



vlaams.
vredesinstituut

Over kleine en grote vrede

*Vredesopvoeding in het basis- en secundair
onderwijs in Vlaanderen*

Rapport
December 2008



Over kleine en grote vrede

Vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen

Dimokritos Kavadias
Patrick Stouthuysen
Sven De Maeyer

Rapport
December 2008

Inhoudstafel

1	INLEIDING	11
2	EEN STAALKAART VAN VREDESOPVOEDING IN VLAAMSE SCHOLEN	17
2.1	Een kwantitatief helikopterzicht: opzet en werkwijze	20
2.1.1	Steekproef	20
2.1.2	Vragenlijst	22
2.1.3	Respons en eerste bevindingen	23
2.2	Profiel van vredesopvoedingsprojecten in Vlaamse scholen	26
2.2.1	Hoofdthema	26
2.2.2	Didactische methode	28
2.2.3	Samenwerking met externe organisaties	31
2.2.4	Initiatiefnemer	33
2.2.5	Breedte doelgroep	34
2.2.6	Duur	36
2.2.7	Vorbereiding	37
2.2.8	Kostprijs	40
2.3	Gepercipieerde impact van projecten	42
2.3.1	Criteria voor gepercipieerde impact	43
2.3.1.1	Afstemming op de doelgroep	43
2.3.1.2	Rendement	44
2.3.1.3	Gepercipieerde effectiviteit	45
2.3.2	Samenhang tussen criteria voor gepercipieerde impact en projectkenmerken	46
2.3.2.1	Hoofdthema	47
2.3.2.2	Aantal didactische methodes	48
2.3.2.3	Samenwerking met externe organisaties	49
2.3.2.4	Duurtijd van projecten	51
2.3.2.5	Betrokkenheid van leerlingen bij de voorbereiding	52
2.4	Conclusies	54

3	VREDESOPVOEDING IN VLAAMSE SCHOLEN: DE ERVARING OP HET TERREIN	59
3.1	Een kwalitatieve bevraging: opzet en werkwijze	60
3.2	De kwalitatieve bevraging: resultaten	63
3.2.1	Wie is bezig met vredesopvoeding?	63
3.2.2	Wat verstaan scholen onder vredesopvoeding?	68
3.2.3	Wat kenmerkt goede projecten?	71
3.2.4	Wat bevordert of belemmert de deelname aan vredesopvoedingsprojecten?	77
4	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	85
4.1	Conclusies	86
4.2	Aanbevelingen	88
4.2.1	Het macro-niveau: het Vlaamse beleidskader	89
4.2.2	Het meso-niveau: de schoolnetten en de lerarenopleiding	92
4.2.3	Het micro-niveau: de school	94
4.3	Epiloog	95
5	BIBLIOGRAFIE	97
6	BIJLAGEN	103
6.1	Beschrijving van de steekproef voor het opstellen van de staalkaart	104
6.2	Dimensies effectiviteit	113
6.3	Namenlijst van de nationale en internationale deskundigen	116

LIJST VAN TABELLEN EN FIGUREN

Tabellen

Tabel 1	Uiteindelijke deelname aan de bevraging
Tabel 2	Indeling van projecten naar thema's, eerst opgegeven thema waaronder het project valt, naar onderwijsniveau
Tabel 3	Indeling van projecten naar thema's, eerst opgegeven thema waaronder het project valt, en naar didactische methode
Tabel 4	Indeling van projecten naar didactische methode en onderwijsniveau
Tabel 5	Indeling van projecten naar wijze van organisatie en onderwijsniveau
Tabel 6	Indeling van projecten naar wijze van organisatie en thema
Tabel 7	Indeling van projecten naar initiatiefnemer en onderwijsniveau
Tabel 8	Indeling van projecten naar initiatiefnemer en thema
Tabel 9	Indeling van projecten naar beoogde doelgroep en onderwijsniveau
Tabel 10	Indeling van projecten naar beoogde doelgroep en thema
Tabel 11	Indeling van projecten naar duurtijd en onderwijsniveau
Tabel 12	Indeling van projecten naar voorbereidingstijd en onderwijsniveau
Tabel 13	Indeling van projecten naar aard van voorbereiding en onderwijsniveau
Tabel 14	Betrokkenheid van leerlingen in de voorbereiding van projecten
Tabel 15	Aandeel van projecten waar de leerlingen worden betrokken in de voorbereiding per methode
Tabel 16	Gebruikte criteria en indicatoren voor de analyse van de variantie in gepercipieerde impact
Tabel 17	Relatieve frequenties (%) op de indicatoren voor de afstemming op de doelgroep volgens onderwijsniveau
Tabel 18	Relatieve frequenties (%) op de indicatoren voor rendement
Tabel 19	Relatieve frequenties (%) op de indicatoren voor algemene effectiviteit
Tabel 20	Relatieve frequenties (%) op de indicatoren voor concrete effectiviteit
Tabel 21	Indeling van projecten naar beoogde thema en evaluatie op de criteria rendement en afstemming
Tabel 22	Gemiddelde scores op de drie evaluatiecriteria naargelang thema (en bijhorende resultaten van ANOVA-analyse)
Tabel 23	Correlatie tussen het aantal gehanteerde didactische methodes en de drie evaluatiecriteria (met bijhorende p-waarde)
Tabel 24	Indeling van projecten naar aantal didactische methodes en evaluatie op de criteria rendement en afstemming
Tabel 25	Indeling van projecten naar wijze van organisatie en evaluatie op de criteria rendement en afstemming
Tabel 26	Gemiddelde scores op de drie evaluatiecriteria naargelang wijze van organiseren (en bijhorende resultaten van ANOVA-analyse)
Tabel 27	Gemiddelde scores op de twee evaluatiecriteria naargelang duurtijd (en bijhorende resultaten van ANOVA-analyse)

Tabel 28	Indeling van projecten naar beoogde duurtijd en evaluatie op de criteria rendement en afstemming
Tabel 29	Gemiddelde scores op de twee evaluatiecriteria naargelang betrokkenheid van de leerlingen tijdens de voorbereiding (en bijhorende resultaten van ANOVA-analyse)
Tabel 30	Indeling van projecten naar beoogde duurtijd en evaluatie op de criteria rendement en afstemming
Tabel 31	Overzicht aantal focusgroepen per categorie
Tabel 32	Raster tot beleidsadvies
Tabel 33	Steekproefkader Basisonderwijs: Verdeling van de populatie
Tabel 34	Steekproefkader Basisonderwijs: Verdeling binnen de steekproef van +/- 300 vestigingsplaatsen
Tabel 35	Steekproefkader Secundair Onderwijs: Verdeling van de populatie
Tabel 36	Steekproefkader Secundair Onderwijs: Verdeling binnen de steekproef van +/- 300 vestigingsplaatsen
Tabel 37	Responsanalyse en controle steekproef verdeling Basisonderwijs
Tabel 38	Responsanalyse en controle steekproef verdeling Secundair Onderwijs
Tabel 39	Samenhang tussen de vier indicatoren voor algemene effectiviteit
Tabel 40	Samenhang tussen de drie indicatoren voor 'concrete effectiviteit'

Figuren

Figuur 1	Verdeling van de organisatie van projecten over de onderwijsniveaus
Figuur 2	Beschikbaarheid van informatie over de projecten naargelang de onderwijsniveaus
Figuur 3	Hoofdthema's van VO-projecten
Figuur 4	Gebruik van didactische methodes bij VO-projecten
Figuur 5	Duurtijd van VO-projecten
Figuur 6	Schaal voor evaluatie van de effectiviteit in algemene pedagogische termen van 0 tot 100
Figuur 7	Schaal voor evaluatie van de effectiviteit in concrete termen van 0 tot 100

Synthese

1 Wie is bezig met vredesopvoeding?

Veel Vlaamse scholen besteden naar eigen zeggen aandacht aan vredesopvoeding: in meer dan 80% van de secundaire scholen en in meer dan 60% van de basisscholen werd de afgelopen twee jaar minstens 1 vredesopvoedingsproject (VO-project) georganiseerd.

Vredesopvoeding op school is vooral een zaak van bevlogen individuen die veel tijd en energie in projecten steken en die anderen over de streep trekken om als groep een initiatief te nemen. Daarbij bepaalt de schoolcultuur en het schoolklimaat of VO-initiatieven ingang vinden en duurzaamheid verwerven.

Leerkrachten en directeurs die in hun school de VO-projecten trekken, willen graag contacten leggen met andere initiatiefnemers om informatie uit te wisselen en te leren van elkaar.

2 Welke VO-projecten worden op school georganiseerd?

Vredesopvoeding in scholen is in te delen naar de thema's verdraagzaamheid, democratische attitudes en geweldloosheid. In de praktijk fungeert vredesopvoeding echter een beetje als een containerbegrip, wat weinig bevorderlijk is voor het nemen van specifieke initiatieven.

Scholen zijn naar eigen zeggen vooral bezig met verdraagzaamheid en democratische attitudes, en slechts in mindere mate met geweldloosheid. Bij dat laatste thema gaat de aandacht vooral naar het inter-persoonlijke niveau, de "kleine vrede", bijvoorbeeld pesten.

De drie hoofdthema's worden in scholen vooral opgehangen aan concrete activiteiten met kleine, zichtbare en bij voorkeur lokale aanknopingspunten. Klasdiscussie is de meest gebruikte werkvorm. Andere veel gebruikte didactische methodes zijn lessenreeksen, workshops en themaweken of -dagen. In het basisonderwijs worden vaker langdurende projecten georganiseerd dan in het secundair onderwijs.

Projecten die volledig worden georganiseerd door externe organisaties komen niet vaak voor in Vlaamse scholen. Scholen nemen meestal zelf het heft in handen. Projecten in het basisonderwijs maken in de helft van de gevallen wel gebruik van aangeboden didactisch materiaal. In het secundair onderwijs wordt echter voor de meeste projecten helemaal geen externe input gebruikt.

De voorbereiding van VO-projecten omvat, zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs, vooral het organiseren en plannen van activiteiten. In het basisonderwijs bestaat de voorbereiding ook uit het inlezen en het verzamelen van didactisch materiaal, terwijl in het secundair onderwijs meer wordt vergaderd.

De leerlingen worden in twee derde van de projecten betrokken bij de voorbereiding van het project. Dat gebeurt voornamelijk door hen als voorbereiding bepaalde opdrachten en taken te laten uitvoeren en door het thema op voorhand te behandelen in de lessen. Dat leerlingen zelf mee beslissen welk thema aan bod komt, is daarentegen zeer uitzonderlijk.

3 Wat denken scholen over VO-projecten?

Over de beste aanpak voor vredesopvoeding zijn de meningen verdeeld: sommigen vinden dat je vooral projectmatig dient te werken terwijl anderen ervan overtuigd zijn dat vredesopvoeding dient ingebouwd te worden in de dagelijkse werking om effectief te zijn.

Het organiseren van vredesopvoedingsprojecten wordt steevast als zinvol ervaren door de onderwijsactoren: zowel de kennis, de vaardigheden en de houdingen van de leerlingen ten aanzien van de problematiek worden volgens hen verbeterd door deze projecten. Voor velen is de concrete effectiviteit van de projecten echter moeilijker in te schatten.

Projecten met een langere duurtijd, projecten waarbij de leerlingen betrokken worden bij de voorbereiding en projecten waarbij niet of in beperkte mate wordt samengewerkt met externe organisaties, worden door scholen vaker positief ingeschat.

Wat de aanpak van VO-projecten betreft, zijn scholen op zoek naar maatwerk: de leerkrachten willen materiaal dat afgestemd is op de specifieke onderwijssituatie en waarmee ze onmiddellijk aan de slag kunnen, maar dat ook voldoende ruimte laat voor een eigen invulling en eigen accenten.

Leerkrachten verkiezen goed geordende en gestructureerde projecten die aansluiten bij het leerplan. Veel onderwijsactoren zijn dan ook van mening dat VO-projecten pas ingang zullen vinden in de scholen als ze specifiek in de eindtermen staan.

Scholen zijn tevreden over het projectaanbod van externen, maar geven aan dat ze geen goed zicht hebben op dat aanbod en de kwaliteit ervan. Verder verwijzen ze naar een aantal institutionele aspecten, zoals rigide procedures, en materiële hinderpalen, zoals de maximumfactuur, die het opzetten of deelnemen aan projecten belemmeren.

4 Welke lessen kunnen we hieruit trekken?

Voor het Vlaamse beleid:

Vredesopvoeding wordt best specifiek in de vakoverschrijdende eindtermen opgenomen. Dit kan het beste gebeuren onder de vorm van de in de eindtermen gedefinieerde doelstellingen.

Een interactieve portaalwebsite waarop informatie over projecten en ervaringen worden uitgewisseld kan tegemoet komen de informatiebehoefte in de scholen.

Ook een of andere transparante vorm van kwaliteitscontrole is aan te bevelen. Daarnaast kan ook verder wetenschappelijk effectiviteits- en evaluatieonderzoek richtinggevend zijn.

De financiële draagkracht van scholen en het reeds goed gevulde leerprogramma van leerkrachten verdient aandacht bij het bevorderen van VO-projecten in het onderwijs.

Voor de schoolnetten en de lerarenopleiding:

In het kader van de vakoverschrijdende eindtermen zouden de leraren in de lerarenopleiding systematisch kennis moeten maken met vredesopvoeding. Dat kan met praktisch georiënteerde pakketten.

Vandaag werken succesvolle projecten vaak op basis van de inbreng van enthousiaste voortrekkers. Deze voortrekkers moeten worden samengebracht in een “vredesnetwerk”, waarbinnen ze kennis kunnen delen en ervaringen uitwisselen.

Voor de scholen:

Een “pionierspakket”, afgestemd op de eindtermen en op de netspecifieke leerplannen, zou in veel scholen de koudwatervrees van leraren voor vredesopvoeding kunnen wegnemen.

Aansluitend kan gedacht worden aan de organisatie van een “inwerkingsmoment” per scholengroep of per school waar leerkrachten kennis kunnen maken met vredesopvoeding.

Woord vooraf

Het rapport 'Over kleine en grote vrede: Vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen' vormt de neerslag van een samenwerkingsverband tussen de Universiteit Antwerpen (UA) en de Vrije Universiteit Brussel (VUB). Beide instellingen namen elk een deel van het onderzoekswerk op zich om, in opdracht van het Vlaams Vredesinstituut, via diverse methodes en invalshoeken een zicht krijgen op vredesopvoeding in het Vlaamse onderwijs.

Om een beeld te schetsen van de bestaande vredesopvoedingsinitiatieven in het onderwijs, deden we beroep op een kwantitatief onderzoek, uitgevoerd door de UA, met name door Dimokritos Kavadias en Sven De Maeyer, met medewerking van Eva Franck. Daarnaast poogden we in een kwalitatief luik de resultaten te contrasteren met de ervaringen in het veld. Dit gedeelte werd in hoofdzaak aan de VUB verricht, door Patrick Stouthuysen, met medewerking van Timothy Segal.

Dit onderzoek zou nooit tot stand zijn gekomen zonder de hulp van vele handen en hoofden. In de eerste plaats wensen we de directeurs en leerkrachten te bedanken die tijd en energie hebben vrijgemaakt om ons de nodige informatie aan te leveren. Zij vormen immers de "eerste lijn" in het opvoeden van toekomstige burgers en staan derhalve ook in de frontlinie als vredesopvoeding gestalte moet krijgen. Daarnaast danken we ook de leden van de vele organisaties die onze samenleving kwaliteitsvoller en vreedzamer trachten in te richten.

Tot slot zijn we schatplichtig aan de nationale en internationale experts die ons in onze zoektocht hebben bijgestaan, alsook aan de stuurgroep van het Vlaams Vredesinstituut. Zij waren het die in laatste instantie onze ideeën hebben bevestigd of ons, op een vreedzame manier weliswaar, hebben uitgedaagd om onze antwoorden verder te funderen. We hopen dat dit onderzoeksrapport een aanleiding vormt voor een hernieuwde belangstelling in vredesonderzoek en in vredesopvoeding meer specifiek. Ook hopen we dat de resultaten van dit onderzoek worden aangewend voor wat ze dienen: niet als "dogma's", maar wel als materiaal tot een publieke discussie over de noodzaak van vredesopvoeding en over de manier waarop een democratische samenleving haar jongeren op een vreedzame manier leert omgaan met de maatschappelijke splijtstof die ze bevat.

Antwerpen, 18 oktober 2008

Dimokritos Kavadias, Patrick Stouthuysen, Sven De Maeyer

Disclaimer

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

1

Inleiding

Het Amerikaanse polemologenechtpaar Kenneth en Elise Boulding maakte er zijn levenswerk van de menselijke geschiedenis te herschrijven. Het menselijke bestaan, zo argumenteerden ze doorheen talloze publicaties, is vreedzamer dan we doorgaans geneigd zijn te geloven. In de geschiedenis van staten en naties vormen oorlogen veeleer uitzondering dan regel. Het dagelijkse leven, zowel vandaag als in het verleden, verloopt meestal zonder dat er geweld aan te pas komt. Als je de ontelbare aantallen dagelijkse interacties tussen mensen onder de breukstreep plaatst en het aantal keren dat er doorheen die interacties geweld bij komt kijken boven die streep, dan is de uitkomst een uitermate klein getal. Als je in de tijdbalk van de menselijke geschiedenis dag na dag voor alle levens alleen die momenten inkleurt waarop er gevochten wordt, dan blijft er veel wit (Boulding, 1976; Boulding, 2000).

Nochtans zijn we doorgaans geneigd heel anders tegen de geschiedenis aan te kijken. *“History is generally thought of as a story of the rise and fall of empires, a chronicle of reigns, wars and battles, and military and political revolutions; in short, the history of power – who tames whom, who controls whom”* (Boulding, 2000). Niet alleen doen we op die manier de waarheid geweld aan, we doen ook onszelf te kort. We doen geen recht aan al die manieren waarop mensen doorgaans vreedzaam met elkaar samenwerken en conflicten oplossen. Daardoor reproduceren we een beeld van het leven als een nooit eindigende cyclus van geweld en doodslag; een leven dat nog het best in de termen van de zeventiende eeuwse filosoof Thomas Hobbes kan worden gevat als zijnde *“eenzaam, armoedig, afstotelijk, beestachtig en kort”* (Hobbes, 1651/1989). Maar het meest tragische is wellicht dat we, door die beelden van de geschiedenis en het menselijke bestaan steeds weer nieuwe generaties voor te houden, maken dat, ongewild, oorlog en geweld in het menselijke voorstellingsvermogen de enige manieren lijken waarop conflicten kunnen worden beslecht. Door naar de geschiedenis en het menselijke bestaan te kijken alsof het, zoals Hobbes beschreef, *“een oorlog van allen tegen allen”* is, dreigen we dat beeld tot realiteit te maken.

Grootschalig onderzoek naar de opinies en engagementen van Vlamingen ten aanzien van vrede en geweld (Verhulst et al., 2007) heeft aangetoond dat een grote meerderheid van de Vlamingen oorlog en geweld als verwerpelijk of onproductief beschouwt. Hoewel mensen denken dat oorlog en geweld eigen is aan onze wereld, vinden ze niet dat we ons daar bij neer moeten leggen. Vier op vijf Vlamingen is van oordeel dat de overheid er moet voor zorgen dat huidige en toekomstige generaties geïnformeerd blijven over de waanzin en de gruwel van oorlog. Bovendien zijn vele mensen van mening dat ze zelf een bijdrage kunnen leveren tot een vredevolle en geweldloze wereld. Een van de belangrijkste manieren waarop, is volgens hen het goed opvoeden van kinderen. Vredesopvoeding kan daartoe wellicht een bijdrage leveren.

Vredesopvoeding kan, zullen we zo meteen zien, op heel verschillende manieren worden omschreven. Wellicht is de rode draad doorheen al die verschillende omschrijvingen deze: mensen zijn niet het willoze object van historische wetmatigheden. Mensen kunnen leren van het verleden en van zichzelf. Niets veroordeelt ons om steeds weer dezelfde fouten

te maken. Conflicten hoeven niet steeds weer te escaleren tot er uiteindelijk geweld aan te pas komt, oorlogen zijn geen natuurkrachten waartegenover we machteloos staan. Vijandbeelden zijn door mensen gemaakt en kunnen door mensen afgebroken worden. Daar beginnen we best zo vroeg mogelijk mee: in het onderwijs. Leer kinderen conflicten zonder geweld oplossen, leer ze hoe conflicten kunnen uit de hand lopen en hoe ze dat kunnen vermijden. Leer ze in vrede samen leren en leven.

Binnen internationale organisaties zoals de Verenigde Naties (VN) en UNESCO spraken de deelnemende staten af vredesopvoeding te bevorderen. In november 1998, vandaag precies tien jaar geleden, riep de Algemene Vergadering van de VN het decennium 2001-2010 uit tot de *International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World*. In resolutie 52/15 worden de lidstaten opgeroepen bij te dragen tot het bevorderen van “*respect for all life, ending of violence and promotion and practice of nonviolence through education, dialogue, and cooperation*”. Het moet de bedoeling zijn “*to ensure that children, from an early age, benefit from education on the values, attitudes, modes of behavior and ways of life to enable them to resolve any dispute peacefully and in a spirit of respect for human dignity and of tolerance and non-discrimination*” (geciteerd in Brantmeier, 2003).

In 2000 onderscheidde UNESCO over de hele wereld 580 instituten waar hetzij onderzoek over vredesopvoeding werd gedaan, hetzij trainingen werden gegeven. In de praktijk dekt de vlag van vredesopvoeding vele ladingen. Sommigen zijn veeleer praktisch bezig, anderen meer filosofisch. Sommigen willen vooral op individueel niveau transformaties realiseren, anderen trainen groepen voor geweldloze actie. Sommigen stellen zich niet minder tot doel dan een ethisch of zelfs religieus reveil, anderen willen, veel bescheidener, kinderen leren hoe ze zich kunnen wapenen tegen pesten op school (Harris, 2001).

In de academische literatuur terzake wordt gedebatteerd over wat we precies onder vredesopvoeding moeten verstaan en wat het specifieke doel moet zijn van vredesopvoedingsinitiatieven en -projecten. Betty Reardon definieert in een klassiek artikel het doel van vredesopvoeding als “*the transmission of knowledge about the requirements of, the obstacles to and the possibilities for achieving and maintaining peace, training in skills for interpreting the knowledge, and the development of reflective and participatory capacities for applying the knowledge to overcoming problems and achieving possibilities*” (Reardon, 1999). Een andere pionier in het veld, Ian Harris, definieert vredesopvoeding dan weer als volgt: “*teaching encounters that draw out from people their desires for peace and provide them with nonviolent alternatives for managing conflicts, as well as the skills for critical analysis of the structural arrangements that legitimate and produce injustice and inequality*” (Harris, 2002).

Het is duidelijk dat de definitie van Harris veel breder is. Vredesopvoeding gaat, in tegenstelling tot bij Reardon, niet alleen over geweld en geweldloosheid, maar ook over onrechtvaardigheid en gelijkheid. Reardon heeft het over problemen oplossen, Harris over de analyse van structurele arrangementen. Er zijn talloze definities en omschrijvingen te

vinden die zich ergens tussen die van Reardon en Harris bevinden, zonder er ook mee samen te vallen. Deze uiteenlopende invullingen van de term “vredesopvoeding” hebben te maken met de onbepaaldheid van het begrip vrede. Vrede is, wat filosofen noemen, een “*essentially contested concept*”: een uit de aard van de zaak omstreden concept (Gallie, 1956). Vrede is, net als bijvoorbeeld vrijheid of rechtvaardigheid, een term die niet valt te definiëren zonder in discussies verwickeld te raken. Wie vrijheid omschrijft als “*de afwezigheid van externe belemmeringen*” heeft in het achterhoofd een heel andere visie op vrijheid dan wie een definitie hanteert waarin vrijheid wordt gezien “*als het kunnen maken van gefundeerde keuzes*” (Stouthuysen, 2008). Dat is niet anders bij vrede. Wie vrede definieert als de afwezigheid van oorlog, kijkt anders tegen de zaak aan dan wie vrede omschrijft als de afwezigheid van structureel geweld (Galtung, 1996).

Vragen naar wat de “juiste” definitie is van vrede en, bij uitbreiding, van vredesopvoeding, is dus een onbegonnen zaak. Naarmate auteurs het hebben over “positieve” en “negatieve vrede”, over “structurele vrede”, over “innerlijke” of over “holistische vrede”, zullen ze een andere invulling geven van wat volgens hen essentieel is om het begrip te kunnen vatten. Specifiek voor wat vredesopvoeding betreft, heeft de wijze waarop de term gedefinieerd wordt natuurlijk ook praktische consequenties. Wie vrede ziet als de afwezigheid van oorlog tussen staten, zal wellicht andere projecten en programma’s opzetten dan wie, zoals Groff, vrede holistisch definieert als het bereiken van een harmonieuze en duurzame relatie met de gehele leefomgeving (Groff, 2002).

De wijze waarop de begrippen vrede en vredesopvoeding worden ingevuld, evolueert duidelijk ook door de tijd (hierover: Harris, 2001). Volgens de meeste internationale experts die we contacteerden (zie hoofdstuk 3), werd het onderwerp, zeker in Europa en de Verenigde Staten, in de jaren 1980 als belangrijker ervaren. In het verlengde van de grote vredesbetogingen van die periode kwam er ook in het onderwijs en aan de universiteiten en hogescholen meer aandacht voor het thema van vredesopvoeding. Een aantal basiswerken dat ook nu nog als belangrijk wordt beschouwd binnen het vakgebied, dateert uit die tijd: *Education for Peace* van Birgit Brocke-Utne (1985), *Comprehensive Peace Education* van Betty Reardon (1988) en *Peace Education* van Ian Harris (1988).

De focus van deze werken en het terrein voor vredesopvoeding dat ze uittekenden, was breed. Zo zag Harris tien aandachtsvelden voor vredesopvoeding: “*to appreciate the richness of the concept ‘peace’; to address fears; to provide information about security systems; to understand violent behavior; to develop intercultural understanding; to provide for a future orientation; to teach peace as a process; to promote a concept of peace accompanied by social justice; to stimulate a respect for life; and to end violence*” (Harris, 1988). Dertien jaar later constateerde Harris dat de focus en het terrein smaller waren geworden: “*the globalists lost some of their hold on the domain of peace education and the humanists took over*” (Harris, 2001). Wat Harris beschrijft is een ook door anderen op het terrein geconstateerde verschuiving van de aandacht van “grote vrede” naar “kleine vrede”, termen die we later in dit onderzoek ook zullen gebruiken. De focus verschoof van geweld tussen staten en/of tussen groepen, naar een focus op geweld tussen individuen en tussen individuen en groepen: “*how to avoid bullying,*

weapons in schools, crimes, alcohol, drugs, and pregnancy” (Harris, 2001). Die door Harris geconstateerde ontwikkeling klopt wellicht: in de literatuur gaat vandaag veel meer aandacht naar conflicten op micro-niveau en naar programma’s en projecten die zich soms zelfs op het individuele niveau situeren. Toch is die ontwikkeling niet eenduidig: tegelijkertijd groeide immers de aandacht voor thema’s als gender, de multiculturele samenleving en de ecologie. Zo onderscheidde Opatow, Gerson en Woodside (2005) recent vier aandachtsvelden voor vredesopvoeding: *“education for coexistence, education for human rights, education for gender equality and education for environmentalism”*.

Binnen de academische wereld wordt vandaag op twee manieren over vredesopvoeding geschreven. De literatuur is ofwel praktisch georiënteerd, ofwel programmatorisch van aard (Smith Page, 2004). In de eerste categorie vinden we minder en meer uitgewerkte praktijkvoorbeelden, werkboeken en verslagen van projecten. In de tweede categorie vinden we beginselverklaringen, oproepen om vredesopvoeding toch vooral belangrijk te vinden en te promoten, of pleidooien om het object van vredesopvoeding te verruimen, naar onderwerp (genderrelaties, duurzaam omgaan met de natuur) of naar aanpak (meer participatief georiënteerd, meer integrale benadering). Veel literatuur is, met de woorden van Smith Page, *“fideïstisch”*. Er wordt vooral een overtuiging uitgedragen: *“it appears taken for granted that it is important to believe in peace and to believe in peace education. Such an approach may be understandable, but it does not serve to provide or advance any fundamental educational rationale for peace education.”*

Veel minder academische literatuur over vredesopvoeding is onderzoeksgericht. De gevoerde discussies hebben vaak hoofdzakelijk een normatieve toon. Zeer uitzonderlijk zijn evaluaties van programma’s en projecten (Salomon, 2006). De oorzaak daarvan is misschien dat de literatuur vaak een zaak is van mensen die vredesopvoeding bijzonder genegeen zijn en die deze overtuiging ook met anderen willen delen, in de hoop ze zo voor hun zaak te winnen. Het gevaar bestaat dat de literatuur over vredesopvoeding daardoor in wetenschappelijke kring minder ernstig wordt genomen en precies daardoor aan overtuigingskracht verliest. Nochtans hoeft dat niet zo te zijn. Een realistisch en op onderzoek gebaseerd zicht op mogelijkheden en beperkingen van vredesopvoeding, op methodieken die beter en minder goed werken, op omstandigheden waaronder projecten meer en minder kans op slagen hebben, vormt wellicht de beste propaganda voor die zaak (Salomon en Kupermintz, 2002). Het is onze bedoeling om vredesopvoeding op een dergelijke meer afstandelijke manier te benaderen. We laten ons hierbij niet leiden door de normatieve discussies over vredesopvoeding, maar willen wel nagaan of vredesopvoeding in Vlaamse scholen aanwezig is, hoe ze wordt georganiseerd en wat de ervaringen zijn van de scholen.

De opzet van dit onderzoek is derhalve een staalkaart te leveren van vredesopvoeding in het Vlaamse onderwijs: we hebben in kaart gebracht wat in scholen gebeurt en leeft met betrekking tot vredesopvoeding. Dit onderzoek is, daarover mag geen misverstand bestaan, geen evaluatie van de sector van de vredesopvoeding in Vlaanderen. Er wordt geen analyse gemaakt van de effectiviteit en de efficiëntie van programma’s, projecten of organisaties. Daartoe zouden we ook minstens leerlingen moeten hebben bevraagd op

minimaal twee meetmomenten: vooraleer ze te maken kregen met specifieke projecten en enige tijd nadien. Dergelijk longitudinaal onderzoek mag dan wel empirisch solide resultaten leveren, maar is op dit ogenblik voorbarig.

Scholen worden in dit onderzoek geenszins beoordeeld of geklasseerd. Evaluaties van initiatieven en projecten zouden, zullen we ook later in dit rapport beargumenteren, geen slechte zaak zijn om beter inzicht te krijgen in wat werkt en wat niet. Maar daartoe moet er minstens eerst een overzicht bestaan van wat er in het Vlaamse onderwijslandschap gebeurt. Dat is wat we met dit rapport proberen te bieden.

Om vredesopvoeding in het onderwijs in kaart te brengen, werd een inventaris gemaakt van wat er in de scholen met betrekking tot vredesopvoeding gebeurt. Dat deden we op twee manieren. In eerste instantie hielden we een schriftelijke bevraging bij een representatieve steekproef van Vlaamse basis- en secundaire scholen. Dat kwantitatief georiënteerde onderzoek wordt besproken in hoofdstuk 2. In tweede instantie selecteerden we een kleiner aantal scholen dat het onderwerp vormde van een kwalitatief georiënteerd onderzoek. Voor de verschillende onderwijsniveaus bezochten we die scholen die in de schriftelijke bevraging bijzonder veel en die scholen die nadrukkelijk minder vredesopvoedings-projecten rapporteerden. In die scholen spraken we met de directie en met de leraars die bij de projecten betrokken waren. Van hen probeerden we te weten te komen wat maakt dat scholen al dan niet bezig zijn met vredesopvoeding, wat scholen onder vredesopvoeding verstaan, wat volgens scholen kenmerkend is voor goede projecten, wat deelname aan VO-projecten bevordert en wat scholen als moeilijkheden en belemmeringen ervaren bij het organiseren ervan. In deze fase spraken we ook uitgebreid met nationale onderwijsdeskundigen en overlegden we met internationale vredesopvoedingsexperten. We groeperen de verzamelde inzichten van al die gesprekken in het derde hoofdstuk. Op basis van dat kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek formuleren we ook een aantal conclusies en beleidsaanbevelingen. Die vormen het onderwerp van het slot-hoofdstuk. Misschien lijkt het afsluiten van dit rapport met het formuleren van beleidsadviezen in contradictie met de hoger beschreven voornemen ons in deze studie niet te laten leiden door de normatieve discussies over vredesopvoeding. De door ons geformuleerde adviezen zijn inderdaad afhankelijk van het waardeoordeel dat men inneemt ten aanzien van vredesopvoeding. Als men vredesopvoeding belangrijk vindt, dan – menen we – verdienen deze aanbevelingen de overweging.

