Maarten Van Alstein

POLARISERING, CONFLICT EN MEERSTEMMIGHEID

CONTROVERSE OP JE BORD

PRAKTIJKGIDS VOOR ONDERWIJSPROFESSIONALS

vlaams vredesinstituut

Leeswijzer

colofon

Auteur:
Maarten Van Alstein

Oktober 2025

Een initiatief van
vlaams vredesinstituut

Ontdek via de QR-code ook onze 2 andere praktijkgidsen en online clips!

- Crisis in de Klas

- Constructief van mening verschillen

Deze praktijkgids bestaat uit praktijkhoofdstukken en focushoofdstukken, en uit blauwe, rode en groene kaderteksten.

'In de praktijk'-hoofdstukken bevatten aanknopingspunten, suggesties en inspiratie om met concrete situaties en scenario's om te gaan.

'Focus'-hoofdstukken bieden een meer afstandelijke, analytische of theoretische blik, en zijn gebaseerd op wetenschappelijke literatuur.

Rode kaderteksten bieden **concrete tips** om in de praktijk te handelen.

Blauwe kaders presenteren **inzichten uit de wetenschappelijke literatuur**.

In **groene kaders** stellen we **inspirerende werkvormen en praktijken** voor, zoals die door leerkrachten, dialoogexperts en academici ontwikkeld werden.

Je kan de praktijkgidsen op verschillende manieren lezen. Om je praktijk te versterken, kan het nuttig zijn een gids helemaal door te lezen. Maar je kan de gidsen ook raadplegen om snel enkele praktische wenken of tips te lezen over wat je kan doen in een concrete situatie (bijvoorbeeld: hoe kan ik een onaanvaardbare uitspraak begrenzen zonder de dialoog met een leerling te sluiten, of: hoe kan ik op een effectieve manier lesgeven over de evolutietheorie?), of om inspiratie op te doen over concrete werkvormen.

Inleiding: Lesgeven in tijden van polarisering

Je maakt je lesvoorbereidingen. En je weet: in die klas, bij die groep leerlingen, liggen sommige thema's gevoelig. Ze zouden er op weerstand kunnen stuiten of tot controverse kunnen leiden. Veelgehoorde voorbeelden van dergelijke onderwerpen zijn **evolutie, gender, migratie, of historische thema's zoals de 'kruistochten' of slavernij**.

Sommige thema's of onderwerpen staan in de eindtermen, leerplannen of handboeken. Als leerkracht heb je een zekere mate van vrijheid om het leerplan in de praktijk te brengen. Toch heb je soms geen keuze. Je zult moeten lesgeven over onderwerpen die weerstand of conflict kunnen oproepen. Evolutie is een klassiek thema.

In andere gevallen zijn er gevoelige of polariserende thema's waar je niet noodzakelijk over moét lesgeven, maar die je zo belangrijk vindt dat je ze in de klas ter sprake wíl brengen. Bijvoorbeeld: **migratie, verkiezingen of het geweld in Israël en Palestina**.

Hoe geef je les over gevoelige, controversiële of polariserende onderwerpen zonder dat de situatie uitmondt in een opstand?

Wat kun je doen wanneer leerlingen afwijzend reageren of een verhitte discussie starten zodra deze onderwerpen ter sprake komen?

In deze praktijkgids zoeken we antwoorden op deze vragen.

We focussen op **drie concrete voorbeelden**. Lesgeven over de **evolutietheorie** bijvoorbeeld, niet alleen omdat het een thema blijkt dat vaak op weerstand en conflict stoot, maar ook omdat er veel onderzoek is naar hoe je die weerstand en controverse best aanpakt. Vervolgens staan we stil bij het ter sprake brengen van **seksuele diversiteit en gendergelijkheid**. Tot slot gaan we dieper in op hoe je kunt lesgeven over **gewelddadige conflicten**.

Vooraleer we de praktijk in kunnen duiken, staan we even stil bij enkele theoretische vragen: wat bedoelen we precies als we het over controversiële onderwerpen hebben? Zijn er verschillende typen controversiële onderwerpen? En maakt dat een verschil in de didactische praktijk?

inhoud

	1. Waarover gaat het? Verschillende typen controverse	5
	2. De evolutietheorie	12
	3. Lesgeven over gendergelijkheid, homoseksualiteit en genderdiversiteit	16
	4. Lesgeven over gewelddadige conflicten	18
	5. Leerkrachten: meester van de situatie?	26

1. Waarover gaat het? Verschillende typen controverse

FOCUS

Wat zijn controversiële onderwerpen?

Van Dale geeft drie verschillende betekenissen bij het begrip **controverse**: 1) een heftig meningsverschil, 2) een ideologische strijd en 3) een twistpunt. In deze praktijkgids gebruiken we deze drie betekenissen door elkaar. We hebben het over polariserende onderwerpen (twistpunten) met een ideologische of maatschappelijke inzet die in de klas tot weerstand of verhitte discussies kunnen leiden.

Ook in de wetenschappelijke literatuur vinden we meerdere definities. De meeste onderzoekers hanteren vrij algemene omschrijvingen. Ze wijzen erop dat het bij controversiële onderwerpen gaat om complexe kwesties met een actueel belang die de samenleving diepgaand verdelen, omdat er uiteenlopende visies, belangen en waarden in het spel zijn en de emoties hoog oplopen.[1]

Al met al blijven dit soort definities te vaag. Voor de klaspraktijk is meer richting nodig. Bestaan er verschillende soorten controversiële onderwerpen? En maakt dat een verschil voor je concrete lespraktijk? Blijf je neutraal of neem je een inhoudelijke positie in? Hanteer je een andere aanpak naargelang de aard van de controverse?[2]

Open controverses vs. controversiële onderwerpen met een gevestigd antwoord

De Amerikaanse pedagogen Diana Hess en Paula McAvoy hebben een praktisch schema uitgewerkt dat antwoorden biedt op deze vragen.

Volgens hen bestaan er inderdaad verschillende typen controversiële onderwerpen. Ze pleiten er ook voor om je lespraktijk aan te passen aan het type controversieel onderwerp.

Ze vinden dat je niet alle kwesties die in de samenleving tot verhitte discussies leiden ook in de klas op een neutrale of onpartijdige manier ter sprake kunt brengen. Bij sommige controversiële thema's heb je volgens hen wel degelijk de **opdracht om een bepaalde inhoud als de correcte of meest verkieslijke naar voren te schuiven**.

In de wetenschapsles wordt bijvoorbeeld verwacht dat je de evolutietheorie bespreekt als de wetenschappelijke verklaring van het leven op aarde. In de wetenschap bestaat er een **consensus over de geldigheid van de evolutietheorie**. Hoewel evolutie in de klas op weerstand en heftige discussie kan stoten, kan je als wetenschapsleerkracht bezwaarlijk een onpartijdige houding aannemen en evolutie, *intelligent design* en creationisme op wetenschappelijk gelijke hoogte plaatsen.

Een ander voorbeeld. Sommige leerlingen kunnen in de klas op een heel heftige manier de democratie afwijzen en voor een sterke leider pleiten. Er is op dat moment controverse in de klas. Maar de eindtermen en de grondwet verwachten wel dat je bij leerlingen **democratische burgerschapshoudingen** stimuleert. En dat je niet de kaart trekt van een dictatoriaal systeem.

Beide onderwerpen (evolutie en democratie) kunnen in de klas dus op weerstand stoten of heftige reacties van leerlingen uitlokken. Ze zijn 'controversieel'. Maar deze onderwerpen zijn niet helemaal 'open', in de zin dat je er op een onpartijdige manier over kan lesgeven. Er is, anders geformuleerd, **'een gevestigd antwoord'** dat je dient te onderwijzen.

Andere controversiële onderwerpen zijn veel meer 'open'.

Zowel in wetenschappelijk als democratisch opzicht bestaan er over deze thema's standpunten die uiteen lopen, maar wel legitiem zijn.

Denk bijvoorbeeld aan de kwestie van de impact van sociale media op het welzijn en de cognitieve ontwikkeling van jongeren. Het wetenschappelijk onderzoek daarnaar loopt volop. Verschillende wetenschappers houden er verschillende zienswijzen op na. Er is nog geen consensus. **In de les hoef je dus niet per se zelf een bepaalde positie in te nemen en die als 'waar' te doceren**. Je kan leerlingen er een open dialoog over laten houden.

Ook partijpolitiek kan in de klas controversieel zijn. Maar het is een open thema. Als je over de werking van de democratie spreekt, leg je de opvattingen van verschillende partijen uit, zonder dat je zelf een voorkeur uitspreekt. Meer zelfs: van leerkrachten wordt verwacht dat ze geen partijpolitieke voorkeuren uitspreken. Je kunt je leerlingen op een open manier over partijpolitiek laten praten of er onderzoek naar laten doen, waarbij je zelf de rol van onpartijdige gespreksleider of onderzoekscoördinator op je neemt.[3]

Samengevat maken Hess en McAvoy dus een dubbel onderscheid: enerzijds tussen **empirische** en **morele of politieke** controversiële onderwerpen, en anderzijds tussen **open controverses** en **controversiële onderwerpen met 'een gevestigd antwoord**'.[4]

Verschillende types controversiële onderwerpen

- **Empirische vs. morele/politieke controversiële onderwerpen**

  Empirische controversiële onderwerpen zijn heftig bediscussieerde kwesties die in principe beantwoord kunnen worden door wetenschappelijk onderzoek. Het gaat om **vraagstukken in de biologie, geschiedenis, geneeskunde**, enzovoort waarop een antwoord mogelijk is dat je kunt ondersteunen op basis van bewijsmateriaal. Voorbeelden zijn evolutietheorie of de impact van sociale media op het welzijn van jongeren.

  Morele en politieke controversiële onderwerpen zijn kwesties die uitgaan van de vraag hoe we willen **samenleven**, hoe we onze samenleving vorm willen geven. Antwoorden op deze kwesties zijn niet zomaar empirisch op te lossen, ze dragen ook steeds een morele of ideologische dimensie in zich. Voorbeelden zijn euthanasie of het huwelijk van mensen van hetzelfde geslacht.

- **Open controverses vs. controversiële onderwerpen met een gevestigd antwoord**

  Open onderwerpen zijn kwesties waarover in de wetenschappen of de bredere samenleving een levendig debat bestaat. Ofwel omdat er **nog geen sluitende antwoorden** gevonden zijn, ofwel omdat verschillende visies legitiem zijn. Onderwerpen met een gevestigd antwoord zijn kwesties waarover een brede consensus bestaat dat ze een goed antwoord hebben gekregen. In de wetenschappen is dat bijvoorbeeld de evolutietheorie, in de politiek gaat het bijvoorbeeld over de ontoelaatbaarheid van racisme of discriminatie op basis van gender of afkomst.[5]

  Of een kwestie open is of een gevestigd antwoord heeft, is **afhankelijk van de context en de tijd**. Een maatschappelijk vraagstuk waar men in de Verenigde Staten nog levendig over debatteert, bijvoorbeeld of er controle uitgeoefend moet worden op het bezit van vuurwapens, levert in ons land geen echte discussie op. De openheid van een kwestie kan ook evolueren in de loop van de tijd.[6]

- **Er zijn ook mengvormen mogelijk van empirische en politieke controversiële onderwerpen.**

  Onderzoekers spreken bijvoorbeeld over **sociaalwetenschappelijke controverses**. Dit zijn kwesties waarover er in de wetenschap controverse bestaat (bijvoorbeeld de impact van sociale media op het welzijn van jongeren), én die samenhangen met maatschappelijke, politieke, economische of ethische zorgen. Hoewel deze controversiële onderwerpen duidelijk afhankelijk zijn van wetenschappelijke kennis, kunnen ze niet opgelost worden door uitsluitend een beroep te doen op de wetenschap.[7]

Je kan dit dubbele onderscheid tussen types controversiële onderwerpen ook schematisch voorstellen in een kwadrant.

Aan de hand van dit kwadrant kun je tijdens je lesvoorbereidingen of in gesprekken met collega's bepalen wat de aard is van de controversiële onderwerpen waarover je les moet of wil geven.

Op basis van die inschatting kun je dan je positie bepalen.[8] Is er een inhoudelijke richting die je geacht wordt te volgen (bij een controversieel onderwerp met een gevestigd antwoord)? Of kun je de controverse beter op een onpartijdige manier ter sprake brengen (bij een open controversieel onderwerp)?

