen van attitudes of het aanpassen van gedragingen van jongeren. Het vaststellen van een positief effect in of kort na de testperiode biedt geen garanties op het behalen van die doelstellingen. Ze veronderstellen immers effectiviteit op langere termijn en ook buiten de testsituatie. Kupermintz en Salomon (2005: 295) zijn daarover duidelijk “[...] *one may question the validity of attitudinal or behavioral changes recorded only at the immediate conclusion of a program, as is often the case*”.

Om het belang van de duurzaamheid van de effectiviteit van vredeseducatie aan te tonen, beschrijven we een aantal onderzoeken die deze factor opnamen in hun onderzoeksdesign. Het onderzoek van Rosen en Salomon (2011) die onderzoek deden naar houdingen en overtuigingen bij Palestijnse en Israëliëse jongeren laat duidelijk zien dat resultaten kunnen variëren wanneer duurzaamheid wordt opgenomen in het onderzoek. De evaluatie van het project kort na het einde toonde aan dat overtuigingen moeilijk te veranderen waren, maar dat de houdingen van Palestijnse en Israëliëse jongeren ten aanzien van elkaar wel significant verbeterd waren.

ⁱ Dit illustreert nogmaals het belang van het in rekening brengen van de (school)context waarbinnen onderwijs plaatsvindt.

Een follow-up studie twee maanden later maakte echter duidelijk dat de overtuigingen nog steeds niet gewijzigd waren maar wel dat de houdingen van de jongeren ten opzichte van elkaar terug negatiever waren, tot op het niveau van de pretest meting. Dit toont aan dat de effecten van een jaarprogramma (twee uur per week) snel kunnen veranderen en dat vredeseducatie effectiviteit moet meten voor langere periodes om de duurzaamheid van de veranderingen na te gaan. De verklaring van de terugval in verdraagzame attitudes verklaren de auteurs door de sociaal-politieke situatie van het land. Die biedt geen ondersteuning voor de aangeleerde attitudes van de jongeren, integendeel. Rosen en Salomon besluiten dat de uitdaging van vredeseducatie niet zozeer is hoe attitudes van jongeren kunnen veranderd worden, maar wel hoe deze veranderingen doorheen de tijd kunnen worden behouden.

Stevahn en collega's (2002) besluiten op basis van hun evaluatie van een conflictresolutie en peerbemiddelingstraining die werd geïntegreerd in het vak Wereldoriëntatie, dat ze doeltreffend is. Voor de training waren er geen significante verschillen tussen de groepen. Na de training scoorde de experimentele groep significant hoger in het herinneren van alle stappen (83% alle stappen; 92% bijna alle stappen), tegenover bijna alle leerlingen uit de controlegroep (93%) die geen enkele stap rapporteerde. Drie weken en zelfs zeven maanden na het programma herinnerden de leerlingen uit de experimentele groep nog steeds significant meer stappen dan de controlegroep. De bekwaamheid om de onderhandelingsprocedure toe te passen werd nagegaan door de 'strategy constructiveness scale' en de 'conflict strategies scale'. Bij de pretest waren er geen significante verschillen tussen experimentele en controlegroep voor deze schalen. Bij de posttest gebruikte de experimentele groep significant meer constructieve strategieën dan de controlegroep. Dezelfde resultaten werden gevonden voor de schaal die peilt naar strategieën om conflicten op te lossen.

De reële toepassing van de verworven kennis werd nagegaan door het 'team project', waarbij 2 jongeren, die rond verschillende thema's wilden werken, werden samengezet en tot een compromis moesten komen. Volgens de 'strategy constructiveness scale' gebruikte 59% van de getrainde studenten een integratieve onderhandeling om tot een overeenkomst te komen tegenover 9% van de controlegroep. De bekwaamheid om de peer bemiddelingstraining toe te passen werd nagegaan door conflictscenario's te geven waarin 2 partijen een onopgelost conflict hadden. Ook hier waren er geen significante verschillen bij de pretest. Bij de posttest scoorde de experimentele groep significant hoger op de 'intervention constructiveness scale' en de 'mediation strategies theories scale'. In de pretest werd geen significant verschil tussen de experimentele en controlegroep vastgesteld voor positieve of negatieve associaties met het woord conflict. In de posttest had de experimentele groep significant meer positieve associaties met het woord conflict dan de controlegroep. Voor neutrale en negatieve associaties was er geen significant verschil.

Academische prestaties werden nagegaan door 10 open vragen over de inhoud van het vak Wereldoriëntatie, het thema was de Tweede Wereldoorlog. De experimentele groep scoorde ook hier significant hoger dan de controlegroep, en dit effect bleef behouden zeven maanden na het programma. Een hypothese was dat het implementeren van een conflictprogramma de academische prestaties zou kunnen verlagen doordat er tijd besteed wordt aan het aanleren van de conflictresolutiemethode en er dus minder tijd is om het vak zelf te onderwijzen. Een andere hypothese was dat, doordat er dankzij de training meer inzicht in conflict ontstaat, er ook meer inzicht wordt verkregen over de inhoud van het vak, aangezien het thema over globaal conflict ging. Aangezien de experimentele groep significant hoger scoorde, diende deze laatste hypothese verworpen te worden. Ook op de twee conflictvragen die werden meegenomen in het examen van het vak Engels, scoorde de experimentele groep significant hoger dan de controlegroep. Dit onderzoek van Stevahn en collega's toont dat het belangrijk is de vastgestelde effectiviteit van een programma niet alleen kort na de uitvoering te meten, maar ook nog geruime tijd na het project. Zo hebben de auteurs aandacht voor de duurzaamheid van de verworven vaardigheden. Bovendien had dit project aandacht voor een andere dimensie van duurzaamheid, namelijk de

veralgemeenbaarheid van de opgedane kennis. Dat de procedures die werden onderwezen tijdens de les Wereldoriëntatie overgedragen en toegepast worden in andere vakken, is een teken van duurzaamheid van de nieuwe kennis.

6.6.4 Steekproefgrootte, significantie en statistische power

In het voorgaande werd verschillende keren gewezen op het belang van een voldoende groot aantal respondenten. Bij de bespreking van de literatuurstudies en meta-analyses bleek dat het aantal respondenten door de makers van die overzichten ook als selectie criterium werd gebruikt. Waarom is dat zo belangrijk? Sociaal en dus onderwijskundig onderzoek beoogt uitspraken te doen die gelden voor een populatie. Welke deze populatie is, kan variëren: de bevolking, jongeren, scholieren, mensen die een bepaald programma volgen... Zelfs indien men de effectiviteit van een specifiek programma wil evalueren, luidt de vraag inderdaad niet 'werkte het programma in dat specifieke geval?'. Neen, de eigenlijke vraag is 'werkt het programma ook voor andere groepen dan degene die er nu aan deelnemen?'. Men beoogt met andere woorden aan de hand van de studie van een specifieke case uitspraken te doen die gelden voor een ruimer aantal situaties. Daarom streeft men ernaar het effectiviteitsonderzoek te doen bij een groep die representatief is voor de bevolking waarvoor men verwacht dat het project effectief zal zijn. Om dat te doen, wordt het onderzoek uitgevoerd bij een steekproef van die bevolking. Dat betekent dat men de effecten onderzoekt van het project op een kleine groep respondenten, waarvan men aanneemt dat zij representatief zijn (alleszins toevallig getrokken zijn) uit de grotere bevolking waarvoor men de effectiviteit van het programma wil evalueren. Aan de hand van de gegevens over een beperkt aantal respondenten wil men kortom uitspraken doen die veralgemeenbaar zijn naar *alle leden van een veel grotere bevolking*.

Om dat laatste te kunnen doen dient men niet alleen te kijken naar de zogenaamde *effectsterkte* – het vastgestelde verschil in score op een schaal gemeten op tijdstip T en T+1 – maar stelt men zich ook de vraag of het gevonden effect *significant verschilt van nul*. Het vastgestelde effect is immers niet het effect in de populatie maar het effect in de steekproef. Trekt men een andere steekproef dan zal deze effectparameter (lichtjes) anders zijn. Daarom wordt rond een effectparameter een betrouwbaarheidsinterval berekend. Dat is een waaier van waarden waarbinnen met grote waarschijnlijkheid (bv. 95%) alle effectparameters zullen liggen die op basis van willekeurige steekproeven uit die bestudeerde populatie getrokken kunnen worden. De breedte van dat interval wordt door de onderzoeker bepaald in functie van een aantal criteria zoals de steekproefgrootte, het aantal controlekenmerken, enz. In veel onderzoek echter wordt niet elke keer opnieuw een afzonderlijke tolerantiedrempel berekend maar daarentegen uitgegaan van een significantieniveau van 0,050 (voor een discussie zie o.a. Engman, 2013; Leahey, 2005). De significantietest geeft de kans weer dat een bepaalde effectparameter gevonden wordt, *gegeven dat* er in de populatie *geen* effect is, de zogenaamde nulhypothese. Indien die kans zeer klein is (bv. kleiner dan 5 procent) dan verworpt men de nulhypothese en besluit men dat er ook in de populatie een effect bestaat.

De macht van het getal zal bij toenemende steekproefgrootte het interval rond de geschatte parameter steeds kleiner maken. Neemt men alle respondenten uit een bevolking dan is de schatting gelijk aan de populatieparameter. Dat betekent uiteraard ook dat hoe kleiner de steekproef is, hoe breder het betrouwbaarheidsinterval rond de geschatte effectparameter wordt. Bij een te kleine steekproefgrootte is het mogelijk dat men *geen significant effect* vindt, terwijl er in de bevolking wel degelijk een effect bestaat. Die situatie noemt men in het jargon *een gebrek aan statistische power*. De fout die men maakt, staat bekend als een *statistische Type II fout*. Een te kleine steekproef wordt door Teddlie en Reynolds (2001) beschouwd als een van de grootste problemen met veel bestaand effectiviteitsonderzoek. Daar dient nog aan toegevoegd te worden dat het detecteren van interactie-effecten een grotere statistische

power vraagt (Aguinis, 2004). Er bestaat geen algemeen geldende maatstaf voor hoeveel respondenten er nu precies nodig zijn. Dat aantal zal immers variëren in functie van een aantal kenmerken. Als algemene vuistregel wordt aangeraden minstens 20-25 respondenten te hebben per kenmerk dat men in de analyse wil opnemen. Een betrekkelijk groot aantal studies naar de effectiviteit van vredeseducatie haalt dat criterium niet.