2

*Een staalkaart van
vredesopvoeding in
Vlaamse scholen*

Scholen willen jongeren onmisbare vaardigheden bijbrengen opdat elke jongere als volwaardige burger kan deelnemen aan de samenleving. Daarbij gaat het om vaardigheden zoals het zich kunnen informeren, het kritisch kunnen ontleden van boodschappen, het kunnen formuleren van eigen opinies en het kunnen verdedigen van die opinies. Tot slot willen scholen ook 'geëigende' houdingen aanleren ten aanzien van democratie, conflict en tolerantie, en aanzetten tot gedrag, zoals participatie aan de democratie, een positieve houding ten aanzien van Europa en de wereld en een geweldloze aanpak van conflicten (De Coninck et al., 2002; Eder & Giezen, 2001).

Deze bekommernis om de opvoeding van kinderen uit zich bijvoorbeeld in het belang dat wordt gehecht aan burgerschap of burgerzin. De Vlaamse overheid tracht de nodige knowhow, competenties en houdingen te stimuleren via vakoverschrijdende eindtermen "opvoeden tot burgerzin", "sociale vaardigheden", "milieu-educatie" en "wereldburgerschap" (De Coninck et al., 2002; Siongers, 2001). Decretale initiatieven zoals het participatiedecreet, het uitwerken van een leerlingenstatuut en het aanbieden van gelijke onderwijskansen beklemtonen en concretiseren de visie op burgerschapseducatie (Beleidsnota onderwijs 2000-2004; Beleidsnota onderwijs 2004-2009). Daarnaast schraagt men deze doelstellingen via initiatieven van het Vlaams Parlement (*De kracht van je stem*)¹ van de Canon cultuurcel van het Departement Onderwijs (*Dynamo 2*),² of via interdepartementale samenwerkingsverbanden (*De week van de diversiteit*).³

Het is cruciaal te weten wat zoal bestaat aan knowhow en initiatieven, maar ook te weten welke doelen ze nastreven en vooral in welke mate ze deze doelen bereiken. Vredesopvoeding is een vlag die vele ladingen dekt. Uit het onderzoek 'Vrede in Vlaanderen' van Stefaan Walgrave en zijn medewerkers (Verhulst et al., 2007) blijkt dat mensen vrede zeer ruim interpreteren. Behalve de afwezigheid van oorlog worden ook concepten zoals verdraagzaamheid, overleg en dialoog, rechtvaardigheid, gelijke kansen, geweldloosheid en mensenrechten geassocieerd met vrede. Een afbakening dringt zich dan ook op: het is nodig aan te geven wat in het huidige onderzoek allemaal onder vredesopvoeding kan worden begrepen. Bij de opzet van deze studie werd ervoor geopteerd om de definitie van vrede niet te nauw af te bakenen. In de eerste plaats kan een thematisch onderscheid worden aangebracht. We kozen ervoor om vredesopvoeding vanuit dit perspectief te begrijpen als het bijbrengen van geweldloosheid, verdraagzaamheid en van een democratische ingesteldheid. Onder deze drie grote thema's vallen echter een breed gamma aan concrete thema's waarrond gewerkt kan worden en de respondenten werden vrij gelaten om deze invulling zelf te maken. Naast dit thematisch onderscheid kan ook een onderscheid worden gemaakt naar het niveau waartoe de opvoedingsinitiatieven zich richten. Vertaald naar vredeseducatie kunnen de initiatieven die gericht zijn op het beslechten van interpersoonlijke geschillen onder de noemer van 'kleine vrede' vallen. Initiatieven gericht op informatie en bewustmaking rond internationale conflicten vallen dan onder 'grote vrede'.

1 <http://www.dekrachtvanjestem.be>

2 <http://www.canoncultuurcel.be>

3 <http://www.ond.vlaanderen.be/diversiteit/>

In dit hoofdstuk willen we dus in de eerste plaats een inventaris opstellen van projecten gericht op de beïnvloeding van geweldloosheid (een geweldloze houding), verdraagzaamheid en democratische attitudes (2.2). Een zuivere inventaris kan al nuttig zijn voor geïnteresseerden, maar zal al snel tot een zinledig werkinstrumenten verworden indien er niet meer informatie wordt opgenomen over de reikwijdte van elk project. Per project kan immers meer informatie worden verzameld dan enkel het thema. Een aantal parameters kunnen ons toelaten het beeld van vredesopvoeding in scholen en de gepercipieerde impact ervan scherper te stellen (2.3). In een eerste sectie (2.1) lichten we de opzet en werkwijze van het kwantitatief overzicht toe.

2.1

Een kwantitatief helikopter-zicht: opzet en werkwijze

Aangezien het nagenoeg onmogelijk is alle basis- en secundaire scholen te bevragen over vredesopvoeding, werd een steekproef van 300 basis- en 300 secundaire scholen vooropgesteld.

Om de initiatieven van scholen in kaart te brengen werd geopteerd voor een eenvoudige “administratieve vragenlijst” voor de directies of de begeleidende leerkrachten. We peilden naar de mate waarin scholen in het verleden projecten hebben opgezet omtrent verdraagzaamheid, geweldloosheid of democratische attitudes. Daarnaast werd meer diepgaand gepeild naar welke projecten gelopen hebben de laatste twee schooljaren, naar kwaliteitskenmerken van deze projecten en naar de ervaren effectiviteit van de projecten.

We dienden ons voor deze benadering tot de laatste twee schooljaren te beperken aangezien we er niet van kunnen uitgaan dat deze informatie ook wordt bijgehouden in de schoolarchieven. Bovendien bevragen we leraren op retrospectieve wijze, waardoor de betrouwbaarheid van informatie afneemt, naarmate de gebeurtenis verder in het verleden ligt. Doordat we een vrij omvangrijke steekproef van “gebruikers” bevragen kunnen we uitspraken doen over de aanwezigheid van vredesopvoeding in het Vlaams onderwijs. Deze steekproef zal ons iets leren over welk initiatieven scholen vooral nemen om geweldloosheid, verdraagzaamheid en democratische attitudes aan te brengen bij hun leerlingen.

2.1.1 Steekproef

Uit 1.139 vestigingsplaatsen voor het Secundaire Onderwijs (929 scholen) en 2.845 vestigingsplaatsen voor het Basisonderwijs (2.147 scholen) hebben we telkens 3 steekproeven getrokken: 2 oorspronkelijke steekproeven van telkens ongeveer 300 vestigingsplaatsen en 2 maal 2 vervangsteekproeven van opnieuw telkens 300 vestigingsplaatsen. De ervaring leert ons namelijk dat scholen in Vlaanderen weinig geneigd zijn aan onderzoek deel te nemen, wegens algemene overbevraging, tijdsdruk, maar ook omdat niet zelden het belang van sociaal-wetenschappelijk onderzoek naar niet-cognitieve aspecten van het onderwijs minder belangrijk worden geacht (Kavadias, 2001).

Voor het trekken van beide steekproeven hebben we een steekproefkader opgesteld dat verschillend is naargelang het onderwijsniveau.

Voor het basisonderwijs hielden we rekening met het soort inrichtende macht van de school (het 'onderwijsnet'), met de schoolgrootte en de provincie waarin de school gelegen is.

Voor het secundaire onderwijs werd er in plaats van de schoolgrootte rekening gehouden met de aangeboden onderwijsvormen. Voor het secundair onderwijs is het immers quasi onmogelijk via administratieve gegevens de exacte schoolgrootte te bepalen. Leerlingen staan ingeschreven in die vestigingsplaats waar ze de meeste uren onderwijs volgen. Vooral voor het beroepssecundair en technisch onderwijs, de onderwijsvormen waarin de leerlingen ook op diverse praktijkvestigingsplaatsen les krijgen, wordt dit dus moeilijk interpreteerbaar. In sommige vestigingsplaatsen kunnen dus om deze reden geen leerlingen ingeschreven staan.

Het soort inrichtende macht werd ingedeeld naar:

- (1) het gemeenschapsonderwijs,
- (2) het officieel gesubsidieerd onderwijs (stedelijk, gemeentelijk of provinciaal onderwijs),
en
- (3) het vrij gesubsidieerd onderwijs.

Wat de onderwijsvormen voor het secundaire onderwijs betreft, maakten we het onderscheid tussen:

- (1) enkel middenscholen,
- (2) scholen waar enkel richtingen uit het algemeen secundair onderwijs (ASO) worden aangeboden,
- (3) scholen waar alle onderwijsvormen gegeven worden,⁴
- (4) scholen waar geen ASO gegeven wordt, en
- (5) andere scholen.

De schoolgrootte werd omgevormd tot een kenmerk met 3 categorieën:

- (1) relatief kleine school,
- (2) school van gemiddelde grootte en
- (3) een relatief grote school.

In de maanden november en december werden in totaal 900 vestigingsplaatsen voor zowel basisonderwijs als secundair onderwijs aangeschreven (via papieren post 300 en via mail nogmaals 600). Hiervan hebben 347 scholen uit het basisonderwijs en 320 secundaire scholen toegezegd om deel te nemen.

4 Exclusief het KSO als dwingende voorwaarde: dus scholen waar ASO, TSO én BSO (en eventueel ook nog KSO) aangeboden wordt.

2.1.2 Vragenlijst

De inhoud van de vragenlijst werd vastgelegd na overleg tussen de onderzoeksgroepen en het Vlaams Vredesinstituut. Op basis van een voorstel voorgelegd door de onderzoeksgroep van de Universiteit Antwerpen, werd de inhoud aangepast en verfijnd. Uiteindelijk werd gekozen voor de volgende structuur:

DEEL 1. Achtergrondkenmerken over de persoon die de enquête invult: hoofdfunctie en andere functies binnen de school in kwestie, geslacht, opleidingsniveau, leeftijd, extra vorming en perceptie van probleemgedrag op school.

DEEL 2. Vragen met betrekking tot de VO-projecten die de laatste 2 schooljaren op de school in kwestie georganiseerd werden.

Concreet werden 3 grote thema's onderscheiden:

- werken rond geweldloosheid op school of in de maatschappij meer algemeen (bijvoorbeeld een geweldloze omgang tussen mensen, geweld op school, pesten met geweld, geweldloos oplossen van conflicten, gevolgen van oorlogsgeweld, focus op België als lid van een VN-missie, peacekeeping, enz.),
- werken rond verdraagzaamheid (bijvoorbeeld pesten omwille van persoonlijke (uiterlijke) kenmerken, zoals huidskleur, geloofsovertuiging, ras, geslacht,...), interculturele verdraagzaamheid, discriminatie en ethnocentrisme op nationaal en internationaal niveau, enz. en
- het aanleren van democratische attitudes (bv. projecten die handelen over burgerzin, burgerplicht, consensusvorming, hoffelijk discussiëren, mensenrechten, de strijd om natuurlijke grondstoffen/rijkdommen, de kloof tussen arm/rijk, noord-zuid verhoudingen, ontwikkelingshulp, ethisch consumeren, etc.).

De enquête peilde eerst naar alle projecten die de laatste 2 schooljaren binnen de school hebben gelopen. Om alvast een eerste ruwe onderverdeling te kunnen maken, werd gevraagd naar de naam van het project, de gra(a)d(en) waarin het georganiseerd werd en per project het belangrijkste thema (geweldloosheid, verdraagzaamheid of het aanleren van democratische attitudes).

Vervolgens dienden de respondenten per project een uitgebreidere vragenlijst in te vullen (of indien er meer dan 5 projecten georganiseerd werden, diende men de enquête in te vullen voor de 5 meest recente projecten).

De enquête peilde per project achtereenvolgens naar het hoofdthema, een korte omschrijving, de manier van organisatie, de aanleiding voor de organisatie van het project in kwestie, tijdstip en tijdsinvestering, doelstelling, initiatiefnemer, doelgroep, financiële ondersteuning, methode, en naar een algemene evaluatie van het gehele project.

DEEL 3: Na de afhandeling van alle opgegeven projecten, werd in het derde en tevens laatste deel van de vragenlijst gepeild naar de ervaren problemen of moeilijkheden bij de organisatie van dit soort projecten. Er werd gepolst of men het huidige of volgende schooljaar reeds plannen had voor nieuwe projecten. (Deze vragen werden tevens gesteld aan scholen die aangaven de laatste 2 schooljaren geen projecten met het thema “vrede” georganiseerd te hebben.).

2.1.3 Respons en eerste bevindingen

De enquête werd online aangeboden.⁵

In totaal werden 758 respondenten gecontacteerd die hadden toegezegd de enquête in te vullen. 537 respondenten logden in op de enquête. Uit deze eerste verwerking bleek dat van de respondenten die gezegd hadden de enquête te zullen invullen er 534 de enquête effectief hadden ingevuld.⁶

Uit tabel 1 blijkt dat zowel absoluut als relatief meer respondenten uit het secundair onderwijs de enquête invulden dan respondenten uit het basisonderwijs.

Tabel 1: Uiteindelijke deelname aan enquête

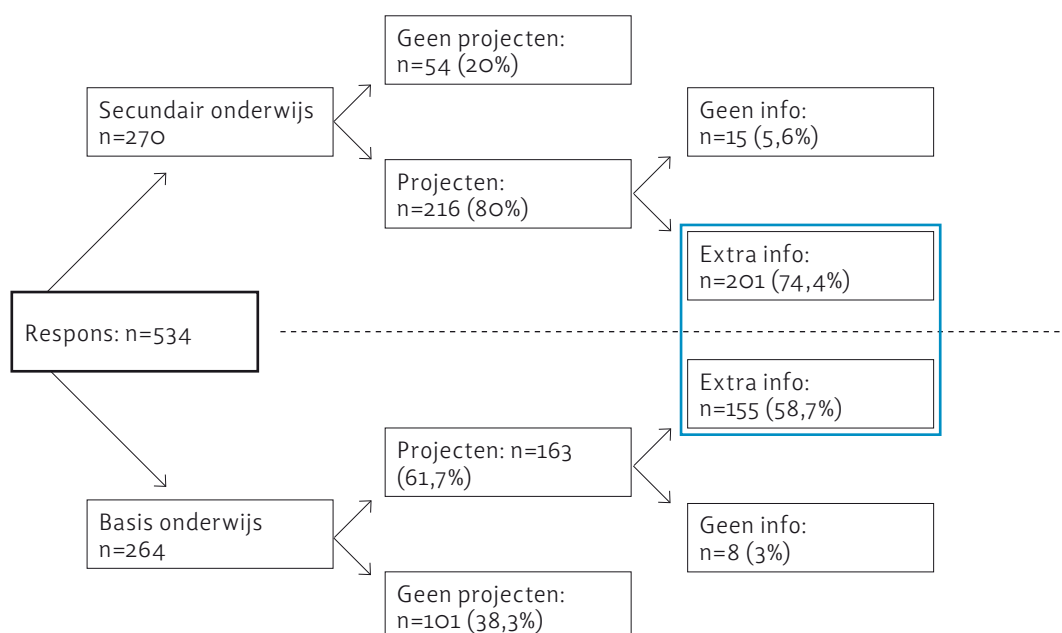
Participatie Enquête				
		Geen deelname	Deelname	Totaal
Secundair Onderwijs	Aantal	92	270	362
	%	25	75	100
Basis Onderwijs	Aantal	132	264	396
	%	25	67	100
Totaal	Aantal	224	534	758
	%	30	70	100

Van de 534 scholen die de enquête beantwoordden, liet zowat 73% (379) weten dat ze de voorbije 2 schooljaren projecten hebben georganiseerd die te maken hebben met vredesopvoeding. Figuur 1 biedt een overzicht van de organisatie van projecten over de niveaus (basis en secundair).

⁵ De enquête werd geprogrameerd en gehost door KPSoft bvba. De enquête werd opengesteld op maandag 28 januari 2008 en liep tot en met 22 februari 2008. Diezelfde dag werden unieke login-codes, waarmee de respondenten konden inloggen op de enquête, en de Uniform Resource Locator (URL: <http://www.kpsft.be/vredesopvoeding>) van de enquête per e-mail verstuurd.

⁶ De overige respondenten hebben ingelogd op de enquête, maar hebben ze niet noodzakelijk volledig ingevuld.

Figuur 1: Verdeling van de organisatie van projecten over de onderwijsniveau's



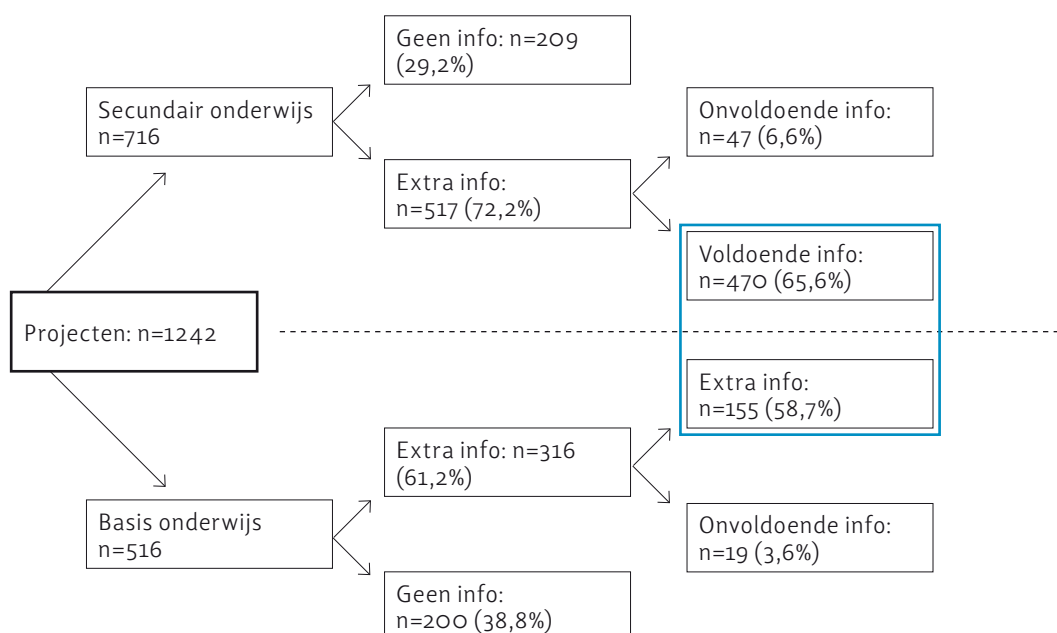
Hieruit blijkt in de eerste plaats dat er meer projecten (in relatieve termen) worden georganiseerd in het secundair onderwijs (80% tegenover 62% in het basisonderwijs). Wat informatie voor de staalkaart betreft, kan hieruit worden afgelezen dat van de 379 scholen die projecten hebben georganiseerd in de voorbije 2 schooljaren, 356 de uitgebreide vragenlijst(en) hebben ingevuld. Van de overige 23 hebben we geen verdere informatie over de georganiseerde projecten.

Op een aantal van de scholen waar projecten worden georganiseerd, blijken meerdere projecten te hebben gelopen. Het totaal van het aantal georganiseerde projecten tijdens de afgelopen 2 schooljaren bedraagt 1242 projecten. Dit geeft een totaal gemiddelde van 2,38 projecten per vestigingsplaats voor de twee voorbije schooljaren (of ongeveer 1 per jaar). Secundaire scholen en basisscholen organiseerden gemiddeld respectievelijk 2,74 en 2,00 projecten tijdens de afgelopen twee schooljaren. Voor 833 van deze projecten hebben de respondenten de uitgebreide vragenlijst ingevuld.⁷

De respondenten hebben echter niet voor alle projecten genoeg informatie aangeleverd. Van de 833 projecten waarvoor de uitgebreidere vragenlijst werd ingevuld, beschikken we voor 767 projecten over voldoende informatie om ze ook effectief op te nemen in onze staalkaart. Figuur 2 illustreert de verdeling van de aanwezigheid van informatie over de projecten om te kunnen komen tot het opstellen van een staalkaart.

⁷ Er werd in de enquête slechts gevraagd om de uitgebreide vragenlijst in te vullen voor de 5 recentst georganiseerde projecten. De reden voor deze beperking was de vragenlijst enigszins hanteerbaar te houden voor scholen die zeer veel projecten organiseerden.

Figuur 2: Beschikbaarheid van informatie over de projecten naargelang de onderwijsniveau's



Deze figuur illustreert dat respondenten uit het secundaire onderwijs meer informatie aanleverden dan hun collega's uit het basisonderwijs. Dit komt waarschijnlijk omdat de projecten die in het basisonderwijs worden geïmplementeerd minder expliciet zijn toegesneden op bepaalde thema's. Ze zijn vermoedelijk diffuser van aanpak en maken naar alle waarschijnlijkheid minder gebruik van externe organisaties.

De projecten waarvoor we niet over voldoende informatie beschikken zijn projecten waarvoor de naam van het project niet werd ingevuld of waarvoor we niet over voldoende variabelen beschikken om te kunnen opnemen in onze staalkaart.

Samenvattend kunnen we stellen dat uit de analyse van de respons al een aantal feiten aan het licht komen met betrekking tot vredesopvoeding in het onderwijs in Vlaanderen:

- In bijna drie kwart van de scholen die de enquête beantwoordden, vond(en) in de voorbije twee schooljaren een of meerdere VO-project(en) plaats.
- In het secundair onderwijs worden relatief meer VO-projecten georganiseerd: 80% tegenover 62% in het basisonderwijs.
- Secundaire scholen en basisscholen die VO-projecten ondernemen, organiseren gemiddeld ongeveer 1 project per school per jaar.

2.2

Profiel van vredesopvoedingsprojecten in Vlaamse scholen

De eerste bevindingen op basis van de respons op de scholenbevraging (zie 2.1.3) leren ons dat in vrij veel Vlaamse scholen vredesopvoedingsprojecten (VO-projecten) plaatsvinden: in ongeveer driekwart van de bevraagde scholen werd in de afgelopen twee jaar minstens één VO-project georganiseerd. In deze scholen wordt gemiddeld ongeveer één VO-project per jaar georganiseerd.

Een analyse van de gedetailleerde informatie die scholen over 767 projecten gaven, laat ons toe een beeld te schetsen van de VO-projecten die in het Vlaamse onderwijs worden georganiseerd. Die staalkaart geeft in grote lijnen aan welke thema's worden behandeld, welke methodes worden gebruikt, in hoeverre beroep wordt gedaan op externe organisaties, wie het initiatief neemt, voor welke doelgroep projecten bedoeld zijn, hoelang projecten lopen, hoe de voorbereiding verloopt en hoeveel ze kosten. Op basis van beschrijvende statistieken over deze aspecten kunnen we een samenvattend beeld schetsen en een aantal tendensen beschrijven.

In een volgende sectie (2.3) zullen we dan op basis van de staalkaart de vraag verkennen of bepaalde kenmerken van VO-projecten in scholen leiden tot een positievere inschatting door de respondenten.

2.2.1 Hoofdthema

Zoals eerder in hoofdstuk 2 toegelicht, kan in vredesopvoeding een thematisch onderscheid worden aangebracht. Vredesopvoeding kan worden begrepen als het bijbrengen van 1) geweldloosheid, 2) verdraagzaamheid en 3) democratische attitudes. De respondenten van de scholenenquête werd gevraagd om per project een van die drie thema's als belangrijkste aan te duiden. Dat geeft ons een beeld van welke aspecten van vredesopvoeding meer of minder het onderwerp uitmaken van projecten.

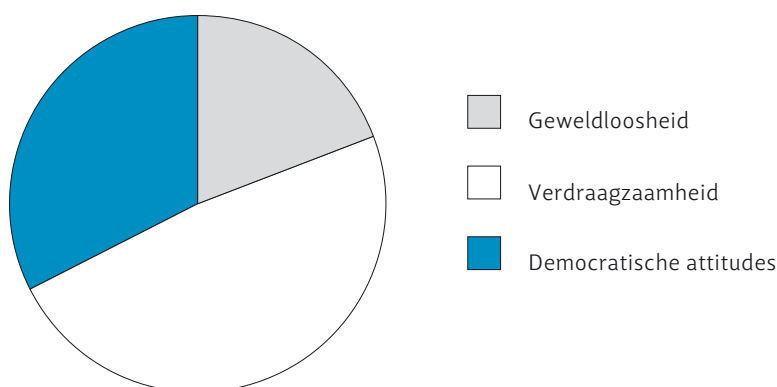
Een indeling naar het hoofdthema leert ons dat het gros van de projecten in zowel het basis als het secundair onderwijs gewijd zijn aan de thema's verdraagzaamheid en democratische attitudes. Slechts een vijfde van de projecten wordt expliciet onder de noemer van "geweldloosheid" geplaatst.

Tabel 2: Indeling van projecten naar thema's, eerst opgegeven thema waaronder het project valt, naar onderwijsniveau (n=766)

Thema	BaO	%	SO	%
Geweldloosheid	54	18,2%	92	19,6%
Verdraagzaamheid	144	48,6%	223	47,4%
Democratische attitudes	93	31,4%	152	32,3%
Ontbrekend	5		3	
	296		470	

Als we deze cijfers in een figuur gieten, krijgen we voor basis- en secundair onderwijs samen de verdeling naar hoofdthema zoals in figuur 3.

Figuur 3: Hoofdthema's van VO-projecten



Bijna de helft van de VO-projecten draaien volgens de respondenten hoofdzakelijk rond “verdraagzaamheid”. Het gaat daarbij onder meer om verdraagzaamheid ten opzichte van andere huidskleur, geloofsovertuiging of geslacht, of om interculturele verdraagzaamheid, discriminatie of ethnocentrisme. In dat verband worden bijvoorbeeld projecten tegen racisme en voor een multiculturele samenleving georganiseerd. Ook bepaalde projecten rond mondiale vorming werden onder dit thema gerapporteerd.

Het tweede meest genoemde thema is “democratische attitudes”. Dat thema werd voor ongeveer een derde van de projecten als hoofdthema gerapporteerd. Daaronder vallen onder meer projecten die handelen over burgerzin, consensusvorming en mensenrechten, maar ook de kloof tussen arm en rijk of noord-zuid verhoudingen. Concrete voorbeelden van dergelijke VO-projecten zijn het scholierenparlement, een bezoek aan een van de parlementen of het houden van een politiek debat op school.

Slechts een vijfde van de projecten wordt onder de noemer “geweldloosheid” geplaatst. Projecten die zich richten op geweldloosheid hebben betrekking op een breed gamma van concrete problematieken zoals geweldloze omgang tussen mensen, geweld op school,

geweldloos oplossen van conflicten of gevolgen van oorlogsgeweld. Uit een meer diepgaande analyse blijkt dat een groot deel van de initiatieven die onder geweldloosheid worden gerapporteerd betrekking hebben op pesten. In dat kader wordt bijvoorbeeld een antipestweek georganiseerd. Andere initiatieven die onder geweldloosheid worden geplaatst zijn onder andere initiatieven die plaatsvinden in het kader van de Vlaamse Vredesweek en projecten waarin gewapende conflicten behandeld worden, bijvoorbeeld door een bezoek aan het In Flanders Fields Museum.

We stellen vast dat binnen elke groep van projecten een aantal projecten gerapporteerd worden die ook kunnen thuishoren onder de overige thema's of zelfs behoren tot andere vakoverschrijdende thema's. We moeten bij dit geschetste beeld dus rekening houden met het feit dat respondenten de projecten in hun school subjectief onder een hoofdcategorie hebben geplaatst, weliswaar op basis van een zelfde duidelijke omschrijving van de drie thema's in de vragenlijst. Dat maakt dat sommige projecten met ogenschijnlijk hetzelfde onderwerp bijvoorbeeld door de ene respondent onder verdraagzaamheid zijn ondergebracht en door een andere onder democratische attitudes. Anderzijds kennen respondenten best hun eigen projecten en kunnen zij die best indelen naar thema. Het valt trouwens op dat de verdeling van VO-projecten naar thema voor basis- en secundair onderwijs nagenoeg gelijk is.

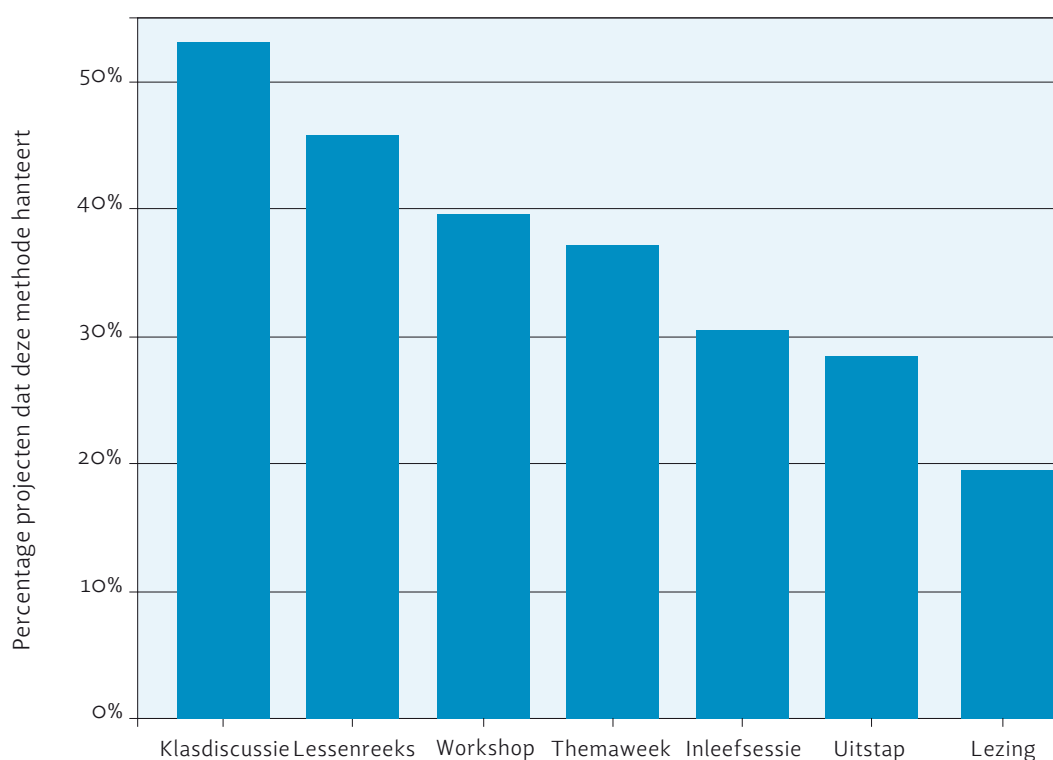
Het door de respondenten aangeduide hoofdthema maakt alvast in grote lijnen duidelijk welke invalshoeken momenteel in vredesopvoeding het meest aandacht krijgen. Van alle VO-projecten die de afgelopen jaren in de Vlaamse scholen werden georganiseerd zijn projecten met als hoofdthema geweldloosheid eerder de uitzondering dan de regel en dit zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs. De meeste aandacht gaat naar projecten rond verdraagzaamheid en democratische attitudes.

2.2.2 Didactische methode

In de scholenbevraging konden respondenten per project aangeven welke didactische methode er gehanteerd werd. Respondenten werd de mogelijkheid gegeven om meerdere didactische methodes aan te vinken. Figuur 4 geeft een beeld van het percentage projecten waarbij de verschillende methodes werden aangevinkt. Een klasdiscussie is de vaakst gehanteerde methode: in meer dan de helft van alle in scholen georganiseerde vredesopvoedingsprojecten (53%) wordt gebruik gemaakt van een klasdiscussie. Ook een lessenreeks wordt vaak aangewend (46%). Andere veel gebruikte methodes zijn workshops (39%) en themaweken (37%). Een lezing is de minst frequent gehanteerde methode (19%). Dit valt te verklaren vanuit de dagelijkse school- en klaswerking. Aangezien het gros van de activiteiten zich in de klas afspelen wordt het aanpakken van een “soft” thema, zoals vrede in

meer dan de helft van de gevallen benaderd via een discussie. Spijtig genoeg kunnen we binnen het huidige onderzoek niet uitmaken of er verschillen in kwaliteit bestaan tussen de manieren waarop dergelijke klasdiscussies worden georganiseerd. Het is immers aan-nemelijk dat leraars dergelijke discussies op verschillende manieren voorbereiden om de dynamiek in de klas in goede banen te leiden. Gaan ze er van uit dat de leerlingen “vrede” moeten aangeleerd krijgen volgens een vast stramien? Of vertrekken ze daarentegen van-uit de veronderstelling dat leerlingen op basis van een “vrije discussie” wel tot het rede-lijk inzicht gaan komen over het belang van vrede? Structureren ze de discussie vooraf, op basis van lesmateriaal dat de leerlingen reeds hebben moeten instuderen, of vertrekken ze vanuit de bespreking van een “vorval” (bijvoorbeeld in de media)? Kortom, er bestaan verschillende manieren om een klasdiscussie te organiseren en misschien zijn bepaalde werkwijzen efficiënter dan anderen.