Van positiebepaling naar didactische aanpak

Zodra je een positie hebt bepaald, kun je nadenken over je didactische aanpak.

Bij een open **controversiële kwestie** zijn er verschillende legitieme standpunten over het onderwerp mogelijk. Dan kun je bijvoorbeeld:

- **verschillende perspectieven** bespreken wanneer je over het thema doceert; of
- de leerlingen het thema laten onderzoeken in een **project of een open dialoog**. Leerlingen onderzoeken verschillende perspectieven en argumenten pro en contra, ze leren hun eigen standpunt verwoorden én dat van de anderen begrijpen. Jij neemt de rol van onpartijdige facilitator van het gesprek op je. Je draagt er zorg voor dat de verschillende standpunten een eerlijke kans krijgen om gehoord te worden. Zelf hoef je geen standpunt naar voren te schuiven als het correcte antwoord. Je hoeft het gesprek ook niet in de richting van een bepaalde conclusie te sturen.

Een vraag die wel eens opkomt tijdens workshops: geef je bij dit soort projecten en klasgesprekken ook je eigen mening? Soms vragen leerlingen er heel expliciet naar. En als je het doet, zijn er dan nadelen aan verbonden?

Als leerkracht je eigen mening geven

Er bestaan twee bezorgdheden rond leerkrachten die over een open controversieel onderwerp hun mening delen in de klas. Een eerste is die van **'ideologische beïnvloeding'**. Leerlingen, ouders en vaak ook leerkrachten zelf vrezen dat leerlingen de mening van de leraar klakkeloos zullen overnemen. De leerkracht is nu eenmaal 'de expert'. Een andere vrees is dat leerkrachten hun gezag in de klas zullen inzetten om leerlingen te overtuigen van een bepaald standpunt.

Een tweede zorg heeft betrekking op **'pedagogische beïnvloeding'**. De vrees hier is dat het delen van je mening een open klasgesprek zal belemmeren. Sommige leerlingen zullen bijvoorbeeld terughoudend zijn om een mening te uiten die afwijkt van de jouwe.

Maar hoe zit het nu in de praktijk? Wat denken leerlingen er zelf van? En wat zijn de effecten wanneer leraren voor hun mening uitkomen?

Pedagoge Diana Hess wijdde er in de Verenigde Staten een grootschalig onderzoek aan.[9] Daaruit bleek dat de meeste studenten het aanvaardbaar vinden dat leerkrachten hun mening delen zolang ze dat niet op een prekerige of dwingende manier doen. En op voorwaarde dat ze afwijkende visies een eerlijke kans geven. Meer zelfs: **leerlingen zijn vaak heel nieuwsgierig naar wat hun leerkrachten denken**. Ze horen soms graag een 'volwassen' mening. Maar die mening mag de discussie niet overheersen. En leerlingen willen graag voelen dat leraren hun ideeën respecteren – ook al wijken die af van die van hun leerkracht.

Hess vond geen bewijs voor de stelling dat wanneer leraren hun mening geven, dit een noemenswaardige invloed heeft op de opvattingen van leerlingen. **Leerlingen passen hun politieke ideeën niet klakkeloos aan wanneer ze die van hun leerkracht horen.** Van indoctrinatie is dus niet zo gauw sprake in de klas.

Maar terwijl Hess weinig indicaties vond van ideologische invloed, blijkt het delen van de mening door de leerkracht wél pedagogische effecten te hebben in de klas. Deze effecten kunnen positief of negatief zijn, afhankelijk van de ervaring van individuele leerlingen en van de manier waarop leerkrachten hun mening delen. Als leerkrachten hun mening geven, is het mogelijk (maar niet zeker) dat sommige leerlingen minder praten, minder verantwoordelijkheid voelen om bij te dragen aan het klasgesprek en zich minder hard inspannen om inzicht te verwerven in het onderwerp.[10]

Het is dus een beetje opletten wanneer je je mening deelt in de klas. Vooral hoe je het doet is van belang. **Je mening geven kan een meerwaarde opleveren, op voorwaarde dat je duidelijk maakt dat jouw mening slechts een van de vele mogelijke is, dat je je mening goed onderbouwt, én dat je openstaat voor kritiek en tegenwerpingen.**[11] Als leerkracht heb je in de klas een bijzonder gezag. Jouw mening kan snel een groter gewicht krijgen dan andere, zeker in de oren van leerlingen die over minder zelfvertrouwen beschikken.[12] Het is dus zaak leerlingen uit te dagen hun eigen mening te blijven geven, hen te leren luisteren naar anderen, en hun kritisch vermogen aan te scherpen.

Tot slot kunnen er **risico's voor je eigen welzijn of veiligheid** verbonden zijn aan het geven van je mening. In sommige gevallen kun je bijvoorbeeld beledigd, bedreigd of zelfs gewelddadig aangepakt worden als je bepaalde meningen deelt, of als je iets vertelt over je eigen geaardheid. In die gevallen is het cruciaal dat de school (directie, schoolbestuur, onderwijsnet) ondersteuning biedt. Aandacht voor deze situaties moet daarom deel uitmaken van het personeels- en welzijnsbeleid van de school.

Wanneer het gaat over **een kwestie met een gevestigd antwoord**, denk je best goed na:

- Is er op basis van de **eindtermen** of het leerplan een insteek die je bij voorkeur naar voren moet brengen?
- **Hoe sturend** moet of wil je over het onderwerp lesgeven?
- Welke ruimte bestaat er eventueel voor een **dialoog** waarin leerlingen hun visie kunnen delen?

Bij controversiële kwesties met een gevestigd antwoord is het belangrijk dat je het thema er niet op een drammerige manier doorduwt. Dat je een bepaalde inhoud moet overbrengen, betekent ook niet dat je geen oog of oor hebt voor de spanningen die het onderwerp bij sommige leerlingen teweeg kan brengen, bijvoorbeeld tussen de wetenschappelijke kennis die ze in klas leren en de religieuze opvattingen die ze van thuis uit hebben meegekregen. Drammerig lesgeven of geen oog hebben voor spanningen kan de weerstand bij leerlingen vergroten. En dat kan je kansen verkleinen om de leerstof succesvol over te brengen.

Drammerig lesgeven is iets anders als sturend lesgeven. Daarbij erken je dat het thema controversieel is en dat er uiteenlopende zienswijzen over bestaan, maar je tracht inhoudelijk wel een richting aan te geven. Je schuift ook een bepaald antwoord (dat je uiteraard goed beargumenteert) als correct naar voren.[13]

In de praktijk zul je **concrete aanpak van situatie tot situatie verschillen**. Je kunt er bijvoorbeeld voor kiezen om klimaatopwarming, waarover bij een grote meerderheid van wetenschappers consensus bestaat, als een realiteit te onderwijzen. Wat je dan niet doet, is leerlingen een open dialoog laten aangaan waarin ze verschillende argumenten pro en contra als wetenschappelijk legitiem bespreken. Dit scenario wordt bijvoorbeeld bepleit door pedagoge Diana Hess.[14] Andere pedagogen pleiten voor een zekere flexibiliteit. Ze stellen dat het soms nuttig kan zijn om je eerst wat op de vlakte te houden om een open en niet-dwingend klasklimaat te bewerkstelligen. Daarna kun je dan een bepaald standpunt naar voren schuiven. Dat doe je dan best op een onderbouwde, zelfkritische en genuanceerde manier, zodat leerlingen ervaren hoe redelijke en weloverwogen standpunten tot stand komen.[15]

Je concrete aanpak zal uiteraard afhangen van je eigen doceerstijl. En van de context. Een leerkracht die biologie of natuurlijke wetenschappen doceert zal bijvoorbeeld op een andere manier spreken over de evolutietheorie dan een leerkracht godsdienst en levensbeschouwing. Terwijl de eerste de nadruk kan leggen op wetenschappelijke kennis en wetenschappelijk denken, zal de leerkracht godsdienst proberen de verschillen tussen godsdienstig en wetenschappelijk denken te duiden.

Neutraal of niet neutraal?

Wanneer het gaat over lesgeven over controversiële onderwerpen komt vaak de kwestie van neutraliteit naar boven. Het onderscheid tussen open onderwerpen en kwesties met een gevestigd antwoord maakt duidelijk dat je zeker niet in alle gevallen ‘neutraal’ moet blijven. Integendeel. Soms word je verondersteld een bepaalde inhoud of een bepaald antwoord over te dragen.

Hiermee is echter niet alles gezegd. De kwestie van de neutraliteit van de leerkracht heeft een bredere draagwijdte. Het is bovendien een controversiële kwestie. In workshops met leerkrachten en studenten in de lerarenopleiding is het dan ook een kwestie die op gemengde reacties onthaald wordt.

Aan de ene kant zijn er leerkrachten en studenten in de lerarenopleiding die hun streven naar neutraliteit in de klas op een behoorlijk brede manier invullen. Sommige studenten geven te kennen dat ze ook neutraal willen lesgeven over democratie en dictatuur. Ze zien neutraliteit als een didactische opdracht.

Soms vallen leerkrachten en studenten misschien terug op neutraliteit omdat ze negatieve reacties vrezen van ouders of van de directie. In andere gevallen willen leerkrachten vermijden dat het grote gewicht van de stem van de leerkracht een belemmering vormt voor het vermogen en de bereidheid van leerlingen om hun eigen zienswijze mee te delen.

De laatste overweging is op zich aanbevelenswaardig. Toch is neutraliteit allesbehalve vanzelfsprekend. Het is sowieso een moeilijke opgave. Als je lesgeeft, toon je altijd meer dan je denkt. Dat kan in kleine details zitten, zoals de manier waarop je een vraag stelt, de regelmaat waarmee je leerlingen aan het woord laat, je lichaamstaal, een grapje dat je maakt. Het probleem is niet alleen dat je hierdoor onbewust je mening laat doorschemeren. Je maakt het voor leerlingen ook moeilijker om jouw visie kritisch te benaderen.

Veel leerkrachten en pedagogen wijzen neutraliteit daarom af als een algemeen, pedagogisch na te streven principe. Ze vinden het in de praktijk een onmogelijke opdracht, en vrezen bovendien dat neutraliteit hun persoonlijke geloofwaardigheid in de klas zal aantasten.

Enkele kanttekeningen

Ten eerste is, zoals hierboven al bleek, de wenselijkheid van een neutrale positie afhankelijk van de concrete situatie en onderwerp. Wanneer het over partijpolitiek en verkiezingen gaat, word je geacht ‘neutraal’ – of beter: onpartijdig – te blijven. **Wanneer je lesgeeft over een thema met een gevestigd antwoord** (zoals evolutie; zie hieronder), **zul je een bepaalde inhoud moeten overdragen en meer sturend lesgeven dan wanneer je een open controversieel thema bespreekt**. In dat laatste geval kun je op onpartijdige wijze verschillende perspectieven bespreken of een open dialoog faciliteren.

Ten tweede is een meerlagige en complexe opvatting van neutraliteit mogelijk. Zo kun je over bepaalde maatschappelijke kwesties onpartijdig blijven, maar je tegelijk toch expliciet uitspreken ten gunste van fundamentele democratische waarden zoals vrijheid, gelijkwaardigheid en pluralisme. Op dat overkoepelende niveau is een neutrale houding zelfs een slecht idee. **In het licht van de grondwet en de eindtermen wordt van je verwacht dat je jongeren de waarden van de democratische rechtstaat bijbrengt.** En dat is geen neutrale, maar een politiek-filosofische gekleurde positie.

2. De evolutietheorie

IN DE PRAKTIJK

Vanuit wetenschappelijk perspectief is de evolutietheorie niet controversieel. Voor de overgrote meerderheid van wetenschappers is biologische evolutie de enig aanvaarde verklaring voor de ontwikkeling van het leven op aarde. Het is een onderwerp met een gevestigd antwoord.[16]

Waar zit dan de controversiële lading?

De evolutietheorie is vooral een controversieel thema in klassen waarin veel leerlingen met sterke, traditionele godsdienstige opvattingen zitten. Het conflict zit hem niet noodzakelijk in de verhouding tussen wetenschap en godsdienst op zich. Wel tussen de evolutietheorie en bepaalde godsdienstige opvattingen, met name letterlijke lezingen van teksten over het ontstaan en de ontwikkeling van het leven op aarde.

