

RAPPORT

# Leren over oorlog, conflict en vrede

Gids voor de praktijk

Maarten Van Alstein

vlaams  
vredesinstituut

RAPPORT

# Leren over oorlog, conflict en vrede

*Gids voor de praktijk*



## Colofon

Leren over oorlog, conflict en vrede: gids voor de praktijk

© Vlaams Vredesinstituut, Brussel, 28 juni 2022

ISBN: 9789464074178

**Auteur:** Maarten Van Alstein

**Redactie:** De Zinnenwinkel

**Druk:** artoos group

**Verantwoordelijke uitgever:** Nils Duquet, Leuvenseweg 86, 1000 Brussel

### Disclaimer

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

## INHOUD

<b>Samenvatting</b>	<b>5</b>
<b>1 In de klas werken rond oorlog en vrede</b>	<b>7</b>
<b>2 Wat is vredeseducatie?</b>	<b>11</b>
<b>3 Aanknopingspunten in de eindtermen</b>	<b>17</b>
3.1 Leren over, in en voor vrede	19
3.2 Geweldloos omgaan met conflicten	26
3.3 Leren over oorlog en geweld	29
<b>4 Slotbeschouwing</b>	<b>35</b>



# Samenvatting

## Waarom leren over geweld, conflict & vrede?

De temperatuur in onze samenleving loopt regelmatig hoog op. Conflicten en tegenstellingen zijn schering en inslag. Ook internationaal zijn er spanningen en tal van gewelddadige conflicten. Oorlogen zoals die in Syrië en Oekraïne komen voor leerlingen in Vlaanderen heel dichtbij, onder meer door de dreiging van kernwapens. Al deze turbulenties roepen de vraag op hoe we kunnen bouwen aan duurzame vrede, op school, in de samenleving en in de internationale sfeer.

Hoe kunnen leerkrachten en scholen aan de slag rond thema's als geweld, conflict en vrede? Om inspiratie aan te reiken, legde het Vredesinstituut de wetenschappelijke literatuur en de nieuwe, voorlopige en tot 2024-2025 geldige Vlaamse eindtermen voor het secundair onderwijs onder de loep. In de eindtermen zijn tal van aanknopingspunten te vinden die we kunnen linken aan inzichten uit de literatuur.

## Hoe kunnen leerkrachten en scholen concreet aan vredeseducatie werken?

### 1. Leer met leerlingen over, in en voor vrede

- Praat met leerlingen over wat vrede voor hen betekent, of onderzoek hoe doorheen de geschiedenis en in verschillende culturen betekenis gegeven wordt aan vrede
- Laat leerlingen ervaren wat vreedzame relaties inhouden door hen te laten samenwerken, te dialogeren of samen artistiek werk te bespreken of te creëren
- Versterk vreedzame attitudes zoals constructief omgaan met conflicten en meningsverschillen, kritisch denken, zin voor meerstemmigheid, gevoeligheid voor de impact van geweld, en maatschappelijke betrokkenheid
- *Aanknopingspunten zijn onder meer te vinden in de eindtermen Nederlands, andere talen, digitale competenties, sociaal-relatieve competenties, burgerschap, historisch bewustzijn en culturele expressie*

## 2. Leer leerlingen geweldloos omgaan met conflicten en laat ze dialogeren

- Leer leerlingen hoe ze respectvol, constructief en geweldloos met elkaar kunnen omgaan in conflictsituaties
- Laat leerlingen dialogeren, argumenten onderbouwen en naar elkaar luisteren
- *Aanknopingspunten zijn te vinden in de eindtermen burgerschap, sociaal-relatieve competenties, Nederlands en culturele expressie*

## 3. Laat leerlingen leren over oorlog en geweld

- Onderzoek met leerlingen verschillende vormen van direct geweld, zoals oorlog, genocide, slavernij, koloniaal geweld, dictatoriaal en totalitair geweld
- Onderzoek met leerlingen vormen van structureel en cultureel geweld: institutionele ongelijkheid, dominantie, uitsluiting, racisme en antisemitisme, vijandbeelden en ontmenselijking
- *Aanknopingspunten zijn te vinden in de eindtermen burgerschap en historisch bewustzijn*

# 1

## In de klas werken rond oorlog en vrede

Op regelmatige tijdstippen loopt de temperatuur in onze samenleving hoog op. Publieke debatten worden op het scherp van de snee uitgevochten, bijvoorbeeld over coronabeleid, migratie of gender. Sociale media bieden uitgelezen fora om die conflicten en tegenstellingen op scherp te stellen. Leerkrachten voelen de spanningen in de samenleving ook in de klas. Controversiële en polariserende onderwerpen leiden tot heftige discussies. Leerlingen zetten de klas op stelten door confronterende opmerkingen over actuele thema's of bepaalde groepen in de samenleving.

Ook internationaal lopen de tegenstellingen en spanningen op. De afgelopen jaren kwam het oorlogsgeweld heel dichtbij. In 2014 annexeerde Rusland de Krim. Een vliegtuig met burgerpassagiers werd neergeschoten. Vanuit verschillende steden en gemeenten in Vlaanderen trokken jongeren naar Syrië en Irak om er te gaan vechten, terwijl het gewelddadige conflict in Syrië in 2014 en 2015 een grote vluchtelingenstroom op gang bracht. En de Russische inval in Oekraïne in het voorjaar van 2022 toont niet alleen de verwoestende effecten van agressieoorlogen, de oplopende internationale spanningen rond de oorlog maken ook de dreiging van nucleaire wapens opnieuw heel tastbaar. Al dat oorlogsgeweld, en dan zeker de misdaden tegen burgers en het dreigen met een kernwapenaanval, roepen bij zowel leerlingen als leerkrachten veel vragen op. Moeilijke vragen – over de oorzaken van oorlogen, over de verwoestende effecten van oorlogsgeweld op het leven van gewone mensen, over de vijandige polarisatie die oorlog onvermijdelijk met zich meebrengt, over de zin en de effecten van wapenleveringen, over de angst voor de bom, en nog vele andere.

Al die maatschappelijke en internationale turbulenties roepen ook belangrijke vragen over *vrede* op. Hoe gewelddadige conflicten beëindigen? Hoe bouwen aan duurzame vrede, niet alleen in de nasleep van oorlogen en gewelddadige conflicten, maar ook in de eigen samenleving, online, in de wijk en het dorp, op school en op de speelplaats? Hoe vreedzaam en geweldloos samenleven, zonder vijandigheid, racisme of pestgedrag? Hoe meningsverschillen en conflicten constructief en open hanteren, zodat ze niet uitdraaien op vijandigheid of geweld?



Deze vragen over vrede, conflict en geweld zijn niet nieuw, maar in het huidige tijdsgewricht worden hun belang en urgentie alleen maar groter. Hoe kunnen leerkrachten in Vlaamse klassen en scholen aan de slag rond deze vragen? Hoe kunnen ze lessen en projecten over vrede, conflict en geweld in de praktijk vormgeven en onderbouwen?

In deze nota gaan we op zoek naar aanknopingspunten en richtingwijzers om de pedagogische en didactische praktijk rond deze thema's te inspireren. We volgen daarvoor drie sporen. Eerst distilleren we een aantal inzichten uit de wetenschappelijke literatuur over vredeseducatie. Dat biedt inspiratie om de praktijk zo nauw mogelijk te laten aansluiten bij de recente stand van zaken van het onderzoek. Vervolgens linken we die inzichten uit de literatuur aan de voorlopige Vlaamse eindtermen voor het secundair onderwijs. Eindtermen bepalen de kennis, vaardigheden en attitudes die leerlingen in Vlaanderen geacht worden te verwerven.<sup>1</sup> Door richtingwijzers uit de literatuur te linken aan concrete eindtermen streven we er naar dat vredeseducatie geen bijkomende opdracht voor leerkrachten inhoudt, maar deel uitmaakt van de doelen die scholen hoe dan ook moeten nastreven. Anders gezegd, we omschrijven vredeseducatie zo dat leerkrachten die werken rond verschillende aspecten van vrede en geweld tegelijk ook aan de eindtermen werken. Voortbouwend op de resultaten van onze analyse reiken we ten slotte een reeks concrete didactische suggesties aan, zoals inhoudelijke thema's en mogelijke werkvormen en technieken. Zo proberen we de resultaten van onze analyse zo bevattelijk en concreet mogelijk te maken voor het beoogde doelpubliek: leerkrachten, opstellers van leerplannen, pedagogen bij begeleidingsdiensten, lectoren, docenten en studenten in de lerarenopleidingen, en ontwikkelaars van leermiddelen.

Over de eindtermen – en dan vooral over de mate van detail en de omvang waarin ze door de overheid en het parlement voorgeschreven worden – bestaat traditioneel heel wat discussie en vaak ook controverse. Dat bleek opnieuw in juni 2022. Het Grondwettelijk Hof vernietigde toen de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs die het Vlaams Parlement in 2021 had goedgekeurd.<sup>2</sup> Het Hof oordeelde dat die eindtermen “dermate omvangrijk en gedetailleerd (zijn), dat ze kenmerken vertonen van een volledig onderwijsprogramma, waardoor ze een fundamentele belemmering kunnen vormen voor de verwezenlijking van het eigen pedagogisch project van scholen.”<sup>3</sup> Het Hof bepaalde wel dat de nieuwe eindtermen nog drie schooljaren blijven gelden, tot en met schooljaar 2024-2025. Tot dan moeten scholen dus werken op basis van de eindtermen uit 2021.

Daarom vinden we het relevant om ook in de voorlopige eindtermen op zoek te gaan naar aanknopingspunten voor vredeseducatie. Van zodra nieuwe eindtermen goedgekeurd worden, zullen we de analyse opnieuw uitvoeren en deze nota actualiseren.

*Vredeseducatie* wordt in de eindtermen voor het secundair onderwijs noch in de memorie van toelichting bij de eindtermendecreten expliciet vermeld.<sup>4</sup> Is dat een mankement, of zelfs een probleem? Of is het overbodig om vredeseducatie uitdrukkelijk op te nemen in de eindtermen? In deze nota argumenteren we dat vredeseducatie een zinvolle rol kan

spelen in een onderwijscurriculum, ook zonder dat ze als zodanig vermeld wordt in de eindtermen. We vertrekken daarbij van twee uitgangspunten.

Ten eerste is werken rond vrede niet gebonden aan één eindterm of één vak. Integendeel, vreedzaam samenleven en geweldloos omgaan met conflicten kunnen ook op een transversale manier gestalte krijgen in de eindtermen of leerplannen. Vredesonderzoekers stellen bovendien dat het mogelijk is om nationale curricula die vredeseducatie niet expliciet opnemen als leerdoel, toch te beoordelen op hun vredeseducatief karakter.<sup>5</sup> Zo kunnen bepaalde eindtermen verwijzen naar vrede, conflict of geweld. Andere eindtermen, bijvoorbeeld over zaken als dialoog, samenwerken, multiperspectiviteit en sociale rechtvaardigheid, kunnen dan weer gelezen worden in het licht van vredeseducatie. In die zin kan vredeseducatie, hoewel niet expliciet vermeld, toch aanwezig zijn in een nationaal curriculum.

Ten tweede houdt vredeseducatie meer in dan leerlingen leren omgaan met acute conflicten of heftige tegenstellingen. Uit het praktijkveld klinkt de laatste jaren luid de vraag naar bijstand en vorming over het omgaan met conflicten en polarisatie in de klas. Het is belangrijk om aan deze vraag tegemoet te komen en leerkrachten te versterken in hun vaardigheden om met conflicten en tegenstellingen om te gaan. Toch behelst vredeseducatie meer dan reageren in situaties wanneer het moeilijk of heftig wordt. In de kern draait vredeseducatie erom op langere termijn met kinderen en jongeren aan de slag te gaan over de betekenis van vrede en conflict, en hen te leren hoe ze op een duurzame manier kunnen bouwen aan een geweldloze en vreedzame samenleving.

Deze nota past in een onderzoekslijn over vredeseducatie die het Vlaams Vredesinstituut sinds zijn oprichting heeft uitgebouwd. We onderzochten onder meer de manieren waarop vredeseducatie vorm krijgt in Vlaamse scholen, het aanbod vanuit middenveldorganisaties en de vredesgerichte doelstellingen van herinneringseducatie.<sup>6</sup> We ontwikkelden pedagogische kaders voor leerkrachten om in de klas om te gaan met controversiële en polariserende thema's, boden didactische inspiratie, en gingen in op de vaardigheden waarover leerkrachten best beschikken om controverses en polarisatie op een constructieve manier te hanteren.<sup>7</sup> In 2018 analyseerden we al eens de eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, specifiek om na te gaan hoe conflicthantering en dialoog er een rol in krijgen.<sup>8</sup>

In deze nota gaan we eerst in op de vraag wat vredeseducatie precies inhoudt. Dat doen we door een blik te werpen op de recente wetenschappelijke literatuur. Uit die literatuur distilleren we een aantal inzichten en richtingwijzers die de pedagogische en didactische praktijk in Vlaamse klassen en scholen kunnen inspireren. Op basis van die uiteenzetting gaan we in het volgende hoofdstuk op zoek naar concrete aanknopingspunten in de eindtermen. We larderen de bespreking van de resultaten van onze analyse met een reeks kaderteksten met didactische suggesties.<sup>9</sup> Zo proberen we vredeseducatie, een term die voor sommige onderwijsprofessionals misschien wat abstract of zweverig in de oren klinkt, zo concreet en tastbaar mogelijk naar de praktijk te vertalen.



# 2

## Wat is vredeseducatie?

Vredeseducatie is, vanzelfsprekend, educatie met betrekking tot vrede. Minder vanzelfsprekend wordt het wanneer je ziet hoeveel debat beide begrippen losmaken. Zowel vrede als onderwijs zijn ‘gecontesteerde’ concepten – termen die heel uiteenlopende en vaak ook ideologisch geïnspireerde visies oproepen. Ook in de wetenschappelijke literatuur bestaat heel wat discussie over wat vredeseducatie precies betekent.