Figuur 4: Gebruik van didactische methodes bij VO-projecten in het onderwijs



In tabel 3 wordt het verband tussen gehanteerde didactische methode en thematiek nage-gaan. Uit deze tabel blijkt dat klasdiscussies en lessenreeksen ongeacht het thema van het project de meest gehanteerde methodes zijn. Verder blijkt uit deze tabel dat enkel het gebruik van een workshop, een inleefsessie en een themadag/week significant verschilt naargelang de thematiek van het project. Deze drie didactische methodes blijken vaker gehanteerd te worden in projecten rond verdraagzaamheid en democratische attitudes dan in projecten rond geweldloosheid.

Tabel 3: Indeling van projecten naar thema's, gebruikte methode per eerst opgegeven thema (n=765)

Didactische methode	Geweldloosheid	Verdraagzaamheid	Democratische attitudes
Lezing ⁸	17,8% (26)	17,5% (64)	23,8% (58)
Uitstap ⁹	33,6% (49)	28,7% (105)	25,8% (63)
Workshop ¹⁰	23,3% (34)	42,9% (157)	45,1% (110)
Klasdiscussie ¹¹	55,5% (81)	56,0% (205)	47,5% (116)
Inleefsessie ¹²	19,2% (28)	34,7% (127)	31,6% (77)
Lessenreeks ¹³	45,9% (67)	45,6% (167)	46,3% (113)
Themadag/week ¹⁴	24,0% (35)	43,2% (158)	35,2% (86)

In tabel 3 zijn ook aanwijzingen dat klasdiscussies iets meer van toepassing zijn bij projecten omtrent verdraagzaamheid en geweldloosheid. Dit kan er op wijzen dat concrete aanleidingen (bijvoorbeeld racisme, zinloos geweld) als aanknopingspunt dienen om te “praten” in de klas. De mate waarin dit verder structureel wordt ingebed blijft echter een vraagteken.

Tabel 4 toont aan dat er grote verschillen bestaan in de mate dat bepaalde methodes gebruikt worden in het basisonderwijs en het secundair onderwijs. In het basisonderwijs worden beduidend vaker lessenreeksen, workshops en themaweken/dagen gebruikt dan in het secundair onderwijs. Het betreft hier dus duidelijk meer intensieve methodes. In het secundair onderwijs daarentegen zijn uitstappen en lezingen beduidend populairder dan in het basisonderwijs waar deze methodes slechts voor een klein aantal projecten worden gehanteerd. Dit neemt echter niet weg dat een klasdiscussie de meest gehanteerde methode is om in het secundair onderwijs aan vredesopvoeding te doen: bij de helft van de projecten in het secundair onderwijs wordt een klasdiscussie gebruikt.

8 $\chi^2=4,03$; Df=2; p= 0,133

9 $\chi^2=2,675$; Df=2; p= 0,262

10 $\chi^2=20,917$; Df=2; p= < 0,001

11 $\chi^2=4,604$; Df=2; p= 0,100

12 $\chi^2=11,949$; Df=2; p= 0,003

13 $\chi^2=0,028$; Df=2; p= 0,986

14 $\chi^2=16,943$; Df=2; p= < 0,001

Tabel 4: Indeling van projecten naar didactische methode en onderwijsniveau (n=757)

Didactische methode	BaO	%	SO	%
Klasdiscussie ¹⁵	171	57,8%	232	49,5%
Lessenreeks ¹⁶	177	59,8%	172	36,7%
Workshops ¹⁷	218	46,5%	83	28,0%
Themadag/week ¹⁸	128	43,2%	155	33,0%
Inleefsessie ¹⁹	93	31,4%	141	30,1%
Uitstap ²⁰	50	16,9%	167	35,6%
Lezing ²¹	39	13,2%	109	23,2%

2.2.3 Samenwerking met externe organisaties

De respondenten van de scholenenquête werd gevraagd aan te geven in hoeverre een externe organisatie een rol speelde in de ontwikkeling en het gebruik van het didactisch materiaal en de organisatie van het project. Hiertoe diende de respondent aan te kruisen welke van de volgende opties van toepassing was op het project:

- het werd volledig aangeboden, uitgewerkt en georganiseerd door een externe organisatie;
- het was geïnspireerd op bestaande informatie of gebaseerd op bestaand didactisch materiaal van één of andere organisatie, maar de uitwerking en organisatie werd binnen de school zelf verzorgd;
- er werd geen gebruik gemaakt van bestaand didactisch materiaal. Het project is ontstaan op eigen initiatief. Ook de verdere uitwerking en organisatie werd binnen de school zelf verzorgd.

¹⁵ $\chi^2 = 5,035$; Df=2; p=0,081

¹⁶ $\chi^2 = 39,352$; Df=2; p=0,000

¹⁷ $\chi^2 = 27,546$; Df=2; p=0,000

¹⁸ $\chi^2 = 8,116$; Df=2; p=0,017

¹⁹ $\chi^2 = 0,411$; Df=2; p=0,814

²⁰ $\chi^2 = 32,696$; Df=2; p=0,000

²¹ $\chi^2 = 12,511$; Df=2; p=0,002

Tabel 5 geeft per onderwijsniveau de frequentie (absoluut en relatief) dat elk van de drie mogelijke antwoordcategorieën werd gehanteerd.

Tabel 5: Indeling van projecten naar wijze van organisatie en onderwijsniveau (n=682)

Organisatie	BaO	%	SO	%
Volledig aangeboden, uitgewerkt en georganiseerd door externe organisatie	21	7,7%	53	13,0%
Geïnspireerd op bestaande informatie of bestaande projecten	140	51,3%	116	28,4%
Geen gebruik gemaakt van bestaand didactisch materiaal	112	41,0%	240	58,7%
	273		409	

In zowel het basis- als het secundair onderwijs wordt slechts een minderheid van de projecten volledig georganiseerd door een externe organisatie (respectievelijk 8% en 13%). Bovendien merken we een significant verschil tussen het basis- en secundair onderwijs.²² In het basis-onderwijs wordt bij de meerderheid van de projecten (52%) gebruik gemaakt van bestaand didactisch materiaal van een externe organisatie. Projecten in het secundair onderwijs worden voornamelijk volledig zelfstandig georganiseerd zonder gebruik te maken van bestaand materiaal (bijna 60% van de projecten).

Tabel 6 gaat na in hoeverre projecten over de respectievelijke thema's worden georganiseerd door externe organisaties. Daaruit blijkt dat er een significant verband is tussen beide kenmerken.²³ De tabel leert ons dat projecten rond geweldloosheid en verdraagzaamheid voornamelijk door de school zelf volledig autonoom worden georganiseerd. Projecten rond democratische attitudes daarentegen worden vaker volledig georganiseerd door een externe organisatie of zijn vaker gebaseerd op bestaand materiaal dat wordt aangeboden door een externe organisatie.

Tabel 6: Indeling van projecten naar wijze van organisatie en thema (n=674)

Organisatie	Geweldloosheid		Verdraagzaamheid		Democratische attitudes	
	n	%	n	%	n	%
Volledig aangeboden, uitgewerkt en georganiseerd door externe organisatie	15	11,7%	24	7,3%	34	15,7%
Geïnspireerd op bestaande informatie of bestaande projecten	40	31,2%	121	36,8%	92	42,4%
Geen gebruik gemaakt van bestaand didactisch materiaal	73	57,0%	184	55,9%	91	41,9%
	128		329		217	

22 $\chi^2=36,98$; Df=2; $p<0,001$

23 $\chi^2=17,19$; Df=4; $p=0,002$

Deze bevinding versterkt mogelijk het vermoeden dat projecten rond geweldloosheid en verdraagzaamheid eerder ad hoc worden aangeboden, naar aanleiding van “media-evenement” – zinloos geweld verschenen in de media – of van een lokaal “incident” – een geval van pesterijen of geweld op school of waarbij leerlingen van de school betrokken waren. Niet alleen wordt voor die thema’s de methode “klasdiscussie” veel aangewend (zie 2.2.2), maar ze worden ook het vaakst autonoom georganiseerd.

2.2.4 Initiatiefnemer

In de scholenbevraging werd respondenten gevraagd aan te geven door wie het initiatief werd genomen om het bewuste project op de school te organiseren. In tabel 7 wordt de verdeling van de projecten over een aantal antwoordcategorieën weergegeven voor zowel het basis- als het secundair onderwijs. Wat in deze tabel onmiddellijk opvalt is het feit dat de projecten er zowel in het basis- als het secundair onderwijs voornamelijk geïnitieerd worden door een groep van leerkrachten.

Tabel 7: Indeling van projecten naar initiatiefnemer en onderwijsniveau (n=755)

Initiatiefnemer	BaO	%	SO	%
Groep leerkrachten	171	58,8%	318	68,5%
Eén leerkracht specifiek	70	24,1%	96	20,7%
Directie	34	11,7%	31	6,7%
Leerlingen	3	1,0%	8	1,7%
Ouders	1	0,3%	2	0,4%
Externe organisatie	12	4,1%	9	1,9%
	291		464	

Er is echter een significant verschil tussen beide onderwijsniveaus:²⁴ in het basisonderwijs komen de projecten er verhoudingsgewijs duidelijk meer door een initiatief vanuit de directie zelf of één individuele leerkracht. In het secundair onderwijs is het veeleer een groep van leerkrachten die het initiatief neemt. Dat valt mogelijk te verklaren door de onderwijspraktijk. De leraar in het basisonderwijs staat meestal alleen in zijn klasgroep, daar waar in het secundair onderwijs een groep van verschillende leraren doorheen de klasgroep komt. Dat laatste werkt projectwerk en gezamenlijk werken in de hand.

24 $\chi^2=12,45$; Df=5; p=0,029

Projecten op initiatief van de leerlingen zelf, ouders of een externe organisatie lijken volgens de respondenten nauwelijks voor te komen, noch in het basis noch in het secundair onderwijs. Hierbij moeten we wel het voorbehoud maken dat de respondenten misschien niet altijd op de hoogte zijn van initiatieven die bijvoorbeeld binnen ouderverenigingen worden genomen.

Wat het kleine aantal initiatieven die ontstaan vanuit de leerlingen betreft, verwijzen we ook naar de vaststelling dat de leerlingen slechts in een beperkt aantal projecten zeggenschap hebben over het thema van het project (zie 2.2.7).

Tabel 8 geeft de verdeling van het aantal projecten naar initiatiefnemer en thema. Hier zijn nauwelijks verschillen vast te stellen. Projecten rond verdraagzaamheid worden wel iets vaker door een groep leerkrachten of de directie op de agenda geplaatst. Projecten rond democratische attitudes komen er daarentegen iets vaker op initiatief van een enkele specifieke leerkracht. Verder worden projecten rond geweldloosheid relatief vaker geïnitieerd door een externe organisatie of de leerlingen zelf. Deze verschillen zijn echter net niet significant.²⁵

Tabel 8: Indeling van projecten naar initiatiefnemer en thema (n=746)

	Geweldloosheid		Verdraagzaamheid		Democratische attitudes	
	n	%	n	%	n	%
Initiatiefnemer						
Groep leerkrachten	90	62,5%	246	67,6%	147	61,8%
Eén leerkracht specifiek	32	22,2%	72	19,8%	61	25,6%
Directie	10	6,9%	37	10,2%	17	7,1%
Leerlingen	3	2,1%	4	1,1%	4	1,7%
Ouders	1	0,7%	2	0,5%	0	0,0%
Externe organisatie	8	5,6%	3	0,8%	9	3,8%
	144		364		238	

2.2.5 Breedte doelgroep

Bij het invullen van de scholenenquête kruisten de respondenten aan of het project bedoeld was voor de hele school, één of enkele gra(a)d(en), één of meerdere ja(a)r(en),

²⁵ $\chi^2=17,64$; Df=10; p=0,061

één of meerdere klassen specifiek. Tabel 9 geeft de verdeling van de projecten voor dit kenmerk weer, naargelang het onderwijsniveau. Uit deze tabel blijkt een groot verschil tussen basis- en secundair onderwijs. In het basisonderwijs zijn beduidend meer projecten (65%) gericht op de hele school dan in het secundair onderwijs (36%). Slechts een minderheid van de projecten in het basisonderwijs richt zich op een of meerdere klassen of jaren. In het secundair onderwijs is dit meer gelijk verdeeld.²⁶

Tabel 9: Indeling van projecten naar beoogde doelgroep en onderwijsniveau (n=751)

Doelgroep	BaO	%	SO	%
Hele school	188	64,8%	166	36,0%
Eén of enkele gra(a)d(en)	51	17,6%	129	28,0%
Eén of meerdere ja(a)r(en)	27	9,3%	104	22,6%
Eén of meerdere klassen specifiek	24	8,3%	62	13,4%
	290		461	

Het verschil tussen basis- en secundair onderwijs is waarschijnlijk te verklaren door zowel het kwalitatief als kwantitatief verschil tussen beide onderwijsniveaus. Scholen van het basisonderwijs zijn in de eerste plaats gemiddeld kleiner dan scholen van het secundair niveau, wat het gemakkelijker maakt om projecten voor de hele school op te zetten. Daarnaast is er een groot kwalitatief verschil in aanpak. De leerstof van het basisonderwijs biedt men geïntegreerd aan. Dat impliceert dat de scheiding tussen aparte vakken en thema's meer diffuus is. Het gevolg kan zijn dat deze "diffuusheid" ook doorwerkt in de projectwerking van scholen. Op het secundair niveau wordt de leerstof veel strakker opgedeeld in vakken, maar ook in niveaus die op elkaar voortbouwen. Dat gedifferentieerd karakter zorgt er voor een bredere omkadering noodzakelijk is, indien het project op secundair niveau aan alle graden tegelijk wordt aangeboden.

We gingen ook na of er naargelang thema een verschil is in doelgroep die men met het project wil bereiken. Er blijkt een significante samenhang te zijn tussen beide kenmerken.²⁷ Uit tabel 10 blijkt dat projecten rond verdraagzaamheid relatief vaker worden ingericht voor de hele school, daar waar projecten rond geweldloosheid relatief vaker worden ingericht voor één of meerdere graden en projecten rond democratische attitudes relatief vaker voor één of meerdere klassen specifiek. Ondanks deze verschillen kunnen we vaststellen dat zowel voor projecten rond verdraagzaamheid, geweldloosheid als democratische attitudes de grootste groep initiatieven gericht zijn op de gehele school.

²⁶ Deze verschillen zijn ook als significant te bestempelen ($\chi^2=61,47$; $Df=3$; $p<0,001$)

²⁷ $\chi^2=13,84$; $Df=6$; $p=0,031$

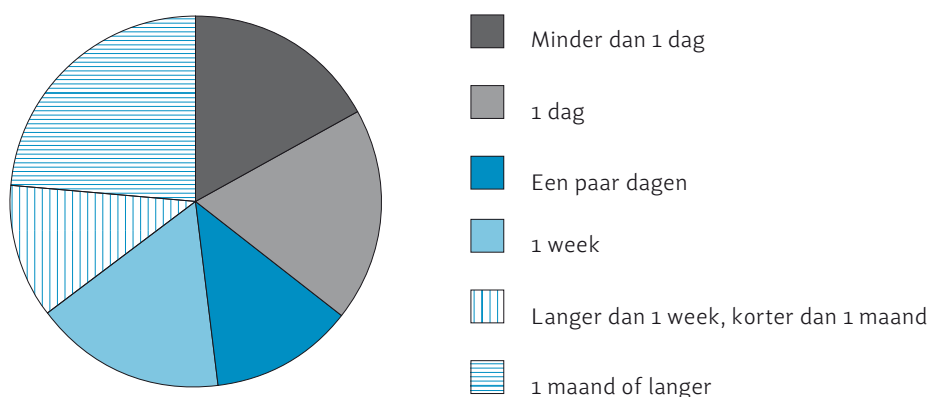
Tabel 10: Indeling van projecten naar beoogde doelgroep en thema (n=742)

Doelgroep	Geweldloosheid		Verdraagzaamheid		Democratische attitudes	
	n	%	¼	%	n	%
Hele school	56	38,6%	184	51,3%	106	44,5%
Eén of enkele gra(a)d(en)	47	32,4%	74	20,6%	59	24,8%
Eén of meerdere ja(a)r(en)	29	20,0%	63	17,5%	38	16,0%
Eén of meerdere klassen specifiek	13	9,0%	38	10,6%	35	14,7%
	145		359		238	

2.2.6 Duur

Een blik op figuur 5 leert ons dat VO-projecten heel diverse duurtijden hebben en in drie grote gelijke groepen verdeeld kunnen worden: ongeveer een derde van de VO-projecten in de Vlaamse scholen duurt 1 dag of korter, een derde van de projecten duurt tussen een paar dagen en een week, en een derde van de projecten duurt langer dan een week.

Figuur 5: Duurtijd van VO-projecten



Er bestaan echter grote significante verschillen in duurtijd naargelang ze georganiseerd worden in het basisonderwijs of in het secundair onderwijs.²⁸ Tabel 11 toont aan dat de meeste projecten die in het basisonderwijs worden georganiseerd van lange duur zijn: meer dan driekwart van de projecten duren minstens 1 week en meer dan een derde van de projecten zelfs een maand of langer. In het secundair onderwijs zijn de meeste projecten daarentegen van eerder korte duur: bijna de helft van de projecten duurt 1 dag of minder.

²⁸ $\chi^2=131,033$; $Df=5$; $p=0,000$

Tabel 11: Indeling van projecten naar duurtijd en onderwijsniveau (n=757)

Duur project	BaO	%	SO	%
Minder dan 1 dag	29	9,9%	100	21,5%
1 dag	19	6,5%	122	26,2%
Een paar dagen	22	7,5%	72	15,5%
1 week	57	19,5%	71	15,3%
Langer dan 1 week, korter dan 1 maand	63	21,6%	24	5,2%
1 maand of langer	102	34,9%	76	16,3%
	292		465	

De vaststelling dat in het basisonderwijs vaker langdurige projecten gehanteerd worden, hangt waarschijnlijk samen met de reeds eerdere vaststelling dat in het basisonderwijs relatief vaker gewerkt wordt met meer intensieve methodes zoals lessenreeksen en themaweken/dagen terwijl in het secundair onderwijs significant vaker gebruik wordt gemaakt van eerder kortstondige methodes zoals uitstappen en lezingen.

2.2.7 Voorbereiding

Bij het opmaken van een profiel van VO-projecten in de Vlaamse scholen is het ook nuttig naar de voorbereiding van de initiatieven te kijken. Uit onze analyses blijkt dat slechts een zeer beperkt aantal projecten die werden georganiseerd geen voorbereiding vergden. We onderscheiden hier drie indicatoren van de wijze waarop de projecten worden voorbereid: de voorbereidingstijd, de aard van de voorbereiding, en de betrokkenheid van de leerlingen bij de voorbereiding

– Voorbereidingstijd

Op vlak van voorbereidingstijd kunnen in tabel 12 significante verschillen naargelang onderwijsniveau worden vastgesteld:²⁹ van de projecten waarvoor een voorbereiding vereist was, vergde bijna de helft van de projecten in het basisonderwijs nauwelijks 1 dag voorbereidingstijd, terwijl in het secundair onderwijs bijna de helft van deze projecten meer dan een week voorbereidingstijd vergden. De gemiddelde voorbereidingstijd lag in het secundair onderwijs dan ook beduidend hoger dan in het basisonderwijs. Dit is een opvallende bevinding vooral omdat we uit eerder analyses konden afleiden dat in het basis

²⁹ $\chi^2=36,904$; $Df=5$; $p=0,000$

onderwijs vaker langdurige projecten lopen dan in het secundair onderwijs. In het secundair onderwijs wordt er dus blijkbaar meer voorbereidingstijd geïnvesteerd in projecten die over het algemeen een kortere duur hebben.

Tabel 12: Indeling van projecten naar voorbereidingstijd en onderwijsniveau (n=749)

Vorbereidingstijd project	BaO	%	SO	%
Minder dan 1 dag	93	32,2%	86	18,7%
1 dag	41	14,2%	53	12,5%
Een paar dagen	53	18,3%	69	15,0%
1 week	30	10,4%	47	10,2%
Langer dan 1 week, korter dan 1 maand	39	13,5%	90	19,6%
1 maand of langer	33	11,4%	115	25,0%
	289		460	

– Aard van voorbereiding

Wanneer VO-projecten worden voorbereid, dan gebeurt dit voornamelijk door bepaalde zaken te organiseren of te plannen, door zich in te lezen in het thema en het verzamelen van didactisch materiaal. Opvallend is verder dat men zich in het basisonderwijs significant vaker inleest in het thema, terwijl men in het secundair onderwijs voor meer projecten iets moet organiseren of plannen en beduidend vaker moet vergaderen.

Tabel 13: Indeling van projecten naar aard van voorbereiding en onderwijsniveau (n=765)

Aard van voorbereiding project	BaO	%	SO	%
Organiseren/plannen ³⁰	230	77,7%	403	85,9%
Zich inlezen in het thema ³¹	205	69,3%	269	57,4%
Didactisch materiaal verzamelen ³²	193	65,2%	274	58,4%
Vergaderen ³³	132	44,6%	303	64,6%
Geven van extra les ³⁴	150	50,7%	218	46,5%
Andere voorbereiding ³⁵	21	7,1%	40	8,5%
	296		469	

³⁰ Chi²= 9,660; Df=2; p=0,008

³¹ Chi²= 16,447; Df=2; p=0,000

³² Chi²= 3,572; Df=2; p=0,168

³³ Chi²= 29,766; Df=2; p=0,000

³⁴ Chi²= 1,921; Df=2; p=0,383

³⁵ Chi²= 0,544; Df=2; p=0,762

– Betrokkenheid van leerlingen

De respondenten werd ook gevraagd in welke mate de leerlingen zelf betrokken werden bij de voorbereiding van het project. Er werd hen meer specifiek gevraagd of de leerlingen mee konden beslissen over het thema, of de thematiek als voorbereiding behandeld werd in de lessen, of de leerlingen opdrachten en taken kregen rond de problematiek, en of de leerlingen het project actief mee organiseerden.

Tabel 14 toont aan dat in ongeveer een derde van de projecten de leerlingen niet betrokken worden in de voorbereiding (36%). Bij twee derde van de projecten worden de leerlingen dus wel op een of andere wijze betrokken in de voorbereiding (64%). Dat gebeurt dan voornamelijk door middel van specifieke opdrachten en taken (39% van alle projecten) en door in de lessen het thema op voorhand te behandelen (37% van alle projecten). Opvallend is dat in ongeveer een kwart van de projecten de leerlingen het project actief mee organiseren (24%), maar dat ze slechts in een erg beperkt aantal projecten zeggenschap hebben over het thema van het project (11%).

Tabel 14: Betrokkenheid van leerlingen in de voorbereiding van projecten (n=765)

Betrokkenheid van leerlingen		
Leerlingen worden niet betrokken	275	35,9%
Leerlingen worden wel betrokken	490	64,1%
– ze krijgen opdrachten en taken rond de problematiek	297	38,8%
– het thema wordt in de lessen behandeld als voorbereiding	281	36,7%
– ze organiseren het project actief mee	183	23,9%
– ze konden mee beslissen over het thema	85	11,1%

Onze analyses tonen aan dat of de leerlingen al dan niet betrokken worden in de voorbereiding, niet significant verschilt naargelang de projecten plaatsvinden in het basis-onderwijs of het secundair onderwijs en ook niet significant verschilt naargelang het hoofdthema van de projecten. Wel blijken er verschillen te bestaan in de betrokkenheid van de leerlingen bij de verschillende didactische methodes die gehanteerd worden: bij lezingen en workshops worden de leerlingen beduidend meer betrokken in de voorbereiding dan bij de overige methodes (zie tabel 15).

Tabel 15: Aandeel van projecten waar de leerlingen worden betrokken in de voorbereiding per methode (n=765)

Methode	% projecten met leerlingen betrokken
Lezing	78,4%
Workshop	73,8%
Andere methode	72,6%
Lessenreeks	71,0%
Uitstap	70,0%
Themadagen/weken	69,6%
Inleefsessie	69,2%
Klasdiscussie	66,7%

2.2.8 Kostprijs

De kostprijs van de VO-projecten in Vlaamse scholen in kaart brengen is geen makkelijke opgave. De respondenten gaven immers slechts voor 231 projecten een kostprijs op. Een groot deel van de respondenten gaf aan de kostprijs van het project niet te weten. Ook valt op te merken dat we ons vragen kunnen stellen bij de validiteit van de informatie over de prijs. In een aantal gevallen lijkt het immers om gissingen te gaan. Vaak hebben directieleden een betere kijk op de kostprijs dan de coördinerende leerkrachten. Toch kan de prijs een indicatie geven over het soort van project. Een aantal projecten lijken zich immers te beperken tot het toegangsticket tot een bioscoopzaal, of het uitbetalen van een honorarium voor een gastspreker.

In eerste instantie werd gevraagd wat het prijskaartje was dat aan elk opgegeven project hangt. Deze prijzen lopen echter heel sterk uiteen (van projecten die omzeggens niets kosten tot zelfs een project met een absolute kostprijs van maar liefst 12.000 euro). Aangezien de vraag naar de prijs van een project geen rekening hield met de omvang van de groep waarvoor het bestemd was hanteren we ook een maat voor de relatieve kostprijs. Hierbij gaan we na wat de kostprijs van het project is in functie van het aantal leerlingen dat met het project wordt bereikt. Uit onze analyses blijkt dat de gemiddelde relatieve kostprijs 3,9 euro per leerling bedraagt en varieert tussen 0 en ongeveer 60 euro per leerling.

2.3

Gepercipieerde impact van projecten

In de vorige sectie 2.2 werd aan de hand van acht kenmerken een beeld geschetst van het profiel van vredesopvoedingsprojecten (VO-projecten) in het onderwijs in Vlaanderen. Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk 2 aangegeven, willen scholen jongeren vaardigheden aanleren om als burger deel te nemen aan de maatschappij, met positieve attitudes ten aanzien van onder meer democratie, geweldloosheid en tolerantie. Ze vinden daarbij een bondgenoot in de overheid. Scholen streven die doelstelling onder meer na door het organiseren van projecten. Idealiter zou het zowel voor de organisator van een activiteit, voor de school als voor de financierende instantie interessant zijn te weten welke VO-projecten slagen in het bijbrengen van kennis, het wijzigen van attitudes en het bijsturen van gedrag. Pas dan kan men ten volle de effectiviteit van dergelijke projecten in scholen evalueren.

De resultaten van de huidige analyse kunnen echter niet in dergelijke termen worden geïnterpreteerd voor wat de mogelijke effectiviteit van elk project betreft. Om de impact na te gaan van een project zou men de leerlingen moeten kunnen bevragen op minstens twee meetmomenten, namelijk vóór aanvang van het project, en na beëindiging van het project. Daarenboven zouden we die leerlingen moeten kunnen vergelijken met een groep leerlingen die zowat hetzelfde profiel hebben qua sociale achtergrond, in scholen met een vergelijkbaar schoolklimaat, waar geen projecten hebben gelopen (Cook & Campbell, 1979). Het uitvoeren van dergelijk quasi-experimenteel onderzoek is tijdsintensief en vraagt ook om de nodige middelen om de respons op peil te houden. Daarenboven zou het onverantwoord zijn het veld in te trekken zonder een duidelijk zicht op de diversiteit van bestaande projecten, alsook op de eigenheid van elk van de projecten. In die zin vormt de huidige staalkaart een ideaal startpunt voor verder diepgaand evaluatie-onderzoek (Rossi, et al. 1999).

Via de staalkaart willen we in de eerste plaats een beeld schetsen van de bestaande initiatieven omtrent vredesopvoeding in het onderwijs. We willen echter ook een beeld van de gepercipieerde impact kunnen geven van de georganiseerde projecten. Hierbij dienen we voor ogen te houden dat het hier gaat om een inschatting van de impact van de projecten die door de respondenten zelf werd aangeleverd. De respondenten hebben in de bevraging zelf uitgelegd wat ze hebben gedaan en vervolgens verklaard of hun acties volgens hen uiteindelijk zinvol waren voor de betrokken leerlingen. Deze werkwijze is geschikt om een overzicht te bieden van de variatie in aanpak (zie 2.2), maar levert ook een eerste instrument om de impact van VO-initiatieven in scholen in te schatten.

Om te kunnen aangeven hoe de impact van projecten wordt geëvalueerd, maken we gebruik van 4 indicatoren. Deze indicatoren richten zich op de perceptie van de respondenten over afstemming van het project op de doelgroep, over het rendement (de “*return on investment*”: woog de voorbereidingstijd op tegen de bereikte doelen), over een algemene evaluatie van de effectiviteit en over een concrete evaluatie van de doeltreffendheid. Onderstaande tabel vat de weerhouden indicatoren voor de gepercipieerde impact samen.

Tabel 16: Gebruikte criteria en indicatoren voor de analyse van de variantie in gepercipieerde impact

	Criteria	Gebruikte indicatoren
1	Afstemming	Was het project volledig afgestemd op de doelgroep?
2	Rendement	Woog de voorbereidingstijd op tegen de bereikte doelen?
3	Algemene effectiviteit	Kennis verbeterd
		Vaardigheden aangeleerd
		Houding veranderd
		Zinvol
4	Concrete effectiviteit	Houding tav geweld veranderd,
		Onmiddellijk voelbaar in gedragswijziging
		Heeft schoolklimaat verbeterd

We overlopen in 2.3.1 achtereenvolgens elk van de gebruikte criteria. In een volgende sectie leggen we verbanden tussen de criteria en enkele generieke kenmerken van projecten (zie 2.3.2).

2.3.1 Criteria voor gepercipieerde impact

2.3.1.1 Afstemming op de doelgroep

De mate waarin een project zou zijn afgestemd op de doelgroep is een belangrijk aspect om in te schatten of een bepaald project al dan niet als succesvol werd gepercipieerd. Als indicator hiervoor gebruikten we de vraag of het project volledig was afgestemd op de doelgroep.

Tabel 17: Relatieve frequenties (%) op de indicatoren voor de afstemming op de doelgroep volgens onderwijsniveau (n=767)

	Basisonderwijs	Secundair Onderwijs
Helemaal niet	0,7	0,2
Meer niet dan wel	0,3	0,0
Neutraal	2,4	4,3
Meer wel dan niet	23,6	29,1
Volledig	73,1	66,4
	(n=297)	(n=470)

Over het algemeen zouden de projecten volgens de respondenten volledig zijn afgestemd op de groep leerlingen, en dit in hogere mate in het basisonderwijs (73%) dan in het secundair onderwijs (66%).

2.3.1.2 Rendement

Om de impact van de projecten in te schatten, wilden we ook kunnen nagaan in welke mate de respondenten van mening waren dat de tijd die werd besteed aan de voorbereiding opwoog tegen de bereikte doelstellingen, het zogenaamde rendement (“*return on investment*”). Een inschatting van het rendement geeft immers een indicatie van hoe de impact van een project wordt geëvalueerd. Anderzijds is het mogelijk dat projecten succesvol zijn in het bijbrengen van kennis of vaardigheden, maar dat de geïnvesteerde tijd weegt op de rest van de school- of klaswerking. Als indicator gebruiken we hier de vraag of de geïnvesteerde voorbereidingstijd opwoog tegen de bereikte doelstellingen.

Tabel 18: Relatieve frequenties (%) op de indicatoren voor rendement (n=767)

	Basisonderwijs	Secundair Onderwijs
Helemaal niet	6,4	4,7
Eerder niet dan wel	4,4	4,9
Neutraal	15,2	11,3
Eerder wel dan niet	38,7	45,7
Helemaal wel	35,4	33,4
	(n=297)	(n=470)

Uit tabel 18 kunnen we afleiden dat slechts een minderheid van circa 10% van de projecten als tijdverlies wordt ervaren en dit zowel voor projecten in het basis onderwijs als in het secundair onderwijs. Bij ongeveer driekwart van de projecten zijn de respondenten van mening dat de geïnvesteerde voorbereidingstijd opwoog tegen de bereikte doelstelling. Het overgrote deel van de projecten wordt achteraf gezien dus als de moeite waard gepercipieerd.

2.3.1.3 Gepercipieerde effectiviteit

In de scholenbevraging werden aan de respondenten ook 8 vragen voorgelegd over de mate dat ze van oordeel waren dat de projecten effectief waren. Deze effectiviteitsvragen vallen uiteen in 2 onderdelen, namelijk algemene en concrete effectiviteit.

