

RAPPORT

Herziene editie (dec. 2023)

# 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 (Tweede, volledig herziene versie)

© Vlaams Vredesinstituut, Brussel, december 2023

**Auteur:** Maarten Van Alstein

**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>1</b>	<b>In de klas werken rond oorlog en vrede</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Wat is vredeseducatie?</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>Aanknopingspunten in de eindtermen</b>	<b>14</b>
<b>4</b>	<b>Leren over, in en voor vrede</b>	<b>16</b>
<b>5</b>	<b>Geweldloos omgaan met conflict</b>	<b>26</b>
<b>6</b>	<b>Leren over oorlog en geweld</b>	<b>31</b>
<b>7</b>	<b>Slotbeschouwing</b>	<b>42</b>



# 1



## In de klas werken rond oorlog en vrede

De afgelopen jaren zijn de turbulentie en de spanningen ernstig opgelopen in de wereldpolitiek. Hoewel het geweld op de Krim en in de Donbas al jaren aan de gang was, ervaarden veel Europeanen het als een schok toen Rusland in februari 2022 Oekraïne aanviel. In oktober 2023 escaleerde het conflict tussen Israël en Palestijnen opnieuw in een bloedige spiraal van geweld. In tal van landen woedt het oorlogsgeweld al jaren, zoals in Oost-Congo, Soedan, Syrië, Jemen en Afghanistan. Landen als de VS en Guatemala worden geplaagd door vuurwapen- en crimineel geweld op een ernstige schaal.

Tegen de achtergrond van dit oorlogsgeweld groeit sinds enkele jaren in tal van Europese samenlevingen onrust en bezorgdheid over de toenemende giftigheid van publieke debatten en sociale relaties. De liberale democratie lijkt in een crisis terecht te zijn gekomen, nu steeds meer mensen politici en democratische instellingen blijken te wantrouwen. De preventie en aanpak van gewelddadig extremisme blijft aan de orde van de dag. Discussies over thema's als migratie, gender en klimaat worden op het scherp van de snee uitgevochten. Sociale media bieden een uitgelezen forum om die conflicten in alle heftigheid uit te vechten.

Leerkrachten voelen al die spanningen in de wereld en de eigen samenleving ook in de klas. De Russische inval in Oekraïne in het voorjaar van 2022 toonde 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. Uit tal van getuigenissen van leerkrachten en docenten blijkt dat het geweld dat sinds oktober 2023 opnieuw is opgelaaid in Israël en Gaza bijzonder veel emoties teweeg brengt bij leerlingen. Die worden niet alleen via de klassieke nieuwskanalen maar ook via sociale media geconfronteerd met gruwelijke beelden van geweld. Leerkrachten worstelen om het conflict op een de-escalerende manier bespreekbaar te maken.

Tegelijk monden lessen of klasgesprekken over controversiële en polariserende onderwerpen zoals gender en migratie regelmatig uit in conflicten en polarisatie, terwijl confronterende opmerkingen van leerlingen over thema's als genderidentiteit of migratie onrust doen ontstaan in de klas.

Al die internationale en maatschappelijke turbulenties roepen ook belangrijke vragen over vrede op. Hoe gewelddadige conflicten beëindigen? Hoe nieuwe conflictenhaarden voorkomen? 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 kan je als leerkracht aan de slag rond deze vragen? Hoe kan je 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 leerkrachten 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 het onderzoek. Vervolgens linken we die inzichten uit de literatuur aan de 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 onderwijsdoelen die scholen hoe dan ook moeten nastreven. Anders gezegd, we omschrijven vredeseducatie zo dat leerkrachten, scholen en onderwijsnetten en -koepels 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 derde ook een reeks didactische richtingwijzers aan en verwijzen we door naar mogelijke werkvormen en technieken. Zo proberen we de resultaten van onze analyse zo 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.

## Eindtermen voor het Vlaamse onderwijs

Over de eindtermen – en dan vooral over de mate van detail en de omvang waarin ze door de Vlaamse Regering en het Vlaams Parlement voorgeschreven worden – bestaat traditioneel heel wat discussie. 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> De Vlaamse Regering en de onderwijsverstrekkers gingen aan het werk om nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs uit te werken. Op 12 juli 2023 werden die nieuwe minimumdoelen aangenomen door het Vlaams Parlement.<sup>4</sup> De eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs die in december 2018 goedgekeurd werden, blijven voorlopig gelden.<sup>5</sup> Maar omdat de werkwijze en inhoudelijke klemtonen in de nieuwe eindtermen van de tweede en derde graad die van de eerste graad in een ander licht plaatsen, plant men ook nieuwe eindtermen voor die graad.<sup>6</sup>

In deze nota zoeken we naar aanknopingspunten voor vredeseducatie in de eindtermen voor het hele secundaire onderwijs. We analyseren dus de eindtermen voor de eerste graad uit 2018 en de nieuwe onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad uit 2023. Van zodra nieuwe eindtermen voor de eerste graad aangenomen worden, zullen we de analyse opnieuw uitvoeren en deze nota actualiseren.

### Vredeseducatie in de eindtermen?

Vredeseducatie wordt in de eindtermen voor het secundair onderwijs niet expliciet vermeld. Er wordt ook niet naar verwezen in de memorie van toelichting bij de eindtermendecreten. Is dat een probleem? Of is het overbodig om vredeseducatie uitdrukkelijk op te nemen in de eindtermen?

In deze nota argumenteren we, in navolging van de wetenschappelijke literatuur, dat vredeseducatie een zinvolle rol te spelen heeft in een onderwijscurriculum, ook zonder dat ze als zodanig vermeld wordt in de eindtermen. We vertrekken daarbij van drie uitgangspunten.

Ten eerste houdt vredeseducatie méér in dan leerlingen leren omgaan met acute conflicten of heftige tegenstellingen. Uit het onderwijsveld 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 kennis en 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.

Het werken rond vrede beperkt zich ten tweede niet tot één eindterm of één vak. Vreedzaam samenleven en geweldloos omgaan met conflicten is van belang in verschillende sferen van het menselijke samenleven, van het dagelijkse leven en de



maatschappij tot de internationale politiek. Daarom krijgen werken rond vrede, geweldloos omgaan met conflicten en de preventie van geweld idealiter op een transversale manier gestalte in de eindtermen, leerplannen en handboeken.

Vredesonderzoekers stellen ten slotte dat het mogelijk en zinvol is om nationale curricula die vredeseducatie *niet* expliciet opnemen als leerdoel of sleutelcompetentie, toch te beoordelen op hun vredeseducatief karakter.<sup>7</sup> Bepaalde onderwijsdoelen kunnen bijvoorbeeld verwijzen naar zaken die evident een rol spelen in vredeseducatie, zoals conflicthantering of kennis over vrede of oorlog. Daarnaast kunnen eindtermen ook betrekking hebben op zaken die een rol spelen in een bredere benadering van vredeseducatie, zoals dialoog, samenwerken, multiperspectiviteit of sociale rechtvaardigheid. In die zin is vredeseducatie, hoewel niet expliciet vermeld, vaak aanwezig in een onderwijscurriculum.

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 de volgende hoofdstukken op zoek naar concrete aanknopingspunten in de eindtermen. We vullen de bespreking van de resultaten van onze analyse aan met een reeks kaderteksten met didactische suggesties.<sup>8</sup> Zo proberen we vredeseducatie, een begrip dat voor sommige onderwijsprofessionals misschien wat abstract of zweverig in de oren klinkt, zo concreet en tastbaar mogelijk naar de praktijk te vertalen.

### Vredespedagogie als onderzoeksthema van het Vredesinstituut

Deze nota past in een onderzoekslijn over vredespedagogie die het Vlaams Vredesinstituut sinds zijn oprichting in 2004 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>9</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 controverse en polarisatie op een constructieve manier te hanteren.<sup>10</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>11</sup> In 2022 publiceerden we een nota waarin we onderzochten welke plaats vredeseducatie krijgt in de nieuwe eindtermen voor het Vlaamse secundair onderwijs. Deze tekst is een herwerkte versie van de nota uit 2022, waarin we de analyse actualiseren in het licht van de nieuwe onderwijsdoelen die in 2023 aangenomen werden door het Vlaams Parlement.

# 2

## Wat is vredeseducatie?



Vredeseducatie is, vanzelfsprekend, educatie met betrekking tot vrede. Minder vanzelfsprekend wordt het wanneer je ziet hoeveel debat het begrip vrede losmaakt. Vrede is een 'gecontesteerd' concept – een term die heel uiteenlopende en vaak ook ideologisch geïnspireerde visies oproept. Ook in de wetenschappelijke literatuur bestaat heel wat discussie over wat vredeseducatie precies behelst.

### Over vrede en geweld

Hoe onderzoekers en praktijkexperts vredeseducatie definiëren, hangt in eerste instantie af van hun visie op vrede.<sup>12</sup> In de vredeseducatieliteratuur en -praktijk is het klassieke onderscheid tussen negatieve en positieve vrede nog steeds invloedrijk.<sup>13</sup> 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 sociale rechtvaardigheid.<sup>14</sup>

Deze tweedeling hangt nauw samen met het onderscheid tussen direct, structureel en cultureel geweld. Volgens Johan Galtung, een van de grondleggers van de westerse conflict- en vrestudies, gaat structureel geweld 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 of hun potentieel te realiseren. Vaak heeft het ook fysieke gevolgen, aldus Galtung, bijvoorbeeld indien een situatie van achterstand of onderdrukking leidt tot een slechte gezondheid of een mindere levensverwachting. 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>15</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>16</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>17</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>18</sup>

De veelheid aan vormen van vredeseducatie heeft er ook mee te maken dat vredeseducatie zich richt op verschillende niveaus van menselijk samenleven: het persoonlijke en interpersoonlijke niveau, intergroepsrelaties, de wijk en de stad, de samenleving en 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>19</sup>

Onderzoekers en praktijkexperts zijn het eens dat één algemeen erkende definitie niet bestaat, en wellicht ook niet nodig is.<sup>20</sup> De grote verscheidenheid aan invullingen en vormen van vredeseducatie kan namelijk ook als een rijkdom gezien worden. 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>21</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>22</sup> Vaak wordt ook gezocht naar raakpunten en overlap tussen vredeseducatie en burgerschapseducatie. Andere auteurs zijn meer terughoudend in het definiëren van vredeseducatie.<sup>23</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>24</sup>

## 'Kritische' benaderingen

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 bestendigen in plaats van te ontmoedigen. Vertrekkend vanuit universalistische (maar eigenlijk westerse) waarden, zo luidde de kritiek, focussen conventionele benaderingen van vredeseducatie vooral op het interpersoonlijke niveau, waardoor er te weinig oog is voor structurele ongelijkheden en machtsrelaties. Bovendien dreigen zo ook Afrikaanse, Latijns-Amerikaanse en Aziatische perspectieven op vrede uit het blikveld te verdwijnen.<sup>25</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>26</sup> Deze 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>27</sup> In de klas (die ook steeds ingebed is in een lokale context) kan dat aanleiding geven tot interessante gesprekken over hoe leerlingen, in het licht van eigen opvattingen en hun achtergrond, kijken naar vrede.

