EUROGUIDE HANDBOEK

Vlaamse versie

This project is co-funded by the Internal Security Fund of the European Union – **GA N° 871038**

3 Over EUROGUIDE & Project partners 5

4 Dankwoord 6

5 Algemene inleiding 8

5.1 Achtergrond: Superdiversiteit als uitdaging 8

5.2 De bedoeling van deze handleiding is tweeledig: 8

5.3 Het Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en het Pedagogisch Project 9

5.4 Beleid ter preventie van radicalisering en polarisering: EU RAN – 'think global and act local' 10

5.4.1 Doelstellingen 10
5.4.2 Verschillende narratieven 11
5.4.3 Pleidooi voor een duurzame, holistische, multidisciplinaire aanpak 12
5.4.4 Terminologie 14

5.5 Radicalisering: processen, triggers, voedingsbodems en hoe te herkennen 15

5.5.1 Radicalisering is een proces 15
5.5.2 Radicalisering is een ruim begrip 15
5.5.3 Voedingsbodem en risicofactoren 19
5.5.4 Triggerfactoren 21

5.6 Algemene aanbevelingen 25

5.6.1 'Een democratische ethos' promoten 25
5.6.2 Werken met een preventiemodel 26
5.6.3 Een positief diversiteitsbeleid promoten 27
5.6.4 Een holistische, multidisciplinaire aanpak 29

6 Samenleven 30

6.1 Hoe gaan we om met polarisatie? 30

6.2 Hoe gaan we om met controversiële thema's in de klas? 37

6.3 Hoe gaan we om met jongeren die in fake news geloven? 44

6.4 Hoe gaan we om met complottheorieën? 50

6.5 Hoe gaan we om met fake news en complottheorieën ten gevolge van COVID-19? 55

6.6 Hoe gaan we om met gevoeligheden rond internationale conflicten? 62

6.7 Hoe gaan we om met racisme op school? 67

6.8 Hoe gaan we om met jongeren die vinden dat de lessen Geschiedenis en Aardrijkskunde te veel op het Europese kader gericht zijn? 73

6.9 Hoe gaan we om met jongeren die de mensenrechten verwerpen? 76

6.10 Hoe gaan we om met jongeren die een andere groep jongeren ervan beschuldigen 'terroristen' te zijn? 80

6.11 Hoe gaan we om met activiteiten die gepland worden in het kader van sinterklaas en leerlingen die niet naar school komen? 83

6.12 Hoe gaan we om met een gedwongen huwelijk? 84

6.13 Hoe gaan we om met 'child returnees'? 87

6.14 Hoe gaan we om met gevoeligheden bij jongeren rond ons koloniaal verleden? 94

7 Gender en identiteit 104

7.1 Hoe gaan we om met issues rond gendergelijkheid die moeilijk liggen? *104*
7.1.1 Gesprekken rond gendergelijkheid liggen moeilijk 108
7.1.2 Jongeren houden vast aan traditionele rollenpatronen: manueel werk voor mannen en zorg voor vrouwen 109
7.1.3 Jongens weigeren naast meisjes te zitten en/of weigeren samen te werken met meisjes en vice versa. 110
7.1.4 Jongeren weigeren mannelijke/vrouwelijke leerkrachten en/of jeugdwerkers een hand te geven ... 111
7.1.5 Jongeren weigeren mannelijke/vrouwelijke leerkrachten en/of jeugdwerkers aan te kijken 111
7.1.6 Mannelijke jongeren weigeren principieel om te luisteren naar vrouwelijke leerkrachten/jeugdwerkers 112
7.1.7 Jongeren en/of ouders willen geen lessen van een andersgeaarde leerkracht/jeugdwerker 113
7.1.8 Hoe gaan we om met jongeren die het moeilijk hebben met bepaalde vrouwelijke kledij of maquillage? 114

7.2 Hoe gaan we om met problemen die zich stellen bij turnen, sport-, zwem- of danslessen in het basis en secundair onderwijs? *114*

7.3 Hoe gaan we om met de weigering van vrouwen om mannen te wassen en omgekeerd in zorgopleidingen? *119*

7.4 Hoe gaan we om met leerlingen die geen naaktsculpturen of naaktafbeeldingen tijdens de lessen (bv.plastische opvoeding) willen? *121*

7.5 Hoe gaan we om met jongeren die weigeren deel te nemen aan de lessen seksuele voorlichting en opvoeding? *123*

8 Maatschappij en ideologie 130

8.1 Hoe gaan we om met jongeren die levensbeschouwelijke kentekens op school dragen? *130*

8.2 Hoe gaan we om met leerlingen die levensbeschouwelijke kentekens buiten de schoolmuren dragen? . *133*

8.3 Hoe gaan we om met leraren die levensbeschouwelijke kentekens op school dragen? *135*

8.4 Hoe gaan we om met een jongere die ongepaste kledij draagt voor deelname aan bepaalde lessen? ... *136*

8.5 Hoe gaan we om met een jongere die terugkomt van vakantie en een metamorfose in kledingstijl ondergaat? *137*

8.6 Hoe gaan we om met een vraag tot inrichting van een gebedsruimte op school? *138*

8.7 Hoe gaan we om met vragen van jongeren om vrijgesteld te worden van bepaalde lessen tijdens religieuze feestdagen, of wanneer ze ervoor wegblijven van school? *140*

8.8 Hoe gaan we om met jongeren die willen deelnemen aan de Ramadan waardoor hun schoolse activiteiten onder druk komen te staan? *142*

8.9 Hoe gaan we om met de vraag om maaltijden op school volgens bepaalde rituele voorschriften te bereiden? *144*

8.10 Hoe gaan we om met weigeringen tot deelname aan de lessen muzikale opvoeding? *144*

8.11 Hoe gaan we om met weigeringen tot deelname aan kooklessen en/of het bereiden van bepaalde gerechten? *147*

8.12 Hoe gaan we om met levensbeschouwelijke kaders die botsen met wetenschap in de klas? *148*

8.13 Hoe gaan we om met een weigering aan een deelname aan (meerdaagse) buitenschoolse activiteiten? 155

8.14 Hoe gaan we om met jongeren die eremoorden goedkeuren? *157*

8.15 Hoe gaan we om met aanstootgevende spotprenten? ... 159

8.16 Hoe gaan we om met jongeren die na aanslagen uitspraken of handelingen doen die erop duiden dat ze een extremistische ideologie aanhangen waarbij uitsluiting en geweld centraal staan? ... 162

8.17 Hoe gaan we om met jongeren die rechts-extremistische signalen vertonen? ... 164

8.18 Hoe gaan we om met jongeren die links-extremistische signalen vertonen? ... 176

8.19 Hoe gaan we om met jongeren die het nazisme vereren? ... 182

8.20 Hoe gaan we om met islamitisch extremisme of jihadisme bij jongeren? ... 185

9 Tot slot: Investeren in onderwijs is de beste preventie! ... 192

10 Waar kan ik terecht? ... 194

11 Annexen ... 200

11.1 Bibliografie ... 200

8.1 ANNEX 1: Procedure - Opvang & begeleiding "child returnees" ... 209

3 Over EUROGUIDE & Project partners

Het EUROGUIDE project wordt gefinancierd door het European Union's Internal Security Fund onder Police Action Grant GA N° 871038. Dit project wordt uitgevoerd door een consortium in vijf landen en is een samenwerkingsproject tussen de onderstaande partners uit die vijf consortiumlanden (België, Hongarije, Italië, Nederland en Zweden):

4 Dankwoord

Het tot stand komen van de handleiding was een lang en intens proces, waarvan je op dit platform het huidige resultaat ziet.

Zoals in de inleiding al werd aangegeven, is diversiteit geen statisch begrip. De betekenis ervan verandert voortdurend mee met achterliggende processen, denkwijzen, gebeurtenissen en uiteraard ook de dynamiek van onze maatschappij. Het landschap van diversiteit is op zich erg divers. We hebben voor een online tool gekozen omdat we ervoor opteren de EUROGUIDE te kunnen aanpassen aan politieke en maatschappelijke ontwikkelingen. Graag doen we ook een beroep op jullie, onderwijsprofessionals, om de EUROGUIDE verder mee te stofferen 'vanuit het veld'. Dit kan zowel in de vorm van een vraag waarmee je worstelt, als in de vorm van het aanreiken van expertise bij het beantwoorden van vragen rond diversiteit. Gebruik hiervoor het contactformulier op de EUROGUIDE website.

Aan deze EUROGUIDE werkten heel wat professionals en experten uit verschillende beleidsniveaus mee. De coördinatie van de EUROGUIDE gebeurde vanuit de afdeling Belangenbehartiging van de GO! Centrale Diensten, meer bepaald door de beleidscoördinatoren **Karin Heremans** (tevens directrice van het GO! Atheneum Antwerpen & RAN Ambassador & Expert), **Jan Fransen**, en **Jens Vermeersch**. **Lisse Huybrechts**, **Sarah Tulkens en Rudy Vansieleghem** danken we voor redactie- en communicatieondersteuning. Dit alles gebeurde in nauwe samenwerking met de medewerkers en diversiteitsexperten van Ceapire, **Cherif El Farri** en **Kürşad Kozelo**.

Wat de inhoud van de handleiding betreft, konden we daarnaast ook ruimschoots rekenen op de resultaten uit de meetings en papers van het Radicalisation Awareness Network Europe (RAN).

Vele handen en hoofden verzamelden informatie, vele ogen wierpen een kritische blik op de resultaten. Bedankt aan alle onderwijsprofessionals en experten die deelnamen aan de focusgroepen waarbinnen we een oplijsting hebben gemaakt van de vragen waarmee scholen worstelen rond de aanpak van diversiteit. Die vragen vormen het uitgangspunt van deze EUROGUIDE. Bedankt aan de medewerkers van de GO! Pedagogische Begeleidingsdienst en aan **Timothy Van Raemdonck** van GO! Ouders voor jullie valabele input vanuit het veld en vanuit jullie professionele ervaring met de materie rond diversiteit. Bedankt ook aan het GO! SPOC-team preventie radicalisering en polarisering.

Daarnaast konden we rekenen op de input en feedback van externe wetenschappers en experten met een uitgebreide kennis van en een diepgaand inzicht in het thema diversiteit.

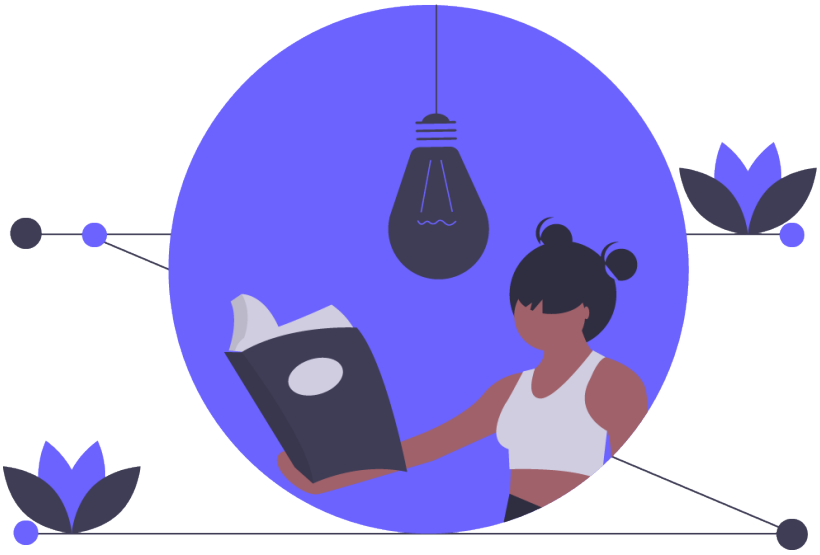
We bedanken hen voor hun waardevolle inzichten en kritische feedback:

- **Emilie Le Roi en Nele Schils** van het Departement Onderwijs
- **Maarten De Waele** van Steden & Gemeenten
- **Sofie Scholiers en Anissa Akhandaf** van de cel Diversiteit van de Stad Antwerpen
- **Mohamed El Bakali, Charlotte Van Steenlandt, Blaton Lia en Kat Faith** van de cel Diversiteit van Stad Gent.
- De leerkrachten van het GO! Koninklijk Atheneum Tienen, de leerkrachten van GO! en Stedelijk Onderwijs Gent en in het bijzonder de leerkrachten van het GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen voor het delen van hun uitgebreide praktijkervaring.

Tijdens het proces konden we rekenen op heel wat externe lectoren die hun kritische blik over de inhoud van onze handleiding lieten glijden:

- **Christophe Busch**, voormalig directeur van Kazerne Dossin en huidig directeur van het gloednieuwe Hannah Arendt Instituut voor diversiteit, stedelijkheid en burgerschap.
- **Dr. Stijn Sieckelinck**, onderzoeker en docent in de vakgroep Pedagogiek van de Universiteit Utrecht. Zijn specialiteit richt zich op maatschappelijke opvoedingsvraagstukken die een impact kunnen hebben op kinderen en jongeren.
- **Prof. dr. Dirk Verhofstadt**, verbonden aan de onderzoeksgroep Center for Journalism Studies van de vakgroep Communicatiewetenschappen aan de Universiteit Gent.

Tenslotte betuigen we ook graag onze oprechte dank aan de leden van de Directieraad (Dira) en de Raad van het GO!, alsook Afgevaardigd Bestuurder **Raymonda Verdyck** voor hun steun bij dit project. Zij gaven feedback en het finale groene licht voor de publicatie van de EUROGUIDE.



5 Algemene inleiding

5.1 Achtergrond: Superdiversiteit als uitdaging

De diversiteit in onze samenleving is sterk toegenomen. In deze handleiding zien we diversiteit als een realiteit met heel veel uitdagingen en kansen. Het samenleven tussen mensen hangt immers in grote mate samen met de manier waarop mensen en professionals in verschillende domeinen deze diversiteit weten te bespelen. Daar wil deze handleiding op een positieve manier toe bijdragen.

Diversiteit kan gaan om alle mogelijke verschillen die kunnen bestaan tussen mensen die in onze maatschappij samenleven, op vlak van gender, huidskleur, sociale achtergrond, seksuele geaardheid, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, levensbeschouwing, leeftijd, etniciteit …

Onderwijs loopt in dit transitieproces voorop. Daarom zal onze focus voornamelijk op de school- en klascontext liggen. Uiteraard zijn een aantal tools ook bruikbaar voor jongerenorganisaties en andere mogelijke onderwijspartners.

Verschillen tussen mensen leiden sowieso soms tot conflicten. We beschouwen daarom diversiteit als een uitdaging die we op een creatieve manier proberen te benaderen. Ook de duurzaamheid van onderwijs en jongerenorganisaties zal in grote mate afhangen van de professionaliteit waarmee professionals de diversiteit onder de jongeren op een creatieve wijze weten te bespelen.

5.2 De bedoeling van deze handleiding is tweeledig:

Vertrekkend vanuit Europese inzichten bieden we een theoretisch kader aan rond preventie van radicalisering en polarisering op school. Vervolgens bespreken we casussen van polarisering die zich binnen scholen voordoen. We ondersteunen scholen met het schetsen van de kaders die van toepassing zijn, hoe vanuit het pedagogisch project van het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, polarisering op school en in de klas pedagogisch-didactisch aangepakt kan worden en we eindigen telkenmale met aanbevelingen daarop van de **RAN-expert Karin Heremans** en de diversiteitsexperts van **Ceapire, Cherif El Farri en Kürsad Kozelo**. Onze tools en richtlijnen kunnen ook door andere onderwijsnetten en jongerenorganisaties gebruikt worden.

- Enerzijds willen we scholen, onderwijsprofessionals en jongerenorganisaties ondersteunen in het omgaan met etnische, culturele en levensbeschouwelijke diversiteit.
- Anderzijds biedt deze EUROGUIDE alzo een kader aan ter preventie van problematische radicalisering en polarisering.
- Op basis van gesprekken met verschillende focusgroepen bestaande uit directies, beleidsmedewerkers, leerkrachten, CLB-medewerkers, stedelijke experten en casusmanagers verspreid over heel Vlaanderen, reiken we met deze handleiding een gedeeld en verbindend kader aan en tonen we hoe we deze diversiteit als een kracht en meerwaarde kunnen aanwenden: niet alleen in klas- en schoolgebeuren maar ook voor de realisatie van het samen leren samenleven, breed maatschappelijk. We reiken tevens een aantal tools aan om te kunnen omgaan met polarisatie en controversiële en gevoelige thema's die ook gelinkt kunnen worden met etnische, culturele en levensbeschouwelijke diversiteit. Daarnaast schenken we ook aandacht aan fake news

en complotdenken. Ook de gevolgen van de recente COVID-19-pandemie laten we niet onbesproken.

- We adviseren dat degenen die deze EUROGUIDE gebruiken, zich in de eerste plaats openstellen zonder enige vooringenomenheid naar de ander. Deze laatste moet immers het gevoel hebben dat hij/zij aanwezig is om geholpen te worden en niet om beoordeeld te worden. Aangezien de gesprekspartner zich in geen enkel geval geculpabiliseerd mag voelen, is het belangrijk om diens gedrag steeds te koppelen aan de context waarin hij/zij zich bevindt.

5.3 Het Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en het Pedagogisch Project

Het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap is het officieel onderwijs dat georganiseerd wordt voor en door de Vlaamse Gemeenschap. In uitvoering van de Belgische grondwet waarborgt het Gemeenschapsonderwijs de vrije keuze van ouders en kinderen op kwaliteitsvol onderwijs in Vlaanderen en Brussel. In deze handleiding vertrekken we vanuit het Pedagogisch Project van het GO! en verbinden we het omgaan met etnische, culturele en levensbeschouwelijke diversiteit aan ons Pedagogisch Project:

- Het PPGO! stelt het 'Samen leren samenleven' als een kernopdracht voorop, en benadrukt daarmee dat alle mensen in onze samenleving over bestaande verschillen heen met elkaar verbonden zijn door gemeenschappelijke grondrechten en democratische basiswaarden. Wederkerigheid in menselijke relaties staat hierbij centraal.
- Het PPGO! stelt dat het actief omgaan met alle vormen van diversiteit een 'toegevoegde waarde' is bij het realiseren van haar opdrachten. We besteden veel aandacht aan het erkennen en benutten van diversiteit, aan de pedagogische mogelijkheden en leerkansen die levensbeschouwelijke, etnische en culturele diversiteit ons 'aanbiedt'.[1]

We ondersteunen de diverse casussen met goede praktijkvoorbeelden uit verschillende scholen.

In die zin ontwikkelt het GO! ook een 'Handleiding voor het omgaan met levensbeschouwelijke, etnische en culturele diversiteit'. De klemtoon in die handleiding ligt minder op de preventie van radicalisering en polarisering, wat het terrein van deze EUROGUIDE is, maar op het aanreiken van concrete handvatten voor een goed diversiteitsbeleid op school en in de klas, en geeft daarbij ook concrete praktijkvoorbeelden.

[1] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "Het Pedagogisch Project van Het GO! (Kortweg: PPGO!)," g-o.be (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2017), https://www.g-o.be/het-pedagogisch-project-van-het-go-kortweg-ppgo/.

5.4 Beleid ter preventie van radicalisering en polarisering: EU RAN – 'think global and act local'

In deze handleiding nemen we ook de inzichten mee van de RAN-education werkgroep[2] die werd opgestart in 2015 onder impuls van de Europese Commissie.

De Europese Commissie (DG-Home)[3] wil het beleid omtrent preventie en opvolging radicalisering van onderuit voeden en stimuleert een multidisciplinaire aanpak tussen verschillende beleidsniveaus en maatschappelijke actoren, zowel horizontaal als verticaal.

Bij de opstart van de RAN education werkgroep in 2015 werd een onderwijsmanifest geschreven: het 'RAN MANIFESTO FOR EDUCATION'[4]. Dit manifest vormt het startpunt voor het beleid ter preventie van radicalisering en polarisering op Europees niveau. Deze EUROGUIDE onderschrijft de Europese doelstellingen.

5.4.1 Doelstellingen

De doelstellingen van het *'RAN MANIFESTO FOR EDUCATION'* situeren zich op vier niveaus en worden meegenomen bij de bespreking van de items in de EUROGUIDE.

- **De school**

  Scholen dienen **sociaal veilige en respectvolle leeromgevingen** te zijn waar **preventie** fundamenteel is en een prioriteit. Vooreerst dienen scholen de problematiek omtrent **radicalisering en polarisering bespreekbaar** te durven en te kunnen maken. Vervolgens dienen ze een **heldere visie** hieromtrent te ontwikkelen. Scholen dienen ook **innoverend** te denken via klas- en vakdoorbrekend werken rond **Actief burgerschap** en **kritisch denken**. We ondersteunen hen bij het gebruik van **onlinehulpmiddelen** en het ontwikkelen van **sterke partnerschappen** om radicalisering in een vroeg stadium op te sporen. Tot slot zijn we voorstander van **brede open scholen** die voortdurend de link leggen met de samenleving, die niet alleen de ouders maar ook **de leerlingen zelf** betrekken bij preventie. Zorgverleners en pedagogische begeleiders kunnen scholen ondersteunen in een continuüm **van preventie tot zorg.**

  Voor het curatieve/probleemgerichte luik ontwikkelen we speciale trainingen. We geven tevens de **tools** mee om te handelen in **noodsituaties.**

[2] https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network_en
[3] https://ec.europa.eu/home-affairs/index_en
[4] RAN - Radicalisation Awareness Network, "Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools," ec.europe, March 17, 2015, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf.

- **<u>De leerkracht</u>**

  Leerkrachten of eerstelijnsmedewerkers spelen een **cruciale rol** bij de preventie van radicalisering die leidt tot gewelddadig extremisme. Het is onze doelstelling hen via intense teamwerking **weerbaar** te maken en hen te ondersteunen bij de **ontwikkeling van hun capaciteiten** zodat ze weten wat speelt en wat ze kunnen of moeten doen. Ongeacht de herkomst van de uitingen van radicalisme willen we de leerkracht en de eerstelijnsmedewerker in staat stellen om de **problematiek** te **benoemen** en aan te pakken alsook **moeilijke gesprekken** te kunnen voeren. vb. over de evolutieleer, de rol van de vrouw, wederzijds respect … We reiken tevens een aantal tools aan om polarisering in verschillende situaties te vermijden. Extra **trainingen, coachings en vormingen zijn eveneens mogelijk.**

- **<u>De partners</u>**

  Scholen en zorgverleners kunnen een belangrijke rol spelen bij preventie, doch ze kunnen het niet alleen. **Partnerschappen** maken de bestrijding krachtiger. We streven naar een **multidisciplinaire aanpak** waarbij zowel ouders, hulporganisaties, NGO's en andere organisaties die zich richten op preventie, als politie en justitie betrokken worden. Dit moet ervoor zorgen dat zowel op **preventief als curatief** niveau de juiste afspraken gemaakt worden om een **integrale aanpak** te verzekeren. Daarom promoten we **Open en Brede scholen**.

- **<u>De overheid</u>**

  Als Onderwijspartners in de EU dienen we de **verschillende overheden** op **hun verantwoordelijkheid** te wijzen voor het scheppen van de **(rand)voorwaarden** die scholen en partners nodig hebben om een effectieve rol te spelen bij preventie en opvolging van radicalisering die leidt tot gewelddadig extremisme. We vragen aan de verschillende overheden een **duurzame organisatie en financiering** te bieden om een **aanpak op maat** binnen scholen mogelijk te maken en om scholen te faciliteren via extra maatregelen. Vice versa vragen we op regelmatige basis **feedback aan de scholen** om van onderuit het beleid te voeden.[5]

5.4.2 Verschillende narratieven

Naar Europese aanbevelingen bepleit deze EUROGUIDE een combinatie van verschillende narratieven ter preventie van radicalisering:

- ***Connective narrative**:*
  Het is belangrijk een sterke focus te leggen op verbinding tussen jongeren en hun leerkracht of hulpverlener. De EUROGUIDE vertrekt hierbij vanuit een sokkel gedeelde humanistische basiswaarden. Wederkerigheid en een sterk participatiebeleid zijn hierbij een prioriteit.
- ***Counter narrative**:*
  In samenwerking met deskundigen kunnen foute narratieven gecounterd worden. Een islamdeskundige bijvoorbeeld, kan islamitische radicalisering belichten en problematische

[5] RAN - Radicalisation Awareness Network, "Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools"

Koranverzen counteren door een historische contextuele analyse. Bij extreemrechtse of extreemlinkse radicalisering worden bv. geschiedenisleerkrachten betrokken. Voor antivaxers neemt de EUROGUIDE de input van wetenschappers mee.

- ***Alternative narrative :***
  Kwetsbare jongeren zijn vaak op zoek naar alternatieven, het is belangrijk deze aan te bieden. Samen met verschillende Europese onderwijspartners zetten we in op Actief burgerschap, mediawijsheid, kritisch denken, brede open scholen.

Deze EUROGUIDE koppelt deze drie narratieven aan de vier grote doelgroepen conform de Europese aanbevelingen uit het RAN Manifesto[6]:

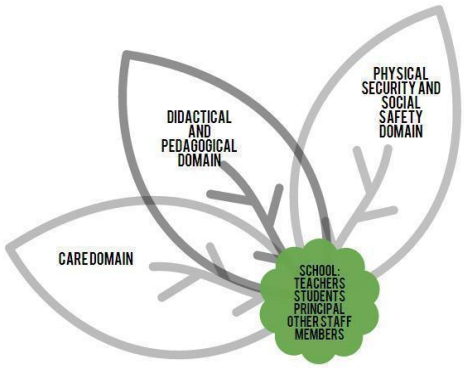
- Scholen die een preventiebeleid dienen te ontwikkelen
- Leerkrachten en eerstelijnsmedewerkers die in de frontlinie staan en die ondersteund en gevormd dienen te worden
- Partners die scholen en leerkrachten ondersteunen bij het uitwerken van hun beleid
- Overheden die de noodzakelijke beleids- en financiële kaders dienen te voorzien

5.4.3 Pleidooi voor een duurzame, holistische, multidisciplinaire aanpak

Verder bepleit de EUROGUIDE een **holistische, multidisciplinaire aanpak** waarbij scholen een deel van de samenleving zijn en waarbij er een voortdurende interactie is tussen de school, de ouders en de andere partners uit de omgeving. De school is geen afgelegen eiland. Samenwerking, inbedding in een lokale context staan centraal in de visie. In dit schoolmodel staat de school in het centrum van de samenleving, gaat ze verbindingen aan en maakt ze deel uit van netwerken op drie grote domeinen: **het pedagogisch-didactisch domein, het domein van zorg en welzijn en het domein van fysieke en sociale veiligheid**.[7]

[6] RAN - Radicalisation Awareness Network, “Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools”

[7] Götz Nordbruch and Stijn Sieckelinck, “Transforming Schools into Labs for Democracy - A Companion to Preventing Violent Radicalisation through Education” (RAN Centre of Excellence, October 2018), https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_transforming_schools_into_labs_for_democracy_2018_en.pdf.



Sinds 2015 neemt het fenomeen van radicalisering voortdurend nieuwe gedaanten aan. Bovendien is ook de politieke context in Europa aanzienlijk veranderd. Eveneens wakkert de COVID-19-pandemie heel wat polarisatie, *fake news* en complotdenken aan. Het onderwijs moet inspelen op al die veranderende contexten en uitingen van radicalisering en polarisering. Innovatieve benaderingen en methodes dienen ontwikkeld te worden om een **duurzaam preventiebeleid** te creëren, dat het fenomeen van toenemende en complexe polarisatie in onze samenleving indijkt.

Preventie vereist **een duurzaam allesomvattend actieplan.** De aantrekkingskracht van (gewelddadig) extremisme beperkt zich niet tot de verhalen en de ideologie. Het speelt ook in op sociaal-emotionele behoeften en uitdagingen, verbonden met bredere vragen over identiteit, over verbondenheid (waar hoor ik thuis?) en gebrek aan perspectieven. Extremistische ideologieën en bewegingen zijn bijzonder aantrekkelijk voor jongeren en jongvolwassenen in hun zoektocht naar hun identiteit en hun plaats in de samenleving. Dit komt door het uitbuiten van de aantrekkingskracht van concepten van een eenvoudige, sterk afgelijnde identiteit en het tegelijkertijd aanbieden van gemeenschapservaringen en solidariteit. Bovendien spelen zelfverklaarde avant-gardistische en alternatieve extremistische bewegingen en tegenculturen handig in op de zo herkenbare zoektocht van jongeren naar manieren om zich af te zetten tegen hun ouders en de maatschappij.

Scholen kunnen daarom een belangrijke rol vervullen in het creëren van **veerkrachtige omgevingen** voor kwetsbare jongeren door de communicatieve, sociale en emotionele vaardigheden aan te scherpen die nodig zijn om de uitdagingen van het volwassen worden het hoofd te bieden en door veilige ruimtes te voorzien waarin dit kan gestimuleerd worden.[8] Dit houdt in dat het zelfvertrouwen en de eigenwaarde van de leerlingen moet gevoed worden en dat ze moeten gesteund worden om een antwoord te vinden op hun existentiële problemen.[9]

Het aanleren van **sociale vaardigheden** is van cruciaal belang om leerlingen in staat te stellen op eigen kracht (empowerment) hun plaats te vinden onder de medeleerlingen (*peers*) of in de maatschappij, een

[8] Götz Nordbruch and Stijn Sieckelinck, "Transforming Schools into Labs for Democracy - A Companion to Preventing Violent Radicalisation through Education"

[9] Arie W. Kruglanski et al., "The Psychology of Radicalization and Deradicalization: How Significance Quest Impacts Violent Extremism," *Political Psychology* 35 (January 22, 2014): 69–93, https://doi.org/10.1111/pops.12163.

standpunt in te nemen, op elkaar in te spelen en constructief om te gaan met anderen. Ook sport of kunstvormen zoals muziek, theater, beeldende kunsten ... kunnen helend werken om de sociale vaardigheden van jongeren verder te ontwikkelen. Het erkennen van zowel je potentieel als je beperkingen, het bewust worden van je emoties en manieren vinden om ze te uiten: deze vaardigheden vergemakkelijken het omgaan met anderen en versterken sociale contacten. Hierbij wordt een confronterende houding, agressie of geweld bij jongeren minder waarschijnlijk.

Vandaar dat het noodzakelijk is dat leraren, opvoeders, scholen en jongerenorganisaties zich ontwikkelen om te kunnen inspelen op deze nieuwe preventiebehoeften. Het team moet **opgeleid en uitgerust zijn met sociaal-educatieve tools** om mogelijke gevallen van radicalisering in verschillende stadia doeltreffend te kunnen identificeren en aan te pakken. Op beleids- en politiek niveau is dan weer **substantiële ondersteuning** vereist om de noodzakelijke kaders en vormingen voor dit preventiebeleid te voorzien.[10]

5.4.4 Terminologie

Vooreerst moet de terminologie gehanteerd op dit gebied verduidelijkt worden: termen zoals 'radicaal', 'radicalisering', 'extreem gedachtegoed' en 'extremisme' kunnen tot verwarring leiden en aanleiding geven tot debat, indien ze dubbelzinnig zijn.

Radicalen en radicale ideeën hoeven ook niet noodzakelijk ongerustheid op te wekken. De term radicalisme wordt al gebruikt sinds de 19de eeuw om vernieuwende of revolutionaire ideeën te benoemen, en kan vandaar ook verwijzen naar een positief perspectief of doel eerder dan een aankondiging van geweld. Maar wanneer radicalisering aanleiding geeft tot haat, gewelddaden, inbreuken op basisrechten en vrijheden van anderen of zelfs extremistisch geweld en terreur, dan moeten we ons uiteraard wel zorgen maken.

Wat betreft de ideeën verspreid door diverse extremistische bewegingen, zijn we ons bewust van de significante verschillen in het politieke en religieuze extremisme met betrekking tot de context en de ideologie. Maar er zijn wel overeenkomsten inzake de oorzaken en strategieën en de bijhorende benaderingen om ze te voorkomen. We vinden het daarom belangrijk een duiding te geven aan **wat radicalisering is, wat de processen zijn, wat de voedingsbodems zijn en hoe je het kan herkennen**. We baseren ons hiervoor op de basistraining die Radar[11] op Europees niveau heeft ontwikkeld alsook op de inzichten van het OCAD[12].

---

[10] Götz Nordbruch and Stijn Sieckelinck, "Transforming Schools into Labs for Democracy - A Companion to Preventing Violent Radicalisation through Education"

[11] Radar - Bureau voor sociale vraagstukken, "Training Aanpak En Preventie Radicalisering," Radar Advies, n.d., https://www.radaradvies.nl/producten/training-aanpak-en-preventie-radicalisering/.

[12] OCAD, "Publicaties," OCAD Belgium, n.d., https://ocad.belgium.be/?cn-reloaded=1.

5.5 Radicalisering: processen, triggers, voedingsbodems en hoe te herkennen

Binnen het maatschappelijke debat worden niet conventionele uitingen of gedragingen al te vaak beschouwd als mogelijke signalen van radicalisering. In ons *Contextual Report* vermelden we reeds dat het gebruik van de term 'radicalisering' niet zonder gevaar is en duiden we de vraag tot nuancering. Immers, radicalisering is niet per se problematisch. Een samenleving heeft radicale meningen nodig om te evolueren. Radicalisme is een verzamelbegrip voor alle overtuigingen die afwijken van de politieke mainstream. Aangezien wij in deze EUROGUIDE vanuit een preventieve blik naar radicalisering kijken, spreken we van problematische radicalisering wanneer de wet wordt overgeschreden en, in een verdere fase, van gewelddadige radicalisering en extremisme als er geweld bij komt kijken.

5.5.1 Radicalisering is een proces

Het woord radicalisering valt in onze huidige samenleving haast niet meer weg te denken.
Spontaan denken we aan oorlog, aanslagen, Daesh, het Midden-Oosten, islam en religie.
Toch is het belangrijk omzichtig met het woord om te springen.

Zonder radicalisme zouden we immers geen vrije pers hebben, geen parlementaire democratie, geen rechtsstaat, geen egalitaire samenleving, geen vrouwenstemrecht. Dat waren immers in de late achttiende en vroege negentiende eeuw bijzonder radicale voorstellen. Ze zijn pas werkelijkheid geworden omdat de eerste 'historische radicalen' ervoor gestreden hebben.