### Over vrede en geweld

Hoe onderzoekers en praktijkexperts vredeseducatie definiëren, hangt in eerste instantie van hun visie op vrede.<sup>10</sup> In de vredeseducatieliteratuur en -praktijk is de manier waarop vredesonderzoeker Johan Galtung vrede conceptualiseerde nog steeds invloedrijk.<sup>11</sup> Galtung is een van de grondleggers van de westerse conflict- en vrestudies. Een van zijn bekendste bijdragen aan de literatuur en praktijk is zijn klassiek geworden onderscheid tussen negatieve en positieve vrede. Kort samengevat: vrede gaat niet alleen over de afwezigheid van geweld (negatieve vrede), er moet ook iets aanwezig zijn om het een *goede*, positieve vrede te kunnen noemen, bijvoorbeeld rechtvaardige en gelijkwaardige relaties tussen mensen en groepen.<sup>12</sup>

Daarnaast gaf Galtung een drieledige invulling aan geweld. Ook deze conceptualisering is invloedrijk in de vredeseducatieliteratuur en -praktijk. Naast direct geweld onderscheidde Galtung structureel en cultureel geweld. Structureel geweld gaat over vormen van institutionele ongelijkheid en onrechtvaardigheid die leiden tot onderdrukking of sociale uitsluiting (bijvoorbeeld door mensen onzichtbaar te houden, te stigmatiseren of te discrimineren op basis van zaken als sociaaleconomische status, racisme, antisemitisme of homo- en transgenderhaat). Structureel geweld maakt het moeilijk of zelfs onmogelijk voor mensen om hun stem te laten klinken en hun potentieel te realiseren. Cultureel geweld heeft betrekking op (elementen in) overtuigingen en wereldbeelden die direct of structureel geweld legitimeren en mogelijk

maken (bijvoorbeeld racistische en antisemitische denkbeelden of andere vijandbeelden).<sup>13</sup>

### Een veelheid aan definities

Wat vredeseducatie betreft, is er in de literatuur en de praktijk een grote verscheidenheid aan definities en invullingen te vinden. In dat licht verbaast het niet dat onderzoeker Daniel Bar-Tal vredeseducatie “moeilijk te definiëren” (“*elusive*”) genoemd heeft.<sup>14</sup> Dat hangt er onder meer mee samen dat vredeseducatie in uiteenlopende contexten in de praktijk gebracht wordt. Onderzoekers onderscheiden ten eerste drie sociopolitieke contexten waarin vredeseducatie gestalte kan krijgen: 1) situaties van gewelddadige (etno-)politieke conflicten, 2) contexten van niet-gewelddadige spanningen tussen groepen over polariserende thema’s zoals migratie, en 3) situaties van relatieve rust.<sup>15</sup> Ten tweede zijn er verschillende educatieve contexten waarin over vrede geleerd wordt: formele educatie (bijvoorbeeld in scholen), non-formele educatie (bijvoorbeeld in musea) en informele educatie (bijvoorbeeld in het gezin).<sup>16</sup> De veelheid aan vormen van vredeseducatie heeft er ook mee te maken dat de vredeseducatiepraktijk en -literatuur zich richt op verschillende niveaus van menselijk samenleven: op het persoonlijke en het interpersoonlijke niveau, op intergroepsrelaties, op de wijk en de stad, op de samenleving, en op het internationale systeem. Vredeseducatie werkt zo met een spectrum van ‘kleine’ naar ‘grote’ vrede. Kleine vredesprojecten werken bijvoorbeeld rond interpersoonlijke conflicten of pestgedrag, terwijl grote vredesprojecten gaan over vrede en gewelddadige conflicten op internationaal niveau.<sup>17</sup> Hoewel die grote variëteit aan invullingen en vormen het niet makkelijk maakt om vredeseducatie eenduidig te definiëren, kan die verscheidenheid ook als een rijkdom gezien worden.

Onderzoekers en praktijkexperts zijn het eens dat één algemeen erkende definitie niet bestaat, en wellicht ook niet kan bestaan.<sup>18</sup> In de literatuur bestaat dan ook een levendige discussie over hoe breed vredeseducatie precies gedefinieerd moet worden en welke doelen vredeseducatie zou moeten nastreven.<sup>19</sup> Een definitie die volgens onderzoeker Gabriel Velez zowel in de praktijk als in het onderzoek invloedrijk is geweest, is die van Unicef. Daarin wordt vredeseducatie beschreven als

*“het proces van het versterken van kennis, vaardigheden, attituden en waarden die (...) kinderen, jongeren en volwassenen in staat stellen om conflict en geweld, zowel open als structureel, te voorkomen; om conflicten vreedzaam te hanteren; en om de voorwaarden te bewerkstelligen die vrede bevorderen, zowel op persoonlijk, interpersoonlijk, intergroeps-, nationaal als internationaal niveau.”<sup>20</sup>*

Elementen van deze definitie komen inderdaad terug bij verschillende auteurs. Voortbouwend op zo’n brede definitie onderscheidt onderzoeker Ian Harris bijvoorbeeld vijf typen vredeseducatie: internationale educatie, educatie over de mensenrechten, ontwikkelingseducatie, ecologische educatie en conflicthanteringseducatie.<sup>21</sup> Vaak wordt ook gezocht naar raakpunten en overlap tussen vredeseducatie en burgerschapseducatie.

Andere auteurs zijn meer terughoudend in het definiëren van vredeseducatie.<sup>22</sup> Sommigen ontwaren zelfs een tendens in de literatuur om steeds bredere en omvattender definities en doelstellingen te formuleren, waarbij die in enkele gevallen zo breed omschreven zijn dat ze “nagenoeg allesomvattend zijn geworden”.<sup>23</sup>

### ‘Kritische’ benaderingen

Naast de vraag hoe breed of afgebakend definities best zijn, focust de recente literatuur ook op de theoretische onderbouw van vredeseducatie. Na 2000 kwam het veld onder vuur te liggen van critici die stelden dat conventionele vormen van vredeseducatie te weinig filosofisch onderbouwd waren, dat ze te westers georiënteerd waren, en dat ze daardoor dreigden culturele en structurele vormen van geweld te continueren in plaats van te ontmoedigen. Vertrekkend vanuit universalistische (maar eigenlijk westerse) waarden, zo luidde de kritiek, focussen deze conventionele benaderingen vooral op het vormen van individuele waarden en attitudes. De enerzijds individuele en anderzijds universele invulling van vredeseducatie, zo werd gesteld, heeft te weinig oog voor structurele ongelijkheden en machtsrelaties. Bovendien dreigen zo ook Afrikaanse en Aziatische perspectieven op vrede uit het blikveld te verdwijnen.<sup>24</sup>

Als antwoord op deze commentaren wordt in de literatuur steeds meer ingezet op het verkennen van ‘kritische’ benaderingen van vredeseducatie. ‘Kritisch’ kan in deze context begrepen worden als ‘met grote aandacht voor – en meestal ook met een aanklacht tegen – structurele ongelijkheden en onrechtvaardige machtsrelaties’. Er wordt in deze benaderingen dan ook een grote klemtoon gelegd op emancipatorische doelstellingen.<sup>25</sup> De literatuur benadrukt voorts dat we best vermijden om van bovenaf eenduidige vredesconcepten voor te schrijven. Kritische benaderingen pleiten er integendeel voor om in lokale contexten te gaan peilen hoe mensen zélf betekenis geven aan vrede en vreedzame relaties.<sup>26</sup> In de klas (die ook steeds ingebed is in een lokale context) kan dat leiden tot interessante gesprekken over hoe leerlingen, in het licht van hun achtergrond, kijken naar vrede.

### Een veelheid aan pedagogieën

Ook wat pedagogieën en didactieken betreft, wordt vredeseducatie gekenmerkt door een rijke veelheid aan benaderingen en methodieken. Onderzoekers Hilary Cremin en Terence Bevington beklemtonen bijvoorbeeld dat we best niet alleen aandacht hebben voor het ‘wat’, maar ook voor het ‘hoe’ van vredeseducatie. In hun visie heeft vredeseducatie niet alleen betrekking op leren *over* vrede, maar ook op leren *in* vrede, *door* vrede en *voor* vrede.<sup>27</sup>

Veel auteurs en praktijkwerkers zoeken daarom naar pedagogieën die zich niet alleen op rationale en cognitieve vormen van leren richten, maar ook aandacht hebben voor sociaal-emotionele, esthetische en spirituele dimensies van leren.<sup>28</sup> Die aandacht voor diverse manieren van leren is ook te ontwaren in pleidooien voor artistieke

werkvormen.<sup>29</sup> Voorts pleiten de meeste auteurs in hun pedagogische benadering van vredeseducatie voor democratische en geweldloze praktijken, die vertrekken van betrokkenheid, participatie en samenwerking. Het aanscherpen van het kritisch denken en dialogische vaardigheden staan centraal. Kritische vredeseducatie-onderzoekers beklemtonen dat ook historische erfenissen en politieke en sociaaleconomische relaties die de bredere samenleving kenmerken in de klas aan bod moeten kunnen komen. Dat impliceert onder meer dat leerkrachten luisteren naar stemmen die doorgaans niet gehoord worden en die, als ze klinken, bestaande machtsverhoudingen in vraag kunnen stellen.<sup>30</sup>

### Kan je vrede leren?

Een vraag die onderwijsprofessionals zich misschien stellen na het lezen van deze korte toelichting bij de literatuur, is of het eigenlijk wel iets oplevert, dat leren over vrede. Kan je vrede leren? Enkele jaren geleden gingen onderzoekers van de Vrije Universiteit Brussel in opdracht van het Vredesinstituut na welke vormen van vredeseducatie en conflicthantering het best werken. Uit hun studie van de literatuur bleek dat de impact van vredeseducatieve programma's verhoogd kan worden wanneer met een aantal randvoorwaarden rekening wordt gehouden. Samengevat kan de impact van vredeseducatie vergroot worden:

- wanneer het klas- en het schoolklimaat gekenmerkt wordt door openheid en de aanwezigheid van dialoog, zodat leerlingen het gevoel hebben dat hun mening telt;
- wanneer projecten actief betrokken en ondersteund worden door een gemotiveerd team van directieleden en leerkrachten, en projecten passen in het pedagogische project van de school;
- wanneer leerlingen actief betrokken worden bij het opzetten van de projecten;
- wanneer verschillende vormen van actief leren gecombineerd worden;
- wanneer projecten rekening houden met de diverse achtergronden van leerlingen (zoals de sociaaleconomische en sociaal-culturele omgeving).<sup>31</sup>

Zo bevestigen effectiviteitsstudies de waarde van enkele van de pedagogieën die in de literatuur naar voren worden geschoven. Een van de vermelde randvoorwaarden verdient het om even wat langer bij stil te staan: de openheid van het klas- en schoolklimaat. Een open klasklimaat wordt in de burgerschapseducatieliteratuur omschreven als een klas waarin leerlingen het gevoel hebben dat ze vrij zijn én door de leerkracht actief aangemoedigd worden om hun mening te geven, ook als die afwijkt van andere meningen in de klas, en dat leerkrachten wanneer ze een thema bespreken verschillende perspectieven aan bod laten komen. Uit onderzoek blijkt dat zo'n open klimaat de ontwikkeling van democratisch burgerschap bij leerlingen bevordert. Het versterkt namelijk attitudes en houdingen zoals kennis over politiek, vertrouwen in politiek en anderen, en het besef dat conflict er soms bij hoort in een democratie. Dat betekent concreet dat leerlingen niet alleen leren hoe een democratie werkt door er kennis over te verwerven, bijvoorbeeld door te leren over instellingen en

beleidsvorming, maar ook door actief de dialoog aan te gaan over politieke en maatschappelijke thema's, hun stem te laten horen en te luisteren naar die van anderen, en zo meerstemmigheid en meningsverschil in de praktijk te ervaren.<sup>32</sup>

Ook het schoolklimaat is van belang. Onderzoek geeft aan dat de effectiviteit van burgerschapseducatie, die in meerdere opzichten in nauw verband staat met vredeseducatie, in sterke mate afhangt van de manier waarop de school zelf georganiseerd is en welk klimaat er aanwezig is. Zo zou het goed kunnen dat een individueel project op zich effectief is, maar dat de effecten ervan op langere termijn tenietgedaan worden door tegenwerkende elementen in de bredere schoolcontext. Dit alles suggereert dat burgerschaps- en vredeseducatie alleen maar te winnen hebben wanneer ook gewerkt wordt rond het bredere schoolklimaat.<sup>33</sup> Concreet betekent deze schoolbrede benadering dat het hele schoolteam (directie, leerkrachtenteam, pedagogische begeleiding en ondersteunend personeel) samenwerkt om een open en geweldloos schoolklimaat te bewerkstelligen, en dat leerkrachten vakoverschrijdend samenwerken aan bepaalde thema's of projecten.

### Samengevat

We nemen volgende inzichten uit de literatuur mee om in het volgende hoofdstuk een conceptueel kader te ontwikkelen om de eindtermen te analyseren:

- Vrede is meer dan de afwezigheid van geweld (wat we negatieve vrede noemen). De vredeseducatieliteratuur en -praktijk richten de aandacht ook sterk op positieve vrede (op wat aanwezig moet zijn om te kunnen spreken van een goede vrede, zoals rechtvaardige en gelijkwaardige relaties tussen mensen en groepen). Naast direct, fysiek en verbaal geweld wordt ook gewezen op cultureel en structureel geweld.
- De theorie en praktijk van vredeseducatie kenmerkt zich door een grote verscheidenheid aan invullingen en pedagogieën. Die veelheid maakt het niet makkelijk om vredeseducatie te definiëren, maar kan ook gezien worden als een rijkdom.
- Kennisoverdracht en het versterken van cognitieve vaardigheden zijn belangrijk in vredeseducatie. Maar ook andere dimensies van leren maken deel uit van vredeseducatie, zoals sociaal-emotioneel, esthetisch en artistiek leren.
- Van bovenaf een visie op vrede voorschrijven is niet zeer zinvol. Het is wel zinvol dat vredeseducatie een variëteit aan perspectieven op vrede verkent, bijvoorbeeld door met mensen in verschillende contexten te praten over wat vrede voor hen betekent.





# 3



## Aanknopingspunten in de eindtermen

Nadat we een aantal inzichten en richtingwijzers uit de literatuur gedistilleerd hebben, proberen we die in dit hoofdstuk te linken aan concrete eindtermen. Voor de Vlaamse overheid en parlement zijn eindtermen “een belangrijk instrument om de kwaliteit van het onderwijs op systeemniveau te bewaken en te bevorderen”. Eindtermen schrijven voor wat de overheid minimaal noodzakelijk acht “voor de persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke participatie van een bepaalde leerlingenpopulatie”.<sup>34</sup> Voor de eerste graad secundair onderwijs werden eindtermen ontwikkeld voor de A- en de B-stroom. Voor de tweede en derde graad werden eindtermen ontwikkeld voor de doorstroomfinaliteit, de dubbele finaliteit en de arbeidsmarktfinaliteit. Specifieke eindtermen voor de derde graad, ten slotte, bevatten vaardigheden, kennis, inzichten en attitudes die leerlingen van het secundair onderwijs voorbereiden om hoger onderwijs aan te vatten.<sup>35</sup> Zoals we hierboven zagen, werden de eindtermen voor de tweede en derde graad in juni 2022 vernietigd door het Grondwettelijk Hof. Ze blijven wel gelden tot en met schooljaar 2024-2025.