7 *Besluit*

In voorgaande hoofdstukken werden de principes van effectiviteitsstudies verduidelijkt, keuzes met betrekking tot het design toegelicht en een groot aantal studies naar de effectiviteit van vredeseducatie besproken. Dit afsluitende hoofdstuk tracht de centrale lijnen uit de vorige hoofdstukken bij elkaar te brengen en bestaat uit twee delen: een reflectie over de algemene inhoudelijke besluiten van het bestaande effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie en het verkennen van verdere onderzoekspistes. Het eerste deel bouwt rechtstreeks verder op het voorgaande hoofdstuk, waarin vele studies beknopt werden toegelicht. Ondanks de aanzienlijke verschillen tussen deze studies, zowel met betrekking tot de gehanteerde methodologie als met betrekking tot de inhoudelijke focus van het onderwijs dat geëvalueerd wordt, roepen ze toch de vraag op 'wat komt er nu precies uit?'. In het eerste gedeelte trachten we een voorzichtig antwoord te geven op die vraag. Vervolgens grijpen we terug naar het vertrekpunt van deze studie, namelijk de vraag hoe een effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie best kan worden opgezet.

7.1 Doeltreffend? Ja, maar...

Zowel de bestaande literatuuroverzichten als het eigen overzicht van zwakkere en sterke effectiviteitsstudies, leiden tot het besluit dat in de overgrote meerderheid van de studies wel degelijk effectiviteit wordt vastgesteld. Effectiviteitsstudies met een lagere validiteit besluiten sneller, soms al te snel, tot de doeltreffendheid van het bestudeerde programma (zie ook Orpinas et al., 2000). Maar dat doet geen afbreuk aan het algemene beeld: van de projecten waarvan de effectiviteit wordt bestudeerd, wordt in de (ruime) meerderheid van de gevallen een betekenisvolle graad van doeltreffendheid vastgesteld. Dat is het goede nieuws, maar daarbij moeten meteen een aantal belangrijke kanttekeningen worden geplaatst.

Vredeseducatie moet bijdragen tot een bewustzijn, tot vaardigheden en waarden die vrede bevorderen (Reardon, 1988) en daarbij wordt uiteraard gedacht aan vrede tussen en in staten. Daarbij wordt (zie hoofdstuk 2) het concept vrede nog heel breed ingevuld via de notie van positieve eerder dan negatieve vrede. Kijkt men naar de praktijk van de vredeseducatie in Westerse, rustige regio's, dan stelt men vast dat het overwegend gaat, niet om het vermijden van oorlog tussen en binnen landen, maar om het vermijden van hevige confrontaties tussen pubers op de speelplaats. Of beter gesteld, deze studies zijn oververtegenwoordigd binnen de effectiviteitsliteratuur. Harris (2004) stelde die tendens al vast op basis van de effectiviteitsstudies die tijdens de laatste decennia van de vorige eeuw werden verricht. De afstand tussen de grootse ambities van vredeseducatie zoals we die vinden in de meer theoretische en normatieve literatuur en de praktijk van de concrete projecten waarvan de effectiviteit wordt geëvalueerd, wordt op die manier wel bijzonder groot. Wat wordt geëvalueerd, zijn programma's gericht op het omgaan, de beheersing en de preventie van geweld en interpersoonlijk conflict op school. Dat geldt eigenlijk ook in belangrijke mate voor de talloze projecten die vandaag in (voormalige) conflictgebieden – bijvoorbeeld Noord-Ierland, vooral ook Israël, maar ook Bosnië en Herzegovina, etc. – georganiseerd worden en die doorgaans de vorm aannemen van positieve ontmoetingen tussen jongeren afkomstig uit sterk conflicterende groepen. Vertrekkende vanuit spanningen op groepsniveau, werkt vredeseducatie vooral aan het bevorderen van interpersoonlijke relaties.

Men kan die programma's uiteraard als een vorm van vredeseducatie beschouwen omdat het gemeenschappelijke, bindende element conflict- en geweldbeheersing is, maar men dient dan toch wel heel duidelijk voor ogen te houden dat de praktijken waarvan de effectiviteit is aangetoond niet vredeseducatie is in de brede zin, maar heel specifiek conflict- en geweldbeheersing in het lager en secundair onderwijs. Men kan hopen – en bij een aantal auteurs leeft die hoop – dat de vaardigheden die bijdragen tot het vermijden en/of beheersen van interpersoonlijke conflicten ook een bijdrage leveren aan wereldvrede en de vreedzame oplossing van conflicten tussen landen en tussen groepen binnen landen. Het is echter verre van zeker dat die veronderstelling opgaat. Wij vonden in elk geval geen analyse die een dergelijke verwachting schraagt. Het is belangrijk hierbij te benadrukken dat effectiviteitsonderzoek sterk focust op interpersoonlijk conflict, wat dus niet impliceert dat vredeseducatie niet ook op een andere manier gebeurt op school, zoals in projecten over mensenrechten of conflictgebieden.

Er bestaat wel een aanzienlijke literatuur die toont dat opvattingen en houdingen over en in interpersoonlijke relaties niet noodzakelijk veralgemeend worden naar het groepsniveau. In volkse bewoordingen heet het bijvoorbeeld dat iemand een welbepaalde migrant best fantastisch kan vinden, terwijl hij of zij het niet begrepen heeft op migranten. Het zou vredeseducatie dan ook ten goede komen indien het niveau waarop men uitkomsten verwacht telkens duidelijk zou worden gespecificeerd. Daarbij is het uiteraard legitiem te trachten via het verbeteren van vaardigheden gebruikt in interpersoonlijke contacten ook op groepsniveau uitkomsten te genereren. Men dient wel te beseffen dat die generalisatie niet vanzelfsprekend is en men waarschijnlijk ook specifieke strategieën dient te ontwikkelen die zulke spill-overeffecten vergemakkelijken.

Bij het overlopen van de studies is ook gebleken dat de literatuur over vredeseducatie kampt met een groot gebrek aan theoretisch werk op mesoniveau. Dergelijk werk zou zich minder moeten bezighouden met wat vredeseducatie uiteindelijk *zou kunnen bijdragen*, en meer aandacht moeten hebben voor wat specifieke projecten in concrete onderwijssituaties *waarschijnlijk zullen bijdragen*. We hebben nood aan theorieën die concrete, haalbare onderwijsdoelstellingen poneren en processen specificeren die het mogelijk maken die doelen te bereiken.

Op dit moment dient de effectiviteit van vredeseducatie dus vooral te worden beoordeeld voor een zeer specifieke vorm van die educatie: conflictbeheersing in het lager en secundair onderwijs. Vraag is dan hoe solide het besluit is dat dergelijke educatie doeltreffend is. Bij de vaststelling dat de overgrote meerderheid van de studies, ook van de valide studies, besluit tot doeltreffendheid, dient toch wat voorbehoud te worden aangetekend.

Ten eerste is er slechts een heel klein deel van de programma's waarvan de doeltreffendheid op een ernstige manier wordt onderzocht. Van dat kleine deel is de meerderheid doeltreffend. Vraag is of dat kleine deel representatief is voor het geheel. Misschien zijn die programma's die op basis van een degelijk onderzoek worden geëvalueerd de betere programma's, met meer middelen dus, betere staf, langere voorbereiding... Het is niet onwaarschijnlijk dat de niet geëvalueerde projecten minder goed opgezet en daarom misschien ook wel minder doeltreffend zijn. De kans is, met andere woorden, reëel dat de effectiviteitsstudies die worden verricht de verhouding doeltreffende ten opzichte van niet doeltreffende vormen al te positief inschat.ⁱ

Ten tweede zien we bij heel veel studies (zie hoofdstuk 6) toch dat de evaluatie van het programma steunt op zelfevaluatie van de deelnemers of van hun leraars. Aan hen wordt dan gevraagd of het programma bepaalde effecten heeft gehad. De kans is groot dat als de leerlingen het programma als

ⁱ Daar komt nog bij dat de wetenschappers de neiging hebben vooral studies te rapporteren waar toch enig effect gevonden wordt.

aangenaam hebben ervaren (eens iets anders dan de sleur van de lessen bijvoorbeeld) en de leraars zich bij het programma betrokken voelen (iets wat men bij verschillende programma's probeert te stimuleren), ze de antwoorden geven waarvan ze denken dat ze een plezier zullen doen aan de mensen die het programma hebben geleid.

Dat soort onderzoek is *belevingsonderzoek* en heeft niets te maken met een evaluatie van de effectiviteit van vredeseducatie. De bedoeling van een programma is een verandering van competentie (kennis, vaardigheden, houdingen) en gedrag teweeg te brengen. Het evalueren van de doeltreffendheid moet derhalve nagaan of er een verandering van competentie en gedrag is opgetreden, niet of de participanten de indruk hebben of bereid zijn te verklaren dat er zich een dergelijke verandering heeft voorgedaan. Men kan het effect met andere woorden slechts nagaan door kennis, vaardigheden, houdingen en gedrag te observeren, te meten en te vergelijken. Het aantal studies waarin dat gebeurt, is nog kleiner dan die waarop nu het oordeel over doeltreffendheid steunt.

Belevingsonderzoek documenteert kortom de ervaringen waar deelnemers zich expliciet bewust van zijn en er is geen enkele goede reden om 'het effect' van een onderwijsprogramma tot die ervaringen te beperken. Integendeel, veel van de contexteffecten die vooral in de literatuur naar burgerschapseducatie gedocumenteerd worden, ontgaan de betrokken individuen waarschijnlijk volledig. Mensen worden bijvoorbeeld sterk beïnvloed door reclame, maar als ze daar expliciet over bevraagd worden, ontkennen ze dat ten stelligste. De verwarring tussen belevings- en effectiviteitsonderzoek verklaart wel waarom er in het bestaande effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie zo weinig aandacht is voor contexteffecten.

Bij het onderzoeken van een verandering in kennis moet men zich ook hoeden voor wat de papegaaientest kan worden genoemd. Men kan in het programma bepaalde definities of schema's of stappenplannen aanleren en dan in de evaluatie nagaan of de personen die het programma hebben doorgemaakt, het aangeleerde beter kennen dan de personen die het programma niet hebben doorgemaakt (voorbeelden daarvan vindt men in o.a. Stevahn et al., 2000; Stevahn et al., 2002). Het is nogal evident dat dit het geval zal zijn, maar wat kan men daaruit besluiten? Eigenlijk enkel dat de mensen die het programma hebben gevolgd, een capaciteit tot leren hebben en kunnen reproduceren wat hen werd aangeleerd. Dit soort effectiviteitstoetsen dient te worden vermeden. Het gevaar te vervallen in een papegaaientoets is groter bij het meten van kennisuitkomsten dan bij het meten van uitkomsten in termen van houdingen en gedrag. Daarom zou men zeker altijd dat laatste moeten doen. Wil men kennisverandering meten, dan moet men zoeken naar toetsen die nagaan of de personen die kennis op een creatieve wijze kunnen gebruiken, en niet haar enkel kunnen reproduceren.