Inmiddels is de betekenis van het begrip radicaal geëvolueerd. Het wordt soms begrepen als de weigering om overleg te plegen, tot consensus en compromis te komen of als de overtuiging dat verandering drastisch en via revolutionaire middelen tot stand moet komen.

In 2004 verscheen de term 'radicalisering' zelf pas voor het eerst in een intern document van de EU als mogelijke oorzaak van individuele gevoeligheid voor rekrutering door buitenlandse extremisten.[13] De aanslagen in Madrid en Londen deden het concept, als individueel proces dat leidt tot gewelddadig gedrag, uitgroeien tot het modewoord van de 21e eeuw.[14][15]

5.5.2 Radicalisering is een ruim begrip

We merken dat zowel ter linker- als ter rechterzijde van het politiek-ideologische spectrum een opmars van maatschappelijke radicalisering aan de gang is. Deze vertaalt zich vaak via activisme.

- De hardnekkigheid die zich bij klimaatactivisten manifesteert, kan als een vorm van radicalisering worden gezien. Toen jongeren in 2019 onder impuls van Greta Thunberg in heel veel westerse landen spijbelden, botsten ook zij tegen de grenzen van de wet, hier het schoolreglement, en

[13] Rik Coolsaet, "Wat Drijft de Syriëstrijder?," *Samenleving En Politiek* 22 (February 2015): 4–13.
[14] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving* (Antwerpen ; Amsterdam: Houtekiet, 2017).
[15] Radar - Bureau voor sociale vraagstukken, "Training Aanpak En Preventie Radicalisering"

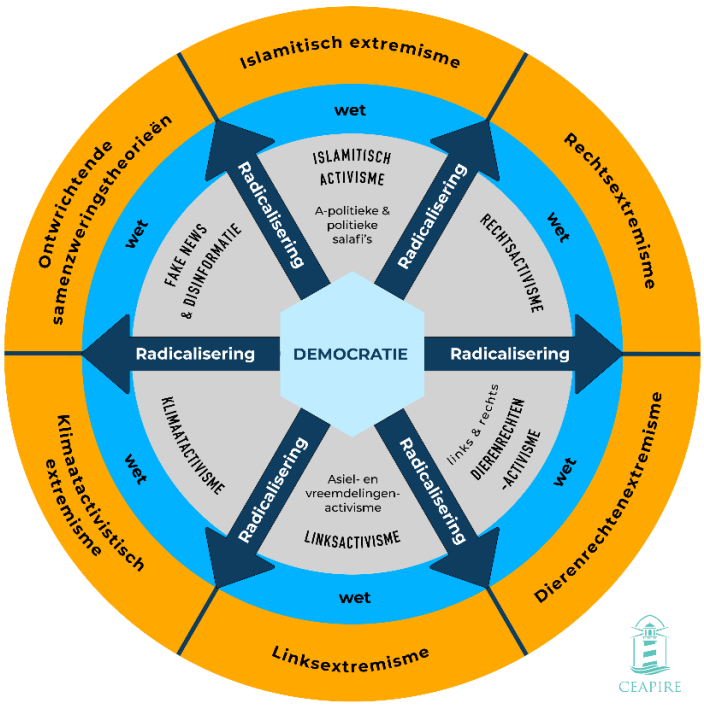
kunnen we dit zien als een vorm van radicalisering. Dit is echter niet problematisch mits het getuigt van een zekere burgerzin en hopelijk mag leiden tot een klimaatbeleid van onze politici. Greenpeace daarentegen wordt beschouwd als een activistische organisatie die radicaler te werk gaat.

- Ook in domeinen waar het minder evident lijkt, zoals in de dierenrechtenbeweging, zijn vormen van radicalisering in het verleden al omgeslagen naar extremisme en gewelddadigheid, zoals de aanslagen van het Animal Liberation Front in België hebben aangetoond.
- Ook het fenomeen van de gele hesjes in Frankrijk nam vorig jaar problematische proporties aan en mondde door het toenemend geweld uit in een vorm van problematische maatschappelijke radicalisering.
- Op politiek vlak is het rechts-extremisme overal in Europa in opmars en signaleren onze veiligheidsdiensten een toenemend aantal gewelddadige acties en aanslagen van extreemrechtse groeperingen. In België zeggen leerkrachten sinds de Pano-uitzending over Schild & Vrienden steeds vaker leerlingen te zien die problematisch extreemrechts gedachtegoed aanhangen.
- In heel Europa heeft de extreemrechtse Alt-Right beweging vertakkingen. Verschillende Europese landen worden dan ook geconfronteerd met een opkomst van extreemrechtse bewegingen zoals bv. Schild & Vriend in België, de Gouden Dageraad in Griekenland, Génération Identitaire in Frankrijk …
- De toenemende impact van de 'Black lives matter'-beweging, ontstaan vanuit maatschappelijke onrecht, is een vorm van maatschappelijke radicalisering die niet problematisch is (tenzij ze uiteraard uitmondt in geweld)
- Ook de recente COVID-19-pandemie is een voedingsbodem voor radicaal gedachtegoed, zowel ter linker- als ter rechterzijde.
- …

Zochten leerkrachten en jongerenwerkers vroeger hulp omdat ze met fundamentalistische moslimjongeren in aanraking kwamen, dan hebben ze nu vragen over een ruime waaier aan radicale en extremistische stromingen. Net daarom willen we dan ook benadrukken dat radicalisering zich niet beperkt tot religieus geïnspireerde groepen, maar voorkomt bij heel wat ideologische strekkingen.

De termen radicalisering, extremisme en activisme zijn begrippen die vaak door elkaar worden gebruikt. Het gaat echter om drie termen nauw met elkaar verbonden, doch met elk een verschillende betekenis.
Radicalisering is geen welomschreven begrip, maar eerder een subtiel proces dat start bij activisme dat binnen de grenzen van de wet blijft, kan overvloeien naar radicalisme dat de grenzen van de wet aftast en uiteindelijk kan omslaan naar gewelddadig radicalisme en gewelddadig extremisme. De grens, zo blijkt, is de wet.[16]

[16] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving*



[17]

Onze radicaliseringsroos illustreert de brede waaier aan mogelijkheden van radicalisering:
In de kern van het diagram is het concept 'democratie' terug te vinden dat als uitgangspunt dient voor onze samenleving. De democratie biedt mensen de gelegenheid hun stem te laten horen door participatie en mee te doen aan verkiezingen. Alle idealen die worden nagestreefd op parlementaire en democratische wijze vallen binnen de termen van de democratische rechtsstaat. De regels die daarin gelden zijn vastgelegd in de grondwet en beschrijven onder meer de grondrechten van de burgers.
Wanneer mensen hun idealen verwezenlijken op buitenparlementaire maar legale wijze, spreken we van activisme. De buitenste strook van het diagram staat voor mensen die in het verwezenlijken van hun idealen, of doelstellingen, de grenzen van de democratische rechtsstaat overschrijden: extremisme. Op het moment dat de wet overschreden wordt, is er sprake van strafbare feiten. Dat is bv. het geval als er geweld gebruikt wordt. Radicaliserende individuen bevinden zich dus in een proces en dat proces wordt problematisch als zij zich steeds meer ontwikkelen in de richting van extremisme en als, om hun doel te bereiken, het inzetten van ondemocratische middelen voor hen steeds reëler wordt.[18]

[17] Ceapire en GO! Gemeenschap voor de Vlaamse Gemeenschap, *Radicaliseringsroos*, December 2020, December 2020.
[18] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving*

Het OCAD[19] en NCTV[20] definiëren het als volgt:

- Activisten verkondigen hun idealen binnen de grenzen van de wet, waarbij het niet eens uitgesloten is dat die idealen de wet in vraag stellen. Bijvoorbeeld: Greta Thunberg en haar klimaatactivisten, Amnesty International ...

- Radicalisering is een proces waarbij individuen of groepen van individuen zo beïnvloed worden dat ze mentaal gekneed worden, daar steeds meer persoonlijke consequenties aan verbinden en in een verdere fase mogelijk bereid zijn om terroristische handelingen te plegen. Bijvoorbeeld: de jongeren die beïnvloed werden door de ronselaars om naar Syrië te vertrekken.[21]

- Extremisme wordt omschreven als een verzameling van racistische, xenofobe, anarchistische en nationalistische ideeën én politieke, ideologische, religieuze of filosofische standpunten die in strijd zijn - in theorie of in de praktijk - met de beginselen van de democratie of de rechtsstaat. Bijvoorbeeld: Alt-Right Movement, Nation, Génération identitaire, Sharia4Belgium.

- Bij gewelddadig extremisme wordt geweld gebruikt tegen personen of materiële belangen om ideologische of politieke redenen met het doel zijn doelstellingen door middel van terreur, intimidatie of bedreigingen te bereiken. Bij deze extreemradicale wij-zij-polarisatie wordt de ander verketterd en gedehumaniseerd. Alle tegenslagen in het leven, alle moeilijkheden waarmee jongeren geconfronteerd worden, worden herleid tot 'de schuld van de ander'. Bijvoorbeeld: IS, neonazi's, Blood & Honour …

Samenvattend kunnen we stellen dat er sprake is van radicalisering als:

- jongeren ingrijpende maatschappelijke veranderingen voorstaan, die de democratische grenzen van de samenleving aftasten en zouden kunnen bedreigen.
- jongeren in een proces zitten van denken naar doen. Het radicale gedachtegoed in combinatie met het ervaren onrecht bepaalt in toenemende mate hun handelen en gedrag.

[19] OCAD, "Publicaties," OCAD Belgium, n.d., https://ocad.belgium.be/?cn-reloaded=1.
[20] Ministerie van Justitie en Veiligheid, "Radicalisering," Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid, n.d., https://www.nctv.nl/onderwerpen/radicalisering.
[21] Dit neemt niet weg dat, zoals we eerder zeiden, radicalisering kan leiden tot een positieve maatschappelijke verandering.

5.5.3 Voedingsbodem en risicofactoren

Een radicaliseringsproces ontstaat niet zomaar. Daar is een voedingsbodem voor nodig, die voor iedereen anders kan zijn, maar waarvoor de kiem toch meestal gelegd wordt in de jeugd. Deze voedingsbodem is onder andere afhankelijk van de veerkracht van de jongere zelf, de risico's en beschermende factoren die er zijn in zijn sociale omgeving.

Volgende elementen kunnen op negatieve wijze bijdragen aan radicalisering[22] :

- een slecht sociaal netwerk, isolatie of vervreemding;
- een problematische identiteitsontwikkeling (bv. eenzaamheid, gepest worden);
- de aanwezigheid van radicale personen in de directe omgeving;
- een persoonlijke crisis (bv. door scheiding, conflicten of ontslag);
- frustrerende gebeurtenissen die naar grieven kunnen leiden;
- persoonlijke gebeurtenissen die leiden tot gevoelens van schaamte en schande;
- slechte schoolprestaties, slechte arbeidsmarktkansen;
- systematische discriminatie of uitsluiting;
- psychische problematiek;
- drank- en drugsgebruik.

Hoewel er geen algemene beschrijving te geven is voor een voedingsbodem die voorspelt of jongeren gaan radicaliseren, blijkt uit verschillende onderzoeken wel dat we een uitspraak kunnen doen over het risico op een negatieve ontwikkeling wanneer er sprake is van een combinatie van verschillende risicofactoren. Hoe meer risicofactoren er aanwezig zijn, hoe groter de kans dat een jongere een negatief ontwikkelingspad bewandelt.

Daarnaast weten we dat maatschappelijke achterstand en ervaren discriminatie factoren zijn die bijdragen aan die voedingsbodem. Door deze ervaren achterstelling is de hang naar bevestiging en 'ergens bij te horen' groot. De kans bestaat dat de jongere zijn identiteit meer en meer gaat ontlenen aan één bepaalde groep. Met andere woorden: er is sprake van een verenging van de identiteit. Wanneer deze groep steeds belangrijker gaat worden, de leden van het gezelschap zich vooral richten op de eigen groep en er weinig uitzicht is op persoonlijke verandering en verbetering buiten de groep, dan is er sprake van een potentiële voedingsbodem voor radicalisering.[23] Moors en Reek Vermeulen[24] voegen daar nog een element aan toe:

---

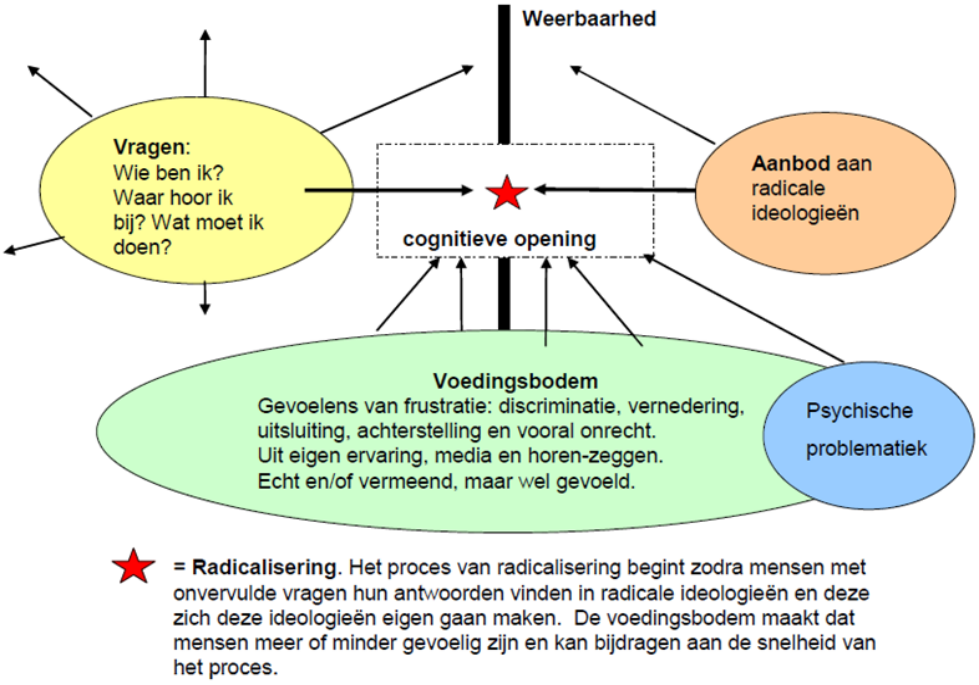
[22] D. Wienke and O. Ramadan, "Polarisatie En Radicalisering Bij Jongeren," Nederlands Jeugdinstituut, 2011, https://www.nji.nl/nl/Kennis/Publicaties/NJi-Publicaties/Polarisatie-en-radicalisering-bij-jongeren.html.

[23] J. van der Pligt and W. Koomen, "Achtergronden En Determinanten van Radicalisering En Terrorisme" (University of Amsterdam, 2009), file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/90588_325289.pdf.

[24] Hans Moors and Esther van den Reek, "Voedingsbodem Voor Radicalisering Bij Kleine Etnische Groepen in NederlandEen Verkennend Onderzoek in de Somalische, Pakistaanse, Koerdische En Molukse Gemeenschappen" (IVA Policy Research & Consultancy, 2010), https://www.researchgate.net/publication/317342063_Voedingsbodem_voor_radicalisering_bij_kleine_etnische_groepen_in_Nederland_Een_verkennend_onderzoek_in_de_Somalische_Pakistaanse_Koerdische_en_Molukse_gemeenschappen_Deelrapport_literatuuronderzoek.

er moet ook een aanbod zijn van ideologische ideeën. Wanneer vraag en aanbod tegelijkertijd aanwezig zijn en op elkaar aansluiten, dan is er risico op een proces van radicalisering.[25]

Met andere woorden, wanneer jongeren met identiteitsvraagstukken worstelen en er gevoelens zijn van onrecht (vraag) en er een ideologie blijkt te zijn die antwoorden biedt op hun problemen (aanbod), kan er prake zijn van een match: 'de cognitieve opening'. Deze wordt visueel gemaakt in onderstaande figuur van Mellis.[26]



Een belangrijk aspect van de voedingsbodem voor radicalisering is de fanatieke betrokkenheid bij internationale ontwikkelingen, dit betreft zowel de onrust en het ervaren onrecht in de islamitische wereld als de opkomst van extreemrechtse partijen in Europa. Ook andere internationale spanningen kunnen bijdragen aan de voedingsbodem voor radicalisering. Wanneer jongeren en hun idealen op drift raken, is er een belangrijke rol weggelegd voor zowel ouders, leerkrachten, de school als iedere persoon die in contact komt met de jongere.

---

[25] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving*

[26] Collin Mellis, "Vraag-En-Aanbod-Model van Mellis," Ministerie van Justitie en Veiligheid, 2014, https://www.kinderbescherming.nl/themas/radicalisering-van-jongeren/vraag-en-aanbod-model-van-mellis.

Belangrijk bij het proces van radicalisering is het gegeven dat er geen eenduidig profiel bestaat, er is een grote verscheidenheid aan casussen. Daarom dienen we voorzichtig te zijn met afvinklijstjes die verspreid worden. Er is geen herkenbare reeks kenmerken te benoemen van personen die radicaliseren. De processen van radicalisering zijn heel verschillend van geval tot geval. Ook de signalen die jongeren laten zien, geven over het algemeen zelden een duidelijk en volledig beeld.[27] Sommige factoren zijn van cruciaal belang voor de betrokkenheid van een persoon, terwijl dezelfde factoren voor anderen slechts een kleine of zelfs geen enkele rol spelen.[28] Wel zijn jongeren met psychiatrische problematiek en/of minderbegaafde jongeren extra vatbaar en gevoelig voor ronselaars.

Volgende factoren kunnen duiden op een proces van radicalisering, doch let wel ze zijn richtinggevend niet duidend:

- De houding tegenover de maatschappij en autoriteiten
- Het gebrek aan of toenemend gevoel ergens bij te horen
- De vriendengroep die plots verandert
- Kledij en uiterlijk die in verschillende richtingen kunnen evolueren
- Het woordgebruik dat plots erg agressief en aanvallend kan worden
- De manier van contact maken met jou/de sociale groep/gezin en familie: dit is wel de belangrijkste indicator, als je het gevoel hebt geen connectie meer met de jongere te hebben, geen empathisch gesprek te kunnen voeren is er een probleem
- De schoolprestaties die plots dalen
- Schoolverzuim of spijbelen
- De vrijetijdsbesteding die plots verandert: veel voor de computer zitten, games, dwangmatig sporten, intense geplande activiteiten[29]

5.5.4 Triggerfactoren

VIDEO - Triggerfactoren

In het hele proces van radicalisering zijn er steeds triggerfactoren die het proces kunnen versnellen, vertragen of zelfs terugdraaien. Triggers zijn gebeurtenissen die ertoe leiden dat mensen open komen te staan voor een nieuwe ideologie of een nieuw wereldbeeld. Deze triggerfactoren leiden tot verdere radicalisering of leiden het in. De school staat immers midden in de samenleving en leerlingen zijn gevoelig voor gebeurtenissen rondom hen. Maatschappelijke, politieke en persoonlijke gebeurtenissen kunnen een

[27] Daan Weggemans, Edwin Bakker, and Peter Grol, "Who Are They and Why Do They Go? The Radicalisation and Preparatory Processes of Dutch Jihadist Foreign Fighters," *Perspectives on Terrorism* 8, no. 4 (2014).

[28] John G. Horgan, "Deradicalization or Disengagement? A Process in Need of Clarity and a Counterterrorism Initiative in Need of Evaluation," *Revista de Psicología Social* 24, no. 2 (2009): 291–98, https://www.researchgate.net/publication/299134329_Deradicalization_or_disengagement_A_process_in_need_of_clarity_and_a_counterterrorism_initiative_in_need_of_evaluation.

[29] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving*

sterke impact hebben op het functioneren van mensen. Triggerfactoren kunnen van alles zijn: een plots overlijden van een dierbare, een relatiebreuk, een slecht rapport … Triggerfactoren kunnen een katalyserende rol hebben en een radicaliseringsproces zowel versterken als verzwakken.[30] De Tool Triggerfactoren van het Nederlandse ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid onderscheidt triggerfactoren op persoonlijk-, groeps- en samenlevingsniveau en illustreert zeer goed het belang van triggerfactoren in een radicaliseringsproces. [31]

Ook diverse onderzoekers hebben zich doorheen de jaren gefocust op verklaringsmodellen die de grondoorzaken van 'radicalisering' verklaren binnen een geslaagde procesbenadering zoals het trappenhuis van Moghaddam.

Het trappenhuis van Moghaddam

[32]

[30] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving*

[31] Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, "Vernieuwde Tool Triggerfactoren Radicalisering - Nieuwsbericht - Socialestabiliteit," www.socialestabiliteit.nl, March 4, 2019, https://www.socialestabiliteit.nl/actueel/nieuws/2019/03/lancering-website-triggerfactoren/index.

[32] Olivier Cauberghs, "Reader Online Extremisme" (Textgain, 2020).

De Iraans-Amerikaanse hoogleraar psychologie Fathali Moghaddam omschreef de weg die wordt afgelegd naar gewelddadig terrorisme meer dan tien jaar geleden als een soort trappenhuis, in zijn artikel 'The Staircase to Terrorism' in American Psychologist.[33]
Het trappenhuis dat Moghaddam beschrijft is een metafoor voor een proces waarin mensen terechtkomen en waarbij ze telkens een verdieping hoger klimmen. Op elke verdieping blijven er grote groepen mensen achter, maar de kleine groepen die verder klimmen zien steeds minder alternatieven voor gewelddadige actie, tot op de bovenste verdieping van het trappenhuis enkel actoren overblijven die tot mensonterende terroristische activiteiten overgaan.

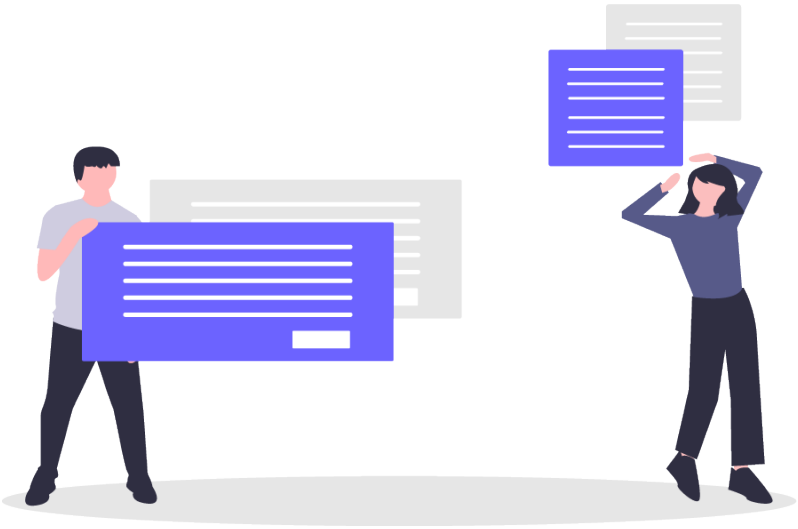
- In de benedenverdieping van het trappenhuis ontstaat bij sommige mensen frustratie die gevoed wordt door al dan niet terechte ervaringen van onrechtvaardigheid, armoede of discriminatie. De meeste mensen blijven echter op de begane grond, zolang ze hun eigen levensomstandigheden als rechtvaardig beschouwen.
- Toch gaat een groep mensen de trap op naar de eerste verdieping. Daar zoeken ze naar positieve manieren om het reële of vermeende onrecht te bestrijden. Het is de plek waar mensen besluiten iets aan hun omstandigheden te doen of zich in te zetten voor de groep waarmee ze zich identificeren en waarvan ze vinden dat die onrechtvaardig behandeld wordt.
- Als die pogingen geen succes blijken te hebben, klimt een boze groep verder op in het trappenhuis, waar ze op zoek gaat naar de schuldige van het onrecht, een concrete vijand die verantwoordelijk wordt geacht voor het onrecht. Dat kan de overheid zijn, de tekenaar van spotprenten of een specifieke groep mensen, zoals etnische of religieuze groepen …
- Van zodra de vijand geïdentificeerd is, kan er door weer een kleinere groep verder geklommen worden naar de derde verdieping. Daar worden contacten gelegd met gelijkgestemden en wordt een narratief ontwikkeld dat optreden en actie moet rechtvaardigen. Hier krijgt een moreel raamwerk vorm dat de tegenpartij als amoreel kan wegzetten en begint het gebruik van geweld een optie te worden. De derde verdieping kenmerkt zich door toenemend isolement en geheimhouding.
- Op de vierde verdieping gebruikt een weer kleiner geworden groepje de eerder aangegane contacten om cellen te vormen die vaak een charismatische leider volgen. Het wij-zij-verhaal is hier compleet. In deze cellen is geweld allang geen punt meer. Het wordt als noodzakelijk beschouwd om de vijand te kunnen verslaan. Leden zijn inmiddels totaal geïsoleerd van vrienden en familie en strikte geheimhouding wordt hun opgelegd. De groep verlaten wordt op deze verdieping ook nagenoeg onmogelijk.
- Ten slotte bereiken fracties van deze kleine groepen de vijfde verdieping, waar effectief tot gewelddadig terrorisme wordt overgegaan. De aanhoudende indoctrinatie kan er inmiddels voor zorgen dat de vijand ontmenselijkt is en daarom afgeslacht kan worden. Ook onschuldige burgers zijn op dat moment gaan behoren tot 'de vijand' die bestreden moet worden.

Naast het trappenhuis van Moghaddam zijn er tal van modellen in omloop. Deze modellen proberen de werkelijkheid te beschrijven, maar hebben geen voorspellende waarde. Het individuele proces van

[33] Fathali M. Moghaddam, "The Staircase to Terrorism: A Psychological Exploration.," *American Psychologist* 60, no. 2 (2005): 161–69, https://doi.org/10.1037/0003-066x.60.2.161.

radicalisering laat zich dan ook niet vangen in een model of afvinklijstjes. Alle ontwikkelingsmodellen zijn een soort stapelingsmodellen, waarbij men op elke trede weer kan afdalen. Kortom: men kan letterlijk ‘op zijn schreden’ terugkeren. Triggers kunnen dus in beide richtingen werken en door specifieke interventies kan het proces van radicalisering tot stilstand worden gebracht of worden teruggedraaid.

Net daarom pleit deze EUROGUIDE voor een holistische, multidisciplinaire aanpak waar zoveel mogelijk verschillende maatschappelijke actoren een rol kunnen spelen.



5.6 Algemene aanbevelingen

5.6.1 'Een democratische ethos' promoten

De EUROGUIDE doet een aantal algemene aanbevelingen. **We verwijzen hiervoor naar de RAN Manual.**[34] **Deze gids formuleert aanbevelingen om scholen en jongerenorganisaties voor te stellen als laboratoria voor democratie die radicalisering op een duurzame wijze van antwoord kunnen dienen.** Deze '**laboratoria voor democratie**' zijn onderscheidende pedagogische omgevingen waar de belangrijkste hedendaagse polarisatieproblemen kunnen aangepakt worden. Het zijn omgevingen waar conflicten niet onderdrukt of uit de weg gegaan worden, maar aangesproken en aangewend worden als een kans om te leren en om politieke en sociale verandering te bewerkstelligen.[35]

De kern van het preventiebeleid waar de RAN-werkgroepen[36] de afgelopen jaren meestal naar verwezen is het democratische school- en maatschappij-ethos. Zonder een democratisch ethos, zullen alle verdere elementen die belangrijk geacht worden om extremisme te bestrijden, hun doel missen:

1. ***We promoten democratische praktijken en waarden***
2. ***We koesteren diversiteit***
3. ***We pakken discriminatie aan***
4. ***We brengen mediawijsheid en mediageletterdheid bij***
5. ***We brengen kennis van religies bij en promoten de interlevensbeschouwelijke dialoog***
6. ***We betrekken studie- en leeftijdsgenoten als gidsen en experten***
7. ***We versterken onze leerkrachten en personeel via vormingen***
8. ***We bouwen een netwerk uit en investeren in samenwerkingsverbanden***
9. ***We stellen procedures op***
10. ***We ontwikkelen depolarisatievaardigheden***
11. ***We zetten in op Actief burgerschap en we voeden op tot burgerzin***
12. ***We betrekken ook de meest betrokkenen, de jongeren zelf*** [37]

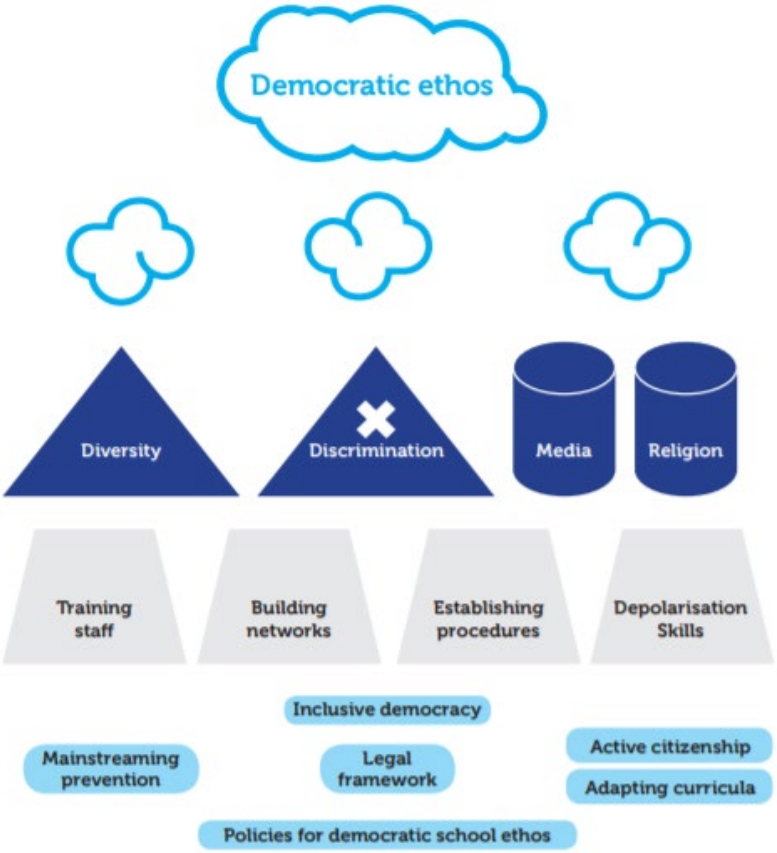
---

[34] Götz Nordbruch and Stijn Sieckelinck, "Transforming Schools into Labs for Democracy - A Companion to Preventing Violent Radicalisation through Education"

[35] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving*

[36] https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/topics-and-working-groups/ran-y-and-e_en

[37] RAN - Radicalisation Awareness Network, "Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools"



5.6.2 Werken met een preventiemodel

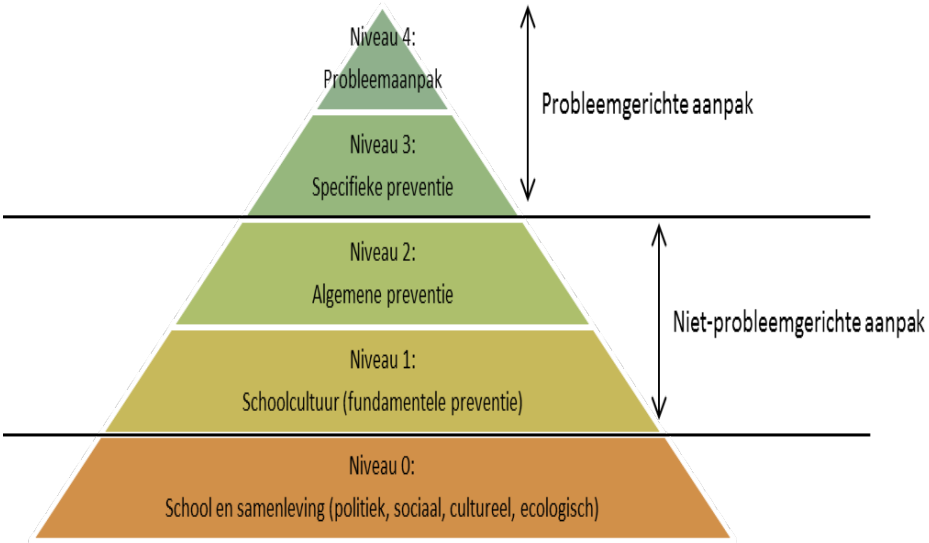
De Vlaamse scholen gebruiken **het Preventiemodel van Johan Deklerck** ter ondersteuning voor de ontwikkeling van hun schoolbeleid. Ook al is dit model specifiek voor scholen ontworpen, het is perfect bruikbaar voor jongerenorganisaties en andere.[38]

Dit model omvat 5 preventieniveaus.

- Niveau 4: Herstellende maatregelen. Het probleem aanpakken, zodra er iets voorvalt op school.
- Niveau 3: Specifieke preventieve maatregelen. Problematisch gedrag en radicalisering op school onmiddellijk voorkomen.

[38] Johan Deklerck and Kees Van Overveld, *De Preventiepiramide : Preventie van Probleemgedrag in Het Onderwijs* (Leuven ; Den Haag: Acco, 2011).

- Niveau 2: Algemene preventieve maatregelen. Georiënteerd op het sociale welbevinden van de leerlingen, maatregelen worden genomen als er zich een probleem voordoet.
- Niveau 1: De algemene levenskwaliteit stimuleren. Het verhogen van het algemene welbevinden van iedereen op school en het democratisch functioneren van de school.
- Niveau 0: Een brede maatschappelijke context. Politieke, sociale, culturele en ecologische dimensie.



Belangrijke boodschap bij dit model is dat de **verschillende preventieniveaus** steeds in **onderlinge interactie** dienen aanwezig te zijn. Als men omwille van een noodsituatie over moet gaan naar een specifieke of zelfs probleemgerichte aanpak, mag men ook de onderliggende niveaus, de algemene schoolcultuur, het pedagogisch project niet uit het oog verliezen.