– Algemene effectiviteit

De indicatoren voor algemene effectiviteit peilen bij de respondenten naar de mate waarin in algemene termen, op lange termijn, het project volgens hen zin had en het op de een of andere manier een positieve impact had op de kennis, vaardigheden en attitudes van de leerlingen omtrent de problematiek. De vragen werden gesteld als stellingen waarmee de respondenten al dan niet akkoord konden gaan.

Tabel 19: Relatieve frequenties (%) op de indicatoren voor algemene effectiviteit (n=767)

	-	-/+	+	Geen antwoord
Dit project heeft de kennis van de leerlingen met betrekking tot dit thema verbeterd.	0,1	8,1	89,6	2,2
Dit project heeft de leerlingen vaardigheden aangeleerd om beter met de problematiek in kwestie om te kunnen gaan.	0,9	15,4	79,5	4,2
Dit project heeft de houding van leerlingen met betrekking tot de problematiek in kwestie positief veranderd.	0,4	19,9	76,9	2,7
Ik het gevoel dat dit project zinvol was voor de leerlingen.	0,3	4,0	93,9	1,8

Deze algemene effectiviteitsevaluatie valt positief uit voor de projecten. Maar liefst 94% van de projecten werd door de respondenten als zinvol ervaren voor de betrokken leerlingen. 90% van de projecten zou de kennis van de leerlingen over het thema verbeterd hebben en bijna 80% van de projecten zou een positieve impact hebben gehad op de vaardigheden en de houding van de leerlingen met betrekking tot de problematiek.

Om deze vragen samen te vatten werd de interne samenhang bekeken en werd een samengesteld meetinstrument opgesteld (zie bijlage 6.2).

– Concrete effectiviteit

Hoewel de algemene effectiviteit als sterk positief wordt ervaren door de respondenten, zijn ze sceptischer over de concrete effectiviteit. Tabel 20 toont aan dat de grootste groep respondenten de concrete effectiviteit moeilijk kan inschatten en dat een relatieve grote groep van de respondenten geen antwoord kon geven op deze vragen. Desondanks zijn ze ervan overtuigd dat meer dan 40% van de projecten hebben bijgedragen tot een beter schoolklimaat en dat ongeveer een derde van de projecten onmiddellijk voelbaar was bij het gedrag van de leerlingen en hun houding ten aanzien van geweld op school heeft veranderd.

Tabel 20: Relatieve frequenties (%) op de indicatoren voor 'concrete effectiviteit' (n=767)

	-	-/+	+	Geen antwoord
Dit project heeft de houding van leerlingen ten aanzien van geweld op school veranderd.	7,7	43,7	33,9	14,7
Dit project was onmiddellijk voelbaar bij het gedrag van de leerlingen.	10,7	49,7	31,8	7,8
Dit project heeft het schoolklimaat verbeterd.	5,0	45,1	41,9	8,1

Op een gelijkaardige wijze als bij algemene effectiviteit werd een meetinstrument opgesteld dat peilt naar de evaluatie van de effectiviteit van projecten in iets concretere termen (zie bijlage 6.2).³⁶

2.3.2 Samenhang tussen criteria voor gepercipieerde impact en projectkenmerken

In wat volgt presenteren we enkele verkennende analyses naar mogelijke voorspellers van verschillende scores op de criteria voor gepercipieerde impact (rendement, afstemming op de doelgroep, algemene effectiviteit, concrete effectiviteit). De mogelijke voorspellers die we in deze sectie behandelen zijn: het hoofdthema, het aantal gehanteerde didactische methode, de samenwerking met externe organisaties, de duurtijd en de betrokkenheid van de leerlingen in de voorbereiding van de projecten.

³⁶ 1 van de 8 effectiviteitsvragen werd uiteindelijk niet gebruikt voor de meetinstrumenten.

2.3.2.1 Hoofdthema

Eerst gaan we na in welke mate er verschillen bestaan tussen de drie grote thema's wat de beoordeling van impact betreft. Tabel 21 kruist het gegeven "eerst opgegeven thema" met de variabelen rendement en afstemming. Deze analyse toont aan dat er geen significante verschillen zijn tussen projecten uit de 3 thema's naar rendement. Wel bestaat er een licht significant verschil naar afstemming: projecten rond verdraagzaamheid worden iets minder vaker gepercipieerd als zeer goed afgestemd op de doelgroep.

Tabel 21: Indeling van projecten naar beoogde thema en evaluatie op de criteria rendement en afstemming

		Geweldloosheid	Verdraagzaamheid	Democratische attitudes
Rendement ³⁷	Zeer slecht	0,0%	0,5%	0,4%
	Slecht	0,0%	0,0%	0,4%
	Neutraal	2,7%	3,0%	4,9%
	Goed	25,3%	27,3%	27,5%
	Zeer goed	71,9%	69,1%	66,8%
Afstemming ³⁸	Zeer slecht	5,5%	5,7%	4,5%
	Slecht	3,4%	4,4%	6,1%
	Neutraal	10,3%	12,8%	12,7%
	Goed	41,8%	45,1%	40,6%
	Zeer goed	39,0%	32,0%	36,1%

De afstemming op de doelgroep wordt door de respondenten vrijwel steeds erg positief ervaren. Minder dan 5% van de projecten wordt niet als goed afgestemd op de doelgroep beschouwd en bij meer dan tweederde van de georganiseerde projecten wordt de afstemming op de doelgroep zelfs als zeer goed beschouwd en dit ongeacht het hoofdthema van het project. Ook het rendement van de projecten zit voor de drie hoofdthema's goed: in meer dan driekwart van de gevallen werd het rendement van het project beduidend hoger ingeschat dan de geïnvesteerde voorbereidingstijd door de respondenten. Het hoofdthema speelt hier geen rol van betekenis.

Om mogelijke verschillen in effectiviteit en voorbereiding na te gaan maken we gebruik van ANOVA-analyse. Een ANOVA-analyse is een statistische methode die gebruikt wordt om te toetsten of de variantie in de waarden van twee of meer groepen significant van elkaar verschillen. De resultaten daarvan staan in tabel 22. Deze analyses leren ons dat

³⁷ $\chi^2 = 7,043$; $Df=12$; $p = 0,855$

³⁸ $\chi^2 = 22,459$; $Df=12$; $p = 0,033$

er geen significante verschillen zijn tussen projecten uit de drie thema's, wat betreft concrete en algemene effectiviteit. De samenhang tussen het hoofdthema en de gepercipieerde concrete effectiviteit is net niet significant. Er zijn dus lichte aanwijzingen dat projecten rond geweldloosheid en verdraagzaamheid hoger worden ingeschat op vlak van concrete effectiviteit dan projecten rond democratische attitudes.

Tabel 22: Gemiddelde scores op de twee evaluatiecriteria naargelang thema (en bijhorende resultaten van ANOVA-analyse)

	Algemene effectiviteit	Concrete effectiviteit
Thema		
Geweldloosheid	77,3327	60,0797
Verdraagzaamheid	77,8203	59,7672
Democratische attitudes	77,9321	56,4945
ANOVA:	F=0,114 p=0,952	F=02,439 p=0,063

2.3.2.2 Aantal didactische methodes

Een tweede mogelijk verband dat we onder de loep nemen is dat tussen gepercipieerde impact en de diversiteit van de gehanteerde didactische methodes. We kunnen verwachten dat projecten die gebruik maken van meerdere didactische methodes mogelijk een positievere gepercipieerde impact hebben aangaande effectiviteit, rendement en afstemming.

Om dit vermoeden te toetsten werd het aantal gehanteerde didactische methodes van een project gecorreleerd met de criteria effectiviteit algemeen en effectiviteit concreet. De resultaten daarvan geven aan dat ons vermoeden slechts in beperkte mate bevestigd wordt (zie tabel 23). Meerdere didactische methodes leiden niet per definitie tot meer effectiviteit. Er is slechts een zeer matige, zij het wel significante correlatie tussen het aantal gehanteerde didactische methodes en de evaluatie algemeen. De variabele "aantal gehanteerde didactische methodes" vertoont geen significante samenhang met het criterium "concrete effectiviteit".

Tabel 23: Correlatie tussen het aantal gehanteerde didactische methodes en de twee criteria voor gepercipieerde impact (met bijhorende p-waarde)

Aantal gehanteerde didactische methodes	Algemene effectiviteit	Concrete effectiviteit
Correlatie	0,084	-0,046
p-waarde	0,021	0,225

Om na te gaan of er ook een verschil is in rendement en afstemming naargelang het aantal gehanteerde didactische methodes werd een ANOVA-analyse uitgevoerd (zie tabel 24). Daarbij hebben we alle projecten die 5 of meer didactische methodes hanteerden samen genomen in een categorie. Uit de analyses blijkt dat er geen sprake is van significante verschillen in rendement of afstemming naargelang het aantal gehanteerde didactische methodes.

Tabel 24: Indeling van projecten naar aantal didactische methodes en gepercipieerde impact op de criteria rendement en afstemming (n=765)

		Aantal didactische methodes					
		0	1	2	3	4	5+
Rendement ³⁹	Zeer slecht	7,9%	7,1%	4,4%	3,8%	4,4%	5,9%
	Slecht	3,9%	4,1%	7,2%	4,9%	2,2%	2,9%
	Neutraal	9,2%	16,6%	13,9%	11,0%	14,4%	7,4%
	Goed	40,8%	39,1%	43,9%	44,0%	46,7%	44,1%
	Zeer goed	38,2%	33,1%	30,6%	36,3%	32,2%	39,7%
Afstemming ⁴⁰	Zeer slecht	1,3%	0,0%	0,0%	0,5%	1,1%	0,0%
	Slecht	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Neutraal	2,6%	4,7%	3,9%	1,1%	3,3%	7,4%
	Goed	26,3%	27,2%	30,6%	29,1%	21,1%	17,6%
	Zeer goed	69,7%	67,5%	65,6%	69,2%	74,4%	75,0%

Het feit dat meer didactische methodes gehanteerd worden voor een project leidt dus niet tot een duidelijk gepercipieerde meerwaarde wat effectiviteit, rendement of afstemming betreft.

2.3.2.3 Samenwerking met externe organisaties

Een derde kenmerk waarvan we nagaan of het een invloed heeft op de gepercipieerde impact is de mate waarin projecten autonoom georganiseerd zijn door de school. Tabel 25 geeft een kruistabel weer van dit kenmerk met respectievelijk rendement en afstemming. Hieruit blijkt enkel een significante samenhang met de afstemming. Daarbij valt op dat projecten die volledig aangeboden, uitgewerkt en georganiseerd zijn door externe organisaties opvallend lager scoren aangaande afstemming dan de andere projecten. Van de projecten die volledig autonoom zijn ontwikkeld en uitgevoerd vinden we er procentueel

39 $\chi^2 = 10,03$; Df= 10; p= 0,438

40 $\chi^2 = 15,17$; Df=10; p=0,126

opvallend veel meer in de categorie die door de respondenten als ‘zeer goed’ beoordeeld worden aangaande afstemming. Anderzijds worden projecten die volledig worden aangeboden, uitgewerkt en georganiseerd door een externe organisatie vaker als ‘zeer goed’ beoordeeld dan de overige projecten. Mogelijk komt dit doordat dergelijke projecten minder voorbereidingstijd vergen van de leerkrachten. Dit verschil is echter niet significant.

Tabel 25: Indeling van projecten naar wijze van organisatie en gepercipieerde impact op de criteria rendement en afstemming

		Volledig aangeboden, uitgewerkt en georganiseerd door externe organisatie	Geïnspireerd op bestaande informatie of bestaande projecten	Geen gebruik gemaakt van bestaand didactisch materiaal
Rendement ⁴¹	Zeer slecht	8,1%	5,5%	5,4%
	Slecht	2,7%	5,1%	4,3%
	Neutraal	9,5%	12,5%	13,4%
	Goed	32,4%	44,5%	42,6%
	Zeer goed	47,3%	32,4%	34,4%
Afstemming ⁴²	Zeer slecht	0,0%	0,4%	0,3%
	Slecht	0,0%	0,0%	0,3%
	Neutraal	9,5%	3,1%	2,0%
	Goed	25,7%	33,6%	22,4%
	Zeer goed	64,9%	62,9%	75,0%

In tabel 25 geven we de gemiddelde scores weer op de twee impactcriteria voor elk van de 3 afzonderlijke categorieën die we kunnen onderscheiden wat betreft wijze van organiseren. Uit bijhorende variantie-analyses (zie tabel 26) blijkt dat er enkel significante verschillen zijn tussen de drie categorieën aangaande gepercipieerde concrete effectiviteit.

De gemiddelde scores tonen aan dat projecten die volledig aangeboden, uitgewerkt en georganiseerd worden door een externe organisatie als minder effectief worden ervaren in concrete zin dan de projecten die deels of volledig autonoom worden georganiseerd. Bijkomende tests tonen aan dat de laatste twee categorieën niet significant verschillen van elkaar. We moeten hier de kanttekening maken dat het niet verwonderlijk is dat autonoom georganiseerde projecten een positievere gepercipieerde impact hebben, gezien het feit dat de respondenten zelf veelal instonden voor de organisatie ervan.

⁴¹ $\chi^2 = 8,070$; Df= 8; p= 0,427

⁴² $\chi^2 = 22,088$; Df=8; p= 0,005

Tabel 26: Gemiddelde scores op de effectiviteitscriteria naargelang wijze van organiseren (en bijhorende resultaten van ANOVA-analyse)

	Algemene effectiviteit	Concrete effectiviteit
Organisatie		
Volledig aangeboden, uitgewerkt en georganiseerd door externe organisatie	79,14	55,12
Geïnspireerd op bestaande informatie of bestaande projecten	77,91	58,18
Geen gebruik gemaakt van bestaand didactisch materiaal	77,83	59,99
ANOVA:	F=0,390 p=0,677	F=2,935 p=0,054

2.3.2.4 Duurtijd van projecten

Een vierde mogelijke voorspeller van de gepercipieerde impact van VO-projecten is de duurtijd van het project. Men zou kunnen verwachten dat projecten die een langere periode beslaan een positievere evaluatie krijgen met betrekking tot de impact op de leerlingen.

De resultaten van onze analyses tonen aan dat de gepercipieerde algemene en concrete effectiviteit wel degelijk verschilt naargelang de duur van de VO-initiatieven: hoe langer de projecten, hoe hoger de algemene en concrete effectiviteit wordt ingeschat (zie tabel 27).

Tabel 27: Gemiddelde scores op de twee evaluatiecriteria naargelang duurtijd (en bijhorende resultaten van ANOVA-analyse)

	Algemene effectiviteit	Concrete effectiviteit
Duurtijd		
1 dag of korter	75,68	55,14
Paar dagen tot een week	77,62	59,06
Langer dan 1 week	80,12	62,45
ANOVA:	F=10,243 p=0,000	F=14,501 p=0,000

De wijze waarop de respondenten het rendement en de afstemming op de doelgroep percipiëren verschilt echter niet significant naargelang de duur van de projecten (zie tabel 28).

Tabel 28: Indeling van projecten naar beoogde duurtijd en evaluatie op de criteria rendement en afstemming

		1 dag of minder	Paar dagen tot 1 week	Langer dan 1 week
Rendement ⁴³	Zeer slecht	8,5%	5,4%	2,3%
	Slecht	5,9%	4,5%	3,8%
	Neutraal	13,0%	11,3%	13,2%
	Goed	39,6%	43,2%	46,0%
	Zeer goed	33,0%	35,6%	34,7%
Afstemming ⁴⁴	Zeer slecht	0,4%	0,9%	0,0%
	Slecht	0,4%	0,0%	0,0%
	Neutraal	3,0%	3,6%	4,2%
	Goed	30,7%	23,4%	26,0%
	Zeer goed	65,6%	72,1%	69,8%

2.3.2.5 Betrokkenheid van leerlingen bij de voorbereiding

Een vijfde kenmerk waarvan we zouden kunnen verwachten dat het de gepercipieerde impact positief kan beïnvloeden is de mate waarin de leerlingen betrokken worden bij de voorbereiding van de VO-projecten.⁴⁵

Uit de analyses blijkt dat hoe sterker de leerlingen betrokken worden bij de voorbereiding, hoe hoger de algemene effectiviteit wordt ingeschat door de respondenten (zie tabel 29). Op vlak van concrete effectiviteit is er geen eenduidige samenhang met de mate van betrokkenheid van de leerlingen merkbaar.

⁴³ Chi²=8,155 ; Df=8; p=0,419

⁴⁴ Chi²= 12,972; Df=8; p= 0,113

⁴⁵ Hiervoor werd een nieuwe dimensie ontwikkeld die de mate van betrokkenheid van de leerlingen in kaart brengt. Op basis van het aantal activiteiten waarbij de leerlingen betrokken worden de projecten onderverdeeld in drie groepen: projecten waarbij de leerlingen niet betrokken worden, projecten waarbij de leerlingen matig betrokken worden (participatie van de leerlingen op ten minste 1 manier) en projecten waarbij de leerlingen sterk betrokken worden (participatie van de leerlingen op ten minstens twee manieren).

Tabel 29: Gemiddelde scores op de twee evaluatiecriteria naargelang betrokkenheid van de leerlingen tijdens de voorbereiding (en bijhorende resultaten van ANOVA-analyse)

	Algemene effectiviteit	Concrete effectiviteit
Betrokkenheid leerlingen		
Geen betrokkenheid	75,69	57,47
Matige betrokkenheid	78,00	60,45
Sterke betrokkenheid	80,05	58,52
ANOVA:	F=9,228 p=0,000	F=2,436 p=0,088

Een opvallende vaststelling is verder dat de mate waarin de leerlingen betrokken zijn bij de voorbereiding van de VO-project niet significant samenhangt met de gepercipieerde afstemming op de doelgroep: volgens de respondenten zijn projecten waarbij de leerlingen betrokken werden bij de voorbereiding, niet beter afgestemd op de doelgroep dan projecten waarbij de leerlingen niet betrokken zijn. ⁴⁶ Het gepercipieerde rendement daarentegen hangt wel significant samen met de mate waarin de leerlingen betrokken zijn bij de voorbereiding: hoe meer de leerlingen betrokken zijn, hoe hoger het gepercipieerde rendement. ⁴⁷

Tabel 30: Indeling van projecten naar beoogde duurtijd en evaluatie op de criteria rendement en afstemming

		Leerlingen niet betrokken	Leerlingen matig betrokken	Leerlingen sterk betrokken
Rendement	Zeer slecht	5,8%	5,8%	4,3%
	Slecht	8,7%	2,3%	2,2%
	Neutraal	16,0%	14,7%	6,9%
	Goed	38,9%	43,8%	46,8%
	Zeer goed	30,5%	33,3%	39,8%
Afstemming	Zeer slecht	0,4%	0,4%	0,4%
	Slecht	0,4%	0,0%	0,0%
	Neutraal	2,9%	3,1%	4,8%
	Goed	26,9%	30,6%	22,1%
	Zeer goed	69,5%	65,9%	72,7%

⁴⁶ $\chi^2=7,383$; Df= 8; p=0,496

⁴⁷ $\chi^2=31,075$; Df= 8; p=0,000

2.4 Conclusies

Om een beeld te schetsen van recente vredesopvoedingsprojecten (VO-projecten) in het onderwijs, werden de antwoorden van respondenten uit een bevraging bij een representatieve steekproef van scholen geanalyseerd. Algemeen kunnen we stellen dat vredesopvoeding behoorlijk wat aandacht krijgt: in bijna drie kwart van de scholen die de enquête beantwoordden, vond(en) in de voorbije twee schooljaren een of meerdere VO-project(en) plaats. In het secundair onderwijs (80%) worden relatief meer VO-projecten georganiseerd dan in het basisonderwijs (62%). Secundaire scholen en basisscholen die VO-projecten ondernemen, organiseren gemiddeld ongeveer 1 project per school per jaar.

We hebben in dit hoofdstuk ook een aantal aspecten meer gedetailleerd onder de loep genomen om het profiel van VO-projecten in het onderwijs te beschrijven. Daarbij werd nagegaan welke thema's worden behandeld, welke methodes worden gebruikt, in hoeverre beroep wordt gedaan op externe organisaties, wie het initiatief neemt, voor welke doelgroep projecten bedoeld zijn, hoelang projecten lopen, hoe de voorbereiding verloopt en hoeveel ze kosten.

Uit de analyses blijkt dat bijna de helft van de VO-projecten zich volgens de respondenten richten op het thema 'verdraagzaamheid'. Ongeveer een derde van de projecten werd gerapporteerd onder het thema 'democratische attitudes'. Slechts een vijfde van de projecten wordt onder de noemer 'geweldloosheid' geplaatst. De verdeling van projecten naar thema is in het basis- en secundair onderwijs nagenoeg gelijk. Een groot deel van de projecten onder 'geweldloosheid' handelen over (het voorkomen van) pesten. Analyses lijken er op te wijzen dat projecten over geweldloosheid waarschijnlijk vaak worden georganiseerd naar aanleiding van een concreet incident, en dat hierbij vooral via klasdiscussie wordt gewerkt.

Klasdiscussies zijn trouwens de meest gehanteerde methodes om aan vredesopvoeding te doen in Vlaamse scholen, vooral bij thema's als verdraagzaamheid en geweldloosheid: meer dan de helft van alle VO-projecten maakt gebruik van zulke discussies. Andere veel gebruikte methodes zijn lessenreeksen, workshops en themaweken. Het gaat dus vooral om methodes waarbij de leerlingen actief worden betrokken. Een lezing, een eerder passieve methode, wordt niet zo vaak gebruikt. Wat didactische methodes betreft, bestaan grote verschillen in het basisonderwijs en het secundair onderwijs. In het basisonderwijs worden meer intensieve methodes gebruikt zoals lessenreeksen, workshops of themaweken. In het secundair onderwijs komen uitstappen en lezingen relatief vaker voor.

In zowel het basis- als het secundair onderwijs wordt slechts een minderheid van de projecten volledig georganiseerd door een externe organisatie (respectievelijk 8% en 13%). Scholen zetten vaak hun eigen initiatieven op poten, proberen zelf een anti-pestpro-

ject uit, organiseren zelf een bezoek aan een museum, of gaan zelf met de klas een film bekijken over een specifiek thema. In het basisonderwijs wordt bij de meerderheid van de projecten gebruik gemaakt van bestaand didactisch materiaal van een externe organisatie. Projecten in het secundair onderwijs worden voornamelijk volledig zelfstandig georganiseerd zonder gebruik te maken van bestaand materiaal.

Zowel in het basis- als het secundair onderwijs worden VO-projecten in de meeste gevallen georganiseerd op basis van een initiatief van een groep van leerkrachten. Op de tweede plaats staan projecten op initiatief van één specifieke leerkracht. Het is opvallend dat slechts een heel klein aantal initiatieven worden georganiseerd die ontstaan op initiatief van de leerlingen.

In het basisonderwijs zijn beduidend meer projecten gericht op de hele school dan in het secundair onderwijs. In meer dan twee derden van de gevallen zijn projecten gericht op de hele basisschool. In het secundair is de breedte van de doelgroep wat gelijkmatiger verdeeld: het aantal projecten gericht op de hele school, een of meerder graden of jaren lopen niet zover uiteen. In beide onderwijsniveaus beperken zich slechts een klein aantal projecten tot specifieke klassen.

VO-projecten hebben heel diverse duurtijden: ongeveer een derde van de projecten in de Vlaamse scholen duurt 1 dag of minder, een derde van de projecten duurt tussen een paar dagen en een week, en een derde van de projecten duurt langer dan een week. De meeste projecten die in het basisonderwijs worden georganiseerd zijn van lange duur, een week of langer. Op het secundaire niveau zijn de meeste projecten daarentegen beperkt in tijd: bijna de helft van de projecten duurt 1 dag of korter. Daar staat tegenover dat de gemiddelde voorbereidingstijd op dat niveau beduidend hoger ligt dan in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs wordt blijkbaar meer voorbereidingstijd geïnvesteerd in projecten die over het algemeen een kortere duur hebben.

In meer dan een derde van de projecten worden de leerlingen niet betrokken in de voorbereiding van VO-projecten. Bij de bijna twee derde van de projecten waar dit wel het geval is, gebeurt dat voornamelijk door middel van specifieke opdrachten en taken en door in de lessen op voorhand het thema te behandelen. Bij ongeveer een kwart van de projecten organiseren de leerlingen het project actief mee, maar slechts in een zeer beperkt aantal projecten hebben de leerlingen zelf medezeggenschap over het thema van het project.

De kostprijs van de VO-projecten in Vlaamse scholen in kaart brengen was erg moeilijk, gezien die informatie niet of niet nauwkeurig voorhanden is. Met het nodige voorbehoud kunnen we wel zeggen dat de gemiddelde relatieve kostprijs voor een VO-project 3,9 euro per leerling bedraagt.

Naast een analyse van de profielkenmerken van VO-projecten in het Vlaamse onderwijs, hebben we in dit hoofdstuk ook een eerste beeld kunnen geven van de gepercipieerde

impact van de georganiseerde projecten. Daarbij baseerden we ons op de inschatting van de impact van de projecten die door de respondenten zelf werd aangeleverd. Om aan te geven hoe de impact van projecten wordt geëvalueerd, maakten we gebruik van de indicatoren afstemming van het project op de doelgroep, rendement, een algemene evaluatie van de effectiviteit en een concrete evaluatie van de doeltreffendheid.

Over het algemeen zouden de projecten volgens de respondenten volledig zijn afgestemd op de groep leerlingen, en dit in hogere mate in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs. Bij ongeveer driekwart van de projecten zijn de respondenten van mening dat de geïnvesteerde voorbereidingstijd opwoog tegen de bereikte doelstelling. Het overgrote deel van de projecten wordt achteraf gezien dus als de moeite waard gepercipieerd. De respondenten zijn er bovendien van overtuigd dat de vredesopvoedingsprojecten die in hun school werden georganiseerd in het algemeen zinvol zijn en dat ze een positieve impact hadden op de kennis, vaardigheden en attitudes van de leerlingen omtrent de thematiek. Gevraagd naar de concrete effectiviteit van de projecten zijn de resultaten minder eenduidig. Desondanks hadden, volgens de respondenten, vier op de tien van de georganiseerde projecten een concrete positieve impact op het schoolklimaat en was bij een grote groep projecten de impact onmiddellijk voelbaar in het gedrag van de leerlingen. Het betreft hierbij relatief vaker projecten rond geweldloosheid en verdraagzaamheid dan projecten rond democratische attitudes.

Verkennde analyses naar de samenhang tussen gepercipieerde impact en kenmerken van projecten, legden een aantal verbanden bloot. Zo werd aangetoond dat de gepercipieerde algemene en concrete effectiviteit verschilt naargelang de duur van de VO-initiatieven: hoe langer de projecten, hoe hoger de algemene en concrete effectiviteit wordt ingeschat. Daarnaast blijkt uit de analyses dat hoe sterker de leerlingen betrokken worden bij de voorbereiding, hoe hoger de algemene effectiviteit en het rendement wordt ingeschat door de respondenten.

Tot slot werd vastgesteld dat de respondenten van mening zijn dat projecten die volledig worden georganiseerd door een externe organisatie, minder goed zijn afgestemd op de specifieke doelgroep en dat deze projecten als minder effectief worden ervaren. Voorgaand onderzoek toonde al aan dat het uitvoeren van een project geen garantie is opdat leerlingen daadwerkelijk beïnvloed worden in hun kennis, vaardigheden en attitudes (Kavadias, 2004). Het uitvoeren van een project kan tot een quasi-ritualistische bezigheid verworden indien er geen voorbereiding, noch kwaliteitsbewaking achteraf plaatsvindt. Deze eerdere vaststelling wordt hier deels bevestigd afgaande op de perceptie van effectiviteit van projecten. Dit betekent echter niet dat de projecten die volledig autonoom worden georganiseerd ook daadwerkelijk effectiever zijn.

Het is immers nog te vroeg om ons uit te spreken over de reële effectiviteit van de projecten, aangezien we de hoofdrolspelers in dit verhaal niet hebben onderzocht: de leerlingen zelf, de manier waarop ze de aangebrachte informatie verwerken en mogelijke aanpassingen in hun opvattingen en gedragingen zijn immers de ultieme toetssteen.

Het ontwaren van mogelijke samenhangen tussen het implementeren van projecten en schoolkenmerken (of kenmerken van de leerkracht) zijn vragen die op basis van deze gegevens kunnen worden aangepakt. In die zin kan de staalkaart dienen als aanzet om dieper te graven in de betekenis die verleend wordt aan bepaalde projecten. Een eerste stap daartoe wordt gezet in de kwalitatieve analyse in hoofdstuk 3 van dit rapport.

3

*Vredesopvoeding in
Vlaamse scholen:
de ervaring op het terrein*

3.1

Een kwalitatieve bevraging: opzet en werkwijze

De kwantitatieve bevraging, op basis van de webenquête, had als voordeel dat ze ons een representatief beeld gaf van de wijze waarop scholen zeggen aan vredesopvoeding te doen. Projecten met als hoofdthema geweldloosheid blijken daarbij eerder de uitzondering dan de regel en dit zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs. De meeste aandacht gaat naar projecten rond verdraagzaamheid en democratische attitudes.

Om aan te geven hoe dergelijke projecten worden ingevuld en welke visie schuilt achter vredesopvoeding, is het nodig in de “diepte” te gaan. Daarom brengen we niet alleen “vredesopvoeding”. Welke factoren zijn belangrijk voor het welslagen van een project? En wat kan er verkeerd lopen bij de initiatieven rond vredesopvoeding?

Dergelijke gefocuste interviews kunnen zowel individueel als in groep plaatsvinden (zogenaamde focus group-gesprekken), aangezien het de bedoeling is factuele informatie te verzamelen (Krueger, 1994). Het gaat hier echter om een kwalitatieve benadering die tijdrovend is. Het concrete gevolg is dat het aantal interviews afhangt van de beschikbare onderzoekstijd. Daarom ook dat een adequate selectie van de scholen vooraf belangrijk is. Bij de keuze van de scholen opteerden we in de eerste plaats voor scholen die op basis van het kwantitatieve luik als uitermate actieve scholen konden worden geboekstaafd betreffende vredesopvoeding (zogenaamde “overachievers”). Daarnaast kozen we eveneens voor scholen die als “zwakke presteerders” konden worden gekarakteriseerd in onze staalname (de zogenaamde “underachievers”). We willen hier geen normatieve labels van maken. We lieten ons hier louter leiden door de resultaten van de kwantitatieve staalkaart.

Een aantal beperkingen van het onderzoek dienen in acht te worden genomen. Vooreerst konden we bij de selectie slechts gebruik maken van de scholen die ons de gevraagde informatie verschaften. Verder konden we slechts voortgaan op de informatie die scholen ons gaven. Ook bleek het bij de selectie onmogelijk die scholen tot verdere deelname te motiveren die heel laag scoorden op onze staalkaart. Anders gesteld, scholen die stelden helemaal geen VO-projecten te hebben georganiseerd, waren niet bereid deel te nemen aan dit kwalitatieve luik. Dat vertekent natuurlijk de uiteindelijke resultaten.

Om de scholen te kiezen die in aanmerking kwamen voor een deelname aan de focusgroepen, werden alle vestigingsplaatsen waarvoor de contactpersonen de enquête volledig hadden ingevuld onderverdeeld volgens onderwijsniveau en onderwijsvorm. Vervolgens werden de vestigingsplaatsen van het BSO en TSO samen genomen. Uit al de vestigingsplaatsen die in aanmerking kwamen werden voor elke categorie 6 “overachievers” en 6

“underachieveers” uitgekozen. Deze “energieke” en “minder energieke” scholen (op het vlak van vredesopvoeding) werden geselecteerd op basis van een samengestelde variabele, afgeleid uit de staalkaartvariabelen. Van de variabelen voorbereiding, afstemming op doelgroep, rendement, algemene effectiviteit en concrete effectiviteit werd het gemiddelde genomen als indicator voor de algemene kwaliteit van het project.

Er valt bij deze werkwijze op merken dat de vestigingsplaatsen die bereid werden gevonden tot een deelname aan een focusgroep allemaal minstens één project hadden georganiseerd. De term “underachiever” valt – zoals voorheen gesteld – dus enigszins te relativeren. De scholen die weigerden mee te werken aan de enquête en scholen die geen projecten organiseerden werden daardoor niet bereikt.

Uiteindelijk vonden we van elke categorie een vestigingsplaats bereid tot medewerking. Uit de categorie ASO “overachieveers” werden er in 2 verschillende vestigingsplaatsen focusgroepen gehouden, omdat uit deze categorie meerdere scholen bereid waren tot deelname en de beschikbare tijd het toeliet.