## Een veelheid aan pedagogieën

Ook wat pedagogieën en didactieken betreft, wordt vredeseducatie gekenmerkt door een 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>28</sup>

Veel auteurs en praktijkwerkers zoeken daarom naar pedagogieën die zich niet alleen op rationale en cognitieve vormen van leren richten, maar ook aandacht schenken aan het versterken van democratische en geweldloze praktijken die vertrekken van betrokkenheid, participatie en samenwerking. Het aanscherpen van het kritisch denken en dialogische vaardigheden staan centraal. Daarnaast is er in de literatuur ook aandacht voor sociaal-emotionele en esthetische dimensies van leren.<sup>29</sup> Die aandacht voor diverse manieren van leren is bijvoorbeeld te ontwaren in pleidooien voor artistieke werkvormen.<sup>30</sup> 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>31</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 vredeseducatieve programma's impact kunnen hebben, zeker indien rekening wordt gehouden met een aantal randvoorwaarden. 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;
- ▶ projecten actief getrokken en ondersteund worden door een gemotiveerd team van directieleden en leerkrachten, en projecten passen in het pedagogische project van de school;
- ▶ leerlingen betrokken worden bij het opzetten van de projecten;
- ▶ verschillende vormen van actief leren gecombineerd worden;
- ▶ projecten rekening houden met de diverse achtergronden van leerlingen (zoals de sociaaleconomische en sociaal-culturele omgeving).<sup>32</sup>

Zo bevestigen effectiviteitsstudies de waarde van enkele van de pedagogieën die in de literatuur naar voren worden geschoven. Ook onderzoek rond de effectiviteit van burgerschapseducatie (een vorm van educatie die raakpunten heeft met vredeseducatie) geeft aan dat de openheid van het klas- en schoolklimaat essentieel is. Een open klasklimaat wordt in de burgerschapseducatieliteratuur omschreven als een klas waarin leerlingen het gevoel hebben dat er ruimte bestaat om hun mening te uiten, ook als die afwijkt van andere meningen in de klas, én dat ze daarin aangemoedigd worden door de leerkracht. Van belang is ook dat leerkrachten verschillende perspectieven aan bod laten komen wanneer ze een thema bespreken. Uit onderzoek blijkt dat zo'n open klimaat de ontwikkeling van democratisch burgerschap bij leerlingen bevordert. Het versterkt namelijk kennis en attitudes 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. Ze leren 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>33</sup>

Ook het bredere schoolklimaat is van belang. 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>34</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 biedt ook kansen.
- ▶ Kennisverwerving en het versterken van cognitieve vaardigheden zijn belangrijk in vredeseducatie, maar ook andere dimensies van leren maken deel uit van vredeseducatie, zoals kritisch denken en sociaal-emotioneel en artistiek leren.
- ▶ Van bovenaf een visie op vrede voorschrijven heeft weinig zin. 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 de volgende hoofdstukken te linken aan concrete eindtermen. Voor de Vlaamse Regering en het Vlaams 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>35</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 doorstroom- en dubbele finaliteit, ten slotte, bevatten vaardigheden, kennis, inzichten en attitudes die leerlingen van het secundair onderwijs voorbereiden om hoger onderwijs aan te vatten.<sup>36</sup>

‘Vredeseducatie’ wordt als zodanig niet vermeld in de Vlaamse eindtermen voor het secundair onderwijs. 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 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>37</sup> Hierop voortbouwend definiëren we vredeseducatie in het kader van onze analyse als: ‘leren over, in en voor vrede; geweldloos leren omgaan met meerstemmigheid, meningsverschillen en conflicten; 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 uitgebreid palet aan aanknopingspunten voor vredeseducatie te zoeken. Zo houden we de ruimte open voor onderwijsprofessionals om op basis van hun eigen inzichten en vaardigheden aan de slag te gaan. In het verlengde daarvan beklemtonen we dat onze werkdefinitie van vredeseducatie hoofdzakelijk bedoeld is om de 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 te belichten.

We zullen de algemene werkdefinitie in de loop van de uiteenzetting ook concreter maken door de begrippen vrede, geweldloos omgaan met conflict en geweld te ontleden in een aantal specifieke aspecten en kenmerken.<sup>38</sup> In de analyse hebben we daarbij oog voor verschillende niveaus: het persoonlijke en interpersoonlijke niveau, inter-groeprelaties, de samenleving en het internationale niveau. Tot slot zullen we aandacht hebben voor verschillende tijdsperspectieven waarin over oorlog en vrede geleerd kan worden: zowel historisch als actueel. Didactisch gaan we ervan uit dat leren over geweld, conflict en vrede zowel vorm kan krijgen door middel van kennisverwerving 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 Vlaamse eindtermen voor het secundair onderwijs zijn opgebouwd op basis van zestien sleutelcompetenties.<sup>39</sup> We vonden vooral aanknopingspunten voor vredeseducatie in de sleutelcompetenties burgerschap en historisch bewustzijn, maar ook de bouwstenen Nederlands, 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 destructieve rol die statistiek kan spelen in moderne oorlogsvoering.<sup>40</sup>

In dit 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.



# 4

## 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>41</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. 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 leren hoe ze mee kunnen bouwen aan vreedzame relaties, zowel in de schoolse context als in de samenleving.

In deze sectie gaan we op zoek naar aanknopingspunten in de eindtermen om te leren over, in en voor vrede. Om dat op een systematische manier te doen, moeten we eerst op zoek naar een werkdefinitie van vrede.

### Zoeken naar vrede

Wat betekent vrede? In lijn met inzichten uit de literatuur, is het in onze visie weinig zinvol om van bovenaf een eenduidige definitie van vrede voor te schrijven.<sup>42</sup> Interessanter is om met leerlingen te onderzoeken hoe vrede in verschillende historische tijdperken gestalte heeft gekregen en hoe vanuit verschillende filosofische en levensbeschouwelijke perspectieven over vrede gedacht wordt.<sup>43</sup> Leerlingen kunnen in een dialoog of via gezamenlijk onderzoekswerk ook verkennen hoe zij betekenis geven aan vrede en geweldloosheid, en hoe zij denken een bijdrage te kunnen leveren aan vreedzame relaties. Om de eindtermen op een zo systematisch mogelijke manier te

analyseren, is het niettemin zinvol 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>44</sup>

In deze nota vertrekken we van een *relationele* opvatting van vrede. Volgens deze benadering heeft vrede betrekking op de manier waarop de relaties tussen mensen, groepen of staten vorm krijgen en hoe die mensen, groepen of staten omgaan met conflicten. Wanneer is er dan wel en wanneer is er geen sprake van vreedzame relaties? Het klassieke onderscheid tussen negatieve en positieve vrede blijft een interessant vertrekpunt om die vraag te beantwoorden. In eerste instantie zijn er een aantal zaken die best afwezig zijn om van vreedzame relaties te kunnen spreken:

- ▶ De afwezigheid van direct (fysiek of verbaal) geweld in relaties tussen mensen, groepen en staten;
- ▶ De afwezigheid van dominantie, d.w.z. 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 te hanteren);
- ▶ De afwezigheid van vijandigheid tussen mensen, groepen en staten;
- ▶ De afwezigheid van een wapenwedloop in relaties tussen groepen en staten.

Ten tweede kunnen we een aantal kenmerken van relaties onderscheiden die wijzen op vreedzame relaties tussen mensen, groepen en staten:

- ▶ Constructief hanteren van conflicten<sup>45</sup>;
- ▶ Geweldloos samenleven<sup>46</sup>;
- ▶ Samenwerking tussen mensen, groepen of staten;
- ▶ Harmonie, zowel in de vorm van een persoonlijke als van een groepservaring.

Het belang van geweldloos samenleven en samenwerken voor vreedzame relaties spreekt grotendeels voor zich. De twee andere elementen zijn misschien minder evident. Ten eerste is er het belang van conflicthantering voor vrede. In onze visie zijn conflicten onvermijdelijk in het samenleven en samenwerken. Ze onderdrukken of uit de weg gaan zal onderliggende problemen of spanningen niet oplossen. De vraag is dus vooral hoe we met conflicten omgaan: op een open en constructieve wijze – zodat ze eventueel ook tot betere relaties kunnen leiden – of op een manier die het destructieve potentieel van conflicten vergroot.<sup>47</sup> In die zin is vrede voor ons geen constante toestand van rust of harmonie. Vreedzaam samenleven houdt in dat we erkennen dat meerstemmigheid, meningsverschillen en conflicten een wezenlijk kenmerk zijn van relaties tussen mensen en groepen. Dat brengt ons bij het vierde kenmerk. Als je aan mensen vraagt wat vrede voor hen betekent, krijg je regelmatig ‘harmonie’ als antwoord. Ze verwijzen dan naar ervaringen van innerlijke (psychologische, existentiële of spirituele) rust, of naar gevoelens van verbondenheid met andere mensen of met de wereld. In veel vredesopvattingen zijn rust en verbondenheid belangrijke elementen. Als harmonie en

verbondenheid bijvoorbeeld opgeroepen worden tijdens een boswandeling, een concert of een goede samenwerking, kan dat inderdaad 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 en orde, maar is hier sprake van (positieve) vrede?

Naast deze negatieve en positieve kenmerken van vreedzame relaties is het zinvol om ook oog te hebben voor de politieke, culturele en socio-economische context waarin die relaties vorm krijgen. Vreedzame relaties tussen mensen, groepen en staten kunnen op heel uiteenlopende manieren gestalte krijgen, afhankelijk van de context en het historische tijdperk. Omdat onderwijs in Vlaanderen zich afspeelt in de context van de democratische rechtsstaat, is het relevant om in het kader van vredeseducatie (én van burgerschapseducatie) specifiek aandacht te hebben voor hoe geweldloosheid, vrede en democratie samenhangen. Verschillende contextfactoren zijn in dat verband relevant:

- ▶ Vrijheid;
- ▶ Gelijkberechtiging;
- ▶ Pluraliteit (of meerstemmigheid, diversiteit, multiperspectiviteit);
- ▶ Sociale rechtvaardigheid en sociaaleconomisch en psychologisch welzijn.

Deze factoren kunnen de mate van vreedzaamheid van relaties op uiteenlopende manieren en in verschillende richtingen beïnvloeden. Bijvoorbeeld: hoe minder vrijheid en gelijkberechtiging, hoe meer kans op dominantie en geweld. Of: hoe meer vrijheid en gelijkberechtiging, hoe groter de kans op constructieve conflicthantering en samenwerking. Verschillende van deze factoren zijn ook relevant voor een vreedzaam klasklimaat. In de klas leeft bijvoorbeeld een veelheid aan visies en perspectieven. Als die veelheid aan stemmen op een constructieve manier aan bod kan komen, is de kans groter dat leerlingen het klasklimaat als open ervaren, wat positieve effecten heeft op hun burgerschapscompetenties.<sup>48</sup>

Wanneer we de Vlaamse eindtermen voor het secundair onderwijs lezen in het licht van deze werkdefinitie van vrede, zijn er verschillende aanknopingspunten te vinden om met leerlingen te leren over, in en voor vrede.<sup>1</sup>

### Leren over vrede door de eeuwen heen

In de eindtermen voor de eerste graad wordt 'vrede' een tiental keer expliciet vermeld, in de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad slechts drie keer. Deze

<sup>1</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.

expliciete verwijzingen zijn te vinden in de onderwijsdoelen over historisch bewustzijn. Dat biedt mogelijkheden om met leerlingen te onderzoeken hoe vrede door de eeuwen heen vorm heeft gekregen, in verschillende culturen en verschillende historische tijdperken. Dat kan in de vakken geschiedenis, Maatschappelijke Vorming (MAVO) en Project Algemene Vakken (PAV).

Wat de eerste graad A-stroom betreft, wordt vrede vermeld in de toelichting bij de eindterm die van leerlingen verwacht dat ze voor drie periodes (prehistorie, oude nabije oosten en klassieke oudheid) de gelijkenissen en verschillen nagaan in hoe samenlevingen oorlogen aangingen en vormgaven aan vrede.<sup>49</sup> Leerlingen in de B-stroom dienen kenmerken van oorlog en vrede te herkennen “voor elke historische periode van het courante westerse historische referentiekader”. Daarnaast wordt vrede ook vermeld in de toelichting bij de eindtermen voor de eerste graad (A en B stroom) die stelt dat leerlingen historische fenomenen uit het verleden kunnen vergelijken met het heden.<sup>50</sup>

In de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad wordt vrede expliciet vermeld bij eindterm 8.1 voor de arbeidsmarktfinaliteit (“De leerlingen situeren historische fenomenen (zoals oorlog en vrede) in tijd en ruimte op een gegeven tijdlijn met de courante historische periodes en op een kaart”). Voor de doorstroom- en dubbele finaliteit wordt vrede vermeld in een eindterm over het vergelijken van kenmerken van verschillende samenlevingen in dezelfde periode en tussen periodes.<sup>51</sup>

Onze werkdefinitie van vrede biedt handvaten om dit leren over vrede als historisch fenomeen concreet in te vullen. Zowel de ‘negatieve’ als de ‘positieve’ kenmerken van vrede die we hierboven hebben onderscheiden, kunnen het lesgeven over vrede in verschillende samenlevingen en historische periodes richting geven. Als leerkracht kan je op zoek naar fenomenen die afwezig moeten zijn om van vrede te kunnen spreken, zoals oorlog, wapenwedlopen, geweld, genocide, discriminatie en vijandbeelden (zie ook hieronder). Door na te gaan hoe mensen, groepen en staten op een constructieve manier omgingen met conflicten, hoe ze geweldloos samenleefden of samenwerkten, kan je op zoek gaan naar hoe vreedzame relaties in verschillende samenlevingen en periodes gestalte kregen.