5.6.3 Een positief diversiteitsbeleid promoten

Op de website van het Departement onderwijs en vorming bepleit de **Vlaamse overheid** daarom dat onderwijs de leefwereld van elke leerling moet verbreden en zorgen voor de **positieve beleving van diversiteit**. [39] Vroege en positieve ervaringen met diversiteit kunnen de fundering leggen voor een **inclusief**

[39] Departement Onderwijs en Vorming, "HANDVATTEN VOOR DE PREVENTIE, AANPAK EN OMGANG MET RADICALISERING & POLARISERING BINNEN HOGER ONDERWIJS En VOLWASSENENONDERWIJS" (Departement Onderwijs en Vorming, October 20, 2020), https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Handvatten_preventie_polarisering_radicalisering_hogeronderwijs_volwassenenonderwijs_20102020.pdf.

en democratisch wereldbeeld. In essentie is het antwoord op radicalisering dan ook al vervat in de inclusieve benadering van diversiteit en de positieve inzet van diversiteit als kracht.

GO! scholen hanteren een handleiding 'Omgaan met levensbeschouwelijke, etnische en culturele diversiteit'. Die handleiding biedt handvatten aan scholen aan om hun diversiteitsbeleid vorm te geven en uit te diepen, en dit zowel op school- als klasniveau.

Op schoolniveau betekent dit dat:

1 We van elke leerling een actieve burger maken (Actief burgerschap, leerlingenparticipatie)
2 We discriminatie en racisme aanpakken
3 We een schoolvisie rond diversiteit ontwikkelen
4 We streven naar een gekleurde lerarenkamer
5 We een plaats geven aan de niet dominante stem in school en curriculum
6 We de interlevensbeschouwelijke dialoog stimuleren
7 We een schoolcultuur verzekeren die de levensbeschouwelijke zoektocht van kinderen cultiveert
8 We proactief in dialoog gaan met de gemeenschap
9 We de moeilijk bereikbare ouders bij het schoolgebeuren betrekken
10 We de grenzen benoemen

Op klasniveau betekent dit dat iedere onderwijsprofessional:

1 een positieve attitude aanneemt en hoge verwachtingen koestert ten aanzien van alle leerlingen
2 zelfkritisch is en het eigen gedrag beoordeelt ten aanzien van leerlingen
3 de moeite doet om haar of zijn leerlingen te leren kennen
4 het verband legt tussen het opbouwen van kennis en de persoonlijke en culturele sterktes van de leerlingen
5 lesmaterialen toegankelijk maakt voor alle leerlingen en ze benadert vanuit verschillende gezichtspunten
6 zich ervan bewust is dat identiteit verschillende lagen heeft en meervoudig is[40]

[40] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving*

5.6.4 Een holistische, multidisciplinaire aanpak

Naar Europees voorbeeld pleit de EUROGUIDE tevens voor een holistische, multidisciplinaire aanpak waarbij scholen een deel van de samenleving zijn en waarbij er een voortdurende interactie is tussen de school, de ouders, en de andere partners uit de omgeving. Samenwerking en lokale inbedding staan dan ook centraal in onze visie.

In België werd hiervoor de **Lokale Integrale veiligheidscel inzake radicalisme, extremisme en terrorisme (LIVC-R)** opgericht.

Complexe problemen zoals gewelddadige radicalisering kennen geen simpel antwoord. Om gepast te reageren is een samenspel nodig van - met elkaar verbonden - interventies op diverse levensdomeinen. We vertalen dit vandaag vaak onder de noemer: een integrale benadering. Zo zal een geradicaliseerd individu niet deradicaliseren door louter het afnemen van zijn paspoort of een kortstondige babbel met een hulpverlener. Er is meer nodig: een geheel van afgestemde en gecoördineerde acties van diverse partners die betrokken zijn bij de opvolging en begeleiding van een individu en zijn omgeving.

Daarom werd de LIVC-R in het leven geroepen. De LIVC-R bespreekt als multidisciplinair casusoverleg personen die zich mogelijkerwijs in een radicaliseringsproces bevinden ('radicaliseringscasussen') en waarvoor een op maat gerichte begeleiding en opvolging wordt uitgewerkt. Dit overleg vindt plaats onder voorzitterschap van de burgemeester (of zijn/haar vertegenwoordiger) en in aanwezigheid van diensten van het lokaal bestuur (lokale politie, gemeente en OCMW) en sociaalpreventieve organisaties.

Het wettelijk kader van dit overleg is uitgewerkt in de federale wet tot oprichting van LIVC-R en het Vlaams decreet LIVC-R. De wet omvat de centrale krijtlijnen en een aantal voorwaarden waaraan het casusoverleg moet voldoen. De wet doet uitdrukkelijk beroep op artikel 458ter van het Strafwetboek en maakt het op deze manier mogelijk het beroepsgeheim gedurende het casusoverleg op te heffen. Het Vlaamse decreet verduidelijkt de machtiging en de modaliteiten van de Vlaamse diensten en voorzieningen om deel te nemen aan het overleg.

Meer informatie over de werking van de LIVC-R kan je terugvinden op Lokale integrale veiligheidscel.[41]

[41] Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten vzw, "VVSG Kennisnetwerk," www.vvsg.be, n.d., http://vvsg.be.

6 Samenleven

Vertrekkend vanuit Europese inzichten bieden we een theoretisch kader aan rond preventie van radicalisering en polarisering op school. Dit kader werd op Vlaams niveau uitgewerkt en geprofessionaliseerd binnen het netwerk wij-zij.[42]

Vervolgens bespreken we casussen van polarisering die zich binnen scholen voordoen. We ondersteunen scholen met het schetsen van de kaders die van toepassing zijn, hoe polarisering en controversiële items op school en in de klas pedagogisch-didactisch aangepakt kunnen worden en eindigen telkenmale met aanbevelingen van de RAN-expert en de diversiteitsexperts van Ceapire.

6.1 Hoe gaan we om met polarisatie?

Waarover gaat het?

Onze samenleving wordt hoe langer hoe meer opgedeeld in kampen. Mensen voelen de druk toenemen om partij te kiezen en vervallen in een wij-zij-denken. Dit wij-zij-denken beschadigt de sociale cohesie en vreet aan de stabiliteit van onze samenleving. Het kan een opstap vormen naar geweld tussen groepen, dit noemen we polarisatie. Soms is polarisatie in een samenleving ook nodig om tot vooruitgang te komen v.b. bij verkiezingen. Anderzijds dienen we er ons bewust van te zijn dat er een verschil is tussen polarisatie, conflict en controverse.

Polarisatie staat ook voortdurend in wisselwerking tot conflict. In een conflict is het ook eenvoudig om de verschillende partijen aan te wijzen, bij polarisatie ligt dat moeilijker. Bij polarisatie spreken we van een eerder abstract fenomeen, van sterke tegenstellingen tussen grote groepen mensen die elkaar niet noodzakelijk kennen. Conflicten daarentegen zijn concreet en spelen zich af tussen bepaalde mensen.

Bijvoorbeeld:

Neem nu de polarisatie tussen 'moslims' en 'westerlingen', die zich heeft ontwikkeld sinds 9/11. Moslims worden erop aangesproken dat het Westen geconfronteerd wordt met dodelijke aanslagen die gebeuren in naam van de islam. Maar welke moslims kan je daarop aanspreken? De grote meerderheid gruwt immers net zo van die aanslagen als de westerling. Bij polarisatie is het dus heel moeilijk verantwoordelijken aan te duiden. Wie is de 'zij' die tegenover de 'wij' staat?

Bekijk alvast de video[43]

[42] Kazerne Dossin, "Wat Is Polarisatie?," Wij-Zij, n.d., https://wij-zij.be/.

[43] Times of Migration and Bart Brandsma, "Polarization & Migration (Incl. Dutch Subtitles)," YouTube (Times of Migration, November 24, 2016), https://www.youtube.com/watch?v=5R3gzMONDUI&feature=emb_logo.

Welke kaders zijn van toepassing?

In Nederland ontwikkelde filosoof Bart Brandsma[44] een zeer bruikbaar model om polarisatie in onze samenleving op micro- en macroniveau in te dijken. Het model wordt ondertussen met succes toegepast door onderwijsmensen, politiemedewerkers, burgemeesters en journalisten in meerdere Europese landen. Immers spanningen kunnen wel degelijk ontzenuwd worden als we meer greep krijgen op de processen die leiden tot polarisatie en/of conflict. Dit model vormde de basis voor een belangrijke RAN-meeting en paper in 2016[45]. Binnen RAN werd ook een handboek[46] ontwikkeld.

In nauwe samenwerking met Kazerne Dossin brachten we dit model naar Vlaanderen en werken we aan een digitaal platform[47]. Aan de hand van teksten, artikels, digitale lessen en korte filmpjes wordt het basismodel van Bart Brandsma uitgelegd. Het digitale platform biedt tevens een plaats waar practitioners ervaringen kunnen uitwisselen.

Het doorgronden van deze dynamiek geeft de mogelijkheid om polarisatiemanagement in te zetten bij toenemende spanningen in scholen en organisaties.

Volgens Bart Brandsma[48] is polarisatie een dynamiek die een aantal **wetmatigheden** kent:

DRIE WETMATIGHEDEN

1. **Polarisatie is altijd een GEDACHTECONSTRUCTIE**, het is niet concreet, het is een verbeelde werkelijkheid gevoed door ideeën of opvattingen over de ander.
2. **Polarisatie heeft BRANDSTOF nodig,** elke uitspraak over de identiteit van de ander geeft brandstof.
3. **Polarisatie kent een eigen GEVOELSDYNAMIEK**, het gevoel is sterker dan de ratio.

Als het bij conflicten nog relatief eenvoudig is om aan conflictmanagement te doen omdat de partijen gekend zijn, is het bij polarisatiemanagement veel ingewikkelder omdat het gaat over extreme en abstracte gedachteconstructies. Toch slaagt Bart Brandsma erin bij polarisatie een beperkt aantal rollen – vijf in totaal – te definiëren die mensen kunnen innemen en waarbij onder meer urgentie (1), gevoel (2) en zichtbaarheid (3) een doorslaggevende rol spelen. Het kennen van deze fundamentele rollen is een eerste stap om te komen tot polarisatiemanagement.

---

[44] Bart Brandsma, *Polarisatie : Inzicht in de Dynamiek van Wij-Zij Denken* (Schoonrewoerd: Bb In Media, 2019).

[45] RAN - Radicalisation Awareness Network, "Tackling the Challenges to Prevention Policies in an Increasingly Polarised Society" (RAN - Radicalisation Awareness Network, 2016), https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-papers/docs/issue_paper_tackling_challenges_prevention_policies_increasingly_polarised_society_112016_en.pdf.

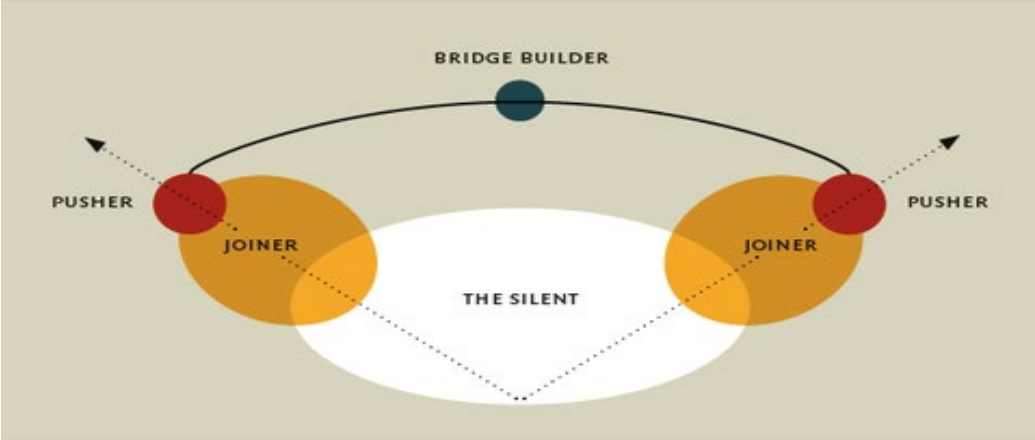
[46] RAN: Radicalisation Awareness Network, "COVID-19 Narratives That Polarise" (RAN: Radicalisation Awareness Network, December 2020), https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-c-and-n/docs/ran_paper_covid-19_stories_that_polarise_20201112_en.pdf.

[47] Kazerne Dossin, "Wat Is Polarisatie?," Wij-Zij, n.d., https://wij-zij.be/.

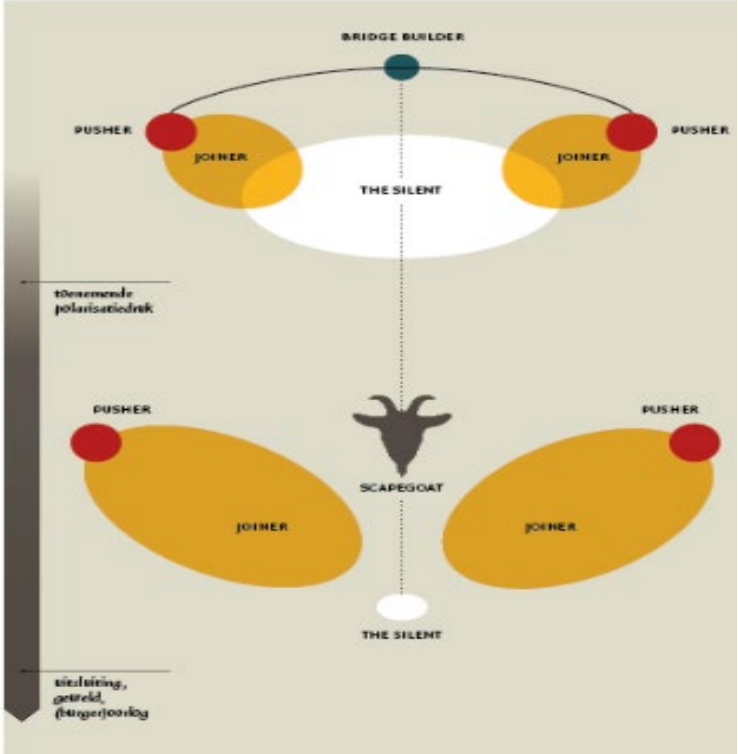
[48] Bart Brandsma, *Polarisatie*

VIJF VERSCHILLENDE ROLLEN

1. **THE PUSHER**: levert voortdurend brandstof aan de polarisatie door de tegenpool verdacht te maken.
2. **THE JOINER:** maakt een keuze voor één van beide polen en verdedigt die.
3. **THE SILENT:** voert gematigde stellingnames in het midden en biedt weerstand aan de polarisatie.
4. **THE BRIDGEBUILDER:** plaatst zich boven het conflict en tracht standpunten te verzoenen.



5. **THE SCAPEGOAT:** als de spanningen toenemen, kunnen zowel de bruggenbouwer als het midden zondebok worden omdat men hen niet vertrouwt, *pushers* en *joiners* zorgen voor extra brandstof.



Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Polarisatiemanagement herkent de dynamieken in een vroeg stadium en intervenieert op depolarisatie; het versterken van het middenveld. Spelers in het middenveld hebben namelijk één handicap, ze blijven onzichtbaar. Ze behoren tot het grijze midden. Juist die middengroep moet versterkt, moet de nuance houden. Het investeringsgebied dat van belang is, is dus het middenveld. Een positief schoolklimaat, een leerlijn Actief burgerschap, een interlevensbeschouwelijke dialoog, … dit zijn voorbeelden van investeringen in het midden. Als er spanningen ontstaan, als maatschappelijke spanningen zorgen voor joiners in de klas, of in de jeugdbeweging, bestaat de uitdaging erin die *joiners* opnieuw naar het midden te leiden.

Samenvattend is het volgens Bart Brandsma[49] van groot belang om een aantal keuzes te maken en vervolgens als professionals met elkaar op zoek te gaan naar de juiste praktische handvatten om het middenveld te versterken. Immers als polariseren in het midden gebeurt, is het evident dat depolariseren in datzelfde midden dient plaats te vinden. Het vraagt tevens om het juiste leiderschap op dit thema.

Bart Brandsma[50] onderscheidt hiervoor vier gamechangers:

1. VERANDER DE DOELGROEP: Focus in geen geval op de twee polen of op de *pushers*. Maak van het midden je investeringsgebied, investeer in empathische vraaggesprekken, inhoud en nuance.

2. VERANDER HET ONDERWERP: investeer niet in een gesprek over identiteiten, maar in het juiste gesprek over 'Samen leren samenleven', probeer de focus te verleggen.

3. VERANDER DE TOON: Tracht te vermijden om in een belerende moraliserende toon te gaan. Maak gebruik van *'Mediative Speech'*.

Mediative Speech:

is het vermogen om zo te spreken dat de boodschap die we formuleren gehoord en verstaan kan worden door twee polen en het midden. We stemmen de opbouw van ons verhaal de keuze van onze woorden en ons optreden af op het begrijpen van de twee polen het midden.

Het is soms buitengewoon subtiel, maar er zijn een aantal heldere kenmerken waarmee we onderscheid kunnen aanbrengen tussen de bruggenbouwer en de zesde positie.

Bruggenbouwer	Zesde positie
Neutraal	Onafhankelijk
Sympathie	Empathie
Begrenzen	Uitnodigen
Oplossingen	Vraagstukken
Stellingen	Dilemma's

[49] Bart Brandsma, *Polarisatie*
[50] Bart Brandsma, *Polarisatie*

Analytisch vermogen	Beeldend vermogen
Argumenteren	Beweegredenen en doel voor ogen houden

4. **VERANDER VAN POSITIE**: Tracht van bruggenbouwer naar de zesde positie te gaan, d.w.z. tracht een authentiek empathisch gesprek te voeren vanuit het midden met het midden. Probeer heel subtiel te balanceren en tracht *pushers* en *joiners* naar het midden te halen.

Voor nascholingen rond polarisatie kan je contact opnemen met het netwerk wij-zij.be.be De vormingen voor het GO! worden verzorgd door Karin Heremans (karin.heremans@g-o.be).

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Het model van Brandsma[51] is uitermate geschikt om polarisatie op maatschappelijk-, school- en klasniveau aan te pakken, doch het is ook een kunst. Immers al te vaak neemt een mediator de rol van bruggenbouwer op en focust die bij zijn bemiddeling op de identiteit van de twee tegenpolen. Hierdoor wordt er extra brandstof gegeven aan het probleem en neemt de polarisatie alleen maar toe. De kunst bestaat erin te balanceren en via een doorgedreven *mediative speech* (zie definitie hierboven) in het midden te blijven en trouw te blijven aan de vier gamechangers.

Bij dreigende escalaties is het belangrijk de focus te verleggen en de toon van het gesprek te veranderen. De volgende situaties zijn hier voorbeelden van:

1. Alle Koerden zijn terroristen [52]

De leraar Geschiedenis geeft een les over het conflict in Syrië en toont op de kaart de posities van alle betrokken partijen, van de regeringstroepen van Bashar Al-Assad, over de positie van de rebellen, van IS en in het noorden de positie van de Koerden. Waarop een Turkse leerling opmerkt dat 'de Koerden ook terroristen zijn'. Dit zijn bijzonder lastige momenten in de les. De leerling in kwestie kan best een joiner zijn in de gepolariseerde discussie in Turkije. Op dat moment schakelt de leraar over op vraagstellingen zonder zelf positie in te nemen.

Waarom denk je dat de Koerden al die aanslagen plegen?
Omdat ze tegen de regering zijn.

Zijn het enkel Koerden die aanslagen plegen?
Neen, ook IS.

[51] Bart Brandsma, *Polarisatie*

[52] "Partijpolitieke Polarisatie in de Klas," Wij-Zij Polarisatie (Kazerne Dossin, October 9, 2019), https://wij-zij.be/case/politieke-polarisatie-in-de-klas/.

Hoe komt het dat de Koerden tegen de regering zijn? Heeft de regering dingen gedaan die de Koerden boos hebben gemaakt?

Ja, dorpen aangevallen. In het oosten.

En doen alle Koerden mee aan die aanslagen? Gaat iedereen ermee akkoord dat dat gebeurt?

Nee, dat denk ik niet. Niet iedereen pleegt aanslagen en er zullen er ook wel niet mee akkoord gaan denk ik.

Is er voor hen een andere manier? Kan je in Turkije gemakkelijk voor je mening opkomen of zeggen wat je denkt?

Nee, dat is niet altijd even gemakkelijk.

Als je zegt dat niet alle Koerden deelnemen aan die aanslagen en dat sommigen er ook tegen zijn, weet je waar ik dan aan moet denken?

Nee.

Aan hoe sommige mensen 'de' moslims verantwoordelijk stellen voor de aanslagen door IS. De meeste moslims hebben absoluut niets te maken met die aanslagen en zijn ertegen. Heel wat moslims zijn trouwens zelf slachtoffer. En toch worden ze in de samenleving vaak geviseerd als potentiële terroristen, toch?

Ja, da's waar. En dat is echt heel erg. Dat is zo'n stempel.

Zou dat voor de Koerden niet net hetzelfde gevoel zijn?

Ja, waarschijnlijk wel. Voor hen moet het ook niet makkelijk zijn om vandaag Koerd te zijn.

Door in het midden te blijven staan en vragen te stellen, slaagde de leraar erin om een potentieel explosieve situatie om te buigen tot een dialoog. In tegenstelling tot wat veel mensen denken, leidt het benoemen van dingen die betrekking hebben tot identiteit niet tot het wegnemen van spanningen. Identiteiten leveren immers net brandstof die de spanningen doen toenemen. Het is de vraag wat we met elkaar willen delen, hoe we op elkaar betrokken willen zijn, die centraal moet staan. Het is de kunst om polarisatie en conflict naar het centrum terug te brengen, naar de plek waar mensen met elkaar willen en kunnen samenleven, naar datgene wat ze beiden willen en niet naar hetgeen waarin ze verschillen. Een van de inzichten van Brandsma is immers dat conflicten niet ontstaan omdat we verschillende dingen willen, maar omdat we hetzelfde willen. Moslims en niet-moslims willen van dezelfde faciliteiten gebruik maken, zoals goed onderwijs, een degelijke woning, een goede job, maar ook waardering en erkenning. Als dat niet lukt, wordt dat makkelijk vertaald naar etnisch-culturele of religieuze tegenstellingen.

2. Gülen – Erdogan[53]

Net voor het Referendum van Erdogan in Turkije profileerde een jonge Turkse leerling zich op school luidruchtig als Erdogan-aanhanger. Hij droomde van de heropstanding van het Ottomaanse rijk. Kritiek op de Turkse president, die hij 'de Vredesengel' noemde, maakte deel uit van een westers complot tegen de islam. Het zorgde voor heel wat spanningen in de klas. Uit een gesprek met zijn ouders bleek dat de jongen zijn weekends achter het computerscherm doorbracht met het oog op het zich aansluiten bij het Turkse leger om Erdogan te kunnen helpen bij de heropstanding van het Ottomaanse rijk.

Betrokken school heeft hier de focus van het probleem radicaal verlegd naar toekomstdromen en rolmodellen voor jongeren. De leerkrachten organiseerden een dag rond studiekeuzes voor de hele graad. Naast een algemene toelichting over het studieaanbod nodigden ze ook een aantal rolmodellen uit; waaronder doelbewust een Turkse politieman die ze met de jongen aan tafel zetten. Het gesprek ging over zich inzetten voor een zaak, in het geval van de politieman voor de ordehandhaving in onze samenleving. Om je nuttig te maken, hoef je geen verre reizen te ondernemen, het kan gewoon hier, in het belang van onze samenleving. Dat soort workshops kan dan aangevuld worden met informatie over complotdenken, met een begeleiding van de jongen door een islamexpert die duiding kan geven bij interpretaties van de islam, dat alles in nauw overleg met de ouders van de jongen, met als doelstelling het droombeeld van strijden aan de zijde van Erdogan te keren naar een toekomstdroom en een leven hier.

In hogere klassen werd dan weer sterk inhoudelijk gewerkt en werd een Turkije-expert uitgenodigd om op een onafhankelijke wetenschappelijke manier de geschiedenis van Turkije te duiden, los van de polarisatie.

3. Spanningen met nieuwkomers[54]

In een school leefde een sterke polarisatie tussen nieuwkomers en tweede- en derde-generatie-jongeren die escaleerde toen enkele leerlingen met elkaar op de vuist gingen. In de ene groep zaten voornamelijk moslimjongeren, in de andere voornamelijk Zuid-Europese en Zuid-Amerikaanse jongeren met een katholieke achtergrond. Met die levensbeschouwelijke tegenstellingen had de escalatie echter niets te maken. Een banale woordenwisseling tussen enkele jongens deed het vuur in de pan slaan. Toen de ouders van de geviseerde jongeren naar school kwamen, werd het probleem meteen vertaald naar etnisch-religieuze tegenstellingen. Want 'die' ouders voeden hun kinderen niet goed op. Met 'die' ouders werd op moslimouders gedoeld. Het gesprek in het directiekantoor vernauwde zich nog meer, zodat het uiteindelijk Marokkaanse ouders waren die hun kinderen niet goed opvoeden. We zien wel vaker dat Marokkanen geviseerd worden bij conflicten, ook als zij — zoals in de vechtpartij op school die aangestookt was door jongeren uit Oost-Europa en Irak — daar niets mee te maken hebben.

---

[53] "Preventieve Aanpak Op School Na Couppoging in Turkije," Wij-Zij Polarisatie (Kazerne Dossin, September 10, 2019), https://wij-zij.be/case/preventieve-aanpak-op-school-na-couppoging-in-turkije/.

[54] "Aanpak Sociale Polarisatie Na Gevecht in School," Wij-Zij Polarisatie (Kazerne Dossin, January 14, 2020), https://wij-zij.be/case/aanpak-sociale-polarisatie-na-gevecht-in-school/.

In dergelijke situaties is het belangrijk in het midden te blijven staan en toch tot een dialoog te komen met de betrokken ouders. Dat deed de school door met beide groepen ouders apart te spreken en hen te laten vertellen wat ze nu precies van de schoolomgeving verlangden. Dan komen begrippen als 'zich thuis voelen', aanvaard worden, veiligheid … aan de oppervlakte. Willen we immers niet allemaal dat kinderen het op school goed met elkaar kunnen vinden? Door niet als 'daders' te worden aangesproken, maar als partners in de zoektocht naar een aangenaam en constructief schoolklimaat, voelden de ouders van de aanstokers zich niet geviseerd. Wel integendeel. Ze vroegen een gesprek aan met de ouders van de slachtoffers, zodat ze hun duidelijk konden maken dat zo'n vechtpartij ook voor hen niet door de beugel kon. De gesprekken werden bij momenten zelfs emotioneel, niet in negatieve zin, maar omwille van de verbondenheid die de ouders met elkaar voelden. Eén vader zei tegen een andere vader: "Ik ken u precies van ergens?" "Ja, ik ken u ook van ergens." Beide mannen fronsten het voorhoofd, waarop de ene vader zich plots herinnerde: "Ah ja, we hebben samen in de inburgeringscursus gezeten."
Beide partijen apprecieerden het dat ze samen een gedeeld belang konden verdedigen op school. Dergelijke gesprekken nemen tijd in beslag. Met de verzoening van de beide 'kampen' is de school toch gauw zo'n drie weken zoet geweest. Voor de leerlingen die bij het incident betrokken waren, tekenden ze, met de steun van de ouders, een traject uit waarin een aantal opdrachten vervat zat rond Actief burgerschap, zoals vrijwilligerswerk bij hulp voor daklozen. Zo'n aanpak waarbij verschillende partijen betrokken worden in een breed maatschappelijk verhaal heeft veel meer effect op een schoolcultuur dan louter repressieve maatregelen.

6.2 Hoe gaan we om met controversiële thema's in de klas?

Waarover gaat het?

Het is belangrijk om een onderscheid te maken tussen controverse en polarisatie. Bij polarisatie gaat het over twee kampen die tegenover elkaar worden geplaatst en door de tegenstelling elkaar voeden. Bij controverses gaat het over bepaalde thema's die voor bepaalde groepen in de samenleving moeilijk bespreekbaar zijn. Beiden vragen een andere aanpak. Maarten Van Alstein[55] geeft aan waarom.

- Ten eerste is een felle en emotionele discussie niet altijd een probleem. Het democratisch samenleven kan gebaat zijn bij een confrontatie tussen visies. Als het om polarisatie gaat, dreigt het open klasklimaat schadelijke gevolgen te ondervinden: groepen jongeren beginnen elkaar wederzijds te verwerpen.
- Een tweede reden waarom het belangrijk is een felle discussie niet met polarisatie te verwarren, is dat beide situaties een andere pedagogische aanpak vergen. In geval van polarisatie kunnen leraren proberen de monoloog van een *pusher* te ontwijken door zich tot de jongeren in het midden te richten, een mildere toon te hanteren en het gespreksonderwerp breed open te trekken en te veranderen. Maar het kan ook gaan om pubers die de klas eens willen testen, of naar manieren zoeken om hun (nog onvoldragen) meningen en opvattingen te ventileren. In dat geval

[55] Maarten Van Alstein, *Omgaan Met Controverse En Polarisatie in de Klas* (Kalmthout: Pelckmans Pro, 2018), 134.

kunnen andere pedagogische strategieën effectiever zijn, bv. door bij de jongere die de hevige uitspraak doet door te vragen naar het hoe en waarom van zijn opvattingen, en ook door de andere jongeren op die heftige uitspraak te laten reageren. De uitspraken worden dan niet ontweken, maar teruggegeven aan de jongeren om zo verder door te denken.

In elk geval is er geen reden om te wachten tot de bom barst om over maatschappelijke en controversiële onderwerpen te praten met de jongeren. Het verdient aanbeveling het gesprek over die thema's juist aan te gaan voordat het woelig wordt. Door jongeren te laten werken rond deze moeilijke thema's leren ze niet alleen met elkaar praten, argumenten geven en elkaars visies onderzoeken, ze leren ook luisteren én het belang van meerstemmigheid erkennen. Dat heeft een waarde op zich. Een open klasklimaat wordt gestimuleerd, jongeren leren constructief omgaan met verschillen en tegenstellingen. Actief werken rond controversiële thema's kan ook preventief werken.

Welke kaders zijn van toepassing?

Het behoort tot de vakdidactiek van Actief burgerschap om jongeren te leren hoe ze met conflicten en tegenstellingen kunnen omgaan. Zo kunnen we hopen dat maatschappelijke breuklijnen en polarisatie zich minder acuut zullen doorzetten in de klas en op school. Van de leraar verwachten we dat zij of hij inzicht heeft in een aantal perspectieven om controversiële onderwerpen bespreekbaar te maken en technieken kent om gesprekken over deze onderwerpen kwaliteitsvol te begeleiden. Ook wordt verwacht dat zij of hij inzicht heeft in diverse perspectieven om controversiële onderwerpen bespreekbaar te maken.
Bij de modernisering van het secundair onderwijs is Actief burgerschap één van de 16 sleutelcompetenties. Er werden heel wat eindtermen[56] aan gekoppeld die in het curriculum dienen aan bod te komen. Binnen het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap behoort Actief burgerschap tot de corebusiness van hun pedagogisch project [57]. Het GO! ontwikkelde ook een leerlijn Burgerschap.
Ook de andere onderwijsnetten zien Actief burgerschap als een manier om om te gaan met controverses in de klas.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Actief burgerschap is het geschikte 'platform' om te leren omgaan met controversiële onderwerpen. Binnen de competentie 'waardenvorming' leren de jongeren omgaan met conflicten en spanningen. De leerlijn[58] reikt daarvoor de kennisinhouden, vaardigheden en attitudes aan. De leerlijn biedt verschillende didactische werkvormen aan voor een goede omgang met conflicten en spanningen.

[56] https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4825
[57] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap," Pro.g-o.be (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015), https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/aan-de-slag-met-actief-burgerschap/in-het-secundair-onderwijs/toolkit-leerlijn-actief-burgerschap-llab.
[58] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

Didactische werkvormen voor omgang met controverse en polarisatie[59]

Inlevingsspel:
De jongeren staan op een rij en krijgen elk een uitgeschreven personage. De leerkracht leest verschillende situaties of gebeurtenissen voor. Als de situatie voordelig is voor het personage van de jongeren, zetten zij een stap vooruit. Indien de situatie nadelig is, zetten ze een stap achteruit. Nadien vertellen de jongeren aan de klas in welk personage ze zich moesten inleven en hoe ze het spel ervaren hebben en wat het deed met de eigen identiteit en situatie.

Stellingenspel:
De leerkracht leest een aantal stellingen voor rond het lesonderwerp. De jongeren moeten aangeven of ze al dan niet akkoord gaan en waarom. Mogelijke uitvoering: met rode en groene kaartjes geven de jongeren aan wanneer ze akkoord gaan en wanneer niet. De jongeren die akkoord gaan, lopen over een streep naar de andere kant van de klas.

Cuvelier-rollenspel:
De verschillende 'axen' van de 'axenroos' van Cuvelier worden op kaartjes geformuleerd. De jongeren krijgen elk een kaartje toegewezen en een fictieve rol die ze moeten spelen. Nadien moeten ze raden wie welke 'ax' heeft vertegenwoordigd. Mogelijke uitvoering: de leraar geeft de jongeren een beschrijving van een bepaalde situatie. In deze situatie krijgen de jongeren een bepaalde rol toegewezen. Een jongere krijgt de opdracht om in haar of zijn rol enkel agressieve communicatie te gebruiken. Een andere jongere krijgt de opdracht om enkel subassertieve (onderdanige) communicatie te gebruiken. De jongeren leven zich in die bepaalde rol in en bootsen zo goed mogelijk het gedrag van de rol na. Nadien staan de jongeren stil bij de eigen rol en het effect van de vorm van communicatie op de andere rollen.

Praatmat:
Uit de Toolkit Burgerschapseducatie Universiteit Nederland.[60]
Gebruik de praatmat om samen met een jongere of een klein groepje jongeren een verdiepend inzicht in het wederzijdse gedrag te krijgen. In conflictsituaties kan de praatmat ondersteunend werken bij het vinden van oplossingen. Kies de praatmat als gespreksondersteuning om zo samen met de jongere(en) te zoeken naar oplossingen voor een bepaalde situatie. Situaties die al 'opgelost' zijn leveren bij een bespreking met de praatmat niet veel extra informatie op. Zet de praatmat zo snel mogelijk in bij actuele situaties. Vooral bij conflictsituaties het liefst nog de dag zelf of enkele dagen later. Op die manier kan de werkvorm ondersteunend werken bij het vinden van oplossingen.