Het controversiële karakter van de theorie van Darwin bestond er altijd in dat er in het licht van evolutie geen behoefte is aan een overkoepeld plan of een leidende kracht om de creatie van soorten te verklaren. De evolutietheorie houdt in dat het leven op aarde zich ontwikkelt op basis van aanpassing aan ecologische omstandigheden en selectie.[17]

Maar dat er een gevestigd antwoord bestaat, betekent niet dat er geen **verhitte discussies** kunnen ontstaan wanneer het thema in de klas ter sprake komt.

Op zoek naar een effectieve didactische aanpak

Het is problematisch om les te geven over evolutie zonder het bewijsmateriaal en de wetenschappelijke consensus in aanmerking te nemen. 'Neutraal' lesgeven is in die zin onmogelijk. **Als de evolutietheorie aan bod komt in de les biologie, geschiedenis of in het 'Project Algemene Vakken' (PAV), is er kennis die je volgens het leerplan moet overdragen.**

Vanuit levensbeschouwelijk perspectief zijn interessante gesprekken mogelijk over wetenschap en godsdienst als verschillende manieren van denken en betekenisgeving. Maar **in een les waarin wetenschappelijke inhoud onderwezen wordt, past het niet om creationisme of intelligent design als serieuze concurrenten voor de evolutietheorie te presenteren**. Dat zou niet alleen op gespannen voet staan met de leerplannen; het komt ook neer op wetenschappelijk relativisme. De evolutietheorie is een wetenschappelijk gegeven waar leerkrachten geen compromissen over moeten aangaan.[18]

Maar hoe kun je dan het best lesgeven over evolutie?

Je zou kunnen zeggen: 'Ik draag kennis van de evolutietheorie gewoon over, de leerlingen hebben dat maar te aanvaarden, het is nu eenmaal de verplichte leerstof.' In principe is dat een legitieme strategie. Er bestaat immers een indrukwekkende hoeveelheid bewijsmateriaal die je kunt aanhalen.

Maar hoe goed werkt die strategie? De leerstof doceren als een absolute waarheid lijkt in gevallen wanneer er weerstand is weinig veelbelovend. Wat je er waarschijnlijk het meest mee oproept, is nog meer verzet. De geesten van leerlingen die het moeilijk hebben met evolutie zul je er niet mee openen.

Zijn er dan strategieën die meer kansen bieden, niet alleen op een correct begrip van de wetenschap, maar eventueel ook op aanvaarding van de evolutietheorie?

Voorbij de confrontatie

Hoe je je er als wetenschapsleerkracht ook bij voelt, het is een realiteit dat er leerlingen zijn die de evolutietheorie in eerste instantie zullen benaderen aan de hand van **godsdienstige overtuigingen**. Als je daar geen rekening mee houdt, bestaat het risico dat je op obstakels stuit.

Tegelijk duiken belangrijke – én controversiële – vragen op. Kan godsdienst ter sprake komen in een wetenschapsles – of juist niet? En als je het zou toelaten, hoe pak je dat dan best aan?

Sommige wetenschappers en wetenschapsleerkrachten vinden het intellectueel ongepast om godsdienst, creationisme of *intelligent design* in de klas ter sprake te brengen. In wetenschapslessen moet je wetenschap brengen.[19] Creationisme toch ter sprake laten komen, zo vrezen ze, zou deze overtuiging alleen maar legitimeren. En wetenschapsleerkrachten moeten geen ideeën promoten die niet ondersteund worden door wetenschappelijke feiten.[20] Dit is correct. Creationisme en intelligent design zijn geen wetenschap. Wie ze als zodanig onderwijst, is fout bezig.

Maar betekent dit dat godsdienst helemaal niet ter sprake kan komen in het kader van een les over evolutie?

Er zijn wetenschappers en pedagogen die stellen dat er een verschil bestaat tussen creationisme onderwijzen als leerstof en **toelaten dat creationisme ter sprake komt in de klas**. Volgens hen kan dat laatste in sommige gevallen nuttig zijn om een opbouwende leerervaring mogelijk te maken én om de verschillen te verduidelijken tussen levensbeschouwelijk en wetenschappelijk denken. Dat laatste is voor veel leerlingen niet duidelijk. Vooral in de Amerikaanse context hoor je daarom wetenschappers suggereren dat het autoritair doorduwen of **agressief verdedigen van de evolutietheorie doorgaans niet productief** is. Het leidt niet tot een beter begrip bij leerlingen, noch tot een atmosfeer die hen verleidt om intellectuele risico's te nemen.[21]

Dat blijkt ook uit onderzoek. Leerlingen die het gevoel hebben dat een leerkracht doceert vanuit een 'agenda', blijken niet geneigd hun overtuigingen te wijzigen, zeker niet leerlingen die met sterke creationistische overtuigingen de klas binnenkomen. Ze vallen juist nog sterker terug op hun vooraf gevormde wereldbeelden, zonder zelfs maar te proberen de wetenschap die hen wordt aangeboden serieus te overwegen.[22]

Daarom kan het in sommige gevallen zinvol zijn om de **verhouding tussen godsdienst en wetenschap toch een plaats** te geven.

De geesten openen voor een leerervaring

Volgens wetenschappers als Michael Reiss en Briana Pobiner moet je, als je lesgeeft over evolutie, meer doen dan enkel respect tonen voor de levensbeschouwelijke overtuigingen van leerlingen. **Gevoeligheid** tonen voor het conflict dat leerlingen kunnen ervaren tussen hun traditionele opvattingen en de wetenschappelijke kennis die hen aangereikt wordt, is ook belangrijk. Alleen door oog te hebben voor die gevoeligheden en conflicten, stellen ze, zul je als leerkracht in staat zijn om bij leerlingen een opbouwende leerervaring tot stand te brengen.

Daarbij verwijzen ze naar (Amerikaans) onderzoek dat aangeeft dat leerlingen die er creationistische opvattingen op na houden weinig bereid zijn over evolutie te leren totdat hun opvattingen op een of andere manier aan bod kunnen komen. In die zin, argumenteren ze, kan het effectiever zijn om deze gevoeligheden toch een plaats te geven. Zo vergroten leraren hun slaagkansen om afwijzende opvattingen ten aanzien van evolutie bij te stellen. En duidelijk te maken hoe wetenschap werkt.[23]

Dit alles hoeft overigens **niet alleen in de wetenschapsles** zelf te gebeuren. Het kan ook – en wellicht zelfs beter – in een vakoverschrijdend project.

Het is vooral de bedoeling om de geesten van leerlingen te openen voor nieuwe ideeën. Een mogelijke manier om conflicten tussen godsdienstige opvattingen en een wetenschappelijk wereldbeeld ter sprake te brengen, is bijvoorbeeld door **gelovige leraren of rolmodellen** te laten getuigen hoe ze aanvaarding van de evolutietheorie verzoenen met hun geloof.[24]

Hoe dan ook, aanhangers van deze pedagogische aanpak bepleiten zeker niet dat creationisme in de wetenschapsles gepresenteerd zou worden als een redelijk alternatief voor de evolutietheorie, noch dat creationisme een gelijk deel van de aandacht zou moet krijgen. De evolutietheorie steunt op indrukwekkend wetenschappelijk bewijsmateriaal en daar mag je niet op afdingen.[25] Anders dreig je in relativisme te vervallen.

Het gaat er vooral om dat je probeert een **klasklimaat** te bewerkstelligen waarin zelfs vurig godsdienstige leerlingen de evolutietheorie met een open geest leren benaderen.[26] Waarbij de doelstelling altijd dezelfde is: leerlingen zo effectief mogelijk laten leren over evolutie.

Het is niet makkelijk om concrete richtlijnen te formuleren over welke benadering de beste is en wanneer je beter wel of niet ruimte laat voor leerlingen om te praten over hun godsdienstige opvattingen. Of over de verhouding tussen wetenschap en religie. Het zal zoals steeds een kwestie zijn van het inschatten van concrete klassituaties en groepen leerlingen.

Over onzekerheid en twijfel: wetenschap in de klas

De benadering die hier voorgesteld wordt, biedt niet alleen perspectieven om de druk op lessen over de evolutietheorie wat te verminderen.

Het kan ook een goede manier zijn om leerlingen iets te leren over de **verschillen tussen wetenschappelijk denken en andere manieren van denken**:

- **Wetenschap**, met haar nadruk op rationaliteit en het toetsen van theorieën op basis van empirische waarneming;
- **Filosofie**, met standaarden van redelijkheid die speculatiever zijn dan die in de exacte wetenschappen;
- **Kunst**, waarin logica, bewijs en rationaliteit niet vereist zijn;
- **Godsdienst**, waarin van een bovennatuurlijke aanwezigheid uitgegaan wordt.[27]

Zo maak je een dubbele slag. Niet alleen open je de geesten van leerlingen om over evolutie te leren, je brengt hen ook bij hoe wetenschap werkt, hoe wetenschap zich onderscheidt van andere manieren van denken, en dat ze de methodes die eigen zijn aan deze verschillende manieren van denken niet met elkaar moeten verwarren of vermengen.[28]

Een belangrijke kanttekening daarbij is dat **wetenschap niet werkt met dogma's of absolute waarheden**.

Onderzoek geeft echter aan dat veel leerkrachten wetenschappelijke inzichten nog vaak op een 'dogmatische' manier presenteren, als een set 'objectieve' en 'waardevrije' waarheden.[29] Dat wetenschap drijft op discussie, onzekerheid en twijfel (het altijd opnieuw ter discussie stellen van de werkelijkheid) blijft zo onbesproken.[30]

Hoe kun je dan het best lesgeven over wetenschap, zodat je niet alleen kennis presenteert, maar leerlingen ook laat kennismaken met de manier waarop wetenschap werkt? Om een metafoor te gebruiken: wetenschapsonderwijs is niet als een restaurantbezoek, waarbij de klanten gerechten voorgeschoteld krijgen zonder dat ze de keuken te zien krijgen. In een wetenschapsles is het van belang dat je laat zien hoe de gerechten bereid worden.

De volgende richtingwijzers kunnen daarbij van nut zijn[31]:

Richtingwijzers voor de wetenschapsles

- Leg uit hoe wetenschappelijke kennis tegelijkertijd duurzaam is én aan **voortdurende verandering** onderhevig is. Wetenschap is een bedrijf dat voortdurend in aanbouw is.
- Verduidelijk de **empirische aard van de exacte wetenschappen**: theorieën worden geformuleerd en vervolgens getoetst aan waarnemingen. Bewijsmateriaal verzamelen is cruciaal in het verwerven van wetenschappelijke kennis.
- **Bewijzen moeten steeds geïnterpreteerd worden.** Daarover kunnen wetenschappers vaak bijzonder lang discussiëren. Hier ligt meteen de reden waarom wetenschap zo vaak controverses oproept.
- Bij open controverses kun je leerlingen verschillende argumenten laten onderzoeken en in dialoog laten gaan. Bij thema's met een gevestigd antwoord kan het zinvol zijn om **in de geschiedenis** te duiken en toe te lichten waarom een theorie ooit controversieel was. Zo kun je verduidelijken hoe evolutie geen 'absolute waarheid' is, maar een resultaat van wetenschappelijk zoeken naar waarschijnlijke antwoorden, die uiteindelijk tot een consensus hebben geleid.
- Geef aan dat wetenschappers steeds een zo open mogelijke geest proberen te houden. **Twijfel en onzekerheid** staan centraal.
- Maak duidelijk dat wetenschap een bijzonder krachtige methode biedt om de wereld te leren kennen, maar dat wetenschap ook niet alles kan. Er zijn ook **andere manieren om de wereld tegemoet te treden**: **kunst, filosofie, levensbeschouwing**.

Samengevat: wie lesgeeft over wetenschap, kan zich het best ophouden in het gebied tussen twee polen: absolutisme en dogmatisme aan de ene, en relativisme aan de andere kant. Als je een van beide polen te dicht nadert, kom je in de probleemzone terecht.

Wetenschappelijke kennis en het leren over hoe die kennis vergaard wordt, zijn de basis van goede wetenschapslessen.

Maar een goede didactische aanpak is cruciaal om leerlingen daadwerkelijk over evolutie te laten leren.

Het loont om over die aanpak na te denken in teamverband. Evolutie komt ter sprake in verschillende lessen: biologie, geschiedenis en levensbeschouwing. **Overleg met je collega's** maakt een gezamenlijke aanpak mogelijk.