Men kan zich niet van de indruk ontdoen dat vredeseducatie, opgejaagd door de vraag 'heeft dergelijk onderwijs wel zin?', krampachtig probeert de eigen effectiviteit aan te tonen. Leerkrachten die rond vredeseducatie werken, hebben ook de indruk dat hun projecten effectief zijn (Kavadias et al., 2008: 45). Binnen de literatuur rond effectiviteitsonderzoek groeit echter een steeds grotere consensus over de minimale kwaliteitseisen waaraan dergelijk onderzoek dient te voldoen. Vredeseducatie heeft dan ook geen nood aan een eigen soort effectiviteitsonderzoek dat enkel voor haar zou gelden en geschiedt volgens andere regels en methoden dan wat algemeen als wetenschappelijk verantwoord wordt aanvaard. Het gebruik van kwalitatief ondermaats effectiviteitsonderzoek dreigt de beeldvorming over deze discipline niet ten goede te komen.

7.2 Randvoorwaarden en condities

Verscheidende effectiviteitsstudies brengen belangrijke randvoorwaarden in beeld. Het is aangewezen daarmee rekening te houden bij het opzetten van en evalueren van programma's.

De doeltreffendheid van programma's wordt verhoogd door de actieve medewerking en steun van het schoolhoofd, de betrokkenheid en inzet van de leraars, de mogelijkheid een goed team te vormen dat het programma draagt en de keuze van doelen van het programma, die stroken met en passen in het pedagogische project van de school en de doelen die in de scholen door het onderwijssysteem worden opgezet (zie onder meer Trinder et al., 2010). Dit houdt heel duidelijke lessen in voor het opzetten van een programma en het loont dit voor te bereiden op een manier die aan deze voorwaarden tegemoet komt. In die zin kan het ook aantrekkelijk zijn vredeseducatie steviger en explicieter te verankeren in de vakoverschrijdende eindtermen van het Vlaamse onderwijs. Op de mogelijke problemen waarmee dit gepaard kan gaan, werd in hoofdstuk 2 ingegaan.

Uit de effectiviteitsstudies van burgerschapseducatie is ook heel duidelijk gebleken dat de doeltreffendheid ervan heel sterk beïnvloed wordt door de mate waarin het school- en klasklimaat gekenmerkt wordt door openheid en de aanwezigheid van dialoog, die de leerlingen het gevoel geven dat hun mening telt, dat er rekening mee gehouden wordt en dat ze haar vrij kunnen uiten. Bevorderlijk zijn ook participatie en verschillende vormen van actief leren (zie hoofdstuk 5). Deze werkwijzen kunnen ook in vormen van vredeseducatie worden meegenomen. Voor het onderzoek naar de effectiviteit van vredeseducatie impliceert dit dat de contextkenmerken van een geïmplementeerd onderwijsprogramma beter in kaart moeten worden gebracht. Veel longitudinaal onderzoek bekijkt deze programma's in een enge zin en suggereert daarmee impliciet - en vooral ten onrechte - dat deze contextkenmerken onbelangrijk zijn. Er bestaat op dat punt een spanning tussen enerzijds de literatuur rond de pedagogie van vredeseducatie (zie bv Harris, & Morrison, 2003: hoofdstuk 10), die veel aandacht geeft aan onder andere het wegwerken van hiërarchische relaties in het onderwijs of een open onderwijsfeer, en anderzijds de bestaande effectiviteitsstudies, die vaak alleen naar een nauw afgebakende impact van het programma kijken zonder rekening te houden met klas- of schoolklimaat.

Verscheidende studies (bijvoorbeeld Hahn et al., 2007; zie ook het overzicht van Jones, 2004) komen tot het besluit dat de tijdspanne die iemand aan het programma bloot staat (het aantal uren instructie dat wordt gevolgd, of de duur van de betrokkenheid bij een project bijvoorbeeld), geen effect heeft op de doeltreffendheid. Andere kenmerken dan de duur van de '*exposure*' zijn dus belangrijk.

Een vaststelling waartoe ook heel wat studies komen, betreft de continuïteit van de gemeten kennis, houdingen en gedragingen. De beste voorspeller van bepaalde houdingen, gedragingen of kennis op 14-jarige leeftijd bijvoorbeeld, zijn dikwijls die kennis, houdingen en gedragingen op 10-jarige leeftijd. Die vaststelling pleit heel sterk voor een pre-/postmeting. Het is ook waarschijnlijk dat niet alle uitkomsten even duurzaam zijn. Rosen en Salomon (2011) maken in dat verband een interessante opdeling tussen verschillende types houdingen. Houdingen waar mensen heel sterk aan gehecht zijn, overtuigingen, lijken veel minder vatbaar voor verandering dan andere opvattingen. De keerzijde van de medaille blijkt dat een gebeurlijke verandering van overtuigingen relatief snel verdampt.

Verder geldt voor de doelstellingen van vredeseducatie wat ook geldt voor de doelstellingen van educatie in het algemeen. De uitkomst wordt heel sterk (dikwijls zegt men voor 80%) bepaald door factoren die niets met het onderwijs te maken hebben. De programma's zelf kunnen dus maar in beperkte mate hun doelstellingen beïnvloeden.

De variabele kenmerken waarop die doelstellingen betrekking hebben, in casu competentie en gedrag in verband met conflict en geweld, worden in grote mate beïnvloed door factoren die buiten de educatieve setting spelen. In de studies betreffende de effectiviteit van vredeseducatie komen, naast de biografie van de jongere, drie factoren als heel belangrijk naar voor. Ten eerste, de sociaaleconomische en sociaal-culturele omgeving waarin de jongeren opgroeien. Ten tweede, het geslacht van de jongeren. Ten derde het land of onderwijssysteem waarin de interventie plaatsvindt. Het is bij het opzetten van interventies en het evalueren ervan belangrijk met die factoren rekening te houden. Temeer daar zij niet alleen een (sterke) invloed laten gelden op de uitkomsten van de interventie, maar ook op hoe sterk het effect van de interventie is voor verschillende groepen jongeren. Vooral dat laatste element (de zogeheten interactie-effecten) wordt in de bestaande literatuur danig verwaarloosd.

7.3 Effectiviteitsonderzoek is specialistenwerk

Het is duidelijk uit de overzichten dat er ook veel kwalitatief ondermaats effectiviteitsstudies worden opgezet. Dat is zonde van het geld, draagt bij aan een negatieve beeldvorming over vredeseducatie en zet organisatoren van vredeseducatie mogelijk op het verkeerde spoor. Vooral dat laatste is belangrijk. Het doel van effectiviteitsonderzoek is bij te dragen aan het verbeteren van het gegeven onderwijs. In samenlevingen die sterk gericht zijn op het via wetenschappelijk onderzoek streven naar efficiëntie, legt dat een grote verantwoordelijkheid op de schouders van de effectiviteitsonderzoeker.

De betere effectiviteitsstudies worden opgezet door ervaren onderzoekers die geen betrokken partij zijn bij het programma en die over voldoende middelen beschikken om een degelijke studie uit te voeren. Het lijkt aangewezen dat als algemeen richtsnoer te hanteren. Dat betekent dat men niet elk project, elk programma vraagt een eigen effectiviteitsstudie te doen. Het betekent eigenlijk dat men dat zeker niet vraagt, maar voor cruciale programma's wel voldoende middelen vrij maakt om een degelijke effectiviteitsstudie te laten verrichten door bekwame en onafhankelijke onderzoekers.

De bevindingen van deze studie kunnen in dat verband worden samengevat door een antwoord te geven op drie vragen:

- Als er een programma wordt opgezet waarvan men geen effectiviteitsstudie verlangt, hoe wordt dat programma dan best opgezet?
- Wanneer dan wel een effectiviteitsstudie opzetten en hoe moet dat dan gebeuren?
- Hoe, op de wat langere termijn, naar meer doeltreffende programma's toewerken?

7.3.1 Project van een programma

Deze sectie is geschreven als een eerste versie van een projectoproep. Wat volgt kan ook als leidraad dienen bij communicatie met financiers van projecten inzake evaluatie en impactmeting van bepaalde projecten. Het idee dat hieraan ten grondslag ligt, is dat het belastend en overbodig is aan elk educatief project een effectiviteitsstudie te koppelen, maar dat men het ontwerp van het project wel zo kan opstellen dat het in het licht van de bestaande kennis over effectiviteit maximale kansen heeft doeltreffend te zijn.

- 1 Specificeer de algemene doelstelling van het programma. Wat wil men bereiken, waarom kan dat worden beschouwd als een vorm van vredeseducatie?
- 2 Wat zijn in het licht van die algemene doelstelling de specifieke doelstellingen van het programma? Welke veranderingen in kennis, houdingen en gedrag wil het programma bewerkstelligen? Hoe zouden dergelijke veranderingen kunnen worden nagegaan? Zijn u studies bekend waarin dergelijke veranderingen naar aanleiding van projecten inzake vredeseducatie werden onderzocht? Hoe verhouden de verschillende uitkomsten zich tot elkaar?
- 3 Hoe denkt u die specifieke doelen te bereiken, die veranderingen te verwezenlijken? Beschrijf de vorm die het programma gaat aannemen. Waarom wordt voor deze vorm van programma gekozen? Hoe verhouden de werkwijzen zich tot de beoogde doelen? Werkt u, bijvoorbeeld, rechtstreeks aan alle doelen of gaat u ervan uit dat een verandering in een uitkomst (bv. kennis) ook zal bijdragen aan andere uitkomsten (bv. gedrag)?
- 4 Werden gelijkaardige programma's al eerder uitgevoerd? Zo ja, waar? Heeft dit programma een identieke vorm of zijn er lichte aanpassingen? Indien aanpassingen, welke? Werden de vorige toepassingen van het programma op hun doeltreffendheid geëvalueerd? Zo ja, in welke studies en met welk resultaat?
- 5 Hoe verkrijgt u de medewerking van sleutelfiguren in de context waarbinnen het programma zal plaats vinden? Indien dat bijvoorbeeld een school is, op welke manier gaat u werken aan de betrokkenheid van het schoolhoofd en de leraars en eventueel andere schoolactoren?
- 6 Gegeven de doelstelling van het programma zijn er een aantal kenmerken bij de leerlingen waarvan men kan verwachten dat zij een invloed hebben op de mate waarin ze die doelstellingen bereiken? Welke kenmerken zijn dat volgens u? Waarop steunt u dat?
- 7 Hebt u een idee in welke mate de bevolking waarmee u gaat werken die kenmerken heeft?
- 8 Is er een manier waarop het programma rekening houdt met die kenmerken van de doelbevolking? Zo ja, hoe gebeurt dat precies?