---

[59] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"
[60] Lilian Mouissie, Kitty van Voorst-van Beest, and Mayke Den Ouden, *Toolkit Burgerschapseducatie- Doen Wat Werkt!* (CED-Groep, 2015), https://onderwijsdatabank.nl/90243/toolkit-burgerschapseducatie/.

Communicatiespel:
Een bepaald verhaal wordt al fluisterend van jongere tot jongere doorgegeven. Wanneer het de hele klas is rondgegaan, vertelt de laatste jongere het verhaal luidop. Het verhaal zal verschillende aanpassingen ondergaan hebben.

Mogelijke uitvoeringen: dit spel kan ook via non-verbaal gedrag gespeeld worden. De leerkracht fluistert een jongere een bepaalde emotie of een bepaalde handeling toe. Via non-verbaal gedrag beelden de jongeren om de beurt de emotie of de handeling uit. De laatste jongere verwoordt luidop wat het non-verbale gedrag volgens hem betekent.

Dialoog en discussie:
Dit is de meest geprefereerde werkvorm om te werken rond controversiële onderwerpen in de klas. De Democratische Dialoog[61] van de Erasmushogeschool Brussel definieert een dialoog als een open, verbindend en onderzoekend gesprek tussen meerdere partners. Doel is het bevorderen van een empathische houding bij de deelnemers die leidt tot een ontmoeting met de anderen vanuit de eigen identiteit, met oog voor wat verbindt en respect voor het verschil. Bedoeling is om samen inzicht te verwerven in een maatschappelijk vraagstuk, proberen tot een consensus te komen rond een actuele vraag, of verschillende visies over een bepaald onderwerp verkennen en naar elkaar leren luisteren. Concrete werkvormen binnen dialoog en discussie kunnen een filosofische dialoog zijn, of *'structured academic controversy'.* Voor meer informatie over beide werkvormen zie: Omgaan met controverse en polarisatie in de klas[62].

Emotiespel:
Deze werkvorm illustreert hoe het referentiekader of het perspectief het kijken naar de emotie-uiting bij anderen (interpretatie) kleurt. Elke jongere krijgt een kaartje. Op dit kaartje staat telkens een emotie. Om de beurt beelden de jongeren de emotie op hun kaartje uit. De rest van de klas moet telkens raden welke emotie de jongere uitbeeldt. Elke jongere beargumenteert haar of zijn antwoord. Het zal duidelijk worden dat niet iedereen elke emotie op dezelfde manier interpreteert.

Gevolgenschema:
Deze werkvorm beoogt dat jongeren door overleg elkaars standpunten leren kennen en deze standpunten ook verkennen. De klas wordt verdeeld in kleine groepjes. Elke groep krijgt een gevolgenschema. Jongeren kunnen ook de opdracht krijgen om dit gevolgenschema zelf te tekenen. De leraar beschrijft een situatie. Bij 'alternatieven' in het gevolgenschema noteert elke groep minstens drie oplossingen of methoden van aanpak. Bij 'gevolgen' in het gevolgenschema noteert elke groep bij elke oplossing minstens een gevolg.

---

[61] De Democratische Dialoog, n.d., http://democratischedialoog.be/.
[62] Maarten Van Alstein, *Omgaan Met Controverse En Polarisatie in de Klas* (Kalmthout: Pelckmans Pro, 2018), 134.

De oefening kan eerst individueel of meteen in groep worden uitgevoerd. In groep overleggen de jongeren: waarom heeft iemand een voorkeur voor een bepaalde oplossing? Beïnvloedt het gevolg de haalbaarheid van de oplossing?

Tangrampuzzel: vanuit welke bril kijken de anderen?
Deze werkvorm beoogt een actieve luisterhouding en het ontdekken van elkaars perspectief. Vorm duo's. Elk paar gaat aan tafel tegenover elkaar zitten. Verspreid de duo's over het lokaal. Geef elk paar een grote kaft en laat die kaft tussen beide jongeren zetten als een soort scherm. Leg de opdracht als volgt uit: zeg dat de jongeren gaan puzzelen. Jongere 1 krijgt een set puzzelstukken en een tekening van de afgewerkte puzzel (= het resultaat). Jongere 2 krijgt enkel de puzzelstukken (dezelfde als de partner). Het is de bedoeling dat jongere 1 instructies geeft aan jongere 2 die de puzzel maakt en dus de instructies van jongere 1 volgt. Belangrijk is dat er niet over het scherm gekeken wordt. Er mag gepraat worden, er mogen vragen gesteld worden, maar de jongeren mogen niet naar de puzzelstukken van de partner kijken. Ook mogen er geen tekens gegeven worden. Deel de puzzelstukken uit. Geef de personen één minuut de tijd om hun puzzelstukken juist te leggen, help waar nodig en geef dan het startsein. Indien de groep te groot is om voldoende afstand te creëren tussen de duo's, kan je ook trio's vormen en vragen dat er telkens één jongere observeert.

Groepswerk en aandacht voor de actualiteit:
Controversiële onderwerpen kunnen zich ook lenen voor meer langdurige projecten. Het vak PAV is bv. geschikt. Voor meer informatie over beide werkvormen zie: Omgaan met controverse en polarisatie in de klas[63].

Workshops:
Heel wat organisaties hebben educatief materiaal ontwikkeld. Vaak kunnen die organisaties ook op school een workshop komen houden. **UNICEF en Plan België** hebben een aanbod[64] ontwikkeld voor lagere scholen. **Democratische Dialoog**[65] beschikt over experts en dialoogcoaches die scholen ondersteunen als de communicatie verhinderd wordt door levensbeschouwelijke of andere knelpunten. **Het Vredescentrum in Antwerpen**[66] biedt voor scholen een workshop *'Clash of conflicts'* aan, waarin jongeren uit het tweede en derde leerjaar van het secundair onderwijs het gesprek aangaan over persoonlijke én maatschappelijke conflicten.

---

[63] Maarten Van Alstein, *Omgaan Met Controverse En Polarisatie in de Klas*
[64] "Educatief Lesmateriaal | UNICEF België," Unicef, n.d., https://www.unicef.be/nl/kinderrechteneducatie/educatief-lesmateriaal.
[65] De Democratische Dialoog, n.d., http://democratischedialoog.be/.
[66] "Clash of Conflicts," Vredescentrum Antwerpen, n.d., https://www.vredescentrum.be/project/secundair-onderwijs/clashofconflicts.html.

Uitstap naar Kazerne Dossin en Fort van Breendonk[67]:
De jongeren komen in contact met de gevolgen van polarisering en discriminatie. Op basis van dit bezoek kunnen de jongeren een vergelijkende studie maken tussen discriminatie van minderheidsgroepen (bv. Joden) in de aanloop naar WO II en de discriminatie van minderheidsgroepen vandaag.

Kunstzinnige en artistieke projecten:
Toneel, plastische kunsten, video en fotografie, elke kunstvorm biedt aanknopingspunten om educatieve projecten op te zetten. Zie bv. **Athena-syntax**[68]. Voor meer informatie over beide werkvormen zie: *Omgaan met controverse en polarisatie in de klas*.[69]

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

De diversiteitsexperts verwijzen naar de verschillende casussen besproken in deze handleiding.

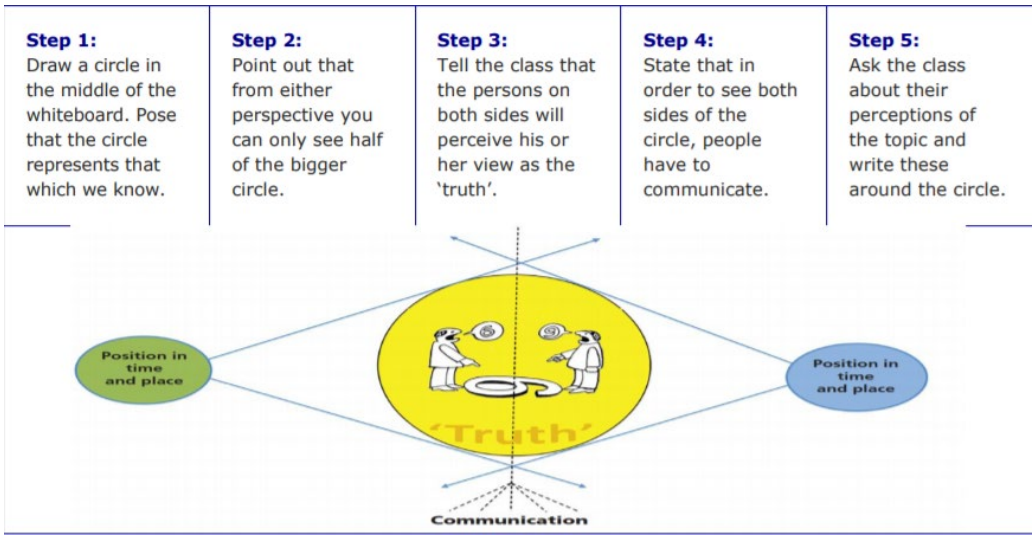
Onder impuls van de Europese Commissie werden twee handleidingen ontwikkeld: *Teaching Controversial Issues*[70] en *Managing Controversy*[71]. Beide handleidingen werden in meerdere Europese talen vertaald en:

- Ondersteunen scholen om een beleidsmatig kader te ontwikkelen om met controversiële thema's om te gaan.
- Ondersteunen leerkrachten om via universele tools controversiële thema's bespreekbaar te maken tijdens hun lessen.

Deze handleidingen reiken universele kaders aan die zeer bruikbaar zijn om controversiële thema's te bespreken: *TEACHING CONTROVERSIAL ISSUES* en *MANAGING CONTROVERSY*

[67] "Met de Klas," Kazerne Dossin, n.d., https://www.kazernedossin.eu/NL/Bezoek/Met-de-klas.
[68] GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen, "Art Education Programme," Athena-syntax (GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen, n.d.), https://athenasyntax.org.
[69] Maarten Van Alstein, *Omgaan Met Controverse En Polarisatie in de Klas*
[70] David Kerr and Ted Huddleston, "Teaching Controversial Issues. Professional Development Pack for the Effective Teaching of Controversial Issues Developed with the Participation of Cyprus, Ireland, Montenegro, Spain and the United Kingdom and the Support of Albania, Austria, France and Sweden" (Strasbourg: Council of Europe, 2015), https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html#.
[71] David Kerr and Ted Huddleston, "Managing Controversy - Developing a Strategy for Handling Controversy and Teaching Controversial Issues in Schools" (Strasbourg: Council of Europe., 2017), https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7247-managing-controversy-developing-a-strategy-for-handling-controversy-and-teaching-controversial-issues-in-schools.html.

Ook het schema van multiperspectiviteit van Patist en Wansink[72], besproken op de RAN-meeting *COVID-19 narratives that polarise*[73] van 10 december van is zeer bruikbaar.



We verwijzen eveneens naar de RAN-paper *Dealing with fake news, conspiracy theories and propaganda in the classroom*[74] van november 2017.

[72] Jaap Patist and Bjorn Wansink, "Lesgeven over Gevoelige Onderwerpen: Het Aangaan van Een Moeilijk Gesprek in de Klas," *Kleio* 4 (2017): 44–47.

[73] RAN: Radicalisation Awareness Network, "COVID-19 Narratives That Polarise" (RAN: Radicalisation Awareness Network, December 2020), https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-c-and-n/docs/ran_paper_covid-19_stories_that_polarise_20201112_en.pdf.

[74] Steven Lenos and Jordy Krasenberg, "Dealing with Fake News, Conspiracy Theories and Propaganda in the Classroom" (RAN - Centre of Excellence, November 2017), https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_dealing_fake_news_conspiracy_theories_propaganda_classroom_29-30_11_2017_.pdf.

6.3 Hoe gaan we om met jongeren die in fake news geloven?

Waarover gaat het?

Onze samenleving wordt meer en meer geconfronteerd met ***fake news*.** Niet alleen sociale media dragen bij tot de verspreiding ervan, ook klassieke media en hun sites nemen valse nieuwsberichten over. Sociale media maken wel dat deze berichten uiterst snel verspreid worden en langer blijven rondzwerven. Iedereen, ook wij, kunnen valse berichten maken. Soms maken mensen ook valse berichten om de aandacht te trekken of om iets bij te verdienen. Daarnaast is er ook slechte propaganda en satire. Er zijn dus verschillende vormen van *fake news* en het wordt ook alsmaar moeilijker om te ontkrachten. *Fake news* is dus een verzamelnaam. De verschillende fenomenen van *fake news* vragen bijgevolg een andere aanpak.

Welke kaders zijn van toepassing?

Claire Wardle en Hossein Derakhshan[75] leggen in een recent onderzoek uit wat zij verstaan onder *fake news. Fake news* is volgens hen veel complexer dan de term laat uitschijnen. Ze spreken in hun onderzoek over informatievervuiling en bakenen drie grote categorieën af om de verschillende vormen van *fake news* gerichter aan te pakken.

Drie categorieën van *fake news*:

1. **Mis-informatie** is informatie die foutief is, maar niet gemaakt werd met de bedoeling om iemand te schaden.
    a. **Foutieve connectie:** wanneer titels, visuals of onderschriften niet overeenstemmen met de **informatie.**
    b. Misleidende inhoud: wanneer informatie zo geframed wordt dat het een persoon of organisatie in een slecht daglicht plaatst.

2. **Desinformatie** is informatie die foutief is en doelbewust gemaakt wordt om personen, sociale groepen, organisaties of landen te schaden.
    • Foutieve context: wanneer waarheidsgetrouwe informatie gedeeld wordt met foutieve contextuele informatie.
    • Bedrieglijke inhoud: wanneer waarachtige bronnen worden geïmiteerd.
    • Gemanipuleerde inhoud: wanneer waarachtige informatie of beelden gemanipuleerd worden met als doel te misleiden.

[75] Claire Wardle and Hossein Derakhshan, *Information Disorder: Toward An Interdisciplinary Framework For Research And Policy Making* (Council of Europe, 2017), https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c.

• Gefabriceerde inhoud: doelbewust gemaakte, 100% foutieve content bedoeld om te misleiden of te schaden.

3. **Kwalijke informatie** is informatie die waarheidsgetrouw is, en in een conflict gebruikt wordt om een persoon, organisatie of land te schaden.
   • Lekken, cyberpesten en hate speech zijn vormen van informatie die op waarheidsgetrouwe informatie gebaseerd kunnen zijn, maar wel strategisch ingeschakeld worden om personen of organisaties te schaden.

We vullen dit aan met input van StampMedia[76] en baseren ons eveneens op het boekje van Brecht Decoene[77].

MOTIVATIE: Verder zien we ook verschillende motieven waarom mensen deze content creëren: slechte journalistiek, om te parodiëren, om te provoceren, uit overtuiging, uit partijgeest, uit winstbejag, politieke invloed en propaganda. Wanneer je deze motieven naast de verschillende vormen van *fake new*s legt, dan kan je bepaalde patronen herkennen en zie je dat verschillende vormen voor specifieke doeleinden gebruikt worden.

VERSPREIDING: *Fake news*, foute **i**nformatie wordt op verschillende manieren verspreid. Soms worden berichten gedeeld via sociale media. Ook journalisten verspreiden soms onbewust foute berichten omdat ze onder druk staan om zo snel mogelijk een volledig verslag te brengen. Tot slot zijn er ook bepaalde mensen die de publieke opinie proberen te beïnvloeden, dit noemen we *trolling.*

Hoe pakken we dit pedagogisch-didactisch aan?

We dienen onze jongeren ervan bewust te maken dat de virtuele wereld meer en meer een reële wereld wordt en dat het door de omvang en de impact van sociale media in de toekomst heel moeilijk zal worden te zien wat écht is, wat gemanipuleerd is en wat niet? Daarom is het belangrijk *fake news* te rapporteren, ook dit dienen onze jongeren te weten!

1. Drie belangrijke vragen[78]

- **Wie creëerde en verspreidde de informatie** (iemand via sociale media, journalist, *troll* …)? En wat was hun doel (slechte journalistiek, parodie, provoceren, uit overtuiging, om geld te verdienen, politiek, propaganda ...)?
- **Welke type boodschap** wordt gebruikt, in welk format en met welke eigenschappen?

[76] StampMedia, "FAKE NEWS EN COMPLOTTHEORIEËN," StampMedia, May 18, 2020, https://www.stampmedia.be/node/11605.
[77] Brecht Decoene, *Achterdocht Tussen Feit En Fictie Kritisch Omgaan Met Complottheorieën* (Brussel: Brussel Vubpress, 2016).
[78] Claire Wardle and Hossein Derakhshan, *Information Disorder*

- **Wie zijn de ontvangers** van de boodschap, hoe interpreteerden ze dit en hoe reageerden ze erop?

2. <u>Bronnen controleren</u>

Onthoud alvast deze gouden regel: denk kritisch na en verzamel informatie van verschillende bronnen om voldoende geïnformeerd te zijn.

De affiche **<u>'Betrouwbare informatie of fake'</u>**[79] van Mediawijs en Stampmedia somt 10 eenvoudige stappen op om nieuwsberichten te analyseren en om foutieve berichten van echte berichten te onderscheiden**.**

<u>10 stappenplan</u> [80]:

1. **LEES VERDER DAN DE TITEL**
   Zelfs in 'echt nieuws' zegt de titel niet alles. Lees dus even verder voor je blindelings deelt. Een titel van een artikel is niet altijd een samenvatting van het bericht. Soms is een titel bedoeld om aandacht te trekken, om bepaalde emoties op te roepen. Ook in koppen worden vaak citaten gebruikt tussen aanhalingstekens. Kijk ook eens meer in detail naar foto's of videofragmenten. Zijn deze al eens ergens anders verschenen? Dit kan je makkelijk nagaan via Google.
   - Bv. Bij de aanslag in Manchester op het concert van Ariana Grande werd het bericht verspreid: "Er is een schutter in het ziekenhuis". Het Daily News zette dit onmiddellijk op hun site. Dit zorgde voor nodeloos alarm.

2. **CHECK DE AUTEUR**
   Bestaat de auteur echt? Heeft de auteur meerdere berichten geschreven? Zoek of de auteur een cv online heeft of meer ongeloofwaardige artikelen geschreven heeft. Verschijnt die op sites die je kent? Of enkel op de site waar hij/zij voor schrijft? Bv. Jan Pieter de leugenaar blijkt iemand te zijn die satirische sprookjes schrijft.

3. **CHECK DE BRON**
   Wordt in het artikel aangegeven wat de bron is van het nieuws? In een goed nieuwsbericht worden de bronnen genoemd. Bv. een ander nieuwsmedium, organisatie, interview of rapport. Controleer deze bronnen vervolgens want soms wordt verwezen naar een onderzoek dat niet bestaat. Ook kan het zijn dat één van de afzenders belang heeft bij het (foutieve) bericht: Bv. Er was een bericht van statistieken dat zei dat zwarten meer door andere zwarten worden neergeschoten. Maar onderaan als je doorklikt, blijkt deze site niet te bestaan. Als je twee keer verder klikt, kom je op de echte site …

4. **CHECK DE DATUM**

[79] Mediawijs, "Affiche: Betrouwbare Info of Toch Fake?," Mediawijs - Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid, October 10, 2017, https://mediawijs.be/tools/affiche-betrouwbare-info-of-toch-fake.
[80] StampMedia, "FAKE NEWS EN COMPLOTTHEORIEËN"

Soms is het niet echt 'fake', maar een aanpassing van dingen die ooit echt gebeurd zijn. Soms wordt er verwezen naar een gebeurtenis in het verleden die moeilijk te checken is (of gewoon nooit gebeurd is). Soms wordt op een oud artikel een nieuwe datum gezet en passen ze de titel aan. Dan spreken we ineens ook over plagiaat. Controleer daarom de datum van het originele bericht. Bv. Er was een onrustwekkend bericht dat van Trump zou zijn, doch bij controle bleek dat het gepost was een jaar nadat Trump verkozen was.

5. **WAAR KOMT HET ARTIKEL VANDAAN**?
   Kan je nagaan vanwaar het artikel komt? Heb je het bericht van een betrouwbaar nieuwsmedium of verschijnt het enkel op sociale media? Bekende nationale of regionale nieuwsmedia controleren hun nieuws. Professionele nieuwsmedia houden zich doorgaans aan de journalistieke regels en controleren gebruikte bronnen. Zij zijn daarop aanspreekbaar, hebben redactiestatuten en veel nieuwsmedia zijn aangesloten bij de Raad van de Journalistiek. Als je de bron niet kent, lees dan ook andere berichten. Zijn ze geloofwaardig? Controleer het bericht of de nieuwstitel op een verzamelsite van nepberichten staat zoals www.hoaxwijzer.be . Kijk ook eens naar de url van een website. Websites die op .com eindigen zijn meestal betrouwbaar, ze zijn ook duurder. Websites op .comgo zijn niet betrouwbaar.

6. **CHECK DE LINKS**
   In veel artikels zitten links naar andere websites, instanties en/of wetteksten. Maar dat wil niet zeggen dat die echt zijn, of dat er ook instaat wat in het artikel beweerd wordt. Bv. Er zijn ook foto's van mensen die bij elk drama ineens vermist zijn. Maar achteraf blijkt dat, als je met google images een search doet, deze persoon om een andere reden vermist is. Er is ook een man die blijkbaar bij elke ramp vermist is.

7. **IS HET SATIRE?**
   Wat is de intentie van de schrijver? Waarom heeft hij het artikel geschreven of de reportage gemaakt? Heeft hij bepaalde belangen? Satire is een stijl waarbij humor wordt gebruikt om te amuseren en soms om commentaar te geven op ontwikkelingen in de maatschappij. Net zoals cartoons dat doen. Er kan worden overdreven of situaties worden omgekeerd voorgesteld. Er zijn satirische nieuwswebsites, maar ook in mainstream media vind je soms, bv. in een column, fictieve verhalen. Herken stijlkenmerken als satire, parodie of ironie. Vaak staat het in het colofon en bij columns er altijd bij wie de columnist is (zie ook bij punt 5). Een voorbeeld van een satirische site is www.raaskalderij.be .

8. **DENK AAN JE EIGEN VOOROORDELEN**
   Iedereen heeft vooroordelen, of je geeft op zijn minst de voorkeur aan iemand die iets zegt dat je eigen voorkeur wegdraagt.

9. **PRAAT EROVER. VRAAG HET AAN DE EXPERTS**.
   Deze checklist helpt, maar geeft geen 100% garantie. Als je twijfelt kun je altijd iemand vragen om naar het bericht te kijken. Dat kan een volwassene, expert of vriend zijn.

10. **ENKELE SIGNALEN:**
    - een anonieme auteur
    - veel uitroeptekens
    - veel woorden in hoofdletters → Schrijffouten
    - "Dit is GEEN hoax!"

OPLETTEN: Er is vandaag de dag ook *deep fake*. Er is een nieuw programma van Adobe waar bij een audiofile een tekst wordt gemaakt. Je kunt met de tekst aan de slag door deze te wijzigen en de audiowave past zich dan aan. Het angstaanjagende is dat je er tekst kunt bij typen en dan maakt de tekst zelf een audio. Je hebt wél 20 minuten audio nodig. Ook een video kan aangepast worden. Je moet kijken naar connectie mond en geluid. De techniek van gezichtsherkenning wordt gebruikt en dan kan je bv. Obama zijn lippen aanpassen aan zaken die hijzelf niet zegt.

3. Beeldmateriaal controleren

Beeldmateriaal wordt vaak gebruikt om aan te tonen of een bericht echt is of niet. Maar het is niet omdat er beeldmateriaal gebruikt wordt, dat iets waar is. Bij misleidende berichten wordt vaak gebruik gemaakt van beeldmateriaal zoals foto's en video's die bewerkt zijn. Op het eerste zicht lijken deze beelden objectief. Maar is het wel zo? Soms worden afbeeldingen gebruikt die al eens ergens anders verschenen zijn in een gelijkaardige context. Of vaak worden videofragmenten bewerkt door bepaalde delen weg te laten. Het is dus belangrijk om naast de tekst ook beeldmateriaal kritisch te analyseren[81].

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Beeldmateriaal controleren, hoe doe je dat precies?

- Via *Google images*[82] of www.tineye.com kan je bv. nagaan of foto's bewerkt zijn en wat de originele bron is.
- *First Draft News* ontwikkelde een handige tool om je eigen kennis te testen: *'Test your verification skills with our Observation Challenge'*[83]. De tool bestaat uit verschillende afbeeldingen waarbij je moet nagaan in welk land de foto genomen is. De tool leert je op een bepaalde manier naar foto's kijken.
- Mediawijs ontwikkelde samen met VIAA een interactieve tool[84] om kritisch met video's in de klas aan te slag te gaan.

Wanneer je met beeldmateriaal aan de slag gaat, stel je best **volgende vragen[85]:**

1. **Wat zie je? Of wat hoor je**? Is er misschien iets bijzonders te zien of te horen op de achtergrond?

[81] StampMedia, "FAKE NEWS EN COMPLOTTHEORIEËN"
[82] www.google.com
[83] First Draft, "First Draft," First Draft, accessed December 16, 2020, https://firstdraftnews.org/en/education/curriculum-resource/2-assessment-observation/.
[84] Mediawijs - Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid, "Educatief Pakket: Beelden in Het Nieuws," Mediawijs - Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid, June 22, 2017, https://mediawijs.be/tools/educatief-pakket-beelden-nieuws.
[85] Mediawijs - Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid, "Educatief Pakket: Beelden in Het Nieuws"

2. **Daarna komt de 'wie'-vraag! Weet je wie het beeldmateriaal heeft gemaakt?** Is het een betrouwbare bron? En 'voor wie' is dit bedoeld? Op welke manier houdt de maker rekening met het doelpubliek?

3. **Waar zijn de beelden gemaakt?** Zou je de beelden anders bekijken wanneer ze in een ander land gemaakt zijn?

4. **Wanneer zijn de beelden gemaakt?** Beelden van 50 jaar geleden kan je best in die tijdsgeest situeren. Maar ook de actualiteit of trends bepalen vaak de bril waardoor een maker kijkt.

5. **Hoe wordt iets in beeld gebracht**? Dit bepaalt mee de boodschap. Op welke manier wordt een mening of een bevolkingsgroep in beeld gebracht? Welk format gebruikt de maker? Werden de beelden gemonteerd in functie van het verhaal? Of werden de beelden achteraf bewerkt? En welk effect heeft dit?

6. Alle vragen komen samen in de '**waarom'-**vraag? Want elk beeld is het resultaat van keuzes. Wat is de intentie van de maker? Waarom gebruikt de maker een bepaald format of een bepaalde techniek? En welke boodschap wil de maker hiermee overbrengen aan de kijker? Door deze vragen te stellen, kom je te weten wat er allemaal schuilgaat in een beeld.

TIP Wil je meer weten over beelden in het nieuws? Neem dan zeker eens een kijkje in het pakket 'Beelden in het nieuws' op www.nieuwsindeklas.be of www.lerenmetbeelden.be. Ook VRT ontwikkelde een website[86] waarmee je kan controleren of de informatie die je op het internet hebt gevonden, wel klopt.

Het schema van multiperspectiviteit van Patist en Wansink[87], besproken op de RAN-meeting *COVID-19 narratives that polarise*[88] van 10 december verklaart waarom iemand in *fake news* gelooft en hoe je hem/haar kan helpen om de dingen vanuit een ander perspectief te bekijken.

[86] https://factcheck.vlaanderen/

[87] Jaap Patist and Bjorn Wansink, "Lesgeven over Gevoelige Onderwerpen: Het Aangaan van Een Moeilijk Gesprek in de Klas," *Kleio* 4 (2017): 44–47.

[88] RAN: Radicalisation Awareness Network, "COVID-19 Narratives That Polarise" (RAN: Radicalisation Awareness Network, December 2020), https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-c-and-n/docs/ran_paper_covid-19_stories_that_polarise_20201112_en.pdf.

Step 1:	Step 2:	Step 3:	Step 4:	Step 5:
Draw a circle in the middle of the whiteboard. Pose that the circle represents that which we know.	Point out that from either perspective you can only see half of the bigger circle.	Tell the class that the persons on both sides will perceive his or her view as the 'truth'.	State that in order to see both sides of the circle, people have to communicate.	Ask the class about their perceptions of the topic and write these around the circle.

6.4 Hoe gaan we om met complottheorieën?

Waarover gaat het?

Complottheorieën zijn van alle tijden. Vandaag zijn ze populairder dan ooit. Het aantal is sterk gestegen. Met de komst van de sociale media zien we steeds meer en meer amateuristische reportages en documentaires en ander videomateriaal dat de massa moet overtuigen van bepaalde waanzinnige ideeën en samenzweringstheorieën.[89] Los van de veelheid aan deze symptomen zijn er een aantal theorieën die vaak terugkeren. De theorie dat de overheid of de staat aanslagen zelf in scène zet en uitvoert, de theorie dat de overheid ons allen in de gaten houdt, dat joden alle overheden en bedrijven en rijkdommen beheren, de theorie van de Illuminati of dat wij door de overheid bewust vergiftigd worden door het voedsel en de lucht. Overheden en politici spelen vaak een belangrijke rol bij complottheorieën. Bijna altijd gaat het over een machtsstructuur.

Een theorie waar de overheid een rol speelt en die vaak leeft bij heel wat jongeren met een islamitische achtergrond, is dat men bezig is met het 'bestrijden' van de islam en het 'bekeren' van moslims naar ongeloof, decadentie en atheïsme, onder andere door middel van de democratie, de evolutietheorie, naaktkunst en andere elementen die in de lessen soms aan bod komen en besproken worden.

[89] Brecht Decoene, *Achterdocht Tussen Feit En Fictie Kritisch Omgaan Met Complottheorieën* (Brussel: Brussel Vubpress, 2016).

Ook worden er heel wat complottheorieën verspreid rond het kolonialisme en de postkoloniale tijd, *groomers* (virtuele ronselaars) vallen de democratie aan. In de postkoloniale periode heeft het Westen ex-koloniale landen met geweld willen overtuigen van democratie. Bijvoorbeeld: Sadam Houssein werd gesteund door het Westen. Mensen zagen hem als symbool van wat het Westen wou. Democratie wordt door groomers gedemoniseerd door de wanpraktijken van een aantal grote westerse machten.

Omgekeerd verspreiden extreemrechtse partijen de complottheorie dat 'de moslims het hier gaan overnemen'. Het boek *Soumission* van Michel Houellebecq[90] wordt vaak gebruikt als referentie.

Momenteel worden in de naweeën van de post-covidpandemie heel wat complottheorieën door verschillende radicale stromingen verspreid rond het machtsmisbruik van de overheid.

Complottheorieën hebben ook een drievoudige functie

Het ego van de complotdenkers wordt gerustgesteld omdat ze de schuld voor alle kwaad naar een 'externe vijand' kunnen schuiven. Die (vaak ingebeelde) vijand is vaag en ongrijpbaar. Bijvoorbeeld: de Illuminati werken achter de schermen, en de economische elite doet er alles aan om hun activiteiten te verbergen. De veronderstelling dat ze wel bestaan, is echter een geruststelling. Er is immers een reden voor alles wat verkeerd loopt in de samenleving.

Geloven in het bestaan van samenzweringen is ook geruststellend omdat het betekenis geeft aan een wereld die verstoken is van orde en zin. Tegenover de hypocrisie en kwaadaardigheid van de samenzweerders staat een morele orde waarin de echte wereld en echte, gewone mensen aan de kant van het goede staan. Complotdenkers hoeven niet in grijswaarden te denken of de complexiteit van moraliteit te erkennen: goed en kwaad zijn echte entiteiten die belichaamd worden door gewone mensen en samenzweerders.

Ten slotte kunnen complotdenkers zich ook onderscheiden van diegenen die de werkelijkheid niet kunnen zien zoals ze is. Ze willen zich onderscheiden van mensen die niet geloven in samenzweringstheorieën. Wie behoort er niet liever tot *de truthers* dan tot de naïeve *sheeple*, de goedgelovige, meegaande en onkritische mensen?

Wat is een complot?

Een complot is een gecoördineerde onderneming door een kleine en vaak geheime groep, met het oog op het dienen van specifieke belangen. Het gaat dus over een samenzwering om de doelen van een selecte groep of geheim genootschap te bevorderen, ten koste van de kleinen, de zwakken, de hardwerkende massa … Het kan gaan over de belangen van een groep mensen of sociale klasse, of de belangen van een ideologie of richtinggevend principe. Vaak is het complot, in de ogen van complotdenkers, ten nadele van het welzijn, de gezondheid, de vrijheid of veiligheid van de 'gewone man'.

---

[90] Michel Houellebecq, *Soumission* (Paris: J'ai Lu, 2017).

Complottheorieën zijn daarom tegelijkertijd angstaanjagend en geruststellend.

Angstaanjagend omdat het een licht werpt op de duistere onderwereld, op de macht van een corrupte elite.
Geruststellend omdat de wereld van samenzweringen inzichtelijk is: dramatische gebeurtenissen gebeuren niet zomaar, en onzekerheid is een gevolg van onwetendheid eerder dan een onvermijdelijke toestand.

Enkele voorbeelden van complottheorieën:

- Prinses Diana: zou zogezegd zwanger gemaakt zijn door haar vriend, Dodi Al-Fayed, een moslim. Het auto-ongeval waarbij ze om het leven kwam, zou door het Britse koningshuis georkestreerd zijn.
- De maanlanding zou opgenomen zijn in een studio.
- De aanslagen op Charlie Hebdo zouden een complot zijn van de Israëlische inlichtingendiensten en de Franse overheid om moslims in een slecht daglicht te stellen.
- Vliegtuigen die overvliegen laten een condensatie achter. Dit zou een chemisch spoor zijn. Dit gas zou door de overheden in de lucht worden gebracht om de bevolking kalm te houden zodat ze niet in opstand komen tegen de regeringen.
- De aanslagen van 9/11 werden niet bedacht en uitgevoerd door moslimterroristen van Al Qaida. Volgens sommige complotdenkers hadden die nooit kunnen plaatsvinden zonder medeweten en medewerking van bepaalde schaduwkabinetten in de regering Bush. Op die manier legitimeerde de Amerikaanse overheid de inval in Irak in 2003, met als enige doel controle over de oliereserves. De Panama Papers zijn westerse criminele bedrijven die miljoenen dollars hebben verduisterd om te verhinderen wie werkelijk verantwoordelijk was voor de aanslagen van 9/11 uit de wind te zetten.
- *The lizard people*: al onze wereldleiders zijn gekoloniseerd door een buitenaards ras.
- Aids en ebola zouden gefabriceerd zijn in een lab om de homogemeenschap en de Afrikaanse zwarten uit te roeien.
- Het vliegend spaghettimonster wordt als beeld gebruikt door atheïsten om te duiden hoe godsdienst werkt. In essentie gaat het over allerlei dingen aannemen zonder concreet bewijsmateriaal.
- Het Bielenfeldt-complot: Bielenfeldt zou een stad in Duitsland zijn, mensen komen zelfs af met een foto van de stad. Doch de stad bestaat niet, het is een internetgrap.