### Leren over geweldloze en democratische vormen van samenleven

Leren over vrede als een historisch fenomeen is echter niet de enige mogelijkheid die de eindtermen bieden om met leerlingen te leren over vrede. In het licht van onze werkdefinitie zijn er in de eindtermen ook verschillende aanknopingspunten te vinden om met leerlingen aan de slag te gaan rond geweldloze vormen van samenleven (bijvoorbeeld in school of in de wijk) en de manier waarop democratie samenhangt met vrede. Dat kan in vakken zoals burgerschap, geschiedenis, MAVO of PAV.

Wat geweldloos samenleven betreft, bieden de eindtermen handvaten om te leren over verschillende positieve elementen van vreedzame relaties, zoals samenleven (sleutelcompetentie 7 “Burgerschap met inbegrip van competenties inzake samenleven”), samenwerken (onder meer in sleutelcompetentie 13 “Leercompetenties met inbegrip van samenwerken”) en het opbouwen en onderhouden van interpersoonlijke relaties (sleutelcompetentie 5 “Sociaal-relatieve competenties”). In de eindtermen voor de eerste graad is ook een bouwsteen opgenomen over lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn/gezondheid en het versterken van “mentaal welbevinden”.<sup>52</sup> De eindtermen voor de tweede en de derde graad vermelden ook dat gewerkt wordt rond aspecten van mentaal welzijn.<sup>53</sup> Dit zijn belangrijke aanknopingspunten in het licht van persoonlijke opvattingen over vrede (de relatie met het zelf). Concreet kan in dit verband geleerd worden over thema’s zoals geluk en zelftevredenheid, maar ook over zaken als zelfverminking en zelfdestructieve gedachten en gedrag. Zoals we in hoofdstuk 5 (geweldloos omgaan met conflicten) uitgebreider toelichten, zijn in de eindtermen ook aanknopingspunten te vinden om de vaardigheden van leerlingen te versterken om in conflictsituaties respectvol en constructief met elkaar om te gaan. Harmonie of verbinding, ten slotte, wordt niet vermeld in de eindtermen als kenmerk van menselijke relaties.

Om met leerlingen te onderzoeken hoe vrede en democratie samenhangen, vinden we in de eindtermen ook verschillende verwijzingen naar de hierboven vermelde contextfactoren.

In de eindtermen voor de eerste graad zijn bijvoorbeeld aanknopingspunten te vinden onder de sleutelcompetentie burgerschap. Er wordt onder meer verwezen naar het belang van de democratische rechtstaat en de principes van een democratische cultuur zoals vrijheid, gelijkberechtiging, mensen- en kinderrechten en sociale rechtvaardigheid.<sup>54</sup> Er wordt ook expliciet gesteld dat de leerlingen de democratische principes en het samenleven in een democratie “appreciëren”.<sup>55</sup> Verwijzingen naar verschillende vormen van diversiteit en pluraliteit zijn niet alleen te vinden in de eindtermen burgerschap.<sup>56</sup> De eindtermen Nederlands verwachten dat leerlingen “overeenkomsten en verschillen in taaluitingen en taalvariëteiten” kunnen onderscheiden en daar respectvol mee omgaan. De eindtermen historisch bewustzijn beklemtonen dan weer het belang van het onderscheiden van verschillende perspectieven.<sup>57</sup>

Ook de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad bieden aanknopingspunten om leerlingen te laten leren over diverse factoren die in een democratische samenleving invloed hebben op de vreedzaamheid van relaties tussen mensen en groepen. Zo wordt van leerlingen verwacht dat ze leren over de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat, en dat ze hun verantwoordelijkheid daarin toelichten. De memorie vermeldt dat leerlingen leren hoe de rechtsstaat werkt zowel op bestuursniveaus zoals de gemeente, de provincie, de gemeenschappen, gewesten en de federale overheid als op het niveau van de Europese Unie.<sup>58</sup> Er wordt, in tegenstelling tot de vorige versie van de eindtermen, niet meer verwacht dat de leerlingen de democratische principes en het samenleven in een democratie ook “appreciëren”.<sup>59</sup>

Inhoudelijke thema's zoals vrijheid en gelijkheid (alsook onvrijheid en ongelijkheid) worden in de memorie van toelichting vermeld bij de historische eindtermen rond het vergelijken van kenmerken van samenlevingen in bepaalde periodes of tussen periodes. In deze passages in de memorie vinden we ook de enige vermelding van het thema mensenrechten in de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad.<sup>60</sup> Gendergelijkheid, waar in de eindtermen van 2021 nog naar verwezen werd bij de onderwijsdoelen voor de tweede graad, wordt in de nieuwe eindtermen van 2023 niet meer expliciet vermeld.

Wat thema's als pluraliteit en meerstemmigheid betreft, verwachten de eindtermen burgerschap voor de tweede en de derde graad dat leerlingen kunnen toelichten hoe verschillende vormen van diversiteit verrijkend en uitdagend kunnen zijn voor het samenleven.<sup>61</sup> Het is opmerkelijk dat de term multiperspectiviteit nog amper voorkomt in de nieuwe termen. In de oude eindtermen werd dat begrip vrij vaak naar voren geschoven.<sup>62</sup> In de memorie van toelichting wordt bij de nieuw geformuleerde sleutelcompetentie historisch bewustzijn wel duidelijk aangegeven dat het "hanteren" van "meerdere perspectieven" deel uitmaakt van historisch redeneren.<sup>63</sup> Inzicht verwerven in hoe communicatie verloopt in verschillende culturen en in interculturele communicatie wordt alleen vermeld bij de specifieke eindtermen voor de derde graad taalwetenschappen.<sup>64</sup>

Tot slot zijn er in de eindtermen ook aanknopingspunten te vinden om te werken rond duurzaamheid en sociaaleconomische ongelijkheid. Duurzaamheid wordt vermeld in sleutelcompetentie 10. De eindtermen rond financiële en economische competenties verwachten van leerlingen in de derde graad onder meer dat ze kunnen toelichten hoe de overheid een impact kan hebben op de samenleving en "ongelijkheid tracht te beperken".<sup>65</sup> Ook enkele specifieke doorstroomcompetenties voor de derde graad vermelden deze thema's. De eindtermen filosofie geven bijvoorbeeld aan dat geleerd kan worden over vrijheid, gelijkheid en rechtvaardigheid.<sup>66</sup> Bij de specifieke onderwijsdoelen in het wetenschapsdomein economie wordt verwacht dat leerlingen inkomensongelijkheid kunnen analyseren aan de hand van de Lorenzcurve en de Gini-coëfficiënt.<sup>67</sup>

Om met leerlingen te leren over deze verschillende aspecten van vrede en vreedzame relaties zijn verschillende werkvormen interessant: lessen gericht op kennisverwerving, project- en onderzoekswerk, en methodieken zoals de dialoog of het filosofisch gesprek (zie hieronder). Leren over vrede kan ook door middel van artistieke werkvormen. Dat kan bijvoorbeeld door literatuur, beeldende kunst of films over aspecten van vrede te bespreken. De eindtermen Nederlands vermelden bijvoorbeeld dat "de leerlingen de eigen beleving en interpretatie van literaire teksten" verwoorden.<sup>68</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 vredegerelateerde thema's laten creëren. Dat kan gaan van essays en beeldend werk tot foto's, podcasts, vlogs of video's. 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 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 vakken **MAVO, PAV, burgerschap en levensbeschouwing** kan je aan de hand van filosofische gesprekken of artistieke werkvormen 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? 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 en faciliteert, zodat ze niet vervallen in relativisme of eenzijdigheid, bijvoorbeeld wanneer alleen aspecten van negatieve vrede aan bod zouden komen. Inspiratie voor goede dialogen en klasgesprekken kan je vinden in het werk van filosofen en lerarenopleiders Eef Cornelissen en Kristof Van Rossem.<sup>69</sup>

**Artistieke werkvormen** bieden mogelijkheden om vrede op een open manier te onderzoeken, bijvoorbeeld door de leerlingen kunst te laten maken of door met hen literaire werken te lezen. Inspiratie en technieken om met leerlingen te praten over literatuur over vrede kan je bijvoorbeeld vinden op [www.lezerscollectief.be](http://www.lezerscollectief.be).

→ **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>70</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. Het Vlaams Vredesinstituut heeft samen met Djapo een educatief pakket ontwikkeld om



met leerlingen aan de slag te gaan rond vrede en de Nobelprijs voor de vrede. Je kan het pakket downloaden op [de website van het Vredesinstituut](#).

## Leren in en voor vrede

Naast het leren *over* vrede stellen veel onderzoekers en praktijkwerkers dat vredeseducatie ook draait om het leren *in* en *voor* vrede. Leren in vrede houdt concreet in dat je vrede ook kan leren door het in de praktijk te ervaren. Dat kan verschillende vormen aannemen:

- ▶ Door respectvol en constructief samen te werken, ervaren leerlingen wat vreedzaam en geweldloos samenleven in de praktijk betekent.
- ▶ Door moeilijke thema's te onderzoeken in een gezamenlijk project of een dialoog, ondervinden ze hoe ze van elkaar kunnen leren, en hoe het verkennen van verschillende perspectieven tot een beter begrip leidt van elkaar en van de werkelijkheid.
- ▶ Door strategieën uit de conflicthantering te leren toepassen, ervaren leerlingen hoe ze op een geweldloze en constructieve manier kunnen omgaan met meningsverschillen en conflicten.

Dialoog en conflicthantering vormen een belangrijk onderdeel van vredeseducatie. Daarom besteden we in deze nota een apart hoofdstuk aan de vraag welke aanknopingspunten de eindtermen bieden om er met leerlingen rond aan de slag te gaan (zie hieronder). Zoals we hierboven zagen, wordt het belang van geweldloos samenleven en samenwerken in verschillende eindtermen beklemtoond.<sup>71</sup>

Daarnaast vermelden de sociaal-relationale competenties (sleutelcompetentie 5) voor de eerste graad dat de leerlingen in interacties hun eigen grenzen bewaken en rekening houden met de opvattingen, fysieke en mentale grenzen en emoties van anderen. Van leerlingen wordt ook verwacht dat ze respectvol reageren tegen pest- en uitsluitingsgedrag.<sup>72</sup> Voor de tweede en derde graad wordt dit dat leerlingen “respectvol en constructief met anderen in interactie (gaan), rekening houden met elkaars grenzen”.<sup>73</sup>

Didactisch zijn er tal van mogelijkheden om deze eindtermen te realiseren, zoals dialoog, gezamenlijk onderzoekswerk of artistiek werk dat in groep gecreëerd of gepresenteerd wordt. Samenleven, samenwerken en in interactie gaan krijgt uiteraard niet alleen in de didactische context van de klas vorm. Interacties vinden plaats in de hele school, in de gang en op de speelplaats, én daarbuiten: in de schoolomgeving en het dorp of de wijk.

Tot slot gingen we ook na welke aanknopingspunten de eindtermen bieden om leerlingen te laten leren voor vrede, met andere woorden, om bij leerlingen vredesgerichte attitudes en vaardigheden te ontwikkelen en te versterken. Het is opmerkelijk dat meer normatieve, attitude-gerichte onderwijsdoelen die in de vorige, vernietigde eindtermen voor de tweede en derde graad vermeld werden, niet meer opgenomen zijn in de nieuwe eindtermen. Zo zijn eindtermen geschrapd die verwachtten dat leerlingen actief participeren in schoolse situaties en bereid zijn om zich te engageren in de democratische samenleving.<sup>74</sup> Niettemin zijn er in de nieuwe eindtermen onderwijsdoelen te vinden die – impliciet of expliciet – verwijzen naar het versterken van attitudes die relevant kunnen zijn in het kader van vredeseducatie.<sup>75</sup> Zo beklemtonen verschillende eindtermen het belang van het constructief hanteren van conflictsituaties (voor de eerste graad) en het belang van dialoog en samenwerking. Zoals we hierboven al zagen, is er in de eindtermen ook aandacht voor meerstemmigheid en pluraliteit. De eindtermen voor de tweede en derde graad schrijven voor dat de leerlingen “de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat” én “hun verantwoordelijkheid daarin” toelichten. ‘Toelichten’ is een veeleer cognitief georiënteerd begrip, maar door leerlingen ook te laten nadenken en praten over hun verantwoordelijkheid in de democratische samenleving worden ze ook aangezet tot een reflectie over hun houdingen en hun deelname aan de democratische samenleving. Het versterken van kritisch denken loopt als een rode draad doorheen de eindtermen, zowel voor de eerste als voor de tweede en derde graad.<sup>76</sup> Wanneer leerkrachten werken aan het ontwikkelen en versterken van deze attitudes en vaardigheden – afzonderlijk of samen – werken ze aan vredeseducatie. Ook hier kan aan de slag gegaan worden met een spectrum aan pedagogieën en werkvormen, van dialoog en filosofisch gesprek tot artistiek werk en sociale projecten.