Tabel 31: *Overzicht aantal focusgroepen per categorie*

	ASO	BSO/TSO	Basisonderwijs
Overachieveers	2	1	1
Underachieveers	1	1	1

Aan de hand van een vooraf opgestelde leidraad werden de scholen bezocht en werd een focusgroepsgesprek georganiseerd met de deelnemers die door de contactpersoon van de vestigingsplaats werden uitgekozen. Het aantal deelnemers van de gefocuste interviews varieerde van 2 tot en met 6.

Tijdens de gesprekken peilden we naar:

- a) wat maakt dat scholen al dan niet bezig zijn met vredesopvoeding,
- b) wat scholen binnen het kader van vredesopvoeding doen,
- c) wat volgens scholen kenmerkend is voor goede projecten, en
- d) wat deelname aan VO-projecten bevordert en wat scholen ervaren als moeilijkheden en belemmeringen bij het organiseren ervan.

In een volgende fase selecteerden we ook een aantal nationale experts met een duidelijke deskundigheid op het vlak van onderwijs en vredesopvoeding (zie bijlage 6.3). Deze experts kozen we, hetzij omdat ze met meer afstand het gehele onderwijsveld kunnen beschouwen, hetzij omdat ze vanuit een specifieke functie of positie een bijzondere kijk hebben op de specifieke materie.

In deze fase schreven we ook een vijftigtal internationale experts aan die deskundige zijn op het vlak van onderzoek met betrekking tot vredesopvoeding (zie bijlage 6.3). We legden ze de resultaten van onze kwantitatieve bevraging voor en vroegen ze die te commentariëren. We vroegen hen ook naar, wat op basis van hun inzicht in de materie, redenen waren waarom scholen al dan niet participeren in VO-projecten en wat succesvolle projecten typeert. De selectie van de experts verliep als volgt. In eerste instantie werden de leden van de *Peace Education Commission* van de *International Peace Research Association* aangemild. Hen werd een korte vragenlijst voorgelegd waarop ze gevraagd werd te antwoorden. Er werd hen ook naar namen gevraagd van andere te raadplegen deskundigen. In totaal werden op die manier 47 experts aangeschreven, waarvan er 27 ook een vragenlijst terugstuurden. Van 15 werd, omdat ze specifieke voor het onderzoek relevante informatie gaven, via email een kort en informeel interview afgenomen. Inzichten daaruit werden verwerkt in de analyse van het kwalitatieve onderzoeksgedeelte.

Van de focusgesprekken en de interviews werden telkens syntheses gemaakt. Die uitgeschreven syntheses vormden het ruwe materiaal op basis waarvan de analyse plaatsvond. Van elke synthese werd, met als leesraster de vier hierboven vermelde grote vragen in het achterhoofd, een thematische oplijsting gemaakt. Die oplijsting gaf een overzicht van de hoofdthema's die in de gesprekken aan bod kwamen. Vervolgens werden, per thema, de verschillende inzichten die door de geïnterviewden werden aangebracht, geïnventariseerd. Aangezien dit in eerste instantie een gefragmenteerd beeld oplevert, werden deze inzichten vervolgens gegroepeerd op basis van 'verwantschap'. In dit hoofdstuk worden, per vraag, die verzamelde thema's en inzichten in kaart gebracht.

3.2

De kwalitatieve bevraging: resultaten

In de focusgesprekken, in de gesprekken met de geselecteerde deskundigen en tijdens de schoolbezoeken peilden we naar a) wat maakt dat scholen al dan niet bezig zijn met vredesopvoeding, b) wat scholen onder vredesopvoeding verstaan, c) wat volgens scholen kenmerkend is voor goede projecten, en d) wat deelname aan VO-projecten bevordert en wat scholen als moeilijkheden en belemmeringen ervaren bij het organiseren ervan. We presenteren de verzamelde inzichten in dit hoofdstuk.

In onderstaande oplijsting groeperen we de inzichten, verworven doorheen de gesprekken, telkens rond een aantal thema's. Elk thema wordt kort geformuleerd en dan verder toegelicht, aangevuld of genuanceerd in een commentaar. We hebben ervoor gekozen de inzichten en commentaren zo te formuleren dat het, in de meeste gevallen, niet mogelijk is precies te traceren wie wat heeft gezegd. Vooreerst omdat, in het licht van de opzet van dit onderzoek, de aard van de inzichten en commentaren belangrijker is dan de persoon aan wie we ze ontleen. Verder omdat het uiteindelijk om een vrij kleine groep respondenten gaat en we op deze wijze de anonimiteit kunnen verzekeren. Alleen in die gevallen waar mensen nadrukkelijk vanuit hun functie antwoordden en die functie relevant is, vermelden we die ook.

3.2.1 Wie is bezig met vredesopvoeding?

- 1 Vredesopvoeding is meestal een zaak van individuen: bevlogen leerkrachten of directeurs.

Dat vredesopvoeding vooral een zaak is van bevlogen voortrekkers is enerzijds natuurlijk goed: daardoor mag je er van uitgaan dat wie er zich achter zet, dat ook met inzet en enthousiasme doet. Dat kan de projecten alleen maar ten goede komen. Maar anderzijds vormt dat vaak ook een wankel basis. Als die enkelingen wegvallen of er mee ophouden, bloeden VO-initiatieven wel eens dood.

In de bezochte scholen worden VO-projecten meestal getrokken door leerkrachten die vakken onderwijzen die ook meer rechtstreeks aanleunen bij de thematiek, zoals godsdienst, zedenleer, geschiedenis, maatschappelijke vorming (MAVO) of Project Algemene Vakken (PAV). De wijze waarop de leerkrachten de projecten inhoud geven hangt in die gevallen dan ook vaak samen met de vakinhoud. Zo werken leerkrachten geschiedenis meer rond herinneringseducatie en democratische besluitvorming en leerkrachten godsdienst en zedenleer rond geweldloosheid en verdraagzaamheid. Vaak gaat het om onderwerpen waarin de leraars zelf ook bijzonder zijn geïnteresseerd en waaromtrent ze zich uitgebreid informeren en een grote deskundigheid hebben verworven.

Dat succesvolle VO-projecten zich in regel typeren doordat ze gedragen worden door *“a committed and enthusiastic core of faculty”* wordt tevens door verschillende internationale experts benadrukt (Castro, 2008). In de bezochte scholen wordt vaak die rol van bevlogen eenlingen, trekkers en pioniers, onderstreept. VO-initiatieven zijn in veel gevallen het werk van uitzonderlijke figuren: mensen die bijzonder veel tijd en energie in de projecten steken, die anderen motiveren, die aarzelende directies of collega's mee over de streep trekken.

Maar opdat die opgestarte projecten ook enige duurzaamheid kunnen verwerven is, zo blijkt, toch meer nodig. Projecten verwerven duurzaamheid naarmate ze niet langer een zaak van individuen, maar ook van de structuren worden. De internationale experts benadrukken dat bevlogen eenlingen alleen kunnen functioneren wanneer ze, één, kunnen rekenen op de institutionele steun van de directie en administratie en, twee, bij collega's, leerlingen en ouders de nodige openheid en ontvankelijkheid voor hun initiatieven ervaren. Pas als aan die voorwaarden is voldaan kunnen bevlogen enkelingen daadwerkelijk het verschil maken (Castro, 2008; Wintersteiner, 2008).

Dat is, als we voortgaan op de gevoerde gesprekken, niet altijd het geval. Het engagement van die leerkrachten die zich inzetten voor vredesopvoeding maakt bijvoorbeeld dat er ook vanzelfsprekend in hun richting wordt gekeken, wanneer de school informatie ontvangt over verwante projecten, of wanneer er op één of andere manier iets moet worden georganiseerd dat verband houdt met de thematiek. Die leerkrachten, leren de gesprekken, zijn daar niet altijd onverdeeld gelukkig mee. Automatisch komt dan immers ook het daarmee gepaard gaande organisatorische werk weer bij diezelfde leerkrachten terecht. Die belasting weegt soms zwaar, zeker als men het gevoel heeft dat men er alleen voor staat. Leerkrachten haken af, als ze het merken dat hun inspanningen geen erkenning krijgen van andere collega's of van de directie, of dat hun inspanningen nooit navolging krijgen.

Deelnemers aan de gesprekken gaven meermaals aan dat in de praktijk in sommige scholen projecten er echter ook daadwerkelijk in slagen duurzaamheid te verwerven. De positieve resultaten van VO-projecten kunnen aanstekelijk werken en zo voor een breder draagvlak zorgen.

Zo begon in een middelbare school TSO in de Antwerpse rand alles met één leerkracht geschiedenis die, in het kader van de Vredesweek, met zijn leerlingen naar de tentoonstelling “Ik was 20 in 1944” trok. Het succes daarvan bij de leerlingen en de positieve ontvangst van het initiatief bij de collega's en directie, maakte dat de leerkracht in kwestie de daaropvolgende jaren nieuwe initiatieven ontwikkelde en er gaandeweg ook andere leerkrachten bij betrokken. Vandaag heeft de school “een eigen parcours uitgestippeld, een vast stramien uitgewerkt”, aldus de directeur. Zo bezoeken de leerlingen van het derde jaar het Kamp van Beverlo, met begeleiders van Jeugd en Vrede, en bezoeken de vierdejaars Breendonk of de Dossinkazerne. Er wordt jaarlijks gewerkt rond het verleden van de gemeente tijdens de Tweede Wereldoorlog. Er wordt, telkens wanneer zich een geschikte gelegenheid voordoet, in schoolverband naar relevante tentoonstellingen of voorstellingen gegaan. In de school is vredesopvoeding al lang niet meer “het stokpaardje” van die ene geschiedenisleraar: de projecten zijn in de jaarplanning opgenomen en worden nadrukkelijk benoemd in het pedagogische project van de school. De initiatieven hebben duurzaamheid verworven.

Deze uitbreiding van het draagvlak is, zo blijkt uit de gesprekken, afhankelijk van de relaties tussen de leerkrachten onderling en tussen de leerkrachten en de directie. Duurzaamheid heeft, met andere woorden, te maken met schoolcultuur en schoolklimaat.

2 De schoolcultuur en het schoolklimaat bepalen of VO-initiatieven ingang zullen vinden in scholen en duurzaamheid verwerven.

Onder schoolcultuur verstaan we de gedeelde opvattingen bij leraren en directie over de visie op de leerlingen, over hun eigen rol in het onderwijsproces en over de rol die het onderwijs kan spelen in het algemeen.

De schoolcultuur kan op twee manieren initiatieven met betrekking tot vredesopvoeding stimuleren. Ofwel als een context die door bevlogen individuen kan worden gebruikt om initiatieven ingang te doen vinden. Ofwel als een traditie van waaruit de school zelf initiatieven neemt (actief op zoek gaat naar interne of externe projecten) of open staat voor initiatieven van anderen.

Een internationale deskundige geeft aan dat kenmerkend is voor een stimulerende schoolcultuur dat men een grotere openheid vertoont tegenover projectmatige werkvormen (Wintersteiner, 2008). Als die openheid er is, kan ook vredesopvoeding gemakkelijker ingang vinden.

Hoewel de schoolcultuur een belangrijke factor vormt bij het werken rond vredesopvoeding, blijft de relevantie ervan afhankelijk van de individuele bijdrage van leerkrachten. In scholen waar men vanuit een traditie werkt rond vredesopvoeding, maar waar er geen individuen zich specifiek voor deze materie op een dynamische en creatieve manier engageren, wordt er, merken we in de gesprekken, wel eens op een meer statische en geroutinereerde wijze aan vredesopvoeding gedaan.

Naast de schoolcultuur is ook het schoolklimaat belangrijk. Het schoolklimaat wordt doorgaans gedefinieerd als het geheel van de interpersoonlijke relaties tussen directie en leerkrachten, tussen leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en leerlingen. Deze relaties kunnen sterk verschillen, zowel in machtsafstand als communicatiepatronen. Een strak schoolklimaat, met een grote afstand tussen directie, leerkrachten en leerlingen, bemoeilijkt de communicatie over onderwerpen die niet onmiddellijk tot het curriculum behoren. Een open schoolklimaat en een open klasklimaat kunnen daarentegen bevorderlijk zijn, zowel voor het uitproberen van projecten, als voor de mate waarin men open staat voor vredesopvoeding. Internationaal vergelijkend onderzoek over burgerschapseducatie toont aan dat een open klasklimaat bevorderlijk is voor de houding van leerlingen ten aanzien van minderheden, vrouwenrechten, alsook voor een algemene meer vertrouwen-de houding (Kavadias en De Maeyer, 2007). Volgens een internationale deskundige is de openheid ten aanzien van VO-projecten kleiner naarmate het schoolklimaat meer autoritair en minder democratisch is en naarmate de leerstijl meer hiërarchisch en minder participatief is (Soon-Won Kang, 2008). In de bezochte scholen waar veel VO-initiatieven worden ontplooid is, vermoedelijk niet toevallig, meestal ook een actieve leerlingenraad aanwezig en bestaat er een traditie van overleg.

In de gesprekken worden twee aspecten van het schoolklimaat benadrukt die bepalend zijn voor de openheid ten aanzien van vredesopvoeding: de wijze waarop in de school de communicatie verloopt en, daarvan afgeleid, de wijze waarop collega's met elkaar omgaan. Meermaals kwam naar voor dat de communicatie en inspraak binnen de school zeer belangrijk zijn voor een positieve werksfeer. Zo werd er tijdens een focusgroep in een secundaire ASO school nadrukkelijk als een troef vermeld dat het schoolwerkplan duidelijk werd gecommuniceerd, alsook dat er mogelijkheden waren om feedback te geven en vragen te stellen. De betrokken leerkrachten gaven aan dat dit zorgde voor een duidelijke communicatie en goede verstandhouding tussen directie en leerkrachtenkorps. Deze positieve werksfeer heeft, volgens de leerkrachten, als gevolg dat ze zich sneller en efficiënter kunnen inzetten voor bepaalde projecten, zoals met betrekking tot vredesopvoeding. Scholen waar de leerkrachten feedback kunnen geven op de beslissingen die er worden genomen, blijken, aldus de leerkrachten, beter te functioneren dan scholen waar er geen ruimte is voor kritiek en bijsturing. Leerkrachten aanvaarden, werd verteld, ook gemakkelijker een afwijzende beslissing van de directie als die beslissing gefundeerd en verantwoord wordt. Het schoolbeleid en de afgeleide doelstellingen (zoals werken aan vredesopvoeding) worden als een zaak van de hele school ervaren.

Deze vaststelling ligt in het verlengde van het onderzoek naar waardevorming in het onderwijs in Vlaanderen (Elchardus, Kavadias en Siongers, 1998). Hierbij werd vastgesteld dat directies een belangrijke ondersteunende rol konden spelen naar hun leerkrachten toe, maar dat het vooral ook belangrijk was ruimte te laten voor de autonome initiatieven van leerkrachten. Ruimte voor interactie en inspraak in het beleid vormen hierbij de ondersteunende condities.

Deze manier van omgaan met collega's bevordert een klimaat waarin vredesopvoeding kan gedijen. Leerkrachten lieten vaak horen dat je alleen op een relevante wijze rond vredesopvoeding kan werken indien je het in de praktijk voorleeft: *“leerkrachten die onderling of met de directie ‘oorlog’ voeren zijn niet geloofwaardig als ze de leerlingen willen aanleren om vreedzaam met elkaar om te gaan”*, werd opgemerkt.

- 3 Er bestaat bij de leerkrachten en directeurs die in hun school de VO-projecten trekken, duidelijk vraag naar contacten met andere voortrekkers. Ze willen ervaringen en informatie uitwisselen en leren van elkaar.

Dat is een thema waar we in de interviews oorspronkelijk niet expliciet naar vroegen, maar dat wel vaak terugkwam. Bij de afronding van de gesprekken wensten deelnemers niet alleen te weten wat er precies met hun antwoorden gebeurde. Vaak vroegen ze ook geïnteresseerd naar hoe het er aan toeging in de andere scholen die we bezochten: wat gebeurde daar, hoe pakte ze het daar aan, hoe deed de eigen school het in vergelijking met die anderen. Heel nadrukkelijk werd er steeds ook gevraagd om kennis te mogen nemen van de uiteindelijke resultaten van het onderzoek.

Daaruit blijkt, leiden we af, dat de initiatiefnemers in de scholen zich wel eens geïsoleerd voelen in hun positie. Dat kan, denken we, hun zelfvertrouwen en initiatiefzin op termijn ondermijnen. Er is met andere woorden een latente vraag naar een platform of structuur om ervaringen met betrekking tot vredesopvoeding te delen. In eerste instantie kan men veronderstellen dat een dergelijke structuur over de scholen heen zou moeten werken: ervaringsdeskundigen uit de verschillende scholen zouden op die manier met elkaar in contact kunnen komen.

3.2.2 Wat verstaan scholen onder vredesopvoeding?

- 1 Vredesopvoeding in scholen is in te delen naar de thema's verdraagzaamheid, democratische attitudes en geweldloosheid. Bij "geweldloosheid" gaat de aandacht vooral naar het interpersoonlijke niveau, de "kleine vrede", zoals pesten en andere concrete, aan de dagelijkse schoolrealiteit gerelateerde, dingen.

Volgens de internationale experts is het een algemene ontwikkeling dat scholen zich binnen het thema geweldloosheid vooral concentreren op het inter-persoonlijke niveau, de "kleine vrede" (pesten, interpersoonlijke conflicten, mediëring). Het gaat om projecten die gericht zijn op problematieken waarmee scholen dagelijks worden geconfronteerd en waarvan de eventuele effecten ook onmiddellijk in het dagelijkse schoolklimaat merkbaar zijn (Wintersteiner, 2008).

Uit het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek blijkt dat scholen daarnaast ook over "grote vrede" werken in VO-projecten. Die grotere thema's worden meestal opgehangen aan concrete activiteiten (herinneringseducatie: bezoek Dossinkazerne, burgerschapsvorming: bezoek parlement). Ook onderwerpen die te maken hebben met "grote vrede" worden, leert de ervaring, nog het best aan kleine, concrete, zichtbare en bij voorkeur lokale aanknopingspunten gekoppeld. Vaak ook vormt in de praktijk "kleine vrede" de aanleiding om ook "grote vrede" ter sprake te brengen. Uit de gesprekken onthouden we verder ook dat in de praktijk onderwerpen die te maken hebben met "grote vrede" meestal rechtstreeks met de leerstof worden verbonden. Projecten rond "kleine vrede" staan vaak iets losser van concrete vakken.

- 2 "Vredesopvoeding" fungeert in de praktijk een beetje als een containerterm: de term wordt op heel verschillende manieren geïnterpreteerd, alles lijkt er in te kunnen passen en te worden gepast. De vaagheid en rekbaarheid van de term zijn weinig bevorderlijk voor het nemen van specifieke initiatieven.

Regelmatig komt terug in de gesprekken: *"we hebben geen VO-projecten nodig, want wij werken dagelijks aan geweldloosheid"*. En wellicht gebeurt het inderdaad dat scholen in de dagelijkse werking vaardigheden en houdingen bevorderen die met geweldloosheid samenhangen en in die zin als vredesopvoeding kunnen worden aangemerkt. Maar toch blijft het opmerkelijk dat ongeveer elke school, ook wanneer er in verhouding erg weinig projecten worden georganiseerd, het gevoel heeft dat er toch iets gebeurt dat onder de noemer vredesopvoeding kan worden geplaatst. Dat gebeurt, hebben we de indruk, niet om zich in te dekken tegen kritiek. Het heeft er wellicht mee te maken dat de term vredes-

opvoeding in de dagelijkse schoolsituatie als een containerbegrip wordt gehanteerd: een onbepaalde term die men naar eigen goeddunken inhoud kan geven.

Mogelijk heeft dat te maken met het gegeven dat “vredesopvoeding” niet in specifieke bewoordingen in de eindtermen wordt vermeld. Wel laten de vakoverschrijdende eindtermen “opvoeden tot burgerzin” en “sociale vaardigheden” toe er initiatieven onder te categoriseren die met vredesopvoeding te maken hebben. Op het eerste gezicht kan deze impliciete aanpak – er wordt aan vredesopvoeding gedaan, ook al wordt het niet zo benoemd – als een voordeel worden gezien. Dat zou effectief zo zijn wanneer de overkoepelende termen door elke leerkracht of school op dezelfde manier werden geïnterpreteerd, maar dat is wellicht niet het geval. Als vredesopvoeding niet expliciet wordt vermeld in de eindtermen (en ook niet in de vakoverschrijdende eindtermen), dan bestaat de kans dat alleen de meest overtuigde en idealistische leerkrachten die eindtermen op deze manier zullen interpreteren.

De Dienst Curriculum van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs (vroegere DVO) werkt aan een hervorming van de vakoverschrijdende eindtermen. Uit de eerste voorstellen blijkt dat de toekomstige vakoverschrijdende eindtermen meer ruimte laten voor de scholen. Er zou immers gewerkt worden met een “gemeenschappelijke stam” van 24 algemene eindtermen (zoals bijvoorbeeld “verantwoordelijkheid opnemen voor het eigen handelen”) en 76 contextspecifieke eindtermen. Hierbij zijn de relevante contexten de socio-culturele context, de socio-economische context, de politiek-juridische context, omgeving-veiligheid-duurzame ontwikkeling, mentale gezondheid, lichamelijke gezondheid en sociaal-relatieve ontwikkeling. Het is nog te vroeg om uit te kunnen maken wat de mogelijke gevolgen zijn, maar de opgesomde eindtermen verwijzen slechts impliciet naar “grote vrede” en helemaal niet naar elementen van wat we de “kleine vrede” hebben genoemd.

Deze nieuwe invulling zou – gegeven de huidige werking van scholen – slechts de bestaande tendens bevestigen: als nergens expliciet wordt verwezen naar vredesopvoeding zullen slechts de idealisten zich wagen aan VO-projecten. Bovendien zullen dergelijke projecten zich mogelijk gemakkelijk beperken tot het aanbrengen van kennis van de publiekrechtelijke en historische componenten van de “grote vrede”. Dit valt immers perfect te verantwoorden gegeven de gevraagde eindtermen. Aangezien geweldloosheid als attitude of vaardigheid niet wordt vermeld, hoeven scholen zich helemaal niet in te spannen voor attitudevorming inzake “kleine vrede”.

- 3 “Vredesopvoeding” wordt op het terrein wel eens als een gedateerde term ervaren. Een term die soms geassocieerd wordt met “grote vrede”, met “pacifisme”, met “de vredesbeweging van de jaren tachtig”. Ook dat is niet bevorderlijk voor het nemen van concrete initiatieven.

Geïnterviewden die al wat langer in de school staan halen wel eens herinneringen op aan de jaren tachtig van de vorige eeuw toen, in het verlengde van de grote vredesbetogingen, scholen heel nadrukkelijk met de vredesproblematiek bezig waren. Ook de geraadpleegde deskundigen merken op dat de aandacht voor de thematiek een hoogtepunt bereikte in die periode en dat er sindsdien een terugloop plaatsvond: er is minder onderzoek, er verschijnen minder nieuwe publicaties. Dat is een trend die bevestigd wordt door de internationale experts (Harris, 2008, Wintersteiner, 2008)

Tijdens de verschillende focusgroepen en interviews werd duidelijk dat de term vredesopvoeding in de praktijk vandaag uiteenlopende, maar vaak ook nogal eenzijdige invullingen krijgt. Sommigen denken spontaan alleen aan “grote vrede”. Zo vergat een geïnterviewde tijdens het gesprek een aantal projecten te vernoemen die te maken hadden met het aanleren van geweldloze dagelijkse vaardigheden, omdat ze dit naar eigen zeggen “niet zag als vredesopvoeding”. Andere gesprekspartners lieten dan weer, als het over vredesopvoeding ging, nadrukkelijk hun projecten rond herinneringseducatie en democratische besluitvorming buiten beschouwing.

De Canon Cultuurcel heeft, in samenwerking met Jeugd & Vrede, een poging ondernomen om het concept “vredesopvoeding” af te bakenen.⁴⁸ Ondanks deze zeer verdienstelijke poging, blijkt de term in de praktijk toch eerder ingevuld te worden door de ervaring, kennis en interesse van de leerkrachten zelf.

- 4 De term “geweldloosheid” wordt door sommige leerkrachten enigszins als afschrikkend ervaren. Geweldloosheid wordt dan gezien als voortvloeiend uit een bepaalde levenshouding, gebaseerd op een specifiek mensbeeld. Ook die beeldvorming is niet altijd bevorderlijk voor het nemen van concrete initiatieven.

“Geweldloosheid” wordt door sommige leerkrachten als een normatief geladen term ervaren, als “een levensfilosofie die je al dan niet bijtreedt”, als “een ingesteldheid” waarover sommigen beschikken en anderen niet, als “een persoonlijke houding” die sommigen zich kunnen eigen maken en anderen niet. Of zoals een leerkracht het formuleerde: *“geweldloosheid kan alleen maar geloofwaardig worden aangebracht, indien de leerkracht het tot op bepaalde hoogte zelf voorleeft.”* Wanneer geweldloosheid als een ideaal wordt geformuleerd, wordt de lat wel erg hoog gelegd.

48 Zie brochure “Vrede kan je leren” via <http://www.jeugdenvrede.be>

Dan wordt het begrijpelijk dat sommige leerkrachten afhaken.

Leerkrachten lijken zich beter te kunnen vinden in de term wanneer die veeleer op een instrumentele manier wordt ingevuld, als een methodiek die iedereen zich kan eigen maken. Leerkrachten verkiezen een minder normatieve term als, bijvoorbeeld, “vreedzaam omgaan met conflicten”. Wanneer “geweldloosheid” wordt geassocieerd met een stel in de klas te gebruiken vaardigheden en technieken, voelen leerkrachten zich meer aangesproken.

Zo nam een Brusselse secundaire school deel aan het project “De wereld op je bord” van de Koning Boudewijnstichting. Dit project bestond uit een trainingsprogramma voor leerkrachten en het aanreiken van didactisch materiaal waarmee ze in de klas konden omgaan met gevoelige thema’s. Hoewel dit een oefening was in het vreedzaam hanteren van conflicten, vormde niet “geweldloosheid”, maar wel “omgaan met diversiteit” de algemene noemer waaronder men het project plaatste. De directie was overigens erg tevreden over het project en ging vervolgens op zoek naar aanvullende opleidingen om te leren op geweldloze wijze met conflicten om te gaan. De directie had in dit concrete geval geen problemen met de term “geweldloos” omdat ze die term, op basis van de ervaringen met het eerdere project, toch vooral in instrumentele zin interpreteerde: geweldloosheid als een verzameling praktische vaardigheden, die iedereen zich kan eigen maken en in de klas kan gebruiken.

3.2.3 Wat kenmerkt goede projecten?

- 1 Binnen scholen leven verschillende opvattingen over wat de beste aanpak is. Er leven twee verschillende inschattingen: “*je moet VO inbouwen in je dagelijkse werking*” versus “*je werkt best met projecten*”. Sommigen oordelen “*dat je niets kan verwachten van een éénmalig project*”, terwijl anderen stellen “*dat een goed project, zelfs éénmalig, een dynamiek geeft die doorwerkt*”.

De verschillende inschattingen die men in het veld constateert, bestaan overigens ook bij de internationale experts. Er kan, menen de enen, een onmiskenbaar mobiliserend en enthousiasmerend effect uitgaan van als geslaagd ervaren concrete projecten. Zulke projecten worden dan mijlpalen in het collectieve geheugen, waarnaar wordt verwezen en die deel worden van de schoolcultuur. Daardoor zullen scholen gemakkelijker in nieuwe projecten stappen.

Israëliisch onderzoek relativeert echter het succes van die proceswerking: omdat er geen

betrouwbaar effectonderzoek bestaat, wordt er vaak voortgegaan op anekdotische, subjectieve inschattingen (Salomon en Kupermintz, 2002). Misschien staan er tegenover die enkele mijlpalen mogelijk een hele reeks niet of minder succesvolle projecten, die vergeten raakten. Het feit dat projecten deel worden van het collectieve geheugen van een school heeft misschien meer te maken met het feit dat er in de school in kwestie al een receptieve cultuur bestond, dan met de projecten in kwestie. Er kan, menen de onderzoekers vrijwel niets met zekerheid worden bewezen over het effect van projecten, omdat systematische evaluatie bijna altijd ontbreekt. Daarom staan vandaag nogal wat experts sceptisch tegenover “mijlpaalprojecten” en zijn ze geneigd meer te verwachten van de inbedding van vredesopvoeding in het dagelijkse opvoedingsproject van de school (Krautz, 2008).

In de bezochte scholen wordt erg pragmatisch omgesprongen met de discussie. Scholen die meer projectgeoriënteerd zijn, doen vaak ook doorheen de dagelijkse werking aan vredesopvoeding. Soms worden projecten en dagelijkse werking met elkaar verbonden, soms ook niet. In enkele scholen gaf men nadrukkelijk aan dat een project slechts zinvol is als er regelmatig terug naar wordt verwezen, bijvoorbeeld in de dagelijkse werking van de school. *“Vredesopvoeding is iets dat ideaal gezien verweven zou moeten zijn doorheen het hele schoolgebeuren, van de relaties tussen leerkrachten, leerlingen en directie, over dagelijkse lespraktijken, tot specifieke projecten”*, werd ons in een school uitgelegd.

Ook in die scholen waar men zijn hoop meer stelt op de dagelijkse werking wordt meestal toch erkend dat projecten een meerwaarde kunnen hebben omdat ze de vredesproblematiek specifiek onder de aandacht brengen. Indien men vredesopvoeding uitsluitend in de dagelijkse werking van de school opneemt, dreigt de algemene thematiek en de achterliggende gedachte verloren te gaan. *“Als vredesopvoeding niet specifiek uit het dagelijkse curriculum wordt gelicht is de kans groot dat de betekenis de leerlingen ontgaat”*, oordeelt ook een onderwijsinspecteur.

Op basis van ons onderzoek kunnen we ons niet uitspreken over deze kwestie. Zowel de voorstanders van de projectmatige benadering, als de aanhangers van de dagelijkse praktijk, als diegenen die een geïntegreerde aanpak voorstaan, spreken op basis van hun subjectieve ervaringen. De effectiviteit van projecten en van methodieken wordt vrijwel nooit onderzocht, benadrukken experts (Krautz, 2008, Salomon, 2008). Het schaarse wetenschappelijke onderzoek hieromtrent wijst op onbestaande tot bescheiden effecten van projecten op de kennis, vaardigheden en waarden van leerlingen (Elchardus, Kavadias en Siongers, 1998; Siongers en Kavadias, 2000).

- 2 Binnen scholen bestaan verschillende opvattingen over of een goed project nu best “vakoverschrijdend” is, dan wel “vakspecifiek”.

Sommige scholen waren van mening dat een interdisciplinaire aanpak, vanuit verschillende vakken, te verkiezen valt boven een aanpak waarbij alleen rond vredesopvoeding wordt gewerkt in de context van die vakken die zich daartoe rechtstreeks lenen. Vooral de projectgerichte benadering zou perfect geschikt zijn om meerdere vakken te integreren.

Zo zette een secundaire school in Oost-Vlaanderen een eigen interdisciplinair project op over de Westhoek. De leerlingen werkten mee aan een initiatief dat zijn oorsprong vond in een samenwerking tussen de leerkrachten geschiedenis, godsdienst, scheikunde, biologie, Duits, Engels, Nederlands en aardrijkskunde. De opzet van het project bestond er in dat elke leerling een bijdrage moest leveren aan een geplande schooluitstap naar de Westhoek. Zo waren er leerlingen die in het kader van de lessen scheikunde informatie verzamelden over de chemische wapens die tijdens de Eerste Wereldoorlog in de streek werden gebruikt. Andere leerlingen werkten bijvoorbeeld in het kader van de lessen aardrijkskunde over het belang van geografische aspecten bij de oorlogsvoering. Tijdens de uitstap moesten de leerlingen de informatie die zij tijdens het maken van het werkstuk vergaarden aan elkaar voorstellen. Deze manier van werken werd enkele jaren gehanteerd en bleek, volgens de betrokken leerkrachten, zeer productief en effectief te zijn.

Een zeer belangrijk voordeel van een dergelijke interdisciplinaire werking bestaat er in dat de draagkracht van een project veel groter is, door er met verschillende leerkrachten en in het kader van verschillende vakken rond te werken. Zoals eerder werd aangehaald, menen nogal wat experten dat het optimaal is om vredesopvoeding doorheen heel het schoolgebeuren te verweven. Een interdisciplinaire aanpak werkt dit in de hand. De aanpak zorgt er ook voor dat er meer leerkrachten bezig zijn met het thema en dat het meer leeft in de school.