Iedereen kan in complottheorieën geloven, doch er is wel een bepaald profiel van mensen die er vatbaar voor zijn: het zijn vaak meestal personen die geen vertrouwen hebben in macht; ze staan niet open voor argumenten; ze geloven vaak in meerdere theorieën tegelijk; hoe meer ze erover lezen, hoe meer ze erin geloven; ze gaan meestal uit van hun buikgevoel en niet van bewijzen; mensen halen vaak bewijzen door elkaar … ; een lichte meerderheid van de mensen heeft een laag opleidingsniveau en een lage sociale status …

Welke kaders zijn van toepassing?

Uiteraard zijn **kritisch denken en mediawijsheid** hier op zijn plaats. Je kan hieraan werken in lessen Geschiedenis, Nederlands, PAV, Actief burgerschap, … Ook Stampmedia ontwikkelde een interessant lessenpakket rond complotdenken[91].

Hoe pakken we dit pedagogisch-didactisch aan?

Het is belangrijk jongeren bewust te maken van de mechanismen van complottheorieën.

- **De filterbubbel**: Zoekresultaten op de computer worden beïnvloed door je surfgedrag. Bv. Je wil samen met een vriend naar een voetbalwedstrijd gaan in Engeland, je wil boeken via de computer en daarna krijgen zowel jezelf als je vriend verschillende links aangeboden.

- **Google suggests:** Als je iets intikt, vult google vaak verder in, dus als je vaak naar complottheorieën zoekt, krijg je die uiteraard ook aangeboden.

- **Cognitieve dissonantie:** Je hoort iets via het nieuws dat in conflict is met wat je zelf denkt, met je identiteit. Bv. Bij Charlie Hebdo: vredelievende moslimjongeren geloven niet dat aanslagen gepleegd zijn door moslims in naam van de islam, want voor hen is de islam een vredelievende godsdienst, het moet dus wel een complot zijn om moslims in een slecht daglicht te stellen.

- **'Confirmation bias'**: Als je een overtuiging hebt, zoek je argumenten die dat versterken, bv. twee groepen jongeren, Barcelonafans en Real Madridsupporters.
  Wie zou het bericht 'Messi is de beste voetballer aller tijden' liken ? Uiteraard alle Barcelonasupporters liken dit bericht.

- **Fictie:** Er is een rapnummer of een film over een bepaald maatschappelijk onderwerp. Veel jongeren denken dat dit sowieso ergens op gebaseerd is, ze kunnen er niet meer van uitgaan dat iets volledig verzonnen is.

- **Religie:** Gelovige jongeren nemen vaak iets aan waar geen bewijs voor is, bv. het bestaan van God. Ze grijpen naar pseudowetenschappelijke bewijzen uit de Koranische verzen die hetgeen zij geloven bevestigen. Ze zeggen dan dat er wel bewijzen zijn voor het bestaan van God. Er wordt bv. gesteld dat in de Koran staat beschreven wat het hoogste punt en laagste punt van de wereld is vooraleer wetenschappers dat konden zeggen. Dit zorgt ervoor dat ze weigeren wetenschappelijke bronnen te raadplegen en geen oor hebben naar wat de leerkracht zegt.

- **De Gemeenschap:** Waartoe je behoort kan maken dat je zegt in een theorie te geloven, ook al is dat vaak individueel niet het geval. Amerikaans onderzoek zegt bijvoorbeeld: zwarten geloven

[91] StampMedia, "Complottheorieën - StampMedia," Nieuws in de klas, n.d., https://www.nieuwsindeklas.be/aan-de-slag-met-nieuws-in-de-klas/lesmateriaal/complottheorieen-stampmedia/.

meer in één theorie, witte Amerikanen in meerdere theorieën. Zwarten geloven dat crack in de getto's is om zwarten uit te roeien. Witten geloven bv. dat de regering belastingen int om een socialistische maatschappij te maken.

- **Scheermes van Ockham:** Als je drie verklaringen hebt voor een gebeurtenis, is de kans groot en is het vaak zo dat de verklaring waar je de minste bewijzen voor moet aanvoeren, de juiste is. Dit in tegenstelling van wat je op het eerste zicht zou denken.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Jongeren geloven uiteraard zelf wat ze willen, doch het is belangrijk de mechanismen die leiden tot complottheorieën te duiden. Complottheorieën ontstaan ook niet in een vacuüm. Het geloof in samenzweringen is vaak een gevolg van een zekere ontevredenheid of ongerustheid, daarom is het belangrijk om geen simplistisch onderscheid te maken tussen de heldere, rationele denker met gezond verstand en de goedgelovige of krankzinnige complotdenker. Dat complottheorieën ontstaan in een bepaalde context, betekent wel dat je ze niet van de hand kan wijzen als geïsoleerde of ongevaarlijke fenomenen! We dienen daarom het kritisch denken bij jongeren te stimuleren. Belangrijk weetje is wel: 'Iemand die gelooft in complottheorieën zal nooit aannemen dat het niet waar is'. **De twijfel durven toelaten is het begin van alle wijsheid**!

Voorbeelden:

- Je kan vertrekken van een complottheorie en jongeren argumenten voor- en tegen laten formuleren om hen daarna in een groepsgesprek te laten proberen elkaar te overtuigen.
- De BBC heeft ook een aantal tools ontworpen om complottheorieën te ontleden *'Anatomy of a killing'*.
- Stampmedia heeft een interessant lessenpakket hierrond ontworpen.
- Het boekje 'Achterdocht tussen feit en fictie' van Brecht Decoene geeft een duidelijk inzicht in het fenomeen van complotdenken.

Het schema van multiperspectiviteit van Patist en Wansink, besproken op de RAN-meeting *COVID-19 narratives that polarise* van 10 december 2020 verklaart waarom iemand vatbaar is voor complottheorieën en hoe je hem/haar kan helpen om de dingen vanuit een ander perspectief te bekijken. Er loopt een dun lijntje tussen *fake news* en complottheorieën, het één is een gevolg van het andere.

Step 1:	Step 2:	Step 3:	Step 4:	Step 5:
Draw a circle in the middle of the whiteboard. Pose that the circle represents that which we know.	Point out that from either perspective you can only see half of the bigger circle.	Tell the class that the persons on both sides will perceive his or her view as the 'truth'.	State that in order to see both sides of the circle, people have to communicate.	Ask the class about their perceptions of the topic and write these around the circle.

6.5 Hoe gaan we om met fake news en complottheorieën ten gevolge van COVID-19?

Waarover gaat het?

Ook de COVID-19 pandemie zorgt voor heel wat complottheorieën die alom verspreid worden bij verschillende groeperingen ter linker- en ter rechterzijde van het politieke spectrum.

Extreemrechts en COVID-19

Online extreemrechtse narratieven gekoppeld aan de coronacrisis.

- **Globalisme als oorzaak, nationalisme als oplossing'**

  Er wordt opgeroepen tot het sluiten van grenzen. Open grenzen worden als deel-oorzaak gezien van het uitbreken van corona. Er wordt schuld gelegd bij de politici die globalisme bevorderen. "De grootste leugen die ons de komende maanden zal worden verteld, is dat dit niet had kunnen worden voorkomen." Extreemrechtse organisatie Erkenbrand spreekt uit dat individualisme, globalisme en open grenzen nu nare consequenties zullen hebben; "Dan zal pas blijken hoe zeer het multiculturele programma van de afgelopen decennia de sociale cohesie heeft uitgehold. Een pandemie is een harde leerschool. De eerste les is dat nationalisme mensenlevens redt." Er wordt gepleit voor het voortaan produceren van noodzakelijke goederen binnen eigen grenzen.

- **Alternatieve informatiestromen**

  Er vinden discussies plaats over het narratief dat de overheid de bevolking niet juist informeert. Zo benoemt de voorman van de Belgische 'Schild en Vrienden', Dries van Langenhove, zijn pagina

als “een heel belangrijke manier om de juiste informatie tot bij het volk te krijgen, én om bepaalde informatie - die wordt achtergehouden door de politiek - via insiders tot bij het publiek te krijgen.“. Er gaan ook beschuldigingen rond over dat de overheid de dreiging van het coronavirus overdrijft, om mensen bang te maken. Dit zou zijn omdat mensen begonnen in opstand te komen tegen het geglobaliseerde bestuur.

- **Ook kritiek op ‘te zwak optreden overheid’**

  Er wordt opgeroepen tot sterker handelen. Dit was te zien bij het sluiten van scholen en na de toespraak van Rutte over het afroepen van een algemene lockdown. Erkenbrand beschrijft hoe China in hun ogen goed gehandeld heeft: “China heeft dan ook een regering die in de eerste plaats het eigen volk dient.” Een ander bespreekt dat een nadeel van de democratie is dat er langzaam gehandeld wordt in noodsituaties: “… het probleem is dat deze inertie ons in West-Europa wordt verkocht als ‘inspraak’, ‘gelijkwaardigheid’ enzovoorts. En velen geloven het.” De Europese Unie krijgt eveneens verwijten van te weinig doen: “Nu we eindelijk eens echt een eengemaakte aanpak nodig hebben voor een acuut probleem, hoor je de E.U. niet.”

- **Anti-multiculturalisme narratieven**

  Er worden berichten gedeeld over mensen met een migratieachtergrond die zich asociaal gedragen, zoals door te plunderen of zich niet aan de ‘social distancing’ te houden en dit te koppelen aan migratieachtergrond. Er wordt ingespeeld op de angst dat vluchtelingen corona gaan meebrengen. Hiernaast is er kritiek op de ontwikkelingshulp die Nederland verleent nu de Nederlandse samenleving zelf in zwaar weer zit: “En wij zitten hier met een tekort aan mondkapjes, aan tests, dreigen er tekorten aan medische hulpmiddelen en medicijnen. KNETTERGEK!”. In België gaat een verhaal rond over een Turkse firma die een opdracht voor mondkapjes gekregen heeft van België, en België probeert op te lichten met het verhaal “dat de mondmaskers in Italië zouden zijn blijven hangen.” In België zouden volgens nieuwsplatform Sceptr al een maand geleden al mondkapjes besteld zijn voor AZC’s.

- **‘Een kans voor revolutie’**

  Rechts-extremisten zien een potentiële instorting van de samenleving als een moment om toe te slaan. Sommige rechts-extremisten willen in de chaos hun kans grijpen voor ‘virus en parasieten-bestrijding’.

- **Lichtpuntje voor extreemrechts**

  De NVU viert een potentiële geboortegolf over negen maanden. Ook vieren ze dat een noodopvang voor vluchtelingen nu niet doorgaat.

Extreemlinks en COVID-19

Online extreemlinkse narratieven gekoppeld aan de coronacrisis.

- **‘Kapitalisme is de oorzaak, solidariteit de oplossing’**

  De schuld voor hoe zwaar de (eventuele) impact van de COVID-19-pandemie gaat worden, wordt gelegd bij het huidige kapitalistische systeem, wat de zorg niet goed geregeld heeft. “Kapitalisme is het virus en onze collectieve macht en solidariteit zouden het medicijn moeten zijn.” Er wordt opgeroepen niet alleen voor je eigen land/belang te gaan, maar corona wereldwijd samen en solidair te bevechten.

- **Kritiek op ‘economie boven gezondheid’**

  Er heerst een beeld dat de huidige regeringsaanpak economie en bedrijven boven de belangen van werknemers en de volksgezondheid zet. Socialisme.nu deelt een bericht over stakende Italianen die protesteren tegen tekortkomende maatregelen van hun werkgever: “Italiaanse arbeiders laten ons zien hoe dat moet, door te staken tegen een politiek die winst boven mensenlevens plaatst.”

- **Kritiek op ‘achterlaten van mensen’**

  Er is kritiek op het niet helpen van vluchtelingen, daklozen en gevangenen. Er wordt geklaagd over het feit dat mensen met geld zichzelf kunnen redden, en armere mensen niet. “De rijken redden zich wel. Zij trekken zich terug in hun buitenhuis of bunker en kopen de zorg die ze nodig hebben, terwijl werkende mensen die de komende maanden op het verkeerde moment het coronavirus oplopen zich niet kunnen veroorloven verlofdagen op te nemen. Er wordt ook met wantrouwen gekeken naar potentiële economisch zware tijden: “After the war against the virus, we will be asked to participate in the war to restart the economy, and the cannon fodder will once more be the working class. … When it does, we will present the bill to those who are making profits from this crisis – and they will pay a high price!”

- **Anarchisten willen een lockdown zonder overheidsdwang**

  Anarchisten willen een lockdown, maar niet door de overheid ingevoerd. “Mensen hebben gegronde reden de overheid niet te vertrouwen waar het om onze vrijheid gaat. Ik wil de lockdown daarom niet van staatswege afgedwongen zien, maar vanuit de maatschappij zelf doorgevoerd zien worden. Een lockdown from below, zogezegd.”

- **‘Een kans voor revolutie’**

  Radicale marxisten hopen dat deze crisistijd een radicale verandering, een klassenstrijd, zal brengen. “Maar te midden van die gruwel heeft het kapitalisme zijn eigen grafdelver gecreëerd: de werkende klasse, die onder haar leiding alle armen en onderdrukten kan verenigen. Als de arbeiders eenmaal in beweging komen, zal geen enkele kracht op aarde in staat zijn hen tegen te houden.”

- **Lichtpuntje voor extreemlinks**

  Corona wordt beschreven als een potentieel ‘tipping event’ wat kan leiden tot een betere toekomst met gemeenschapszin, en een besef dat de mensheid met haar huidige productie en

handel steeds vaker ‘tipping events’ gaat meemaken. No border netwerk hoopt dat mensen die nu hamsteren, nooit meer neerkijken op mensen die vluchten voor oorlog en honger.

Gewelddadig salafisme en COVID-19

Online gewelddadig salafistische narratieven gekoppeld aan de coronacrisis.

- ‘**Het coronavirus is een straf van God’**

  Het coronavirus wordt gezien als een straf voor de zonden van de mens. “We kunnen lang blijven speculeren over de oorzaken van het coronavirus, maar er is een onomstotelijke oorzaak aan te wijzen waar wij het allen over eens moeten zijn. Het zijn onze zonden.” Een prediker waarschuwt ‘tirannen en onrechtplegers’. Zij moeten er volgens hem altijd rekening mee houden dat Allah kan straffen: “Hij is tot alles in staat!”

- **‘Een straf voor boerkaverbod en extreemrechts’**

  Een prediker zegt dat ook Europese landen gestraft worden met corona. “Europese landen waar extreemrechtse partijen de angst voor de islam zouden voeden. Ook het zogeheten ‘boerkaverbod’ wordt door hem aangehaald, alsmede dat islamitische predikers ‘de mond wordt gesnoerd’.”

- **‘Coronamaatregelen in strijd met Sharia’**

  Een prediker spreekt uit dat elk land dat bijeenkomsten in moskeeën verbiedt, een ‘afvallig’ land is. Hij bepleit eerst plaatsen waar ‘decadentie en lust’ heersen te sluiten. Over Marokko zegt hij dat het land te sterke maatregelen neemt, die niet aan de sharia-wetgeving voldoen.

- **Negatief reisadvies voor Europa vanuit IS voor haar aanhangers.**

  IS roept haar aanhangers op niet naar Europa af te reizen, en voor diegene die er al zijn, om niet te vertrekken. Ze gebruiken hiervoor vaak een uitspraak van de Profeet Mohammed: “Healthy should not enter the land of the epidemic and the afflicted should not exit from it.”

- ‘**Niet samen bidden met ongelovigen’**

  Sommige predikers veroordelen samen te bidden met ‘ongelovigen’; het navolgen van de christenen zou leiden tot verlies in het hiernamaals ondanks goede intenties. "Waarschuw jullie naasten dat zij niet mogen meedoen met deze vernietigende oproep die de mensen alleen maar meer in problemen brengen."

- **Lichtpuntje: toestemming om de pandemie in China te vieren.**

  Predikers hebben een fatwa uitgevaardigd, waardoor het toegestaan is de pandemie in China te vieren. “They [the Chinese] have declared a resounding war and they killed, slaughtered, imprisoned, and oppressed the Uyghurs and non-Uyghur Muslims. They are the enemies of Allah and are Buddhists and communists. The non-Muslim Chinese people are either Buddhists or

> communists." De pandemie zou een straf voor China zijn voor hun behandeling van moslims. “They [the Chinese government] destroyed the mosques and changed them to places of dancing, vices and insolence, they tramped upon the Qur’an and burned them, and transgressed upon the honor and raped the women,” “the revenge from God came against these criminals and he sent upon them the deadly coronavirus.”

Welke kaders zijn van toepassing?

Uiteraard zijn **kritisch denken en mediawijsheid** hier op zijn plaats. Je kan hier aan werken in lessen Geschiedenis, Nederlands , PAV , Actief burgerschap , … Ook Stampmedia ontwikkelde een interessant lessenpakket rond complotdenken.

Hoe pakken we dit pedagogisch-didactisch aan?

De grens tussen complotdenken en *fake news* is bij de post-COVID-19-narratieven flinterdun. We verwijzen daarom naar de tools uit voorgaande items. Hieronder kort de tips m.b.t. *fake news* en complottheorieën.

FAKE NEWS

1. Stel de volgende vragen:

- Wie creëerde en verspreidde de informatie?
- Welke type boodschap wordt gebruikt?
- Wie zijn de ontvangers van de boodschap?

2. Controleer de bronnen
Gebruik hiervoor het 10-stappenplan van Stamp Media:

1. Lees verder dan de titel
2. Check de auteur
3. Check de bron
4. Check de datum
5. Waar komt het artikel vandaan?
6. Check de links
7. Is het satire?
8. Denk aan je eigen vooroordelen
9. Praat erover. Vraag het aan de expert.
10. Kijk naar signalen (Anonieme auteur, veel uitroeptekens, veel hoofdletters …)

3.Controleer het beeldmateriaal

Voor meer informatie over hoe om te gaan met *fake news*, lees **casus 5.3: ‘Hoe gaan we om met jongeren die in *fake news* geloven’**

COMPLOTDENKEN

Hieronder de mechanismen van complottheorieën**:**

- De filterbubbel
- Google suggests
- Cognitieve dissonantie
- Confirmation bias
- Fictie
- Religie
- De Gemeenschap
- Het Scheermes van Ockham

Voor meer informatie over hoe om te gaan met complottheorieën, **lees casus 5.4: 'Hoe gaan we om met complottheorieën?'**

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE ?

Jongeren geloven uiteraard zelf wat ze willen, doch het is belangrijk de mechanismen die leiden tot complottheorieën te duiden. Complottheorieën ontstaan ook niet in een vacuüm. Het geloof in samenzweringen is vaak een gevolg van een zekere ontevredenheid of ongerustheid, daarom is het belangrijk om geen simplistisch onderscheid te maken tussen de heldere, rationele denker met gezond verstand en de goedgelovige of krankzinnige complotdenker. Dat complottheorieën ontstaan in een bepaalde context, betekent wel dat je ze niet van de hand kan wijzen als geïsoleerde of ongevaarlijke fenomenen! We dienen daarom het kritisch denken bij jongeren te stimuleren. Belangrijk weetje is wel: 'Iemand die gelooft in complottheorieën zal nooit aannemen dat het niet waar is'. **De twijfel durven toelaten is het begin van alle wijsheid**!

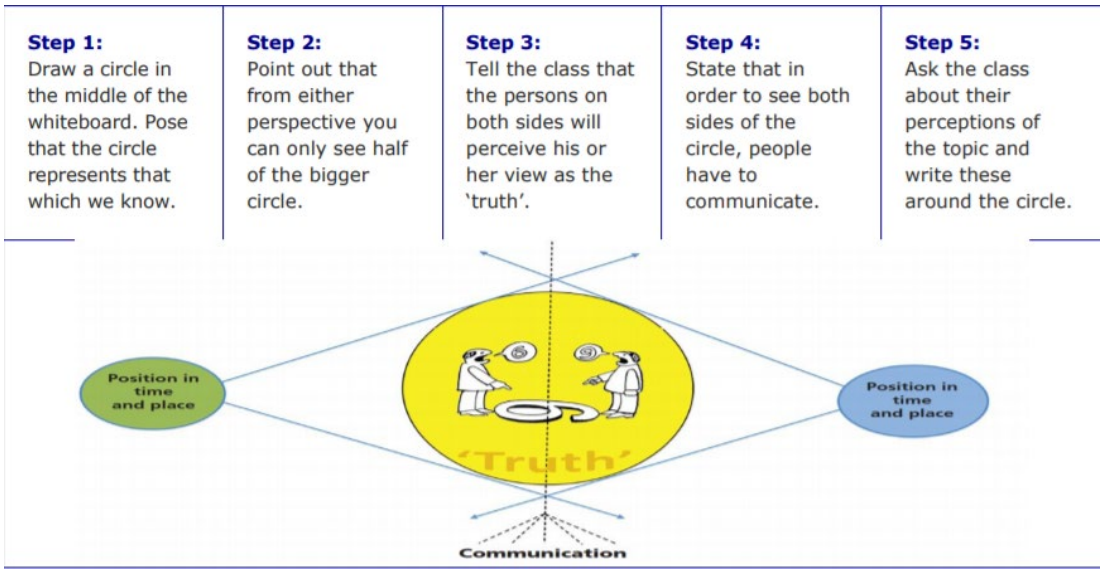
Voorbeelden:

- Je kan vertrekken van een complottheorie en jongeren argumenten voor-en tegen laten formuleren om dan daarna in een groepsgesprek te laten proberen elkaar te overtuigen.
- De BBC heeft ook een aantal tools ontworpen om complottheorieën te ontleden 'Anatomy of a killing'.[92]
- Stampmedia heeft een interessant lessenpakket hierrond ontworpen.[93]

[92] BBC News, "Anatomy of a Killing - BBC News," YouTube Video, *YouTube*, September 23, 2018, https://www.youtube.com/watch?v=4G9S-eoLgX4.
[93] StampMedia, "Complottheorieën - StampMedia," Nieuws in de klas, n.d., https://www.nieuwsindeklas.be/aan-de-slag-met-nieuws-in-de-klas/lesmateriaal/complottheorieen-stampmedia/.

- Het boekje 'Achterdocht tussen feit en fictie' van Brecht Decoene geeft een duidelijk inzicht in het fenomeen van complotdenken.[94]

Het schema van multiperspectiviteit van Patist en Wansink[95], besproken op de RAN-meeting *COVID-19 narratives that polarise*[96] van 10 december verklaart waarom iemand vatbaar is voor complottheorieën en hoe je hem/haar kan helpen om de dingen vanuit een ander perspectief te bekijken. Er loopt een dun lijntje tussen *fake news* en complottheorieën, het één is een gevolg van het andere.



De diversiteitsexperts waarschuwen ook voor het toenemende aantal antivaxers bij jongeren door het toedoen van *fake news* en complotdenken op sociale media.

Omwille van de vele vragen bij jongeren rond COVID-19, ontwikkelde het GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen in samenwerking met viroloog Pierre Van Damme een project van jongeren voor jongeren: 'Een COVID-19-vaccin in mijn lijf?!'. Er wordt een lessenpakket ontwikkeld, dat zich richt op drie domeinen:

---

[94] Brecht Decoene, *Achterdocht Tussen Feit En Fictie Kritisch Omgaan Met Complottheorieën* (Brussel: Brussel Vubpress, 2016).

[95] Jaap Patist and Bjorn Wansink, "Lesgeven over Gevoelige Onderwerpen: Het Aangaan van Een Moeilijk Gesprek in de Klas," *Kleio* 4 (2017): 44–47.

[96] RAN: Radicalisation Awareness Network, "COVID-19 Narratives That Polarise" (RAN: Radicalisation Awareness Network, December 2020), https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-c-and-n/docs/ran_paper_covid-19_stories_that_polarise_20201112_en.pdf.

1. **Het wetenschappelijke**
   Tijdens en na de lessen hebben de leerlingen van zesde jaar wetenschappen een uitvoerig onderzoek gedaan over virussen en vaccins. Via workshops zullen ze hun kennis delen met de andere leerlingen op school en over het onderwerp in gesprek gaan. Medewerkers van StampMedia verwerken hun tips in korte onlinefilmpjes die daarna verspreid worden.

2. **Het menswetenschappelijke**
   De leerlingen Humane Wetenschappen onderzoeken de impact van de COVID-19-pandemie op het psychisch, sociaal en maatschappelijk welzijn. Ook zij zullen hun inzichten delen met andere jongeren.

3. **Het levensbeschouwelijke**
   Tijdens de levensbeschouwelijke vakken worden eventuele religieuze motieven om zich niet te laten vaccineren besproken. Het debat wordt aangegaan rond *fake news* en complotdenken.

6.6 Hoe gaan we om met gevoeligheden rond internationale conflicten?

Waarover gaat het?

Wereldwijd worstelen samenlevingen met een gewelddadig verleden, getuige de vele gruwelijkheden, misdaden tegen de mensheid, genocides en oorlogsmisdaden.

De al of niet erkenning en aanvaarding van dat gewelddadig verleden en de trauma's die ermee gepaard gaan, kunnen de sociale samenhang ondermijnen en laten ruimte voor hardnekkige grieven en 'polariserende stereotypen'. Deze kunnen ook in de klas- en schoolcontext sluipen en het samen leren samenleven onder druk zetten. Leraren voelen zich soms 'handelingsverlegen' in dergelijke explosieve situaties.

Welke kaders zijn van toepassing?

Binnen de leerplannen[97]Geschiedenis, zowel van de tweede als derde graad, worden internationale conflicten ruim toegelicht. Uiteraard is het aan de leerkracht zelf zich te documenteren al naargelang de specifieke onderwijsbehoefte van de klas. Ook binnen de vakdidactiek van Actief burgerschap kunnen internationale conflicten aan bod komen, o.a. bij het item mediawijsheid en kritisch denken. Het is aan de leraar om inzichten te ontwikkelen in een aantal perspectieven, om controversiële thema's bespreekbaar te maken en gesprekken over delicate onderwerpen kwaliteitsvol te begeleiden.

[97]https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-so/nieuwe-leerplannen

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Onderwijs speelt een sleutelrol in het duiden, aanvaarden en verwerken van een gewelddadig verleden. Het kan die polariserende stereotypen ontkrachten en zo opbouwen naar het vormen van positieve identiteitsbeelden. Onderwijs moedigt jonge mensen aan om kritisch na te denken over dynamieken en processen die in het verleden tot conflict en geweld hebben geleid. Het voorziet hen van vaardigheden, attitudes, waarden en normen om het uiteendrijvende proces dat aan dit gewelddadig verleden voorafgaat, te bestuderen en te interpreteren. Op die manier kunnen jongeren ook het heden trachten te begrijpen en zich wapenen tegen gelijkaardige uiteendrijvende processen die zich afspelen in het hier en nu. Onderwijs versterkt de capaciteit van jonge mensen om te leren van het gewelddadige verleden van hun samenleving en bereidt hen voor op de ethische vraagstukken van het heden en de toekomst.

Zoals eerder aangegeven is er geen reden om te wachten tot de bom barst om over maatschappelijke en controversiële onderwerpen, en dus ook internationale conflicten, te praten met onze jongeren. Het verdient aanbeveling het gesprek over gevoelige internationale conflicten juist aan te gaan, voordat het woelig wordt.[98] Door jongeren te laten werken rond deze spanningen rond internationale conflicten, leren ze niet alleen met elkaar praten, argumenten geven en elkaars visies onderzoeken; ze leren ook luisteren én het belang van meerstemmigheid erkennen. Dat heeft een waarde op zich. Een open klasklimaat wordt gestimuleerd, jongeren leren constructief omgaan met verschillen en tegenstellingen. Actief werken rond controversiële thema's kan ook preventief werken.

Dit behoort tot de **vakdidactiek van** Actief burgerschap[99]. Jongeren leren hoe ze met (internationale) conflicten en tegenstellingen kunnen omgaan. Zo kunnen we hopen dat maatschappelijke breuklijnen en polarisatie zich minder acuut zullen doorzetten in de klas en op school (zie p. 73 van Groeien in Actief burgerschap[100]). Van de leraar verwachten we dat zij of hij inzicht heeft in een aantal perspectieven om controversiële onderwerpen bespreekbaar te maken en technieken kent om gesprekken over deze onderwerpen kwaliteitsvol te begeleiden. Ook wordt verwacht dat zij of hij inzicht heeft in diverse perspectieven om controversiële onderwerpen aan bod te laten komen. Zie ook casus '*Hoe omgaan met controversiële thema's?'.* Naast de lessen Burgerschap bieden ook de **lessen Geschiedenis** aanknopingspunten.

Ook handboeken en curricula kunnen politieke controverse opleveren. Zij vertellen vaak het beeld van het verleden van de samenleving waarin we ons begeven. Ze portretteren daarmee de identiteit van die samenleving. Het is dan ook zaak om handboeken uit te werken die leiden tot verzoening en inclusie. Op deze manier uitgewerkt kunnen handboeken en curricula een deel worden van een langer proces van onderhandeling en van beeldvorming over een conflict of een crisis. In een wereld waarin klassen gevuld zijn met jongeren die hun culturele, historische en religieuze wortels in alle uithoeken van de wereld

[98] Maarten Van Alstein, *Omgaan Met Controverse En Polarisatie in de Klas* (Kalmthout: Pelckmans Pro, 2018), 134.

[99] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap," Pro.g-o.be (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015), https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/aan-de-slag-met-actief-burgerschap/in-het-secundair-onderwijs/toolkit-leerlijn-actief-burgerschap-llab.

[100] Sven Gellens, Lore Deweerdt, and Mieke Enckels, *Groeien in Actief Burgerschap Samen Leren Samenleven* (Brussel Politeia, 2018).

hebben, moeten we ons afvragen of het verstandig is om ons te blijven focussen op de nationale of regionale geschiedenis 'van hier'. Niet dat deze daarom van minder belang zou zijn. Maar met Turkse én Armeense, Oekraïense én Russische, Belgische én Congolese jongeren in de klas, kan het toch een meerwaarde opleveren om de blik op de geschiedenis vanuit een meervoudig perspectief te bekijken. Daarom moet men die Turks/Vlaamse jongere de Armeens/Vlaamse jongere nog geen gelijk geven, maar het levert ongetwijfeld winst op als beide jongeren goed van elkaar beseffen welke 'evidente' geschiedenisbeelden er zich in het hoofd van de andere bevinden.

Het doel van de geschiedenisles is immers ook om de jongeren te laten kennismaken, uiteraard met **feit en fictie**, maar ook met de verschillende **narratieven**, waaronder niet alleen het eurocentrische/westerse. Hier **respectvol naar elkaar luisteren** (burgerzin!) en **begrip hebben** voor de visie van de anderen is een waarde die voorop moet staan, ondanks het feit dat men het er mogelijk niet mee eens is (basiswaarde democratie). Ook in blankere scholen dringt deze werkwijze zich op, om het eenzijdige westerse narratief te doorprikken. Een grondige herziening van onze geschiedenishandboeken wereldwijd, lijkt ons bevorderlijk voor het wereldburgerschap!
Lessen Geschiedenis zijn soms een heuse evenwichtsoefening, omdat jongeren van landen in conflict of oorlog soms met elkaar in de klas zitten. Het is de bedoeling dat leerkrachten geschiedenis doceren vanuit een helikopterperspectief en rekening houden met de gevoeligheden van hun jongeren.

Hieronder enkele voorbeelden[101]:
Nascholingen hierrond kunnen aangevraagd worden bij het GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen. Mailen kan naar info@atheneumantwerpen.be.

Hoe behandel je het onderwerp genocide in een klas waarin leerlingen van verschillende culturen samenzitten?

Vertrek vanuit een andere genocide, leg de definitie en de onderliggende processen uit, het stappenplan. Vanuit dit verhaal kan je dan de oversteek maken naar andere genocides. Zorg vooral dat je niet verzandt in een welles-nietes spelletje. Kom naar **het midden.** Het leed is gebeurd. De natie is verscheurd door verdriet. De jongeren hiervoor begrip te laten opbrengen is maatschappelijk en in klasverband vaak zinvoller dan de erkenning van de term.

[101] Wij-Zij Polarisatie, "Praktijkcases," Wij-Zij Polarisatie (Kazerne Dossin, n.d.), https://wij-zij.be/praktijkcases/.

Hoe kunnen vele nationaliteiten in de klas zorgen voor nieuwe mogelijkheden?

1. **Een lesje geopolitiek in combinatie met mediawijsheid:**

De week van 20 januari 2017 bekeken de jongeren de inauguratie van Trump, als nieuwe president van de Verenigde Staten op respectievelijk hun 'thuis-tv', in de thuistaal. Deelnemers: Turkije (klassiek), Koerdisch Turkije, Irak, Pakistan, Marokko, Algerije, BBC en VRT.

De jongeren analyseerden de commentaren van de presentatoren op de tekst van Trumps inaugurale rede, de plechtigheid zelf en ze bekeken het hele gebeuren met een mediakritische blik (weergave van het beeld? Extra informatie?). Dit gaf ons stof genoeg om in een nabespreking bestaande staatkundige verbindingen aan te kaarten, geostrategische belangen te ontrafelen, historische banden en grieven bloot te leggen. We gingen als het ware in helikoptermodus. Bovendien waren de jongeren ontzettend trots dat ze zich in dit verhaal mochten gooien. Ze voelden zich erg betrokken en het leverde interessante gesprekken op.

2. **Handboekenvergelijking.**
2018-19: Israël-Palestina.