De antwoorden op die vragen vormen wat in de onderwijsliteratuur een *formatieve evaluatie* genoemd wordt, wat onderscheiden wordt van een *summatieve evaluatie (effectiviteitsonderzoek)*. Zij kan niet alleen *na* een project worden uitgevoerd. Veel beter is deze vragen vooraf te stellen en te beantwoorden.

7.3.2 Wanneer een effectiviteitsstudie?

Men kan uiteraard een effectiviteitsstudie doen als de middelen er zijn, maar gezien de kost van dergelijke studies lijkt het aangewezen ze tot twee omstandigheden te beperken.

Een situatie waarin een effectiviteitsstudie is aangewezen, is als een bepaald programma in min of meer dezelfde vorm frequent wordt toegepast of als een poging wordt ondernomen om een bepaald programma te ontwikkelen met de bedoeling het veel toe te passen. Alles welbeschouwd zien wij weinig heil in het evalueren van de effectiviteit van één project in één school als het niet de bedoeling is dat project te veralgemenen over verschillende scholen. We denken dat het evalueren van één afzonderlijk programma toegepast in één school niet de moeite loont om een longitudinaal design rond op te stellen. We steunen hierbij op de besluiten van Kahne en Sporte (2008), die er in hun literatuuronderzoek op wijzen dat veel van de evaluatie- of effectiviteitsstudies de aandacht toespitsen op heel specifieke initiatieven en dus de vorm van case studies aannemen. Het grote probleem met dit soort onderzoek is dat het heel moeilijk is uit te maken hoe veralgemeenbaar de resultaten ervan zijn (zogenaamde externe validiteit). Men weet met andere woorden niet of men de uitkomsten van die studies als algemene kennis over de doeltreffendheid van vredeseducatie kan hanteren. Bovendien zijn het vooral deze case studies die vaak gebaseerd zijn op een te kleine steekproef, en dit om de eenvoudige reden dat er soms slechts een gering aantal studenten aan de betreffende programma's deelneemt. Gegeven de inspanning en

middelen die een longitudinaal onderzoek vraagt, lijkt het ons alleen wenselijk indien ook de context waarbinnen vredeseducatie plaatsvindt, varieert en de relevantie ervan mee onderzocht kan worden.

7.3.3 Hoe effectiviteitsstudies opzetten?

Terugblikkend op de overlopen studies kan men de daarin gevolgde aanpak als volgt schematisch samenvatten. We gebruiken hier steeds voorbeelden uit de burgerschapseducatie, omdat we niet sturend willen zijn in het formuleren van de andere doelen die vredeseducatie zou moeten nastreven.

- Formuleren van de algemene doelstellingen
 - Bijvoorbeeld: engagement en betrokkenheid creëren met de anderen en met de publieke zaak; kennis van het politieke systeem bijbrengen; de competentie en de vaardigheden bijbrengen die nodig zijn om zich politiek te organiseren; effectieve politieke participatie bevorderen; de bereidheid en de bekwaamheid bijbrengen om private problemen om te bouwen tot publieke kwesties en daar collectief naar te handelen.
- Specificeren van de doelstellingen die men gaat meten
 - Bijvoorbeeld: kennis en informatie over politiek en democratie en de bereidheid zich te informeren; het gevoel dat politiek engagement niet nutteloos is, de afwezigheid van het gevoel van politieke machteloosheid; de bereidheid te participeren en zich te engageren.
- Specificeren van de middelen of de processen die men gaat meten
 - Bijvoorbeeld: verschillende vormen van gemeenschapsdienst, verschillende soorten extracurriculaire activiteiten, open klas- en schoolklimaat, de democratische school, de inhoud van de lessen burgerschapsvorming, pedagogische variaties (actief leren, project leren, gedifferentieerd leren...), de kwaliteit van de relatie met de leraars...
- Specificeren van de andere kenmerken die men onder controle wil houden
 - De sociaaleconomische en sociaal-culturele kenmerken van het milieu van de leerlingen, hun geslacht, leeftijd, onderwijsvorm...; de kenmerken van het onderwijssysteem; landenkenmerken...
- Keuze van de methode
 - Een cross-sectionele, quasi-experimentele of longitudinale, al dan niet regio- of landenvergelijkend.
- Analyses met aandacht voor
 - Interacties tussen de effectiviteit van een programma en de kenmerken van de leerlingen en context waarbinnen het onderwijs gegeven wordt
 - Meerdere uitkomsten en een doorgedreven vergelijking van de effectiviteitsverschillen van het programma met betrekking tot deze uitkomsten
 - Aandacht voor de duurzaamheid van effecten.

Alvorens die algemene werkwijze te implementeren dient vervolgens best rekening te worden gehouden met volgende overweging. Het rendement van effectiviteitsonderzoek – dat is datgene wat men ermee kan doen – vergroot exponentieel naarmate uitgevoerde effectiviteitsstudies op elkaar afgestemd zijn. Elk onderzoek kampt met beperkingen. Daarom is het belangrijk resultaten te cross-valideren door te onderzoeken of effecten ook met andere methodes in een andere setting gevonden worden. Het is binnen dat perspectief dat cross-sectioneel onderzoek een duidelijke meerwaarde kan bieden. In het verleden werd voor Vlaanderen reeds een inventaris gemaakt en verkennend onderzoek uitgevoerd naar bestaande initiatieven rond vredeseducatie (Castrick & Duquet, 2010; Kavadias et al., 2008). Daaruit bleek onder meer een veelheid aan initiatieven.

Uit die inventaris kan veel informatie gehaald worden over de macrokenmerken van deze initiatieven (zoals de duur, gehanteerde werkvorm), veel minder over de specifieke leerprocessen die gehanteerd worden. Het zou lonend zijn die initiatieven *inhoudelijk* te vergelijken, eventueel clusters te maken van projecten die zeer gelijkaardige doelstellingen nastreven. Op die manier kan het mogelijk worden een exploratief onderzoek op te zetten waarbij jongeren die gelijkaardige programma's volgen, vergeleken worden met zij die andere projecten volgden of net geen vredeseducatie kregen. Zo'n onderzoek kan niet gebruikt worden om een hard oordeel te vellen over de effectiviteit van de gevolgde onderwijsprogramma's. Het kan mogelijk wel frappante verschillen blootleggen die de basis vormen voor eventueel later effectiviteitsonderzoek. Al bij al weten we immers nog relatief weinig over de jongeren die deelnamen aan een project vredeseducatie. We hebben weliswaar een actueel overzicht van het voorkomen van projecten, de gehanteerde methoden, ingezette middelen en de subjectief aanvoelde rendabiliteit en effectiviteit door leerkrachten, maar over de leerlingen zelf weten we veel minder.

Overigens dient in nagedacht te worden welke algemene onderwijsdoelstellingen vredeseducatie precies nastreeft. De bestaande conceptuele discussies over wat precies onder 'vrede', 'geweld' en dus 'vredeseducatie' wordt verstaan, leveren leerkrachten heel weinig concrete kapstukken op waaraan zij hun onderwijs kunnen ophangen. Ons eigen onderzoek bij leerkrachten leert dat zij heel sterk gericht zijn op het direct en zonder veel vertaling in de onderwijspraktijk toepasbare. Er gaan heel veel interessante inzichten verloren omdat ze te vaag, te algemeen, te ver van de klaspraktijk worden geformuleerd. Een beperkt aantal concrete metadoelstellingen, waaraan elke vredeseducatie tracht bij te dragen, zou op dat punt een hele stap voorwaarts betekenen (zie verder).

Ook een grondige studie naar de verschillen tussen landen qua oriëntatie, eventuele implementatie en geboden mogelijkheden voor vredeseducatie ontbreekt volgens ons. De literatuur rond vredeseducatie lijkt op dat punt vastgelopen op de vraag in welke mate vredeseducatie in conflictgebieden mogelijk is en of zij fundamenteel verschilt van vredeseducatie in kalme regio's. Dat is een belangrijke en interessante vraag, maar de relevantie van de context beperkt zich zeker niet tot dat punt. In Vlaanderen sluiten een aantal van de doelstellingen van vredeseducatie aan bij doelstellingen opgenomen in de vakoverschrijdende eindtermen. Hoe zit dat in andere landen en bestaat er een relatie tussen de institutionele verankering die vredeseducatie op die manier krijgt en de 'vredescontext' van een regio? Daarmee verbonden is het opvallend hoe weinig we eigenlijk weten over de verschillen in opvattingen en gedragingen gerelateerd aan vredeseducatie in verschillende landen. Om daar meer zicht op te krijgen dienen in feite zelfs geen nieuwe data verzameld te worden. De bestaande gegevens van de *International Civic and Citizenship Education (ICCS)* studie (afgenomen in 2009; een nieuwe bevraging staat gepland voor 2016) bieden zeker nog mogelijkheden om een aantal doelstellingen, die aansluiten bij de meer algemene doelstellingen van vredeseducatie, te bestuderen en daarbij verschillen tussen leerlingen, scholen en landen te verbinden met macrokenmerken van regio's. Het lijkt ons zinvol dat te doen.

Eens beslist wordt een effectiviteitsstudie op te zetten en daar ook voldoende middelen, tijd en expertise voor vrij te maken, lijkt ons een longitudinaal design met minimaal drie meetmomenten in verschillende scholen en waarbij meerdere uitkomsten worden onderzocht, de te verkiezen optie te zijnⁱ. We hebben het reeds meermaals aangehaald. Effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie zal zich moeten meten met het bestaande effectiviteitsonderzoek. Binnen dat onderzoek wordt effectiviteit uitgedrukt in leerwinst en daarvoor heeft men een meting van verschuivingen binnen eenzelfde leerling nodig. De drie meetmomenten zijn dus noodzakelijk om de duurzaamheid van effecten te metenⁱⁱ. Cruciaal lijkt ons daarbij niet alleen de leerlingen te bestuderen, maar ook de leerkrachten waarmee ze werken. Binnen

ⁱ Op elk van de afzonderlijke kenmerken werd in de voorgaande hoofdstukken uitvoerig ingegaan. Zij worden dan ook niet meer herhaald.