Het moeilijke bij deze aanpak is echter wel dat er een bereidwilligheid, interesse en motivatie bij de leerkrachten moet zijn om effectief rond vredesopvoeding te werken. Een interdisciplinaire aanpak vereist dat de leerkrachten min of meer op dezelfde golflengte zitten en vraagt van de leerkrachten veel bijkomende inzet om de verschillende vakken te integreren in één project. Een dergelijke aanpak impliceert immers ook een vrij intense communicatie over de diverse disciplines heen. Daarenboven moeten de diverse inspanningen worden gecoördineerd. In heel wat scholen bestaat hiervoor noch het draagvlak, noch de schaal, noch de infrastructuur.

- 3 Een andere kwestie waarover verschillende opvattingen leven heeft te maken met het niveau waarop VO-projecten het best tot hun recht komen: in het basis- dan wel in het secundair onderwijs.

Ook onder experts bestaat discussie over het onderwijsniveau waarop VO-projecten het best tot hun recht komen (Wintersteiner, 2008; Soon-Won Kang, 2008; Elmi, 2008). Enerzijds lijkt het basisonderwijs de meest geschikte plaats. De geraadpleegde experts menen dat de leerkrachten in het basisonderwijs zichzelf meer zien als opvoeder; leerkrachten in het secundair onderwijs, daarentegen, zien zichzelf vooral als deskundige. Dat heeft implicaties voor hoe ze het onderwijs benaderen. Leerkrachten basisonderwijs zullen een meer persoonsgerichte aanpak voorstaan; leerkrachten secundair onderwijs zullen zich sterker richten op het overbrengen van kennis en expertise (deskundigheidsgerichte aanpak) (Matheus, Siongers & Van den Brande, 2004). Vanuit die achtergrond zouden VO-projecten gemakkelijker ingang kunnen vinden bij leerkrachten in het basisonderwijs. De projecten sluiten immers aan bij de persoonsgerichte aanpak.

Wat het secundair niveau betreft, zou de affiniteit met projecten dan groter zijn bij leraars ASO dan TSO of BSO. Eerder onderzoek heeft immers aangetoond dat praktijkleraren (haast uitsluitend werkzaam in TSO en BSO) in veel hogere mate gericht zijn op deskundigheid, dan op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (Kavadias, 2003). Dit heeft consequenties voor hun eigen waarden en houdingen, maar vertaalt zich ook naar de klaspraktijk en uiteindelijk ook naar de houdingen van leerlingen (Kavadias, 2004). Anderzijds wordt het secundair onderwijs gezien als de plaats waar niet alleen politieke socialisatie nadrukkelijker plaatsvindt, maar ook als de plaats waar zich meer probleemgedrag en conflicten voordoen, waarop precies VO-projecten een antwoord zouden kunnen bieden (Horowitz, 2008).

Deze door experts gevoerde discussie leeft, blijkt althans uit ons onderzoek, niet in de scholen. Dat komt wellicht omdat de gesprekken steeds plaatsvonden met mensen die specifiek op één onderwijsniveau actief waren. De verschillende opvattingen kwamen wel aan bod in de gesprekken met de onderwijsdeskundigen die het hele onderwijsveld overzien.

Vertrekkende vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief, zoals geformuleerd door Kohlberg, kan natuurlijk wel gedacht worden aan een contextgevoelige aanpak (Kohlberg, 1973). Het basisonderwijs leent zich gemakkelijker tot VO-projecten gericht op het ontwikkelen van vaardigheden en houdingen, terwijl het secundair onderwijs zich eerder leent tot projecten gericht op het overbrengen van kennis en het aanleren van vaardigheden. De discussie kan dan worden herleid tot de vraag van het vinden van de geëigende didactische werkvormen voor elk niveau. Doorgaans gaat men er immers van uit dat elk niveau waarop men kennis, vaardigheden en houdingen wil aanbrengen een eigen aanpak vergt.

- 4 Scholen zijn tevreden over het aanbod van externen, maar laten ook wel horen dat er nood is aan professionalisering. Ze willen duidelijker op voorhand weten waaraan ze zich kunnen verwachten, ze willen er van uit kunnen gaan dat het aanbod op punt staat.

Scholen gaven voorbeelden van projecten die niet goed op de doelgroep waren afgestemd. Een Brusselse secundaire school nam deel aan een project dat door externen werd aangeboden. In de praktijk bleek dat die aanbieder het concrete project aan derden had uitbesteed. De afspraken over begeleiding die de aanbieder oorspronkelijk beloofde werden niet nageleefd. Noodzakelijk materiaal bleek onbruikbaar, zodat de school daar uiteindelijk zelf moest voor zorgen. Geplande voorbereidingsvergaderingen met de aanbiedende organisatie vonden nooit plaats. De leerkrachten kregen geen hulp en geen feedback. Kritiek op het project werd door de aanbieder niet geapprecieerd. Gelukkig zijn dat soort projecten veeleer uitzonderlijk.

Wel signaleren scholen een aantal verbeterpunten. Zo is het materiaal dat door organisaties wordt aangeboden vaak te theoretisch. Leerkrachten, vooral in het BSO en TSO, geven aan dat projecten meer praktijkgericht moeten zijn. Ervaring leert dat thema's zoals burgerzin, verdraagzaamheid en geweldloosheid veel beter worden overgebracht als de leerlingen zelf actief rond de problematiek kunnen werken. *“Een concrete ervaring heeft meer effect hebben dan duizend woorden”*, aldus een leerkracht. Scholen vertellen dat een bezoek aan het Kamp van Breendonk, aan de loopgraven van de Eerste Wereldoorlog, het uitvoeren van sociaal werk of een inleefsessie rond verschillende culturen, een veel diepere indruk nalaten op de leerlingen dan een klassieke les. De aard van vredesopvoeding, maar ook de aard van het doelpubliek vragen om een aanpak die praktischer is dan deze die door sommige aanbieders wordt gevolgd.

Nog een verbeterpunt dat tijdens de gesprekken aan bod kwam was het gebrek aan ervaring met klasmanagement van sommige projectbegeleiders. Zo werden er voorbeelden gegeven van projecten waarvan het opzet zeer interessant was, maar waarbij de begeleiders de leerlingen niet in de hand konden houden en leerkrachten uiteindelijk moesten ingrijpen om de klassen te bedaren. Aanbiedende organisaties laten dan weer horen dat hun activiteiten door sommige leerkrachten worden gezien als “babysit-momenten”.

Organisaties die projecten voor klasgroepen aanbieden moeten ervoor zorgen dat de begeleiders van deze projecten met leerlingen kunnen werken en de klassen baas kunnen. Hierbij kan men zich uiteraard de vraag stellen of er geen nauwere samenwerking moet bestaan tussen organisatoren en leerkrachten. De leraars hebben immers meer ervaring in klasmanagement en kunnen de dynamiek van een klas beter inschatten en sturen. Tot slot werd er tijdens de focusgroepen vermeld dat aanbiedende organisaties zich flexibel moeten kunnen opstellen en rekening moeten houden met de beperkingen van scholen. Zo gaven leerkrachten van een Oost-Vlaamse secundaire school het voorbeeld van een toneelstuk waarvan de aanbieders de publiekslimiet op 60 leerlingen hadden gezet.

Dit getal was echter zeer onpraktisch voor de school. Het kostte de leerkrachten zeer veel moeite om de aanbieders van deze voorstelling toch te overtuigen om de voorstelling voor een grotere groep te spelen.

Of, en in welke mate, de gesignaleerde probleempunten terecht zijn en uitzonderingen vormen dan wel regel zijn, kunnen we, op basis van onze gesprekken, uiteraard niet beoordelen. Wat uit de gesprekken alleszins blijkt is dat er weinig contact en overleg plaatsvindt tussen vragers en aanbieders. Daardoor bestaat de kans dat ze onvoldoende weten wat ze van elkaar mogen en kunnen verwachten.

- 5 Scholen zijn, zo blijkt uit de gesprekken, toch vaak vooral op zoek naar maatwerk, naar projecten op maat van de school, van het onderwijsniveau, van de richting, van het vak, van de klas. Maar anderzijds willen ze wel mee bepalen hoe het project vorm krijgt.

Uiteraard wil elke leerkracht vooral materiaal waarmee hij of zij onmiddellijk aan de slag kan, dat afgestemd is op de specifieke onderwijssituatie, maar dat bovendien ook nog eens voldoende ruimte laat voor eigen invulling. Dat is wellicht een niet altijd in te lossen verwachting. Maar sommige gesignaleerde euvels en mankementen lijken dan weer best oplosbaar te zijn, op basis van betere communicatie.

Zo komt in sommige gesprekken boven dat men niet precies weet waaruit het aanbod bestaat, of dat het uiteindelijke aanbod er in de praktijk anders uitziet dan men had verwacht, of dat het benodigde materiaal niet in voldoende hoeveelheden wordt aangeleverd. In die gevallen ligt een oplossing voor de hand. De organisaties moeten duidelijk vermelden wat ze aanbieden en wat van de scholen verwacht wordt. De scholen moeten zo precies mogelijk verwoorden wat ze verwachten. Aan de aanbodzijde is, via bijvoorbeeld de website van de Canon Cultuurcel, veel informatie nu al beschikbaar. De informatie op de Canon-website gaat echter niet specifiek over vredesopvoeding. Leerkrachten op zoek naar aangepaste projecten verwachten wellicht daarom ook niet dat ze de gezochte informatie daar zullen vinden. Misschien kan een gelijkaardige site, specifiek over vredesopvoeding, hier een oplossing bieden.

Scholen geven ook aan dat de aangeboden projecten vaak een te beperkte inbreng van de leerkrachten vragen. Veel extern aangeboden projecten zouden, volgens de scholen, baat hebben bij een grotere betrokkenheid van de leerkrachten. Dat is een mening die ook door de schoolinspectie wordt gedeeld. Die grotere inbreng en betrokkenheid zorgt er voor dat het project beter past binnen de schoolcultuur en dat er een grotere continuïteit ontstaat met het verdere schoolleven. De vraag naar de manier waarop de vaardigheden / kennis verder verankerd of verspreid kan worden onder de school, zou een expliciet criterium kunnen vormen waarmee organisaties rekening dienen te houden bij het aanbieden van een project.

Ook in dit geval lijkt een zo duidelijk en precies mogelijk verwoorden van de wensen en verwachtingen problemen te kunnen verhelpen. Allezins zouden de aanbieders meer systematisch de scholen kunnen vragen om, na afloop van de projecten, concrete commentaar te geven. Dat kan toekomstige misverstanden en ontgoochelingen voorkomen.

3.2.4 Wat bevordert of belemmert de deelname aan vredesopvoedingsprojecten?

- 1 Vaak komt in de gesprekken terug dat, als je vredesopvoeding ingang wil doen vinden in de scholen, dat maar pas lukt als dat ook specifiek in de eindtermen staat.

Een vaak gehoorde verzuchting luidt dat scholen zich vandaag vooral laten leiden door de eindtermen die ze moeten realiseren. Het gevolg daarvan is dat wat niet specifiek in de eindtermen staat, in toenemende mate in scholen uit de boot dreigt te vallen. Dat is, wordt in veel gesprekken vermeld, het geval met vredesopvoeding.

Vandaag bestaan er vakspecifieke en vakoverschrijdende eindtermen. Vredesopvoeding staat onrechtstreeks in de vakoverschrijdende eindtermen (VOET), onder de hoofdingen “opvoeden tot burgerzin” en “sociale vaardigheden”. Deze VOET impliceren, in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen, echter geen resultaatverbintenis. Scholen zijn niet verplicht een toetsbaar resultaat te halen. Wel moeten ze zich engageren om deze VOET na te streven.

Het probleem is, wordt in de gesprekken gesignaleerd, dat deze VOET veeleer worden begrepen als algemene richtlijnen, waartoe een school zich engageert, zonder dat dat tot concrete, duidelijk afgebakende resultaten moet leiden. Het feit dat het volstaat als de school in algemene zin kan aantonen dat ze rond die richtlijnen werkt, zet niet aan tot bijzondere inspanningen. Een schoolinspecteur vertelde dat de inspectie ook weinig zicht had op projecten die in scholen werden georganiseerd rond vredesopvoeding. Dat kan ook moeilijk anders: *“Als de inspectie alle projecten moet onderzoeken zou ze minstens één maand per school nodig hebben.”* Soms worden projecten nader bekeken als deze specifiek werden aangehaald voor het bereiken van bepaalde eindtermen, maar hierin zit geen systematiek.

Doordat vredesopvoeding verdoken zit in de vakoverschrijdende eindtermen, dreigt ze niet altijd de nodige aandacht te krijgen. Scholen geven, begrijpelijk, prioriteit aan die terreinen waarop ze zullen worden beoordeeld, waarop ze toetsbare resultaten moeten kunnen voorleggen. Die situatie is, volgens de scholeninspectie, overigens niet uitzonderlijk. Hetzelfde geldt ook, zo blijkt uit onderzoek dat ze lieten uitvoeren, voor de thematiek van de gezondheidseducatie, die ook onder de vakoverschrijdende eindtermen valt. Uit dat onderzoek bleek overigens ook dat het voor scholen niet haalbaar is om bewust rond alle “educaties” te werken (milieu-educatie, gezondheidseducatie, cultuureducatie, vredesopvoeding,...).

- 2 Een manier om VO-projecten ingang te doen vinden in scholen kan, volgens de gesprekspartners, zijn om de thematiek op te nemen in de lerarenopleiding en/of in het schoolwerkplan.

Achter de suggesties om vredesopvoeding op te nemen in de lerarenopleiding of in het schoolwerkplan gaat in beide gevallen dezelfde gedachte schuil: als vredesopvoeding ergens in de structuren verankerd wordt, maak je ze minder afhankelijk van de individuele inzet en interesse van de betrokkenen.

Hierbij valt te vermelden dat enkele deelnemers aan de gesprekken er op wezen dat een dergelijke verankering in vaststaande structuren en patronen ook een negatief effect kan hebben. Projecten ontstaan vaak vanuit specifieke situaties. Concrete pestsituaties, geweldpleging, maatschappelijke gebeurtenissen zijn geschikt om als katalysator te werken voor het opzetten van een project. Hoewel het wenselijk kan zijn om deze projecten, ontstaan uit een specifieke situatie, meer structureel op te nemen in de schoolwerking, waarschuwen leerkrachten toch ook voor de routine en sleur waarin deze projecten mogelijk kunnen verglijden, mochten de achterliggende doelen en oorspronkelijke motivaties vergeten worden.

Gesprekspartners die het gehele onderwijsveld overzien relativeren deze ongerustheid. Het gevaar van “routine en sleur” kan immers bij geen enkele maatregel worden uitgesloten. Desalniettemin kan de verankering in een schoolwerkplan als een stimulus werken. Directies en leraren blijven zich er daardoor van bewust dat ze rond dit doel moeten werken. Dat maakt ze ook minder afhankelijk van toevallige gebeurtenissen en van reacties na de feiten.

Het kan, leerden we uit de gesprekken, zeer interessant zijn om leerkrachten in opleiding in contact te brengen met vredesopvoeding. Als aspirant-leerkrachten al tijdens hun opleiding kennis maken met de materie, de organisaties en de methodieken, zal de kans waarschijnlijk groter zijn dat ze er later ook mee aan de slag gaan. Aspirant-leerkrachten zouden in de eerste plaats via concrete voorbeelden het nut van vredesopvoeding voor de dagelijkse onderwijspraktijk kunnen leren. Vervolgens zouden ze kunnen kennismaken met

speciaal ontwikkelde didactische werkvormen en organisaties en koepelorganisaties leren kennen.

- 3 De VOET-coördinator wordt als belangrijk ervaren. Als die achter het idee van vredesopvoeding staat, wordt het veel gemakkelijker om projecten ingang te doen vinden.

De VOET-coördinator wordt gezien als een belangrijke schakel. Die kan de schoolcultuur trachten te beïnvloeden, door meer of minder belang te hechten aan VO-projecten. De rol van die coördinator is natuurlijk beperkt. De VOET-coördinator is vaak zelf ook een leerkracht en staat dus niet in een hiërarchische positie tegenover de collega's. De mate waarin die coördinator zijn collega's warm kan maken voor vredesopvoeding zal, los van zijn/ haar moreel gezag, dan afhangen van diens kennis van en enthousiasme over de projecten en initiatieven. Het spreekt vanzelf dat het dan aanbeveling verdient de VOET-coördinatoren minstens systematisch op de hoogte te houden van interessante ontwikkelingen op het terrein van de vredesopvoeding.

- 4 Leerkrachten verkiezen mee te stappen in concrete initiatieven, eerder dan uitgenodigd te worden zelf mee te nadenken over de opzet van mogelijke projecten. Leerkrachten verkiezen goed geordende en goed gestructureerde projecten die aansluiten bij het leerplan. De vrees niet rond te geraken met het leerplan wordt aangehaald als een mogelijke rem om zich in projecten te engageren.

Internationale experts benadrukken dat als het onderwijs meer prestatiegericht wordt, het zich meer richt op meetbare objectieven en vooral deskundigheidsoverdracht beoogt, dat ten koste gaat van de ruimte, maar ook van het geschikte klimaat voor VO-projecten. Dan wordt vredesopvoeding, aldus de experts, als een luxe ervaren die, wanneer het leerplan onder druk komt, gemakkelijk kan worden opgegeven (Krautz, 2008, Harris, 2008). Daarom bestaat de uitdaging er in projecten uit te werken die zo precies mogelijk aansluiten bij wat van leerkrachten in termen van die leerplannen wordt verwacht (Soon-Won Kang, 2008)

Volgens de schoolinspecteurs is die vrees onterecht. Veel vakken (geschiedenis, zedenleer, godsdienst, MAVO, PAV, Nederlands) behandelen thema's die onder vredesopvoeding kunnen worden gecategoriseerd. Dat geeft bijgevolg mogelijkheden om zowel aan vredesopvoeding te werken als te voldoen aan het leerplan en de eindtermen. Het probleem ligt, volgens de inspectie, in dit geval eerder bij de interesse en de aanpak van de leerkrachten zelf.

Nog volgens de inspectie vrezen sommige leerkrachten veeleer de projectmatige aanpak die vaak gepaard gaat met VO-initiatieven. Die projectmatige aanpak brengt

onvermijdelijk een verandering van werkwijze mee en vraagt veel energie van de betrokken leerkrachten. Hierbij kan worden opgemerkt dat leerkrachten er ook niet altijd van kunnen uitgaan dat deze werkwijzen zullen worden ondersteund door de (netgebonden) pedagogische begeleidingsdiensten. *“Men moet als leerkracht stevig in de schoenen staan vooraleer men een dergelijke uitdaging durft aan te gaan”*, merkte een leraar op. Gestructureerde projecten die aansluiten bij de leerplannen minimaliseren voor minder zelfzekere leerkrachten het risico op falen.

- 5 Projecten moeten aantrekkelijk zijn voor de leerlingen. Informatie en educatie vallen niet noodzakelijk samen. Aanbieders moeten daar oog voor hebben.

Leerkrachten wijzen op het verschil tussen informatie en educatie. Aanbieders van projecten durven dat, volgens de leerkrachten, wel eens vergeten. Bij sommige projecten wordt de informatie over vredesopvoeding weliswaar doorgegeven, maar blijft de vraag hoe die informatie overkomt bij de leerlingen en welk effect ze heeft op de attitudes en vaardigheden. Zo gaf een school het voorbeeld van een museumbezoek. Toen werd geïnformeerd naar de mogelijkheid van een gids, antwoordde de verantwoordelijke van het museum dat er geen gids gereserveerd kon worden, maar dat de leerkracht de informatie bij de verschillende foto's en andere installaties aan de leerlingen kon voorlezen. Didactisch en educatief is dat vermoedelijk niet hoe het moet.

Tijdens de gesprekken werden er gelukkig ook heel wat projecten vermeld waarvan de didactische omkadering wel als adequaat werd ervaren. Hoe verschillend die vaak met duidelijk plezier en groot enthousiasme beschreven projecten ook zijn, een paar dingen komen altijd weer terug. Leerlingen verkiezen een uitstap of activiteiten waarbij ze zelf iets kunnen doen. Projecten die als schools worden ervaren, waar de bijdrage van de leerlingen veeleer passief is, slaan niet aan. Leerlingen willen dingen doen, niet louter teksten lezen of voordrachten beluisteren.

Het eerder beschreven Westhoekproject, waarbij leerlingen binnen verschillende vakken aan een project werken, zelf informatie verzamelen en die later dan, op de plek waar het allemaal gebeurde, aan elkaar moeten overbrengen, voldeed duidelijk aan al die criteria. Dat geldt wellicht ook The Project, een ander, helemaal vanuit de leerlingen gegroeid initiatief. Het ontstond in een ASO school uit het Gentse, in een klasgroep die zowel bij de leerkrachten als bij de andere leerlingen een zeer problematische reputatie had. De leerlingen formuleerden zelf de vraag hoe ze hun klas een positiever imago konden geven. Na enkele brainstormsessies kozen ze er in eerste instantie voor een muur in de school te beschilderen met graffiti rond het thema verdraagzaamheid. Spontaan groeide hieruit het voorstel om rond dat thema een ganse dag op te zetten, met activiteiten voor alle leerlingen. De leerlingen presenteerden en verdedigden het project op de leerlingenraad. In samenspraak met de begeleidende leerkrachten moesten ze zelf alle voorbereidingen voor de dag in kwestie treffen: verenigingen contacteren, activiteiten plannen, de opbouw en

afbraak van het podium verzorgen. De themadag werd een groot succes en maakte, volgens de betrokkenen, niet alleen een einde aan de slechte reputatie van de klas in kwestie, maar verbeterde ook het klimaat van de school.

Als scholen vertellen over succesvolle projecten blijken het vaak variaties te zijn op dat soort projecten. Door leerlingen meer te betrekken bij het opzetten en organiseren van projecten en actief te laten werken, voelen ze zich meer aangesproken en is de kans groter dat ze er iets van zullen meedragen.

- 6 Scholen klagen wel eens over de timing van het aanbieden van VO-projecten. De informatie komt te laat. Scholen moeten eigenlijk al een jaar op voorhand weten wat het aanbod is, zodat ze het kunnen inplannen en er zich op voorbereiden.

Vaak is de concrete informatie over specifieke projecten pas in het begin van het schooljaar beschikbaar. Dat is voor scholen te laat. Het organiseren van projecten bij het begin van het schooljaar stelt ook problemen. In die gevallen moeten de scholen de concrete voorbereidingen treffen op het einde van het vorige schooljaar, in een doorgaans hectische periode waarin, naast het dagelijkse werk, niet veel tijd overblijft om een goed project uit te werken.

Als de informatie over projecten laattijdig beschikbaar, als de scholen een jaar op voorhand plannen moeten maken en als die planning dan ook nog eens in een drukke periode valt, zullen scholen sneller afhaken.

- 7 Sommige hinderpalen bij het opzetten of deelnemen aan projecten zijn van institutionele aard.

Zo wordt onder meer gewezen op de logheid van de inrichtende macht, op de vele regels en soms rigide procedures. In het provinciale en gemeentelijke onderwijsnet wordt ook gewezen op de regel dat men voor alle projectaanvragen openbare aanbestedingen moet aanvragen en uitschrijven. Het zijn vaak de bevlogen leerkrachten die zich door die administratieve rompslomp een weg moeten zien te vinden. De tijd en energie die ze daar aan kwijt zijn steken ze liever in projecten. Wel wijzen anderen er op dat er instanties en initiatieven bestaan die kunnen helpen die rompslomp te verminderen (Kleur Bekennen, Dynamo 2). Toch blijkt deze informatie onvoldoende verspreid te zijn.

8 Scholen hebben niet altijd een goed overzicht van het projectenaanbod.

Scholen vragen dat er, vergelijkbaar met wat er voor cultuur bestaat, een portaalsite komt waarop scholen gemakkelijk kunnen vinden wat er beschikbaar is. Een dergelijk portaalsite is best ook interactief, vinden ze. Als scholen die gebruik hebben gemaakt van één of ander initiatief feedback kunnen achterlaten, helpt dat andere scholen hun keuze te bepalen.

Op een dergelijke portaalsite kan men het aanbod aan informatie over vredesopvoeding opentrekken. Ook leerkrachten die zelf creatief willen werken en een visie rond vredesopvoeding wensen op te bouwen moeten er terecht kunnen. Naast informatie over concrete projecten voor leerlingen, zou het ook nuttig zijn mocht er informatie over theorie rond vredesopvoeding en bijscholing voor leerkrachten op deze site verzameld worden. De Canon Cultuurcel en Jeugd en Vrede hebben bij de uitgave van hun boek over vredesopvoeding een dergelijke website ontwikkeld. De website: <http://www.vredeseducatie.be> bestaat nog steeds, maar wordt niet meer onderhouden wegens gebrek aan financiële middelen.

9 Scholen hebben ook niet altijd goed zicht op de kwaliteit van het projectenaanbod.

Er bestaat vraag naar iets als een “kwaliteitslabel”. Scholen willen bijvoorbeeld graag op voorhand weten hoe en op welke manier een project kan worden ingepast in de vakoverschrijdende eindtermen.

Dit kwaliteitslabel kan verschillende vormen aannemen. Een mogelijkheid voor een kwaliteitslabel zou zijn om de projecten door deskundigen van de Entiteit Curriculum (ex-DVO), onderwijsinspectie of pedagogische begeleidingsdiensten, te laten toetsen aan de eindtermen. Een andere piste zou zijn dat de scholen de projecten van organisaties zelf zouden beoordelen. Dit vormt dan een rechtstreekse terugkoppeling naar de organisaties toe. In beide gevallen kan het interessant zijn om het kwaliteitslabel te koppelen aan een portaalsite zodat leerkrachten die rond VO willen werken alle informatie op één plaats verzameld vinden.

Indien een kwaliteitslabel zou worden toegekend aan projecten van externe organisaties, is het belangrijk dat de manier waarop dit gebeurt zeer goed wordt doordacht. Er bestaan namelijk verschillende soorten projecten die beter geschikt zijn voor specifieke doelgroepen. Zo kan een project voor een kleine TSO school zeer geschikt zijn, terwijl het voor een zeer grote ASO school absoluut ontoereikend is. Daarmee moet bij de beoordeling kunnen rekening worden gehouden.

De criteria waarmee men beoordeelt zijn daarom niet probleemloos vast te stellen. De kans is groot dat er geen “one best way” bestaat om projecten te organiseren.

10 Het sociale milieu van de school speelt een rol m.b.t. VO-initiatieven.

Rijkere, witte scholen zien weinig materiële hinderpalen: ze kunnen de ouders best geld vragen voor projecten, ze kunnen uitstappen organiseren, ze kunnen de ouders daarbij betrekken. Voor armere, gekleurde scholen vormt elke bijkomend te vragen inspanning een hinderpaal.

Hier speelt de inrichtende macht van de scholen ook een bepalende rol. Scholen uit het provinciaal onderwijs bieden, in de lijn van het pedagogische project van de provincies, voor iedereen betaalbaar onderwijs aan. In de praktijk komt het er op neer dat deze scholen vaak bevolkt worden met leerlingen uit kansarmere milieus. De scholen proberen dan vanzelfsprekend zo weinig mogelijk extra financiële middelen te vragen aan de leerlingen. De scholen geven aan dat de leerkrachten die in deze situaties werken uiterst creatief zijn in het vinden van subsidies voor projecten. Toch slorpt die inspanningen tijd op die men liever aan de projecten zelf zou besteden.

Deze materiële hinderpalen worden voor het basisonderwijs deels weggewerkt door de invoering van een dubbele maximumfactuur vanaf het schooljaar 2008-2009 (zie hieronder).

11 Een belangrijke hinderpaal lijkt, voor de toekomst, voor sommige scholen ook de maximumfactuur te worden.

De zogenaamde “maximumfactuur” voorziet dat scholen 60 euro per jaar voor lager onderwijs mogen vragen. Voor meerdaagse uitstappen mag de school 360€ vragen per leerling over alle leerjaren van het lager onderwijs heen. Deze bedragen worden door sommige deelnemers als verregaand ontoereikend ervaren: “die is onmiddellijk op als men meer dan één uitstap voorziet”. Het resultaat is dat scholen veel selectiever dreigen te worden. VO-projecten zullen dan gemakkelijk uit de boot vallen, als ze als niet-prioritair worden ervaren.

Een inventarisatie van de publieke reacties op deze maatregel vallen buiten het bestek van het huidig onderzoek. Wel kon bij het begin van het schooljaar 2008-2009 worden gesteld dat de reacties dubbel zijn: scholen die al met een dergelijk systeem werkten voelen zich gesteund in hun werkwijze, terwijl scholen die een hogere kindbijdrage hanteerden dan de toegelaten maximumfactuur zich geremd voelen in het organiseren van projecten of het intekenen op het aanbod van activiteiten.

4

Conclusies en aanbevelingen

4.1

Conclusies

Om vredesopvoeding in het Vlaamse onderwijs in kaart te brengen, werd in dit rapport een staalkaart opgesteld van wat er in de scholen met betrekking tot vredesopvoeding gebeurt. Dat deden we op twee manieren. In eerste instantie hielden we een schriftelijke bevraging bij een representatieve steekproef van Vlaamse basis- en secundaire scholen. In tweede instantie selecteerden we een kleiner aantal scholen dat het onderwerp vormde van een kwalitatief georiënteerd onderzoek. In die scholen spraken we met de directie en met de leraars die bij de projecten betrokken waren. In deze sectie (4.1) worden enkele belangrijke conclusies van de twee luiken op een rijtje gezet. In de slotsectie van dit rapport (4.2) formuleren we ook een aantal beleidsaanbevelingen.

Op basis van de respons op de scholenbevraging werd aan de hand van een aantal kenmerken een profiel geschetst van vredesopvoedingsprojecten (VO-projecten) in Vlaamse scholen. Dat profiel werd afgetoetst in de gesprekken met betrokken leerkrachten en directies, wat leidde tot een aantal opmerkelijke bevindingen.

Een overzicht van wat in scholen aan vredesopvoeding gebeurt, laat zien dat Vlaamse scholen naar eigen zeggen met vredesopvoeding bezig zijn. In bijna drie kwart van de bevroegde scholen worden VO-projecten georganiseerd. De invulling van het begrip vredesopvoeding en het indelen naar thema's is niet altijd evident. Vredesopvoeding fungeert in de praktijk soms als een containerterm. De vaagheid en rekbaarheid van de term zijn weinig bevorderlijk voor het nemen van specifieke initiatieven. Ook in de eindtermen wordt nergens expliciet verwezen naar vredesopvoeding. Doordat vredesopvoeding verdoken zit in de algemeen omschreven vakoverschrijdende eindtermen is het begrip voor scholen niet geheel duidelijk en wordt gericht engagement bemoeilijkt.

Scholen zijn naar eigen zeggen vooral bezig met verdraagzaamheid en democratische attitudes, en slechts in mindere mate met geweldloosheid. Binnen dat laatste thema willen men vooral iets aan pesten doen. De term "geweldloosheid" wordt overigens door sommige leerkrachten enigszins als afschrikkend ervaren. Geweldloosheid wordt dan gezien als voortvloeiend uit een bepaalde levenshouding, gebaseerd op een specifiek mensbeeld. Uit het onderzoek blijkt dat vredesopvoeding meestal een zaak is van individuen zoals bevoegen leerkrachten of directeurs. Meestal vinden die blijkbaar wel enkele gelijkgestemden op school en nemen ze dan als groep het initiatief voor VO-projecten. Die voortrekkers willen niet alleen binnen de school de krachten bundelen, er is ook duidelijk vraag naar contacten met andere voortrekkers. Ze willen ervaringen en informatie uitwisselen en leren van elkaar.

Binnen scholen leven verschillende opvattingen over wat de beste aanpak is. Er leven twee verschillende inschattingen: “*je moet vredesopvoeding inbouwen in je dagelijkse werking*” versus “*je werkt best met projecten*”. Ook binnen het werken met projecten bestaan grote verschillen wat de duur ervan betreft: ongeveer een derde van de projecten in de Vlaamse scholen duurt 1 dag of minder, een derde van de projecten duurt een paar dagen tot een week, en een derde van de projecten duurt langer dan een week. Uit de analyse van de scholenbevraging bleek dat hoe langer de projecten lopen, hoe hoger de algemene en concrete effectiviteit wordt ingeschat.