Het achterhalen van een bepaald discours dat gehanteerd wordt in handboeken kan enorm zinvol zijn in het analyseren van de beeldvorming die jongeren uit die handboeken leren. Vaak zijn deze handboeken door een overheid geredigeerd en wordt hierin dus aan natievorming en identiteitsontwikkeling gedaan.

Het GO! Atheneum Antwerpen liet samen met het Xaveriuscollege een huidig Israëlisch en Palestijns schoolhandboek vertalen over de beladen casus 1948. De jongeren kauwden gedurende meerdere weken op een grondige analyse van deze handboeken aan de hand van een vragenlijst. Ze probeerden zo tot een beeld te komen over de al dan niet volledigheid van het verhaal, het taalgebruik over de 'andere', het verschil in visie op eenzelfde conflict én dus het daarbij horende beeld waarmee de jongeren van de desbetreffende scholen naar huis gaan.

3. **Het Ottomaanse Rijk**

Sommige scholen herbergen een flink aantal jongeren met een Turkse achtergrond. In het leerplan van de tweede graad is er beperkt ruimte voor het behandelen van een niet westerse-samenleving tussen 1450-1815. Aangezien ook het fenomeen standplaatsgebondenheid moet geoefend worden als historische vaardigheid (het leren kijken naar de geschiedenis vanuit verschillende invalshoeken – en niet enkel de westerse), leent een hoofdstuk over de geschiedenis van Turkije zich hiertoe. Na een summiere schets van de belangrijkste sleutelmomenten tussen West-Europa en het Osmaanse rijk (slag te Lepanto, tweemaal slaags te Wenen) en het duiden van de culturele verschillen (sultan en islam versus feodaliteit en christendom), is het zaak de economische verschillen goed mee te geven aan de jongeren. Turkije als kruispunt oost en west. De zijderoute, de lokaal gerichte mediterrane handel, tol, taksen en de invoer van luxeproducten. Het feit dat de jongeren zélf mee mogen bepalen wat bestudeerd wordt in de les, werkt alvast motiverend.

Daarna volgt een onderdeel bronnenanalyse aan de hand van kunst (bv. schilderijen over het beleg van Wenen door Kossak of de slag te Lepanto door Veronese). De jongeren analyseren wie deze onderwerpen schilderde en wat de mogelijke bedoeling was die achter de kunstwerken schuilging

(propaganda, in opdracht van, religieus aspect, moraal). Als slot van deze lessenreeks wordt aan de jongeren gevraagd in hun thuistaal/via ouders of grootouders eens op zoek te gaan naar bronnen van Turkse (of eventueel andere etnische achtergronden) hand. Het is interessant om na te gaan hoe en of kunstenaars uit die periode de feiten te Wenen op dezelfde manier weergeven. Niet enkel voelen jongeren zich waardevol betrokken door deze aanpak, ze leren ook in de praktijk toepassen dat élk historisch voorval meerdere kanten kent.

4. VN met praktijkvoorbeelden

In het lessenpakket van o.a. de derde graad TSO wordt het ontstaan en de werking van de VN belicht. Een belangrijk element hierbij, is dit te koppelen aan de actualiteit, evenals hier een eigen gefundeerde mening over te onderbouwen. De jongeren krijgen bij de behandeling van WO II mee wat een genocide inhoudt, waarom het strafbaar is dit vandaag te ontkennen en hoe delicaat deze materie is/kan zijn. Bij de uiteenzetting over de VN is het eveneens zinvol een kritische noot te plaatsen bij het al dan niet optreden van de VN (militair) in verschillende conflicten doorheen de geschiedenis. De onafhankelijkheid van Congo, de kwestie Rwanda, maar bv. ook de zwarte bladzijde te Srebrenica in de Balkan. Door de jongeren stelselmatig vertrouwd te maken aan de hand van kaarten, foto's en divers bronnenmateriaal, krijgen ze meer vat op de zaak, waardoor het in vraag stellen van de VN doorgaans beter lukt. Ze kunnen op die manier eveneens positieve elementen van de werking van onderdelen van de VN – zoals bv. de WHO of Unicef – onder woorden brengen.

Indien dit in het vijfde jaar aan bod komt, kan in het zesde jaar stilgestaan worden bij de context van de Bosnische problematiek 1992-1995. Het spreekt voor zich dat de geschiedenis van de Balkan goed geduid moet worden: in woord, maar zeker ook in beeld. De imperialistische neigingen van de westerse mogendheden, de unificatie van Joegoslavië, de figuur van Tito, de rol en het lot van het gebied tijdens WO I en WO II, etc. Aangezien de jongeren vertrouwd zijn met geschiedenisonderzoek aan de hand van de vier maatschappelijke domeinen (sociaal, politiek, economisch, cultureel), kan dit als een mooie leidraad dienen voor de introductie van de geschiedenis van Bosnië-Herzegovina. Daarna kunnen de verschillende fases van het conflict (belangrijk voor het overzicht en de behapbaarheid van de thematiek) stelselmatig worden behandeld: territoriale oorlog Serven, Kroaten en Bosniërs, met daaraan gekoppeld de religieuze beladenheid en de nationalistische component tot de invraagstelling van het falen van de westerse organisaties zoals de VN in het kamp van Srebrenica. Indien jongeren voldoende begeleid door dit bronnenmateriaal en door deze informatie gegidst worden, kan het een bijzondere meerwaarde bieden voor de kritische zin en historische reflectie van deze jonge burgers in spe.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Goed begonnen is half gewonnen: een vragenlijst helpt!

Een goede kennis van je klasgroep is uitermate belangrijk. Het opstellen van een **vragenlijst** om de jongeren te leren kennen kan hierbij helpen.

Vragen als:

- *Waar heb je overal al gewoond?*
- *Waar ga je op vakantie?*
- *Zijn er onderwerpen die je aanspreken binnen geschiedenis? …*

- *Waar haal je je nieuwsinformatie? HLN? Al Jazeera?*
- *Kijk je naar Vlaamse media?*

Maar ook persoonlijk psychologische vragen:

- *Hoeveel broers en zussen heb je?*
- *Ben je de oudste?*
- *De jongste? Middelste?*
- *Wat zijn je hobby's?*
- *Geef een negatieve en een positieve eigenschap van jezelf.*

Door deze vragenlijst, per jongere, grondig te analyseren krijg je al snel een beeld over:

1. Hoe de jongere is als persoon en wat zijn of haar positie is binnen het gezin. Dit leert je hoe hij of zij mogelijk kan reageren. Maar ook hoe de jongere zichzelf ziet, zowel positief als negatief.
2. De achtergrond van de jongere. Is zijn familie in contact gekomen met oorlogssituaties die we behandelen? Heeft hij of zij nog een sterke relatie met dat land? Heeft hij of zij een brede culturele bagage? Kijkt hij of zij vanuit de thuisvisie naar de wereld? Of is er enige multiperspectiviteit aanwezig?

Het is een flinke klus om dit in september telkens uit te spitten, maar het loont de moeite. Uit dit overzicht screen je dan als leraar vooraf bij wie mogelijk gevoeligheden liggen (bv. Bosnië, Rwanda, Armeense genocide …). Spreek de jongeren hierover ook persoonlijk aan. Maak hen erop attent dat het onderwerp zal behandeld worden tijdens de lessen en vraag hen hoe ze hier tegenover staan. Het geeft de jongeren die erg emotioneel zijn een kans om zich te wapenen. Vraag hen ook of ze persoonlijke inbreng willen leveren. Vaak willen ze hier echter geen aandacht rond. Wees menselijk en geef hen hierin wat ruimte.

6.7 Hoe gaan we om met racisme op school?

Waarover gaat het?

Racisme gaat over het indelen van mensen in categorieën op basis van hun afkomst, zogenaamd raciale fysieke kenmerken of geloofsovertuiging, en dit binnen een sociale machtsverhouding. De uitingsvormen zijn heel divers. Het gaat zowel over geweld en discriminatie als over stereotypen en vooroordelen. Racisme kan al dan niet slecht bedoeld zijn en speelt zich af op individueel en maatschappelijk niveau.

Racisme kan zich voordoen bij zowel directeurs, leraren, ouders aan de schoolpoort of bij jongeren op school of in de klas.

Het is belangrijk om te beseffen dat racisme niet altijd gaat over openlijke uitingen. Vaak gaat het om stereotypen onder de oppervlakte. Het feit dat ze zo impliciet zijn, zelfs onbewust, maakt stereotypen extra erg. Zo hebben veel leraren – meestal onbewust – lagere verwachtingen van de onderwijsprestaties van jongeren met een migratieachtergrond dan van andere jongeren. De verwachtingen van leraren creëren een selffulfilling prophecy: hogere verwachtingen leiden tot betere prestaties, lagere verwachtingen tot slechtere prestaties.

Wat zegt de wetenschap over kleur en ras bij peuters en kleuters?

"Kinderen zien geen huidskleur" hoor je vaak zeggen. Maar klopt dat wel? Onderzoek toont aan dat vijfjarige kinderen met een 'andere' huidskleur zich niet alleen bewust zijn van het verschil, maar ook van de vooroordelen en het racisme die hiermee samengaan. Een dergelijke bewustwording speelt sterk mee in de identiteitsontwikkeling en het zelfbeeld van deze jonge kinderen.

In tegenstelling tot wat we veronderstellen zijn kleuters niet 'kleurenblind'. Niet alleen zien jonge kleuters al verschillen in huidskleur, ze gaan deze ook associëren met 'beter' of 'slechter'. Op basis van huidskleur worden zo zelfs in de kleuterklas vaak vrienden gekozen en klasgenoten uitgesloten van activiteiten.[102]

Voor meer informatie hierover zie:

- Eva Dierickx, "'Dat Potlood Is Niet Huidskleur. Het Is Bruin': Praten over Huidskleuren in de Klas," Kleutergewijs - De blog over innovatie en onderzoek in kleuteronderwijs, September 6, 2016, https://kleutergewijs.wordpress.com/2016/09/06/dat-potlood-is-niet-huidskleur-het-is-bruin-praten-over-huidskleuren-in-de-klas/
- Erin N. Winkler, "Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn Race," *Pace* 3, no. 3 (2009), https://inclusions.org/wp-content/uploads/2017/11/Children-are-Not-Colorblind.pdf.
- Terry Husband, "I Don't See Color: Challenging Assumptions about Discussing Race with Young Children," *Early Childhood Education Journal*, no. 39 (2012): 365–371.

Welke kaders zijn van toepassing?

Vooreerst is er de Belgische discriminatiewetgeving:

Antiracismewet van 1981[103]:

Antidiscriminatiewet van 2007[104]:

De verschillende onderwijsnetten gaan elk vanuit hun eigen pedagogisch project proactief om met alle mogelijke vormen van racisme:

[102] Eva Dierickx, "'Dat Potlood Is Niet Huidskleur. Het Is Bruin': Praten over Huidskleuren in de Klas," Kleutergewijs - De blog over innovatie en onderzoek in kleuteronderwijs, September 6, 2016, https://kleutergewijs.wordpress.com/2016/09/06/dat-potlood-is-niet-huidskleur-het-is-bruin-praten-over-huidskleuren-in-de-klas/.

[103] Belgisch Staatsblad, "Wet Tot Bestraffing van Bepaalde Door Racisme of Xenophobie Ingegeven Daden," 1981001359 § (1981), https://www.unia.be/files/Documenten/Wetgeving/Antiracismewet_30_juli_1981.pdf.

[104] Belgisch Staatsblad, "Wet Ter Bestrijding van Bepaalde Vormen van Discriminatie," 2007002099 § (2007), https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2007051035&table_name=wetpdf.

- Het PPGO! definieert neutraliteit onder andere als 'actief optreden tegen vormen van discriminatie of uitsluiting op basis van geslacht, geaardheid, etniciteit, overtuiging en andere kenmerken …'. De GO! waarde gelijkwaardigheid betekent dat er altijd gepast gereageerd moet worden op onverantwoorde uitlatingen zoals racistische uitlatingen.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Schooldirecteurs en leraren hebben ook competenties nodig om racisme tegen te gaan en er adequaat op te reageren als het nodig is. We onderscheiden een brede set specifieke diversiteitscompetenties om om te gaan met racisme, we noemen dit racismewijsheid:

- *Het herkennen en benoemen van racisme is belangrijk*

  Als leraar of jeugdwerker is het belangrijk alle mogelijke vormen van racisme te durven herkennen, erkennen en benoemen. Dit om betrokkenheid met de groep te creëren.

- *We dienen bewustzijn en openheid te creëren rond racisme op school*

  Racisme is beladen en vaak reageert de persoon die aangesproken wordt, defensief. Het is belangrijk om hierrond bewustzijn en openheid te creëren, zodat alle betrokkenen de veiligheid ervaren om elkaar uit te dagen om actief vooroordelen, stereotypering en ander racisme tegen te gaan. Racisme tegengaan mag uiteindelijk niet afhangen van het lef en de mondigheid van een alerte persoon. Scholen en jeugdorganisaties dragen een grote verantwoordelijkheid om in eerste instantie zélf het heft in handen te nemen.

- *Het is belangrijk adequaat te reageren op racistische ervaringen en hier zeker geen tijd te laten overgaan.*

  Na een gedeelde racistische ervaring is het zinvol om de groep er samen over te laten spreken. Dat kan bv. na een racistisch incident op uitstap met de jongerengroep of met de klas. De focus ligt dan op de gedeelde onaangename ervaring van de groep. Dat samen bespreken werkt niet alleen helend, het is ook een vormingsmoment over wat racisme is, welke impact het heeft én hoe we erover kunnen praten.[105]

  Ook het nieuw decreet jongerenbegeleiding biedt houvast. Dat verplicht scholen om het psychisch-sociaal functioneren van hun jongeren te waarborgen op niveau 0 van het zorgcontinuüm (basiszorg). Bescherming tegen racisme valt daaronder.

Wie zelf nog nooit geviseerd werd door racisme, heeft niet het probleem dat oude wonden worden opengereten. Leraren of ouders in die situatie moeten daarom extra alert zijn dat ze het verhaal van het kind ernstig nemen. Zonder inzicht in de kwetsingen die ogenschijnlijk banale voorvallen kunnen

[105] Naima Charkaoui, *Racisme : Over Wonden En Veerkracht* (Antwerpen (Berchem): Epo Uitgeverij & Distributie, 2019), 163.

teweegbrengen, bestaat het risico dat ze de pijn van het kind negeren. Als een kind komt aankloppen met een verhaal over racisme, neem dan altijd de tijd om te achterhalen wat er precies is gebeurd en wat het kind daarbij voelt. Komt het kind met een situatie die op het eerste gezicht niet 'écht' met racisme te maken heeft, dan is dat een gelegenheid om dieper te gaan graven. Wellicht zitten er onder zijn interpretatie andere kwetsuren of twijfels uit eerdere ervaringen, die aandacht nodig hebben.[106]

We moeten opletten om niet alleen reactief om te gaan met racisme. Het is belangrijk dat we dit kaderen in onze ruimere visie op inclusief omgaan met diversiteit. Hoe vroeger hoe beter is daarbij de boodschap, en dat start al in het kleuteronderwijs. Veel scholen zullen reageren door de kleurenblinde aanpak. Maar ras ontkennen in de kleuterklas is schadelijk. Onderzoek leert ons intussen hoe kleuteronderwijzers op een aantal manieren kunnen omgaan met ras en kleur in de klas.

Door huidskleur en religie in al zijn varianten bespreekbaar te maken, erken je de eigenheid en identiteit van elk kind. Daarnaast reik je de kinderen ook de taal aan die hen in staat moet stellen om zelf over racisme na te denken en te praten. Ten slotte zijn ouders en leraren een voorbeeld voor hoe je op een positieve wijze kan omgaan met diversiteit, zonder schaamte en met zelfbewustzijn.

Tal van initiatieven en websites geven ons tips om proactief om te gaan met racisme.

Klasse:
geeft een aantal didactische wenken voor het omgaan met racisme en discriminatie op school: **Racisme bij ouders: wat doe je ertegen?**[107]

Anne Franck stichting:
ontwierp didactisch materiaal voor omgang met racisme, discriminatie en stereotypen.[108]

De praatkaarten:
Hiermee kunnen leraren in de klas een dialoog laten ontstaan over vooroordelen en discriminatie. Jongeren werken individueel, in groepjes en klassikaal en rangschikken de beledigende of discriminerende situaties die op de kaarten te zien zijn. Dat leidt uiteindelijk tot een gesprek over lastige

[106] Naima Charkaoui, *Racisme : Over Wonden En Veerkracht* (Antwerpen (Berchem): Epo Uitgeverij & Distributie, 2019), 167.
[107] Klasse, "Racisme Bij Ouders : Hoe Reageer Je?," KlasCement, November 27, 2017, https://www.klascement.net/downloadbaar-lesmateriaal/77563/racisme-bij-ouders-hoe-reageer-je/.
[108] Anne Frank Stichting, "Educatie - Ons Educatief Aanbod," Anne Frank Stichting, n.d., https://www.annefrank.org/nl/educatie/.

onderwerpen. Zorg ervoor dat er zeker voor deze les een veilige sfeer in de klas aanwezig is**. Gratis te downloaden.**[109]

'Op het eerste gezicht':
is een manier om met jongeren secundair onderwijs te praten over vooroordelen. Het is normaal omdat we ons van iedereen die we tegenkomen een beeld te vormen. Dit gaat vanzelf. Maar kloppen die vooroordelen wel? Bespreek ze in de klas met dit spel. Gratis te downloaden.[110]

Fair Play:
Jongeren worden geconfronteerd met moslimdiscriminatie, homodiscriminatie en antisemitisme. Fair Play daagt jongeren uit om na te denken over hun eigen handelen. Ze krijgen zo inzicht in hun eigen houding en het effect van hun uitspraken. Gratis te downloaden.[111]

Stories that Move:
Hierin vertellen Europese leeftijdsgenoten positieve verhalen maar ook hun eigen ervaringen met uitsluiting en discriminatie. Het lesmateriaal richt zich op racisme, antisemitisme, en de discriminatie van Roma en Sinti, moslims en lhbt'ers. Deze inclusieve benadering biedt ruimte voor elk verhaal.

Filmpjes laten jongeren zien dat jongeren overal in Europa vergelijkbare dingen meemaken. Naast deze persoonlijke invalshoek laat *Stories that Move* ook een bredere kijk op de werking van vooroordelen en discriminatie zien.[112]

---

[109] Anne Frank Stichting, "Praatkaarten over Vooroordelen En Discriminatie - Docentenhandleiding," Anne Frank Stichting, 2019, https://annefrank.freetls.fastly.net/media/filer_public/56/0f/560f2b4b-e145-46de-bb19-eba010e71d8e/afs2019-praatkaarten-handleiding.pdf.
[110] Anne Frank Stichting, "Op Het Eerste Gezicht," Anne Frank Stichting, n.d., https://www.annefrank.org/nl/educatie/product/32/op-het-eerste-gezicht/.b
[111] Anne Frank Stichting, "Fair Play," Anne Frank Stichting, n.d., https://www.annefrank.org/nl/educatie/product/27/fair-play-nederlands/.
[112] Anne Frank Stichting, "Stories That Move," Anne Frank Stichting, n.d., https://www.annefrank.org/nl/educatie/product/33/stories-that-move-nederlands/.

School zonder Racisme vzw:
heeft ook didactisch materiaal voor omgang met diversiteit in het algemeen, maar ook met vooroordelen en racisme in het bijzonder.[113]

Eva Dierckx (2016):
geeft wenken wat kleuterleraren kunnen doen: erover praten, bv. aan de hand van kinderboeken, juiste informatie geven aangepast aan de leeftijd, alledaagse diversiteit elke dag tonen, reageren, verschillen én gelijkenissen verkennen, actie ondernemen en enthousiast blijven. Je vindt er concrete didactische werkvormen voor omgang met diversiteit.[114]

Boudry & Vandenbroeck, Spiegeltje, spiegeltje…
Een uitstekend overzicht van mogelijke didactische werkvormen voor de omgang met diversiteit in kinderopvang en kleuteronderwijs.[115]

Kleur Bekennen
reikt leermiddelen aan voor omgang met racisme en discriminatie.[116]

Wanless & Crawford
spreken van rasgerelateerde onderwijspraktijken die de hulp omvatten om kinderen een positieve raciale identiteit te laten ontwikkelen, alsook het vermogen om relaties uit te bouwen over rassen heen, het besef van rasgebonden 'onrechtvaardigheden' en het verlangen om die een halt toe te roepen. Zij maken onderscheid tussen een kleurenblinde manier van kijken (geen gesprek erover, kinderen maken zelf hun idee), een kleurbewuste (ras is een gespreksonderwerp, vragen erover worden beantwoord) en sociale rechtvaardigheid (versterken van kinderen in ageren tegen discriminatie).[117]

---

[113] "Activiteiten Voor jongeren | School Zonder Racisme," School zonder racisme, n.d., https://www.schoolzonderracisme.be/aanbod/jongeren.
[114] Eva Dierckx, "Breng de Wereld in Je Klas," Studio Globo, 2016, https://www.studioglobo.be/aanbod/breng-de-wereld-je-klas.
[115] Michel Vandenbroeck and Caroline Boudry, *Spiegeltje, Spiegeltje... - Een Werkboek Voor de Kinderopvang over Identiteit En Respect* (Amsterdam: SWP, 2006).
[116] Kruit, "KlasCement Voor Wereldburgers," KlasCement, n.d., https://www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/.
[117] Sharon B. Wanless and Patricia A. Crawford, "Reading Your Way to a Culturally Responsive Classroom | NAEYC," Naeyc.org, 2016, https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2016/culturally-responsive-classroom.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

In onze hedendaagse samenleving is het belangrijk om diversiteit op scholen in al zijn vormen als een realiteit te zien en daar op een actieve, creatieve en open manier mee om te gaan. Uiteraard streven we allemaal naar een inclusieve samenleving. Hierbij is het belangrijk om een gedeelde sokkel waarden en normen centraal te stellen en te focussen op wederkerigheid in menselijke relaties. Over heel Vlaanderen bestaan er heel veel voorbeelden die scholen en leerkrachten kunnen inspireren om afhankelijk van hun lokale context themadagen of projecten hierrond uit te werken.

Een leuk en ludiek initiatief dat we promoten is het organiseren van uitwisselingen, ontmoetingen, blind dates, pennenvrienden tussen klassen en scholen van verschillende contexten. We hoeven het niet altijd in het buitenland te zoeken.

We adviseren eveneens dit item te benaderen vanuit wetenschappelijk perspectief, meer bepaald de invloed van onze biologische natuur op ons gedrag en capaciteiten.

Wie iets wil veranderen aan ons gedrag of het wil begrijpen, doet er goed aan om eerst de biologische wortels ervan te doorgronden. Racisme komt voor in alle culturen omdat het biologisch wordt bepaald, het zit dus diep verankerd in onze natuur. Dat betekent niet dat deze verklaring het gedrag vergoelijkt. We kunnen ons daar zeker tegen verzetten. Cultuur en opvoeding spelen daar een grote rol in. We verwijzen hiervoor naar het boek van Mark Nelissen “De club van ik”[118].

6.8 Hoe gaan we om met jongeren die vinden dat de lessen Geschiedenis en Aardrijkskunde te veel op het Europese kader gericht zijn?

Waarover gaat het?

In erg diverse klassen ligt het soms gevoelig dat de lessen Geschiedenis en Aardrijkskunde te veel gericht zijn op een Europees kader. Sommige jongeren hebben het hier moeilijk mee en uiten hun ongenoegen, dit gebeurt vooral in de derde graad.

Welke kaders zijn van toepassing?

We verwijzen hiervoor naar de eindtermen en de leerplannen Geschiedenis.

Sinds de 19de eeuw gebruikt men het hedendaagse referentiekader. Ook voor de formulering van de nieuwe eindtermen heeft men naar dit referentiekader teruggegrepen. De verschillende periodes worden gesitueerd in tijd, ruimte en op het vlak van de maatschappelijke kenmerken. De periodes van de eerste graad situeren zich geografisch in Afrika, Europa en Klein-Azië. In de eerste graad beklemtoont de leraar de relativiteit van de periodisering en worden ook andere indelingen bestudeerd. Dit gebeurt van bij het

[118] Mark Nelissen, *De Club van Ik* (Lannoo, 2013).

begin van het eerste jaar bij het opbouwen van het referentiekader. In de tweede en derde graad verlangt het leerplan dat er voldoende tijd uitgetrokken wordt voor de studie van niet-westerse beschavingen en hun invloed op de totstandkoming van 'de Europese beschaving'.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Bij Actief burgerschap wordt er doorheen de graden heen aandacht besteed aan referentiekaders. Deze houden in dat wanneer we de les opentrekken, er meteen een verruiming komt, eerder dan wanneer er vertrokken wordt vanuit het Europese referentiekader. Het is net één van de zaken waar we binnen Actief burgerschap aan trainen: de andere leren te begrijpen, inzicht krijgen in de andere zijn/haar referentiekader, maar ook zich er in inleven en empathie ervoor te ontwikkelen. Controversiële onderwerpen worden daarbij niet uit de weg gegaan. We zien dit dus veel ruimer dan het Europese referentiekader en durven zelfs spreken over 'wereldburgerschap'. We verwijzen hiervoor naar de leerlijn Actief burgerschap[119].

Daarnaast wordt er ook aandacht besteed aan historische oorzaken uit thema's rond conflictgebieden in de eerste, tweede en derde graad, wat een verruiming van referentiekader kan betekenen.

Specifiek binnen basisonderwijs: binnen de brede klaswerking schenkt de leerkracht binnen de verschillende leergebieden positieve aandacht aan de culturele en taaldiversiteit van de groep. Het domein tijd/historische tijd is beperkt tot tweede en derde graad BaO. Kinderen ontdekken tekenen van het verleden in de gemeenschappelijke schoolomgeving, dit wordt geleidelijk uitgebreid en dient gekaderd te worden binnen wereldburgerschap. Uiteraard kan de leerkracht ook inzetten op gemeenschappelijke feiten en gebeurtenissen in het verleden (bv. Zo waren de Romeinen niet enkel aanwezig in West-Europa, ook in het Nabije- en Verre Oosten).

Handboeken en curricula bij Geschiedenis, Sociale wetenschappen en Aardrijkskunde vertellen vaak het beeld van het verleden van de samenleving waarin men zich begeeft. Ze portretteren daarmee de identiteit van die samenleving. Het is dan ook geen verrassing dat handboeken en curricula heel wat politieke controverse opleveren. In extreme gevallen zijn zij de katalysatoren van conflict en verzwijgen zij of werken ze actief mee aan de volledige marginalisering van een volk uit de geschiedenis. Het is dan ook zaak om handboeken uit te werken die leiden tot verzoening en inclusie. Op deze manier uitgewerkt kunnen handboeken en curricula een deel worden van een langer proces van onderhandeling en van beeldvorming over een conflict of een crisis. Hier is het belangrijk de empathische dialoog te stimuleren door jongeren dingen over de cultuur van hun klasgenoten bij te brengen. In een wereld waarin klassen gevuld zijn met jongeren die hun culturele, historische en religieuze wortels in alle uithoeken van de wereld hebben, moeten we ons afvragen of het verstandig is om ons te blijven focussen op nationale of regionale geschiedenis 'van hier'. Niet dat de regionale en nationale geschiedenis 'van hier' daarom van minder belang zou zijn. Maar met Turkse én Armeense, Oekraïense én Russische, Belgische én Congolese jongeren in de klas, kan het toch een meerwaarde opleveren om de blik op de geschiedenis van meer dan één kant

[119] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap," Pro.g-o.be (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015), https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/aan-de-slag-met-actief-burgerschap/in-het-secundair-onderwijs/toolkit-leerlijn-actief-burgerschap-llab.

te bekijken. Daarom moet men die Turks/Vlaamse jongere de Armeens/Vlaamse jongere nog geen gelijk geven, maar het levert ongetwijfeld winst op als beide jongeren goed van elkaar beseffen welke 'evidente' geschiedenisbeelden er zich in het hoofd van de andere bevinden.

Voor voorbeelden rond het opentrekken van de lessen Geschiedenis en Aardrijkskunde, verwijzen we naar de casus ***Hoe gaan we om met gevoeligheden rond internationale conflicten?***

Nascholingen hier rond kunnen aangevraagd worden bij het GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen. Mailen kan naar info@atheneumantwerpen.be.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

We verwijzen hiervoor naar het Europees project : *"Parallel Histories"*

De *Parallel Histories*-aanpak voorziet historische kritiek en de studie van gebalanceerd bronnenmateriaal (beschikbaar in verschillende moeilijkheidsgraden), het (begeleid) opbouwen van een goede argumentatie en het ontplooien van debatstrategieën. Het opzet voorziet dat alle leerlingen zich in beide narratieven inwerken, waardoor ze automatisch meekrijgen hoe zo'n narratief wordt opgebouwd. Hiermee kan aan de slag gegaan worden binnen Geschiedenis, Burgerzin en Cultuurwetenschappen (3de graad). Het materiaal en de opzet sluiten door de activerende werkvorm helemaal aan bij de verschillende leerniveaus binnen de taxonomie van BLOOM.[120] Stefanie Van Brussel, leerkracht Geschiedenis bij het GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen werkt dit uit binnen een Erasmus+ project. Nascholingen hierrond kunnen aangevraagd worden info@atheneumantwerpen.be.

We verwijzen eveneens naar het boek van Khalid Benhaddou en Emilie Le Roi[121], die het volgende weten te zeggen over dit thema:

> *Geschiedenis en Aardrijkskunde wordt vandaag nog vaak gegeven vanuit een Europese kijk op de wereld, omdat Europa niet in die situatie verkeerde om bijna de mondiale context mee in beschouwing te nemen. Men doceert met andere woorden vandaag nog al te vaak hoe Europa kijkt naar de geschiedenis, hoe een Europeaan kijkt naar zijn eigen geschiedenis, maar ook naar de geschiedenis van een ander. In een alsmaar meer geglobaliseerde wereld en klassen met jongeren met heel diverse roots (van vaak ver buiten Europa), wordt echter de hele wereld binnengehaald in de klas en overstijgt de geschiedenis de eigen geschiedenis van Europa. Belangrijk is in deze dat de kern van geschiedenis centraal wordt gesteld. We willen jongeren een kijk geven op het verleden en we willen dat jongeren iets uit dat verleden leren. Dus als we verwijzen naar oorlogen die er geweest zijn, dan is het pedagogische doel erachter dat we aan de jongere willen zeggen waarom iets is gebeurd en waarom iets niet is gebeurd. Dus laten we teruggaan naar die kern. Als we spreken over verzet, als we spreken over mensenrechten, als we spreken over genocides,*

[120] Stefanie Van Brussel, "Stefanie van Brussel- Belgian Editor," Parallel Histories, 2021, https://www.parallelhistories.org.uk/our-teachers/stefanie-van-brussels.

[121] Khalid Benhaddou and Emilie Le Roi, *Halal of Niet? Alle Vragen Omtrent Islam En Onderwijs in Vlaanderen Beantwoord.* (Gent: Borgerhoff & Lamberigts Nv, 2018).

volkerenmoorden die er geweest zijn, mag dit niet beperkt worden tot de eigen geschiedenis. Het gaat niet enkel over de holocaust of verzet tijdens de Tweede Wereldoorlog, het gaat erover wat verzet betekent. Verschillende voorbeelden kunnen worden aangekaart van verzet, die ook buiten de Europese grenzen gaan en waar jongeren die een andere achtergrond hebben zich makkelijker mee kunnen identificeren waardoor hen op een heel eenvoudige manier een blijk van erkenning wordt gegeven.

6.9 Hoe gaan we om met jongeren die de mensenrechten verwerpen?

Waarover gaat het?

Mensenrechten zijn een belangrijk thema in de internationale samenleving. Ze zijn een toetssteen voor het gedrag van overheden, bedrijven en organisaties. Toch zijn er nog veel discussiepunten: worden de mensenrechten in alle culturen op deze manier ervaren? Zijn ze echt universeel? Zijn de waarden en normen te westers? Kunnen we ze wel afdwingen? Die discussies dringen ook de school en de klas binnen. Mensenrechten worden daarbij vaak te abstract uitgelegd als een concept.

Welke kaders zijn van toepassing?

De internationale en Europese regelgeving die mensenrechten garanderen*:*

- Het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (1989)[122];
- De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (1948)[123]
- Het Europees Verdrag van de Rechten van de Mens (1950)[124].
- Het Internationaal Verdrag inzake Burgerrechten en Politieke Rechten (BUPO)[125]
- Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (IVESCR)[126].

In de eindtermen, dus ook bij alle onderwijsnetten in Vlaanderen zijn de mensenrechten als een basisbeginsel opgenomen. In het PPGO![127] streven we ernaar dat wie in het GO! gevormd en ontwikkeld is de volgende eigenschappen heeft:

[122] https://wetten.overheid.nl/BWBV0002508/2002-11-18
[123] https://www.amnesty-international.be/uvrm-volledig
[124] https://www.europa-nu.nl/id/vh7dovnw4czu/europees_verdrag_tot_bescherming_van_de
[125] http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=1966121931&table_name=wet
[126] http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&table_name=wet&cn=1966121930
[127] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "Het Pedagogisch Project van Het GO! (Kortweg: PPGO!)," g-o.be (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2017), https://www.g-o.be/het-pedagogisch-project-van-het-go-kortweg-ppgo/.

- huldigt de gelijkwaardigheid van mensen en de emancipatie van elk individu niet enkel als principe, maar spant zich ook in om ze te verwezenlijken;
- is betrokken bij de sociale werkelijkheid, dat wil zeggen:
- eerbiedigt de universele rechten van de mens en zijn fundamentele vrijheden en draagt bij tot hun realisatie;
- handelt volgens democratische waarden en instellingen;
- verzet zich tegen maatschappelijke ongelijkheden en zet zich in voor sociale rechtvaardigheid.