# 5



## Geweldloos omgaan met conflict

Leren om op een geweldloze manier om te gaan met conflicten is voor veel onderzoekers en praktijkwerkers een cruciaal onderdeel van vredeseducatie. Op basis van onze werkdefinitie van vredeseducatie zijn we in de eindtermen op zoek gegaan naar vermeldingen van *conflicthantering* of *bemiddeling*. Voortbouwend op de literatuur vatten we geweldloos omgaan met conflicten echter breder op.<sup>77</sup> Het gaat niet alleen over het aanleren van conflicthanteringstechnieken als zodanig, maar ook over andere vormen van vreedzame manieren om met tegenstellingen tussen mensen, groepen en staten om te gaan, zoals dialoog over maatschappelijk controversiële thema's en open 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 op een constructieve manier 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 conflicttransformatie.<sup>78</sup>

### Conflicthantering in de eindtermen

De eindtermen burgerschap voor de **eerste graad** verwachten dat leerlingen strategieën leren hanteren om in conflictsituaties respectvol en constructief met elkaar om te gaan.<sup>79</sup> Voor de eerste graad is het dus zaak voor leerkrachten om concrete conflicthanteringstechnieken aan te leren om deze eindterm te realiseren (zie tekstvak hieronder). In tegenstelling tot de vernietigde eindtermen uit 2021 wordt het leren omgaan met conflictsituaties of met “conflicterende standpunten” niet meer vermeld in de nieuwe eindtermen voor **de tweede en de derde graad**.<sup>80</sup> Alleen in de specifieke eindtermen voor de derde graad doorstroom- en dubbele finaliteit wordt bij “sociale

aspecten van recht” in de doorstroomstudierichting welzijnswetenschappen nog verwezen naar conflictbemiddeling (“leerlingen reflecteren over de werking van de rechterlijke macht en justitie en lichten gerechtelijke en buitengerechtelijke procedures voor conflictoplossing toe”).<sup>81</sup>

Vanuit het perspectief van vredeseducatie is het een gemiste kans om conflicthantering niet meer in de eindtermen op te nemen. Zowel in het kader van interpersoonlijke relaties als voor het democratisch samenleven is het belangrijk dat leerlingen leren hoe ze op een constructieve manier met conflicten en tegengestelde meningen kunnen omgaan, zodat die conflictsituaties niet toxisch of destructief worden. Ook in leersituaties duiken vaak conflicten op, bijvoorbeeld wanneer leerlingen de gedoeerde leerinhouden betwisten, of wanneer ze met inzichten geconfronteerd worden die botsen met ideeën die ze als vanzelfsprekend beschouwden. Die laatste vorm van conflict is niet alleen een wezenlijk onderdeel van het leerproces, het is ook een leerkans en een goed vertrekpunt om leerwinst te boeken.<sup>82</sup>

Ondanks de afwezigheid van verwijzingen naar conflicthanteringsstrategieën, zijn er in de nieuwe eindtermen voor de tweede en de derde graad toch aanknopingspunten te vinden om leerlingen te leren hoe ze op een constructieve manier kunnen omgaan met conflicten, controversiële onderwerpen of meningsverschillen. Daarvoor moeten we aan de slag op basis van drie eindtermen. Concreet ontstaan er mogelijkheden door de impliciete assumpties die aan deze onderwijsdoelen ten grondslag liggen te expliciteren én door ze aan elkaar te linken:

1. **Eindterm 7.3 burgerschap** voor de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaliteit schrijft voor dat de leerlingen kunnen toelichten “hoe verschillende vormen van **diversiteit verrijkend en uitdagend zijn voor het samenleven**”. De memorie van toelichting legt uit dat de eindterm doelt op verschillende aspecten van diversiteit (fysieke, mentale, cognitieve, socio-economische, culturele, levensbeschouwelijke), en dat met “verrijkend” verwezen wordt naar zaken als culturele verrijking, uitwisseling van ideeën en economische uitwisseling. Belangrijk voor deze nota is echter vooral dat de memorie toelicht dat met “uitdagingen van diversiteit” zaken bedoeld worden als “meningsverschillen, verschillende belangen, verschillende referentiekaders van waaruit men denkt en handelt, risico van groepsdenken en uitsluiting”. Het woord conflict valt hier niet letterlijk. Maar wanneer we spreken over meningsverschillen, verschillende belangen en verschillende referentiekaders is het duidelijk dat deze verschillen ook kunnen leiden tot botsingen en fricties, met andere woorden tot conflicten. In die zin lezen we in deze eindterm dat van leerlingen verwacht kan worden dat ze inzien dat samenleven in meerstemmigheid ook steeds de mogelijkheid van conflict in zich draagt. De vraag is dan hoe ze daarmee kunnen leren omgaan. Zoals hierboven vermeld, is conflicthantering of bemiddeling als zodanig niet meer opgenomen in de eindtermen voor de tweede en derde graad. Er zijn wel twee eindtermen die (weliswaar impliciet) kunnen dienen om aan de slag te gaan rond het leren omgaan met conflicten.

2. **Eindterm 7.4 burgerschap** voor de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaliteit verwacht dat leerlingen “geïnformeerd, beargumenteerd en constructief” met elkaar in **dialogo** gaan “over maatschappelijke thema’s”. De memorie van toelichting legt uit dat men verwacht dat leerlingen strategieën leren toepassen zoals “actief luisteren, creatief denken, zich inleven”, alsook respectvol en duidelijk uitkomen voor hun mening, een eigen mening onderbouwen, en drogredenen herkennen en onderscheiden. Sommige van deze vaardigheden zoals actief luisteren, creatief denken en empathie tonen zijn belangrijke aspecten van conflicthantering. Ze helpen zowel om op een constructieve manier om te gaan met conflictsituaties waarin je zelf betrokken bent, als om te bemiddelen in conflicten tussen andere mensen of groepen. In de literatuur over conflictransformatie wordt de dialoog bovendien vaak op een brede manier ingevuld. Volgens conflictonderzoeker John Paul Lederach draait dialoog niet alleen om een rationele uitwisseling van argumenten. Het kan ook gaan over gezamenlijk projectwerk, intensieve samenwerking of contact, of gespreksmethoden die naast het uitwisselen van argumenten ook plaats bieden aan emoties en mensen in hun lichamelijkeheid aanspreken.<sup>83</sup> In die zin kan de dialoog-eindterm geïnterpreteerd worden als een aanknopingspunt om met leerlingen te werken rond conflicthantering.

3. De **eindtermen Nederlands** voor de tweede en de derde graad schrijven voor dat leerlingen “doelgericht strategieën in(zetten) ter ondersteuning van informatieverwerking en **communicatieve handelingen**.” De memorie verduidelijkt dat het kan gaan over “het gepast inzetten van lichaamstaal, inspelen op wat de ander zegt of schrijft, de ander laten uitspreken, op een gepaste manier het woord vragen of nemen, elementen van lichaamstaal en intonatie herkennen en zelf doelgericht inzetten, het register afstemmen op de gesprekspartner of correspondent, taalgebruik aan de ontvanger aanpassen.”<sup>84</sup> Dit zijn elementen die cruciaal zijn om conflictsituaties constructief te hanteren.

Samengenomen bieden deze drie eindtermen voldoende aanknopingspunten en richtingwijzers voor leerkrachten en scholen om leerlingen te leren hoe ze op een constructieve manier kunnen omgaan met meningsverschillen en conflictsituaties. Ook al worden termen als conflicthantering en conflict niet langer expliciet vermeld in de eindtermen voor de tweede en de derde graad.

### Het bewaken van grenzen en regels in het hanteren van conflicten

Tot slot een belangrijke kanttekening. Inzetten op conflicthantering, dialoog, samenwerken en geweldloos samenleven betekent uiteraard niet dat er in een pedagogische context geen plaats kan zijn voor formele of informele vormen van disciplineren en een consequente handhaving van regels.<sup>85</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>86</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 expliciete aanknopingspunten te vinden die het belang van regels beklemtonen. Naast de eindtermen met betrekking tot sport, waar regels een belangrijke rol spelen, zijn ook de onderwijsdoelen rond sociaal-relationale competenties relevant. Eindterm 5.2 voor de eerste graad (“de leerlingen houden in interacties rekening met de opvattingen, fysieke en mentale grenzen en emoties van anderen”) en eindterm 5.1 voor de tweede graad (“de leerlingen gaan respectvol en constructief met anderen in interactie rekening houdend met elkaars grenzen”) zijn in dit verband goede oriëntatiepunten.<sup>87</sup>

## Didactische inspiratie

### Conflicten hanteren en de dialoog aangaan

- De theorie en praktijk van conflicthantering beslaan een groot veld. Vredesonderzoekers Hilary Cremin en Terence Bevington onderscheiden verschillende conflicthanteringstrategieën, zoals herstelgerichte werkvormen, bemiddeling (eventueel in de vorm van peer mediation) en probleemoplossingscirkels.<sup>88</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 kijken naar werkvormen die binnen de *Deep Democracy* ontwikkeld zijn.<sup>89</sup> Het Antwerpse Vredescentrum biedt de workshop *Clash of Conflicts* aan om met leerlingen aan de slag te gaan rond de vraag hoe zij conflict ervaren en hanteren.<sup>90</sup>
- De eindtermen voor alle graden en finaliteiten van het secundair onderwijs schrijven voor dat leerlingen de vaardigheden van een goede dialoog onder de knie krijgen. In Vlaanderen is de afgelopen jaren hierrond heel wat expertise ontwikkeld. Filosofen en lerarenopleiders Eef Cornelissen en Kristof Van Rossem hebben tal van teksten geschreven en opleidingen ontwikkeld over socratische en filosofische gespreksvormen.<sup>91</sup> Ook het Vlaams Netwerk voor Eigentijds Filosofieonderwijs (VEFO) werkt aan het stimuleren van filosofieonderwijs en het aanbieden van lesmateriaal rond het filosofisch gesprek en het filosoferen met kinderen en jongeren ([www.filosofieonderwijs.be](http://www.filosofieonderwijs.be)).
- 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 controversie en polarisatie in de klas* van het Vlaams Vredesinstituut.<sup>92</sup>



# 6



## 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, veel aandacht gaat naar oorlogen, en te weinig naar vrede. Toch is het volgens ons zinvol om leren over oorlog en geweld een plek te geven in vredeseducatie. Door de oorzaken, de effecten en de impact van oorlogen en 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 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 slachtoffers als voor de daders.<sup>93</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 gendergerelateerd 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 onderscheidt direct, structureel en cultureel geweld. In onze analyse gingen we naast fysiek geweld daarom ook op zoek naar aanknopingspunten met betrekking tot structureel en cultureel geweld. Wat structureel geweld betreft, zochten we naar zaken als structurele ongelijkheid, onrechtvaardigheid, onderdrukking, dominantie, sociale uitsluiting en discriminatie. Om aspecten van cultureel geweld op het spoor te komen, keken we naar vermeldingen van mens- en wereldbeelden die geweld kunnen legitimeren en faciliteren, zoals gewelddadige ideologieën, dehumaniserende stereotypering, vijandbeelden, racisme, antisemitisme en homo- en transgenderhaat.

In de analyse hieronder gaan we eerst in op leren over oorlog en politiek geweld, vervolgens op structureel en cultureel geweld en tot slot op vormen van interpersoonlijk geweld. Tot slot staan we stil bij hoe leren *uit* het gewelddadige verleden, bijvoorbeeld in



het kader van wat in Vlaanderen bekend staat als herinneringseducatie, een plek heeft gekregen in de onderwijsdoelen.