3. Lesgeven over gendergelijkheid, homoseksualiteit en genderdiversiteit

IN DE PRAKTIJK

Tijdens workshops met leerkrachten is er een thema dat altijd op bijzondere aandacht kan rekenen: gendergelijkheid, homoseksualiteit en genderdiversiteit.

Leerkrachten vertellen dat lessen waarin deze thema's direct of indirect aan bod komen **vaak polariserende uitspraken uitlokken of op weerstand** stoten. Zeker wanneer leerkrachten waarden als gelijkheid en inclusie willen promoten, komen leerlingen soms scherp en afwijzend uit de hoek. Leerlingen wijzen de gelijkheid tussen mannen en vrouwen af, of kanten zich tegen homoseksualiteit of transgenders.

In deze conflictgesprekken komen moeilijk verzoenbare dimensies samen. Vanuit het perspectief van het liberale pluralisme worden waarden als gelijkberechtiging, bescherming van minderheden en inclusie beklemtoond. Vanuit een **sterk traditioneel levensbeschouwelijk perspectief** kunnen die waarden afgewezen worden.[32] Leerkrachten vertellen dat leerlingen zich ook beroepen op **masculiene, vrouwvijandige en anti-homo stemmen die ze op sociale media** horen en zien. Vaak roepen ze daarbij de vrijheid van meningsuiting in om ruimte op te eisen om hun 'meningen' te ventileren.

Als je niet oplet, verzanden klasgesprekken over deze thema's in onverzoenlijke patstellingen tussen 'de waarheid van het verlichte humanisme', 'de waarheid van de traditionele orde' of 'een verzet tegen woke'. Of tussen een klemtoon op gelijkheid en inclusie enerzijds en een claim op absolute vrijheid van meningsuiting anderzijds.

Wat kun je doen? Krampachtig proberen leerlingen te overtuigen die gendergelijkheid, homoseksualiteit en genderdiversiteit afwijzen, heeft wellicht weinig kans op slagen. Zeker niet in een conflictsituatie. **Leerlingen hebben in een democratie ook de vrijheid van gedachte.**

Hoe kun je proberen uit deze patstelling te raken?

Uit de patstelling rond seksuele diversiteit

- Als de conflictenergie sterk oploopt, kun je de technieken toepassen die we in de praktijkgids *Crisis in de klas* uitgebreid toelichten. In sommige gevallen kan het raadzaam zijn om **geen dialoog** te openen en een directe botsing uit de weg te gaan, zeker als je weet dat er LGBTQIA+-leerlingen in de klas zitten. In andere gevallen kun je **vragen stellen** om de standpunten van leerlingen beter te begrijpen. Als de uitspraken van leerlingen onaanvaardbaar zijn, begrens je dat **taalgebruik** best (waarna je de leerling eventueel kunt uitnodigen voor een verder gesprek). Onaanvaardbare uitspraken begrenzen is zeker belangrijk wanneer je LGBTQIA+-leerlingen in de klas hebt. Voor die leerlingen kan het al bijzonder moeilijk en pijnlijk zijn wanneer in de klas afwijzende houdingen over homoseksualiteit of genderdiversiteit naar voren worden gebracht. Er zijn geen pasklare antwoorden op hoe je dit best aanpakt, maar **pedagogische omzichtigheid** is geboden. Het kan een goed idee zijn om na de les bij leerlingen te polsen hoe ze het conflict ervaren hebben.
- Daarom is het essentieel dat je steeds het belang benadrukt van respectvol, tolerant en geweldloos samenleven in de klas en op school. Leerlingen kunnen er verschillende meningen op nahouden (hoe pijnlijk dat voor betrokken leerlingen ook kan zijn). Maar je mag hen er wel op wijzen dat de school van hen verwacht dat ze **respectvol en geweldloos met elkaar omgaan**.
- Hierboven schreven we dat gesprekken over seksuele diversiteit en gender niet alleen de vorm van een botsing tussen 'de waarheid van het verlicht humanisme' en 'de waarheid van traditionele godsdienstige opvattingen' kan aannemen. Leerlingen kanten zich ook tegen wat ze als 'woke' beschouwen, of herhalen vrouwvijandig en anti-homo-discours dat ze op sociale media zien en horen. Leerlingen roepen daarbij vaak de vrijheid van meningsuiting in (soms op een nogal absolute manier). Zo wordt het conflict behoorlijk complex.

  Toch biedt de botsing tussen funderende principes als gelijkheid, bescherming van minderheden en vrijheid ook openingen om een **tijdelijke wapenstilstand** te bekomen. Hoe ongemakkelijk, contradictorisch en onbevredigend die situatie ook zal zijn.

  In een grondwettelijke orde is het namelijk niet ongebruikelijk dat funderende principes met elkaar botsen (hoe vaak we ze ook in één adem als fundamentele beginselen van de democratie proclameren). Rechtbanken als de Raad van State en het Grondwettelijk Hof zijn het gewend om die basiswaarden tegen elkaar af te wegen.

  Ook in de klas kun je leerlingen leren dat er **verschillende waarden tegelijk in het spel** zijn: de waarde om jezelf te kunnen zijn en gerespecteerd te worden door anderen (bijvoorbeeld in je gender- en seksuele identiteit), de waarde van gelijke behandeling en respect, en de waarde om je mening te mogen uiten. Je kunt hen ook uitleggen dat ze **niet de ene waarde kunnen beklemtonen zonder ook de andere te aanvaarden**. Leerlingen die bijvoorbeeld de vrijheid van meningsuiting inroepen om bepaalde vormen van samenleven of identificatie af te wijzen, kun je vertellen dat er in een democratie inderdaad vrijheid van gedachte bestaat, maar dat ze óók moeten erkennen dat een democratische samenleving vertrekt van beginselen zoals gelijke waardigheid, gelijke rechten en bescherming van minderheden. En dat **discriminatie verboden** is.

  Tegelijk, we schreven het al, is het goed om te blijven benadrukken dat meningen uit elkaar kunnen lopen, maar dat je van leerlingen wel altijd verwacht dat ze op school op een **respectvolle, tolerante en geweldloze manier** met elkaar omgaan.

4. Lesgeven over gewelddadige conflicten

IN DE PRAKTIJK

Ontdek via de QR-code ook de VRT EDUbox Oorlog en Vrede (beschikbaar vanaf najaar 2025):

Gewelddadige conflicten zijn bijzonder polariserend.

Dat geldt uiteraard voor de groepen die **bij de conflicten betrokken** zijn. Groepsidentiteiten worden rigide; wederzijdse percepties worden vijandig; haat en zelfs dehumanisering nemen over. Wij tegen zij. Goed tegen kwaad.

Maar gewelddadige conflicten die **elders in de wereld** worden uitgevochten, kunnen ook in jouw klas gevoelig liggen en tot polarisering leiden. Ook historische conflicten kunnen voor heftige discussies en tegenstellingen zorgen.

Hoe kun je over (actuele en historische) gewelddadige conflicten lesgeven? Hoe vermijd je dat je leerlingen zonder meer meegaan in de vijandige polarisering van die conflicten? Hoe raak je voorbij rigide zwart-witdenken, en breng je opnieuw nuance en complexiteit? En, belangrijk, hoe doe je dit zonder in politiek of moreel relativisme te vervallen?

In dit hoofdstuk verkennen we multiperspectiviteit als insteek om polariserende conflicten ter sprake te brengen.

Verschillende vormen van multiperspectiviteit

'Multiperspectiviteit' is een beetje een zoemwoord geworden. Net als bij de term 'polarisering' (zie Praktijkgids => Crisis in de klas) is het zinvol om het begrip 'multiperspectiviteit' concreet te maken voor de klaspraktijk.

'Multiperspectiviteit' betekent dat je oog hebt voor de uiteenlopende manieren waarop verschillende mensen en groepen naar een bepaalde kwestie of gebeurtenis kijken, in dit geval een gewelddadig conflict. Je onderzoekt, kortom, de verschillende perspectieven van mensen en groepen die bij het conflict betrokken zijn. Die perspectieven hebben altijd iets subjectiefs. Ze worden beïnvloed door de politieke, economische en culturele context waarin mensen en groepen zich bevinden.[33]

Bij een historisch conflict kijk je ook naar de verschillende manieren waarop dat conflict herdacht en herinnerd werd/wordt, én naar de interpretaties die historici erover ontwikkeld hebben.

Conflicten draaien om de botsing van uiteenlopende ideeën, belangen en behoeften. Door gewelddadige conflicten te bekijken door de bril van de multiperspectiviteit, kun je de **complexiteit van het conflict beter begrijpen**: je brengt namelijk de rol en de zienswijzen van verschillende partijen stapsgewijs in kaart.

Maar multiperspectiviteit is **geen wondermiddel**. Het maakt je lesgeven ook niet meteen makkelijker. Verschillende perspectieven kunnen serieus botsen. Bijvoorbeeld doordat ze sterk waardengeladen zijn. Of samenhangen met groepsidentiteiten bij je leerlingen. Verwacht je dus aan conflicten tussen perspectieven. Bovendien zullen leerlingen niet automatisch openstaan om de complexiteit van diverse perspectieven te onderzoeken.

Leerlingen kunnen ook soms heel emotioneel reageren (zie hieronder).

Multiperspectiviteit vergt dus werk. En een goede didactische aanpak.[34]

Drie elementen zijn daarbij van belang. Een goede leeromgeving hangt ten eerste af van **goede sociale relaties**. Ten tweede zijn **duidelijke normen en afspraken** altijd belangrijk in de klas, maar dat geldt zeker wanneer polariserende thema's ter sprake komen. En ten slotte heb jij als leerkracht de belangrijke taak om gesprekken over die onderwerpen in goede banen te leiden. Jij zorgt ervoor dat er voldoende **basiskennis** aanwezig is over het onderwerp en dat de **werkvorm** geschikt is om het thema op een meerstemmige manier te bespreken.[35]

Om die verschillende perspectieven didactisch vruchtbaar te maken, kun je voortbouwen op de volgende aanknopingspunten:

Aan de slag met een cocktail van perspectieven

- Maak een **onderscheid tussen persoonlijke en academische perspectieven**. Bij academische multiperspectiviteit leren de leerlingen over historische, culturele of politieke perspectieven en ideeën. Bij persoonlijke multiperspectiviteit leren ze de leefwereld van andere mensen kennen.[36]
- Wees je bewust van het risico dat leerlingen gewoon perspectieven 'droppen' zonder ze **kritisch** te onderzoeken. Soms heeft dat te maken met tijdsgebrek. Indien mogelijk moedig je leerlingen best aan om verschillende perspectieven ook kritisch te bevragen.[37]

  De perspectieven van andere mensen onderzoeken of historische empathie stimuleren leidt bij leerlingen soms tot te simpele vormen van identificatie. Zoals de 'held' tegen de 'schurken'. Anderzijds kan het gebeuren dat leerlingen weigeren om in het conflict het perspectief in te nemen van een partij die ze niet steunen.

  Pedagogen Bjorn Wansink, Bob Timmer en Larike Bronkhorst ontwaren hier een inherente spanning die verbonden is aan perspectiefoefeningen. Om die goed te doen, moeten leerlingen zich betrokken voelen. Een te groot engagement en te veel empathie kan echter het kritisch denken beperken.[38] De uitdaging is dus om een evenwicht te vinden tussen betrokkenheid en kritische afstand.
- Wees daarom ook voorzichtig met technieken die leerlingen 'onderdompelen' in de beleving van anderen. Niet alleen is zo'n **'authentieke beleving' onmogelijk**. In sommige gevallen zijn er ook ethische bedenkingen bij te maken, bijvoorbeeld wanneer je leerlingen de rol van tot slaaf gemaakte of holocaustslachtoffer zou laten spelen.[39]

Pedagogen Bjorn Wansink, Bob Timmer en Larike Bronkhorst suggereren vier leermechanismen die van nut zijn om de spanningen tussen perspectieven op een constructieve en productieve manier in je les te verwerken[40]:

Aan de slag met een cocktail van perspectieven

- **Identificatie**: Leerlingen leren verschillende perspectieven kennen, alsook hun onderlinge verhoudingen.
- **Coördinatie**: Leerlingen onderzoeken op basis van bronnen of goed gekozen informatie de verschillende perspectieven, bijvoorbeeld in een groepsproject of een dialoog.
- **Reflectie**: In reflectie-oefeningen ontwikkelen leerlingen bewustzijn en begrip van de verschillende perspectieven. Op basis daarvan bevragen ze ook kritisch hun eigen standpunten.
- **Transformatie**: Indien mogelijk en zinvol, ontwikkelen de leerlingen een hybride perspectief, waarin verschillende relevante perspectieven samen worden gebracht. In het geval van een gewelddadig conflict kan dat bijvoorbeeld betekenen dat de leerlingen kijken naar de impact van de oorlog op de burgerbevolking in verschillende landen of groepen in de samenleving, en naar het belang van het internationaal humanitair recht.