Het merendeel van de VO-initiatieven wordt door de scholen zelf georganiseerd. In zowel het basis- als het secundair onderwijs wordt slechts een klein aantal projecten volledig georganiseerd door een externe organisatie. Scholen zijn tevreden over het aanbod van externen, maar laten ook wel horen dat er nood is aan professionalisering en aan kwaliteitsgaranties. Scholen zijn vooral op zoek naar maatwerk. Projecten die door externen worden georganiseerd worden bijvoorbeeld over het algemeen minder als passend voor de specifieke doelgroep beoordeeld. Bovendien hebben scholen niet altijd een goed overzicht van het projectaanbod en de kwaliteit ervan. Leerkrachten verkiezen mee te stappen in concrete initiatieven die goed geordend en goed gestructureerd worden aangeboden, maar willen wel ook mee bepalen hoe het project vorm krijgt.

Uit gesprekken met leerkrachten en directies bleek dat zij het belangrijk vinden dat projecten aantrekkelijk zijn voor de leerlingen. Leerlingen verkiezen bijvoorbeeld een uitstap of activiteiten waarbij ze zelf iets kunnen doen. Dat is enigszins weerspiegeld in de didactische methodes die het meest door scholen worden gebruikt voor VO-projecten: klasdiscussies, lessenreeksen, workshops en themaweken. Opvallend is echter dat projecten die op initiatief van de leerlingen worden georganiseerd, nauwelijks voorkomen. Leerlingen worden in twee derde van de gevallen wel op een of andere manier betrokken bij de voorbereiding van de VO-projecten, vooral door middel van specifieke opdrachten en taken en door in de lessen op voorhand het thema te behandelen. Bij ongeveer een kwart van de projecten organiseren de leerlingen het project actief mee, maar slechts in een beperkt aantal projecten hebben de leerlingen zeggenschap over het thema van het project. Kwantitatieve analyses hebben aangetoond dat hoe meer de leerlingen betrokken worden bij de voorbereiding, hoe hoger de algemene effectiviteit wordt ingeschat.

Volgens de leerkrachten en directies waarmee werd gesproken, lijkt de maximumfactuur voor sommige scholen een belangrijke hinderpaal te worden. Projecten opzetten kost immers geld. Hoeveel precies, is op basis van de scholenbevraging moeilijk uit te maken. Onder voorbehoud berekenden wij een gemiddelde relatieve kostprijs van 3,9 euro per leerling voor een VO-project. De prijzen tussen verschillende projecten schommelen echter heel sterk.

In deze conclusies werd slechts een greep uit de onderzoeksresultaten samengevat. Op basis van alle analyses en gevoerde gesprekken hebben we in een volgende sectie (4.2) een aantal aanbevelingen op verschillende niveaus geformuleerd.

4.2 Aanbevelingen

Participatie is niet alleen een kwestie van goede bedoelingen en gefundeerde argumenten. Het volstaat niet dat mensen overtuigd zijn van de problemen in de samenleving, opdat ze ook mee zullen stappen in projecten die daar iets aan willen verhelpen. Het volstaat zelfs niet dat mensen een project goed vinden, opdat ze er ook daadwerkelijk aan zullen meedoen. Participatie is, leert onderzoek, niet alleen een kwestie van ideële motieven (Hindmoor, 2006). Die spelen uiteraard een rol, maar niet voor iedereen in dezelfde mate. Slechts een kleine groep mensen laat zich volledig, of in grote mate, leiden door de kracht van een overtuiging.

Deelname aan projecten is, voor de meeste mensen, ook een kwestie van inschatting van de kansen op slagen van het project en van afweging van kosten en baten. Tijd en energie zijn kostbaar. Onze aandacht wordt permanent opgeëist door veel verschillende dingen. Mensen zullen die alternatieve tijdsbestedingen vergelijken, afwegen en op basis daarvan keuzes maken. Wie mensen tot de deelname aan projecten wil bewegen moet zich daarvan bewust zijn. Mensen zullen, in regel, gemakkelijker deelnemen aan een project als ze verwachten dat het succesvol zal zijn, dat het in verhouding minder inspanningen vergt, of dat die inspanningen door de opbrengsten worden gecompenseerd (Sandler, 2001). Dat zijn vrij prozaïsche overwegingen, waar idealistische initiatiefnemers, die zelf vooral gedreven worden door hun betrokkenheid bij een problematiek of het geloof in de noodzaak van oplossingen, niet altijd oog voor hebben. Wie participatie wil bevorderen zal meer moeten doen dan mensen informeren en overtuigen. Cruciale vragen moeten ook zijn: hoe verhogen we de kans op slagen van projecten, hoe minimaliseren we de kosten en maximaliseren we de baten voor de deelnemers.

Wie vredesopvoeding in het hart draagt moet zich dergelijke vragen ook stellen. Hoe kunnen we de projecten effectiever en efficiënter maken? Hoe nemen we de hinderpalen weg die maken dat mensen die in principe wel willen meedoen, toch aan de kant blijven staan? Hoe maken we deelname aantrekkelijk? Hoe maken we dat, als mensen afwegingen moeten maken tussen alternatieve tijdsbestedingen, ze de voorkeur zullen geven aan VO-projecten? In al die gevallen volstaat het immers niet mensen te overtuigen van het belang van vrede en geweldloosheid, van de ernst van de problemen in de samenleving, of van de goede bedoelingen van de initiatiefnemers. Mensen willen weten of projecten daadwerkelijk ook helpen. Mensen willen weten welke inspanningen ze zelf zullen moeten leveren en of die inspanningen op één of andere wijze ook in rekening zullen worden gebracht. De beleidsvoorstellen die we afleiden van het onderzoek proberen met deze overwegingen rekening te houden.

We groeperen de beleidsadviezen op basis van de driedelige opbouw van het onderwijsveld: macro (het Vlaamse beleidskader), meso (de onderwijsnetten, de leerkrachtenopleidingen), micro (de scholen).

Voor elk van de niveaus doen we aanbevelingen op drie domeinen: inhoud (kennis, vaardigheden, attitudes), informatiebehoefte en facilitering.

Tabel 32: Raster tot beleidsadvies

	Inhoud	Informatie	Facilitering
Macro	4.2.1: 1	4.2.1: 2	4.2.1: 3
Meso	4.2.2: 1	4.2.2: 2	4.2.2: 3
Micro	4.2.3: 1	4.2.3: 2	4.2.3: 3

4.2.1 Het macro-niveau: het Vlaamse beleidskader

1 Vakoverschrijdende eindtermen

De eindtermen zoals bepaald door het Departement Onderwijs zijn richtinggevend voor wat in scholen gebeurt. Zowel naar inhoud (kennis) als naar vorm, bepalen de eindtermen waar scholen zich prioritair op zullen richten. Als de samenleving vredesopvoeding belangrijk vindt, moet ze de keuze maken dat ook op te nemen in die eindtermen. Concreet zou vredesopvoeding best specifiek in de vakoverschrijdende eindtermen worden opgenomen. Dit kan het beste gebeuren onder de vorm van de in de eindtermen gedefinieerde doelstellingen.

Tegen deze aanpak pleit eventueel het argument dat net het feit dat de eindtermen nu veeleer open en algemeen zijn, diegenen die aan de slag willen met vredesopvoeding de mogelijkheid geeft dat te doen. De ervaring leert evenwel dat zulks niet noodzakelijk een stimulans vormt.

Als we de aanbodzijde in ogenschouw nemen, blijkt dat slechts een beperkt aantal initiatieven expliciet verwijzen naar de eindtermen in het onderwijs. Met uitzondering van initiatieven rond de Wereldoorlogen zijn de organisaties nochtans verplicht om met hun aanbod een plaats af te dwingen in de vakoverschrijdende eindtermen, waar de

concurrentie moet worden aangegaan met initiatieven rond milieubewustzijn, klimaatverandering, enz.

2 Portalsite

Het aanbod aan initiatieven rond vredesopvoeding is zeer uitgebreid. Zowel qua thematiek als qua methodiek heeft de gebruiker de mogelijkheid uit een brede variëteit aan projecten. Het is voor alle actoren een belangrijke uitdaging om dat aanbod op een duidelijke en overzichtelijke manier aan te bieden aan de geïnteresseerde. Op dit ogenblik ondervinden heel wat organisaties moeilijkheden om hun aanbod ter kennis van hun doelgroepen te brengen. Ondanks het feit dat heel wat organisaties een jaarlijkse mailing organiseren naar de scholen, is dit nog geen zekerheid dat deze informatie bij de geïnteresseerde leerkracht terecht komt.

Anderzijds bestaat een duidelijke informatiebehoefte in de scholen. Een interactieve portalsite waarop de scholen informatie kunnen vinden over projecten en een beoordeling ervan door andere scholen kan daaraan tegemoet komen. Dergelijke sites kunnen een “forum” vormen waarop organisaties zich kunnen inschrijven en hun projecten via een gestandaardiseerde informatiefiche aanbieden.

Tot slot kunnen scholen, en vooral de betrokken leerkrachten, de projecten waarmee ze ervaring hebben evalueren en op deze wijze kwalitatieve informatie aandragen. Dat kan de aanbiedende organisaties toelaten het aanbod beter af te stemmen op de vraag.

3 Facilitering

Kostprijs en duurtijd

Voor sommige scholen is de kostprijs van VO-projecten misschien te hoog. Het wordt alleszins als een mogelijke hindernis aangevoerd door de onderwijsactoren. Het feit een extra bijdrage aan de ouders te moeten vragen zou sommige scholen afremmen initiatieven te nemen. De invoering van de maximumfactuur kan mogelijk die schroom nog groter maken. Er dient te worden onderzocht of en in welke mate financiële belemmeringen in de praktijk effectief het ontwikkelen van of deelnemen aan VO-projecten verhinderen. De schroom kan ingegeven zijn door perceptie, maar dat maakt het probleem daarom niet minder reëel. Uit de analyse van het aanbod aan initiatieven lijkt de kostprijs ons namelijk niet de belangrijkste belemmering. De kostprijs van projecten kan inderdaad oplopen tot enkele honderden euro's, maar het aanbod aan initiatieven die gratis of tegen een zeer lage kost-

prijs worden aangeboden is erg groot.

Een belangrijkere drempel is volgens ons de duurtijd van een initiatief. Projecten die een duurtijd hebben van verscheidene uren, brengen het reeds goed gevulde leerprogramma van de leerkrachten onder druk. Methodieken die rekening houden met het drukke leerprogramma zoals tentoonstellingen, bieden de leerkrachten de mogelijkheid om vredesopvoeding buiten de strikte uren te verplaatsen. Door bijvoorbeeld tijdens de speeltijd de leerlingen interactief te laten omgaan met een tentoonstelling, kan de leerkracht zich toeleggen op het kaderen van de thematiek van de tentoonstelling. Een bijkomend voordeel is dat een tentoonstelling op een centrale plaats in de school aan verschillende klassen tegelijkertijd kan worden aangeboden.

Vanuit de aanbieders van VO-projecten moeten echter ook de voorwaarden kunnen worden vervuld om een degelijk aanbod op maat van het onderwijs uit te bouwen. Tal van organisaties werken nu reeds met een beperkt aantal personeelsleden en met beperkte budgetten. Men moet er dan ook zorg voor dragen dat de maximumschoolfactuur geen hypotheek legt op de middelen en mogelijkheden aan de aanbodzijde.

Kwaliteitslabel

De mogelijkheid dient te worden onderzocht of werkwijzen en projecten kunnen worden gecertificeerd. De erkenning van projecten (en hun subsidiëring) door de Federale of Vlaamse overheid zou gekoppeld kunnen worden aan kwaliteitsvereisten. Op basis van een beperkt aantal criteria kan worden bepaald of de projecten naar vorm en inhoud voldoen aan de gestelde minimale verwachtingen. Die erkenning kan vervolgens als een kwaliteitslabel werken.

Dergelijke werkwijzen zijn weliswaar niet waterdicht maar geven een school die op zoek is naar een project rond vredesopvoeding, wel de garantie dat externe deskundigen zich over de werkwijze en organisatie hebben gebogen.

Effectiviteits en evaluatieonderzoek

Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat er eigenlijk geen valide en betrouwbaar onderzoek voorhanden is betreffende de effectiviteit van vredesopvoeding of betreffende de evaluatie van VO-projecten. Als de overheid vredesopvoeding wil bevorderen, doet ze dat best op basis van een zo realistisch mogelijke inschatting van de mogelijkheden en beperkingen van vredesopvoeding. Daartoe kan wetenschappelijk onderzoek een noodzakelijke bijdrage leveren.

Het onderzoek naar onderwijseffectiviteit heeft het vorige decennium nuttige inzichten opgeleverd voor de organisatie van scholen en van didactische activiteiten. Dergelijk – meestal kwantitatief of gemengd – onderzoek kan ook vruchten afleveren voor de niet-cognitieve aspecten van de opvoedende taak van scholen (Kavadias, 2004). Burgerschapsvorming- of VO-projecten kunnen enkel baat ondervinden bij onderzoek naar de impact van processen, actoren, en projecten op schoolniveau.

Op dit ogenblik is de kennis over de effecten van initiatieven zo goed als onbestaande. Evaluaties gebeuren meestal op grond van een subjectief aanvoelen. Los van de gehanteerde methodiek stellen aanbieders van initiatieven wel vast dat de invloed van de mate van betrokkenheid van de leerkracht of begeleider bijzonder groot is. Als de leerkracht voldoende tijd en energie investeert in de voorbereiding en de nabeschuiving van het initiatief dan heeft dit zonder twijfel een positieve invloed op de interesse en de participatie van de leerlingen.

4.2.2 Het meso-niveau: de schoolnetten en de lerarenopleiding

1 Pakketten vredesopvoeding voor de lerarenopleiding

Vredesopvoeding verdient een plaats binnen de vakoverschrijdende eindtermen (zie hoger). Binnen de lerarenopleiding worden deze vakoverschrijdende eindtermen behandeld. In het kader van deze vakoverschrijdende eindtermen zouden de leraren in opleiding systematisch kennis moeten maken met vredesopvoeding.

Momenteel blijkt vredesopvoeding een grote onbekende te zijn voor vele leerkrachten. Hier kan aan worden verholpen door vredesopvoeding systematisch te introduceren in de lerarenopleiding. De implicatie hiervan is dat inhoud (informatie) en vaardigheden dienen te worden vertaald naar werkvormen en didactieken die in de specifieke lerarenopleiding kunnen worden geïntegreerd.

Ook voor de lerarenopleiding zou best gewerkt kunnen worden met “doe-materiaal”. Het gaat dan om pakketten waarmee de aspirant-leerkrachten zelf aan de slag kunnen, in de plaats van klassiek theoretisch leesmateriaal. In het laatste geval is de kans immers groter dat VO als een louter abstracte materie wordt ervaren door de toekomstige leerkrachten. Het materiaal voor de lerarenopleiding moet een dubbel doel nastreven. In de eerste plaats moeten leerkrachten worden geïnformeerd over het wat en het waarom van

vredesopvoeding (basisinformatie). Daarnaast worden ze ook vertrouwd gemaakt met de meest geëigende vorm waarop VO wordt aangebracht (didactieken).

2 Vredesnetwerk

Vandaag werken succesvolle projecten vaak op basis van de inbreng van enthousiaste voortrekkers. Die voortrekkers kunnen ook wel eens in het isolement geraken, wat hun enthousiasme op termijn hypothekeert. Een van de manieren om hieraan tegemoet te komen is deze bevlogen mensen samen te brengen in een “vredesnetwerk”. Binnen een dergelijk netwerk kunnen de personen die de projecten trekken kennis delen, ervaringen uitwisselen, en op deze wijze, best practices doorgeven.

3 Portaalsite voor VO-leerkrachten

Aansluitend bij het vorige punt zouden de leraren die zich bezig houden met vredesopvoeding een werking moeten kunnen ontplooiën over heel Vlaanderen. Daartoe zouden die leerkrachten, als onderdeel van het hierboven beschreven vredesnetwerk, toegang moeten hebben tot een interactieve website. De website zou centraal beheerd moeten worden, opdat de toegang beperkt blijft tot deze “vredesprofessionals” binnen de scholen.

4.2.3 Het micro-niveau: de school

1 Een pionierspakket ontwikkelen

Vandaag verklaren leerkrachten dat ze de druk van eindtermen en leerplannen ervaren. In de gesprekken met leraren wordt niet altijd duidelijk het onderscheid tussen beide richtlijnen gemaakt. De eindtermen (zowel vakgebonden als vakoverschrijdend) geven de minimumdoelstellingen aan die scholen dienen te realiseren. Dergelijke eindtermen worden in concretere leerplannen gegoten door de pedagogische begeleidingsdiensten eigen aan ieder onderwijsnet.

De aanbieders van VO-projecten zouden ten behoeve van de huidige leerkrachten moeten kunnen aangeven waar, wanneer en hoe vredesopvoeding past binnen de huidige eindtermen en leerplannen.

Zo kan worden gedacht aan het ontwikkelen van een informatiepakket dat optimaal is afgestemd op de eindtermen en op de netspecifieke leerplannen. Dit “pionierspakket” kan de koudwatervrees van leraren voor vredesopvoeding wegnemen. Het pakket moet duidelijk maken hoe vredesopvoeding kan worden ingebracht zowel in de vakspecifieke (bijvoorbeeld geschiedenis, godsdienst of niet-confessionele zedenleer), als in de vakoverschrijdende eindtermen.

In eerste instantie zouden deze pakketten in de scholen ter beschikking kunnen worden gesteld van de VOET-coördinatoren. Die vormen de ideale bruggehoofden om binnen scholen rond vakoverschrijdende thema’s te werken.

2 Inwerkingsmoment

In de loop van het schooljaar kan gedacht worden aan de organisatie van een “inwerkingsmoment” (of inwerkingsdag/dagen/week) per scholengroep of per school. Een dergelijke moment laat de leerkrachten toe kennis te maken met vredesopvoeding. Cruciaal hierbij is dat leerkrachten het belang leren inzien van vredesopvoeding. Ook zou het leren omgaan met conflicten centraal moeten staan.

Net zoals met de lerarenopleiding, zou vooral ook voor deze inwerkingsperiode “doe-materiaal” beschikbaar moeten zijn, eerder dan theoretisch materiaal. Dergelijke inwerkingsmomenten bieden de leraren in functie de kans om in contact te komen met vredesopvoeding, terwijl het voor de nieuwe leraren een uitgelezen moment vormt om kennis en vaardigheden eigen aan vredesopvoeding op te frissen (in de veronderstelling dat ze hiermee in contact zijn gekomen tijdens hun lerarenopleiding).

3 Themagroepen van vakgebonden leerkrachten

Naast een “vredesnetwerk” op Vlaams niveau kan elke scholengroep eigen “vredesnetwerken” proberen te vormen. Scholengroepen omvatten scholen met een divers aanbod en van verschillende niveaus. In principe biedt de scholengroep of scholengemeenschap voldoende schaal aan om per scholengroep een team op te stellen van “informatieleerkrachten”. Hier kunnen zowel vakgebonden leerkrachten als de VOET-coördinator deel van uitmaken.

Dergelijke leerkrachten zouden de actualiteit systematisch kunnen opvolgen en snel en op maat van de afzonderlijke scholen materiaal, lesvoorbeelden, werkwijzen kunnen aanbieden aan geïnteresseerde leerkrachten en aan VOET-coördinatoren.

4.3 Epiloog

In dit rapport werd een beeld geschetst van hoeveel en hoe in Vlaamse scholen door middel van projecten aan vredesopvoeding wordt gewerkt. Daartoe werden een grootschalige bevraging en diepteinterviews met ervaringsdeskundigen georganiseerd. Voor het eerst is daarmee een aanzet gegeven tot het systematisch in kaart brengen van vredesopvoedingsprojecten in het onderwijs. Dat beeld kan mee de basis vormen voor het politiek en maatschappelijk debat over het jongeren bijbrengen van kennis, vaardigheden en attitudes inzake geweldloosheid, verdraagzaamheid en een democratische basishouding.

Het geschetste beeld is niet definitief, maar deze momentopname brengt toch een aantal tendensen, opportuniteiten en ook knelpunten aan het licht, wat vredesopvoeding in het onderwijs betreft. Op basis daarvan hebben we een aantal aanbevelingen geformuleerd. Vredesopvoedingsprojecten nemen blijkens dit onderzoek reeds een niet onaanzienlijke plaats in in ons onderwijs. Dat is te danken aan de inzet van heel wat geëngageerde directies en leerkrachten. De gesprekken met hen hebben bovendien duidelijk gemaakt wat goede praktijken zijn en waar meer ondersteuning mogelijk is. Wij hopen dan ook dat de gesuggereerde ruimte voor verbetering benut kan worden. Daarnaast kan dit rapport een startpunt zijn voor verder onderzoek naar onder meer aanbod en doeltreffendheid van vredesopvoeding.

5

Bibliografie

Boulding, Kenneth, 1976, *Stable Peace*, Austin, University of Texas Press.

Boulding, Elise, 2000, *Cultures of Peace: The Hidden Side of History*, New York, Syracuse University Press.

Brantmeier, Edward J., 2003, *Peace Pedagogy: Exposing and Integrating Peace Education in Teacher Education*, Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education, Jacksonville, Florida.

Brock-Utne, Birgit, 1985, *Educating for Peace*, New York, Pergamon Press.

Castro, Loreta, 2008, interview via email, 15 mei 2008.

Cook, Th. D. en D.T. Campbel, 1979, *Quasi-experimentation: design and analysis issues for field settings*, Boston, Houghton Mifflin.

De Coninck, Christine, et al., 2002, *Over de grenzen. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs*, Brussel, MVG-Departement Onderwijs DVO.

Eder, Klaus en Bernhard Giesen, 2001, Citizenship and the making of a European society: from the political to the social integration of Europe, in K. Eder en B. Giesen (eds.) *European Citizenship between national legacies and postnational projects*, Oxford, Oxford University Press.

Elchardus, Marc, 1998, *Hebben scholen invloed op de waarden van jongeren?*, Brussel, Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie.

Elchardus, Marc, et al. (red.), 2000, *Tussen burger en overheid. Een sociologische, politiek-wetenschappelijke en juridisch-wetenschappelijke studie van het middenveld en de democratische politieke structuur*, Vrije Universiteit Brussel, Onderzoeksgroep TOR / Katholieke Universiteit Leuven. Instituut Recht en Samenleving, Brussel.

Elmi, Afyare, 2008, interview via email, 16 april 2008.

Gallie, W.B., 1956, Essentially Contested Concepts, *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol.56, 167-198.

Galston, William A., 2004, "Civic education and Political Participation." *PS: Political Science and Politics* 37, 263-266.

Galtung, Johan, 1996, *Peace by peaceful means*, Oslo, International Peace Research Institute.

Gerson, Janet, 2008, interview via email, 7 mei 2008.

Groff, Linda, 2002, Seven Concepts in the Evolution of Peace Thinking, *Social Alternatives*, 21, 1.

Harris, Ian, 1988, *Peace Education*, Jefferson NC, McFarland Press.

Harris, Ian, 2001, *Challenges for Peace Educators at the Beginning of the Twenty-First Century*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle WA.

Harris, Ian, 2002, Peace Education for a New Century, *Social Alternatives*, 21, 1.

Harris, Ian, 2008, interview via email, 28 april 2008.

Hindmoor, Andrew, 2006, *Rational Choice*, Londen, Palgrave Macmillan.

Hobbes, Thomas, 1651/1989, *Leviathan*, Boom, Amsterdam.

Horowitz, Sara, 2008, interview via email, 24 april 2008.

Kavadias, Dimokritos, 2001, Schoolnetten als morele agenten. De beperkte relevantie van het onderscheid tussen openbaar en privaatrechtelijke scholen voor niet-cognitieve attitudes van Vlaamse scholieren, *Sociale Wetenschappen* 44, 70-91.

Kavadias, Dimokritos, 2003, *Over leven in de klas... De invloed van de onderwijsvormen op de attitudes van leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen*, PSW-Paper, Antwerpen, Universiteit Antwerpen.

Kavadias, Dimokritos, 2004, *De school als politieke leeromgeving. De (beperkte) invloed van het secundair onderwijs op politiek relevante houdingen van jongeren in Vlaanderen*. Ph.D. Thesis, Faculteit van de Economische, Sociale & Politiek, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.

Kavadias, Dimokritos en De Maeyer, Sven, 2007, *An open classroom climate as a window on the world. Evidence for a Deweyan perspective on citizen-education from the CIVED-data*. Paper presented at the Research Meeting of the International Political Science Association, Research Committee on Political Socialization, Antwerp, 12-14.09.2007.

Kohlberg, L., 1973, Stage and Sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In: D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (347-480), Chicago, Rand McNally College Publishing.

Krautz, Jürgen, 2008, interview via email, 29 april 2008.

Krueger, Richard A., 1994, *Focus Groups. A practical guide for applied research*, Sage: Thousand Oaks/London/New Dehli.

Matheus, N., et al., I., 2004, *De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002*, Brussel/Leuven, Vrije Universiteit Brussel/ HIVA.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs, 2000, *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*. Brugge: Die Keure.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs, 2004, *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009*, Brugge: Die Keure.

Opatow, Susan, et al., 2005, From Moral Exclusion to Moral Inclusion, *Theory for Teaching Peace, Theory into Practice*, 44, 4, 303-318.

Reardon, Betty, 1988, *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*, New York, Teachers College Press.

Reardon, Betty, 1999, *Peace Education: A Review and Projection*, Peace Education Reports n° 17, Malmo University, School of Education.

Rossi, Peter Henry, et al., 1999. *Evaluation: a systematic approach*, Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Salomon, Gavriel en Kupermintz, Haggai, 2002, *The Evaluation of Peace Education Programs : Main Considerations and Criteria*. Center for Research on Peace Education, Haifa, University of Haifa.

Salomon, Gavriel, 2006, Does Peace Education Really Make a Difference, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12, 1, 37-48.

Salomon, Gavriel, 2008, interview via email, 19 april 2008.

Sandler, Todd, 2001, *Economic Concepts for the Social Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press.

Siongers, Jessie en Kavadias, Dimokritos, 2000, Proeve(n) van politiek. *Jongeren tegen de sociale uitsluiting van jongeren*. Brussel, Labor/Koning Boudewijnstichting/Fonds P&V.

Siongers, Jessie, 2001, *Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs: Op zoek naar een maatschappelijke consensus*, Vakgroep Sociologie VUB, Brussel.

Smith Page, James, 2004, Peace Education: Exploring Some Philosophical Foundations, *International Review of Education*, 50, 1, 3-15.

Soon-Won Kang, 2008, interview via email, 23 april 2008.

Stouthuysen, Patrick, 2008, Liberalisme: het primaat van de individuele (87-140) in Sanders, Luk en Devos, Carl, *Politieke Ideologieën in Vlaanderen*, Standaard Uitgeverij, Antwerpen.

Verhulst, Joris, et al., 2007, Vrede in Vlaanderen. *Opinies en engagementen van Vlamingen inzake vrede en geweld*, Vlaams Vredesinstituut, Brussel.

Wintersteiner, Werner, 2008, interview via email, 27 april 2008.

6

Bijlagen

6.1

Beschrijving van de steekproef voor het opstellen van de staalkaart

Steekproefkader basisonderwijs

Op basis van de provincie, de schoolgrootte en het onderwijsnet werd een zogenaamd steekproefraster of -kader opgesteld. Dit kader deelt de gehele populatie van scholen in volgens de voor ons relevante criteria. In tweede instantie gebruiken we dit kader om een steekproef te trekken waarbij we rekening houden met de relevante variatie in het Vlaams onderwijsveld.

Tabel 33: Steekproefkader basisonderwijs: Verdeling van de populatie

		Schoolgrootte	Net			Subtotaal	Totaal per Provincie
			GO	OGO	VO		
Provincie	Antwerpen	Klein	13	42	113	168	679
		Gemiddeld	27	46	114	187	
		Groot	58	92	174	324	
		BHG + Vlaams-Brabant	Klein	11	34	90	135
		Gemiddeld	21	64	92	177	
		Groot	51	64	92	207	
	Limburg	Klein	8	13	108	129	396
		Gemiddeld	8	13	62	83	
		Groot	53	27	104	184	
	Oost-Vlaanderen	Klein	20	47	194	261	650
	Gemiddeld	43	55	134	232		
	Groot	36	38	83	157		
West-Vlaanderen	Klein	32	60	263	355	610	
	Gemiddeld	30	18	114	162		
	Groot	28	14	51	93		
			439	627	1.788		2.854

Een steekproef van ongeveer 300 scholen betekent voor het basisonderwijs een steekproef van 10,5% (van 2854 scholen). Dit zou de volgende aantallen moeten opleveren:

Tabel 34: Steekproefkader basisonderwijs: Verdeling binnen de steekproef van +/- 300 vestigingsplaatsen

		Schoolgrootte	Net			Subtotaal	Totaal (Provincie)
			GO	OGO	VO		
Provincie	Antwerpen	Klein	1	4	12	17	71
		Gemiddeld	3	5	12	20	
		Groot	6	10	18	34	
		BHG + Vlaams-Brabant	Klein	1	4	9	
		Gemiddeld	2	7	10	19	
		Groot	5	7	10	22	
		Limburg	Klein	1	1	11	
		Gemiddeld	1	1	7	9	
		Groot	6	3	11	20	
		Oost-Vlaanderen	Klein	2	5	20	
		Gemiddeld	5	6	14	25	
		Groot	4	4	9	17	
		West-Vlaanderen	Klein	2	6	28	
		Gemiddeld	3	2	12	17	
		Groot	3	1	5	9	
			45	66	188		

De 2 vervangsteekproeven werden op een gelijkaardige manier getrokken. De vestigingsplaatsen die reeds in de eerste steekproef opgenomen waren, werden weggelaten (om dubbele bevraging te vermijden). Vervolgens werden er opnieuw via een verdeelsleutel 2 keer 300 scholen geselecteerd. Na weglating van de 299 vestigingsplaatsen van de eerste steekproef zaten er nog 2.555 vestigingsplaatsen in de resterende populatie: hier wordt dan een steekproef getrokken van 11,7% enzovoort.

Dit steekproefkader is vooral weer relevant wanneer we de finale respons van de enquête analyseren. Om een vergelijking te kunnen maken met de populatie moeten we ervoor zorgen dat de aantallen in dit steekproefkader gerespecteerd blijven.

Steekproefkader secundair onderwijs

Onderstaande tabel geeft ons het kader waarbinnen we de steekproef voor de scholen secundair onderwijs zullen trekken.

Tabel 35: Steekproefkader secundair onderwijs: Verdeling van de populatie

		Onderwijsvorm	Net			Subtotaal	Totaal (Provincie)
			GO	OGO	VO		
Provincie	Antwerpen	Middenschool	18	9	60	87	323
		ASO	10	1	45	56	
		Alles	7	2	22	31	
		Geen ASO	19	26	67	112	
		Andere	8	6	23	37	
		BHG + Vlaams-Brabant	Middenschool	14	0	28	42
		ASO	8	1	29	38	
		Alles	10	0	12	22	
		Geen ASO	12	14	28	54	
		Andere	8	1	13	22	
		Limburg	Middenschool	10	2	33	45
		ASO	7	0	11	18	
		Alles	9	3	13	25	
		Geen ASO	14	4	39	57	
		Andere	2	3	9	14	
		Oost-Vlaanderen	Middenschool	15	3	28	46
		ASO	7	3	41	51	
		Alles	16	0	16	32	
		Geen ASO	18	16	56	90	
		Andere	5	4	15	24	
		West-Vlaanderen	Middenschool	21	0	42	63
		ASO	5	0	41	46	
		Alles	10	0	5	15	
		Geen ASO	19	2	72	93	
		Andere	9	1	9	19	
				281	101	757	

Voor het secundaire onderwijs betekent een steekproef van 300 scholen een veel grotere proportie. Er zijn zoals gezegd veel minder secundaire dan basisscholen in Vlaanderen. Een steekproef van 300 vestigingsplaatsen uit 1.139 betekent dus een proportie van 26,3% voor de eerste steekproef. Voor de 2 vervangsteekproeven zal de proportie uiteraard hoger zijn. De onderstaande tabel geeft de resultaten voor de na te streven aantallen voor het secundair onderwijs.

Tabel 36: Steekproefkader secundair onderwijs: Verdeling binnen de steekproef van +/- 300 vestigingsplaatsen

		Onderwijsvorm	Net			Subtotaal	Totaal (Provincie)
			GO	OGO	VO		
Provincie	Antwerpen	Middenschool	5	2	16	23	88
		ASO	3	1	12	16	
		Alles	2	1	6	9	
		Geen ASO	5	7	18	30	
		Andere	2	2	6	10	
	BHG + Vlaams-Brabant	Middenschool	4	0	7	11	48
		ASO	2	1	8	11	
		Alles	3	0	3	6	
		Geen ASO	3	4	7	14	
		Andere	2	1	3	6	
	Limburg	Middenschool	3	1	9	13	43
		ASO	2	0	3	5	
		Alles	2	1	3	6	
		Geen ASO	4	1	10	15	
		Andere	1	1	2	4	
	Oost-Vlaanderen	Middenschool	4	1	7	12	64
		ASO	2	1	11	14	
		Alles	4	0	4	8	
		Geen ASO	5	4	15	24	
		Andere	1	1	4	6	
	West-Vlaanderen	Middenschool	6	0	11	17	63
		ASO	1	0	11	12	
		Alles	3	0	1	4	
		Geen ASO	5	1	19	25	
		Andere	2	1	2	5	
			76	32	198		306

Bovenstaande tabel zal ook voor het secundair onderwijs als maatstaf dienen om uit te maken in welke mate de bereikte steekproef vergelijkbaar is met de populatie.