Vredeseducatie wordt niet expliciet vermeld in de Vlaamse eindtermen. Toch zijn er in de eindtermen tal van aanknopingspunten te vinden die we kunnen linken aan inzichten uit de vredeseducatieliteratuur en -praktijk. Hoe we die in ons blikveld krijgen, hangt uiteraard af van de definitie van vredeseducatie die we hanteren, en hoe smal of breed we die invullen.

De werkdefinitie van vredeseducatie die we in deze nota hanteren, is geïnspireerd door het analysekader dat een team onderzoekers uitwerkte in het kader van hun *Peace Education Curricular Analysis Project*. In dat project analyseerden de onderzoekers de curricula van verschillende landen in het licht van drie elementen van vredeseducatie: 1) het herkennen van geweld (zowel direct, structureel als cultureel), 2) geweldloze conflictransformatie en 3) positieve vrede.<sup>36</sup> Hierop voortbouwend definiëren we vredeseducatie als ‘werken over, in en voor vrede; geweldloos leren omgaan met conflicten en meningsverschillen; en leren over oorlog en geweld’.

Deze werkdefinitie blijft vrij breed. Dat zien we voor deze analyse als een voordeel. Een brede definitie maakt het mogelijk om in de eindtermen naar een breed palet aan aanknopingspunten voor vredeseducatie te zoeken. Zo houden we de ruimte open voor onderwijsprofessionals om op basis van hun eigen inzichten aan de slag te gaan. In het verlengde daarvan beklemtonen we dat onze werkdefinitie van vredeseducatie hoofdzakelijk bedoeld is om het corpus van eindtermen op een systematische manier te analyseren. We suggereren niet dat deze definitie normatief zou moeten zijn voor onderwijsprofessionals die willen werken rond vrede, conflictransformatie en geweld. Wel hopen we leerkrachten te inspireren en te oriënteren door een zo groot mogelijke variëteit aan aanknopingspunten in de eindtermen op te lichten.

Voortbouwend op inzichten uit de literatuur keken we naar verschillende dimensies en praktijken van vrede, conflictransformatie en geweld. We maakten de algemene werkdefinitie concreter door de begrippen vrede, geweldloos omgaan met conflict, en geweld te ontleden in een aantal concrete aspecten en kenmerken. Die lichten we in de loop van de uiteenzetting uitgebreid toe.<sup>37</sup> In onze analyse hadden we oog voor verschillende niveaus: voor het intra-persoonlijke en het interpersoonlijke niveau, voor inter-groeprelaties, voor de samenleving en voor het internationale niveau. Voorts hadden we aandacht voor verschillende tijdsperspectieven waarin over oorlog en vrede geleerd kan worden: zowel historisch als actueel. Didactisch gingen we ervan uit dat leren over geweld, conflict en vrede zowel vorm kan krijgen door middel van kennisoverdracht als door participatieve technieken – zoals dialoog, project- en onderzoekswerk of artistieke werkvormen – waarmee leerlingen hun vaardigheden kunnen ontwikkelen en hun op vrede gerichte attitudes versterken.

De (wat de tweede en derde graad betreft voorlopige) Vlaamse eindtermen voor het secundair onderwijs zijn opgebouwd op basis van zestien sleutelcompetenties.<sup>38</sup> We vonden vooral aanknopingspunten voor vredeseducatie in de sleutelcompetenties burgerschap en historisch bewustzijn, maar ook de bouwstenen Nederlands en andere talen, digitale competenties, sociaal-relationale competenties, lichamelijke en geestelijke gezondheid, duurzaamheid, en cultureel bewustzijn en culturele expressie bieden kapstokken. In de praktijk zullen de eindtermen van deze sleutelcompetenties vooral aan bod komen in vakken als geschiedenis, burgerschap, project algemene vakken (PAV), levensbeschouwing en maatschappelijke vorming. Dat betekent echter niet dat leerkrachten die andere vakken doceren niet aan vredeseducatie kunnen doen. Leerkrachten fysica, scheikunde en biologie kunnen bijvoorbeeld werken rond de destructieve kracht van nucleaire, chemische en biologische wapens, terwijl leerkrachten wiskunde aan de slag kunnen rond de rol die statistiek speelt in moderne oorlogsvoering.<sup>39</sup>

In het volgende hoofdstuk lichten we de resultaten van de analyse toe. Op basis van de werkdefinitie doen we dat in drie secties:

- Leren over, in en voor vrede;
- Geweldloos omgaan met conflicten;
- Leren over oorlog en geweld.

### 3.1 Leren over, in en voor vrede

Een van de uitgangspunten van deze nota is dat vredeseducatie méér omvat dan alleen reageren op acute conflicten of heftige spanningen op school, of leren over oorlog en geweld. De literatuur over vredeseducatie beklemtoont ook sterk het belang van werken rond het concept en de praktijk van vrede, en dan niet alleen negatieve maar ook positieve vrede.<sup>40</sup> Leren *over* vrede – wat vrede betekent, hoe vrede zich in de praktijk manifesteert – vormt een eerste, vooral cognitief georiënteerde dimensie. Zoals we hierboven zagen, wordt in de literatuur echter gesteld dat vredeseducatie best verder gaat dan louter leren *over* vrede.<sup>41</sup> Leren *in* en *door* vrede houdt in dat leerlingen leren wat vrede betekent door in de praktijk vreedzaam samen te werken en vrede te ervaren. Ten slotte gaat vredeseducatie ook over het leren *voor* vrede. Leerkrachten streven er dan naar om bij leerlingen op vrede gerichte attitudes te ontwikkelen en te versterken. De bedoeling is dat leerlingen op deze manier leren hoe ze mee kunnen bouwen aan duurzame, vreedzame relaties, zowel in de schoolse context als in de samenleving.

In deze sectie gaan we eerst op zoek naar aanknopingspunten in de eindtermen om te leren *over* vrede. Vervolgens staan we stil bij hoe de eindtermen verwijzingen bevatten met betrekking tot het leren *in* en *door* vrede. Ten slotte gaan we in op attitudele eindtermen die waardevol zijn voor het leren *voor* vrede. Attitudele eindtermen zijn “minimumdoelen die omschrijven welke houdingen wenselijk worden geacht” voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Deze eindtermen moeten niet bereikt worden, maar scholen hebben wel de maatschappelijke opdracht ze na te streven.<sup>42</sup>

#### Leren over vrede

Wat betekent vrede? In lijn met inzichten uit de literatuur, willen we niet van bovenaf een definitie van vrede voorschrijven.<sup>43</sup> Interessanter is om met leerlingen in een dialoog of via gezamenlijk onderzoekswerk te verkennen hoe zij betekenis geven aan vrede en geweldloosheid, en hoe zij denken een bijdrage te kunnen leveren aan vreedzame relaties. Leerkrachten kunnen met leerlingen ook onderzoeken wat vrede in verschillende historische periodes betekende, of verkennen hoe vanuit verschillende culturele en filosofische perspectieven over vrede gedacht wordt.<sup>44</sup>

Tegelijkertijd is het om de eindtermen op een systematische manier te analyseren en verschillende aspecten van vrede op het spoor te komen toch nuttig om een werkdefinitie van vrede te ontwikkelen. Dat is geen makkelijke opdracht. In de literatuur

zijn tientallen definities van vrede te vinden. Sommige auteurs bekritisieren bovendien té omvattende vredesbegrippen, bijvoorbeeld omdat die de onderlinge verbanden tussen vrede en begrippen zoals rechtvaardigheid en gelijkheid onvoldoende duidelijk conceptualiseren.<sup>45</sup> In onze analyse proberen we met deze kritieken rekening te houden.

Onze werkdefinitie vertrekt van een *relationele* opvatting van vrede. Het gaat, met andere woorden, over de manier waarop relaties tussen mensen, groepen of staten vorm krijgen en zich ontwikkelen, en hoe mensen, groepen of staten omgaan met onderlinge conflicten. Daarbij hanteren we het klassieke onderscheid tussen negatieve en positieve vrede. Wat negatieve vrede betreft (met andere woorden wat afwezig moet zijn om van vreedzame relaties te spreken), onderscheiden we volgende aspecten:

- De afwezigheid van **direct (fysiek of verbaal) geweld** in relaties tussen mensen, groepen en staten;
- De afwezigheid van **dominantie**, of macht en dwang op basis van structurele ongelijkheid (indien relaties gekenmerkt worden door dominantie is het moeilijk of onmogelijk om in vrijheid en op een open manier samen te werken of conflicten op een constructieve manier aan te gaan);
- De afwezigheid van **vijandbeelden** (racisme, antisemitisme, homo- of transgenderhaat, en dergelijke);
- De afwezigheid van een **wapenwedloop** in relaties tussen groepen en staten.

Vervolgens onderscheiden we kenmerken van relaties die wijzen op positieve vrede:

- **Constructief hanteren van conflicten** en **agonistische** relaties (waarbij conflictpartijen elkaar als tegenstrevers en niet als vijanden of een bedreiging zien<sup>46</sup>);
- Respectvolle en constructieve **samenwerking** tussen mensen of groepen;
- Geweldloos **samenleven** (in sommige gevallen kan dat ook naast elkaar, zonder contact<sup>47</sup>);
- **Harmonie**, zowel in de vorm van een persoonlijke als van een groepservaring.

De eerste drie kenmerken spreken grotendeels voor zich. Bij het vierde kenmerk (harmonie) is het zinvol wat langer stil te staan. Als je aan mensen vraagt wat vrede voor hen betekent, krijg je vaak 'harmonie' als antwoord. Ze verwijzen dan naar ervaringen van innerlijke (psychologische, existentiële of spirituele) rust, of naar gevoelens van verbondenheid met andere mensen of de wereld. In veel vredesopvattingen zijn rust en verbondenheid belangrijke elementen. Als harmonie en verbondenheid ervaringen zijn die bijvoorbeeld opgeroepen worden tijdens een boswandeling, een concert of een goede samenwerking, kunnen die heel betekenisvol én vreedzaam zijn. Toch is er een keerzijde. Er zijn ook gevaren verbonden aan opvattingen van vrede als harmonie. Als het verlangen naar harmonie op een absolute manier wordt nagestreefd, bijvoorbeeld in een dictatuur waar het regime ideologische rechtlijnigheid

en eenstemmigheid eist, wordt een streven naar harmonie dwingend en gewelddadig. Er is dan misschien wel ogenschijnlijke rust, orde en eensgezindheid, maar is hier sprake van vrede? In het licht van deze bespiegeling kan het zinvol zijn om in de klas de complexiteit van sommige vredesopvattingen niet uit de weg te gaan, maar die net als uitgangspunt van een filosofisch gesprek of onderzoek te nemen.<sup>48</sup>

Naast de vier kenmerken van negatieve en positieve vrede bekijken we tot slot ook enkele beïnvloedende factoren. Die bepalen mee hoe en met welke kwaliteit relaties tussen mensen, groepen of staten zich ontwikkelen. We nemen de volgende contextfactoren in ons analysekader:

- **Vrijheid;**
- **Gelijkberechtiging;**
- **Pluraliteit** (of meerstemmigheid, diversiteit, multiperspectiviteit);
- **Democratische rechtsstaat;**
- **Sociale rechtvaardigheid** en **sociaaleconomisch en psychologisch welzijn;**
- **Duurzaamheid.**

Deze factoren kunnen de mate van vreedzaamheid van relaties op uiteenlopende manieren beïnvloeden. Bijvoorbeeld: hoe minder vrijheid en gelijkberechtiging, hoe meer kans op geweld en dominantie in relaties tussen mensen. Of: hoe meer vrijheid en gelijkberechtiging, hoe groter de kans op open samenwerking en constructieve conflicthantering.

Het is niet de bedoeling om aan deze factoren een universele waarde toe te kennen die alle vredesopvattingen of globale vredeseducatiepraktijken zou moeten bepalen. Zoals we hierboven zagen is het belangrijk om in verschillende contexten te peilen naar 'lokale kennis' over vrede en vreedzame relaties. Maar in de context van het Vlaamse onderwijs, dat zich afspeelt in het kader van een democratische samenleving, zijn deze elementen wel van belang. Ze vormen mee het bredere maatschappelijke en politieke kader waarin aan onderwijs gedaan wordt. Zoals we zullen zien, worden ze in de eindtermen als zodanig ook uitdrukkelijk onderschreven door het Vlaams Parlement.

Aan de hand van deze kenmerken en contextuele factoren van vrede als relatie hebben we de eindtermen geanalyseerd. Dat leverde tal van aanknopingspunten op.

Zoals in sectie 3.3 zal worden toegelicht, zijn er verschillende eindtermen die verwijzen naar aspecten die afwezig moeten zijn om van vrede te spreken, zoals oorlog, dominantie en vijandbeelden. Ook met betrekking tot kenmerken van positieve vrede, zoals het constructief hanteren van conflicten, samenwerken en geweldloos samenleven, zijn tal van aanknopingspunten te vinden. Hieronder, in de sectie over 'leren in en door vrede' en in sectie 3.2, staan we daar uitgebreid bij stil. Harmonie, ten slotte, wordt niet vermeld in de eindtermen, als persoonlijke ervaring noch als kenmerk van menselijke relaties. Samengevat blijkt dat er in de eindtermen tal van

aanknopingspunten te vinden zijn om in verschillende vakken te werken rond aspecten van negatieve en positieve vrede.