De rol van emoties

Het bespreken van zowel actuele als historische gewelddadige conflicten kan heel wat **emoties** oproepen bij leerlingen.[41]

De bronnen van die emoties zijn divers. De posities die mensen innemen bij gewelddadige conflicten zijn sterk waardengeladen. Denk bijvoorbeeld aan de krachtige goed-versus-kwaad-discoursen die meestal opduiken bij oorlogen en gewelddadige conflicten. **Houdingen ten aanzien van conflicten zijn ook sterk verbonden met groepsidentiteiten.** 'Wij' komt onverzoenlijk tegenover 'zij' te staan. Ook leerlingen in je klas kunnen zich verbonden voelen met deze waardengeladen standpunten en groepsbindingen, bijvoorbeeld omwille van hun familiale of culturele achtergrond.

Emoties rond conflicten zijn tenslotte politiek geladen. Denk bijvoorbeeld aan gevoelens zoals boosheid, angst, verontwaardiging, machteloosheid, enzovoort.

Leerlingen die deze emoties ervaren, reageren op uiteenlopende manieren. Sommigen worden passief. Uit angst voor jouw reactie of die van klasgenoten trekken ze zich terug in stilzwijgen. Sommigen luisteren niet meer naar jou of naar andere leerlingen. Andere leerlingen worden juist heel mondig en smijten zich in een heftige discussie. In sommige gevallen reageren leerlingen agressief.[42]

Al deze emoties zetten druk op de ketel wanneer gewelddadige conflicten in de klas besproken worden. Dit is een reden waarom veel leerkrachten deze onderwerpen liever uit de weg gaan.[43]

Hoe kun je op een constructieve manier met emoties omgaan?

Constructief omgaan met emoties

Emoties kunnen druk zetten en negatieve energie opwekken in je klas. Tegelijk zijn emoties ook een **teken van betrokkenheid**, hoe negatief of extreem leerlingen ook uit de hoek komen.

Het creëren van een **veilige ruimte in de klas** is belangrijke eerste stap om op een constructieve manier met deze emoties om te gaan.

Vervolgens kun je aan de hand van **vraagtechnieken** op zoek gaan naar de identiteitsvraagstukken en gevoelens van boosheid, verontwaardiging of angst achter de direct geuite emoties.

Vraag bijvoorbeeld: 'Ik begrijp dat dit je raakt, dat je boos en verontwaardigd bent. Kun je uitleggen welk aspect je raakt?'

Vervolgens kun je **andere leerlingen bij het gesprek betrekken** en hun perspectieven bevragen.[44]

Inspiratie: Parallel Histories

Hoe breng je multiperspectiviteit concreet in de praktijk? *Parallel Histories* is een interessante werkvorm om historische conflicten in de klas te onderzoeken.

Parallel Histories in de klaspraktijk

Parallel Histories is een activerende werkvorm om met je leerlingen historische conflicten te onderzoeken. Vaak is die conflictgeschiedenis nog steeds relevant, en niet zelden ook controversieel. **Multiperspectiviteit staat centraal.**

In het Nederlands is materiaal beschikbaar om te werken rond het conflict Israël-Palestina. Concreet verdiepen de leerlingen zich in de oorlog van 1948. In het Engels zijn ook andere conflictgeschiedenissen beschikbaar: het conflict in Noord-Ierland, 'grote leiders' (Winston Churchill, Margaret Thatcher, Napoleon Bonaparte, Jozef Stalin, Éamon de Valera), Poetin en Oekraïne, de burgerrechtenbeweging in de VS, Soenni en Shia, Hindoe en Moslim in India, het Britse Rijk, enzovoort.

Hoe werkt het?

- Leerlingen verdiepen zich in groepjes eerst in de **geschiedenis van het conflict**. Dat doen ze aan de hand van historische bronnen en documenten die het perspectief van een van de conflictpartijen belichten. Vervolgens gaan ze met hun groepje het debat aan met een ander groepje. **De groepjes leggen om de beurt het conflict uit vanuit het perspectief van één van de conflictpartijen.** Ze ontwikkelen argumenten op basis van het bronnenmateriaal dat ze bestudeerd hebben. Vervolgens gaan ze in debat en kunnen ze elkaars argumenten weerleggen.
- In een tweede stap worden de rollen omgedraaid. De groepjes leggen het conflict nu uit vanuit het perspectief van de andere conflictpartij. Opnieuw doen ze dat op basis van de bronnen die het perspectief van die partij ondersteunen. En opnieuw volgt een debat.
- Nadien wisselen de leerlingen van gedachten over het conflict, zonder een van de perspectieven te moeten verdedigen. Ze komen nu tot hun **eigen inzichten en oordelen**.

Op deze manier dompelen de leerlingen zich onder in het conflict: ze leggen verhalen en perspectieven naast elkaar en leven zich in verschillende perspectieven in. Door zich te verdiepen in de complexiteit van een conflict komen ze tot meer overwogen inzichten, meningen en oordelen.

De leerlingen werken zo aan verschillende vaardigheden:

- Kennis en historisch **inzicht** in een conflict en de actuele relevantie ervan
- Historische en **bronnenkritiek**
- Inzicht in de **uiteenlopende perspectieven** van conflictpartijen
- Inzicht in het begrip **'standplaatsgebondenheid'**
- Argumentatie- en **debatvaardigheden**

Zie **https://parallelhistories.org.uk/in-het-nederlands/**

Met dank aan Stefanie Van Brussel, nationaal anker voor *Parallel Histories* in Vlaanderen en leerkracht van Atheneum Antwerpen.

De precieze effecten van *Parallel Histories* zijn bij ons weten nog niet systematisch in kaart gebracht. Maar de werkvorm sluit nauw aan bij technieken die wel goed onderzocht zijn.

Zo hebben conflictonderzoekers Katharina Kugler en Peter Coleman vastgesteld dat gesprekken over polariserende thema's minder onverzoenlijk verlopen wanneer de gesprekspartners complexe en meerstemmige informatie krijgen over het onderwerp, in plaats van simpele pro- en contra-argumenten.[45] => zie Praktijkgids => Crisis in de klas, blz. 21. *Parallel Histories* werkt op basis van goed geselecteerd bronnenmateriaal. Door achtereenvolgens de perspectieven van verschillende conflictpartijen te bestuderen en te verdedigen, krijgen de leerlingen inzicht in de complexiteit en meerstemmigheid van een conflict.

Parallel Histories heeft ook duidelijke **raakpunten met *Structured Academic Controversy* (SAC)**. Die gespreksmethode is goed onderzocht. SAC werd ontwikkeld door de Amerikaanse pedagogen David en Roger Johnson. Het is een gestructureerde manier om leerlingen over een controversieel thema te laten praten. Het theoretische uitgangspunt is dat conflicten tussen ideeën en zienswijzen leiden tot onzekerheid over de juistheid van de visies die we vanzelfsprekend achten. Deze **onzekerheid leidt tot nieuwsgierigheid en een actieve zoektocht** naar extra informatie. Op zijn beurt resulteert dat in meer complexe en genuanceerde besluiten.[46] De hele oefening stelt samenwerking centraal en probeert competitie tussen de deelnemers te vermijden.[47] Het gaat over samen op zoek gaan naar het hoe en waarom van verschillende perspectieven op een vraagstuk, niet over winnen of verliezen.

Hoe werkt SAC concreet? Er bestaan verschillende varianten.

Structured Academic Controversy voor de klaspraktijk

In een eerste fase lezen de leerlingen, in groepjes van vier, **achtergrondmateriaal en bronnen** over het thema dat onderwerp van gesprek is. Elke groepje breekt dan op in twee paren.

Elk paar krijgt de opdracht een **bepaald standpunt** in te nemen, bijvoorbeeld pro of contra. De paren krijgen vervolgens extra bronnen en informatiemateriaal met betrekking tot het standpunt dat ze moeten verdedigen. Afhankelijk van het opzet van de oefening kan deze studie van bronnen 20 minuten of enkele uren duren.

Variant A: Elk paar heeft drie minuten om een bepaald standpunt te verdedigen. Ze maken daarbij gebruik van de bronnen en het achtergrondmateriaal. Nadien krijgt het andere paar een minuut om tegenargumenten te formuleren. Vervolgens wisselen de paren van standpunt. Ze verdedigen nu de positie die tegenovergesteld is aan de positie die ze verdedigden in de eerste ronde. Ze gebruiken daarvoor de bronnen en het achtergrondmateriaal dat bij deze positie hoort.

Variant B: Elk paar verdedigt een bepaald standpunt. Ze maken daarbij gebruik van de bronnen en het achtergrondmateriaal. Vervolgens herhalen de paren de positie van de tegenstrever. Ze vatten de argumenten van het andere paar samen totdat die ervan overtuigd zijn dat hun positie goed gehoord en begrepen werd.

Tot dit punt vinden de gesprekken plaats binnen de verschillende paren: eerst de studie met twee, dan het gesprek met vier tussen twee paren.

Vervolgens worden de groepjes ontbonden en begint een **plenair, klassikaal gesprek**. De paren wordt gevraagd niet langer vast te houden aan het standpunt dat ze aanvankelijk verdedigden. Elke individuele leerling wordt nu aangemoedigd zijn eigen standpunt met betrekking tot de kwestie te laten horen. Daarbij kunnen ze een beroep doen op het beschikbare studiemateriaal, maar ook op hun levenservaringen en emoties.

Op het bord kun je schrijven: 'Ga na of je een gezamenlijke positie kunt vinden, en voel je vrij om van gedachten te veranderen.' De taak van de hele groep is nu te **delibereren in de richting van een consensus** over het centrale vraagstuk, of als er geen consensus te vinden is, helder te omschrijven waar de meningsverschillen precies in bestaan.[48]

De SAC-procedure kan overkomen als strikt en rigide. Maar de ervaring leert dat leerlingen zich in het plenaire gesprek voldoende vrij voelen om van mening te veranderen en dat zij niet noodzakelijk vasthouden aan het standpunt dat ze in de eerste fase moesten verdedigen. Bovendien blijkt dat de structuur leerlingen aanmoedigt goed naar elkaar te luisteren.[49]

De werking van SAC is goed onderzocht. De resultaten geven aan dat deze vorm van 'constructieve' controverse – in vergelijking met individuele leervormen én met competitieve vormen van gesprek zoals een debat – leidt tot betere argumentatie- en communicatievaardigheden; een beter begrip van verschillende perspectieven; een grotere motivatie om met anderen het gesprek aan te gaan om meer te horen over hun zienswijzen; meer vertrouwen; meer openheid van geest; enzovoort.[50]

Recent werd ook onderzoek gedaan naar de effecten van SAC op polarisering. Naast een verbetering van de argumentatievaardigheden van leerlingen blijkt de **werkvorm effect te hebben op affectieve polarisering**. Door

de gestructureerde discussie **vermindert de vijandigheid van leerlingen** ten aanzien van personen met een tegenovergestelde visie op een controversieel standpunt. Werken rond multiperspectiviteit kan depolariserende effecten hebben. Wel blijken de **voorbereidende lectuur en studie van bronnen en achtergrondmateriaal cruciaal** te zijn voor de positieve effecten van de oefening.[51] Dit bevestigt hoe belangrijk het is om bij aanvang van de discussie voldoende complexe informatie ter beschikking te stellen van de leerlingen.

Niet alles is relatief: de grenzen van meerstemmigheid

Het is niet denkbeeldig dat werken rond multiperspectiviteit tot vormen van relativisme kan leiden.