### Leren over oorlog en politiek geweld

Belangrijke thematische aanknopingspunten om met leerlingen te leren over oorlog en geweld zijn te vinden in de eindtermen historisch bewustzijn. Zowel de eindtermen voor de eerste als de tweede en derde graad verwachten van leerlingen dat ze kennis verwerven over de manier waarop oorlogen en geweld zich manifesteerden in verschillende samenlevingen en historische periodes. Ook de rol die oorlogen en geweld spelen in mythevorming kan onder de loep genomen worden.<sup>94</sup> Oorlog wordt ook vermeld in de sleutelcompetentie met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn, meer bepaald in de eindterm voor de tweede graad doorstroom- en dubbele finaliteit over het analyseren van demografische processen, waarbij oorlogssituaties vermeld worden als motivatie voor migratie.<sup>95</sup> Etnisch geweld en burgeroorlog komen niet voor in de onderwijsdoelen, genocide wel. Een eindterm historisch bewustzijn geeft genocide als voorbeeld van een fenomeen dat leerlingen kunnen bestuderen in moderne en hedendaagse samenlevingen.<sup>96</sup> Opmerkelijk is dat dit alleen gebeurt voor de doorstroom- en dubbele finaliteit en niet voor de arbeidsmarktfinaliteit. Niettemin is genocide een cruciaal fenomeen om de twintigste-eeuwse geschiedenis en meer bepaald het totalitarisme te kunnen begrijpen. De “totalitaire staat en dictatuur” wordt ook alleen in de memorie bij de derde graad doorstroom- en dubbele finaliteit vermeld.<sup>97</sup> Uiteraard staat leerkrachten in het beroepsonderwijs niets in de weg om les te geven over de Shoah en genocides zoals in Armenië, Rwanda en Bosnië, bijvoorbeeld door er lessen PAV aan te wijden of met de leerlingen een herinneringsplaats zoals Kazerne Dossin te bezoeken. Leerkrachten kunnen dat doen op eigen initiatief, maar ze kunnen ook voortbouwen op de memorie van toelichting bij eindterm 8.1 historisch bewustzijn voor de derde graad arbeidsmarktfinaliteit, die generiek “oorlog en geweld” aangeeft als voorbeeld van historische fenomenen die leerlingen kunnen situeren in tijd en ruimte.

Imperialisme en kolonialisme (met inbegrip van neokolonialisme) worden voor de tweede en derde graad wel vermeld in de toelichting bij alle finaliteiten.<sup>98</sup> Op basis daarvan kunnen leerkrachten lesgeven over koloniaal geweld. Voor de eerste graad worden deze fenomenen dan weer alleen voor de A-stroom vermeld.<sup>99</sup> Slavernij wordt alleen expliciet aangeduid in de memorie van toelichting bij historische eindtermen voor de A-stroom van de eerste graad en de doorstroom- en dubbele finaliteit van de tweede graad.<sup>100</sup> Niettemin kan het ook voor leerlingen in de B-stroom en de arbeidsmarktfinaliteit interessant zijn om historisch gefundeerde kennis te verwerven over slavernij. Opnieuw geldt dat leerkrachten er op eigen initiatief les over kunnen geven, of dat ze het kunnen kaderen als onderdeel van het werken rond “oorlog en geweld”.

Tot slot is het vermeldenswaard dat de toelichting bij de eindtermen voor de eerste graad (zowel A als B-stroom) verwijst naar de problematiek van kindsoldaten.<sup>101</sup>

## Leren over structureel en cultureel geweld

Structureel en cultureel geweld zijn niet expliciet opgenomen als thema's in de eindtermen. Voor leerkrachten die rond deze begrippen willen werken, zijn er in de onderwijsdoelen wel aanknopingspunten te vinden.

Zoals we hierboven zagen, gaat structureel geweld volgens geweldonderzoekers over vormen van institutionele ongelijkheid en onrechtvaardigheid die leiden tot onderdrukking of sociale uitsluiting (bijvoorbeeld door mensen te stigmatiseren of te discrimineren op basis van zaken als sociaaleconomische status, racisme, antisemitisme of homo- en transgenderhaat). Volgens onderzoekers heeft structureel geweld ook fysieke gevolgen, bijvoorbeeld indien een situatie van achterstand of onderdrukking leidt tot een slechte gezondheid of een mindere levensverwachting. Als we de Vlaamse eindtermen transversaal scannen op elementen van structureel geweld, komen we verwijzingen tegen naar ongelijkheid, discriminatie, macht en machtsmisbruik. De memorie van toelichting bij de competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn (sleutelcompetentie 9) geeft aan dat gewerkt kan worden rond “de grote vraagstukken van deze tijd” zoals ongelijke voedselverdeling.<sup>102</sup> De eindtermen inzake financiële en economische competenties voor de derde graad vermelden ook dat de leerlingen kunnen toelichten hoe de overheid via inkomsten en uitgaven een impact heeft op de samenleving en ongelijkheid tracht te beperken.<sup>103</sup> Aanknopingspunten om te leren over discriminatie zijn voor de eerste graad te vinden in eindterm 7.6 (“de leerlingen onderscheiden zowel onverdraagzaamheid als discriminatie in de samenleving”)<sup>104</sup>, en voor de tweede en de derde graad in de toelichting bij de eindtermen burgerschap over identiteit.<sup>105</sup> Thema's als macht en machtsmisbruik worden vermeld in de eindtermen burgerschap voor de eerste graad<sup>106</sup> en de specifieke eindtermen voor de doorstroom- en dubbele finaliteit in de domeinen filosofie en sociale wetenschappen.<sup>107</sup> Samengenomen bieden de eindtermen dus mogelijkheden voor leerkrachten die met leerlingen aan de slag willen rond structureel geweld.

Cultureel geweld heeft betrekking op (elementen in) overtuigingen en wereldbeelden die direct of structureel geweld legitimeren en mogelijk maken, zoals racistische en antisemitische denkbeelden, seksisme, vijandbeelden of giftig wij-zij-denken. De eindtermen bevatten verschillende aanknopingspunten om met leerlingen aan de slag te gaan rond deze thema's. In eerste instantie kan je de link leggen met genocide (zie hierboven) en de dehumaniserende vertogen die daarmee gepaard gaan. Verwijzingen naar vooroordelen en stereotypering zijn te vinden in de eindtermen burgerschap voor de eerste graad.<sup>108</sup> Wij-zij-denken wordt vermeld in de toelichting bij de eindterm burgerschap over identiteit voor de tweede en derde graad.<sup>109</sup> De toelichting bij de eindtermen historisch bewustzijn voor de derde graad (alleen doorstroom- en dubbele finaliteit) heeft het over culturele kenmerken zoals “mens- en wereldbeelden” en specifiek over “etnocentrisme”<sup>110</sup>, terwijl de eindtermen voor de tweede en derde graad de mogelijkheid openen om met leerlingen te leren over de gewelddadige aspecten in imperialistische en (neo-)kolonialistische denkbeelden.<sup>111</sup> Fenomenen zoals ontmenselijking, vijandbeelden, homo- en transgenderhaat, racisme en antisemitisme

worden niet expliciet vermeld in de eindtermen. Aandacht ervoor kan wel uit andere eindtermen afgeleid worden.

### Leren over interpersoonlijke vormen van geweld

Verwijzingen naar interpersoonlijk, huiselijk, seksueel georiënteerd of gendergerelateerd geweld zijn minder expliciet aanwezig in de eindtermen. Toch zijn er aanknopingspunten om met leerlingen te werken rond interpersoonlijke vormen van geweld.

Voor de eerste graad zijn er bij de competenties op vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en gezondheid (sleutelcompetentie 1) verwijzingen te vinden naar “relationele en seksuele gezondheid en integriteit”. Daarbij wordt van leerlingen verwacht dat ze aandacht hebben voor zaken als toestemming, vrijwilligheid en gelijkwaardigheid.<sup>112</sup> In de memorie van toelichting wordt ook aandacht gevraagd voor het omgaan met seksueel grensoverschrijdend gedrag<sup>113</sup> en “het voorkomen van geweld (inclusief gendergerelateerd geweld) en pesten”.<sup>114</sup>

Zowel voor de eerste als de tweede en derde graad vermeldt de memorie van toelichting bij de sociaal-relationale competenties (sleutelcompetentie 5) dat de leerlingen respectvol leren reageren op “pest- en uitsluitingsgedrag”.<sup>115</sup> Voor de tweede en derde graad wordt daarbij ook van leerlingen verwacht dat ze rekening houden met de opvattingen, de fysieke en mentale grenzen en de emoties van anderen, grenzen bewaken, en respect tonen voor relationele en seksuele integriteit.<sup>116</sup>

### Een veelheid aan werkvormen

De meeste van de hierboven vermelde invalshoeken en onderwerpen kunnen ter sprake komen in lessen MAVO, PAV, geschiedenis, Nederlands, burgerschap, aardrijkskunde of levensbeschouwing. In lessen fysica, biologie of scheikunde kan je ook stilstaan bij nucleaire, biologische en chemische vormen van oorlogvoering. Aandacht voor geweld en oorlog kan zowel gericht zijn op historisch geweld als op actuele oorlogen en gewelddadige situaties gaan. De oorlogen in Oekraïne en Israël en Palestina 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 verworven wordt, maar ook via een klasgesprek of een gezamenlijk onderzoek. Het is dan wel erg belangrijk dat je aandacht hebt voor een open en respectvol klasklimaat.<sup>117</sup> 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. Hierboven hebben we toegelicht hoe de eindtermen Nederlands en de eindtermen cultureel bewustzijn aanknopingspunten bieden om verbanden te leggen tussen

eindtermen van de sleutelcompetenties burgerschap en historisch bewustzijn enerzijds en artistieke werkvormen anderzijds.

## Leren over oorlog en geweld

→ Euroclio, de Europese Vereniging van Geschiedenislerkrachten, ontwikkelt didactische instrumenten voor geschiedenislerkrachten.<sup>118</sup> Op de Historiana-website vind je tal van – door geschiedenislerkrachten ontwikkelde – leermiddelen en digitale tools waarmee je aan de slag kan rond verschillende gewelddadige episodes uit de geschiedenis.<sup>119</sup> Onder meer WOI, WOII en de Koude Oorlog komen aan bod.

→ 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>120</sup>

→ 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, kan je 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>121</sup>

→ De eindtermen historisch bewustzijn verwachten dat leerlingen leren over het koloniale verleden. In lessen geschiedenis of PAV kan je leerlingen kennis bijbrengen over deze geschiedenis.<sup>122</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>123</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 rond erfgoed.

→ Wapens en wapenwedlopen spelen een cruciale rol in oorlog en geweld.<sup>124</sup> Met de oorlog in Oekraïne zijn kwesties zoals wapenleveringen en nucleaire bewapening bijzonder actueel. In de EDUbox van vrtnws (waar het Vredesinstituut aan meewerkte) over ideologie is een dialoogoefening uitgewerkt rond de vraag "of het oké is om een land dat wordt aangevallen wapens te geven".<sup>125</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>126</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>127</sup>

## Leren uit het gewelddadige verleden?

Zoals hierboven bleek, bieden de eindtermen historisch bewustzijn tal van aanknopingspunten om les te geven over geschiedenissen van oorlog en geweld. Geschiedenisonderwijs draait rond het opbouwen van historische referentiekaders, historisch denken, meerzijdige historische beeldvorming en bronnenkritiek. In sommige gevallen zullen leerkrachten zich echter ook de vraag stellen of lessen of projecten over oorlog, genocide of koloniaal geweld ook verder kunnen gaan dan kennisverwerving en het ontwikkelen van historisch denken. De vraag is dan of we, naast het leren *over* het verleden, ook kunnen leren *uit* het gewelddadige verleden, bijvoorbeeld met het oog op democratisch burgerschap, geweldloosheid of vrede. Anders geformuleerd, kan leren over gewelddadige geschiedenis ook bijdragen aan de versterking van vredegerichte of democratische burgerschapsattituden? Hoe kunnen we aan de slag rond het morele appèl dat gewelddadige geschiedenis blijft uitoefenen, zowel op ons geweten als op de collectieve verantwoordelijkheidszin van onze samenleving? Kunnen we ‘lessen trekken’ uit de geschiedenis?<sup>128</sup>

De ambitie om te leren uit het gewelddadige verleden leeft sterk bij tal van beleidsmakers en opiniemakers. Ook conflict- en vredesonderzoekers gaan uit van de mogelijkheden van geschiedenisonderwijs om na oorlogen of burgeroorlogen te werken aan conflicttransformatie en wederzijds begrip.<sup>129</sup> In de context van het Vlaamse onderwijs heeft de ambitie om te werken rond de actuele relevantie van gewelddadige geschiedenis vorm gekregen in ‘herinneringseducatie’. Verschillende educatieve en museale partners hebben zich verenigd in het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie (BCH), dat zich tot missie stelt om goede praktijken en didactieken te verspreiden.<sup>130</sup> Volgens het BCH krijgt herinneringseducatie idealiter vorm in drie stappen: 1) het opbouwen van kennis en inzicht, 2) het versterken van historische empathie en betrokkenheid, en 3) het stimuleren van reflectie en actie.