ⁱⁱ Drie meetmomenten hebben ook een aantal meettechnische voordelen in het geval er attitudes gemeten worden.

vredeseducatie wordt relatief veel projectmatig gewerkt. Indien de effecten van vredeseducatie allemaal moeten voortvloeien uit één project, dan lijkt de kans klein dat zo'n project echt duurzame effecten zal genereren. Wij dichten zo'n project veeleer een versterkingsfunctie toe, waarvan het succes in laatste instantie afhankelijk is van de mate waarin de gehanteerde principes opgenomen worden in de algemene werking van de school. Binnen dat perspectief wordt het nuttig, eigenlijk noodzakelijk, te onderzoeken of de initiatieven die duurzame effecten hebben ook die projecten zijn die bij leerkrachten een verandering teweegbrengen. Als dat het geval is dan zou dat betekenen dat het project er in geslaagd is *nooit te eindigen*. De in de literatuur vrij ruim gedocumenteerde vaststelling dat de contacten tolerantie genereren door in eerste instantie stereotypes en vooroordelen weg te werken en in tweede instantie nieuwe contacten waarschijnlijker te maken, steunt alvast die interpretatie.

Een goede effectiviteitsstudie start met een uitgebreide voormeting. Zij moet niet alleen de kennis, attitudes, opvattingen in kaart brengen waaraan het project tracht bij te dragen. Het is ook noodzakelijk een duidelijk profiel te schetsen van de leerlingen, leerkrachten en scholen waarin het onderwijs gegeven wordt. Het gaat, kortom, om het zeer duidelijk in kaart brengen van de beginsituatie van het geboden onderwijs.

Zoals in dit rapport ruim gedocumenteerd, dient een effectiviteitsstudie van vredeseducatie meerdere uitkomsten te bestuderen. De precieze kennis, attitudes en gedragingen die als uitkomsten worden beschouwd, zijn uiteraard volledig afhankelijk van de specifieke onderwijsdoelstellingen. De heterogeniteit van vredeseducatie maakt dat ze van project tot project sterk kunnen variëren. Daar staat tegenover dat hoewel vredeseducatie soms aanzienlijk overlapt met andere types onderwijs, zij toch altijd geïnspireerd is door dezelfde vraag, namelijk 'draagt het bij aan een vredescultuur?'. Als vredeseducatie zich richt op het thema milieu, dan is dat volgens de theorie rond vredeseducatie ofwel vanuit het willen aanleren van een niet-exploitatieve houding van de leerling ten aanzien van zijn omgeving, ofwel vanuit de vaststelling dat milieuproblemen een bron van spanningen en conflicten vormen en dat in de toekomst waarschijnlijk nog meer zullen doen. Dergelijke meta-doelstellingen hebben twee implicaties. Ten eerste is het een empirische vraag of de leerkrachten en andere onderwijsverstrekkers die vandaag in de praktijk vredeseducatie verzorgen, zich effectief van het bestaan van die metadoelstellingen bewust zijn en dus er ook effectief aan werken. Ten tweede dient in het licht van eventuele metadoelstellingen, overwogen te worden of er geen opvattingen zijn waarvan aangenomen kan worden dat in principe alle vredeseducatie er zou moeten aan bijdragen en die dus ook steeds dienen te worden meegenomen worden in effectiviteitsonderzoek. Indien dat consequent wordt gedaan, zou het na verloop van tijd ook duidelijk worden welk type onderwijs in meerdere of mindere mate bijdraagt aan het realiseren van de metadoelstellingen van vredeseducatie. Op basis van de discussies die in dit rapport werden geschetst, zou men op die manier zeker volgende drie opvattingen of houdingen kunnen identificeren.

Veelbelovend in de context van vredesonderzoek is, ten eerste, recent onderzoek naar de aantrekkelijkheid van geweld (Verdonck & Pleysier, 2013). Vredeseducatie is vandaag nog vooral gericht op het aanreiken aan jongeren van kennis en vaardigheden om ze interpersoonlijke conflicten gewelddoos te laten oplossen en een meer op vrede georiënteerde oriëntatie te laten aannemen. Sommigen zeggen dat de uitdaging waarvoor dergelijk onderwijs zich gesteld ziet, doorgaans in de verf wordt gezet door de verheerlijking en alomtegenwoordigheid van geweld in de media, in mindere mate in schoolboeken en de samenleving in zijn geheel. In die context is het verbazend dat de mate waarin mensen geweld 'normaal' of zelfs 'aantrekkelijk' vinden niet vaker onderzocht werd. Het opzet om dergelijke aantrekkingskracht van geweld kan terug te dringen, sluit ook aan bij auteurs die stellen dat vredeseducatie echt een *change of mindsets* moet inhouden (bv. Clarke-Habibi, 2005; Danesh, 2006).

Een tweede opvatting is gerelateerd aan het in hoofdstuk 5 gemaakte onderscheid tussen cognitie en gedrag. Psychologisch onderzoek heeft vrij overtuigend aangetoond dat het effectief overgaan tot fysiek

geweld het overschrijden van een duidelijke grens inhoudt. Dat impliceert dat gedragssuitkomsten altijd expliciet moeten worden opgenomen in het onderzoek. Gedrag meten is echter niet eenvoudig. Bovendien is gedrag altijd specifiek, waardoor de effectiviteit van verschillende programma's met betrekking tot zo'n doelstelling moeilijk te vergelijken zijn. Daarom kan het interessant zijn om opvattingen te meten waarvan we weten dat ze een grote voorspellingskracht hebben voor het effectief gebruik van geweld. Een van de meest gebruikte opvattingen binnen de vredeseducatieliteratuur is wat Bandura (1999) 'Moral Disengagement' noemt. Van mensen die hoog scoren op deze schaal, weten we dat zij gemakkelijk zullen overgaan tot het gebruik van geweld. Dit vormt dan ook een ideale schaal om te gebruiken bij de evaluatie van programma's die conflictresolutie trachten te bevorderen. Verschillende auteurs hebben hiervoor verschillende schalen voorgesteld (Caprara, Fida, Vecchione, Tramontano, & Barbaranelli, 2009: 32 items; McAlister, 2001; 15 items). Dat raakt een belangrijk punt aan, namelijk het gebruik van gevalideerde meetinstrumenten in het bijzonder indien attitudes bestudeerd worden. Er bestaat een uitgebreide en steeds groeiende literatuur over de ontwikkeling en toetsing van meetinstrumenten. Dergelijke studies zoeken naar eenvoudige meetinstrumenten die toelaten snel en bij zo'n divers mogelijk publiek gegevens te verzamelen die toch voldoende voorspellend vermogen hebben met betrekking tot gedragingen en andere opvattingen. De vergelijking met onderzoek naar de effectiviteit van studieprestaties is instructief. In landen waar centrale examens georganiseerd worden, zoals bijvoorbeeld Nederland, zijn er doorgaans instituties wiens hoofdtaak vrijwel uitsluitend bestaat uit het ontwikkelen van toetsen. Het is dus belangrijk bij elk nieuw onderzoek te kijken of geen gebruik gemaakt kan worden van reeds bestaande en uitgebreid geteste meetinstrumenten.

Met dat laatste punt zijn we bij een algemene vaststelling uit dit rapport gekomen. In haar zoektocht haar plaats in het onderwijsveld te legitimeren, lijkt vredeseducatie te zeer naar binnen gekeerd te zijn. Dat is niet productief. Vredeseducatie dient maximaal gebruik te maken van de vele raakvlakken die ze heeft met andere disciplines. Vredeseducatie is op de eerste plaats educatie, onderwijs. En effectiviteitsonderzoek naar vredeseducatie is op de eerste plaats effectiviteitsonderzoek van onderwijs. Dat dient volgens ons het uitgangspunt te zijn.

8 *Bijlage: overzicht van alle uitgebreid besproken studies*

Legende

Referentie	referentie van het artikel, enkel de eerste auteur en het publicatiejaar worden vermeld
Hoofdstuk	hoofdstuk waarin dit artikel besproken wordt (hoofdstuk tussen haakjes: enkel de referentie vermeld)
Kwantitatief	0 kwalitatief onderzoek 1 kwantitatief onderzoek 2 kwalitatief + kwantitatief onderzoek
N	aantal respondenten dat deelneemt aan het onderzoek
Scholenonderzoek	0 geen scholenonderzoek 1 scholenonderzoek
Design	pre-posttest pre-posttest+ (met controlegroep) longitudinaal (meer dan 2 metingen over de tijd) secundaire analyse (statistische analyse op door anderen verzamelde data) cross-sectioneel (statistische verwerking van data verzameld op 1 moment)
Uitkomsten	wat werd onderzocht in de studie; deze kolom laat ook toe af te leiden of meerdere uitkomsten onderzocht werden
Interacties	0 geen interacties onderzocht 1 interacties onderzocht
Duur	duur van het project
Doelgroep	doelgroep van het project

Effectiviteitsstudies									
Referentie	Hoofdstuk	Kwantitatief	N	Scholen-onderzoek	Design	Uitkomsten	Inter-acties	Duur	Doelgroep
Aber e.a. (1998)	5, 6	1	5053	1	pre-posttest	- agressief gedrag - onderhandelingsstrategieën - gedragsproblemen	1	6 maanden	lagere scholen
Andolina e.a. (2003)	4, (6)	1	2167	0	cross-sectioneel	- vrijwilligerswerk - maatschappelijk engagement	0		15-25 jaar
Batiuk e.a. (2004)	5, 6	1	513	0	pre-posttest+	- sociale afstand - zelfvertrouwen	0	2 dagen	secundair
Bell e.a.(2000)	6	1	30	1	pre-posttest+	- kennis mediërende vaardigheden - aantal schorsingen	0	6 weken	12-14 jaar
Bickmore (2002)	6	1	18 scholen	1	pre-posttest	- gewelddadig gedrag - geloof in eigen competenties - schoolklimaat	1	1 jaar	8-11 jaar
Biton (2006)	(6)	1	565	1	pre-posttest+	- perceptie van vrede	0	1 jaar	15-16 jaar
Campbell (2008)	2, 6	1	105 scholen	1	secundaire analyse	- politieke kennis - appreciatie van conflict - stemintentie	1		14 jaar
Clarke-Habibi (2005)	3, (6)	0	6 scholen	1	posttest	- positievere houding andere groepen - positiever wereldbeeld - verbetering van leer- en onderwijsprocessen - politieke steun		3 dagen	leerkrachten en leerlingen
Crooks e.a. (2011)	4, 5, 6	1	1522	1	longitudinaal	- gewelddadig gedrag	1	1 jaar	15-17 jaar
D'Andrea e.a. (1995)	4, 5, 6	1	117	1	pre-posttest	- sociale vaardigheden - negatief gedrag	0	10 weken	8-11 jaar
De Groof e.a. (2010)	4	1	2968	1	cross-sectioneel	- politieke kennis - politiek zelfbeeld - democratische houdingen	1		14 jaar
Duckworth e.a. (2012)	3, 5, (6)	0	10	1		- empathie - kennis	0	1 week	secundair
Durant e.a. (2001)	(5), 6	1	563	1	pre-posttest+	- gebruik van geweld, - blootstelling aan geweld	0	NA (13 sessies)	12-13 jaar
Elchardus e.a. (2008)	3, 4	1	5955	1	cross-sectioneel	- politieke kennis - ethnocentrisme	1		secundair
Farrell e.a. (1997)	5, 6	1	452	1	pre-posttest	- gewelddadig gedrag - druggebruik - slachtofferschap	1	1 jaar	12 jaar
Feldman e.a. (2007)	4, (6)	1	2910	1	pre-posttest+	- politiek volgen - political efficacy - politieke kennis	1	1 semester	15 jaar
Gainous e.a. (2012)	(4), 6	1	2615	1	pre-posttest	- politieke kennis - political efficacy	1	1 jaar	14 jaar