Naast kenmerken van negatieve en positieve vrede zochten we in de eindtermen ook naar de contextuele factoren die de mate van vreedzaamheid in een samenleving mee beïnvloeden. Met betrekking tot die factoren hebben we een hele reeks aanknopingspunten gevonden in de eindtermen:

- Het belang van **vrijheid en gelijkberechtiging** wordt vooral in de sleutelcompetenties burgerschap en historisch bewustzijn vermeld. Bij burgerschap worden zowel “de principes en uitgangspunten van de democratische rechtsstaat” zoals vrijheid en gelijkberechtiging vermeld, als internationale regimes zoals de kinder- en mensenrechten.<sup>49</sup> In de tweede graad vragen de eindtermen inzake competenties op vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn/gezondheid specifiek aandacht voor gendergelijkheid.<sup>50</sup>
- **Pluraliteit en meerstemmigheid** hangen samen met vrede. In de klas leeft een veelheid aan visies en perspectieven. Als die op een constructieve manier aan bod kunnen komen, is de kans groter dat leerlingen het klasklimaat als open en vreedzaam ervaren.<sup>51</sup> Het belang van pluraliteit (of meerstemmigheid, diversiteit, multiperspectiviteit) wordt doorheen de honderden bladzijden die de eindtermen beslagen meermaals beklemtoond. Dat gebeurt in meerdere sleutelcompetenties: van verschillen in relationele en seksuele beleving bij de competenties geestelijke gezondheid en het respectvol omgaan met verschillen in taaluitingen en taalvariëteiten bij Nederlands, tot het hanteren van meerdere perspectieven of multiperspectiviteit bij historisch bewustzijn, digitaal leren en wetenschappelijk en technisch denken.<sup>52</sup> Bij de sleutelcompetentie burgerschap wordt meermaals het constructief samenleven in een diverse samenleving vermeld.<sup>53</sup>
- Leren over de **democratische rechtsstaat** wordt vermeld in de eindtermen burgerschap. Daarin wordt van leerlingen niet alleen verwacht dat ze leren over de principes en uitgangspunten van de democratische rechtsstaat, maar ook (in een attitudinale eindterm) dat ze de democratische principes en het samenleven in een democratie “appreciëren”.<sup>54</sup>
- Wat **sociale rechtvaardigheid en sociaaleconomisch welzijn** betreft, verwachten de eindtermen burgerschap dat leerlingen leren over sociale rechtvaardigheid en hoe “wederkerigheid en solidariteit aan de basis liggen van de welvaartsstaat”.<sup>55</sup> Ook het belang van **psychologisch welzijn** wordt beklemtoond, voornamelijk in eindtermen onder de sleutelcompetentie over lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn/gezondheid. Daarin is onder meer een bouwsteen over het opbouwen en versterken van “mentaal welbevinden” opgenomen.<sup>56</sup> Dat is een belangrijk aanknopingspunt in het licht van intra-persoonlijke opvattingen over vrede (de relatie met het zelf). Concreet kan het hier gaan over thema’s zoals geluk en zelftevredenheid, maar ook over zaken als zelfverminking en zelfdestructieve gedachten en gedrag.
- Verschillende eindtermen hebben betrekking op **duurzaamheid**. Er wordt zelfs een aparte sleutelcompetentie aan gewijd (10). Van leerlingen wordt zowel verwacht dat ze duurzaamheidskwesties kunnen analyseren en toelichten, als dat

ze leren handelen met het oog op duurzame ontwikkeling.<sup>57</sup> Voor de tweede en derde graad wordt vermeld dat verschillende perspectieven op duurzaamheidsvraagstukken verkend worden. Naast “*planet, prosperity, people, partnership*” is dat ook: “*peace*”.<sup>58</sup>

Om met leerlingen aan de slag te gaan over vrede zijn verschillende **werkvormen** interessant: lessen gericht op kennisoverdracht, project- en onderzoekswerk, en methodieken zoals het filosofisch gesprek. Leren over vrede kan ook door middel van artistieke werkvormen. Dat kan bijvoorbeeld door literatuur, beeldende kunst of film over aspecten van vrede te bestuderen. De eindtermen Nederlands en andere talen vermelden bijvoorbeeld dat “de leerlingen hun gedachten en gevoelens (verwoorden)” bij het beluisteren of lezen van literaire teksten.<sup>59</sup> Ook in de eindtermen cultureel bewustzijn zijn aanknopingspunten te vinden om met leerlingen aan de slag te gaan rond kunst over vrede en geweldloosheid. Daarnaast kan je leerlingen ook zelf artistiek werk over vredesgerelateerde thema’s laten creëren. Dat kan gaan van essays en beeldend werk tot foto’s, video’s en slam poetry.<sup>60</sup> Deze werkvormen, die de link leggen tussen de eindtermen burgerschap, historisch bewustzijn en culturele expressie, maken het mogelijk om deze thema’s te onderzoeken vanuit registers die naast het rationele ook het affectieve en emotionele leren een plaats geven. Ze bieden leerlingen die zich liever op andere manieren dan het verbale uitdrukken de kans om over deze onderwerpen hun ‘stem’ te laten klinken.



## Leren over vrede

→ Leren over vrede kan in verschillende vakken en door middel van verschillende **werkvormen**. In geschiedenislessen kan je bijvoorbeeld onderzoeken wat vrede betekende in verschillende historische periodes in de wereldgeschiedenis en in verschillende culturen. In levensbeschouwelijke vakken kan je verkennen welke filosofische, levensbeschouwelijke en culturele invullingen er van vrede bestaan. In filosofische gesprekken en artistieke werkvormen kan je vragen aan de orde stellen zoals: Wat betekent vrede voor jou? Wat moet er zeker afwezig en aanwezig zijn om van vrede te spreken? Wat betekent geweldloosheid? Zijn er gevallen waarin geweld aanvaardbaar is? Kan verzet tegen dominantie (of dwang) gericht zijn op vrede? Is je laten doen geweldloos? Is het vreedzaam om conflicten te vermijden, of vereist vrede soms ook de confrontatie? Het filosofisch gesprek en artistieke werkvormen zijn geschikt om met je leerlingen door te denken op dit soort vragen en verschillende perspectieven in kaart te brengen. Zo kan je, afgestemd op de leeftijd van de leerlingen, de complexiteit van vrede en geweldloosheid onderzoeken. Belangrijk is wel dat je gesprekken en dialogen goed voorbereidt, structureert en faciliteert, zodat ze niet vervallen in relativisme of eenzijdigheid, bijvoorbeeld wanneer alleen aspecten van negatieve vrede aan bod zouden komen.

In zijn boek *Het filosofisch gesprek* vertelt filosoof en lerarenopleider Kristof Van Rossem op een toegankelijke manier over de grondhouding, de technieken en de doelstellingen van filosofische gesprekken.<sup>61</sup>

→ **Kwantitatieve informatie** over de staat van vrede, zowel wat de kenmerken als de beïnvloedende factoren betreft, vind je in de *Global Peace Index* en de *Positive Peace Index* van het *Institute for Economics and Peace*.<sup>62</sup>

→ Jaarlijks reikt het Noorse Nobelprijsc comité de **Nobelprijs voor de Vrede** uit. Door leerlingen de laureaten van de laatste jaren te laten onderzoeken, kunnen ze op een tastbare manier verkennen welke elementen van belang zijn voor positieve vrede, zoals het recht op onderwijs, vrijheid van mening en pers, de democratische rechtsstaat, dialoog en internationale samenwerking, en de strijd tegen honger en seksueel geweld. Op de website van het Nobelprijsc comité kan je leermiddelen vinden die door het comité worden ontwikkeld.<sup>63</sup> Het Vlaams Vredesinstituut gaat samen met leerlingen uit Vlaamse scholen elk jaar ook op zoek naar mogelijke kandidaten voor de Nobelprijs voor de Vrede.<sup>64</sup>

## Leren in en door vrede

Naast het leren over vrede stellen veel onderzoekers en praktijkwerkers dat vredeseducatie ook draait om het leren *in* en *door* vrede. Leerlingen leren wat vreedzaamheid en geweldloosheid inhouden door ze in de praktijk te ervaren. Dat kan verschillende vormen aannemen. Door strategieën uit de conflicthantering te leren toepassen, ervaren ze hoe ze op een geweldloze en constructieve manier kunnen omgaan met conflicten en meningsverschillen. Door moeilijke thema's te onderzoeken in een dialoog of een gezamenlijk project, ondervinden ze hoe ze van elkaar kunnen leren, en hoe het luisteren naar en verkennen van verschillende perspectieven tot een beter begrip leidt van de werkelijkheid en van elkaar. Door respectvol en open samen te werken, ervaren ze wat vreedzaam en geweldloos samenleven in de praktijk betekent.

Zoals we hieronder (in sectie 3.2) zullen zien, zijn er in de eindtermen verschillende aanknopingspunten te vinden die gaan over conflicthantering en dialoog. Ook samenwerken en geweldloos samenleven worden op meerdere plaatsen in de eindtermen vermeld. Eindtermen over samenwerken zijn terug te vinden in verschillende sleutelcompetenties: digitale competentie en mediawijsheid<sup>65</sup>, sociaal-relatieve competenties<sup>66</sup> en leercompetenties.<sup>67</sup> “Samenleven in diversiteit” krijgt een centrale plaats in de eindtermen burgerschap, waar verwacht wordt dat leerlingen respectvol en constructief leren omgaan met individuen en groepen in een diverse samenleving.<sup>68</sup>

Didactisch zijn er tal van mogelijkheden om aan deze eindtermen te werken. Vanzelfsprekend zijn het vooral collectieve en participatieve werkvormen die geschikt zijn om te werken rond constructief omgaan met conflicten, samenwerken en samenleven, zoals de dialoog, gezamenlijk onderzoekswerk of artistiek werk dat in groep gecreëerd of gepresenteerd wordt. In projectwerk kunnen leerlingen aan de slag in de school, het dorp of de wijk om zelf een bijdrage te leveren aan vreedzame relaties.

## Leren voor vrede

We gingen ook na welke aanknopingspunten de eindtermen bieden om leerlingen te laten leren *voor* vrede, met andere woorden, om bij leerlingen vredesgerichte houdingen en attitudes te ontwikkelen en te versterken. Daarvoor zochten we naar attitudele eindtermen die theoretisch te linken zijn aan vredesattitudes.

In de eindtermen zijn een reeks attitudele eindtermen te vinden die we kunnen samenbrengen onder vijf attitudes, die niet alleen relevant zijn voor burgerschapseducatie en herinneringseducatie<sup>69</sup> maar ook voor vredeseducatie:

- Verschillende eindtermen vermelden het belang van het **constructief hanteren van conflictsituaties** en de **bereidheid tot dialoog en samenwerking** (zie sectie 3.2)<sup>70</sup>;
- **Kritisch denken** wordt vermeld in meerdere sleutelcompetenties, van Nederlands (waar van leerlingen verwacht wordt dat ze informatie op hun betrouwbaarheid

en correctheid kunnen beoordelen) en mediawijsheid (waar een bouwsteen gewijd is aan verantwoord, kritisch en ethisch omgaan met digitale en niet-digitale media en informatie) tot historisch bewustzijn (“kritisch reflecteren met en over bronnen”) en leercompetenties<sup>71</sup>;

- **Zin voor pluraliteit, diversiteit en multiperspectiviteit** loopt als een rode draad door de eindtermen. Het wordt niet alleen bij burgerschap (“de leerlingen gaan respectvol en constructief om met individuen en groepen in een diverse samenleving”<sup>72</sup>) maar ook bij andere sleutelcompetenties vermeld<sup>73</sup>;
- Een **gevoeligheid voor de betekenis en impact van geweld** kan worden afgeleid uit de eindtermen die betrekking hebben op leren over oorlog en geweld (zie sectie 3.3)<sup>74</sup>;
- Het belang van attitudeën zoals **maatschappelijke betrokkenheid en engagement** (in plaats van onverschilligheid en cynisme) is te lezen in verschillende eindtermen bij de sleutelcompetentie burgerschap, die onder meer vragen dat de leerlingen actief participeren in schoolse situaties en bereid zijn om zich te engageren in de democratische samenleving.<sup>75</sup>

Wanneer leerkrachten werken aan het ontwikkelen en versterken van deze attitudeën – afzonderlijk of samen – werken ze aan vredeseducatie. Ook hier kan gewerkt worden met een spectrum aan pedagogieën en werkvormen, van dialoog en filosofisch gesprek tot artistiek werk en sociale projecten.

## 3.2 Geweldloos omgaan met conflicten

Constructief en geweldloos omgaan met conflicten is voor veel onderzoekers en praktijkwerkers een cruciaal onderdeel van vredeseducatie. Op basis van onze werkdefinitie hebben we in de eindtermen gezocht naar vermeldingen van conflicthantering of bemiddeling. Voortbouwend op de literatuur vatten we geweldloos omgaan met conflicten echter breder op.<sup>76</sup> Het gaat niet alleen over het aanleren van conflicthanteringstechnieken als zodanig, maar ook over andere vormen van vreedzame relaties tussen mensen, groepen en staten, zoals dialoog, samenwerken, geweldloos samenleven en leren omgaan met meningsverschillen.

In onze visie staat vreedzaam samenleven niet gelijk aan de afwezigheid van conflicten. Conflicten zijn onvermijdelijk. Het gaat er vooral om hoe we ze hanteren. Vaak zijn conflicten destructief en veroorzaken ze veel pijn. Dat is echter niet noodzakelijk zo. Als het lukt om conflicten constructief te hanteren, kunnen ze aangegrepen worden om de relaties tussen mensen, groepen en staten ten goede te veranderen of, in een pedagogische context, leerkansen te creëren. Deze visie sluit aan bij inzichten uit de conflictransformatie en de democratische theorie.<sup>77</sup>

De eindtermen burgerschap voor de eerste en de tweede graad verwachten dat leerlingen strategieën leren hanteren om in conflictsituaties respectvol en constructief met elkaar om te gaan. De precieze bewoordingen van de eindtermen voor beide graden verschillen

enigszins, maar komen op hetzelfde neer: dat leerlingen leren om conflicten op een constructieve manier aan te pakken door conflicthanteringsstrategieën toe te passen. De eindterm voor de tweede graad vermeldt bijvoorbeeld “actief luisteren, creatief denken en gedachten uiten”. In de derde graad verschuift de klemtoon enigszins van het constructief hanteren van “conflictsituaties” naar het onderhandelen over “conflicterende standpunten”. Daar wordt het belang beklemtoond van “handelen op basis van wederkerigheid en rekening houden met verschillende perspectieven, belangen en machtsverhoudingen”. De klemtoon komt zo meer te liggen op “dialoge en deliberatie over conflicterende thema’s” en minder op het conflictueuze karakter van de situaties zelf.<sup>78</sup>

Een bekende vorm van conflicthantering is bemiddeling. De technieken van bemiddeling kunnen in veel gevallen toegepast worden. De afgelopen jaren wordt er ook in de sfeer van juridische geschillen steeds meer een beroep op gedaan. De specifieke eindtermen voor de derde graad erkennen die evolutie. Voor de richtingen Humane Wetenschappen en Welzijnswetenschappen vermelden de specifieke eindtermen in het wetenschapsdomein ‘sociale wetenschappen, sociale aspecten van recht’ dat de leerlingen “juridische vormen van conflictoplossing” illustreren. Als een van die vormen van conflictoplossing wordt ook bemiddeling vermeld.<sup>79</sup>

## Didactische inspiratie

### Conflicten hanteren

→ De theorie en praktijk van conflicthantering beslaan een groot veld. Vredesonderzoekers Hilary Cremin en Terence Bevington onderscheiden **verschillende conflicthanteringsstrategieën**, zoals herstelgerichte werkvormen, bemiddeling (eventueel in de vorm van *peer mediation*) en probleemoplossingscirkels.<sup>80</sup> Welke strategie je inzet is afhankelijk van de concrete situatie. Het is belangrijk altijd goed na te denken over de precieze doelstelling die je wenst te bereiken, en over de vraag of je met een bepaalde werkvorm bij de doelgroep in kwestie bijdraagt aan het bereiken van die doelstelling.