Historici zijn echter terughoudend wanneer het gaat over het ‘trekken van lessen’ en het leren uit het verleden. Zij zien de opdracht van geschiedenisonderwijs vooral in het versterken van het historisch-kritisch denken. De eindtermen historisch bewustzijn lijken veeleer het belang van die laatste benadering uit te dragen. De klemtoon ligt op het ontwikkelen van een historisch referentiekader, bronnenkritiek en veelzijdige beeldvorming. Die insteek is op zich goed. Het versterken van historisch-kritische competenties vormt de noodzakelijke basis van geschiedenisonderwijs. Dat geldt ook wanneer leerkrachten een stap verder willen zetten in de richting van het leren uit het

gewelddadige verleden. Zoals historici terecht opmerken, loeren risico's zoals presentisme (het eenzijdig interpreteren van het verleden door een hedendaagse bril) en instrumentalisering van de geschiedenis (de geschiedenis op een eenzijdige manier inzetten als middel om een hedendaags doel te bereiken) steeds om de hoek wanneer je aan de geschiedenis een actuele inzet wil geven.

Dat neemt niet weg dat er volgens ons manieren zijn om rond het morele appèl van het gewelddadige verleden aan de slag te gaan en geschiedenisonderwijs te linken aan vredeseducatie. Concrete mogelijkheden daartoe hebben we uitgebreid toegelicht in het boek *Vroeger gaat niet over* (2017), een product van een samenwerking tussen het Bijzonder Comité voor Herinnering, Kazerne Dossin en het Vlaams Vredesinstituut.<sup>131</sup> De vraag die we hier aan de orde stellen, is of de eindtermen ondanks hun klemtoon op het versterken van historisch-kritische competenties toch aanknopingspunten bieden om aan de slag te gaan rond het leren uit het verleden.

Naast een algemeen geformuleerde eindterm die verwacht dat leerlingen leren reflecteren over “de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst”, is er in de eindtermen geen expliciete verwijzing te vinden naar het leren uit het verleden. Voor zover de eindtermen aanknopingspunten bieden met betrekking tot leren uit het verleden, zullen we die dus moeten lezen in de bestaande eindtermen historisch bewustzijn in combinatie met eindtermen uit andere sleutelcompetenties, bijvoorbeeld burgerschap.

Voor de eerste graad vermelden de eindtermen historisch bewustzijn voor de B-stroom dat de leerlingen het heden met het verleden vergelijken “voor historische elementen uit hun leefwereld en voor historische fenomenen”.<sup>132</sup> Voor zowel de A als de B-stroom wordt ook vermeld dat de leerlingen kunnen illustreren “hoe mythevorming rond historische fenomenen historische beeldvorming vervormt”. In de toelichting bij deze eindterm in de A-stroom wordt aangegeven dat het hierbij gaat om “mythevorming, herinnering, geschiedenis”.<sup>133</sup> De eindterm rond mythevorming lijkt vooral te focussen op de risico's die verbonden zijn aan het inzetten van de geschiedenis voor politieke doeleinden. De eerste eindterm (voor de B-stroom) over het vergelijken van heden en verleden biedt wel mogelijkheden om met leerlingen aan de slag te gaan rond actualiseringsoefeningen, maar is vooral cognitief en niet gericht op attitudes.

Het is uiteraard altijd mogelijk om historische lesinhouden in verband te brengen met eindtermen uit andere sleutelcompetenties, bijvoorbeeld met eindtermen burgerschap zoals eindterm 7.2 (“De leerlingen gaan respectvol en constructief om met individuen en groepen in een diverse samenleving”), eindterm 7.4 (“De leerlingen lichten de mechanismen van vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk toe”), eindterm 7.16 (“De leerlingen komen op voor de eerbiediging van de rechten van de mens en het kind en voor sociale rechtvaardigheid, voor zover het relevant is voor hun eigen leefwereld”), en eindterm 7.18 (“De leerlingen onderscheiden het samenleven in een democratie van het samenleven onder andere regimes. Ze appreciëren het samenleven in een democratie en de principes waarop ze in Vlaanderen gebaseerd is”). Zo kan je als leerkracht in de eerste graad aan de slag om, vertrekkend van en

voortbouwend op historische kennis en inzichten, te werken rond attitudes zoals waardering van de democratische rechtstaat, meerstemmigheid en de mensenrechten.

Wat de eindtermen voor de tweede en de derde graad betreft, verduidelijkt de memorie van toelichting dat de competenties historisch bewustzijn in sterke mate draaien rond het leren 'historisch denken'. Tegelijk is het ook de bedoeling dat leerkrachten oog hebben voor de complexe relaties tussen verleden en heden:

“In ‘Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn’ staat het ontwikkelen van ‘historisch denken’ bij leerlingen centraal. Historisch denken gaat eerst en vooral om het situeren van mens en samenleving in een langetermijnperspectief. Historische personen, groepen, gebeurtenissen, ontwikkelingen etc. worden begrepen in hun historisch – maatschappelijke context en in een langere termijn. Daarbij worden verleden en heden vaak op elkaar betrokken, onder meer via analyse van gelijkenissen en verschillen. Historisch denken gaat dus ook over inzicht in en reflectie over de complexe relatie tussen heden, verleden en toekomst. Dat vereist zowel inzicht in het verleden zelf als inzicht in de wijze waarop beeldvorming over het verleden achteraf, in een heden, tot stand komt.”<sup>134</sup>

Aldus geformuleerd blijft de link tussen verleden en heden veeleer cognitief van aard. Er wordt niet expliciet beargumenteerd dat ook gewerkt kan worden rond de actuele relevantie van geschiedenissen van oorlog en geweld, noch aangegeven hoe leerkrachten eventueel aan de slag kunnen rond het leren uit het verleden. Niettemin openen de eindtermen wel enkele mogelijkheden in die richting, zeker als we ze – net als bij de onderwijsdoelen voor de eerste graad – in samenhang lezen met de eindtermen burgerschap.

De eindtermen voor de derde graad verwachten van leerlingen dat ze de “betekenissen (toelichten) die men geeft aan historische fenomenen” uit de moderne en hedendaagse tijd. De eindtermen voor de tweede graad schrijven eenzelfde doel voor met betrekking tot de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd, wat relevant is met betrekking tot slavernij en koloniaal geweld. In de memorie van toelichting wordt voor de doorstroomfinaliteit toegelicht dat het kan gaan over “persoonlijke betekenisgeving en collectieve herinneringen”. Voor de dubbele finaliteit wordt dat “persoonlijke betekenisgeving en mythevorming”. Voor de arbeidsfinaliteit wordt geen verdere toelichting gegeven.<sup>135</sup>

Deze eindterm blinkt niet uit in onmiddellijke duidelijkheid. Waarom zijn er verschuivingen in de begrippen die men gebruikt in de toelichting (bijvoorbeeld van “herinnering” naar “mythevorming”)? Wie is de “men” waarover de eindterm spreekt? De memorie van toelichting suggereert dat het zowel om “persoonlijke betekenisgeving” als om “collectieve herinneringen” en “mythevorming” kan gaan (hoewel deze toelichting niet bij alle finaliteiten vermeld wordt). Maar het blijft onduidelijk over wie het precies gaat die betekenis geeft aan historische fenomenen. Anderzijds biedt de vaagheid van de eindterm ruimte voor interpretatie. “Betekenis geven” is bovendien een goede term om na te gaan hoe mensen omgaan met geschiedenissen van oorlog en geweld, en hoe ze daaruit willen leren. Zo maakt de



eindterm het mogelijk dat leerlingen onderzoeken hoe verschillende mensen, groepen en samenlevingen de herinnering aan oorlogen en geweld zoals WOI, de Shoah en de slavernij levend willen houden, niet alleen om te leren en te waarschuwen, maar ook om hun acties in het heden te inspireren. Wanneer leerkrachten rond deze thema's aan de slag gaan ligt het voor de hand om de vraag te stellen hoe de leerlingen zelf betekenis geven aan die geschiedenissen van oorlog en geweld, en wat volgens hen de actuele relevantie van dat gewelddadige verleden is. Zo maakt deze eindterm een gesprek mogelijk over de morele betekenis en de actuele relevantie van gewelddadige geschiedenis, zonder een bepaalde inhoudelijke of normatieve richting voor te schrijven.

In een volgende stap kan dit praten over de betekenis van het gewelddadige verleden ook gelinkt worden aan een gesprek over de betekenis van de democratische rechtsstaat, geweldloosheid en vrede. Een link met de eindtermen burgerschap maakt dat mogelijk. Die verwachten van leerlingen dat ze “reflecteren over de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat en hun verantwoordelijkheid daarin”.<sup>136</sup> Deze eindterm is enerzijds cognitief geformuleerd (“toelichten”), maar praten over verantwoordelijkheid heeft uiteraard ook steeds een meer waardengerichte en attitudinale lading. Wat zien leerlingen als hún verantwoordelijkheid in de rechtsstaat? Tegelijk schrijft deze eindterm burgerschap inhoudelijk weinig voor (concreet bijvoorbeeld over hoe leerlingen die verantwoordelijkheid zouden moeten invullen). Dat is goed, want het stimuleert kritisch denken en meerstemmigheid. Uiteraard bestaat altijd de mogelijkheid dat leerlingen op vragen naar hun democratische verantwoordelijkheid onverschillige, cynische of extreme antwoorden geven. Hoe leerkrachten op dat soort situaties reageren, is een kwestie van hun eigen pedagogische inschatting, maar duidelijk is wel dat van leerkrachten in een democratische rechtsstaat verwacht kan worden dat ze proberen om leerlingen te stimuleren om binnen het kader van de grondwet en de pluralistische democratie te denken en handelen.

Tot slot brengen we een belangrijke randvoorwaarde in herinnering. Zoals de eindtermen duidelijk maken, is het cruciaal dat leren uit het verleden altijd vertrekt van de basis van historisch denken, bronnenkritiek en multiperspectivistische historische beeldvorming. Zonder dit historisch-kritische fundament dreigt leren uit het verleden makkelijk in de valkuilen van presentisme en instrumentalisering te vallen.

## 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 dragers 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>137</sup>

→ Didactische richtingwijzers kan je vinden op de website van het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie (BCH)<sup>138</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>139</sup>

# 7

## 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 bendegegeweld. Met de oorlogen in Oekraïne en het geweld in Israël en Palestina komt het oorlogsgeweld en het lijden van de burgerbevolking heel dichtbij voor kinderen en jongeren in Vlaanderen. Bij leerlingen roept dat veel 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, scholen en onderwijsnetten en -koepels 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. Daarvoor analyseerden we de decretaal vastgelegde onderwijsdoelen voor het secundair onderwijs. Voor de tweede en de derde graad analyseerden we de nieuwe eindtermen die in 2023 door het Vlaams Parlement goedgekeurd werden, nadat een eerste versie van nieuwe onderwijsdoelen in 2022 door het Grondwettelijk Hof vernietigd werden. In de memorie van toelichting argumenteert de decreetgever dat er gestreefd werd naar een versobering en dat de eindtermen minder omvangrijk en gedetailleerd zouden worden. Hoewel het “de bedoeling (blijft) dat gedurende het geheel van de leerplicht alle 16 sleutelcompetenties aan bod komen”, geeft de memorie ook aan dat er “prioriteit verleend (wordt) aan de eindtermen van de sleutelcompetenties competenties in het Nederlands, competenties in andere talen en competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie.”<sup>140</sup> Wat betekent dit alles voor vredeseducatie?

Ten eerste is een focus op Nederlands en wiskunde een begrijpelijke keuze. Het zijn de instrumenten die ons in staat stellen om de werkelijkheid te begrijpen én in de

samenleving te handelen, ook met het oog op vrede, conflicthantering en geweldpreventie. Niettemin valt op dat de focus ook uitgebreid wordt naar de “exacte wetenschappen en technologie”. Vanuit het perspectief van vredeseducatie – en breder: van burgerschapseducatie, mediawijsheid, enz. – zijn de humane en sociale wetenschappen echter van even groot belang. Geweldloos en democratische handelen is gebaat bij een gedegen kennis en inzicht in de geschiedenis, de samenleving en de moderne wereld.