Het thema 'Mensenrechten' is een cluster binnen de competentie duurzaam samenleven in de leerlijn Actief burgerschap[128]. De leerlijn bepaalt de noodzakelijke kennisinhouden, vaardigheden en attitudes die nodig zijn rond mensenrechten voor de verschillende graden in het secundair onderwijs.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Om de bewering dat mensenrechten 'westers' zijn tegen te spreken, kan een beroep gedaan worden op teksten en elementen uit de eigen leefwereld van de doelgroep om hen zo de mogelijkheid te geven in tijd en ruimte stil te staan bij zulke fundamentele basiswaarden. We kunnen denkers, schrijvers, wetenschappers, bekende poëzie of zang of andere elementen die bijdragen tot het overbrengen van deze fundamentele en universele waarden aanhalen. Je kunt bepaalde scenario's uitwerken die in sommige landen voorkomen zonder het land bij naam te noemen. Vrijheid van meningsuiting, gelijkheid van man en vrouw, godsdienstvrijheid… moeten aanschouwelijk gemaakt worden met praktijkvoorbeelden.

Sommige leraren vertrekken van de universele rechten van het kind omdat die aanschouwelijker zijn en de betrokkenheid van de jongeren verhoogt. Het visueel maken van die rechten in de klascontext via posters of postkaarten is een extra troef.

Het concept van mensenrechten wordt vaak te abstract uitgelegd. Je moet hier dieper op de praktijk ingaan, bv.in de lessen Actief burgerschap. Je kunt bepaalde scenario's uitwerken die in sommige landen voorkomen zonder het land bij naam te noemen. Vrijheid van meningsuiting, gelijkheid man en vrouw, godsdienstvrijheid … dienen praktisch en aanschouwelijk gemaakt te worden.

De leerlijn Actief burgerschap[129] biedt alvast een aantal handvatten voor het werken rond mensenrechten. Het thema 'Mensenrechten' vormt een cluster binnen de competentie duurzaam samenleven in de leerlijn. De leerlijn geeft ook didactische werkvormen mee om te werken aan kennisinhouden, vaardigheden en attitudes rond mensenrechten.

[128] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap," Pro.g-o.be (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015), https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/aan-de-slag-met-actief-burgerschap/in-het-secundair-onderwijs/toolkit-leerlijn-actief-burgerschap-llab.
[129] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

Didactische werkvormen voor omgang met mensenrechten (leerlijn Actief burgerschap)[130]:

- Mensenrechten in the picture: De jongeren worden in groepjes verdeeld en gaan via krantenknipsels op zoek naar situaties waarin mensenrechten geschonden worden. Ze noteren de krantenkoppen waarin er van een schending sprake is, noteren de mensenrechten die geschonden worden en geven kort aan waarom hier van de schending van mensenrechten sprake is. Nadat de jongeren de kranten doorlopen hebben, verkrijgen ze op deze wijze een miniportfolio. Daarna gaan de jongeren individueel op zoek naar de meest zwaarwichtige schending, volgens hen. Ze geven hun argumentatie waarom dit de meest zwaarwichtige situatie is in heel het portfolio.
- Casusopdrachten: via krantenartikels, foto's, filmpjes, fragmenten uit documentaires komen de jongeren in aanraking met situaties waarbij verschillende mensenrechten tegenover elkaar worden geplaatst en onder spanning staan (bv. vrijheid van geloof versus vrijheid van meningsuiting). In groepjes gaan de jongeren op zoek naar de spanning tussen de verschillende mensenrechten. Nadien stelt elk groepje zijn bevindingen voor aan de rest van de klasgroep en volgt er een reflectiegesprek.
- Het dramaspel: de jongeren vormen kleinere groepjes en bedenken een toneelstuk waarin één of meerdere mensenrechten worden geschonden. Vervolgens voert elk groepje zijn toneelstuk op. Na elk toneelstuk moeten de overige jongeren, aan de hand van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, raden welke mensenrechten aan bod zijn gekomen. Hierop volgt een reflectiegesprek over de mensenrechten: hoe ervaarden de jongeren het toneelstuk en hun rol?

Voorbeelden van andere didactische werkvormen voor omgang met mensenrechten

- Kleur bekennen/Kruit reikt inspiratiemateriaal aan over het thema mensen- en kinderrechten.[131]
- De kinderrechtenschool (Plan België):

  Dé website over kinderrechteneducatie voor leraren. Via kleurrijke lespakketten komen jongeren alles te weten over kinderrechten, hier en in het Zuiden. Educatief materiaal kan gedownload worden in een webshop.[132]

- Bord vol Kinderrechten van Unicef is een online interactieve leeromgeving met een uitgebreid aanbod aan verfrissend lesmateriaal voor kinderen van 10 tot 14 jaar. Om participatief aan kinderrechten te werken in de klas vanuit zes verschillende thema's die naadloos aansluiten op de eindtermen. Op het menu staan een 40-tal kant-en-klare activiteiten met lesfiches, filmpjes, audio's, werkbladen, presentaties en verdiepende (interactieve) digitale oefeningen.[133]
- Unicef heeft ook een activiteitenmap kinderrechten[134].

---

[130] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

[131] https://wijzijnkruit.be/

[132] Kinderrechtenschool - School for Rights, "Lesmateriaal," Kinderrechtenschool - School for Rights, n.d., http://kinderrechtenschool.be/lesmateriaal.

[133] "Bord Vol Kinderrechten," UNICEF België, n.d., https://www.unicef.be/nl/bord-vol-kinderrechten.

[134] "Volledige Activiteitenmap," UNICEF België, n.d., https://www.unicef.be/nl/education/volledige-activiteitenmap.

- In Nederland biedt het College voor de Rechten van de Mens de toolbox Mensenrechten op School aan. Gelijke kansen, respect voor verschillen en kunnen opkomen voor de rechten en vrijheden van jezelf én van anderen, zijn cruciaal voor een veilige en rechtvaardige samenleving. Het is daarom belangrijk om kinderen, van jongs af aan, kennis, houding en vaardigheden over mensenrechten bij te brengen. In de toolbox Mensenrechten op School vind je kant-en-klare werkvormen voor peuters tot en met 18-jarigen én tools over hoe mensen- en kinderrechten in de hele school vorm kunnen krijgen. Vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch. Binnen en buiten de klas. Voor een structurele aanpak over de hele school.[135]

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

We verwijzen hiervoor naar het Europees project: "Parallel Histories"

De *Parallel Histories* aanpak voorziet historische kritiek en de studie van gebalanceerd bronnenmateriaal (beschikbaar in verschillende moeilijkheidsgraden), het (begeleid) opbouwen van een goede argumentatie en het ontplooien van debatstrategieën. Het opzet voorziet dat alle leerlingen zich in beide narratieven inwerken, waardoor ze automatisch meekrijgen hoe zo'n narratief wordt opgebouwd. Hiermee kan aan de slag gegaan worden binnen geschiedenis, burgerzin en cultuurwetenschappen (3de graad). Het materiaal en de opzet sluiten door de activerende werkvorm helemaal aan bij de verschillende leerniveaus binnen de taxonomie van BLOOM.[136]Stefanie Van Brussel, leerkracht geschiedenis bij het GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen werkt dit uit binnen een Erasmus+ project. Nascholingen hierrond kunnen aangevraagd worden info@atheneumantwerpen.be.

We verwijzen eveneens naar het boek van Khalid Benhaddou en Emilie Le Roi[137]:

> *Het thema mensenrechten kan bv. veel breder worden geschetst dan enkel de mensenrechten of de toepassing ervan binnen de Europese grenzen. Het mensenrechtenverhaal is een universeel verhaal: er zijn ook voorbeelden buiten Europa waar mensenrechtenschendingen vandaag nog steeds schering en inslag zijn. Dan stel je mensenrechten en de mens centraal en niet zozeer de geografische bepaling van al deze thema's. Dit is een omwenteling die op dit ogenblik van leerkrachten de nodige inspanning vraagt en vandaag voornamelijk afhankelijk is van de creativiteit en bereidheid van de leerkracht zelf in hoeverre hij daar marge en ruimte voor wil creëren. Als leerkracht heb je echter een zekere autonomie in je lesgeven, hetgeen je in staat zou moeten stellen om in de eigen lessen een aantal elementen te verwerken die verder gaan dan de klassieke voorbeelden die worden aangekaart. Willen we dat elke jongere zich erkend voelt en zich thuis voelt binnen de school, dan is het cruciaal dat leerkrachten dit soort van dingen eigen maakt. Opnieuw: in de huidige klassen zitten jongeren die niet enkel meer gelieerd zijn aan Europa, maar*

[135] College voor de Rechten van de Mens, "Toolbox Mensenrechten Op School," College voor de Rechten van de Mens, n.d., https://mensenrechten.nl/nl/opschool.

[136] Stefanie Van Brussel, "Stefanie van Brussel- Belgian Editor," Parallel Histories, 2021, https://www.parallelhistories.org.uk/our-teachers/stefanie-van-brussels.

[137] Khalid Benhaddou and Emilie Le Roi, *Halal of Niet? Alle Vragen Omtrent Islam En Onderwijs in Vlaanderen Beantwoord.* (Gent: Borgerhoff & Lamberigts Nv, 2018).

die eerder wereldburgers zijn, omdat ze andere roots hebben. Ze hebben meervoudige identiteiten en zijn niet geneigd om al die identiteiten zomaar te verloochenen. Die verschillende identiteiten moeten ook een plaats krijgen en zij willen zich daar voor een stuk in herkennen. Zorgen voor een ommezwaai in de lessen Geschiedenis en Aardrijkskunde is dan ook misschien net een momentum voor ons Europese onderwijs om wereldburgers te creëren en niet enkel burgers die in Europa kunnen aarden, maar mensen die kennis kunnen nemen van de wereld en de belangrijkste thema's die nodig zijn daarin centraal te zetten.

6.10 Hoe gaan we om met jongeren die een andere groep jongeren ervan beschuldigen 'terroristen' te zijn?

Waarover gaat het?

Soms gebeurt het dat in een klascontext een groep jongeren een andere groep jongeren ervan beschuldigen 'terroristen' te zijn. Het spanningsveld tussen enerzijds verschillende politieke ideologische groeperingen en anderzijds rechts-extremistisch gedachtegoed leidt soms tot uitspraken als: *"Alle moslims zijn terroristen", "Alle Koerden zijn terroristen"* ...

Welke kaders zijn van toepassing?

Uiteraard keuren het schoolreglement en de leefregels dit niet toe. Ook hierbij verwijzen we naar de eindtermen en leerplannen[138] Geschiedenis alsook naar de leerlijn Actief burgerschap[139].

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Het is cruciaal samen met de jongeren te reflecteren over het fenomeen terrorisme en tot een gemeenschappelijke definitie te komen over het begrip.

Individueel dienen we dit wel onder te brengen bij 'pesterijen' en moeten we vooral kritische oefeningen doen en niet veralgemenen, alsook de pesters opvolgen. We moeten dan stilstaan bij wat dit doet bij de persoon, waarop de uitspraak gericht is, en wat de emotionele impact is van de uitspraak. We kunnen oefenen met *"stel dat ik jou … zou noemen"*. We moeten wijzen op de impact van de belediging en de algemene afwijzing van geweld in onze samenleving.

---

[138]https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-so/nieuwe-leerplannen

[139] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap," Pro.g-o.be (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015), https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/aan-de-slag-met-actief-burgerschap/in-het-secundair-onderwijs/toolkit-leerlijn-actief-burgerschap-llab.

Terrorisme heeft geen kleur, noch religie en is van alle tijden en plaatsen. Terrorisme werd gepleegd in alle landen van de wereld. Op deze manier moeten we dit uitleggen. Er kunnen piekmomenten zijn van een type terrorisme in een bepaalde regio, maar we laten eveneens andere vormen van terrorisme aan bod komen en spreken van terreurgolven.

Rapoport[140] verwijst naar verschillende golven van terrorisme: het anarchistisch terrorisme tussen 1880-1920, het antikoloniaal terrorisme tussen 1920-1960, het nieuw-links terrorisme tussen 1960-1989, het religieus terrorisme vanaf 1979-heden, het rechts terrorisme vanaf de Tweede Wereldoorlog tot nu.

Ook de tools die aangereikt worden bij de casus 'Hoe gaan we om met polarisatie?' kunnen gebruikt worden.

Voorbeeld 'Alle Koerden zijn terroristen'[141]

> De leraar Geschiedenis geeft een les over het conflict in Syrië en toont op de kaart de posities van alle betrokken partijen, van de regeringstroepen van Bashar Al-Assad, over de positie van de rebellen, van IS en in het noorden de positie van de Koerden. Waarop een Turkse jongere opmerkt dat 'de Koerden ook terroristen zijn'. Dit zijn bijzonder lastige momenten in de les. De jongere in kwestie kan best een joiner zijn in de gepolariseerde discussie in Turkije. Op dat moment schakelt de leraar over op vraagstellingen zonder zelf positie in te nemen.
>
> ***Waarom denk je dat de Koerden al die aanslagen plegen?***
>
> *Omdat ze tegen de regering zijn.*
>
> ***Zijn het enkel Koerden die aanslagen plegen?***
>
> *Neen, ook IS.*
>
> ***Hoe komt het dat de Koerden tegen de regering zijn? Heeft de regering dingen gedaan die de Koerden boos hebben gemaakt?***
>
> *Ja, dorpen aangevallen. In het oosten.*
>
> ***En doen alle Koerden mee aan die aanslagen? Gaat iedereen ermee akkoord dat dat gebeurt?***
>
> *Nee, dat denk ik niet. Niet iedereen pleegt aanslagen en er zullen er ook wel niet mee akkoord gaan denk ik.*

---

[140] David. C. Rapoport, "The Four Waves Of Modern Terror: International Dimensions And Consequences", in *An International History Of Terrorismwestern And Non-Western Experiences* (London: Routledge, 2013).

[141] "Partijpolitieke Polarisatie in de Klas," Wij-Zij Polarisatie (Kazerne Dossin, October 9, 2019), https://wij-zij.be/case/politieke-polarisatie-in-de-klas/.

Is er voor hen een andere manier? Kan je in Turkije gemakkelijk voor je mening opkomen of zeggen wat je denkt?

Nee, dat is niet altijd even gemakkelijk.

Als je zegt dat niet alle Koerden deelnemen aan die aanslagen en dat sommigen er ook tegen zijn, weet je waar ik dan aan moet denken?

Nee.

Aan hoe sommige mensen 'de' moslims verantwoordelijk stellen voor de aanslagen door IS. De meeste moslims hebben absoluut niets te maken met die aanslagen en zijn er tegen. Heel wat moslims zijn trouwens zelf slachtoffer. En toch worden ze in de samenleving vaak geviseerd als potentiële terroristen, toch?

Ja, da's waar. En dat is echt heel erg. Dat is zo'n stempel.

Zou dat voor de Koerden niet net hetzelfde gevoel zijn?

Ja, waarschijnlijk wel. Voor hen moet het ook niet makkelijk zijn om vandaag Koerd te zijn.

Door in het midden te blijven staan en vragen te stellen, slaagde de leraar erin om een potentieel explosieve situatie om te buigen tot een dialoog. Zo zal de discussie over elkaars identiteit niet leiden tot het wegnemen van spanningen. Identiteiten leveren immers net brandstof die de spanningen doen toenemen. Het is de vraag wat we met elkaar willen delen, hoe we op elkaar betrokken willen zijn, die centraal moet staan. Het is de kunst om polarisatie en conflict naar het centrum terug te brengen, naar de plek waar mensen met elkaar willen en kunnen samenleven, naar datgene wat ze beiden willen en niet naar hetgeen waarin ze verschillen. Een van de inzichten van Brandsma is immers dat conflicten niet ontstaan omdat we verschillende dingen willen, maar omdat we hetzelfde willen. Moslims en niet-moslims willen van dezelfde faciliteiten gebruik maken, zoals goed onderwijs, een degelijke woning, een goede job, maar ook waardering en erkenning. Als dat niet lukt, wordt dat makkelijk vertaald naar etnisch-culturele of religieuze tegenstellingen.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Wat voor de ene jongere terrorisme betekent, is dat voor de andere jongere niet. Ze beseffen vaak de draagwijdte niet van hun uitspraken en realiseren zich niet dat, indien deze uitspraken gekoppeld worden aan een politieke context, ze een enorme impact kunnen hebben op hun medejongeren. Politieke conflicten gebeuren buiten de persoonlijke levenssfeer en dienen dan ook los gezien te worden van persoonlijke relaties tussen jongeren.

Het is belangrijk dit klassikaal te bespreken en de verschillende vormen van terrorisme te tonen. Dit zou moeten leiden tot het besef dat iemand beschuldigen van terrorisme een enorme impact kan hebben op het zelfbeeld en de zelfwaarde van een jongere. Hierbij moet de nadruk gelegd worden op het feit dat terrorisme gaat om gruweldaden en niet zomaar te pas en te onpas gebruikt kan worden als een banale belediging.

6.11 Hoe gaan we om met activiteiten die gepland worden in het kader van sinterklaas en leerlingen die niet naar school komen?

Waarover gaat het?

Sommige kinderen (en/of hun ouders) weigeren deel te nemen aan een sinterklaasfeest. De beweegredenen kunnen verschillend zijn. Het kan gaan om het feit dat cadeautjes krijgen moeilijk ligt (Getuigen van Jehova bijvoorbeeld), of omwille van gevoelige symboliek bij de Afrikaanse gemeenschappen ('Zwarte Piet'), of omdat deelname aan dit soort activiteit zou leiden naar ongeloof (salafisten).

Hoe pakken we dit pedagogisch-didactisch aan?

Het is belangrijk om hier een cultuursensitieve houding aan te nemen. Het sinterklaasfeest is voor veel mensen een traditie waarbij ze oprecht geen verband zien met racisme of stereotypering. Toch kan het sinterklaasfeest bij anderen gevoelig liggen. Zeker als mensen vaak te maken krijgen met structurele discriminatie op de arbeidsmarkt, de woningmarkt, het onderwijs ... en herhaaldelijk terugkerende racistische of stereotype micro- en macro beledigingen, is Zwarte Piet een levend symbool van onderdrukking en discriminatie. Zwarte Piet is een uiterst gevoelig symbool waarrond weinig nuance mogelijk is tussen hen die er een gezellige en lange kindertraditie in zien en anderen die er een racistisch symbool in zien.

In wezen staat of valt veel met de mate waarin een school of organisatie erin slaagt divers te zijn. Indien racisme en discriminatie kordaat worden aangepakt en culturele grondstoffen van kinderen ingezet worden als schatten zal men ook makkelijker tot een zinvolle discussie en tot compromisvorming komen rond het sinterklaasfeest in het algemeen en de figuur van Zwarte Piet in het bijzonder.

Enkele aandachtspunten en suggesties om het sinterklaasfeest te kunnen vieren:

- **Context van het sinterklaasfeest**
  Het is belangrijk dat we bewust omgaan met het sinterklaasgebeuren, zodat het een feest wordt voor iedereen. We denken daarbij niet alleen aan kinderen van diverse etnische en culturele achtergronden, maar ook aan kinderen in (kans)armoede, voor wie een geschenk en snoepgoed niet vanzelfsprekend zijn;
- **Zwarte Piet**
  Zwarte Piet wordt zoveel mogelijk als een positieve figuur geportretteerd. Piet is in de traditie geëvolueerd van een angstaanjagend personage (met zak, roe en varkensblazen) om stoute kinderen te straffen tot de vriendelijke helper van Sinterklaas. Aansluitend wordt de vriendschap tussen Sinterklaas en Piet benadrukt (in plaats van de afhankelijkheidspositie van Piet ten aanzien van 'zijn baas').

  > *We verkiezen daarom een Piet zonder dikke rode lippen, zonder oorbellen en kroeshaar, en mét roetvegen op zijn gezicht, kortom: een zwarte piet zonder verwijzingen naar Afrikaanse roots of slavernij.*
- **Hedendaagse traditie**

Sommige liedjes en prentenboeken voelen verouderd aan. In dezelfde evolutie kan overgeschakeld worden naar materialen die beter bij de hedendaagse traditie aansluiten. Ook qua naamgeving kan stilaan naar 'Piet(en)' geëvolueerd worden zonder het expliciete 'Zwarte' Piet.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Wanneer er zich binnen de scholen toch discussies voordoen, is het belangrijk aandachtig te luisteren naar de mening en gevoelens van de betrokkenen die dit willen aankaarten, begrip te tonen en samen naar een voor iedereen aanvaardbare oplossing te zoeken. Er is aandacht en respect voor de mening van de minderheid. De meerderheid mag het ongenoegen niet weglachen. We dringen aan op wederzijds begrip en respect, ook voor het kinderfeest. Vaak hangt een gevoeligheid, zoals rond Piet, wel samen met de structurele achterstelling van sommige bevolkingsgroepen in onze samenleving. Piet wordt dan een symbool van een 'knecht', zoals ook vandaag sommige mensen zich 'geknecht' kunnen voelen 'door het systeem' (ongelijke toegang tot huurmarkt, ongelijke toegang tot arbeidsmarkt enzovoort). Deze link moet begrepen worden, wil men begrijpen waarom een figuur als Piet gevoelig ligt.

Tradities en feesten zijn geëvolueerd naar commerciële, seculiere en recreatieve gelegenheden waarbij de nadruk wordt gelegd op samenkomen, samen ervaren en samen delen. Dit is van toepassing voor iedereen. Het doel is om met z'n allen een mooi moment samen te delen.

6.12 Hoe gaan we om met een gedwongen huwelijk?

Waarover gaat het?

Een school of een organisatie krijgt te maken met een gedwongen huwelijk.

Welke kaders zijn van toepassing?

Belgisch strafwetboek

In België zijn gedwongen huwelijken in het strafwetboek opgenomen. Artikel 146 van de wet van 25 april 2007 stelt: "*er is evenmin een huwelijk wanneer het wordt aangegaan zonder vrije toestemming van beide echtgenoten en de toestemming van minstens één van de echtgenoten werd gegeven onder geweld of bedreiging".* De wet van 2 juni 2013 zorgde voor zwaardere bestraffing van gedwongen huwelijken en schijnhuwelijken.[142]

[142] Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen, "Gedwongen Huwelijk," Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen, n.d., https://igvm-iefh.belgium.be/nl/activiteiten/geweld/gedwongen_huwelijk#:~:text=Wetgeving.

Nationaal actieplan ter bestrijding van alle vormen van gendergerelateerd geweld

Sinds 2010 maakt de strijd tegen gedwongen huwelijken deel uit van het nationaal actieplan ter bestrijding van alle vormen van gendergerelateerd geweld. België heeft ervoor gekozen om specifieke aandacht te besteden aan preventie. Zo worden er, in de eerste plaats in scholen, sensibiliserings- en vormingsprogramma's georganiseerd voor jonge meisjes en jongens. Verschillende tools tonen hen wat ze kunnen doen om een gedwongen huwelijk te vermijden of wat ze kunnen doen als ze zich in deze situatie bevinden.[143]

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Leraren en onderwijsmedewerkers zijn goed geplaatst om een gedwongen huwelijk te signaleren omdat ze elke dag met jongeren in contact komen.

Wat zijn signalen van een gedwongen huwelijk?

- de jongere herhaaldelijk afwezig is;
- de ouders vragen om een vakantieperiode te verlengen;
- de jongere laattijdig terugkeert na een verblijf in het land van herkomst;
- de jongere bang wordt wanneer de schoolvakantie nadert;
- de jongere op school in de gaten wordt gehouden door broers, zussen, neven of nichten;
- de jongere in de gaten wordt gehouden op weg van en naar school;
- er een verandering is in de manier waarop de jongere zich kleedt;
- de schoolresultaten slechter worden, de betrokkenheid of stiptheid vermindert en bij elke plotse verandering in het gedrag;
- de jongere de school verlaat;
- het aan de jongere verboden wordt om deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten;
- de jongere minder of helemaal geen vrijheid heeft na de lessen;
- de jongere het verbod krijgt om na het secundair onderwijs haar of zijn studies voort te zetten;
- plots de verloving van de jongere wordt aangekondigd.

Als een leraar of onderwijsmedewerker vermoedt dat de jongere voor een gedwongen huwelijk staat, kan zij of hij best:

- met de jongere praten over haar of zijn bezorgdheid en de gevaren van een gedwongen huwelijk uitleggen;
- de jongere in contact brengen met het CLB of iemand anders die hulp kan bieden, wanneer zij of hij niet zelf een oplossing kan bieden of als dit niet binnen haar of zijn bevoegdheid ligt;

[143] Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen, "Nationaal Actieplan Ter Bestrijding van Alle Vormen van Gendergerelateerd Geweld 2015-2019," Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen, 2015, https://igvm-iefh.belgium.be/nl/publicaties/nationaal_actieplan_ter_bestrijding_van_alle_vormen_van_gendergerelateerd_geweld_2015.

- advies vragen aan een gespecialiseerde organisatie: zie hiervoor "Gedwongen huwelijk? Handleiding voor Dienstverleners" (vanaf p. 46)[144].
- contact opnemen met de diensten voor jeugdhulp, in geval van ernstig en dreigend gevaar voor de minderjarige;
- laten vaststellen door het CLB en met het akkoord van de jongere, of zij of hij de dubbele nationaliteit heeft en in het bezit is van identiteitsdocumenten of paspoorten van het gastland en van het land van herkomst.

NOOIT:

- de problematiek behandelen als een familiekwestie en de jongere zonder hulp naar huis sturen;
- vertrouwelijke mededelingen van de jongere en onmiddellijke behoefte aan bescherming negeren;
- informatie over de situatie extern doorgeven zonder uitdrukkelijke toestemming van het vermeende slachtoffer.

Wanneer de jongere niet meer naar de lessen komt:

- Praat hierover met vriendinnen of vrienden van de jongere.
- Probeer zoveel mogelijk nuttige gegevens over de situatie van de jongere te bekomen.
- Probeer in samenwerking met het CLB en mits je het akkoord krijgt van de jongere in kwestie om een historiek van gedwongen huwelijken binnen de familie op te stellen met specifieke aandacht voor broers en zussen.
- Volg de afwezigheden nauwgezet op, zoals voorzien in het schoolbeleid (contactname met ouders, gesprek met ouders of leerling, contact met het CLB, ...).

OPLETTEN MET:

- het uitschrijven van de jongere. Hou rekening met de situatie waarin de jongere zich bevindt en schakel indien nodig het CLB in. Die kan vervolgens verdere hulpverlening inroepen.

De handleiding voor dienstverleners in geval van gedwongen huwelijk[145] biedt nog meer informatie over hoe om te gaan met gedwongen huwelijken.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Bij gedwongen huwelijken gaat het ook niet over één bepaalde bevolkingsgroep. Gedwongen huwelijken kunnen in verschillende groepen van buitenlandse herkomst voorkomen. In de meeste gevallen gaat het om jonge meisjes en vrouwen tussen 16 en 25 jaar. Er bestaat **geen typisch profiel van slachtoffers van**

[144] Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen, *GEDWONGEN HUWELIJK? HANDLEIDING VOOR DIENSTVERLENERS* (Brussel: Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen, 2015), https://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/downloads/84%20-%20Gedwongen%20huwelijk.%20Handleiding%20voor%20dienstverleners.pdf.

[145] Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen, *GEDWONGEN HUWELIJK? HANDLEIDING VOOR DIENSTVERLENERS*

een gedwongen huwelijk. Sommige onderzoekers benadrukken dat het absoluut noodzakelijk is om de stereotypen over slachtoffers van gedwongen huwelijken te ontkrachten. Zo gaat het bij dit soort huwelijken niet alleen om meisjes ook heel wat jongens worden gedwongen tot een huwelijk zonder dat ze daarin hebben toegestemd.

Het gaat hier over eer, oude tradities, impliciete en expliciete afspraken tussen families, de drang om het voortbestaan van de familie, de clanmentaliteit. Er is geen religieus element.

6.13 Hoe gaan we om met 'child returnees'?

Waarover gaat het?

In januari 2020 meldden mediaberichten dat Turkije de intentie had spoedig Europese IS-strijders die werden opgepakt bij het offensief in Noord-Syrië terug naar huis te sturen. De situatie van de Belgische kinderen werd onder meer opgevolgd door het OCAD.

Volgens de laatste informatie van het Departement Onderwijs zouden er 187 minderjarigen verblijven in Syrië/Irak die een band hebben met België (bv. met de Belgische nationaliteit/verblijfsrecht en/of met ouder(s) die vanuit België vertrokken). Het merendeel van deze groep (105 kinderen) is jonger dan 6 jaar. Ondertussen -januari 2021- keerden reeds enkele kinderen terug.[146]

Binnen het RAN[147] is er een algemene consensus dat alle kinderen uit Syrië of Irak slachtoffers zijn met significante trauma's, verschillend al naargelang leeftijd, geslacht, type trauma of contact met geweld.

Het RAN ontwikkelde een RAN Manual. Deze manual onderscheidt volgende types[148]:

- Kinderen van terugkeerders, die geboren of opgegroeid zijn in België en die door één van beide ouders meegenomen zijn naar de conflictgebieden;
- Kinderen of jongeren die ooit zelf vertrokken en teruggekeerd zijn;
- Kinderen geboren in terroristische conflictzones en teruggekeerd, al dan niet vergezeld door hun ouders;
- Kinderen geboren in de EU bij ouders gelinkt aan terroristische organisaties;

De RAN Manual onderscheidt ook drie leeftijdsgroepen:

- 0-3 jaar;
- 4-10 jaar;

[146] Dienst Beleid en Strategie, "Procedure - Opvang & Begeleiding 'Child Returnees' - School En Klasniveau" (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, January 24, 2020).
[147] https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network_en
[148] RAN - Centre of Excellence, "RAN MANUAL: Responses to Returnees: Foreign Terrorist Fighters and Their Families," *Https://Ec.Europa.Eu/Home-Affairs/Sites/Homeaffairs/Files/Ran_br_a4_m10_en.Pdf* (RAN - Centre of Excellence, July 2017).

- 10-17 jaar;

Welke kaders zijn van toepassing?

Een algemeen advies voor het kind is zo snel mogelijk over te gaan naar een algemene manier van leven, hierbij is er dan ook een algemene **consensus over het leerplichtgegeven,** mits de school deel uitmaakt van het **normale leven** van een kind

- De terugkeer van minderjarigen uit Syrië of Irak die een band met België hebben, wordt opgevolgd door het **OCAD**, het Coördinatieorgaan voor de dreigingsanalyse. Het OCAD maakte afspraken met het parket, IVA Jongerenwelzijn en het Departement Onderwijs & Vorming (DOV) over de opvolging van minderjarige terugkeerders. Het Departement Onderwijs contacteert op zijn beurt de referentiepersonen van de respectievelijke onderwijsnetten.[149]

Referentiepersonen voor CLB:

- OVSG/POV: Marjolein.petit@ovsg.be
- Vrij CLB Netwerk: marleen.vandenmooter@vrijclbnetwerk.be
- GO!: Hanne.Lannoo@g-o.be

Referentiepersonen voor scholen:

- OVSG: Marjolein.petit@ovsg.be
- POV: joris.diels@pov.be
- OKO: johan.royeaerd@telenet.be
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen:
    - dieter.hoedekie@katholiekonderwijs.vlaanderen.be
    - Meer info: http://katholiekonderwijs.vlaanderen/nieuws/radicaliteit-insluiten
- GO!:
    - karin.heremans@g-o.be
    - Meer info: http://pro-go.be/over-go/actuele-themas-preventie-radicalisering

Het spreekt voor zich dat deze kinderen **zo spoedig mogelijk naar school** dienen te gaan. Het Departement Onderwijs & Vorming werkte een **procedure**[150] uit voor de toeleiding naar onderwijs van minderjarige terugkeerders uit Syrië /Irak.

Het GO! volgt deze procedure voor de inschrijving en begeleiding van de minderjarige kinderen.

---

[149] Dienst Beleid en Strategie, "Procedure - Opvang & Begeleiding 'Child Returnees' - School En Klasniveau"

[150] Onderwijs & Vorming, "Procedure Voor Toeleiding Naar Onderwijs van Minderjarige Terugkeerders Uit Syrië/Irak," *Https://Www.Onderwijs.Vlaanderen.Be/Sites/Default/Files/Atoms/Files/Draaiboek_terugkeerders_06022020.Pdf* (Vlaamse Overheid, February 6, 2020).

De opvang en begeleiding op school en in de klas wordt ingebed in het **lokale schoolbeleid** en de verschillende pedagogische projecten van de verschillende onderwijsnetten.

Op basis van de RAN Manual en de specifieke Belgische context, werd een draaiboek[151] ontwikkeld voor onderwijs- en CLB-medewerkers.

De Vlaamse Regering ontwikkelde een beleid rond lokale integrale veiligheidscellen (LIVC's)[152] die op lokaal niveau worden ingevuld.

De LIVC-R bespreekt als multidisciplinair casusoverleg personen die zich mogelijkerwijs in een radicaliseringsproces bevinden ('radicaliseringscasussen') en waarvoor een op maat gerichte begeleiding en opvolging wordt uitgewerkt. Dit overleg vindt plaats onder voorzitterschap van de burgemeester (of zijn/haar vertegenwoordiger) en in aanwezigheid van diensten van het lokaal bestuur (lokale politie, gemeente en OCMW) en sociaalpreventieve organisaties.

Het wettelijk kader van dit overleg is uitgewerkt in de federale wet tot oprichting van LIVC-R en het Vlaams decreet LIVC-R. De wet omvat de centrale krijtlijnen en een aantal voorwaarden waaraan het casusoverleg moet voldoen. De wet doet uitdrukkelijk beroep op artikel 458ter van het Strafwetboek en maakt het op deze manier mogelijk het beroepsgeheim gedurende het casusoverleg op te heffen. Het Vlaamse decreet verduidelijkt de machtiging en de modaliteiten van de Vlaamse diensten en voorzieningen om deel te nemen aan het overleg.

Meer informatie over de werking van de LIVC-R kan je terugvinden op Lokale integrale veiligheidscel.[153]

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

We baseren ons op Europese ervaringen en aanbevelingen vanuit het RAN dat hiervoor een RAN Manual ontwikkelde.[154]

Bij de uitwerking van een lokaal strategisch beleid voor de begeleiding van terugkerende IS-kinderen hanteert de RAN drie basisprincipes:

1. Een focus op onmiddellijke interventie en normalisering
2. Een holistische, multidisciplinaire aanpak
3. Een aanpak op maat, gebaseerd op een individueel risico- en noden-assessment
    a. Een risico-assessment met betrekking tot het risico op problematische radicalisering van het kind of de jongere of met betrekking tot het risico tot het optreden van gewelddadig gedrag bij het kind of de jongere

[151] Onderwijs & Vorming, "Procedure Voor Toeleiding Naar Onderwijs van Minderjarige Terugkeerders Uit Syrië/Irak"
[152] https://preventie-radicalisering-polarisering.vlaanderen.be/tools/lokale-integrale-veiligheidscel-livc
[153] Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten vzw, "VVSG Kennisnetwerk," www.vvsg.be, n.d., http://vvsg.be.
[154] RAN - Centre of Excellence, "RAN MANUAL: Responses to Returnees: Foreign Terrorist Fighters and Their Families"

b. Een noden-assessment met het oog op het counteren van risico's of noden die een positieve identiteitsontwikkeling of een positieve schoolloopbaan in de weg staan.