→ **Concrete technieken** kan je vinden bij verschillende insteken van conflicthantering. Naast het raadplegen van handboeken over conflicthantering en bemiddeling kan je ook eens kijken naar werkvormen die binnen de *Deep Democracy* ontwikkeld zijn.<sup>81</sup> Het Vredescentrum heeft de workshop *Clash of Conflicts* ontwikkeld om met leerlingen aan de slag te gaan rond de vraag hoe zij conflict ervaren en hanteren.<sup>82</sup>

Binnen de eindtermen burgerschap wordt niet alleen aandacht besteed aan conflicthantering, maar ook aan dialogeren. In de eerste graad gaat het over het “onderbouwen van een eigen mening over maatschappelijke gebeurtenissen, thema’s en trends met betrouwbare informatie en geldige argumenten”. De bedoeling is dat de

leerlingen leren om met elkaar in dialoog te gaan over actuele maatschappelijke gebeurtenissen, thema's en trends.<sup>83</sup> Voor de tweede en derde graad gaat het erom dat leerlingen strategieën hanteren om op een geïnformeerde en beargumenteerde wijze in dialoog te gaan over maatschappelijke uitdagingen.<sup>84</sup> Dat houdt onder meer in dat ze drogredenen leren herkennen zoals op de persoon spelen, overdrijven, veralgemenen, een gezagsargument aanhalen, woorden in iemands mond leggen en een onjuiste oorzaak-gevolgrelatie trekken. Ze moeten ook zaken leren toepassen zoals actief luisteren, creatief denken, zich inleven, respectvol en duidelijk uitkomen voor je mening.<sup>85</sup> In een attitudinale eindterm (die niet bereikt maar nagestreefd moet worden<sup>86</sup>) wordt bovendien gevraagd dat leerlingen werken aan hun bereidheid om in dialoog hun mening te ontwikkelen en bij te sturen.<sup>87</sup> Dergelijke gespreks- en dialoogvaardigheden worden overigens ook vermeld in de eindtermen Nederlands, waar van leerlingen wordt verwacht dat ze leren “inspelen op wat de ander zegt (...), de ander laten uitspreken, op een gepaste manier het woord vragen of nemen, elementen van lichaamstaal en intonatie herkennen en zelf inzetten, (en) het register afstemmen op de gesprekspartner”.<sup>88</sup>

## Didactische inspiratie

### De dialoog en het filosofisch gesprek

→ Eindterm 7.3 voor de derde graad (alle finaliteiten) vermeldt bij de strategieën waarmee je met leerlingen aan de slag kunt om te praten over conflicterende standpunten onder meer het socratisch gesprek. Ook in andere eindtermen worden dialogen aangemoedigd. In Vlaanderen hebben lerarenopleiders Eef Cornelissen en Kristof Van Rossem teksten geschreven en opleidingen ontwikkeld over **socratische en filosofische gespreksvormen**.<sup>89</sup>

→ Een toelichting bij verschillende werkvormen en de vaardigheden om met leerlingen te praten over **controversiële maatschappelijke thema's** vind je in het boek *Omgaan met controverse en polarisatie in de klas* van het Vlaams Vredesinstituut.<sup>90</sup>

Zoals we hierboven zagen, zijn conflicthantering en dialoog niet de enige vormen van vreedzame relaties tussen mensen en groepen. Ook samenwerken en geweldloos samenleven kunnen als vreedzame relaties gezien worden. In de vorige sectie (3.1, Leren in en door vrede) stonden we stil bij aanknopingspunten in de eindtermen met betrekking tot samenwerken en geweldloos samenleven.

Inzetten op conflicthantering, dialoog, samenwerken en geweldloos samenleven betekent niet dat er in een pedagogische context geen plaats kan zijn voor formele of informele vormen van disciplineren en handhaving van regels.<sup>91</sup> In sommige gevallen kan bestraffing of uitsluiting een gepaste reactie zijn. Maar misschien nog belangrijker is dat ook conflicthantering, dialoog en samenleven aan regels gebonden zijn.<sup>92</sup> Niet alles is aanvaardbaar in conflicten en dialogen, en leerkrachten hebben een belangrijke

taak om leerlingen – op een pedagogische manier – duidelijk te maken waar de grenzen liggen. In de eindtermen zijn enkele expliciete aanknopingspunten te vinden die het belang van regels beklemtonen. Bij de digitale competenties en mediawijsheid (sleutelcompetentie 4) wordt bijvoorbeeld vermeld dat leerlingen de “aangereikte regels van de digitale wereld” toepassen, zoals “ethisch en sociaal aanvaardbare gedragsregels binnen de context van het medium, het publiek en de wettelijke bepalingen”.<sup>93</sup> Ook bij de sociaal-relationale competenties (sleutelcompetentie 5) vermeldt een attitudinale eindterm dat leerlingen in interacties rekening houden “met de opvattingen, fysieke en mentale grenzen en emoties van anderen”.<sup>94</sup>

### 3.3 Leren over oorlog en geweld

Waarom maakt leren over oorlog en geweld deel uit van vredeseducatie? Dat is niet zonder meer vanzelfsprekend. Sommige onderzoekers uiten de kritiek dat in het onderwijs, en dan vooral in het geschiedenisonderwijs, te veel aandacht naar oorlogen gaat in plaats van naar vrede. Toch is het zinvol om oorlog en geweld een plek te geven in vredeseducatie. Wanneer oorlog of geweld de relaties tussen mensen en staten beheersen, is er geen sprake van vreedzame relaties. Door de oorzaken en de effecten van oorlog en de verschillende types van geweld te bestuderen, kunnen leerlingen inzicht ontwikkelen in wat er afwezig moet zijn om van (negatieve) vrede te spreken. Door inzicht te verwerven in de situaties waarin mensen in staat blijken om geweld te plegen, leren leerlingen bovendien op een complexe manier nadenken over geweld en wat het betekent om over te gaan tot geweld, zowel voor de slachtoffer als voor de daders.<sup>95</sup>

In de eindtermen zochten we in eerste instantie naar vermeldingen van verschillende vormen van fysiek geweld, zoals oorlog, burgeroorlog, etnisch geweld, genocide, interpersoonlijk geweld, huiselijk geweld en gender-gerelateerd geweld. Zoals we hierboven schreven, worden in de vredeseducatieliteratuur ook concepten van geweld gehanteerd die breder gaan dan louter fysiek of verbaal geweld. De literatuur bouwt op dit vlak sterk voort op de driedelige conceptualisering van Johan Galtung, die een onderscheid maakt tussen direct, structureel en cultureel geweld. In onze analyse gingen we naast fysiek geweld ook op zoek naar aanknopingspunten met betrekking tot structureel en cultureel geweld. Wat structureel geweld betreft, zochten we naar verwijzingen naar zaken als institutionele ongelijkheid en onrechtvaardigheid, onderdrukking, dominantie, sociale uitsluiting en discriminatie. Om aspecten van cultureel geweld op het spoor te komen, keken we naar vermeldingen van overtuigingen, wereldbeelden en houdingen die geweld kunnen legitimeren en faciliteren, zoals gewelddadige ideologieën, dehumaniserende stereotypingen, vijandbeelden, racisme, antisemitisme en homo- en transgenderhaat.

Belangrijke thematische aanknopingspunten om met leerlingen aan de slag te gaan rond oorlog en geweld zijn te vinden in de eindtermen historisch bewustzijn. Zowel in de eindtermen voor de eerste, tweede als derde graad wordt van leerlingen verwacht dat ze



kennis verwerven over oorlog, genocide en slavernij. Ook gewelddadige fenomenen zoals kindsoldaten, de totalitaire staat, imperialisme, (neo)kolonialisme en politieke revolutie worden vermeld.<sup>96</sup> In de eindtermen voor de tweede en derde graad voor de doorstroomfinaliteit wordt bij de thematiek van het koloniaal geweld en de koloniale verhoudingen specifiek vermeld dat leerlingen dieper ingaan op de “aard van de interculturele contacten in de (neo)koloniale ontmoetingen zoals gelijke of ongelijke machtsverhouding, vreedzaam of gewelddadig contact, wederkerigheid of uitbuiting in het contact, cultuurvermenging of dominantie, wederzijdse perceptie, wederzijdse impact, stereotypering, wij-zij-denken”.<sup>97</sup> Voor de derde graad dubbele finaliteit is een gelijkaardige eindterm opgenomen. Een dergelijke eindterm wordt niet vermeld bij de arbeidsmarktfinaliteit.

Verwijzingen naar vormen van interpersoonlijk, huishoudelijk of gender-gerelateerd geweld zijn minder uitdrukkelijk aanwezig in de eindtermen. Bij de sleutelcompetentie over sociaal-relationale competenties wordt wel vermeld dat de leerlingen reageren op “pest- en uitsluitingsgedrag”.<sup>98</sup> En onder sleutelcompetentie 1 (competenties op vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn/gezondheid) zijn verwijzingen te vinden naar “relationele en seksuele gezondheid en integriteit”, waarbij voor de eerste graad gevraagd wordt zowel cognitief als affectief te werken rond toestemming, vrijwilligheid en gelijkwaardigheid.<sup>99</sup>

In de eindtermen zijn ook aspecten te ontwaren van wat Galtung structureel en cultureel geweld noemt. Wat structureel geweld betreft zijn verschillende aanknopingspunten te vinden in de eindtermen. De eindtermen burgerschap en historisch bewustzijn bevatten bijvoorbeeld verwijzingen naar discriminatie<sup>100</sup>, uitsluiting<sup>101</sup>, dimensies van “ongelijkheid en ongelijke toegang tot macht zoals etniciteit, sociaaleconomische status, gender”<sup>102</sup>, de totalitaire staat en dictatuur, onderdrukking en emancipatie, en wat de kolonisatie en het (neo)kolonialisme betreft ook “gelijke of ongelijke machtsverhouding, wederkerigheid of uitbuiting in het contact en dominantie”.<sup>103</sup>

Met betrekking tot cultureel geweld (elementen in overtuigingen en wereldbeelden die geweld legitimeren en faciliteren) zijn zowel in de eindtermen burgerschap als historisch bewustzijn verwijzingen te vinden naar fenomenen zoals vooroordelen, stereotypering, racisme, wij-zij denken, ontmenselijking en het zondebokmechanisme. Ook verwijzingen naar politieke ideologieën, (neo)kolonialisme, ethnocentrisme en fundamentalisme bieden aanknopingspunten om te praten over mens- en wereldbeelden die gewelddadige vertogen bevatten.<sup>104</sup> Vormen van cultureel geweld zoals homo- en transgenderhaat worden als zodanig niet vermeld in de eindtermen. Aandacht ervoor kan impliciet wel uit andere eindtermen afgeleid worden.

De meeste van de vermelde onderwerpen kunnen ter sprake komen in lessen geschiedenis of PAV. Ook in lessen burgerschap, maatschappelijke vorming of levensbeschouwing kunnen de bovenvermelde thema's aan bod komen. Daarbij kan het zowel over historisch geweld als over actuele oorlogen en gewelddadige conflicten gaan.<sup>105</sup> De oorlog en het geweld tegen burgers in Oekraïne zijn bijvoorbeeld thema's die bij heel wat leerlingen vragen oproepen en in de klas behandeld kunnen worden. Dat

kan door middel van een les waarbij kennis overgedragen wordt, maar ook via een klasgesprek, een project of een gezamenlijk onderzoek. De specifieke eindtermen filosofie voor de derde graad vermelden ook de mogelijkheid om met leerlingen te reflecteren over ethische vraagstukken.<sup>106</sup> Oorlog en geweld worden daarbij niet expliciet vermeld, maar liggen wel voor de hand.

Moeilijke thema's als oorlog en geweld kunnen ook onderzocht worden door middel van artistieke werkvormen. Dat kan bijvoorbeeld door met leerlingen aan de slag te gaan rond literatuur, beeldende kunst of film over oorlog, onderdrukking of ongelijkheid. In sectie 3.1 hebben we toegelicht hoe de eindtermen Nederlands en andere talen<sup>107</sup> alsook de eindtermen cultureel bewustzijn aanknopingspunten bieden om verbanden te leggen tussen eindtermen van de sleutelcompetenties burgerschap en historisch bewustzijn enerzijds en artistieke werkvormen anderzijds. Het kan niet alleen gaan over het lezen of bekijken van boeken en films over oorlog en geweld, maar ook over het creëren van eigen artistiek werk door leerlingen over deze thema's, zoals essays, beeldend werk, foto's, video's en slam poetry.<sup>108</sup>



## Leren over oorlog en geweld

→ Euroclio, de Europese Vereniging van Geschiedenisleerkrachten, maakt tal van didactische instrumenten om geschiedenisleerkrachten te ondersteunen.<sup>109</sup> Op de Historiana-website vind je bijvoorbeeld allerhande – door geschiedenisleerkrachten ontwikkelde – praktische leermiddelen en digitale tools waarmee je aan de slag kan rond verschillende gewelddadige episodes uit de geschiedenis.<sup>110</sup> Onder meer **WOI**, **WOII en de Koude Oorlog** komen aan bod.

→ Wil je lesgeven over **genocides**, of ontstond in je klas een controverse over een genocide en ben je op zoek naar wetenschappelijk onderbouwde en toegankelijke informatie over genocides in de twintigste eeuw, dan kan je bijvoorbeeld de handleiding *The Holocaust and Other Genocides* van het Nederlandse Instituut voor Oorlogs-, Holocaust- en Genocidestudies (NIOD) raadplegen. De nota biedt informatie en inzichten over de Shoah, de Armeense genocide, de genocides in Cambodja, Rwanda en Bosnië-Herzegovina, alsook over het internationaal recht over genocide.<sup>111</sup> Didactische inspiratie over de Shoah en andere genocides kan je vinden in het driemaandelijks bulletin *Sporen van herinnering. Pedagogie en geschiedenisoverdracht* van de Auschwitz Stichting.<sup>112</sup>

→ De eindtermen historisch bewustzijn verwachten dat leerlingen leren over het koloniale verleden, onder meer over (neo)koloniale machtsverhoudingen en **koloniaal geweld**. In lessen geschiedenis of PAV kan je leerlingen kennis bijbrengen over deze geschiedenis. Ook andere werkvormen bieden interessante insteken.<sup>113</sup> In dialogen, artistieke werkvormen of projectwerk kunnen leerlingen onderzoeken welke impact het kolonialisme tot vandaag heeft. Je kan ook op pad gaan en werken rond koloniaal erfgoed in musea of in het straatbeeld. Tal van organisaties ontwikkelen momenteel didactieken om rond het koloniale verleden te werken. Zo is er bijvoorbeeld *Emotion Networking*, een methode om te werken rond controversieel erfgoed.<sup>114</sup> Kort samengevat is emotienetwerken een manier om met groepen te werken rond het ingewikkelde samenspel van botsende emoties, argumenten en belangen rond museale collecties, monumenten en tradities. Tijdens een werksessie nemen deelnemers op basis van hun emotionele betrokkenheid (positief, neutraal, negatief...) posities in de ruimte (bijvoorbeeld het klaslokaal) in ten opzichte van een object dat het controversiële erfgoed symboliseert. Tijdens de dialoog met de andere deelnemers kunnen ze zich in de ruimte bewegen. Zo zien de deelnemers de onderlinge relaties veranderen en worden ze zich bewust(er) van de complexe emoties en dynamiek rond erfgoed.