Het valt ten tweede op dat de nieuwe eindtermen voor de tweede en de derde graad niet langer expliciet verwijzen naar het leren hanteren van conflictsituaties. Die keuze kan betreurd worden. Meningsverschillen, de botsing van ideeën en conflicten horen bij het leren en het samenleven, zowel op het niveau van interpersoonlijke relaties als in de democratische samenleving. Het is dan ook belangrijk dat leerlingen leren hoe ze op een constructieve manier met meningsverschillen en conflicten kunnen omgaan. Niettemin kunnen we de eindtermen over burgerschap dusdanig interpreteren dat het voor leerkrachten en scholen een belangrijke opdracht blijft om leerlingen te leren hoe ze op constructieve en geweldloze manieren kunnen omgaan met meerstemmigheid, meningsverschil en conflict.

Die open interpretatie van de eindtermen in het licht van vredeseducatie onderbouwt ook een meer algemeen punt dat we in deze nota maken. Onze analyse maakt duidelijk dat, hoewel vredeseducatie als zodanig niet in de eindtermen vermeld wordt, de geest van vredeseducatie er wel in gelezen kan worden. 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, scholengroepen en onderwijskoepels die rond vredeseducatie en conflicthantering willen werken hun inspanningen expliciet kunnen linken aan de eindtermen. Dat versterkt pleidooien voor vredeseducatie: leerkrachten en scholen die rond verschillende aspecten van vrede werken, werken ook aan de eindtermen. Het is dus geen opdracht die boven op de leerstof komt die al gedoceerd moet worden. Tegen de achtergrond van de door het Grondwettelijk Hof herbevestigde pedagogische vrijheid bieden de bevindingen van dit rapport aan scholen en onderwijsnetten en -koepels zowel de ruimte als de mogelijkheden om, gelinkt aan de eindtermen, een eigen visie op vredeseducatie te ontwikkelen in hun leerplannen.

Met kinderen en jongeren aan de slag gaan over vrede, conflicthantering en geweld, en hen laten leren hoe ze mee kunnen bouwen aan duurzame, vreedevolle 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 en scholen 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

- <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 werd 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> Zie <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/1751162>.
- <sup>5</sup> K. Goris & M. Van Alstein (2019), 'Oefenen in het democratische conflict. Een blik op de nieuwe eindtermen burgerschap', *Jaarverslag 2018*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut, p. 16-24.
- <sup>6</sup> Vlaams Parlement (2023), Voorstel van decreet over de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, 1759 (2022-2023), nr. 1, p. 7.
- <sup>7</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>8</sup> Voor een vlotte leesbaarheid presenteren we de resultaten van onze analyse niet in de vorm van een 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. We 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>9</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*, Tiel: LannooCampus.
- <sup>10</sup> Van Alstein, M. (2018), *Omggaan met controverse en polarisatie in de klas*, Kalmthout: Pelckmans Pro.
- <sup>11</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>12</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>13</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>14</sup> Galtung, J. (1969), Violence, Peace, and Peace Research, *Journal of Peace Research*, 6: 3, p. 167-191.
- <sup>15</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>16</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>17</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.
- <sup>18</sup> Kertyzia, H. (2021), Peace Education, in Standish, K. et al. (red.), *The Palgrave Handbook of Positive Peace*.
- <sup>19</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>20</sup> Jäger, U. (2014), *Peace Education and Conflict Transformation*, Berlijn: Berghof Foundation, p. 3.
- <sup>21</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>22</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 (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).
- <sup>23</sup> Gavriel Salomon en Ed Cairns pleiten bijvoorbeeld voor een 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>24</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>25</sup> Brantmeier, E.J. & Bajaj, M. (2013), Peace Education Praxis, in Totten, S. & Pedersen, J. (red.), *Education About Social Issues in the 20th and 21st 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-Kraff, M. (2022), *Education for Sustaining Peace through Historical Memory*, Palgrave MacMillan, p. 13-36.
- <sup>26</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>27</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>28</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>29</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>30</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>31</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>32</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>33</sup> Voor een samenvatting van studies naar een open klasklimaat zie Van Alstein, M. (2018), Omgaan met controversie en polarisatie in de klas, Kalmthout: Pelckmans Pro, p. 62-65.
- <sup>34</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>35</sup> Zie <https://onderwijsdoelen.be/modernisering>. Met dank aan Soetkin De Knijf voor haar deskundige toelichting bij de eindtermen.
- <sup>36</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, *Belgisch Staatsblad*, 28 augustus 2023, en <https://onderwijsdoelen.be/verklarende-begrippenlijst>.
- <sup>37</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>38</sup> Methodologisch operationaliseerden we deze werkdefinitie in een codeboek aan de hand waarvan we de eindtermen analyseerden. We hanteerden volgende codes: 1. Vrede Negatieve vrede; 1.1 afwezigheid van direct geweld; 1.2 afwezigheid van vijandbeelden; 1.3 afwezigheid van dominantie in relaties; 1.4 afwezigheid van wapenwedloop; positieve vrede 1.5 vreedzaam samenleven; 1.6 agonistiek; 1.7 samenwerking; 1.8 harmonie; contextuele variabelen 1.9 vrijheid; 1.10 gelijkberechtiging; 1.11 pluraliteit (meerstemmigheid, diversiteit, multiperspectiviteit...); 1.12 democratische rechtsstaat; 1.13 sociale rechtvaardigheid en sociaaleconomisch en socio-psychologisch welzijn; 1.14 duurzaamheid; 2. Geweldloos omgaan met meerstemmigheid, meningsverschil en conflict 2.1 conflictantering, conflictresolutie, conflicttransformatie; 2.2 bemiddeling; 2.3 dialoog; 2.4 samenwerken; 2.5 samenleven; 2.6 onderhandelen; 3. Geweld 3.1 direct geweld; 3.2 cultureel geweld; 3.3 structureel geweld; 3.4 oorlog; 3.5 burgeroorlog; 3.6 etnisch geweld; 3.7 genocide; 3.8 koloniaal geweld; 3.9 slavernij; 3.9 interpersoonlijk geweld; 3.10 huishoudelijk geweld; 3.11 seksueel en gendergerelateerd geweld; 3.12 gewelddadige ideologieën; 3.13 stereotypes, wij-zij denken; 3.14 vijandbeelden; 3.15 racisme; 3.16 antisemitisme; 3.17 homo-en transgenderhaat; 3.18 ongelijkheid; 3.19 discriminatie; 3.20 macht, dominantie, machtsmisbruik; 3.21 uitsluiting.
- <sup>39</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>40</sup> Zie Noddings, N. (2012), *Peace Education. How We Come to Love and Hate War*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 145-146.

- <sup>41</sup> Zie bijvoorbeeld Cremin, H. & Bevington, T. (2017), *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*, Londen: Routledge.
- <sup>42</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>43</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>44</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>45</sup> In het rapport *Polarisatie, conflict en vrede: gewelddoos omgaan met spanningen en tegenstellingen* (2021, Brussel: Vlaams Vredesinstituut) werken we het belang van constructief omgaan met conflicten uit als een vorm van agonistische vrede, waarbij conflictpartijen elkaar als tegenstrevers blijven zien en elkaar niet als vijanden of een bedreiging beginnen percipiëren.
- <sup>46</sup> Gewelddoos samenleven hoeft niet te betekenen dat mensen of groepen veel contact met elkaar hebben of intensief samenwerken. In een wijk kunnen mensen of groepen bijvoorbeeld naast elkaar leven zonder de anderen als vijand te zien of zonder dat de relaties door structureel geweld gekenmerkt worden (wat bijvoorbeeld niet het geval is in steden waar sloppenwijken en *gated communities* strikt van elkaar gescheiden zijn).
- <sup>47</sup> Voor een uitgebreide toelichting bij het belang van conflictantering voor vrede zie M. Van Alstein (2021), *Polarisatie, conflict en vrede: gewelddoos omgaan met tegenstellingen en spanningen*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- <sup>48</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 controverse en polarisatie in de klas*, Kalmthout en Antwerpen: Pelckmans Pro, p. 62-65).
- <sup>49</sup> ET 12.2 (1e graad A)
- <sup>50</sup> ET 8.5 (1e graad A)De eindtermen voor de eerste graad B-stroom vermelden vrede in volgende eindtermen historisch bewustzijn: ET 12.2 De leerlingen herkennen voor elke historische periode van het courante westerse historische referentiekader enkele gegeven kenmerken (zoals oorlog en vrede); ET 12.4 De leerlingen illustreren de beeldvorming van historische elementen uit hun leefwereld en van historische fenomenen; ET 12.5 De leerlingen vergelijken het heden met het verleden voor historische elementen uit hun leefwereld en voor historische fenomenen; en ET 12.6 De leerlingen lichten toe hoe mythevorming van historische fenomenen de historische beeldvorming vervormt.
- <sup>51</sup> ET 08.01 (2de en 3de graad AMF); ET 08.04 (2e en 3e graad DSF en DUF).
- <sup>52</sup> ET 1.15 e.v. (1e graad A/B).
- <sup>53</sup> ET 1.2 (2e en 3e graad DSF, DUF en AMF).
- <sup>54</sup> Wat sociale rechtvaardigheid en sociaaleconomisch welzijn betreft, verwachten de eindtermen burgerschap ook dat leerlingen leren over sociale rechtvaardigheid en hoe "wederkerigheid en solidariteit aan de basis liggen van de welvaartsstaat" (ET 7.17 (1e graad A/B)).
- <sup>55</sup> ET 7.18 (1e graad A/B).
- <sup>56</sup> ET 7.1, ET 7.2 en 7.3 (1e graad A/B).
- <sup>57</sup> Wat de eindtermen Nederlands betreft zie ET 2.11 en 2.12 (1e graad A) en ET 2.10 en 2.11 (1e graad B); de eindtermen burgerschap ET 7.12 en 7.13 A/B; en de eindtermen historisch bewustzijn ET 8.6 en 8.7 A, en ET 8.4 B.
- <sup>58</sup> ET 07.01 (2e en 3e graad DSF, DUF en AMF).
- <sup>59</sup> Zie de eindtermen 2021 ET 7.9 – 7.12 (2e graad DSF/DUF/AMF); ET 7.19 (2e graad DSF/DUF); ET 7.19, 7.20 en 7.21 (3e graad DSF); ET 7.17, 7.18 en 7.19 (3e graad DUF); ET 7.15 (3e graad AMF).
- <sup>60</sup> ET 08.04 (2e en 3e graad DSF en DUF).
- <sup>61</sup> ET 7.3 (2e graad DSF, DUF en AMF). Zie ook de onderwijsdoelen voor Nederlands waarin over taaldiversiteit en variëteit gesproken wordt (ET 2.13 2e graad DSF en ET 2.12 2e graad DUF en AMF).
- <sup>62</sup> Zie eerste versie van deze nota (2022). Vermeldingen van multiperspectiviteit in de vernietigde eindtermen uit 2021 in verschillende sleutelcompetenties: Nederlands ET 2.6 (3e graad DSF/DUF/AMF); ET 2.18 (3e graad DSF); ET 2.17 (3e graad DUF); ET 2.16 (3e graad AMF). Digitale competentie en mediawijsheid: ET 4.8 (2e graad DSF/DUF); ET 4.9 (2e graad AMF). Wiskunde, Wetenschappen, Technologie en STEM: ET 6.57 (2e graad DSF); ET 6.33 (2e graad DUF); ET 6.17 en 6.18 (2e graad AMF). Historisch bewustzijn: Bouwsteen "tot beargumenteerde historische beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven" (alle graden); ET 8.10 (2e graad DSF); ET 8.3 (3e graad DSF); ET 8.2 (3e graad DUF); ET 8.3 (3e graad AMF).
- <sup>63</sup> Vlaams Parlement (2023), Voorstel van decreet over de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, 1759/1, p. 45-47. In de specifieke eindtermen voor de derde graad doorstroom- en dubbele finaliteit wordt in onderwijsdoelen 15.01.03 en 15.2.2 (sociale wetenschappen) ook vermeld dat de leerlingen vanuit verschillende perspectieven leren reflecteren over maatschappelijke vraagstukken.
- <sup>64</sup> ET 2.2.2 en 2.5.1.
- <sup>65</sup> ET 11.6 (3e graad DSF en DUF) en ET 11.5 (3e graad AMF).