Zo kunnen leerlingen uit projecten over democratie en dictatuur de conclusie trekken dat 'dictatuur niet noodzakelijk slecht is' en 'ook goed kan zijn voor een bepaald land'. Of ze beklemtonen dat er 'twee kanten aan het verhaal' zijn, zonder de verschillende perspectieven kritisch te onderzoeken of tot een morele afweging te komen. Uit onderzoek blijkt ook dat sommige studenten in de lerarenopleiding zich voornemen om vanuit een positie van neutraliteit les te geven over democratie en dictatuur.[52]

Hierboven zagen we dat dit soort **relativisme niet wenselijk is bij controversiële onderwerpen met 'een gevestigd antwoord'**. Wanneer je lesgeeft over die thema's, wordt je verondersteld in de richting van dat antwoord les te geven.

Daarom is het belangrijk ervoor te zorgen dat werken rond multiperspectiviteit niet tot historisch of moreel relativisme leidt.

Historisch relativisme zou betekenen dat alle perspectieven op de geschiedenis even correcte of accurate verslagen van het verleden zouden bieden. Dat is uiteraard niet het geval. Daarom is het cruciaal om **in lessen over historische conflicten perspectieven en interpretaties kritisch te toetsen**.

Moreel relativisme zou leiden tot een situatie waarin leerlingen geen onderscheid maken tussen morele en immorele perspectieven. Bijvoorbeeld: het is zinvol om in geschiedenislessen over oorlog of geweld aandacht te besteden aan verschillende rollen, zoals daderschap, collaboratie, verzet, slachtofferschap en omstaanderschap. Een goed inzicht in deze rollen verdiept onze kennis. Maar het betekent uiteraard niet dat deze rollen vanuit moreel perspectief gelijk zijn, of dat een zoeken naar inzicht gelijkstaat aan het minimaliseren, goedkeuren of legitimeren van deze daden.[53] Daarom is het noodzakelijk deze lessen niet te beperken tot een droge analyse. Je waakt er best ook over dat leerlingen, in een sfeer van open dialoog en kritisch denken, **stilstaan bij de morele vragen** die deze perspectieven opwerpen.

Wanneer je actuele en historische conflicten ter sprake brengt in je klas, denk je dus best op voorhand na over **welke perspectieven aanvaardbaar** zijn, en wat je zult doen wanneer leerlingen perspectieven naar voren brengen die politiek of moreel onaanvaardbaar zijn.

Daarbij moet je op zoek naar een **precair evenwicht**. Als je bepaalde perspectieven zonder meer bant, wordt het moeilijk om de historische en morele waarde van die perspectieven op een constructieve manier te onderzoeken met je leerlingen. Tegelijk zijn niet alle perspectieven wenselijk en zijn er grenzen die je best in acht neemt.[54]

Toetsstenen die je voor ogen kunt houden om deze grenzen in kaart te brengen, zijn bijvoorbeeld de **eindtermen, de grondwet, het internationaal recht en het internationaal humanitair recht**. Deze kaders bieden aanknopingspunten om op een onpartijdige (maar niet neutrale) manier les te geven over actuele historische conflicten, zonder in de loopgraven van een van de strijdende partijen te belanden.

5. Leerkrachten: meester van de situatie?

FOCUS

Het vergt kunde en ook wel wat geduld om op een zinvolle manier les te geven over controversiële thema's. Hoewel je kunt voortbouwen op de expertise die je al in huis hebt, kan de opdracht om over polariserende onderwerpen te moeten lesgeven ook onzekerheid teweegbrengen.

Onderzoek geeft aan dat leerkrachten algemeen gesproken positief staan tegenover het idee om het in de klas over complexe en controversiële thema's te hebben. Dat zien ze als deel van hun pedagogische verantwoordelijkheid.

Niettemin leven er ook tal van bezorgdheden en onzekerheden.[55] Meer zelfs, veel leerkrachten blijken controversiële thema's liever uit de weg te gaan.[56] Waarom? Er zijn verschillende motieven: te weinig tijd[57]; vrees om de controle te verliezen; niet goed weten hoe je best reageert op hevige uitspraken, vooroordelen of racistische uitlatingen[58]; vrees voor conflicten en gekwetste leerlingen[59]; vrees voor negatieve reacties van collega's, directie, ouders[60]; een gebrek aan kennis of vaardigheden[61]; en een gebrek aan opleiding en training.[62] In Vlaanderen heeft ongeveer de helft van de leerkrachten het gevoel niet over de nodige competenties, middelen en informatie te beschikken om op een adequate manier met polarisering om te gaan.[63]

In de praktijk zie je dan ook heel verschillende stijlen in de omgang met controversiële thema's. Sommige leerkrachten vermijden de thema's. Aan de andere kant van het spectrum zijn er leerkrachten die het risico nemen om die onderwerpen ter sprake te brengen in de klas. En een grote groep houdt zich ergens in het midden op. Ze geven les over polariserende onderwerpen, maar hanteren een didactische aanpak die de input van leerlingen met heel verschillende perspectieven indamt.[64]

Om je handelingsvermogen te versterken, kun je **jezelf trainen in didactische werkvormen en technieken** om over polariserende thema's les te geven (zie kadertekst). Dit kan tijdens navormingen op studiedagen, waar leerkrachten van verschillende scholen elkaar ontmoeten en ervaringen uitwisselen.
Maar zoals we ook in Praktijkgids *Crisis in de klas* schrijven, zijn trainingen misschien nog veelbelovender als ze in teamverband georganiseerd worden. Zo werk je ook aan een open en positief schoolklimaat. Uit onderzoek weten we dat zo'n klimaat de succeskansen van individuele interventies en projecten vergroot. => Zie Praktijkgids *Constructief van mening verschillen*, blz. 15.

Aanknopingspunten om je meesterschap te versterken

- **Diversifieer je werkvormen**

  Als het over controversiële thema's gaat, worden dialoog en discussie vaak naar voren geschoven als geschikte werkvormen. Dat is op zich goed. Het zijn belangrijke methodes om leerlingen aan de slag te laten gaan. Toch is er veel meer mogelijk. Er zijn heel verschillende werkvormen om rond controversiële onderwerpen te werken. Interactieve workshops, groepsprojecten, rollenspelen, kunstprojecten, noem maar op.[65]

- **Denk goed na over je doelstellingen**

  Bij het voorbereiden van een les over een polariserend onderwerp denk je best goed na over de doelstellingen die je wil bereiken. De werkvormen en didactische methodes die je kiest, dienen van die doelstellingen af te hangen. Mogelijke doelstellingen zijn het begrijpen van meerdere perspectieven, het aanscherpen van het kritisch denken, het ontwikkelen van het discussievermogen, enzovoort.[66]

- **Werk aan een open en veilig klasklimaat**

  Controversiële onderwerpen kunnen onzekerheden en angst oproepen bij leerlingen. Veel leerlingen voelen zich sowieso ongemakkelijk bij conflicten en tegenstellingen. Ze zijn bijvoorbeeld bezorgd over hoe hun medeleerlingen hen zullen zien wanneer ze afwijkende meningen te berde brengen, of verwachten lagere cijfers te krijgen wanneer ze niet akkoord gaan met de mening van de leraar.[67] Dit alles kan het leren blokkeren.

  Daarom is het belangrijk dat je een zo open en veilig mogelijk klasklimaat creëert voor je gaat werken rond controversiële thema's. Leerlingen moeten het gevoel krijgen dat hun meningen mogen verschillen van die van anderen, ook van die van de leraar.[68] Als je het gevoel hebt dat een bepaalde klas niet open en veilig genoeg is voor alle leerlingen, denk je best goed na. Je hoeft het controversiële onderwerp niet noodzakelijk te mijden. Maar je gaat misschien wel op zoek naar een werkvorm die niet meer olie op het vuur gooit, zoals een debat. Dat kan een schriftelijke opdracht zijn, maar ook een workshop of een kunstzinnig project.[69]

  De klas is geen eiland. Een open en veilig klasklimaat hangt nauw samen met hoe de hele school functioneert.[70] Het werken aan goede relaties in de klas start bovendien ook niet met een specifieke les. Het is iets waar dagelijks aandacht aan moet worden besteed. Als leerlingen zich goed voelen in de klas, is de kans groter dat ze open zullen staan om heikele thema's te bespreken of te onderzoeken.

  Het is raadzaam om voorafgaand aan een klasgesprek of project enkele grondregels en afspraken te maken over omgangsvormen en manieren van spreken. Het is een goed idee om dat samen met de klas te doen. Dat vergroot het draagvlak, waardoor leerlingen makkelijker aangesproken kunnen worden wanneer ze de afspraken niet respecteren. Mogelijke afspraken zijn:
  - **Spreek niet door elkaar.**
  - Luister goed, ook naar **afwijkende meningen**.
  - Toon **respect**.
  - **Bediscussieer ideeën**, geen mensen.[71]

- **Welke thema's?**

  Als je kunt kiezen welke controversiële thema's je ter sprake brengt, kun je kijken naar de groep en de concrete klassituatie. Als leerlingen nog maar weinig **ervaring** hebben met het bespreken van heikele thema's, kies je best niet onmiddellijk voor het meest polariserende onderwerp. Dan ga je beter voor een 'open' thema, waarover verschillende legitieme perspectieven en standpunten mogelijk zijn.

Oefenen in controverse

Lesgeven over controversiële en polariserende onderwerpen is niet makkelijk. Het gaat vaak om geladen thema's. Emoties en identiteiten zijn in het spel. Je stoot op weerstand bij leerlingen. Sommigen trekken zich terug in stilzwijgen en zijn bang hun mening te delen. Andere leerlingen gaan dan weer volop het conflict aan.

Een hele **uitdaging**.

Waarom zou je dan toch lesgeven over deze thema's?

In een aantal gevallen heb je geen keuze. De polariserende thema's staan in de **eindtermen en de leerplannen**. Je moet erover lesgeven. Denk aan evolutie of gender. Om op een effectieve manier les te kunnen geven, zul je de mogelijke weerstand en spanningen bij leerlingen moeten aanpakken voordat je het thema op een constructieve manier ter sprake kan brengen. Je zult, kortom, de onderwijsdoelen slechts moeizaam of niet kunnen bereiken, als je geen strategie hebt om de conflictueuze lading van het onderwerp aan te pakken.

In andere gevallen weet je dat sommige onderwerpen in bepaalde klassen gevoelig liggen of kunnen polariseren.

Het vermijden van die thema's kan dan een goede strategie zijn. Zeker als je weet dat bepaalde klasgroepen alleen maar in een schadelijke dynamiek zullen verzanden als je het thema ter sprake brengt, en je in je school weinig steun ervaart om op een constructieve manier over het onderwerp te praten. **Het vermijden van bepaalde onderwerpen kan in sommige gevallen ook een onderdeel zijn van het bouwen aan dagelijkse vrede.** Zeker als de spanningen erg diep gaan. Je kiest dan bijvoorbeeld om eerst en vooral te focussen op het bouwen aan positieve relaties.

Toch zijn er ook tal van situaties waarin het wél zinvol is om les te geven over controversiële onderwerpen, ook al moet je dat niet in het kader van de eindtermen. Zeker als het kwesties zijn die in de samenleving tot diepe verdeeldheid en heftige discussies leiden, kan het voor je leerlingen belangrijk zijn dat jij hen de kans biedt om het thema op een andere manier te bespreken. **Soms is de klas de enige plek waar jongeren op een open en meerstemmige manier over bepaalde zaken kunnen leren.**

Voor deze strategieën vind je overigens aanknopingspunten in de eindtermen.

Sommige onderwerpen of lesinhouden staan in de onderwijsdoelen. Je moet erover lesgeven. Bij andere thema's heb je meer keuze of je er al dan niet over lesgeeft.

In beide gevallen kun je constructief aan de slag rond deze thema's door bij leerlingen vaardigheden te versterken zoals **dialogeren, argumenten onderbouwen** en kwesties vanuit verschillende **perspectieven** te onderzoeken. Ook hier kun je de link met de eindtermen maken. Al deze vaardigheden staan in de **onderwijsdoelen**.

Die schrijven bovendien ook voor dat scholen werken rond **diversiteit, niet alleen als ''verrijking'', maar ook als ''uitdaging''**. De toelichting bij de onderwijsdoelen vermeldt dat met ''uitdagingen van diversiteit'' zaken bedoeld worden als ''meningsverschillen, verschillende belangen (en) verschillende referentiekaders van waaruit men denkt en handelt''. De woorden 'conflict' of 'controverse' vallen hier niet letterlijk. Maar wanneer we spreken over meningsverschillen en verschillende referentiekaders is het duidelijk dat die verschillen ook kunnen leiden tot botsingen en fricties, met andere woorden: tot conflicten.