→ **Wapens en wapenwedlopen** spelen een cruciale rol in oorlog en geweld. Met de oorlog in Oekraïne zijn kwesties zoals wapenleveringen en nucleaire bewapening bijzonder actueel.<sup>115</sup> Wie aan de slag wil rond nucleaire, biologische en chemische wapens of aspecten van wapencontrole, vindt toegankelijke informatie in de e-leermodules van het *EU Non-Proliferation Consortium*, een samenwerkingsverband tussen Europese onderzoeksinstituten.<sup>116</sup> Wil je lesgeven over de impact van (illegale)

handel in vuurwapens en de link met geweld, dan kan je meer informatie en een didactische leermodule vinden op de website van de *United Nations Office on Drugs and Crime*.<sup>117</sup>

Zoals hierboven bleek, bieden de eindtermen historisch bewustzijn tal van interessante aanknopingspunten om over geschiedenissen van oorlog en geweld les te geven. Geschiedenisonderwijs draait rond historisch denken en inzicht, veelzijdige historische beeldvorming en bronnenkritiek. Leerkrachten die aan lessen of projecten over de wereldoorlogen, genocide of koloniaal geweld ook een actualiseringsoefening willen koppelen én de link willen maken met burgerschap en vrede, kunnen daarvoor inspiratie en praktische richtingwijzers vinden in het veld van herinneringseducatie. De inzet van herinneringseducatie is om verbanden te zoeken tussen verleden, heden en toekomst, en aan de slag te gaan rond het morele appèl dat gewelddadige geschiedenissen op onze samenleving blijven uitoefenen.<sup>118</sup> Het gaat, anders gezegd, over leren uit het gewelddadige verleden. Dat is geen makkelijke oefening. Risico's zoals presentisme (het eenzijdig interpreteren van het verleden door een hedendaagse bril) en instrumentalisering van de geschiedenis (de geschiedenis inzetten als middel om een hedendaags doel te bereiken) loeren om de hoek wanneer je aan de geschiedenis een actuele inzet wil geven. Uitgebreide uiteenzettingen over deze risico's en manieren om ermee om te gaan, zijn te vinden in het boek *Vroeger gaat niet over* (2017).<sup>119</sup>

Herinneringseducatie wordt als zodanig niet in de eindtermen vermeld. Eindterm 7.6 van de sleutelcompetentie burgerschap voor de tweede en derde graad vermeldt wel dat leerlingen “met historische en actuele voorbeelden vormen van onverdraagzaamheid, discriminatie en racisme” kunnen illustreren.<sup>120</sup> Deze eindterm kan gelezen worden in combinatie met andere eindtermen burgerschap die meer attitudinaal zijn, zoals de eindtermen over het waarderen van de democratische principes en het samenleven in een democratie. Ook de historische eindtermen kunnen gelezen worden in samenhang met deze attitudinale eindtermen burgerschap. Onder de bouwsteen “over de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst” zijn bijvoorbeeld eindtermen te vinden die van toepassing kunnen zijn voor herinneringseducatieve projecten. Opmerkelijk is wel dat deze eindtermen vooral in de doorstroom- en dubbele finaliteit vermeld worden en niet in de arbeidsfinaliteit.<sup>121</sup> Zo zijn er eindterm 8.9 (“De leerlingen evalueren de invloed van hun eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming”) en 8.12 (“De leerlingen reflecteren kritisch over actuele maatschappelijke uitdagingen op basis van aangereikte antwoorden die historische argumenten bevatten.”) Bij deze laatste eindterm wordt expliciet vermeld dat die gerealiseerd moet worden binnen de democratische principes van de rechtsstaat. Dat is belangrijk als leerlingen niet-democratische historische voorbeelden zouden nemen om het heden te duiden.

Zoals de eindtermen duidelijk maken, is het belangrijk dat herinneringseducatie altijd vertrekt van de basis van historisch denken, bronnenkritiek en multiperspectivistische

historische beeldvorming. Zonder deze historische benadering dreigen herinneringseducatieve projecten makkelijk in de valkuilen van presentisme en instrumentalisering te vallen.

## Didactische inspiratie

### Herinneringseducatie

→ **Thematisch** zijn er verschillende invalshoeken waarrond je aan de slag kunt: de geschiedenis van de wereldoorlogen, de Shoah, koloniaal geweld, de genocides in Rwanda en Bosnië.

→ Wat concrete **werkvormen** betreft, kan je herinneringseducatieve lessen of projecten opzetten op basis van verschillende historische bronnen (of **draggers van herinneringen**): mondelinge geschiedenis door het interviewen van getuigen of nabestaanden van getuigen; het bezoeken van herinneringsplaatsen en historische sites zoals de begraafplaatsen en memorialen rond Ieper, de IJzertoren, Kazerne Dossin of het fort Breendonk; wandelingen die het koloniale erfgoed in het straatbeeld tonen en toelichten; het bespreken van literatuur, films en beeldende kunst;... Een uitgebreide toelichting bij de mogelijkheden en valkuilen van deze verschillende werkvormen kan je vinden in het boek *Vroeger gaat niet over*.<sup>122</sup>

→ **Didactische richtingwijzers** kan je vinden op de website van het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie (BCH)<sup>123</sup> en de projectpagina van het BCH op het leermiddelennetwerk KlasCement. Internationale inspiratie kan je opdoen op de webpagina's van ReThink-Education ('Remembrance Education for THINKing critically'), een netwerk van Europese partners die de handen in elkaar sloegen om herinneringseducatieve leermiddelen te promoten en te verspreiden in heel Europa.<sup>124</sup>

# 4

## Slotbeschouwing



De huidige aanblik van de wereld kan ons somber stemmen. In veel landen blijft oorlog aan de orde van de dag. Overal ter wereld ondervinden kinderen en burgers de brutale impact van burgeroorlog, etnische conflicten en bendege geweld. Met de oorlog in Oekraïne komt het oorlogsgeweld en het lijden van de burgerbevolking heel dichtbij voor kinderen en jongeren in Vlaanderen. Bij leerlingen roept dat vele vragen en wellicht ook onzekerheid en angst op. Ook in vreedzamere samenlevingen blijft geweld aanwezig, bijvoorbeeld in de vorm van huiselijk geweld, seksueel misbruik en pestgedrag. Leren over oorlogen en geweld blijft zo (helaas) bijzonder actueel. Zoals een blik op de literatuur en praktijk toont, behelst vredeseducatie echter veel meer dan alleen leren over oorlog en geweld. In de kern wil vredeseducatie kinderen en jongeren leren hoe ze op een geweldloze manier om kunnen gaan met conflicten en hoe ze mee kunnen bouwen aan duurzame en vreedzame relaties.

In deze nota gingen we na hoe leerkrachten in Vlaamse scholen op basis van de recente literatuur en de eindtermen aan de slag kunnen rond de vele thematische vraagstukken en praktische vaardigheden van vredeseducatie. Onze analyse maakt duidelijk dat, hoewel vredeseducatie als zodanig niet in de eindtermen vermeld wordt, de geest van vredeseducatie er wel in aanwezig is. Door relevante eindtermen zowel afzonderlijk als in hun transversale samenhang te lezen, zijn we tal van aanknopingspunten voor vredeseducatie op het spoor gekomen. Dat maakt dat leerkrachten die rond vrede, conflicthantering en geweld willen werken hun inspanningen expliciet kunnen linken aan de eindtermen. Dat versterkt pleidooien voor vredeseducatie: scholen die rond verschillende aspecten van vrede werken, werken zo ook aan de eindtermen.

Met kinderen en jongeren aan de slag gaan over vrede, conflicthantering en geweld, en hen laten leren hoe ze mee kunnen bouwen aan duurzame, vredevolle relaties – zowel in hun persoonlijk leven en op school als in de samenleving –, is in een moeilijk tijdsgewricht als het huidige niet vrijblijvend, noch louter interessant vanuit een intellectueel perspectief. Leerkrachten die aan vredeseducatie werken, vervullen een maatschappelijke taak die voor de hele samenleving belangrijk is: jonge mensen voorbereiden op de gedeelde verantwoordelijkheid voor vrede.



## Eindnoten

De auteur dankt van harte Soetkin De Knijf van AHOVOKS, de twee reviewers en collega's Wouter Claes, Nils Duquet en Annelies Pauwels voor hun waardevolle en scherpzinnige kritieken en suggesties bij eerdere versies van deze nota.

- <sup>1</sup> Zie <https://onderwijsdoelen.be/verklarende-begrippenlijst>.
- <sup>2</sup> Decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs en diverse andere verwante maatregelen, *Belgisch Staatsblad*, 26 mei 2021.
- <sup>3</sup> Daarmee wordt volgens het Hof artikel 24, § 1, van de Grondwet geschonden, dat de inrichtende machten van onderwijs het recht waarborgt om een eigen pedagogisch project te bepalen (zie Grondwettelijk Hof, *Persbericht Arrest 82/2022* van 16 juni 2022).
- <sup>4</sup> Decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, *Belgisch Staatsblad*, 26 april 2019 en Decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs en diverse andere verwante maatregelen, *Belgisch Staatsblad*, 26 mei 2021.
- <sup>5</sup> Standish, K. (2016), Looking for Peace in National Curriculum: The PECA Project in New Zealand, *Journal of Peace Education*, 13: 1, p. 37.
- <sup>6</sup> Kavadias, D., Stouthuysen, P. & De Maeyer, S. (2008), *Over kleine en grote vrede. Vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut; Castryck, G. & Duquet, N. (2010), *Over positieve en negatieve vrede – Vredesopvoeding voor het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen: conceptuele afbakening en analyse van het aanbod*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut; Castryck, G., Duquet, N. & Van Alstein, M. (2013), *Peace Education in Flanders, Belgium: Grassroots Organizations at Work in Schools*, in Harris, I. (red.), *Peace Education from the Grassroots*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, p. 79-100; Verplancke, M., Dejaeghere, A., Schepers, S. & Van Alstein, M. (red.) (2017), *Vroeger gaat niet over. Herinneringseducatie als pedagogische praktijk*, Tielt: LannooCampus.
- <sup>7</sup> Van Alstein, M. (2018), *Omggaan met controverse en polarisatie in de klas*, Kalmthout: Pelckmans Pro.
- <sup>8</sup> Goris, K. & Van Alstein, M. (2019), 'Oefenen in het democratische conflict. Een blik op de nieuwe eindtermen burgerschap', *Jaarverslag 2018*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut, p. 16-24.
- <sup>9</sup> Voor een vlotte leesbaarheid presenteren we de resultaten van onze analyse niet in de vorm van een technisch-wetenschappelijke rapportage. We besteden ook geen aparte sectie aan een toelichting over het methodologisch kader en het codeboek aan de hand waarvan we de Vlaamse eindtermen hebben geanalyseerd. Een lichten de manier waarop we concepten als geweld, conflict en vrede geoperationaliseerd hebben en welke methode we gehanteerd hebben toe in de loop van het derde hoofdstuk.
- <sup>10</sup> Een overzicht van de verschillende definities die onderzoekers over vrede geven zou hier te ver leiden. Voor een overzicht zie Davenport, C., Melander, E. & Regan, P. (2018), *The Peace Continuum. What It Is and How to Study It*, New York: Oxford University Press, p. 41-44.
- <sup>11</sup> Cremin, H. & Bevington, T. (2017), *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*, Londen: Routledge; Standish, K. (2016), Looking for Peace in National Curriculum: The PECA Project in New Zealand, *Journal of Peace Education*, 13: 1, p. 18-40; Bermeo, M.J. (2022), Peace Education, International Trends, in *Encyclopedia of Violence, Peace, and Conflict*, 3rd edition, Vol. 4, p. 461-462.
- <sup>12</sup> Galtung, J. (1969), Violence, Peace, and Peace Research, *Journal of Peace Research*, 6: 3, p. 167-191.
- <sup>13</sup> Galtung, J. (1990), Cultural Violence, *Journal of Peace Research*, 27: 3, p. 291-305. Zie ook Cremin, H. & Bevington, T. (2017), *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*, Londen: Routledge, p. 2 en Standish K. (2016), Looking for Peace in National Curriculum: The PECA Project in New Zealand, *Journal of Peace Education*, 13: 1, p. 25.
- <sup>14</sup> Bar-Tal, D. (2002), The Elusive Nature of Peace Education, in Salomon, G. & Nevo, B. (red.), *Peace Education: The Concept, Principles and Practices in the World*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 27-36.
- <sup>15</sup> Salomon, G. & Cairns, E. (2010), Peace Education. Setting the Scene, in Salomon, G. & Cairns, E. (red.), *Handbook on Peace Education*, New York & Hove: Psychology Press, p. 3. Daarnaast zijn er ook verschillende pedagogische en educatieve contexten waarin over vrede geleerd wordt: formele educatie (scholen), non-formele educatie (bijvoorbeeld musea) en informele educatie (bijvoorbeeld in het gezin) (Kertyzia, H. (2021), Peace Education, in Standish, K. et al. (red.), *The Palgrave Handbook of Positive Peace*).
- <sup>16</sup> Kertyzia, H. (2021), Peace Education, in Standish, K. et al. (red.), *The Palgrave Handbook of Positive Peace*.
- <sup>17</sup> Kavadias, D., Stouthuysen P. & De Maeyer, S. (2008), *Over kleine en grote vrede. Vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- <sup>18</sup> Jäger, U. (2014), *Peace Education and Conflict Transformation*, Berlijn: Berghof Foundation, p. 3.
- <sup>19</sup> Een definitie die volgens onderzoeker Gabriel Velez zowel in de praktijk als in het onderzoek invloedrijk is geweest, is die van UNICEF. Daarin wordt vredeseducatie beschreven als "the process of promoting the knowledge, skills, attitudes and values needed to bring about behavior changes that will enable children, youth and adults to prevent conflict and violence, both overt and structural; to resolve conflict peacefully; and to create the conditions conducive to peace, whether at an intrapersonal, interpersonal, intergroup, national or international level." (Velez, G. (2021), Learning Peace: Adolescent Colombians' Interpretations of and Responses to Peace Education Curriculum, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 27: 2, p. 147).