						- stemintentie			
Referentie	Hoofdstuk	Kwantitatief	N	Scholenonderzoek	Design	Uitkomsten	Inter-acties	Duur	Doelgroep
Gemstone Peace Education Team (2008)	6	2	27	1	pre-posttest	- kennis - attitudes - gedrag	0	NA 14 lessen	11 jaar
Graham e.a. (2000)	5, 6	0	22	1	pre-posttest	- associatietaken	0	6 weken	7-9 jaar
Hay e.a. (2000)	5, 6	1	20	1	pre-posttest+	- zelfconcept	0	18 maand	15 jaar
Isac e.a. (2011)	(6)	1	93565	1	secundaire analyse	- maatschappelijke kennis	1		14 jaar
Kahne e.a. (2008)	4, 6	1	4057	1	longitudinaal	- burgerschap	0	2 jaar	secundair
Kavadias (2004)	6	1	1242	1	cross-sectioneel	- kennis Holocaust - democratische houdingen	1		17-18 jaar
Kepeneci (2005)	6	0	71	1	posttest	- ervaren effectiviteit vredescurriculum	0	1 jaar	leerkrachten
Kester (2013)	4, (6)	1	42	1	pre-posttest	- impact vormingsprogramma	0		leerkrachten
Lindsay (1998)	5, 6	2	304	1	pre-posttest	- conflict resolutie - gewelddadig gedrag verminderen	0	12 tot 15 uur	6-18 jaar
Maoz (2000)	6	2	100	0	pre-posttest	- stereotypes - attitudes	1	2 dagen	15-16 jaar
Metz e.a. (2005)	4, (6)	1	407	1	pre-posttest	- stemintentie - politieke interesse - maatschappelijke betrokkenheid	1		17-18 jaar
Orpinas e.a. (2000)	5, 6	1	9000	1	longitudinaal	- agressie - aantal delicten in school - veiligheid	0	3 jaar	11-14 jaar
Pasek e.a. (2008)	4, (6)	1	673	1	longitudinaal	- political efficacy - politieke interesse - politieke kennis - stemintentie	0	1 semester	17-19 jaar
Rosen e.a. (2011)	4, 6	1	956	1	pre-posttest+	- kernovertuigingen - randovertuigingen	1	1 jaar	15-16 jaar
Sahin e.a. (2011)	6	1	26	0	pre-posttest+	- empathie	0	10 weken	17-18 jaar
Schellenberg e.a. (2007)	5, 6	1	68	1	longitudinaal	- kennis - peace treaties - aantal geschorste leerlingen op school	0	6 uur	8-11 jaar
Shechter e.a. (2005)	4, (6)	2	309	1	pre-posttest	- empathie andere bevolkingsgroep - nationale trots	0	1 dag	12-18 jaar
Stevahn e.a. (2000)	5, 6	1	80	1	pre-posttest+	- betekenis conflict	0	10 weken	Kleuters
Stevahn e.a. (2002)	(4), 6	1	92		pre-posttest+	- attitude ten aanzien van conflict - academische prestaties		5 weken	15 jaar
Stevahn e.a. (2005)	5, 6	1	195	1	pre-posttest	- kennis conflictresolutie	0	7 maanden	12 jaar

						- verschillende scenario conflict kennen			
Referentie	Hoofdstuk	Kwantitatief	N	Scholen-onderzoek	Design	Uitkomsten	Inter-acties	Duur	Doelgroep
Tomovska (2010)	3, 5, (6)	1	47	1	interview en observatie	- verbeteren intergroepsrelaties	0	5 weken	10-11 jaar
Torney-Purta (2002)	(4), (6)	1	90000	1	secundaire analyse	- politiek vertrouwen - politieke kennis	0		14 jaar
Trinder e.a. (2010)	4, 6	2	66	1	pre-posttest+	- attitude tegenover conflict - observaties door externen	0	16 maanden	6-12 jaar
Turnuklu e.a. (2009)	4, 5, 6	1	520	1	Cross-sectioneel	- oplossen conflicten	0	16 weken	10-11 jaar
Vitaro e.a. (1994)	4, 6	2	142	1	longitudinaal	- agressie verminderen - delinquentie verminderen	0	2 jaar	5-12 jaar
Zhang e.a. (2012)	(6)	1	2811	1	secundaire analyses	- maatschappelijke kennis	1		14 jaar
Overzichtsstudies en meta-analyses									
Referentie	Hoofdstuk	Aantal studies	Meta-analyse / Literatuurstudie		Onderwerp				
Burrell e.a. (2003)	6	43	meta-analyse		peer mediation studies				
Garrard e.a. (2007)	6	36	meta-analyse		conflictresolutietraining				
Hahn e.a. (2007)	6	53	literatuurstudie		geweldpreventie op school				
Johnson e.a. (1995)	5, 6	7	literatuurstudie		conflictresolutietraining				
Jones (2004)	5, 6	NA	literatuurstudie		conflictresolutietraining				
Jones e.a. (2000)	6	NA	literatuurstudie		conflictresolutietraining				
Kupermintz e.a. (2005)	6	5	literatuurstudie		vredeseducatie in conflictgebied				
Nevo e.a. (2002)	6	104	literatuurstudie		vredeseducatie op school				
Niens e.a. (2005)	6	20 (geschat)	literatuurstudie		contacthypothese in Noord-Ierland				
Paluck e.a. (2009)	6	985	literatuurstudie		vooroordelen				
Salomon (2004)	6	5	literatuurstudie		vredeseducatie in conflictgebied				
Ttofi e.a. (2011)	4, 6	89	meta-analyse		pesten op school				
Whiston e.a. (2011)	6	118	meta-analyse		school counselingprogramma's				

9 Literatuur

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and psychopathology*, 10(2), 187–213.
- Aguinis, H. (2004). *Regression analysis for categorical moderators*. New York: The Guilford Press.
- Algert, N. E. (1998). *Peer conflict: similarities and differences among three adolescent groups*. Texas A. & M. University, Texas.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley publishing company.
- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Andolina, M. W., Jenkins, K., Zukin, C., & Keeter, S. (2003). Habits from home, lessons from school: influences on youth civic engagement. *PS: Political Science and Politics*, 36(2), 275–280.
- Bajaj, M. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of peace education*. Charlotte: Information Age Press.
- Bajaj, M., & Chiu, B. (2009). Education for sustainable development as peace education. *Peace & Change*, 34(4), 441–455.
- Ball, S. (1998). Educational studies, policy entrepreneurship and social theory. In R. Slee & G. Weiner (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements* (pp. 70–83). London: Falmer.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown: General learning press.
- Bandura, A. (1973). *Agression: a social learning analysis*. Englewood cliffs: Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209.
- Bar-Natan, I., Rosen, Y., & Salomon, G. (2005). Does friendship between adversaries generalize? Retrieved from http://peach.haifa.ac.il/images/7/7b/Irit_Bar-Natan.pdf

- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: the concept, principles, and practices around the world* (pp. 27–36). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Batiuk, M. E., Boland, J. A., & Wilcox, N. (2004). Project trust: breaking down barriers between middle school children. *Adolescence*, 39(155), 531–538.
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Bell, S. K., Coleman, J. K., Anderson, A., Whelan, J. P., & Wilder, C. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-SES rural elementary school. *Psychology in the Schools*, 37(6), 505–516.
- Berlowitz, M. J. (1994). Urban educational reform focusing on peace education. *Education and Urban Society*, 27(1), 82–95.
- Berry, W. D. (1993). *Understanding regression assumptions*. London: Sage.
- Biaggio, A., De Souza, L., & Martini, R. (2004). Attitudes toward peace, war and violence in five countries. *Journal of Peace Education*, 1(2), 179–189.
- Bickmore, K. (2002). Good training is not enough: research on peer mediation program implementation. *Social Alternatives*, 21(1), 33–38.
- Bollen, K. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley & Sons.
- Brand, J. E. (2010). Civic returns to higher education: a note on heterogeneous effects. *Social Forces*, 89(2), 417–434.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, E. J., & Morgan, W. J. (2008). A culture of peace via global citizenship education. *Peace Review*, 20(3), 283–291.
- Burbules, N., & Torres, C. (Eds.). (2000). *Globalization and education: critical perspectives*. London: Routledge.
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7–26.