Een volgende eindterm schrijft voor dat scholen leerlingen leren om met elkaar in dialoog te gaan ‘‘over maatschappelijke thema’s’’.

Conclusie? Je werkt dus aan de eindtermen wanneer je leerlingen in dialoog laat gaan over maatschappelijke thema’s waarover mensen in de samenleving uiteenlopende meningen hebben.[72]

Of je nu moet lesgeven over een polariserend thema of er zelf voor kiest, het goede nieuws is dat je je goed kunt voorbereiden (in tegenstelling tot de situaties die we in Praktijkgids *Crisis in de klas* bespreken, waarin conflicten of polarisering plots de klas binnenkomen). Die voorbereiding is belangrijk. Goede lessen en klasgesprekken komen niet uit de lucht vallen. Daar werk je als leerkracht hard aan.[73]

Oefenen in controverse dient verschillende doelstellingen.

Eerst en vooral is het je taak als leerkracht om **kennis** over te dragen. Maar bij polariserende onderwerpen kan dat moeilijk worden. Je leerlingen sluiten zich af. Of gaan in verzet. In die gevallen zul je eerst de weerstand moeten overwinnen voordat je op een effectieve manier kennis kan overdragen.

Daarnaast bieden controversiële onderwerpen kansen om met leerlingen aan de slag te gaan rond **meerstemmigheid**. Zeker als het ‘open’ controversiële onderwerpen betreft, zijn er mogelijkheden om het **kritisch denken** van je leerlingen te versterken.

Eindnoten

1. Zie bv. R. Stradling, M. Noctor en B. Baines (1985), Teaching Controversial Issues, Arnold, p. 2; H. Claire en C. Holden (2007) (Red.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*, Trentham Books, p. 5; C. Oulton, J. Dillon en M.M. Grace (2004), 'Reconceptualizing the Teaching of Controversial Issues', *International Journal of Science Education*, 26(4), p. 411-412.

2. In de literatuur bestaat bijvoorbeeld een interessante discussie over de gevolgen voor de lespraktijk als we een onderwerp als 'controversieel' bestempelen. De Engelse pedagoog Michael Hand vindt dat we niet alle kwesties die in de bredere samenleving tot stevige discussies leiden ook in de klas als controversieel moeten presenteren. Want het presenteren van een thema als controversieel betekent volgens hem dat leerkrachten die onderwerpen in alle openheid laten bespreken terwijl ze zelf onpartijdig blijven en niet-sturend lesgeven. Maar wat dan, vraagt Hand, met racisme of homohaat? Moet je over die thema's een open discussie organiseren waarbij leerlingen zowel argumenten contra als pro kunnen formuleren? Moeten leerkrachten onpartijdig blijven wanneer leerlingen racistische of homofobe opmerkingen maken? Zijn antwoord luidt stellig: nee. Hand vindt dat we in een pedagogische context morele en waarheidsstandaarden moeten hanteren. Daarom moeten we volgens hem een onderscheid maken tussen verschillende soorten onderwerpen. Zijn stelling: als er zowel redelijke argumenten pro als contra zijn, dan is de kwestie oprecht controversieel, en kunnen leerkrachten hun leerlingen er op een open manier over laten praten. Maar als er een redelijk argument is dat de kwestie beslecht, dan is het thema níét controversieel in een pedagogische zin, en kunnen leraren het onderwerp het best op een meer 'sturende' manier presenteren. Volgens hem is dat nodig om leerlingen te leren het beschikbare bewijsmateriaal op een rationele manier te evalueren en hen aan te moedigen bepaalde argumenten en stellingen te aanvaarden als het bewijs deugdelijk is. Als we dat niet doen, ondermijnen we volgens hem een van de kerndoelstellingen van goed onderwijs: het stimuleren van rationeel denken en handelen. Zie M. Hand (2008), 'What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion', *Educational Theory*, 58(2), p. 213-228 en M. Hand (2007), 'Should we Teach Homosexuality as a Controversial Issue?', *Theory and Research in Education*, 5(1), p. 69-86.

3. D.E. Hess en P. McAvoy (2015), *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, Routledge, p. 159-181.

4. D.E. Hess en P. McAvoy (2015), *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, Routledge, p. 159-181.

5. D.E. Hess en P. McAvoy (2015), *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, Routledge, p. 159-181.

6. Diana Hess noemt dit evolueren in de loop van de tijd 'tipping'. Zie D.E. Hess (2009), *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, Routledge, p. 113-129.

7. L. Dunlop & F. Veneu (2019), 'Controversies in Science. To Teach or Not to Teach?', Science and Education, 28 en O. Morin, L. Simonneaux & R. Tytler (2017), 'Engaging with Socially Acute Questions: Development and Validation of an Interactional Reasoning Framework', *Journal of Research in Science Teaching*, 54(7).

8. K. Kello (2016), 'Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society', *Teachers and Teaching*, 22(1), p. 35; D.E. Hess (2004), 'Controversies about Controversial Issues in Democratic Education', PS: *Political Science and Politics*, 37(2), p. 259-260; T. Kelly (1986), 'Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role', *Theory and Research in Social Education*, 14(2), p. 113-118.

9. D.E. Hess (2009), *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, Routledge, p. 98-110.

10. D.E. Hess (2009), Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion, Routledge, p. 98-110. Zie ook D.E. Hess en P. McAvoy (2015), *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, Routledge, p. 185-198.

11. C. Oulton, et al. (2004), 'Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education', *Oxford Review of Education*, 30(4), p. 491-492.

12. W. Humes (2012), 'Democracy, Trust and Respect', in: P. Cowan en H. Maitles (Red.), *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*, Londen: Continuum, p. 14 en 20.

13. In de literatuur is hierover een interessante discussie te vinden die ingaat op verschillende vormen van 'directief' lesgeven. Zie M. Hand (2008), 'What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion', *Educational Theory*, 58(2), p. 213-228; B.R. Warnick en D. Spencer Smith (2014), 'The Controversy Over Controversies: A Plea for Flexibility and for 'Soft-Directive' Teaching', *Educational Theory*, 64(3), p. 227-244; en M.R. Gregory (2014), 'The Procedurally Directive Approach to Teaching Controversial Issues', *Educational Theory*, 64(6), p. 627-648.

14. D.E. Hess (2009), *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, Routledge, p. 121.

15. B.R. Warnick en D. Spencer Smith (2014), 'The Controversy Over Controversies: A Plea for Flexibility and for 'Soft-Directive' Teaching', *Educational Theory*, 64(3), p. 235-244.

16. M.J. Reiss (2019), 'Evolution Education: Treating Evolution as a Sensitive rather than a Controversial Issue', *Ethics and Education*, 14(3); W. Journell (2013), 'Learning from Each Other: What Social Studies Can Learn from the Controversy Surrounding the Teaching of Evolution in Science', *Curriculum Journal*, 24(4), p. 499-506; en H. Swanson (2010), 'Teaching Darwin: Contemporary Social Studies through Controversial Issues', Journal of Social Studies Research, 34(2), p. 153, 156-157, 166.

17. H. Swanson (2010), 'Teaching Darwin: Contemporary Social Studies through Controversial Issues', *Journal of Social Studies Research*, 34(2), p. 153, 156-157, 166.

18. Rudi Audiens (2017), *Positieve identiteitsvorming bij jongeren. Hoe het thema evolutie in een klas met sterk gelovige leerlingen brengen*, powerpointpresentatie (met veel dank aan Rudi Audiens). Zie ook B. Pobiner (2016), 'Accepting, Understanding, Teaching, and Learning (Human) Evolution', p. 234-274.

19. D.E. Hess (2006), 'Should Intelligent Design Be Taught in Social Studies Courses?', *Social Education*, 70(1), p. 8-13.

20. Voor een toelichting bij deze benadering zie W. Journell (2013), 'Learning from Each Other: What Social Studies Can Learn from the Controversy Surrounding the Teaching of Evolution in Science', *Curriculum Journal*, 24(4), p. 499-506.

21. B. Pobiner (2016), 'Accepting, Understanding, Teaching, and Learning (Human) Evolution', p. 234-274.

22. W. Journell (2013), 'Learning from Each Other: What Social Studies Can Learn from the Controversy Surrounding the Teaching of Evolution in Science', *Curriculum Journal*, 24(4), p. 499-506.

23. M.J. Reiss (2019), 'Evolution Education: Treating Evolution as a Sensitive rather than a Controversial Issue', *Ethics and Education*, 14(3); B. Pobiner (2016), 'Accepting, Understanding, Teaching, and Learning (Human) Evolution', p. 234-274. Zie ook S.A. Southerland en L.C. Scharmann (2013), 'Acknowledging the Religious Beliefs Students Bring into the Science Classroom: Using the Bounded Nature of Science', *Theory into Practice*, 52(1), p. 59, 61-62 en 64; en M.J. Reiss (2011), 'How Should Creationism and Intelligent Design Be Dealt with in the Classroom? Creationism and Intelligent Design in the Classroom', *Journal of Philosophy of*

Education, 45(3), p. 399-415.

24. W. Journell (2013), 'Learning from Each Other: What Social Studies Can Learn from the Controversy Surrounding the Teaching of Evolution in Science', *Curriculum Journal*, 24(4), p. 499-506.

25. M.J. Reiss (2011), 'How Should Creationism and Intelligent Design Be Dealt with in the Classroom? Creationism and Intelligent Design in the Classroom', *Journal of Philosophy of Education*, 45(3), p. 399-415.

26. W. Journell (2013), 'Learning from Each Other: What Social Studies Can Learn from the Controversy Surrounding the Teaching of Evolution in Science', *Curriculum Journal*, 24(4), p. 499-506.

27. S.A. Southerland en L.C. Scharmann (2013), 'Acknowledging the Religious Beliefs Students Bring into the Science Classroom: Using the Bounded Nature of Science', *Theory into Practice*, 52(1), p. 59, 61-62 en 64.

28. B. Pobiner (2016), 'Accepting, Understanding, Teaching, and Learning (Human) Evolution', p. 234-274 en H. Swanson (2010), 'Teaching Darwin: Contemporary Social Studies through Controversial Issues', *Journal of Social Studies Research*, 34(2), p. 153, 156-157 en 166.

29. L. Dunlop & F. Veneu (2019), 'Controversies in Science. To Teach or Not to Teach?', *Science and Education*, 28; P. Reis en C. Galvao (2009), 'Teaching Controversial Socio-Scientific Issues in Biology and Geology Classes: A Case Study', *Electronic Journal of Science Education*, 13(1), p. 6 en 15-16.

30. C. Oulton, J. Dillon en M.M. Grace (2004), 'Reconceptualizing the Teaching of Controversial Issues', *International Journal of Science Education*, 26(4), p. 414, 416; en R. Levinson (2006), 'Teachers' Perceptions of the Role of Evidence in Teaching Controversial Socio-Scientific Issues', *The Curriculum Journal*, 17(3), p. 253-254, 257.

31. L. Dunlop & F. Veneu (2019), 'Controversies in Science. To Teach or Not to Teach?', Science and Education, 28; Democratische Dialoog (2017), *Kijkwijzer*, p. 22; B. Pobiner (2016), 'Accepting, Understanding, Teaching, and Learning (Human) Evolution', p. 234-274; P. Reis en C. Galvao (2009), 'Teaching Controversial Socio-Scientific Issues in Biology and Geology Classes: A Case Study', *Electronic Journal of Science Education*, 13(1), p. 6, 15-16; R. Levinson (2006), 'Teachers' Perceptions of the Role of Evidence in Teaching Controversial Socio-Scientific Issues', The Curriculum Journal, 17(3), p. 250, 252, 257 en 258-259; C. Oulton, J. Dillon en M.M. Grace (2004), 'Reconceptualizing the Teaching of Controversial Issues', *International Journal of Science Education*, 26(4), p. 414 en 416.

32. M. De Haan (2025), 'The 'Every Day' of Polarisation in Schools. Understanding Polarisation as (Not)Dialogue', *Pedagogy, Culture & Society*, 33(2), p. 496.

33. B. Wansink, J. Timmer en L.H. Bronkhorst (2023), 'Navigating Multiple Perspectives in Discussing Controversial Topics: Boundary Crossing in the Classroom', *Education Sciences*.

34. T. Nygren & E. Efimova (2025), 'Supporting Multiperspectivity on a Controversial Issue: Structured Discussion with Preparatory Reading Improves Argumentation and Reduces Polarisation'.