- <sup>20</sup> Definitie in Velez, G. (2021), Learning Peace: Adolescent Colombians' Interpretations of and Responses to Peace Education Curriculum, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 27: 2, p. 147 (vertaling door auteur).
- <sup>21</sup> Harris, I. (2004), 'Peace Education Theory', *Journal of Peace Education*, 1: 1, p. 5-20. Het Vlaams Vredesinstituut gebruikte deze typologie in 2011 om het vredeseducatieve aanbod van Vlaamse middenveldorganisaties in kaart te brengen (Castruyck, G. & Duquet, N. (2010), *Over positieve en negatieve vrede – Vredesopvoeding voor het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen: conceptuele afbakening en analyse van het aanbod*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut).
- <sup>22</sup> Zie bijvoorbeeld Gavriel Salomon en Ed Cairns die pleiten bijvoorbeeld voor heldere afbakening van vredeseducatie (Salomon, G. & Cairns, E. (2010), 'Peace Education. Setting the Scene', in Salomon, G. & Cairns, E. (red.), *Handbook on Peace Education*, New York & Hove: Psychology Press, p. 4-5).
- <sup>23</sup> Spruyt, B., Elchardus, M., Roggemans, L., en Van Droogenbroeck, F. (2014), *Kan je vrede leren? Effectiviteitsonderzoek en vredeseducatie: een literatuurstudie*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut, p. 15.
- <sup>24</sup> Brantmeier, E.J. & Bajaj, M. (2013), Peace Education Praxis, in Toffen, S. & Pedersen, J. (red.), *Education About Social Issues in the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> Centuries*, Scottsdale, AZ: Information Age Publishing, p. 139-159; Kertyzia, H. (2021), Peace Education, in Standish, K. et al. (red.), *The Palgrave Handbook of Positive Peace*, p. 15-16; Bermeo, M.J. (2022), Peace Education, *International Trends*, in *Encyclopedia of Violence, Peace, and Conflict*, 3rd edition, Vol. 4, p. 463-464; Schultze-Kraft, M. (2022), *Education for Sustaining Peace through Historical Memory*, Palgrave MacMillan, p. 13-36.
- <sup>25</sup> Bajaj, M. (2008), 'Critical' Peace Education', in Bajaj, M. (red.), *Encyclopedia of Peace Education*, Scottsdale, AZ: Information Age Publishing, p. 135-146; Zembylas, M. (2017), Con-/Divergences between Postcolonial and Critical Peace Education: Towards Pedagogies of Decolonization in Peace Education, *Journal of Peace Education*.
- <sup>26</sup> Hiermee sluiten deze kritische auteurs aan bij theorieën over 'vele vredes' zoals die onder meer door vredesonderzoeker Wolfgang Dietrich zijn uitgewerkt. Zie o.m. Hajir, B. & Kester, K. (2020), Toward a Decolonial Praxis in Critical Peace Education: Postcolonial Insights and Pedagogic Possibilities, *Studies in Philosophy and Education*, 39, p. 515-532; Kester, K., Archer, T., & Bryant, S. (2019), Diffraction, Transrational Perspectives, and Peace Education: New Possibilities, *Journal of Peace Education*, 16: 3, p. 281-283; en Zembylas, M. (2017), Con-/Divergences between Postcolonial and Critical Peace Education: Towards Pedagogies of Decolonization in Peace Education, *Journal of Peace Education*. Zie ook Dietrich, W., Echavarría Alvarez, J., Esteva, G., Ingruber, D., & Koppensteiner, N. (2011), *The Palgrave International Handbook of Peace Studies. A Cultural Perspective*, Londen: Palgrave Macmillan.
- <sup>27</sup> Cremin, H. & Bevington, T. (2017), *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*, Londen: Routledge, p. 47-48.
- <sup>28</sup> Kester, K., Archer, T., & Bryant, S. (2019), Diffraction, Transrational Perspectives, and Peace Education: New Possibilities, *Journal of Peace Education*, 16: 3, p. 274-75 en 383. Voor een uiteenzetting over het belang van sociaal en emotioneel leren, zie ook Hymel, S. & Darwich, L. (2018), Building Peace through Education, *Journal of Peace Education*, 15: 3, p. 345-357.
- <sup>29</sup> Kester, K. Archer, T., & Bryant, S. (2019), Diffraction, Transrational Perspectives, and Peace Education: New Possibilities, *Journal of Peace Education*, 16: 3, p. 286.
- <sup>30</sup> Kuppens, L. (2018), *The Role of Education in Building Sustainable Peace. An Analysis of Teachers' Views and Practices with Regards to Peace and Conflict in Côte d'Ivoire and Kenya*, proefschrift Sociale Wetenschappen KU Leuven en Universiteit Antwerpen, p. 25-28.
- <sup>31</sup> Spruyt, B., Elchardus, M., Roggemans, L., & Van Droogenbroeck, F. (2014), *Kan je vrede leren? Effectiviteitsonderzoek en vredeseducatie: een literatuurstudie*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut, p. 89-91.
- <sup>32</sup> Voor een samenvatting van studies naar een open klasklimaat zie Van Alstein, M. (2018), *Omgaan met controverse en polarisatie in de klas*, Kalmthout: Pelckmans Pro, p. 62-65.
- <sup>33</sup> Van Alstein, M. (2020), Conflict, burgerschap en vrede. Samenwerken aan een vreedzaam schoolklimaat, *Samenwerken voor vrede. Jaarverslag 2019*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut, p. 22-31.
- <sup>34</sup> Zie <https://onderwijsdoelen.be/modernisering>. Met dank aan Soetkin De Knijf voor haar deskundige toelichting bij de eindtermen.
- <sup>35</sup> Zie Decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, *Belgisch Staatsblad*, 26 april 2019 en Decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs en diverse andere verwante maatregelen, *Belgisch Staatsblad*, 26 mei 2021 en <https://onderwijsdoelen.be/verklarende-begrippenlijst>.
- <sup>36</sup> Zie Standish, K. (2016), Looking for Peace in National Curriculum: The PECA Project in New Zealand, *Journal of Peace Education*, 13: 1, p. 18-41; Kertyzia, H. & Standish, K. (2019), Looking for Peace in the National Curriculum of Mexico, *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11: 1, p. 50-67; Standish, K. & Joyce, J. (2016), Looking for Peace in the National Curriculum of Scotland, *The Canadian Journal of Peace and Conflict Studies*, 48: 1-2, p. 76-90; Standish, K. & Nygren, T. (2018), Looking for Peace in the Swedish National Curricula, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4: 2, p. 92-106.
- <sup>37</sup> Methodologisch operationaliseerden we deze werkdefinitie in een codeboek aan de hand waarvan we de eindtermen analyseerden. We hanteerden volgende codes: 1. Geweld (1.1 direct geweld; 1.2 cultureel geweld; 1.3 structureel geweld; 1.4 oorlog; 1.5 burgeroorlog; 1.6 etnisch geweld; 1.7 genocide; 1.8 interpersoonlijk geweld; 1.9 huishoudelijk geweld; 1.10 gendergerelateerd geweld; 1.11 gewelddadige ideologieën; 1.12 stereotypes; 1.13 vijandbeelden; 1.14 racisme; 1.15 antisemitisme; 1.16 homo- en transgenderhaat; 1.17 ongelijkheid; 1.18 discriminatie; 1.19 machtsmisbruik; 1.20 uitsluiting); 2. Geweldloos omgaan met conflict (2.1 conflicthantering, conflictresolutie, conflicttransformatie; 2.2 bemiddeling; 2.3 dialoog; 2.4 samenwerken; 2.5 samenleven; 2.6 onderhandelen); 3. Vrede (negatieve vrede; 3.1 afwezigheid van direct geweld; 3.2



- afwezigheid van vijandbeelden; 3.2 afwezigheid van dominantie in relaties; 3.4 afwezigheid van wapenwedloop; positieve vrede; 3.5 vreedzaam samenleven; 3.6 agonistisch; 3.7 samenwerking; 3.8 harmonie; contextuele variabelen; 3.9 vrijheid; 3.10 gelijkberechtiging; 3.11 pluraliteit (meerstemmigheid, diversiteit, multiperspectiviteit,...); 3.12 democratische rechtsstaat; 3.13 sociale rechtvaardigheid en sociaaleconomisch en socio-psychologisch welzijn; 3.14 duurzaamheid).
- <sup>38</sup> De 16 sleutelcompetenties zijn: lichamelijke en geestelijke gezondheid; Nederlands; andere talen; digitale competenties; sociaal-relatieve competenties; wiskunde, Wetenschappen, Technologie en STEM; burgerschap; historisch bewustzijn; ruimtelijk bewustzijn; duurzaamheid; economische competenties; juridische competenties; leercompetenties; zelfbewustzijn; ondernemingszin en cultureel bewustzijn (zie [www.onderwijsdoelen.be](http://www.onderwijsdoelen.be)).
- <sup>39</sup> Zie Noddings, N., *Peace Education. How We Come to Love and Hate War*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 145-146.
- <sup>40</sup> Cremin, H. & Bevington, T. (2017), *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*, Londen: Routledge.
- <sup>41</sup> Cremin H. & Bevington, T. (2017), *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*, Londen: Routledge, p. 47-48.
- <sup>42</sup> <https://onderwijsdoelen.be>
- <sup>43</sup> Hajir, B. & Kester, K. (2020), Toward a Decolonial Praxis in Critical Peace Education: Postcolonial Insights and Pedagogic Possibilities, *Studies in Philosophy and Education*, 39, p. 515-532; Zembylas, M. (2017), Con-/Divergences between Postcolonial and Critical Peace Education: Towards Pedagogies of Decolonization in Peace Education, *Journal of Peace Education*; Kester, K., Archer, T., & Bryant, S. (2019), Diffraction, Transrational Perspectives, and Peace Education: New Possibilities, *Journal of Peace Education*, 16: 3, p. 281-283.
- <sup>44</sup> Zie bijvoorbeeld Dietrich, W., Echavarría Alvarez, J., Esteva, G., Ingruber, D., & Koppensteiner, N. (2011), *The Palgrave International Handbook of Peace Studies. A Cultural Perspective*, Londen: Palgrave Macmillan; en Praet, D. (red.) (2017), *Philosophy of War and Peace*, Brussel: VUBPress.
- <sup>45</sup> Zie bijvoorbeeld Davenport, C., Melander, E. & Regan, P. (2018), *The Peace Continuum. What It Is and How to Study It*, New York: Oxford University Press, p. 40-44.
- <sup>46</sup> We werken dit agonistische karakter van positieve vrede diepgaander uit in het rapport *Polarisatie, conflict en vrede: gewelddoos omgaan met spanningen en tegenstellingen* (Brussel: Vlaams Vredesinstituut).
- <sup>47</sup> Gewelddoos samenleven zonder contact kan bijvoorbeeld voorkomen wanneer mensen of groepen in een wijk samenleven zonder betekenisvol contact met elkaar te hebben, maar elkaar niet vijandig bejegenen, en de relaties niet door dominantie of structureel geweld gekenmerkt worden (dat laatste is bijvoorbeeld het geval in steden waar sloppenwijken en *gated communities* strikt van elkaar gescheiden zijn).
- <sup>48</sup> Voor inhoudelijke inspiratie zie Kustermans, J. en Sauer, T. (2013), *Vechten voor vrede*, Tiel: LannooCampus.
- <sup>49</sup> We gebruiken de volgende afkortingen om naar de eindtermen te verwijzen: ET = eindterm; A = A-stroom in de eerste graad; B = B-stroom in de eerste graad; DSF = doorstroomfinaliteit; DUF = dubbele finaliteit; AMF = arbeidsmarktfinaliteit. Voor de democratische rechtsstaat, zie eindtermen ET 7.19 (2<sup>e</sup> graad DSF); ET 7.19 (3<sup>e</sup> graad DSF); ET 7.17 (3<sup>e</sup> graad DUF); ET 7.15 (3<sup>e</sup> graad AMF); ET 7.21 (3<sup>e</sup> graad DSF); ET 7.19 (3<sup>e</sup> graad DUF). Voor de kinder- en mensenrechten zie ET 7.17 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.18 en ET 7.20 (3<sup>e</sup> graad DSF); ET 7.18 (3<sup>e</sup> graad DUF); ET 7.16 (3<sup>e</sup> graad AMF). Voor vermeldingen in de sleutelcompetentie historisch bewustzijn zie ET 8.2 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF) en ET 8.2 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF).
- <sup>50</sup> ET 1.7 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 1.8 (2<sup>e</sup> graad AMF).
- <sup>51</sup> Er is uitgebreid onderzoek gedaan naar het verband tussen een open klasklimaat (waar multiperspectiviteit een belangrijke rol in speelt) en burgerschapsattituden (voor een samenvatting zie Van Alstein, M. (2018), *Omgaan met controversie en polarisatie in de klas*, Kalmthout en Antwerpen: Pelckmans Pro, p. 62-65).
- <sup>52</sup> Voor diversiteit in relationele en seksuele relaties zie ET 1.7 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF). Voor verschillen in taaluitingen zie ET 2.11 (1<sup>e</sup> graad A) en ET 2.10 (1<sup>e</sup> graad B); ET 2.14 (2<sup>e</sup> graad DSF); ET 2.13 (2<sup>e</sup> graad DUF/AMF); ET 2.14 en 2.15 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF). Vermeldingen van multiperspectiviteit in verschillende sleutelcompetenties: *Nederlands* ET 2.6 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 2.18 (3<sup>e</sup> graad DSF); ET 2.17 (3<sup>e</sup> graad DUF); ET 2.16 (3<sup>e</sup> graad AMF). *Digitale competentie en mediawijsheid*: ET 4.8 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 4.9 (2<sup>e</sup> graad AMF). *Wiskunde, Wetenschappen, Technologie en STEM*: ET 6.57 (2<sup>e</sup> graad DSF); ET 6.33 (2<sup>e</sup> graad DUF); ET 6.17 en 6.18 (2<sup>e</sup> graad AMF). *Historisch bewustzijn*: Bouwsteen "tot beargumenteerde historische beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven" (alle graden); ET 8.10 (2<sup>e</sup> graad DSF); ET 8.3 (3<sup>e</sup> graad DSF); ET 8.2 (3<sup>e</sup> graad DUF); ET 8.3 (3<sup>e</sup> graad AMF).
- <sup>53</sup> ET 7.1, ET 7.2 en 7.3 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.1, 7.2, 7.3 en 7.5 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.5 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>54</sup> ET 7.18 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.9 – 7.12 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.19 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 7.19, 7.20 en 7.21 (3<sup>e</sup> graad DSF); ET 7.17, 7.18 en 7.19 (3<sup>e</sup> graad DUF); ET 7.15 (3<sup>e</sup> graad AMF).
- <sup>55</sup> ET 7.17 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.20 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 7.19 (2<sup>e</sup> graad AMF); ET 7.22 (3<sup>e</sup> graad DSF); ET 7.20 (3<sup>e</sup> graad DUF).
- <sup>56</sup> ET 1.8 en 1.16 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 1.15 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 1.14 en 1.15 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>57</sup> Voor de analytische eindtermen zie: ET 7.12 en ET 7.13 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.14 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.14 (3<sup>e</sup> graad DSF); ET 7.12 (3<sup>e</sup> graad DUF/AMF). De attitudinale eindtermen: ET 7.11 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.12 (2<sup>e</sup> graad DSF); ET 7.12 (3<sup>e</sup> graad DSF); ET 7.11 (3<sup>e</sup> graad DUF/AMF).
- <sup>58</sup> ET 7.13 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF) en ET 7.13 (3<sup>e</sup> graad DSF).
- <sup>59</sup> ET 2.13 en 3.10 (1<sup>e</sup> graad A); ET 2.12 (1<sup>e</sup> graad B); ET 2.16 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 2.15 (2<sup>e</sup> graad AMF); ET 3.13 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 2.16 en 3.13 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 2.15 en 3.15 (3<sup>e</sup> graad AMF).
- <sup>60</sup> ET 16.7 en 16.9 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 16.7 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 16.7 en 16.8 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).