- Calewaert, W. (1973). Algemene beleidsnota inzake Nationale Opvoeding (elektronische versie). Retrieved from <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/1973-1974/g127-1.pdf>
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: how an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Tramontano, C., & Barbaranelli, C. (2009). Assessing civic moral disengagement: Dimensionality and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 504–509.
- Carpini, M. X. D., & Keeter, S. (1997). *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven: Yale University Press.
- Carter, C. C. (1998). *Conflict mediation at school: the influence of student characteristics*. University of California, Riverside.
- Carter, C. C. (2002). Conflict resolution at school: building compassionate communities. *Social Alternatives*, 21(1), 49–55.
- Castricky, G., & Duquet, N. (2010). *Over positieve en negatieve vrede. Vredesopvoeding voor het basis en secundair onderwijs in Vlaanderen: conceptuele afbakening en analyse van het aanbod*. Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- Christie, D. J., & Wagner, R. V. (2010). What does peace psychology have to offer peace education? Five psychologically informed propositions. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 63–73). New York: Psychology Press.
- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming worldviews: the case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 33–56.
- Coe, R., & Fitz-Gibbon, C. T. (1998). School effectiveness research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, 24(4), 421–438.
- Comenius, J. (1969). *A Reformation of Schools* (S. Harlif, trans. original work published in 1642). Menston (Yorks): Scholar Press.
- Crano, W. D., & Brewer, M. B. (2008). *Principles and methods of social research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Crooks, C. V., Scott, K., Ellis, W., & Wolfe, D. A. (2011). Impact of a universal school-based violence prevention program on violent delinquency: distinctive benefits for youth with maltreatment histories. *Child abuse & neglect*, 35(6), 393–400.
- Cuttance, P. (1982). Reflections on the Rutter ethos: The professional researchers' response to fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children. *Urban Education*, 16(4), 483–492.
- D'Andrea, M., & Daniels, J. (1995). Helping students learn to get along: assessing the effectiveness of a multicultural developmental guidance project. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30(2), 143–54.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55–78.
- De Coninck, C., Maes, B., Sleurs, W., & Van Woensel, C. (2002). *Over de grenzen. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- De Groof, S., Elchardus, M., Franck, E., & Kavadias, D. (2010). *International civic and citizenship education study (ICCS). Vlaanderen in ICCS 2009*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- De Groof, S., & Siongers, J. (2001). Citizenship education, between theory and practice. Presented at the Starting where they are. an international conference on young people and informal education, Glasgow: University of Strathclyde.
- Dee, T. S. (2004). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, 88(9-10), 1697–1720.
- Druckman, J. D., Green, D. P., Kuklinski, J. H., & Lupia, A. (2011). *Cambridge handbook of experimental political science*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Duckworth, C. L., Allen, B., & Williams, T. T. (2012). What do students learn when we teach peace? A qualitative assessment of a theater peace program. *Journal of Peace Education*, 9(1), 81–99.
- Dupuy, K. E. (2008). Education in peace agreements, 1989–2005. *Conflict Resolution Quarterly*, 26(2), 149–166.
- DuRant, R. H., Barkin, S., & Krowchuk, D. P. (2001). Evaluation of a peaceful conflict resolution and violence prevention curriculum for sixth-grade students. *Journal of Adolescent Health*, 28(5), 386–393.
- Elchardus, M. (2002). Op in rook? In M. Elchardus & I. Glorieux (Eds.), *De symbolische samenleving* (pp. 7–31). Tiel: Lannoo.
- Elchardus, M. (2009). Self-control as social control. The emergence of symbolic society. *Poetics*, 37(2), 146–161.
- Elchardus, M., Huyse, L., & Hooghe, M. (2001). *Het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen. Een onderzoek naar de sociale constructie van democratisch burgerschap*. Brussel: VUBpress.
- Elchardus, M., Op De Beeck, S., Duquet, F., & Roggemans, L. (2008). Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Elchardus, M., & Pelleriaux, K. (1998). De polis verdeeld. Hoe de kiezers links en rechts herdefiniëren. In M. Swyngedouw, J. Billiet, A. Carton, & R. Beerten (Eds.), *De (on)redelijke kiezer. Onderzoek naar de politieke opvattingen van Vlamingen. Verkiezingen van 21 mei 1995* (pp. 183–210). Leuven: Acco.
- Elchardus, M., De Groof, S., & Stevens, F. (2001). Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Technisch verslag: beschrijving van de schalen. Bijlage bij het eindrapport van het OBPWO-project 98.01 in opdracht van het Departement Onderwijs. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

- Elchardus, M, & Smits, W. (2001). Een wantrouwig landje. Maatschappelijke vertrouwen in Vlaanderen. In Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (Ed.), *Vlaanderen Gepeild!* (pp. 43–71). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Elchardus, M, & Vanhoutte, B. (2009). Onderwijsvorm en de groei naar democratisch burgerschap. In N. Vettenburg, J. Deklerck, & J. Siongers (Eds.), *Jongeren binnenstebuiten. Thema's uit het jongerenleven onderzocht* (pp. 105–132). Leuven: Acco.
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 199–224.
- Engman, A. (2013). Is there life after $P < 0.05$? Statistical significance and quantitative sociology. *Quality & Quantity*, 47(1), 257–270.
- Farrell, A. D., & Meyer, A. L. (1997). The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. *American Journal of Public Health*, 87(6), 979–984.
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2007). Identifying best practices in civic education: lessons from the student voices program. *American Journal of Education*, 114(1), 75–100.
- Finkel, S. E. (1995). *Causal analysis with panel data*. London: SAGE.
- Finley, L. (2003). How can I teach peace when the book only covers war? *Online Journal of Peace and Conflict resolution*, 5(1), 150–165.
- Firer, R. (2002). The Gordian knot between peace education and war education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: the concepts, principles and practices around the world* (pp. 55–61). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gainous, J., & Martens, A. M. (2012). The effectiveness of civic education are “good” teachers actually good for “all” students? *American Politics Research*, 40(2), 232–266.
- Galtung, J. (1964). An editorial. *Journal of Peace Research*, 1(1), 1–4.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.

- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, 22(2), 141–158.
- Galtung, J. (2008). Form and content of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 49–58). Charlotte: Information Age Press.
- Garrard, W. M., & Lipsey, M. W. (2007). Conflict resolution education and antisocial behavior in U.S. schools: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1), 9–38.
- Gemstone Peace Education Team. (2008). Peace education aimed at children everywhere in the world: an experimental project implementing a peace education curriculum for fifth graders. In J. Lin, E. J. Brantmeier, & C. Bruhn (Eds.), *Transforming education for peace* (pp. 93–111). Charlotte: Information Age Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Goldstein, H. (1997). Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369–395.
- Goldstein, H., & Woodhouse, G. (2000). School effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 353–363.
- Graham, B. C., & Pulvino, C. (2000). Multicultural conflict resolution: development, implementation and assessment of a program for third graders. *Professional School Counseling*, 3(3), 172–81.
- Groff, L. (2002). Education for a holistic, integrative view of peace. *Social Alternatives*, 21(1), 7–10.
- Haavelsrud, M. (2008). Conceptual perceptions in peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 59–66). Charlotte: Information Age Press.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., ... Task Force on Community Preventive Services. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: a systematic review. *American journal of preventive medicine*, 33(2 Suppl), S114–129.

- Hakvoort, I. (2002). Theories of learning and development: implications for peace education. *Social Alternatives*, 21(1), 18–22.
- Hakvoort, I. (2010). Peace education in regions of tranquility. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 287–301). New York: Psychology Press.
- Hamilton, D. (1996). Peddling feel-good fictions. *Forum*, 38(2), 54–56.
- Harris, A., Wyn, J., & Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth “Ordinary” young people and contemporary forms of participation. *Young*, 18(1), 9–32.
- Harris, I. (2008a). History of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of Peace education* (pp. 15–23). Charlotte: Information Age Press.
- Harris, I. (2008b). The promises and pitfalls of peace education evaluation. In J. Lin, E. J. Brantmeier, & C. Bruhn (Eds.), *Transforming education for peace* (pp. 245–263). Charlotte: Information Age Press.
- Harris, I. (1990). Principles of peace pedagogy. *Peace & Change*, 15(3), 254–271.
- Harris, I. (2002). Conceptual underpinnings of peace education. In *peace education. The concept, principles, and practices around the world*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, I. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5–20.
- Harris, I., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education (second edition)*. London: McFarland & Company.
- Hartry, A., & Porter, K. (2004). *We the people curriculum: results of the pilot test*. Calabasas: Centre voor Civic Education.
- Hatcher, R. (1998). Social justice and the politics of school effectiveness and improvement. *Race Ethnicity and Education*, 1(2), 267–289.
- Hay, I., Byrne, M., & Butler, C. (2000). Evaluation of a conflict-resolution and problem-solving programme to enhance adolescents’ self-concept. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(1), 101–13.
- Heater, D. B. (1984). *Peace through education: the contribution of the council for education in world citizenship*. London; Philadelphia: Falmer Press.

- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *The Behavioral and brain sciences*, 33(2-3), 61–83; discussion 83–135.
- Hibbing, J. R., & Theiss-Morse, E. (2002). *Stealth democracy. Americans' belief about how government should work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Huddy, L. (2001). From social to political identity: a critical examination of social identity theory. *Political Psychology*, 22(1), 127–156.
- Isac, M. M., Maslowski, R., & van der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 313–333.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2011). Peace education in the classroom: creating effective peace education programs. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 223–241). New York: Taylor and Francis Group.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Teaching students to be peacemakers: results of five years of research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 1(4), 417–438.
- Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 233–267.
- Jones, T. S., Johnson, D. W., & Liever, C. M. (2000). Impact of CRE on school and classroom climate. In T. S. Jones & D. Kmita (Eds.), *Does it work: the case for conflict resolution in our nation's schools* (pp. 85–100). Washington: Conflict Resolution Education Network.
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: the impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738–766.
- Kavadias, D. (2004). Voltooid verleden tijd? Het verband tussen kennis over de nazi genocide en democratische attitudes bij adolescenten in Brussel. *Res Publica*, (4), 535-554.
- Kavadias, D., Stouthuysen, P., & De Maeyer, S. (2008). *Over kleine en grote vrede. Vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- Kester, K. (2013). Peace education: an impact assessment of a case study of UNESCO-APCEIU and the university of peace. *Journal of Peace Education*, online first.

- Kestilä-Kekkonen, E. (2009). Anti-party sentiment among young adults Evidence from fourteen West European countries. *Young*, 17(2), 145–165.
- Kramer, R. C. (2000). Poverty, inequality, and youth violence. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 123–139.
- Kupermintz, H., & Salomon, G. (2005). Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict. *Theory into Practice*, 44(4), 293–302.
- Leahey, E. (2005). Alphas and asterisks: the development of statistical significance testing standards in sociology. *Social Forces*, 84(1), 1–24.
- Levine, P., & Gibson, C. M. (2003). *The civic mission of schools*. New York: The Carnegie Corporation of New York and CIRCLE.
- Lindsay, P. (1998). Conflict resolution and peer mediation in public schools: What works? *Conflict Resolution Quarterly*, 16(1), 85–99.
- Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249–279.
- Macnair, R. M. (2003). *The psychology of peace: an introduction*. Westport: Praeger.
- Majima, S., & Savage, M. (2007). Have there been cultural shifts in Britain? A critical encounter with Ronald Inglehart. *Cultural Sociology*, 1(3), 293–315.
- Malhotra, D., & Liyanage, S. (2005). Long-term effects of peace workshops in protracted conflicts. *Journal of Conflict Resolution*, 49(6), 908–924.
- Mania, E. W., Gaertner, S. L., Riek, B. M., Dovidio, J. F., Lamoureux, M. J., & Direso, S. A. (2010). Intergroup contact: implications for peace education. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 87–102). New York: Psychology Press.
- Maoz, I. (2000). An experiment in peace: reconciliation-aimed workshops of Jewish-Israeli and Palestinian youth. *Journal of Peace Research*, 37(6), 721–736.