- <sup>66</sup> ET 5.1.1, 5.1.5 en 5.2.1.
- <sup>67</sup> ET 16.1.7.
- <sup>68</sup> ET 2.13 en 3.10 (1e graad A); ET 2.12 (1e graad B); ET 2.14 (2e en 3e graad DSF); ET 2.13 (2e graad DUF), ET 2.14 (3e graad, DUF); ET 2.13 (2e en 3e graad AMF).
- <sup>69</sup> 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 en K. Van Rossem, K. (2021), *Het filosofisch gesprek. De basis*, Tielt en Leusden: Lannoo Campus en ISVW uitgevers;
- <sup>70</sup> Zie [www.visionofhumanity.org](http://www.visionofhumanity.org).
- <sup>71</sup> Zie sleutelcompetentie 7 "burgerschap met inbegrip van competenties inzake samenleven" en sleutelcompetentie 13 "leercompetenties met inbegrip van samenwerken".
- <sup>72</sup> ET 5.1, 5.2 en 5.3 (1e graad A/B).
- <sup>73</sup> ET 5.1 (2e en 3e graad DSF, DUF en AMF).
- <sup>74</sup> Zie eerste versie van deze nota (2022).
- <sup>75</sup> Zie ook 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>76</sup> Kritisch denken wordt vermeld in meerdere sleutelcompetenties. Sleutelcompetentie 13 is specifiek gewijd aan het versterken van leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken (ET 13.5 (1e graad A/B); ET 13.4 (2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF)). Ook in de eindtermen voor Nederlands zijn aanknopingspunten te vinden, bijvoorbeeld wanneer van leerlingen verwacht wordt dat ze informatie op hun betrouwbaarheid en correctheid kunnen beoordelen (ET 2.2 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad DSF, DUF en AMF). Voor historisch bewustzijn is er in de onderwijsdoelen voor de eerste graad een bouwsteen "Kritisch reflecteren met en over historische bronnen" opgenomen, terwijl voor de tweede en derde graad verwacht wordt dat "de leerlingen analyseren kritisch historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes in functie van een historische vraag" (ET 8.6 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad DSF en DUF; ET 8.2 AMF).
- <sup>77</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>78</sup> Deze visie wordt uitgebreid toegelicht in M. Van Alstein (2021), *Polarisatie, conflict en vrede. Geweldloos omgaan met tegenstellingen en spanningen*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut. Voor conflicttransformatie, 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>79</sup> ET 7.5 (1e graad A/B).
- <sup>80</sup> Zie de eerste versie van deze nota (2022).
- <sup>81</sup> Specifieke ET voor de derde graad 15.4.2. Specifieke eindterm 15.01.02 "de leerlingen analyseren kenmerken in hedendaagse samenlevingen aan de hand van sociaalwetenschappelijke theorieën" verwijst in de memorie van toelichting naar conflictsociologie als een van de mogelijke sociaalwetenschappelijke theorieën.
- <sup>82</sup> Zie bijvoorbeeld D.W. Johnson en R.T. Johnson (2009), 'Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict', *Educational Researcher*, 38(1).
- <sup>83</sup> J.P. Lederach (2003), *The Little Book of Conflict Transformation*, New York: Good Books, p. 59.
- <sup>84</sup> ET 2.9 (2e en 3e graad DSF); ET 2.8 (2e graad DUF/AMF); ET 2.9 (3e graad DUF); ET 2.8 (2e en 3e graad AMF).
- <sup>85</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>86</sup> Zie ook Van Alstein, M. (2021), *Polarisatie, conflict en vrede. Geweldloos omgaan met tegenstellingen en spanningen*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- <sup>87</sup> ET 5.2 (1e graad A/B); ET 5.1 (2e en 3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>88</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>89</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>90</sup> Zie <https://www.vredescentrum.be/project/secundair-onderwijs/clashofconflicts.html>
- <sup>91</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>92</sup> Van Alstein, M. (2018), *Omggaan met controversie en polarisatie in de klas*, Kalmthout en Antwerpen: Pelckmans Pro.
- <sup>93</sup> Zie bijvoorbeeld Noddings, N. (2012), *Peace Education. How We Come to Love and Hate War*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 145.
- <sup>94</sup> ET 8.2 (1e graad A); ET 8.2, 8.4, 8.5 en 8.6 (1e graad B); ET 8.1 (2e en 3e graad AMF); ET 8.4 (2e en 3e graad DSF en DUF).



- <sup>95</sup> ET 9.1 (2<sup>e</sup> graad DSF en DUF).
- <sup>96</sup> ET 8.4 (3<sup>e</sup> graad DSF en DUF).
- <sup>97</sup> ET 8.4 (3<sup>e</sup> graad DSF en DUF).
- <sup>98</sup> ET 8.1 (2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad AMF) en ET 8.4 (2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad DSF en DUF).
- <sup>99</sup> ET 8.2 (1<sup>e</sup> graad A).
- <sup>100</sup> ET 8.2 (1<sup>e</sup> graad A) en ET 8.4 (2<sup>e</sup> DSF en DUF).
- <sup>101</sup> ET 7.17 (1<sup>e</sup> graad A/B).
- <sup>102</sup> Vlaams Parlement (2023), Voorstel van decreet over de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, 1759/1, p. 47. De specifieke doorstroomcompetenties voor de derde graad filosofie vermelden voorts dat geleerd kan worden over thema's als gelijkheid en rechtvaardigheid (ET 05.01.05), terwijl de specifieke onderwijsdoelen in het wetenschapsdomein economie verwachten dat leerlingen inkomensongelijkheid kunnen analyseren aan de hand van de Lorenzcurve en de Gini-coëfficiënt (ET 16.01.07).
- <sup>103</sup> ET 11.5 (3<sup>e</sup> graad AMF) en 11.6 (3<sup>e</sup> graad DSF en DUF).
- <sup>104</sup> ET 7.6 (1<sup>e</sup> graad A/B).
- <sup>105</sup> ET 7.2 (2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad DSF, DUF en AMF).
- <sup>106</sup> ET 7.4 (1<sup>e</sup> graad A/B) ("De leerlingen lichten de mechanismen van vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk toe.")
- <sup>107</sup> Specifieke eindtermen DSF en DUF filosofie ET 05.01.05 ("De leerlingen reflecteren over de samenleving vanuit visies en met concepten uit de politieke filosofie. Onderliggende (kennis)elementen: Legitimiteit van de overheid – Macht - Rechtvaardigheid, vrijheid, gelijkheid - Individu en gemeenschap") en specifieke eindtermen DSF en DUF sociale wetenschappen ET 15.01.02 ("De leerlingen analyseren kenmerken in hedendaagse samenlevingen aan de hand van sociaalwetenschappelijke theorieën. Onderliggende (kennis)elementen: cultuur, status, rol, macht, socialisatie, stratificatie") en ET 15.02.01 ("De leerlingen analyseren kenmerken in hedendaagse samenlevingen aan de hand van sociaalwetenschappelijke theorieën. Onderliggende (kennis)elementen: Cultuur, status, rol, macht, socialisatie, stratificatie").
- <sup>108</sup> ET 7.4 (1<sup>e</sup> graad A/B) "De leerlingen lichten de mechanismen van vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk toe. (transversaal)"
- <sup>109</sup> ET 7.2 (2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad DSF, DUF en AMF) ("De leerlingen reflecteren over het relationele, gelaagde en dynamische karakter van identiteit. Het relationele en dynamische karakter van identiteit zoals gerelateerd aan sociale cohesie, verbondenheid, solidariteit, discriminatie, wij-zij-denken, mensbeeld en wereldbeeld.")
- <sup>110</sup> ET 8.4 (3<sup>e</sup> graad DSF en DUF).
- <sup>111</sup> ET 8.1 (2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad AMF) en ET 8.4 (3<sup>e</sup> graad DSF en DUF).
- <sup>112</sup> ET 1.8 (1<sup>e</sup> graad A/B).
- <sup>113</sup> Vlaams Parlement (2018), Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, nr. 1752/1, 'Competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en op vlak van lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid', p. 17.
- <sup>114</sup> Vlaams Parlement (2018), Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, nr. 1752/1, 'De dynamiek en de gelaagdheid van (eigen) identiteiten duiden', p. 77.
- <sup>115</sup> ET 5.3 (1<sup>e</sup> graad A/B); ET 5.1 (2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad DSF/DUF/AMF).
- <sup>116</sup> ET 5.1 (2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaliteit).
- <sup>117</sup> Van Alstein, M. (2018), *Omgang met controversie en polarisatie in de klas*, Kalmthout: Pelckmans Pro.
- <sup>118</sup> Zie <https://euroclio.eu>.
- <sup>119</sup> Zie <https://historiana.eu/>
- <sup>120</sup> Zie <https://auschwitz.be/nl/publicaties/sporen-van-herinnering>
- <sup>121</sup> Zie <https://www.niod.nl/nl/publicaties/holocaust-and-other-genocides>
- <sup>122</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>123</sup> De methode werd ontwikkeld door Hester Dibbits van de Reinwardt Academy aan de Amsterdam University of the Arts en Marloes Willemsen van Imagine IC, een Nederlandse organisatie die werkt rond participatief erfgoedwerk (<https://www.reinwardt.ahk.nl/lectoraat-cultureel-erfgoed/emotienetwerken/>).
- <sup>124</sup> In een advies over nucleaire ontwapening van november 2021 pleit het Vredesinstituut er voor om in het onderwijs in te zetten op een beter geopolitiek begrip van de wereld en specifiek op de problematiek van nucleaire wapens.
- <sup>125</sup> Zie <https://www.vrt.be/nl/edubox/catalogus/#ideologie>.
- <sup>126</sup> Zie <https://nonproliferation-elearning.eu/>
- <sup>127</sup> Zie <https://www.unodc.org/ej/en/secondary/teaching-guide-firearms/index.html>. Ook de leermodule voor het hoger onderwijs biedt interessante informatie over vuurwapenhandel (zie <https://www.unodc.org/ej/en/tertiary/firearms.html>).
- <sup>128</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>129</sup> Zie bijvoorbeeld Charis Psaltis, Sabina Čehajic-Clancy & Mario Carretero (2020), *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*, Creative Media Partners, LLC.
- <sup>130</sup> Zie [www.herinneringseducatie.be](http://www.herinneringseducatie.be).
- <sup>131</sup> Een uitgebreide uiteenzetting hierover vind je in het boek (Verplancke, M., Dejaeghere, A., Schepers, S., & Van Alstein, M. (2017), *Vroeger gaat niet over. Herinneringseducatie als pedagogische praktijk*, Tielt: Lannoo Campus).
- <sup>132</sup> ET 8.5 (1e graad B-stroom).
- <sup>133</sup> ET 8.6 (1e graad B-stroom) en ET 8.9 (1e graad A-stroom).
- <sup>134</sup> Vlaams Parlement (2023), Voorstel van decreet over de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, 1759/1, p. 45.
- <sup>135</sup> Naast de variaties in de toelichtingen varieert ook de precieze formulering van de eindtermen. Voor de tweede graad gaat het om "De leerlingen lichten betekenissen toe die men geeft aan historische fenomenen uit de bestudeerde periodes" (ET 8.10, DFS en ET 8.9 DUF); en "De leerlingen lichten betekenissen toe van historische fenomenen" (ET 8.3 AMF). Voor de derde graad: "De leerlingen lichten betekenissen toe die men geeft aan actuele fenomenen en historische fenomenen uit de bestudeerde periodes" (ET 8.9, DSF); "De leerlingen lichten betekenissen toe die men geeft aan historische fenomenen uit de bestudeerde periodes" (ET 8.9, DUF); en "De leerlingen lichten betekenissen toe van historische fenomenen uit westerse en niet-westerse samenlevingen" (ET 8.3, AMF).
- <sup>136</sup> ET 7.1 (2e en 3e graad, DSF, DUF, AMF).
- <sup>137</sup> Verplancke, M., Dejaeghere, A., Schepers, S. & Van Alstein, M. (2017), *Vroeger gaat niet over. Herinneringseducatie als pedagogische praktijk*, Tielt: Lannoo Campus.
- <sup>138</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>139</sup> Zie <https://rethink-education.eu/>. De leermiddelen vind je in de databank onder 'resources'.
- <sup>140</sup> Vlaams Parlement (2023), Voorstel van decreet over de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, 1759/1, p. 3.