- <sup>61</sup> Van Rossem, K. (2021), *Het filosofisch gesprek. De basis*, Tielt en Leusden: Lannoo Campus en ISVW uitgevers. Zie ook de specifieke ET filosofie voor de derde graad 5.1.2: "de leerlingen reflecteren over ethische stromingen en vraagstukken aan de hand van filosofische vraagstukken".
- <sup>62</sup> [www.visionofhumanity.org](http://www.visionofhumanity.org)
- <sup>63</sup> <https://www.nobelprize.org/educational/>
- <sup>64</sup> <https://vlaamsvredesinstituut.eu/nobelprijnominatie/>
- <sup>65</sup> ET 4.2 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 4.3 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 4.3 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>66</sup> ET 5.5 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 5.6 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 5.6 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>67</sup> ET 13.7 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 13.18 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 13.16 (2<sup>e</sup> graad AMF); ET 13.18 (3<sup>e</sup> graad DSF); ET 13.16 (3<sup>e</sup> graad DUF/AMF).
- <sup>68</sup> Zie verschillende eindtermen: ET 7.2 en 7.3 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.2 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.3 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.5 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.2 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.3 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>69</sup> Zie Van Alstein, M. (2017), *Leren uit de geschiedenis?*, in Verplancke, M., e.a., *Vroeger gaat niet over. Herinneringseducatie als pedagogische praktijk*, LannooCampus, p. 80.
- <sup>70</sup> Zie hierboven bij de uiteenzetting over gewelddoos omgaan met conflict.
- <sup>71</sup> Voor *Nederlands*: ET 2.6 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF) en ET 2.6 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF). Voor *digitale competentie en mediawijsheid*: bouwsteen "Verantwoord, kritisch en ethisch omgaan met digitale en niet-digitale media en informatie" (alle graden). Voor *historisch bewustzijn*: bouwsteen "Kritisch reflecteren met en over historische bronnen" (alle graden). Voor *leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeendenken, informatieverwerking en samenwerken*: ET 13.5 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 13.5 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 13.5 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>72</sup> ET 7.2 (1<sup>e</sup> graad A/B; 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>73</sup> Voor *Nederlands* zie de eindtermen over respectvol omgaan met verschillen in taaluitingen (zie hierboven); voor *historisch bewustzijn* de bouwsteen "tot beargumenteerde historische beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven". Voor de vele vermeldingen van multiperspectiviteit zie hierboven.
- <sup>74</sup> Zie hierboven.
- <sup>75</sup> Zie ET 7.8 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.9 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF). Zie ook ET 7.9, ET 7.16 en ET 7.18 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.10, ET 7.16 en ET 7.17 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.18 en 7.19 (3<sup>e</sup> graad DSF); ET 7.16 en 7.17 (3<sup>e</sup> graad DUF); ET 7.16 (3<sup>e</sup> graad AMF).
- <sup>76</sup> Zie Standish, K. (2016), *Looking for Peace in National Curriculum: The PECA Project in New Zealand*, *Journal of Peace Education*, 13:1, p. 18-41; Kertyzia, H. & Standish, K. (2019), *Looking for Peace in the National Curriculum of Mexico*, *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11: 1, p. 50-67; Standish, K. & Joyce, J. (2016), *Looking for Peace in the National Curriculum of Scotland*, *The Canadian Journal of Peace and Conflict Studies*, 48: 1-2, p. 76-90; Standish, K. & Nygren, T. (2018), *Looking for Peace in the Swedish National Curricula*, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4: 2, p. 92-106.
- <sup>77</sup> Zie Van Alstein, M. (2021), *Polarisatie, conflict en vrede. Gewelddoos omgaan met tegenstellingen en spanningen*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut, waar deze visie uitgebreid wordt toegelicht. Voor *conflictransformatie*, zie Lederach, J.P. (2003), *The Little Book of Conflict Transformation*, New York: Good Books en Lederach, J.P. (2010), *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*, Oxford: Oxford University Press.
- <sup>78</sup> ET 7.5 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.3 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.3 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>79</sup> Specifieke ET voor de derde graad 15.3.2.
- <sup>80</sup> Cremin, H. & Bevington, T. (2017), *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*, Londen: Routledge, p. 58-61.
- <sup>81</sup> Glasl, F. (2015), *Handboek Conflictmanagement*, SWP; en Matheusen, F. (2018), *Van zondebok naar zebra. Deep Democracy: een nieuwe kijk op besluitvorming en conflicthantering*, Kalmthout: Pelckmans.
- <sup>82</sup> <https://www.vredescentrum.be/project/secundair-onderwijs/clashofconflicts.html>
- <sup>83</sup> ET 7.7 (1<sup>e</sup> graad A/B).
- <sup>84</sup> ET 7.8 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.8 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>85</sup> ET 7.8 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>86</sup> <https://onderwijsdoelen.be/toelichting>
- <sup>87</sup> ET 7.7 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.7 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>88</sup> ET 2.8 (1<sup>e</sup> graad A) en 2.7 (1<sup>e</sup> graad B); ET 2.11 (2<sup>e</sup> graad DSF) en ET 2.10 (2<sup>e</sup> graad DUF/AMF); ET 2.11 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF) en ET 2.10 (3<sup>e</sup> graad AMF); ET 2.13 (3<sup>e</sup> graad DSF/AMF).
- <sup>89</sup> Van Rossem, K. (2021), *Het filosofisch gesprek. De basis*, Tielt en Leusden: Lannoo Campus en ISVW uitgevers; Cornelissen, E. & Galle, G. (2020), *Filosoferen in PAV*, in Placké, I. & Van Cauteren, C. (red.), *Vakdidactiek PAV. Leren in samenhang*, Leuven: Acco, p. 243-266.
- <sup>90</sup> Van Alstein, M. (2018), *Omgaan met controverse en polarisatie in de klas*, Kalmthout en Antwerpen: Pelckmans Pro.
- <sup>91</sup> Zie Cremin, H. & Bevington, T. (2017), *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*, Londen: Routledge, p. 58-60.

- <sup>92</sup> Zie ook Van Alstein, M. (2021), *Polarisatie, conflict en vrede. Geweldloos omgaan met tegenstellingen en spanningen*. Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- <sup>93</sup> ET 4.6 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 4.7 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 4.8 (2<sup>e</sup> graad AMF); ET 4.8 (3<sup>e</sup> graad DSF/AMF).
- <sup>94</sup> ET 5.2 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 5.2 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 5.2 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>95</sup> Zie bijvoorbeeld Noddings, N., *Peace Education. How We Come to Love and Hate War*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 145.
- <sup>96</sup> ET 8.2 (1<sup>e</sup> graad A); ET 8.2 (1<sup>e</sup> graad B); ET 8.2 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 8.1 (2<sup>e</sup> graad AMF); ET 8.2 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 8.1 (3<sup>e</sup> graad AMF); en ET 1.2.1 in de specifieke ET voor de 3<sup>e</sup> graad. De vermelding van kindsoldaten is te vinden in ET 7.17 (1<sup>e</sup> graad A/B).
- <sup>97</sup> ET 8.2 (3<sup>e</sup> graad DSF).
- <sup>98</sup> ET 5.3 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 5.4 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 5.4 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>99</sup> ET 1.8 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 1.7 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 1.7 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>100</sup> ET 7.6 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.6 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.6 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>101</sup> ET 7.5 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.6 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>102</sup> ET 7.20 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF). Zie ook ET 7.19 (2<sup>e</sup> graad AMF) voor dezelfde eindterm maar zonder vermelding van ongelijke toegang, maar wel met een vermelding van sociale ongelijkheid.
- <sup>103</sup> ET 8.2 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 8.2 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 8.1 (3<sup>e</sup> graad AMF).
- <sup>104</sup> ET 7.4 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 7.4 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.4 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.6 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 7.6 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 8.2 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 8.2 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 8.1 (3<sup>e</sup> graad AMF).
- <sup>105</sup> Zie ET 7.6 "De leerlingen illustreren met historische en actuele voorbeelden vormen van onverdraagzaamheid, discriminatie en racisme".
- <sup>106</sup> Specifieke ET voor de 3<sup>e</sup> graad 5.1.2.
- <sup>107</sup> ET 2.13 en 3.10 (1<sup>e</sup> graad A); ET 2.12 (1<sup>e</sup> graad B); ET 2.16 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 2.15 (2<sup>e</sup> graad AMF); ET 3.13 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 2.16 en 3.13 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF); ET 2.15 en 3.15 (3<sup>e</sup> graad AMF).
- <sup>108</sup> ET 16.7 en 16.9 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 16.7 (2<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF); ET 16.7 en 16.8 (3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>109</sup> <https://euroclio.eu>
- <sup>110</sup> <https://historiana.eu/>
- <sup>111</sup> <https://www.niod.nl/nl/publicaties/holocaust-and-other-genocides>
- <sup>112</sup> <https://auschwitz.be/nl/publicaties/sporen-van-herinnering>
- <sup>113</sup> Voor een toegankelijke inleiding zie het hoofdstuk 'Hoe gaan we om met gevoeligheden bij jongeren rond ons koloniaal verleden?' in het handboek van Euroguide: <https://euroguide-toolkit.eu/language-select/be-nl/handboek-introductie/>
- <sup>114</sup> De methode werd ontwikkeld door Hester Dibbits van de Reinwardt Academy aan de Amsterdam University of the Arts en Marlous Willemsen van Imagine IC, een Nederlandse organisatie die werkt rond participatief erfgoedwerk (<https://www.reinwardt.ahk.nl/lectoraat-cultureel-erfgoed/emotienetwerken/>)
- <sup>115</sup> In een advies over nucleaire ontwapening van november 2021 bepleitte het Vredesinstituut om in het onderwijs in te zetten op een beter geopolitiek begrip van de wereld en specifiek op de problematiek van nucleaire wapens.
- <sup>116</sup> Zie <https://nonproliferation-elearning.eu/>
- <sup>117</sup> Zie <https://www.unodc.org/e4j/en/secondary/teaching-guide-firearms/index.html>. Ook de leermodule voor het hoger onderwijs biedt interessante informatie over vuurwapenhandel (zie <https://www.unodc.org/e4j/en/tertiary/firearms.html>).
- <sup>118</sup> In de vredeseducatieliteratuur groeit recent ook de aandacht voor de rol die geschiedenisonderwijs kan spelen in het kader van vredeseducatie; zie bijvoorbeeld Corredor, J. Wills-Obregon, M.E. & Asensio-Brouard, M. (2018), *Historical Memory Education for Peace and Justice: Definition of a Field*, *Journal of Peace Education*; Schultze-Kraft, M. (2022), *Education for Sustaining Peace through Historical Memory*, Palgrave MacMillan. Zie ook McCully, A. (2010), *The Contribution of History Teaching to Peace Building*, in Salomon, G. & Cairns, E. (red.), *Handbook on Peace Education*, New York & Hove: Psychology Press, p. 213-222.
- <sup>119</sup> Dit boek is het product van een samenwerking tussen het Bijzonder Comité voor Herinnering, Kazerne Dossin en het Vlaams Vredesinstituut (Verplancke, M., Dejaeghere, A., Schepers, S., & Van Alstein, M. (2017), *Vroeger gaat niet over. Herinneringseducatie als pedagogische praktijk*, Tiel: Lannoo Campus).
- <sup>120</sup> ET 7.6 voor de derde graad leest enigszins anders: "De leerlingen lichten met historische en actuele voorbeelden mechanismen achter onverdraagzaamheid, discriminatie en racisme toe", met inbegrip van kennis over "de mechanismen achter onverdraagzaamheid, discriminatie en racisme zoals angst, wij-zij denken, groepsgevoel, uitsluiting, onmenselijkheid, zondebokmechanisme, stereotypering, polarisering."
- <sup>121</sup> ET 8.9, 8.11 en 8.12 (3<sup>e</sup> graad DSF); varianten op deze ET voor de 3<sup>e</sup> graad DUF: 8.6, 8.7, 8.8 en 8.9, en minder expliciet ET 8.4 (3<sup>e</sup> graad AMF): "De leerlingen lichten redenen toe hoe mythevorming van een historisch fenomeen historische beeldvorming vervormt". Zie ook specifieke ET voor de derde graad 1.2.4 ("De leerlingen formuleren een antwoord op actuele maatschappelijke uitdagingen op grond van historische argumenten, rekening houdend met het verschil in context tussen vroeger en vandaag", met de expliciete vermelding dat deze eindterm gerealiseerd moet worden binnen de democratische principes van de rechtsstaat.

<sup>122</sup> Verplancke, M., Dejaeghere, A., Schepers, S. & Van Alstein, M. (2017), *Vroeger gaat niet over. Herinneringseducatie als pedagogische praktijk*, Tielt: Lannoo Campus.

<sup>123</sup> Het BCH werd in 2008 opgericht als netwerk waarin vertegenwoordigers zetelen van de verschillende Vlaamse onderwijsverstrekkers, samen met musea, memorialen en educatieve organisaties die werken rond thema's gelinkt aan herinneringseducatie. Zie <https://herinneringseducatie.be>

<sup>124</sup> Zie <https://rethink-education.eu/>. De leermiddelen vind je in de databank onder 'resources'.



**vlaams  
vredesinstituut**

**[www.vlaamsvredesinstituut.eu](http://www.vlaamsvredesinstituut.eu)**

Het Vlaams Vredesinstituut is een onafhankelijk instituut  
voor vredesonderzoek bij het Vlaams Parlement