Responsanalyse van effectieve enquête en controle van steekproefverdeling

Om zeker te zijn dat de antwoorden van de scholen representatief zijn voor alle scholen in Vlaanderen, dienen we na te gaan hoe goed we ons vooropgesteld steekproefkader hebben ingevuld. We dienen de verdeling van de scholen uit de steekproef te vergelijken met de verdeling van de scholen in Vlaanderen (de populatie).

Tabel 37 geeft ons die vergelijking voor de steekproef van scholen uit het basisonderwijs. Kolom I geeft ons het soort school waarmee we te maken hebben, volgens de criteria van ons steekproefkader. Kolom II geeft de absolute, en kolom III, de procentuele verdeling van de steekproef. Kolommen IV (absolute) en V (relatieve) geven dezelfde cijfers voor de populatie van het basisonderwijs.

Kolom VI behoeft wat meer uitleg. Deze kolom geeft ons de aantallen die we in onze steekproef van 263 scholen zouden mogen verwachten, indien we dezelfde verdeling zouden terugvinden als in de populatie. Rekenkundig bekomen we deze kolom door het percentage uit kolom V (populatiepercentage voor deze cel van ons steekproefraster) te nemen van 263 (steekproefgrootte).

Tabel 37: Responsanalyse en controle steekproef verdeling basisonderwijs

I Type school	II n	III n %	IV N	V N %	VI Verw. n	VII Chi ² 55	VIII p
Antwerpen - Klein - GO	0	0,00%	13	0,46%	1,20	1,198	0,271
Antwerpen - Klein - OGO	4	1,52%	42	1,47%	3,87	0,004	0,946
Antwerpen - Klein - VO	6	2,28%	113	3,96%	10,41	1,870	0,171
Antwerpen - Gem. - GO	2	0,76%	27	0,95%	2,49	0,096	0,752
Antwerpen - Gem. - OGO	3	1,14%	46	1,61%	4,24	0,362	0,549
Antwerpen - Gem. - VO	9	3,42%	114	3,99%	10,51	0,216	0,645
Antwerpen - Groot - GO	3	1,14%	58	2,03%	5,34	1,029	0,311
Antwerpen - Groot - OGO	8	3,04%	92	3,22%	8,48	0,027	0,872
Antwerpen - Groot - VO	10	3,80%	174	6,10%	16,03	2,271	0,131
BHG+BRABANT - Klein - GO	0	0,00%	11	0,39%	1,01	1,014	0,311
BHG+BRABANT - Klein - OGO	3	1,14%	34	1,19%	3,13	0,006	0,942
BHG+BRABANT - Klein - VO	3	1,14%	90	3,15%	8,29	3,379	0,066
BHG+BRABANT - Gem. - GO	1	0,38%	21	0,74%	1,94	0,452	0,498

I Type school	II n	III n %	IV N	V N %	VI Verw. n	VII Chi²	VIII p
BHG+BRABANT - Gem. - OGO	8	3,04%	64	2,24%	5,90	0,749	0,385
BHG+BRABANT - Gem. - VO	8	3,04%	92	3,22%	8,48	0,027	0,872
BHG+BRABANT - Groot - GO	4	1,52%	51	1,79%	4,70	0,104	0,744
BHG+BRABANT - Groot - OGO	7	2,66%	64	2,24%	5,90	0,206	0,648
BHG+BRABANT - Groot - VO	10	3,80%	92	3,22%	8,48	0,273	0,599
Limburg-Klein - GO	1	0,38%	8	0,28%	0,74	0,094	0,759
Limburg-Klein - OGO	1	0,38%	13	0,46%	1,20	0,033	0,849
Limburg-Klein - VO	3	1,14%	108	3,78%	9,95	4,857	0,028
Limburg-Gem. - GO	1	0,38%	8	0,28%	0,74	0,094	0,759
Limburg-Gem. - OGO	1	0,38%	13	0,46%	1,20	0,033	0,849
Limburg-Gem. - VO	5	1,90%	62	2,17%	5,71	0,089	0,767
Limburg-Groot - GO	6	2,28%	53	1,86%	4,88	0,255	0,616
Limburg-Groot - OGO	3	1,14%	27	0,95%	2,49	0,105	0,751
Limburg-Groot - VO	7	2,66%	104	3,64%	9,58	0,697	0,406
O-Vlaanderen - Klein - GO	2	0,76%	20	0,70%	1,84	0,013	0,907
O-Vlaanderen - Klein - OGO	8	3,04%	47	1,65%	4,33	3,108	0,079
O-Vlaanderen - Klein - VO	31	11,79%	194	6,80%	17,88	9,632	0,002
O-Vlaanderen - Gem. - GO	2	0,76%	43	1,51%	3,96	0,972	0,323
O-Vlaanderen - Gem. - OGO	8	3,04%	55	1,93%	5,07	1,696	0,194
O-Vlaanderen-Gem. - VO	15	5,70%	134	4,70%	12,35	0,569	0,453
O-Vlaanderen - Groot - GO	4	1,52%	36	1,26%	3,32	0,140	0,706
O-Vlaanderen - Groot - OGO	5	1,90%	38	1,33%	3,50	0,641	0,422
O-Vlaanderen - Groot - VO	7	2,66%	83	2,91%	7,65	0,055	0,813
W-Vlaanderen - Klein - GO	0	0,00%	32	1,12%	2,95	2,949	0,086
W-Vlaanderen - Klein - OGO	4	1,52%	60	2,10%	5,53	0,423	0,517
W-Vlaanderen - Klein - VO	26	9,89%	263	9,22%	24,24	0,128	0,722
W-Vlaanderen - Gem. - GO	3	1,14%	30	1,05%	2,76	0,020	0,886
W-Vlaanderen - Gem. - OGO	5	1,90%	18	0,63%	1,66	6,731	0,009
W-Vlaanderen - Gem. - VO	17	6,46%	114	3,99%	10,51	4,015	0,045
W-Vlaanderen - Groot - GO	1	0,38%	28	0,98%	2,58	0,968	0,326
W-Vlaanderen - Groot - OGO	1	0,38%	14	0,49%	1,29	0,065	0,799
W-Vlaanderen - Groot - VO	7	2,66%	51	1,79%	4,70	1,126	0,291
Totaal	263	100	2854	100	263	52,79	0,171

Kolom VII, de χ^2 , geeft een maatstaf voor de afwijking van de verdeling van de steekproef tegenover de populatie. Kolom VIII geeft aan in welke mate het verschil tussen populatie en steekproef statistisch significant is. Doorgaans nemen we aan dat een verschil significant is indien deze overschrijdingskans (p) kleiner is dan 0,05. Uit bovenstaande tabel blijkt dat we voor deze problematische drempelwaarde overschrijden in 4 gevallen, namelijk voor:

- kleine scholen van het Vrij Onderwijs uit Limburg ($p=0,028$),
- kleine scholen van het Vrij Onderwijs uit Oost-Vlaanderen ($p=0,002$),
- gemiddelde scholen van het Vrij Onderwijs uit West-Vlaanderen ($p=0,009$),
- en gemiddelde scholen van officieel gesubsidieerd net (steden, gemeenten en provincies) uit West-Vlaanderen ($p=0,045$).

In het geval van de kleine school uit Limburg van het Vrij onderwijs, hebben we via onze enquête 3 scholen bereikt, maar we zouden er – gegeven de populatie-percentages – bijna 10 scholen (9,95) bevroegd moeten worden. Deze scholen zijn ondervertegenwoordigd, in een verhouding van 1 op 3,3. In het geval van de kleine scholen uit Oost-Vlaanderen zitten we met het omgekeerde probleem. In dat geval bereikten we 31 scholen, terwijl we er slechts 18 zouden moeten hebben bevroegd. We hebben te maken met een oververtegenwoordiging van bijna 1 op 2.

De analyse van de afzonderlijke cellen dient echter te worden afgewogen tot de gemiddelde afwijking tussen steekproef en populatie. Deze vinden we onderaan de tabel in kolom VII. De χ^2 waarde van 52,8 levert ons een overschrijdingskans van 0,17. Dit wijst erop dat onze steekproef niet significant afwijkt van de populatie. In dit geval heeft het niet onmiddellijk veel zin om te post-stratificeren op basis van wegingscoëfficiënten.

Tabel 38 geeft dezelfde getallen weer voor het secundair onderwijs. Hier werd, zoals bij het steekproefkader, schoolgrootte vervangen door de types onderwijs die gegeven worden in de vestigingsplaats, wat ervoor zorgt dat deze tabel iets omvangrijker is.

Uit deze tabel blijkt dat de verdeling van de steekproef uit het secundair onderwijs nog beter is afgestemd op die van de populatie dan bij het basisonderwijs het geval was. Slechts voor een enkele cel, namelijk de scholen uit West Vlaanderen, die geen ASO aanbieden uit het officieel gesubsidieerd onderwijs ($p=0,028$). Deze waarde is echter een artefact van de methode: we hebben 2 scholen uit deze categorie bereikt, terwijl we gegeven de populatiepercentages er 0,48 zouden moeten bevroegen. Het eindresultaat ($\chi^2=67,3$ en $p=0,47$) geeft overduidelijk aan dat de steekproef in niets verschilt van de populatie. We zullen ook hier zeker geen wegingscoëfficiënten moeten toepassen om mogelijke onder- of oververtegenwoordigingen weg te werken.

Tabel 38: Responsanalyse en controle steekproef verdeling secundair onderwijs⁴⁹

Type school	n	n %	N	N %	Exp n	Chi²	p
Antw. - Middenschool - GO	1	0,37%	18	1,58%	4,28	2,514	0,113
Antw. - Middenschool - OGO	3	1,11%	9	0,79%	2,14	0,346	0,557
Antw. - Middenschool - VO	9	3,32%	60	5,27%	14,28	1,952	0,162
Antw. - ASO - GO	5	1,85%	10	0,88%	2,38	2,884	0,089
Antw. - ASO - OGO	0	0,00%	1	0,09%	0,24	0,240	0,624
Antw. - ASO - VO	12	4,43%	45	3,95%	10,71	0,155	0,693
Antw. - Alles - GO	4	1,48%	7	0,61%	1,67	3,251	0,071
Antw. - Alles - OGO	2	0,74%	2	0,18%	0,48	4,813	0,028
Antw. - Alles - VO	4	1,48%	22	1,93%	5,23	0,289	0,591
Antw. - Geen ASO - GO	4	1,48%	19	1,67%	4,52	0,060	0,807
Antw. - Geen ASO - OGO	10	3,69%	26	2,28%	6,19	2,345	0,126
Antw. - Geen ASO - VO	11	4,06%	67	5,88%	15,94	1,531	0,216
Antw. - Andere - GO	2	0,74%	8	0,70%	1,90	0,005	0,942
Antw. - Andere - OGO	0	0,00%	6	0,53%	1,43	1,430	0,232
Antw. - Andere - VO	8	2,95%	23	2,02%	5,47	1,170	0,279
BHG_BRAB - Middenschool - GO	0	0,00%	14	1,23%	3,33	3,330	0,068
BHG_BRAB - Middenschool - VO	5	1,85%	28	2,46%	6,66	0,414	0,520
BHG_BRAB - ASO - GO	1	0,37%	8	0,70%	1,90	0,426	0,514
BHG_BRAB - ASO - OGO	1	0,37%	1	0,09%	0,24	2,407	0,121
BHG_BRAB - ASO - VO	6	2,21%	29	2,55%	6,90	0,117	0,732
BHG_BRAB - Alles - GO	2	0,74%	10	0,88%	2,38	0,061	0,805
BHG_BRAB - Alles - VO	2	0,74%	12	1,05%	2,86	0,259	0,611
BHG_BRAB - Brabant - Geen ASO - GO	3	1,11%	12	1,05%	2,86	0,007	0,934
BHG_BRAB - Geen ASO - OGO	5	1,85%	14	1,23%	3,33	0,838	0,360
BHG_BRAB - Geen ASO - VO	9	3,32%	28	2,46%	6,66	0,822	0,365
BHG_BRAB - Andere - GO	3	1,11%	8	0,70%	1,90	0,637	0,425
BHG_BRAB - Andere - OGO	0	0,00%	1	0,09%	0,24	0,240	0,624
BHG_BRAB - Andere - VO	6	2,21%	13	1,14%	3,09	2,740	0,098
Limb. - Middenschool - GO	3	1,11%	10	0,88%	2,38	0,162	0,688
Limb. - Middenschool - OGO	1	0,37%	2	0,18%	0,48	0,563	0,453
Limb. - Middenschool - VO	7	2,58%	33	2,90%	7,85	0,092	0,762

49 Het OGO biedt in het SO vooral TSO en BSO aan. Dit impliceert dat 9 cellen voor het OGO in de populatie niet ingevuld zijn. We hebben ze uit de tabel gelaten.

Limb. - ASO - GO	2	0,74%	7	0,61%	1,67	0,065	0,798
Limb. - ASO - VO	3	1,11%	11	0,97%	2,62	0,055	0,814
Limb. - Alles - GO	0	0,00%	9	0,79%	2,14	2,140	0,144
Limb. - Alles - OGO	2	0,74%	3	0,26%	0,71	2,344	0,126
Limb. - Alles - VO	4	1,48%	13	1,14%	3,09	0,268	0,605
Limb. - Geen ASO - GO	3	1,11%	14	1,23%	3,33	0,033	0,856
Limb. - Geen ASO - OGO	1	0,37%	4	0,35%	0,95	0,003	0,959
Limb. - Geen ASO - VO	7	2,58%	39	3,42%	9,28	0,560	0,454
Limb. - Andere - GO	1	0,37%	2	0,18%	0,48	0,563	0,453
Limb. - Andere - OGO	0	0,00%	3	0,26%	0,71	0,710	0,399
Limb. - Andere - VO	2	0,74%	9	0,79%	2,14	0,009	0,924
Oost-Vl. - Middenschool - GO	4	1,48%	15	1,32%	3,57	0,052	0,820
Oost-Vl. - Middenschool - OGO	0	0,00%	3	0,26%	0,71	0,710	0,399
Oost-Vl. - Middenschool - VO	6	2,21%	28	2,46%	6,66	0,065	0,798
Oost-Vl. - ASO - GO	2	0,74%	7	0,61%	1,67	0,065	0,798
Oost-Vl. - ASO - OGO	1	0,37%	3	0,26%	0,71	0,118	0,731
Oost-Vl. - ASO - VO	14	5,17%	41	3,60%	9,76	1,842	0,175
Oost-Vl. - Alles - GO	3	1,11%	16	1,40%	3,81	0,172	0,678
Oost-Vl. - Alles - VO	3	1,11%	16	1,40%	3,81	0,172	0,678
Oost-Vl. - Geen ASO - GO	1	0,37%	18	1,58%	4,28	2,514	0,113
Oost-Vl. - Geen ASO - OGO	7	2,58%	16	1,40%	3,81	2,671	0,102
Oost-Vl. - Geen ASO - VO	17	6,27%	56	4,92%	13,32	1,017	0,313
Oost-Vl. - Andere - GO	2	0,74%	5	0,44%	1,19	0,551	0,458
Oost-Vl. - Andere - OGO	1	0,37%	4	0,35%	0,95	0,003	0,959
Oost-Vl. - Andere - VO	6	2,21%	15	1,32%	3,57	1,654	0,198
West-Vl. - Middenschool - GO	3	1,11%	21	1,84%	5,00	0,800	0,371
West-Vl. - Middenschool - VO	7	2,58%	42	3,69%	9,99	0,895	0,344
West-Vl. - ASO - GO	1	0,37%	5	0,44%	1,19	0,030	0,862
West-Vl. - ASO - VO	12	4,43%	41	3,60%	9,76	0,514	0,473
West-Vl. - Alles - GO	1	0,37%	10	0,88%	2,38	0,800	0,371
West-Vl. - Alles - VO	2	0,74%	5	0,44%	1,19	0,551	0,458
West-Vl. - Geen ASO - GO	3	1,11%	19	1,67%	4,52	0,511	0,475
West-Vl. - Geen ASO - OGO	2	0,74%	2	0,18%	0,48	4,813	0,028
West-Vl. - Geen ASO - VO	14	5,17%	72	6,32%	17,13	0,572	0,449
West-Vl. - Andere - GO	1	0,37%	9	0,79%	2,14	0,607	0,436
West-Vl. - Andere - OGO	1	0,37%	1	0,09%	0,24	2,407	0,121
West-Vl. - Andere - VO	3	1,11%	9	0,79%	2,14	0,346	0,557
Totaal	271	100,00%	1139	100,00%	271,00	67,303	0,467

6.2

Dimensies effectiviteit

Met het oog op de analyse van de gepercipieerde effectiviteit van de projecten werden twee dimensies van effectiviteit geconstrueerd: algemene effectiviteit en concrete effectiviteit.

– Algemene effectiviteit

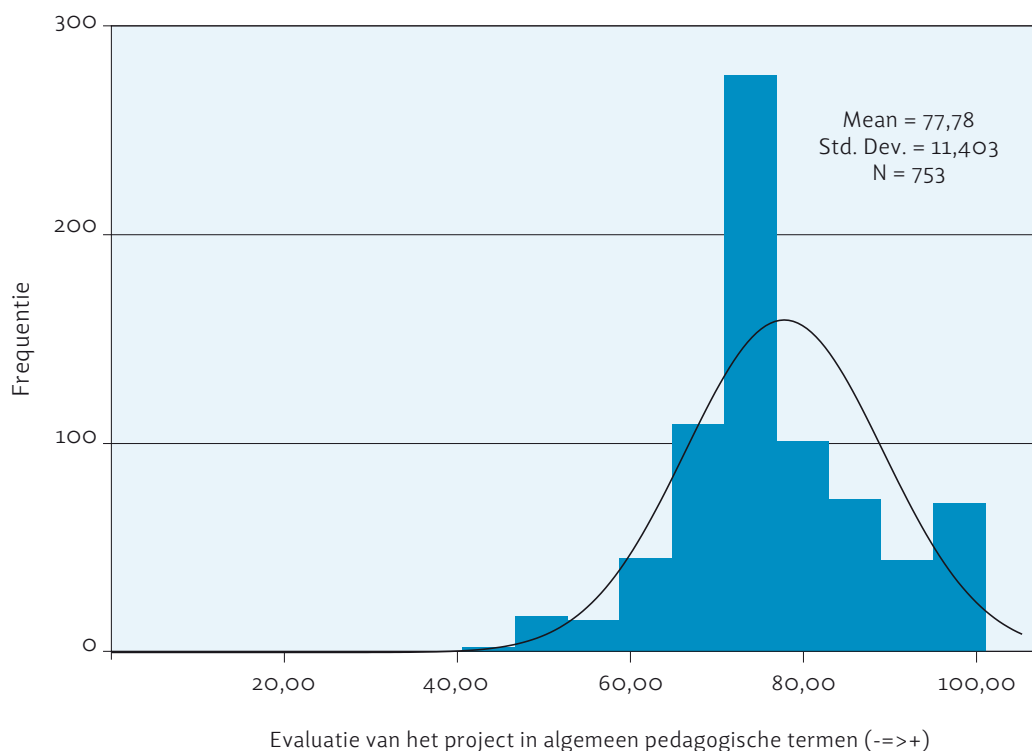
Om de verschillende vragen naar algemene effectiviteit samen te vatten werd de interne samenhang bekeken en werd een samengesteld meetinstrument opgesteld. Zowel de principale componentenanalyse als de betrouwbaarheidsanalyse wijzen op de aanwezigheid van een onderliggende algemene effectiviteitsdimensie. We stellen dan ook een meetschaal op die loopt van 0 (helemaal niet effectief) tot 100 (volledig effectief).

Tabel 39: Samenhang tussen de vier indicatoren voor algemene effectiviteit

	Factorladingen
Dit project heeft de kennis van de leerlingen met betrekking tot dit thema verbeterd.	,782
Dit project heeft de leerlingen vaardigheden aangeleerd om beter met de problematiek in kwestie om te kunnen gaan.	,778
Dit project heeft de houding van leerlingen met betrekking tot de problematiek in kwestie positief veranderd.	,761
Ik het gevoel dat dit project zinvol was voor de leerlingen.	,752
Eigenwaarde	2,36
% verklaarde variantie	59,0%
Cronbach's alfa	0,77

Deze meetschaal kent een gemiddelde van 77,8 en loopt van 42 tot 100 punten. Er zijn geen projecten die onder de 42 punten scoren n het gros wordt als algemeen goed geëvalueerd. De standaarddeviatie van 11,4 punten wijst er ook op dat er verschillen in evaluatie tussen projecten ook vrij klein zijn.

Figuur 6: *Schaal voor evaluatie van de effectiviteit in algemene pedagogische termen van 0 tot 100*



– Concrete effectiviteit

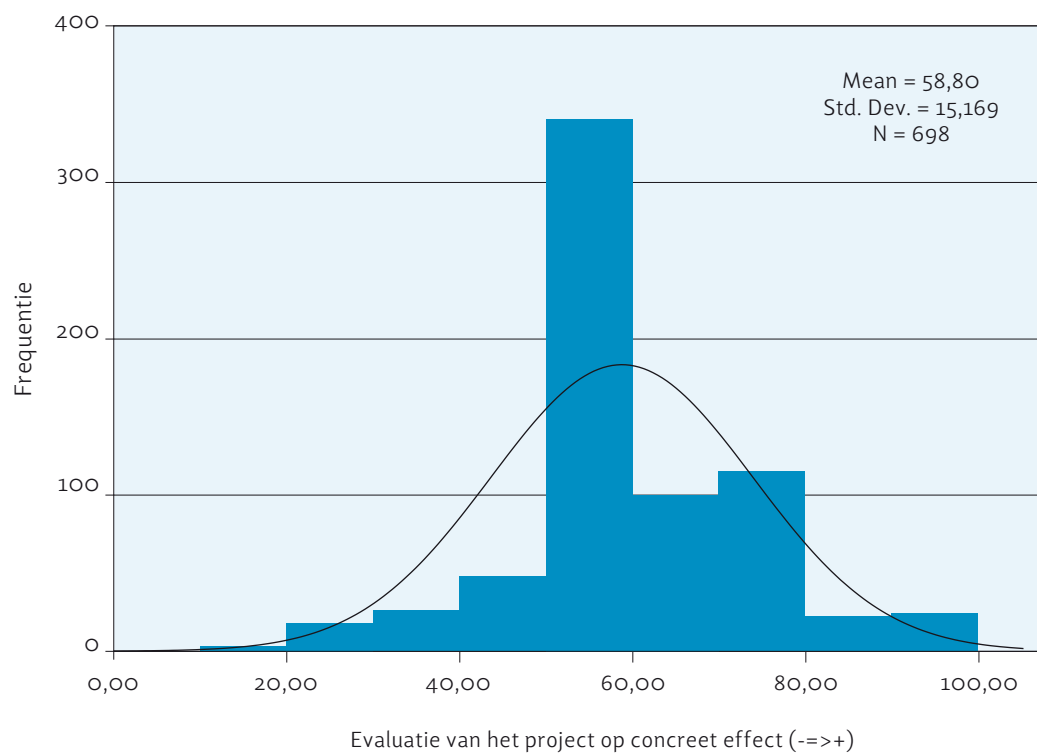
Een analyse van de samenhang van de vragen naar concrete effectiviteit levert ook een werkbaar meetinstrument op. Net als de dimensie van algemene effectiviteit, loopt ook deze dimensie van 0 (helemaal niet effectief) tot 100 (volledige effectiviteit).

Tabel 40: *Samenhang tussen de drie indicatoren voor 'concrete effectiviteit'*

	Factorladingen
Dit project heeft de houding van leerlingen ten aanzien van geweld op school veranderd.	,868
Dit project was onmiddellijk voelbaar bij het gedrag van de leerlingen.	,804
Dit project heeft het schoolklimaat verbeterd.	,800
Eigenwaarde	2,04
% verklaarde variantie	68,0%
Cronbach's alfa	0,77

Deze meetschaal geeft als het ware een evaluatie weer van het project met betrekking tot meer concrete effectiviteit op het schoolgebeuren. Het algemeen gemiddelde van deze meetschaal bedraagt 58,8 met een standaarddeviatie van 15,2. De concrete evaluatie is dus minder positief dan de algemene evaluatie en er bestaan onderling ook meer verschillen in evaluatie.

Figuur 7: *Schaal voor evaluatie van de effectiviteit in concrete termen van 0 tot 100*



6.3

Namenlijst van de nationale en internationale deskundigen

Lijst geraadpleegde nationale onderwijsdeskundigen

- Bart Maes, Medewerker cel navorsers Entiteit Curriculum Departement Onderwijs
- Lut Creemers, adviseur bij de Entiteit Curriculum Departement Onderwijs
- Annemie Desmet, Niveau-Coördinator Pedagogische Begeleiding SO OVSG
- Gio De Weerd, Algemeen Secretaris Pax Christi
- Marc D'hoop, Inspecteur Groep 1, studiegebied algemeen secundair onderwijs en vakken uit de basisvorming.
- Jan Luyten, Medewerker Canon Cultuurcel

Geraadpleegde internationale experts vredesopvoeding

De selectie van de internationale deskundigen verliep als volgt. In eerste instantie werden de leden van de *Peace Education Commission* van de *International Peace Research Association* aangemaïld. Hen werd een korte vragenlijst voorgelegd waarop ze gevraagd werd te antwoorden. Bij die vragenlijst werd hen ook naar namen gevraagd van andere te raadplegen deskundigen. In onderstaande lijst staan (1) de leden van de *IPRA Peace Education Commission* en (2) de andere gesuggereerde experts. Ook de onder (2) vermelde experts werden aangeschreven met dezelfde vragenlijst. In totaal werden 47 experts aangeschreven, waarvan er 27 ook een vragenlijst terugstuurden. Van 15 werd, omdat ze specifieke voor het onderzoek relevante informatie gaven, via email een kort en informeel interview afgenomen. Inzichten uit die interviews werden verwerkt in de analyse van het kwalitatieve onderzoeksgedeelte.

(1) IPRA Peace Education Commission

Voorzitter

Professor Toh Swee-Hin (S.H.Toh)

Director, Multi-Faith Centre

Griffith University, Queensland, Australia

Email: s.toh@griffith.edu.au

Leden Peace Education Commission

1 *Candice C. Carter (USA)*

University of North Florida

2 *Loreta Castro (Philippines)*

Center for Peace Education, Miriam College, Quezon City, Philippines

3 *Afyare Elmi (Canada/Somalia)*

University of Alberta, Departments of Political Science and Secondary Education

4 *Grace Feuerverger (Canada)*

Ontario Institute for Studies in Education

5 *Hideo Fujita (Japan)*

Professor Peace Education, Rissho University

6 *Sara Horowitz (Argentina)*

Professor at the Buenos Aires University, President of the 'Respuesta para la Paz', and Head of an Interdisciplinary Program on Peace, Culture and Conflict Resolution, in the School of Psychology, University Buenos Aires.

7 *Frank Hutchinson (Australia)*

Dr. Frank Hutchinson is currently a Senior Lecturer at the University of Western Sydney, Australia; a councillor of the Peace Education Commission, International Peace Research Association, and a member of the World Futures Studies Federation.

8 *Soon-Won Kang (Rep. of Korea)*

Professor, Hanshin University, Korea

9 *Jeannie Lum (USA)*

Matsunaga Peace Institute

University of Hawai'i, Manoa, U.S.A

10 *Stacey Makortoff (USA)*

International Education for Peace Institute

academic program coordinator for EFP-International, Vancouver

11 *Shryl Mattias (USA)*

Punahou School

Honolulu, Hawaii

12 *Claire McGlynn (UK)/N.Ireland*

School of Education

Queen's University Belfast

13 *Mitsuo Okamoto (Japan)*

Professor of peace studies at Hiroshima Shudo University and president of the Peace Studies Association of Japan

14 *John Synott(Australia)*

School of Humanities

Queensland University of Technology

Brisbane Australia

15 *Werner Wintersteiner (Austria)*

Professor of didactics of German at the Department for German Studies at the University of Klagenfurt

16 *Ian Harris (USA)*

Department of Educational Policy and Community Studies

peace studies program at the University of Wisconsin

President IPRA

17 *Naresh Dadhich (India)*

Professor of Political Science in University of Rajasthan, Jaipur,
Vardhaman Mahaveer Open University, Vice Chancellor

18 *Ake Bjersted(Sweden)*

professor emeritus of education, Lund University, Sweden

Malmo School of Education

(2) Andere

Peace Education Centre, Teachers College Columbia University

<http://www.tc.columbia.edu/PeaceEd/index.html>

peace-ed@tc.edu

19 Tony Jenkins,

Co-director

20 Janet Gerson,

Co-Director

21 Betty A. Reardon

(emeritus)

22 Michelle Milner

(PH.Dstudent)

Radboud Universiteit Nijmegen

Centrum voor Internationaal Conflict, Analyse en Management (CICAM)

23 Leon Wecke

Senior docent

Nederlandse vereniging van Pedagogen voor de Vrede

24 dr. L.J.A. Vriens, Rijks Universiteit Utrecht, vakgroep onderwijskunde
bijzonder hoogleraar (emeritus) Vredespedagogiek namens de Stichting
Leerstoelen Vredesopbouw

25 drs. A.R. Dieleman-Derksen

(pedagoog) secretaris/penningmeester

University of Bradford

Department of Peace Studies

26 Dr Betts Fetherston

27 Dr Rhys Kelly

28 Prof. Tom Woodhouse

Department of Education

Norwegian University of Science and Technology

29 Magnus Haavelsrud (Norwegian University of Science & Technology, Norway),
Professor of Education at the Norwegian University of Science and Technology in
Trondheim, Norway.

30 Dale T. Snauwaert (University of Toledo, Ohio)

Chair Department of Education, University of Toledo

31 Prof Dr Johannes Lähnemann, Lehrstuhl Evangelische Religionspädagogik der
Universität Erlangen-Nürnberg

Director World Conference on Religion and Peace, Peace Education Standing Commission

Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung e.V. (AFK)

32 Renate Grasse, Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V., Waltherstraße 22,
80337 München,

33 Dieter Lünse, Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation,
An der Alster 40, 20099 Hamburg,

Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V

34 Günther Gugel

35 Uli Jäger

Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung

36 Magdalena Kladzinski

37 Prof. Dr. Christian Büttner

(afdeling Friedenspedagogiek gesloten na emeritaat van CB; heeft eigen website)

Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik, Universität Hamburg

38 Dr. Margret Johansen

Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik

Centre for Peace Research and Peace Education

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt - Fakultät für Kulturwissenschaften

39 Dr Bettina Gruber

Universität Münster

Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik

40 Prof. Dr. Peter Heitkämper

Bergische Universität Wuppertal

Fachbereich Design und Kunst

41 Dr. Jürgen Krautz

Wilmington College

42 Prof.Dr. James Boland

Director, Peace Resource Centre

Wilmington, Ohio

Center for Research on Peace Education (CERPE)

43 Prof. Dr. Gavriel Salomon,

Hoogleraar pedagogiek aan de Universiteit van Haifa (Israël)

44 Prof.Dr. Haggai Kuppermintz

Education For Peace. International Education for Peace Institute

45 Rodney Clarken, Ph.D.

Professor of Education and Director of Field Experiences, Northern Michigan University (Education)

46 Dan Rea, Ph.D.

Professor of Educational Psychology , Georgia Southern University , USA

Co-Chairperson for the Annual National Youth-At-Risk Conference in Savannah, Georgia , USA (Educational Psychology)

47 Dr. Ifat Maoz Hebrew University

Colofon

Auteurs:

Dimokritos Kavadias
Patrick Stouthuysen
Sven De Mayer

Eindredactie:

Nils Duquet
Wies De Graeve
Tomas Baum

Lay-out:

Wendy Guns, Gramma nv

Drukwerk:

Drukkerij Sleurs

Brussel, 3 december 2008-10-31
ISBN 9789078864004



Vlaams Vredesinstituut

Leuvenseweg 86

1000 Brussel

tel. +32 2 552 45 91

vredesinstituut@vlaamsparlement.be

www.vlaamsvredesinstituut.eu