- Maoz, I. (2010). Educating for peace through planned encounters between Jews and Arabs in Israel. A reappraisal of effectiveness. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 303–313). New York: Psychology Press.
- Marsh, H. W. (1990). *Self Description Questionnaire - II: SDQ II Manual*. San Antonio, Texas: Psychological Corporation.
- Martinez, C. (1997). *The influence of dyad ethnic composition on the likings ratings and conflict resolution strategies of African American and Mexican American boys*. California School of Professional Psychology, California.
- Matthijssen, M. A. J. M. (1972). *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- McAlister, A. L. (2001). Moral disengagement: measurement and modification. *Journal of Peace Research*, 38(1), 87–99.
- McDevitt, M., & Kioussis, S. (2006). Deliberative learning: An evaluative approach to interactive civic education. *Communication Education*, 55(3), 247–264.
- Menard, S. (2002). *Longitudinal research*. London: SAGE.
- Metz, E. C., & Youniss, J. (2005). Longitudinal gains in civic development through school-based required service. *Political Psychology*, 26(3), 413–437.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55–77.
- Milner, H. (2010). *The internet generation: engaged citizens or political dropouts*. Medford: Tufts University Press.
- Mische, P. (1989). Ecological security and the need to reconceptualize sovereignty, 14(4), 389–427.
- Nevo, B., & Brem, I. (2002). Peace education programs and the evaluation of their effectiveness. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education. The concept, principles, and practices around the world* (pp. 271–282). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nevo, I., & Slonim-Nevo, V. (2011). The myth of evidence-based practice: towards evidence-informed practice. *British Journal of Social Work*, 41(6), 1176–1197.

- Niemi, R. G., & Junn, J. (1998). *Civic education. What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Niens, U., & Cairns, E. (2005). Conflict, contact, and education in Northern Ireland. *Theory Into Practice*, 44(4), 337–338.
- Norris, P. (2004). *Electoral engineering: voting rules and political behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., & McAllister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: the students for peace project. *Health Education Research*, 15(1), 45–58.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433–466.
- Paluck, E. L., & Green, D. (2009). Prejudice reduction: what works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339–367.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2008). Schools as incubators of democratic participation: building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 26–37.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49, 65–85.
- Quintelier, E. (2007). Effecten van participatie in en uit de school op maatschappelijke en politieke houdingen van jongeren. In M. Hooghe (Ed.), *Jongeren, school en politiek* (pp. 45–58). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Reardon, B. A. (Ed.). (1988). *Educating for global responsibility: teacher-designed curricula for peace education, K-12*. New York: Teachers College Press.
- Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1947). *Management and the worker*. Cambridge: Harvard University Press.
- Romiszowski, A. J. (1984). *Designing instructional systems: decision making in course planning and curriculum design*. Routledge.

- Rosen, Y., & Salomon, G. (2011). Durability of peace education effects in the shadow of conflict. *Social Psychology of Education, 14*(1), 135–147.
- Şahin, F. S., Serin, N. B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 2324–2328.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: not all programs are created equal. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education. The concept, principles, and practices around the world* (pp. 3–13). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salomon, G. (2004). Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 10*(3), 257–274.
- Salomon, G. (2006). Does peace education really make a difference? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 12*(1), 37–48.
- Salomon, G. (Editor), & Nevo, B. (Editor). (2002). *Peace education: the concept, principles, and practices around the world*. Psychology press.
- Sandy, S., Bailey, S., & Sloane-Akwara, V. (2000). Impact on students: conflict resolution education's proven benefits for students. In T. S. Jones & D. Kmitta (Eds.), *Does it work: the case for conflict resolution in our nation's schools* (pp. 15–33). Washington: Conflict Resolution Education Network.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundational of educational effectiveness*. Oxford - New York: Pergamon Press.
- Schellenberg, R., Parks-Savage, A., & Rehfuss, M. (2007). Reducing levels of elementary school violence with peer mediation. *Professional school counseling, 10*(5), 475–481.
- Shechter, H., & Salomon, G. (2005). Does vicarious experience of suffering affect empathy for an adversary? The effects of Israelis' visits to Auschwitz on their empathy for Palestinians. *Journal of Peace Education, 2*(2), 125–138.
- Simmel, G. (1964). *Conflict and the web of group affiliations*. New York: The Free Press.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2008). *Educational research: the educationalization of social problems*. Springer.

- Spruyt, B. (2008). Ongelijkheid en segregatie in het onderwijslandschap: effecten op etnocentrisme. *Tijdschrift voor Sociologie*, 29(1), 60–89.
- Spruyt, B., & Elchardus, M. (2012). Are anti-Muslim feelings more widespread than anti-foreigner feelings? Evidence from two split-sample experiments. *Ethnicities*, 12(6), 800–820.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K., & Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child development*, 71(3), 772–784.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Schultz, R. (2002). Effects of conflict resolution training integrated into a high school social studies curriculum. *The Journal of social psychology*, 142(3), 305–331.
- Stevahn, L., Munger, L., & Kealey, K. (2005). Conflict resolution in a French immersion elementary school. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 3–18.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity, and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differences between social groups: studies in the social psychology of intergroup behavior* (pp. 61–76). London: Academic press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago: Nelson Hall.
- Tausch, N., Schmid, K., & Hewstone, M. (2010). The social psychology of intergroup relations. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 75–86). New York: Psychology Press.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). Countering the critics: responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41–82.
- Teddlie, C., Reynolds, D., & Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 55–133). London and New York: Routledge.
- Thelin, B. (1996). Early tendencies of peace education in Sweden. *Peabody Journal of Education*, 71(3), 95–110.

- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7–40.
- Tomovska, A. (2010). Contact as a tool for peace education? Reconsidering the contact hypothesis from the children's perspectives. *Journal of Peace Education*, 7(2), 121–138.
- Toots, A., De Groof, S., & Kavadias, D. (2012). New citizens for globalized societies? Citizenship education from a comparative perspective. *Journal of Social Science Education*, 11(1), 3–6.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203–212.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and participation at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: an empirical study*. New York: Wiley & Sons.
- Trinder, M., Wertheim, E. H., Freeman, E., Sanson, A., Richardson, S., & Hunt, S. (2010). Comparison of the effectiveness of two forms of the enhancing relationships in school communities project for promoting cooperative conflict resolution education in Australian primary schools. *Journal of Peace Education*, 7(1), 85–105.
- Tropp, L. R., & Pettigrew, T. F. (2005). Differential relationships between intergroup contact and affective and cognitive dimensions of prejudice. *Personality & social psychology bulletin*, 31(8), 1145–1158.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
- Turner, J. C. (1996). Henri Tajfel: an introduction. In P. W. Robinson (Ed.), *Social groups and identities. Developing the legacy of Henri Tajfel* (pp. 1–24). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F., & Sevin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33–45.

- Van Damme, J., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Opdenakker, M.-C., & Onghena, P. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Parreren, C. F. (1996). *Leren op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and inequality: civic voluntarism in American politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vercellotti, T., & Matto, E. C. (2010). *The classroom-kitchen table connection: the effects of political discussion on youth knowledge and efficacy*. Medford: CIRCLE.
- Verdonck, E., & Pleysier, S. (2013). De aantrekkelijkheid van geweld en gewelddadig gedrag bij Antwerpse en Gentse jongeren. In *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent* (pp. 317–338). Leuven: Acco.
- Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive children's friendships and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(4), 457–475.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2010). *VOET @ 2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- VLOR. (2004). *Memorandum: krachtlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid*. Brussel: VLOR.
- Weisburd, D., Lum, C. M., & Petrosino, A. (2001). Does research design affect study outcomes in criminal justice? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 578(1), 50–70.
- Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D., & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 37–55.
- Wielemans, W. (1977). *Pedagogische socialisatie. Persoonlijkheidsvorming gericht op kritisch-creative integratie in de hedendaagse maatschappij en cultuur*. Leuven: Acco.
- Willmott, R. (1999). School effectiveness research: an ideological commitment? *Journal of Philosophy of Education*, 33(2), 253–268.

- Wintersteiner, W. (2010). Educational sciences and peace education. Mainstreaming peace education into (Western) academia? In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 45–59). New York: Psychology Press.
- Wooldridge, J. M. (2005). Simple solutions to the initial conditional problem in dynamic, nonlinear panel data models with unobserved heterogeneity. *Journal of Applied Econometrics*, 20(1), 39–54.
- Wrigley, T. (2003). Is “school effectiveness” anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89–112.
- Zhang, T., Torney-Purta, J., & Barber, C. (2012). Students’ conceptual knowledge and process skills in civic education: identifying cognitive profiles and classroom correlates. *Theory and Research in Social Education*, 40(1), 1–34.

COLOFON

Auteur:

Bram Spruyt, Mark Elchardus, Lilith Roggemans, Filip Van
Droogenbroeck

Eindredactie:

Tomas Baum
Maarten Van Alstein
Wies De Graeve

Met dank aan:

Didier Verbruggen

Lay-out:

Gamma nv

Drukwerk:

Drukkerij van het Vlaams Parlement en Drukkerij Artoos

Verantwoordelijke uitgever:

Tomas Baum, Leuvenseweg 86, 1000 Brussel

Brussel, 28 januari 2015 - gereviseerde versie van eerste
publicatie op 30 januari 2014
ISBN 9789078864646

Disclaimer

Hoewel door het Vlaams Vredesinstituut uiterste zorgvuldigheid werd betracht bij de redactie van dit document, kan het niet aansprakelijk worden geacht of gesteld voor mogelijke vergissingen of onvolledigheden. Tevens wordt geen enkele vorm van aansprakelijkheid aanvaard voor enig gebruik dat een lezer van dit document maakt.

Het Vlaams Vredesinstituut werd bij decreet opgericht door het Vlaams Parlement als onafhankelijk instituut voor vredesonderzoek. Het Vredesinstituut voert wetenschappelijk onderzoek uit, documenteert relevante informatiebronnen, en informeert en adviseert het Vlaams Parlement en het brede publiek inzake vredesvraagstukken.

Vlaams Vredesinstituut

Leuvenseweg 86

1000 Brussel

tel. +32 2 552 45 91

vredesinstituut@vlaamsparlement.be

www.vlaamsvredesinstituut.eu