35. E. Sætra (2021), 'Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice', *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2).

36. J. Sandahl (2020), 'Opening up the Echo Chamber: Perspective Taking in Social Science Education', *Acta Didactica Norden*, 14(4); B. Wansink, J. Timmer en L.H. Bronkhorst (2023), 'Navigating Multiple Perspectives in Discussing Controversial Topics: Boundary Crossing in the Classroom', *Education Sciences*, 13(9).

37. B. Wansink, J. Timmer en L.H. Bronkhorst (2023), 'Navigating Multiple Perspectives in Discussing Controversial Topics: Boundary Crossing in the Classroom', *Education Sciences*, 13(9).

38. B. Wansink, J. Timmer en L.H. Bronkhorst (2023), 'Navigating Multiple Perspectives in Discussing Controversial Topics: Boundary Crossing in the Classroom', *Education Sciences*, 13(9).

39. M. Tribukait (2021), 'Students' Prejudice as a Teaching Challenge: How European History Educators Deal with Controversial and Sensitive Issues in a Climate of Political Polarization', *Theory & Research in Social Education*, 49(4).

40. B. Wansink, J. Timmer en L.H. Bronkhorst (2023), 'Navigating Multiple Perspectives in Discussing Controversial Topics: Boundary Crossing in the Classroom', *Education Sciences*, 13(9).

41. In de pedagogische literatuur is de rol van emoties bij het bespreken van controversiële onderwerpen relatief onbesproken gebleven. Recent groeit de aandacht. Zie M. Tribukait (2021), 'Students' Prejudice as a Teaching Challenge: How European History Educators Deal with Controversial and Sensitive Issues in a Climate of Political Polarization', *Theory & Research in Social Education*, 49(4), p. 546; en H.J. Garrett (2020), 'Containing Classroom Discussions of Current Social and Political Issues', *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), p. 338.

42. B. Wansink, et al. (2023), 'Discussing Controversial Issues in the Classroom: Exploring Students' Safety Perceptions and their Willingness to Participate', *Teaching and Teacher Education*, nr. 125.

43. B. Wansink, J. Timmer en L.H. Bronkhorst (2023), 'Navigating Multiple Perspectives in Discussing Controversial Topics: Boundary Crossing in the Classroom', *Education Sciences*, 13(9).

44. N. Lafrarchi, et al. (2024), 'Controversiële thema's in de geschiedenisles', in S. Bollen e.a. (Red.), *Sleutels tot historisch denken. Handboek vakdidactiek geschiedenis*, Owl Press, p. 191-204.

45. K. Kugler & P. Coleman (2020), 'Get Complicated: The Effects of Complexity on Conversations over Potentially Intractable Moral Conflicts', *Negotiation and Conflict Management Research*, p. 13.

46. D.W. Johnson en R.T. Johnson (2009), 'Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict', *Educational Researcher*, 38(1), p. 38-39.

47. D.W. Johnson en R.T. Johnson (2014), 'Constructive Controversy as a Means of Teaching Citizens How to Engage in Political Discourse', *Policy Futures in Education*, 12(3), p. 416 en 426.

48. D.W. Johnson en R.T. Johnson (2014), 'Constructive Controversy as a Means of Teaching Citizens How to Engage in Political Discourse', *Policy Futures in Education*, 12(3), p. 416 en 426, https://serc.carleton.edu/sp/library/sac/how.html; en W. Parker en D. Hess, 'Teaching with and for Discussion', *Teaching and Teacher Education*, 17 (2001), p. 277.

49. W. Parker en D.E. Diana (2001), 'Teaching with and for Discussion', *Teaching and Teacher Education*, 17, p. 277.

50. Zie D.W. Johnson en R.T. Johnson (2009), 'Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict', *Educational Researcher*, 38(1), p. 38-39; en D.W. Johnson en R.T. Johnson (2014), 'Constructive Controversy as a Means of Teaching Citizens How to Engage in Political Discourse', *Policy Futures in Education*, 12(3), p. 416 en 426.

51. T. Nygren & E. Efimova (2025), 'Supporting Multiperspectivity on a Controversial Issue: Structured Discussion with Preparatory Reading Improves Argumentation and Reduces Polarisation'.

52. M. Van Alstein (Red.) (2025), *The Power of Testimonies for Democratic Education*, Flemish Peace Institute.

53. Voor een toelichting bij de risico's en valkuilen van dit sort relativisme zie J. Hartendorp, N. Immler & H. Alma (2023), 'Multi-Perspectivity and the Risk of Perpetration Minimisation in Dutch Holocaust and Slavery education', *Journal of Curriculum Studies*, 55(6), p. 700-719.

54. B. Wansink, J. Timmer en L.H. Bronkhorst (2023), 'Navigating Multiple Perspectives in Discussing Controversial Topics: Boundary Crossing in the Classroom', *Education Sciences*, 13(9).

55. C. Karousiou, M. Vrikki en M. Evagorou (2025), 'Teachers' Perceptions on Introducing Sensitive and Controversial Issues in the Classroom', *Frontiers in Education*, nr. 10, p. 3-5.

56. C. Cassar, I. Oosterheert & P.C. Meijer (2021), 'The Classroom in Turmoil: Teachers' Perspectives on Unplanned Controversial Issues in the Classroom', *Teachers and Teaching*, p. 234.

57. C. Karousiou, M. Vrikki en M. Evagorou (2025), 'Teachers' Perceptions on Introducing Sensitive and Controversial Issues in the Classroom', *Frontiers in Education*, nr. 10.

58. J. Rutter (2012), 'Migration', in: P. Cowan en H. Maitles (Red.), *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*, Continuum, p. 217 en 221; S. Philpott, et al. (2011), 'Controversial Issues: To Teach or Not to Teach? That is the Question!', *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), p. 41; J. Byford, S. Lennon, en W.B. Russell (2009), 'Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers', *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), p. 166-169; en A. McCully (2006), 'Practitioner Perceptions of Their Role in Facilitating the Handling of Controversial Issues in Contested Societies: A Northern Irish Experience', *Educational Review*, 58(1), p. 52-55.

59. Zie C. Karousiou, M. Vrikki en M. Evagorou (2025), 'Teachers' Perceptions on Introducing Sensitive and Controversial Issues in the Classroom', *Frontiers in Education*, nr. 10, p. 5; S. Philpott, et al. (2011), 'Controversial Issues: To Teach or Not to Teach? That is the Question!', *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), p. 39-40 en 41; en B. Dean en R. Joldoshalieva (2007), 'Key Strategies for Teachers New to Controversial Issues', in: H. Claire en C. Holden (Red.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*, Trentham Books, p. 177.

60. Voor een overzicht van beschikbare studies, zie bv. C. Karousiou, M. Vrikki en M. Evagorou (2025), 'Teachers' Perceptions on Introducing Sensitive and Controversial Issues in the Classroom', *Frontiers in Education*, nr. 10; R.P. Tannebaum (2020), 'Controversial Public Issues in the Secondary Classroom', *Teacher Education Quarterly*, Winter; D.E. Hess (2009), *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, Routledge; D.E. Hess en P. McAvoy (2015), *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, New York, NY: Routledge.

61. B. Dean en R. Joldoshalieva (2007), 'Key Strategies for Teachers New to Controversial Issues', in: H. Claire en C. Holden (Red.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*, Trentham Books, p. 177; H. Maitles en P. Cowan (2012), 'Conclusions and Policy Implications', in: P. Cowan en H. Maitles (Red.), *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*, Continuum, p. 229; en D.W. Johnson en R.T. Johnson (1988), 'Critical Thinking Through Structured Controversy', *Educational Leadership*, nr. 45, p. 58.

62. Zie C. Karousiou, M. Vrikki en M. Evagorou (2025), 'Teachers' Perceptions on Introducing Sensitive and Controversial Issues in the Classroom', *Frontiers in Education*, nr. 10; C. Oulton, et al. (2004), 'Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education', *Oxford Review of Education*, 30(4), p. 489, 499; R. Woolley (2011), 'Controversial Issues: Identifying the Concerns and Priorities of Student Teachers', *Policy Futures in Education*, 9(2), p. 282, 288 en 289; H. Claire en C. Holden (Red.) (2007), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*, Trentham Books, p. 8; en A. McCully (2006), 'Practitioner Perceptions of Their Role in Facilitating the Handling of Controversial Issues in Contested Societies: A Northern Irish Experience', *Educational Review*, 58(1), p. 52-55.

63. S. Verachtert, G. Louw & M. Hooghe (2022), *Polarisering en radicalisering op school. Ervaringen en noden van leraren uit het Vlaams secundair onderwijs*, KULeuven.

64. A. McCully in C. Karousiou, M. Vrikki en M. Evagorou (2025), 'Teachers' Perceptions on Introducing Sensitive and Controversial Issues in the Classroom', *Frontiers in Education*, nr. 10, p. 9.

65. J. Byford, S. Lennon, en W.B. Russell (2009), 'Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers', *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), p. 165.

66. D.E. Hess (2009), *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, Routledge, p. 56-70.

67. A.B. Lusk en A.S. Weinberg, 'Discussing Controversial Topics in the Classroom: Creating a Context for Learning', *Teaching Sociology*, 22(4), p. 301 en 305.

68. R.W. Evans, P.G. Avery en P. Velde Pederson (2000), 'Taboo Topics: Cultural Restraint on Teaching Social Issues', *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(5), p. 300.

69. Zie bv. E.Y. Washington en E.K. Humphries (2011), 'A Social Studies Teacher's Sense Making of Controversial Issues Discussions of Race in a Predominantly White, Rural High School Classroom', *Theory & Research in Social Education*, 39(1), p. 104.

70. A. McCully (2006), 'Practitioner Perceptions of Their Role in Facilitating the Handling of Controversial Issues in Contested Societies: A Northern Irish Experience', *Educational Review*, 58(1), p. 52 en 58.

71. Zie D.E. Hess (2002), 'Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers', *Theory & Research in Social Education*, 30(1), p. 23; A.B. Lusk en A.S. Weinberg, 'Discussing Controversial Topics in the Classroom: Creating a Context for Learning', *Teaching Sociology*, 22(4), p. 301 en 305; en R.W. Evans, P.G. Avery en P. Velde Pederson (2000), 'Taboo Topics: Cultural Restraint on Teaching Social Issues', *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(5), p. 300.

72. M. Van Alstein (2023), *Leren over oorlog, conflict en vrede*, Vlaams Vredesinstituut.

73. K. Siegel-Stechler (2023), ''Conversation is Everything': How Teachers and Students Create Environments where Open Discussion can Thrive', *Theory & Research in Social Education*, 51(4).

Er zijn de afgelopen jaren heel wat trainingen en didactische handleidingen ontwikkeld om leerkrachten en onderwijsprofessionals te ondersteunen in hun aanpak van conflicten, moeilijke gesprekken en polarisering. Waarom dan nog drie nieuwe praktijkgidsen?

Er bestaan heel wat denkkaders en modellen over dialoog, conflicthantering en polarisatiestrategie. Minder duidelijk is hoe die zich tot elkaar verhouden en wanneer je in de klas best welke werkvorm inzet. Daar willen we met deze gidsen iets aan doen.

Bovendien staat de wetenschap niet stil. Elk jaar wordt zijn er nieuwe publicaties over conflicthantering, polarisering en lesgeven over controversiële onderwerpen. Die bevatten heel wat interessante inzichten maar blijven vaak verscholen in databanken die voor leerkrachten moeilijk toegankelijk zijn. Met deze drie praktijkgidsen wil het Vlaams Vredesinstituut die nieuwe, wetenschappelijke inzichten wél inzetbaar maken

Elke gids vertrekt van een specifiek scenario:

Crisis in de klas:
Hoe als leerkracht een acuut conflict of schadelijke polarisering in de klas beter ontmijnen?

Controverse op je bord:
Hoe comfortabel les (blijven) geven over (mogelijk) controversiële thema's zoals oorlog en geweld (bijvoorbeeld in Israël en Palestina), migratie, verkiezingen, gender of zelfs de evolutietheorie?

Constructief van mening verschillen:
Hoe, ook als er geen storm woedt in de klas, bouwen aan een klasklimaat waarin iedereen een stem krijgt, zonder de stem te moeten verheffen?

Ontdek alle gidsen en verhelderende panelgesprekken via de QR-code of vlaamsvredesinstituut.eu

vlaams vredesinstituut