Bij de uitwerking van deze principes zijn de school en de leerkrachten een belangrijke factor. Ook de samenwerking tussen verschillende actoren en partners zijn hierbij belangrijk.

Stappenplan[155]

Indien de GO! referentiepersonen onderwijs en CLB worden gecontacteerd voor de opvang van één of meerdere *'child returnees'* overleggen ze eerst samen over een **plan van aanpak.**

Indien de ouders, voogd of familie kiezen voor een GO! school, overleggen de referentiepersonen GO! CLB & onderwijs op scholengemeenschapsniveau BAO of SO welke school de kinderen kan opvangen. Immers niet elke school is hiervoor geschikt. **De school wordt in de mate van het mogelijke voorbereid.**

Indien de ouders, voogd of familie gekozen hebben voor een specifieke GO! school, plannen de referentiepersonen GO! CLB & Onderwijs een **overleg** in met de directie en de CLB-medewerker van de school. De klasleerkracht of klastitularis en de leerlingenbegeleiding van de school worden eveneens betrokken bij dit eerste overleg. De RAN-aanbeveling luidt dat **discretie** noodzakelijk is en dat op school slechts een beperkt aantal personen op de hoogte dient te zijn.

De referentiepersonen CLB & GO! worden betrokken bij een partner- of rondetafeloverleg binnen het LIVC. Ook de directeur van de betrokken school en het ankerpunt CLB kunnen op uitnodiging (en vrijwillig) deelnemen aan een dergelijk lokaal partneroverleg. Let wel informatiedeling dient wettelijk vast te liggen, gekoppeld te worden aan een risicoanalyse en te gebeuren in functie van een gemeenschappelijk doel. Belangrijk bij dit partneroverleg is bijgevolg discretie bij het delen van informatie in functie van een gezamenlijke 'need-to-know'.

De rol van de school, de directeur, de leerkracht … wordt binnen het partneroverleg gedefinieerd. Een gezamenlijk plan van aanpak wordt uitgewerkt. Binnen dit overleg worden ook afspraken tussen verschillende partners gemaakt. Rollen worden verdeeld.

In samenspraak met de ouders, voogd of familie wordt de inschrijvingsprocedure op school opgestart en afgehandeld. Dit loopt parallel met de aanleg van een informatiedossier bij het CLB omtrent medische toestand, vaccinatie e.a.

Naast de checklist voor het CLB is het ook voor de school belangrijk bij de inschrijvingen een aantal items te checken:

- Wie oefent het ouderlijk gezag uit?
- Wie mag het kind afhalen?
- Is er een contactverbod met bepaalde familieleden?

[155] Dienst Beleid en Strategie, "Procedure - Opvang & Begeleiding 'Child Returnees' - School En Klasniveau"

- Naar wie dient de briefwisseling gestuurd te worden?
- Heeft het kind reeds school gelopen?
- Welke taal spreekt het kind?
- Zijn er mogelijke leerstoornissen?
- Is er bij screening een leer- & of motorische achterstand vastgesteld?
- Zijn er aandachtspunten voor de leerkracht? Zo ja welke?
- Zijn er aandachtspunten voor de medeleerlingen? Zo ja welke?
- Zijn er bepaalde medische zorgen nodig?
- …

Tevens wordt het **moment tot effectieve klasdeelname** vastgelegd. Mits bij aankomst in België er door de jeugdrechter meestal een acclimatisatieperiode wordt ingelast, verkiezen we hier een periode na een vakantie, wanneer mogelijk meerdere nieuwe kinderen naar de betrokken school komen. Anonimiteit is hier een beschermende maatregel.

In overleg met de directie van de school en de communicatiedienst van GO! centraal wordt een **communicatieplan** voorbereid. Hieronder een korte uitleg over scenario A en B. Hier wordt dieper op in gegaan in hoofdstuk C.6. Communicatieleidraad bij de procedure, opvang & begeleiding van 'child returnees'. Deze communicatieleidraad is als bijlage aan de EUROGUIDE toegevoegd.

Scenario A en B in het kort:

A. Het GO! kiest er bewust voor zelf **niet proactief te communiceren** doch enkel te communiceren bij vragen. Dit is het ideale scenario dat wordt gehanteerd en waar we naar moeten streven als er zich geen spanningen voordoen en het kind wordt opgevangen en begeleid in een veilige warme leeromgeving. Hiervoor heeft GO! Centraal volgend statement voorbereid:

Reacties van ouders kunnen we moeilijk voorspellen. We proberen bij voorkeur er zo weinig mogelijk op te reageren en maken het niet groter dan het is.

Er wordt dus bij voorkeur **niet proactief** gecommuniceerd met de ouders.

B. Mocht er toch commotie ontstaan op school of bij ouders, dan heeft GO! Centraal naast een aantal algemene richtlijnen een vorm van crisiscommunicatie voorbereid. Let wel, deze is slechts een leidraad en dient steeds afgestemd te worden op concrete gebeurtenissen. De school kan beroep doen op volgende formulering voor een brief of algemene communicatie. We bekijken dan best even de concrete bezorgdheden die er leven, zodat we hierop kunnen inspelen. Uiteraard blijft onze communicatie hierover feitelijk en constructief.

Belangrijk bij beide scenario's is als school te verwijzen naar het Kinderrechtenverdrag.

Kinderrechten zijn er voor alle kinderen, tussen kinderen mogen we nooit discrimineren.

Ieder kind dient voorbereid te worden op een zelfstandig leven in de samenleving en te worden opgevoed in de geest van vrede, waardigheid, verdraagzaamheid, vrijheid, gelijkheid en solidariteit. De beste garantie op 'Samen leren samenleven' is dus dat het recht op onderwijs van deze kinderen gerespecteerd wordt.

Bij jonge kinderen heeft de leerkracht geen speciale opleiding nodig om met de kinderen om te gaan. Als er nood is aan expertise, kan deze steeds verkregen worden via het CLB. Er wordt allereerst gekozen voor

een **warme en veilige omgeving** voor de kinderen. In klasgesprekken wordt er met de verhalen van de kinderen omgegaan als een ervaring van het kind. Er wordt niet speciaal gereageerd.

Bij oudere kinderen verwijzen we naar de documenten, het actieplan en het draaiboek die eerder door het GO! ontwikkeld werden en waarbij sleutelfiguren werden opgeleid:

https://www.g-o.be/radicalisering-en-polarisering/

Ook de **handvatten** ontwikkeld door de werkgroep van het departement onderwijs kunnen aan betrokken scholen worden aangereikt. Ook op de site van Klasse vind je een ruim aanbod:

http://www.klasse.be/radicalisering/index.php

Afhankelijk van de individuele noden en de betrokken casus worden leerkrachten van de school voorbereid en/of opgeleid. Beide referentiepersonen kunnen een **ondersteuningsaanbod op maat** aan de school aanbieden. We verwijzen eveneens naar het eerder genoemde vormingsaanbod van het GO! alsook de vorming polarisatiemanagement uitgewerkt in het item wij-zij denken.

Ook externe organisaties kunnen betrokken worden.

Voor specifieke religieuze items en theologische ondersteuning kan, indien nodig, beroep gedaan worden op de trainers van **Ceapire**: www.ceapire.be of op het netwerk islamexperten van de Vlaamse regering:

www.netwerkislamexperten.be

Weerbaarheidstrainingen voor leerkrachten en leerlingen kunnen aangevraagd worden via Arktos:

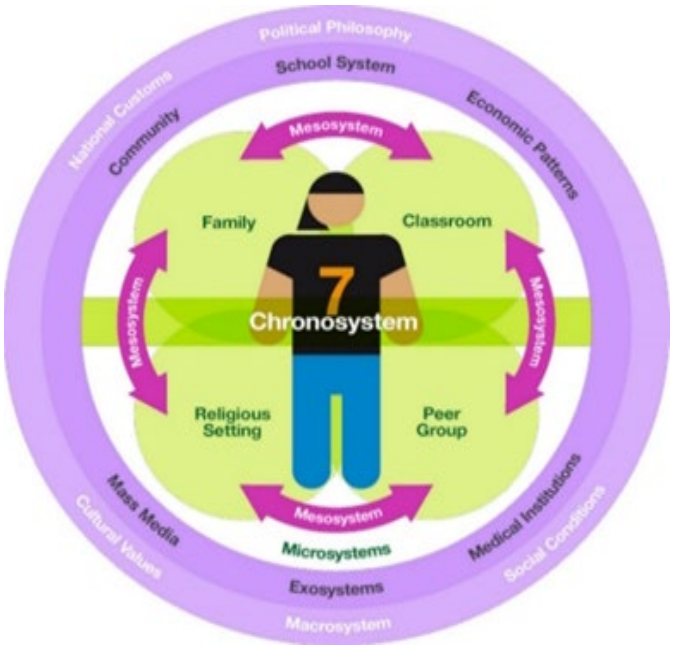
www.arktos.be

In overeenstemming met de RAN Manual kiezen we voor een **holistische visie**, waarbij het kind in zijn totaliteit wordt bekeken en waar gefocust wordt op nauwe contacten en verbondenheid tussen de verschillende personen in de naaste omgeving van het kind.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

We ondersteunen de betrokken school hierbij aan de hand van het **Bronfenbrenner-model** dat het belang van de omgeving bij de ontwikkeling van een kind centraal stelt.[156]

[156] "What Is Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory?," Psychologynoteshq.com, 2013, https://www.psychologynoteshq.com/bronfenbrenner-ecological-theory/.



De boodschap van dit model is een zo warm mogelijk en veilig netwerk rond het kind te creëren en te investeren in alle belangrijke hechtingsrelaties rond kinderen.

We geven ook nog volgende algemene aanbevelingen[157]:

- Zo snel mogelijk naar school = veilige leer- en leefomgeving.
- Samenwerking school - familie is essentieel!
- CLB is draaischijf tussen onderwijs-welzijn-familie: opvolging psychosociaal-medisch welzijn.
- Proactief omgaan met angst voor reputatie – discretie!
- Betrokken scholen dienen voorbereid! Niet alle scholen kunnen dit.
- Advies selectie scholen + gezin betrekken + externe ondersteuning, crisiscommunicatie → multi-agency approach.
- Minimale speciale behandeling (in de klas en daarbuiten).
- Betrokken leerkrachten dienen opgeleid te worden.
- Investeren in relatie leerkracht-kind-familie.
- Risico- en kwetsbaarheidsanalyse is nodig op korte en lange termijn.
- Ondersteuning met traumaexpertise is nodig (Solentra).
- Gemeente- en ondersteuningsnetwerken dienen voorbereid en betrokken te zijn → lokaal casusoverleg.

[157] Dienst Beleid en Strategie, "Procedure - Opvang & Begeleiding 'Child Returnees' - School En Klasniveau" (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, January 24, 2020).

6.14 Hoe gaan we om met gevoeligheden bij jongeren rond ons koloniaal verleden?

Waarover gaat het?

De moord op George Floyd veroorzaakte een enorme schaalvergroting van de *'Black Lives Matter'*-beweging, niet alleen in de VS maar ook in Europa. In België gaf dit brandstof aan een debat rond ons koloniaal verleden. Afro-Belgen, gesteund door blanke Belgen en vele andere minderheidsgroepen, verenigden zich en namen de strijd op tegen structureel racisme. Tegelijkertijd rezen vragen rond onder andere wat we moeten aanvangen met de standbeelden van Leopold II en andere figuren uit de Belgische koloniale geschiedenis. Ook straat- en pleinnamen brachten een discussie op gang over de plek van ons koloniaal verleden in de publieke ruimte. Hoewel geschiedenisleerkrachten in Vlaanderen in hun lessen het koloniaal verleden kunnen contextualiseren, ontstond een dieperliggende discussie over ongelijke machtsverhoudingen in het hier en nu en het racisme dat daarmee verbonden is. Leerkrachten werden geconfronteerd met jongeren die zich plots in de vuurlinie voelden staan en voor wie dekolonisering in de eerste plaats gaat om een strijd tegen het koloniale heden: het structurele en institutionele racisme, met het daaraan verbonden structurele seksisme en het wereldwijde economische systeem dat volgens hen teert op deze ongelijkheden.[158]

Welke kaders zijn van toepassing?

Binnen de leerplannen Geschiedenis van de derde graad (GO! ASO 2014/12 en TSO 2014/018) wordt de periode van het kolonialisme ruim toegelicht. Uiteraard is het aan de leerkracht zelf zich te documenteren al naargelang de specifieke onderwijsbehoefte van de klas. Idealiter komt er een databank met materiaal van de gekoloniseerde landen en hun pre-koloniale geschiedenis. Leerkrachten en leerlingen zouden zo informatie kunnen vinden over het land dat hen het meeste aanspreekt. In sommige klassen zal, afhankelijk van het jongerenpubliek, het behandelen van deze thematiek immers gevoeliger liggen dan elders.

Ook binnen de **vakdidactiek van** Actief burgerschap komt dit aan bod. Jongeren leren hoe ze met (internationale) conflicten en tegenstellingen kunnen omgaan. Zo kunnen we hopen dat maatschappelijke breuklijnen en polarisatie zich minder acuut zullen doorzetten in de klas en op school (zie p. 73 van Groeien in Actief burgerschap). Van de leraar verwachten we inzicht in een aantal perspectieven om het thema

[158] Stad Gent, "Dekoloniseer Mijn Stad Rapport Met Aanbevelingen" (Stad Gent, 2020), https://stad.gent/nl/vredeshuis/op-weg-naar-dekolonisering.

kolonialisme bespreekbaar te maken en kennis van technieken om gesprekken over dit onderwerp kwaliteitsvol te begeleiden. We verwijzen eveneens naar het hoofdstuk: *'Hoe omgaan met controversiële thema's?'*, waar tools worden aangeraakt om vanuit een breed perspectief met deze thematiek om te gaan.

De nieuwe sleutelcompententies (eindtermen) en didactische cahiers (leerplannen) 'historisch bewustzijn' (geschiedenis) pleiten voor geschiedenislessen vanuit multiperspectiviteit.
Immers, het doel van de geschiedenisles is niet louter onderscheid tussen feit en fictie, het aanleren van historische (bronnen)kritiek én de complexe relatie tussen het heden en het verleden. Er wordt voortaan gefocust op het concept 'standplaatsgebondenheid'. Overal ter wereld vormen historische feiten de bouwstenen voor een historische identiteit, waar aan de basis een (al dan niet bewuste) selectie wordt gemaakt, een beeld wordt opgebouwd en een interpretatie wordt gegeven. De leerlingen leren in de tweede graad alvast dat dit historisch narratief verschilt van regio tot regio. Dit impliceert dat er onlosmakelijk ruimte komt voor andere narratieven dan louter het westerse of eurocentrische. Sterker nog, voortaan zullen jongeren leren om vanuit die verschillende perspectieven naar de historische realiteit te kijken, om zo nog bewuster en kritischer in het leven te staan.

Ook voor het item kolonialisme zijn de lessen Geschiedenis soms een heuse evenwichtsoefening. Een mooie analyse van hoe de aanpak van dit thema doorheen de jaren evolueerde, werd gemaakt door Karel Van Nieuwenhuyse.[159] Hij vraagt een grondige herziening van de geschiedenislessen in het derde deel van zijn boek 'Historische denken' van de KULeuven.

> *"Het probleem stelt zich dan in de gemengde klasgroepen. De stereotyperende, homogeniserende eurocentrische aanpak obstrueert immers elke vorm van eerlijke en open dialoog tussen leerlingen van verschillende etnisch-culturele en nationale achtergronden in een multiculturele klasgroep. Onderzoek naar strategieën van verzoening en naar vredeseducatie toont duidelijk aan dat open dialoog en toenadering tussen 'wij' en 'zij' - waar de burgerschapsvormende doelen in de eindtermen Geschiedenis expliciet naar streven - enkel mogelijk zijn op gelijke basis (Salomon & Cairns, 2010; Paulson, 2011). Om te komen tot een leefbare klasomgeving waarin leerlingen uit verschillende culturen niet alleen naast elkaar kunnen bestaan (multiculturele klasgroep), maar ook met elkaar kunnen leven in wederzijds respect en begrip (interculturele klasgroep), is dialoog op basis van gelijkheid en gelijkwaardigheid nodig (Lefstein, 2006)"*[160].

Daarom streven we ernaar dat leerkrachten geschiedenis doceren vanuit een helikopterperspectief en rekening houden met de gevoeligheden van hun jongeren.

---

[159] Karel Van Nieuwenhuyse, "From Triumphalism to Amnesia. Belgian-Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1945-1989)," *Yearbook of the International Society for History Didactics* 35 (2014): 79–100 en Karel Van Nieuwenhuyse, "Increasing Criticism and Perspectives: Belgian - Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1990-Present)," *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture* 36 (2015): 183–204.

[160] Idem, p28.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Het leren over kolonisatie begint met de semantiek. De invulling van dit begrip varieert gedurende de verschillende fasen in de geschiedenis die worden behandeld in de drie graden. Het is dan ook belangrijk dit mee te nemen in de verticale leerlijn.

Eerste graad

De Grieken, behandeld in de eerste graad, stichtten handelskolonies waarbij avonturiers zich in nieuwe gebieden (Italië) gingen vestigen, om daar een nieuwe gemeenschap op te richten. Deze kolonisatie was van een heel andere aard dan het koloniale verhaal van de 19de eeuw (imperialisme). Omdat de leerlingen vermoedelijk wel iets opgevangen hebben over het kolonisatiedebat van vandaag, is een vergelijking wel interessant en leerrijk om te maken. Studioglobo werkte hierover een lespakket op maat uit: 'sporen van kolonisatie'[161]. Gezien het overvolle leerplan van Geschiedenis en het tijdgebrek dat hierdoor ontstaat, is het vaak niet mogelijk het hier uitgebreid over te hebben tijdens de lessen. Daarom is een vakoverschrijdende samenwerking met het vak Burgerzin zeker mogelijk en aan te raden.

Tweede graad

In de tweede graad (AV Geschiedenis 2012/010 ASO en 2012/023 TSO), bij de ontdekkingsreizen in de 15de en 16de eeuw, kreeg kolonisatie een geheel andere invulling. Het economische luik blijft uiteraard groot, het beschavingsmotief treedt hier reeds naar de voorgrond. De kerstening van de ontdekte volkeren leverde niet alleen een extra financiering voor de expeditie vanuit de kerkelijke instellingen, het impliceert ook een soort superioriteitsgevoel ten aanzien van deze nieuw ontdekte culturen. Hierbij is het belangrijk om niet iedereen over dezelfde kam te scheren: er zijn heel wat verhalen terug te vinden van avonturiers die vol verwondering naar deze ontdekkingen keken (Marco Polo)[162] of ten strijde trokken tegen de wreedheden (A. Montesinos en Bartolomé De las Casas)[163] en zich maar al te graag lieten onderdompelen in deze culturen.

Een andere bladzijde die essentieel is om te belichten is de slavenhandel die vanaf de 17de eeuw op volle toeren begon te draaien. Hierrond is in handboeken veel interessant materiaal te vinden. Bovendien is het interessant om even te kijken welke koloniale producten destijds onze contreien bereikten en hoe deze tot op de dag van vandaag ingeburgerd zijn in onze winkelrekken. Beklijvend beeldmateriaal hierbij is de film 'Amistad'[164], waarin de Trans-Atlantische tocht in al haar gruwel wordt uitgebeeld. Maar ook de meest

---

[161] Studio Globo, "Lespakket - Sporen van Kolonisatie," Studio Globo, n.d., https://www.studioglobo.be/aanbod/sporen-van-kolonisatie-lespakket.

[162] Marco Polo, *De Wonderen van de Oriënt - Il Milione* ('S-Hertogenbosch: Erasmus Festival, 2008), 232.

[163] Siep Stuurman, *De Uitvinding van de Mensheid Korte Wereldgeschiedenis van Het Denken over Gelijkheid En Cultuurverschil* (Amsterdam Bakker, 2010).

[164] *Amistad* (DreamWorks, 1997).

recente documentaire 'Enslaved'[165] neemt de kijker mee vanuit de slavenportalen in Ghana naar de Caraïben en de Britse kusten, met interessante vragen en denkoefeningen. Zo wordt de Atlantische Oceaan als 'crimescene' vooropgesteld, wat inslaat als een bom bij de kijker. Het is een nieuwe manier om naar slaventrafiek te kijken. Ook hier verwijst men naar de kracht van cartoons om de publieke opinie te sensibiliseren.[166] In de eerste twee afleveringen van de Netflix-serie 'Journey of an African Colony'[167] wordt met veel precisie uitgelegd hoe de term 'Guinée' ontstond en de plaatselijke stammen en koninkrijken bijdroegen aan de door Britten en Hollanders georganiseerde slaventransporten.

Derde graad

In de derde graad wordt de invulling van kolonisatie (of het 19de-eeuws imperialisme) gekoppeld aan de latere onafhankelijkheidsstrijd van de voormalige kolonies. (AV Geschiedenis GO! ASO 2014/12 aan de hand van twee voorbeelden en TSO 2014/018 aan de hand van een voorbeeld) waarbij men bij eindterm 2 (Begrippen, evolutie in tijd en ruimte) en 7 (invulling volgens de vier domeinen) eerder aanstuurt op de praktische kant van het verhaal, wordt binnen eindterm 10 duidelijk de link gelegd met racisme.

De negentiende-eeuwse Europese kolonisatie is veeleer doordrongen van een superioriteitsgevoel in vergelijking met de Griekse en 16de-eeuwse kolonisatie. Een superioriteitsgevoel dat men vanaf 19de eeuw, wetenschappelijk tracht te onderbouwen als het sociaal darwinisme. Dit is een essentieel, doch erg delicaat verhaal om te brengen aan leerlingen met zwart-Afrikaanse roots. Het is dan ook aangewezen om hen vooraf even (persoonlijk) te verwittigen. De prenten van Robert Knox, '*The races of Men'* (1851) zijn niets verhullend en best confronterend. Een zachtere aanpak is de vergelijking van Kuifje in Afrika (originele versie) met Kuifje in Congo. Met de citaten van Joseph Arthur de Gobineau 'Een verhandeling over de ongelijkheid van de Menselijke Rassen' (1853-1855) kan je de leerlingen zelf laten nadenken over de impact van zulke opvattingen op het kolonisatieproces. Deze opvattingen werden niet alleen gekoppeld aan de *'survival of the fittest theory'* van Darwin, men probeerde dit ook theologisch te staven aan de hand van de Bijbel, met name het Oude Testament. Na de zondvloed, vervloekte Noach, Cham en zijn zoon Kanaän; zij werden later volgens de overlevering de mensen in Afrika en Kanaän.

Het koloniale verhaal speelt zich niet louter op niet-Europese bodem af. WO I werd niet alleen door Fransen en Britten uitgevochten op onze Vlaamse velden, ook Congolezen, Afghanen, Indiërs, Marokkanen, Algerijnen, Australiërs … streden mee voor 'onze' vrijheid. De tentoonstelling in Borgerhout 'Soldaten uit de Maghreblanden' zette deze vergeten geschiedenisles terug op de kaart.[168] Het Flanders Fields Museum heeft hier zelfs een themawandeling over: het multiculturele (lees koloniale) van WO I.

---

[165] *Enslaved* (Epix, 2020).

[166] Captain John Kimber wordt veroordeeld in 1791 voor de mishandeling van een tienermeisje op zijn boot. De cartoon gaf aanleiding tot enorme commotie onder de Britten over het bestaan van slavernij.

[167] *Journey of a Colony, the Making of Nigeria* (Quramo Production, 2019).

[168] Milan Levrau, Koen Van den Bril, and Jihad Van Puymbroeck, "Afrikaanse Soldaten in de Eerste Wereldoorlog: Een Vergeten Geschiedenisles?," vrtnws.be, November 9, 2018, https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/11/09/afrikaanse-soldaten-in-de-eerste-wereldoorlog-een-vergeten-gesc/.

'Vertel het iemand'[169] (R. Lamrabet, 2018) kan vakoverschrijdend met Nederlands worden opgenomen. Deze roman rijgt de Franse koloniale geschiedenis aan WO I in het persoonlijk verhaal van een jonge Amazigh. Ook in strips komt deze multiperspectiviteit aan bod. Het stripmuseum[170] werkte hierrond een didactisch cahier uit, aan de hand van 'De grote slachting' (Tardi 2010) waarin de verschillende etniciteiten worden aangehaald, maar ook aan de hand van 'Madame Livingstone' (B. Baruty & C. Cassiau-Haurie, 2014) rond het Afrikaanse front tijdens 1914-18.

Wanneer we in het heden linken met het verleden leggen, zoals naar aanleiding van de vanuit de VS naar Europa overgewaaide *'Black Lives Matter'*-beweging, is het essentieel om, ondanks het vrij algemeen gedragen superioriteitsgevoel in de laat negentiende - vroeg twintigste eeuw, aandacht te schenken aan de historische en contextuele verschillen tussen het Amerikaanse en Europese verhaal. Geschiedenisonderwijs start immers steevast liefst met het schetsen van de context, waarop leerlingen aan de slag kunnen gaan met (nieuwe) vragen op nieuwe, vergeten of zelfs alternatieve bronnen.

De strijd om de afschaffing van slavernij, die in de Verenigde Staten van Amerika (1865) pas na Rusland (1861) in een amendement aan de grondwet werd toegevoegd, kende zowel voordien als nadien een zeer lange en tragische strijd (de lynchpartijen, de opkomst van de KKK, Rosa Parks, Selma, M.L. King) voor gelijkheid in rechten en mogelijkheden. Dit kan perfect aangepakt worden als onderdeel bij het interbellum (LPD 21) en verder doorgetrokken worden naar de periode 1939 - 1989 (LPD 39). De tweespalt in de maatschappij, als basis voor het racisme van toen en nu, is een op het eigen grondgebied ervaren strijd. Dit maakt de structuur en de ervaring van dit gegeven in de VS geheel anders dan op het Europese continent. Niettemin biedt het bestuderen van deze onderlinge verschillen en van structureel racisme een meerwaarde voor het beter bevatten van deze thematiek in de latere levensloop van leerlingen en jonge studenten.

De negentiende-eeuwse imperialistische kolonisatie door Europa is een gegeven dat al jaren in de leerplannen staat. Er is daarover heel wat materiaal te vinden. Je kan standaard werken vanuit de teksten van de Conferentie van Berlijn, 16 landen die *'en bonne entente mutuelle'* de afspraken en verdeling op papier zetten. Kaartvergelijkingen tussen de etnische indeling in Afrika, de onderling verdeelde kolonies en de latere onafhankelijke staten, laten weinig aan de verbeelding over inzake (het gebrek aan) respect voor etniciteit. Het leerplan voorziet dat men minimum twee casussen bespreekt. Belgisch-Congo en een vrij te kiezen regio. De docureeks 'Kinderen van de kolonisatie'[171] biedt didactisch een zeer veelzijdige blik op het Congolees-Belgisch koloniale verhaal. Maatschappelijk waardevol, historisch correct en nietsontziend, met hierin zowel blanken als Congolezen aan het woord. Het aanbieden, of het aan bod laten komen van beide (of meerdere) perspectieven op de Belgische kolonisatieperiode van het land Congo, biedt een essentieel startpunt om zowel de westerse (m.a.w. de koloniserende), alsook de Afrikaanse (m.a.w. de gekoloniseerde) kijk op de geschiedenis een plaats/startschot te geven. Over het belang van een meerstemmige aanpak lees je hieronder meer.

---

[169] Rachida Lamrabet, *Vertel Het Iemand* (Pelckmans, 2018).

[170] https://www.stripmuseum.be/nl/home

[171] *Kinderen van de Kolonie* (Canvas, 2018).

Wat zegt de geschiedenisexpert Stefanie Van Brussel (Parallel histories)?

Het **brede maatschappelijke debat** rond Congo kende een ware opstoot met de BBC-documentaire van Pete Bate rond de gruwel van het bewind van Leopold II[172]. Deze was o.a. op Canvas te zien in 2004 en zorgde voor heel wat ophef. Toenmalig vicepremier en Minister van Buitenlandse Zaken Louis Michel gaf aan onthutst te zijn na het zien van enkele fragmenten.[173] De geciteerde dagboeken en verslagen getuigen van een bevolking die onder de knoet werd gehouden door honger, gijzeling, mishandeling en moord. Om zo weinig mogelijk kogels te verspillen werd het systeem ingevoerd van de afgehakte handen: voor elke gebruikte kogel moest een afgehakte hand binnengebracht worden. Als er geen lijk voor handen was, werd de hand van een levend slachtoffer ingeleverd. De ondertussen overleden Walter Geerts probeerde in zijn recht van antwoord[174] een meer genuanceerd beeld te geven over wat hij, en meerdere ex-kolonialen met hem, persoonlijk ervaren hadden in Congo. Hoewel het koningshuis zich in 2004 'bekommerde'[175] over de toon van bovenvermelde documentaire, bracht onze huidige koning Filip op 30 juni 2020 een eerste spijtbetuiging over aan het Congolese volk omwille van het bewind van Leopold II. Ondertussen blies ook het parlement een Congocommissie[176] in het leven, om meer dan 50 jaar (!?) na de onafhankelijkheid meer duidelijkheid te scheppen over 'ons' koloniale verleden. **Vanuit de academische wereld** werd meteen opgemerkt dat er geen enkele Congolees in de commissie zetelde én het dus (weer) een éénzijdig verhaal dreigde te worden. Meerstemmigheid blijkt hier een sleutelwoord. [177]

---

[172] *White King, Red Rubber, Black Death* (BBC, 2003).

[173] www.newsBelgium.be 29 maart 2004 [16 april 2021], DeStandaard, 10 mei 2006. [16 april 2006]

[174] Walter Geerts, *Een Recht van Antwoord, Blanke Koning, Rood Rubber, Zwarte Dood* (Berghmans Uitgevers, 2004), 103.

[175] K. Vermoesen, "Koning in Congo Zorgt Voor Controverse," *De Tijd*, April 1, 2004, https://www.tijd.be/algemeen/algemeen/koning-in-congo-zorgt-voor-controverse/5383689.html.

[176] "58 Historici Nemen 'Congocommissie' Onder Vuur," *De Standaard*, August 17, 2020, https://www.standaard.be/cnt/dmf20200816_97574644.

[177] "Congo Door Een Gekleurde Bril," *De Standaard*, January 5, 2019, https://www.standaard.be/cnt/dmf20190104_04079146.

Sinds enkele jaren zijn zowel onderzoekers-schrijvers[178] als universiteiten[179], fora[180] en magazines[181] **op zoek naar steeds meer antwoorden**. De druk die desinformatie legt op de samenleving uit zich meer en meer in het publieke domein. Een greep uit de gebeurtenissen van de laatste decennia:

De in 2004 afgezaagde hand van de beeldengroep 'De drie Gapers' in Oostende, met de verwijzing naar Leopold II, 'de zwartepietendiscussie' die steeds meer gepolitiseerd wordt, de klacht die werd ingediend tegen het boek 'Kuifje in Congo' bij de rechtbank van eerste aanleg in Brussel[182], de (toch eerder bescheiden) inhuldiging van het (toch eerder bescheiden) Patrice Lumumba Plein in Brussel (30/06/2018), de recente bekladdingen van standbeelden van Leopold II in Brussel (2009 - 2020), Tervuren (2020) en Ekeren (2020), de beslissing om de buste van Leopold II te verwijderen in de universiteit van Leuven (2020) en vooral de *'Black Lives Matter'*-beweging die ook hier van zich liet horen in stille en minder stille protesten.

De **vraag naar informatie en gedegen onderwijs hierover is groot**, er is een duidelijke nood aan meer ruimte voor debat, maar ook een forum aan correcte, gecontextualiseerde informatiebronnen. Ook bij onze burgers met Afrikaanse roots wordt een link gelegd tussen desinformatie en racisme.

In 2017 publiceerde de **koning Boudewijnstichting het onderzoek 'Burgers met Afrikaanse roots'**: een portret van Congolese, Rwandese en Burundese Belgen'.[183] Op basis van de enquête en het rijksregister schatten de onderzoekers een totaal van 200.000 tot 250.000 Afro-descendenten in België. De Congolese, Rwandese en Burundese Belgen vormen ongeveer de helft van deze populatie. De meeste van hen zijn hier aangekomen tussen de 18 en 44 jaar oud en hoofdzakelijk tussen de 18 en 29 jaar oud. Nieuwkomers die nog geen 18 jaar zijn, komen eveneens vrij frequent voor (1 migrant op 6). In deze omvangrijke studie wordt onder meer gevraagd naar de aanspraken op historische rechtvaardigheid[184]. De ondervraagde gemeenschap stelde duidelijk voorop dat het aanbrengen van het koloniale verhaal in het (Belgische)

---

[178] David Van Reybrouck, *Congo : Een Geschiedenis* (Amsterdam: De Bezige Bij, 2010). Mathieu Zana Etambala, *Veroverd Bezet Gekoloniseerd: Congo 1876-1914* (Gorredijk: Sterck & De Vreese, 2020). Karel Van Nieuwenhuyse, *Tussen Baat En Buit: Congo in Het Interbellum* (Acco, 2009). Amandine Lauro, Idesbald Goddeeris, and Guy Vanthemsche, *Koloniaal Congo : Een Geschiedenis in Vragen* (Kalmthout: Polis, 2020). Nadia Nsayi, *Dochter van de Dekolonisatie* (Berchem: Epo, 2020). En vele andere.

[179] "Religie En Kolonisatie - Congo 2010," kadoc.kuleuven.be, n.d. en "IARA Past Research," soc.kuleuven.be, n.d., https://soc.kuleuven.be/iara/iara-past-research.

[180] "Zoekresultaten Kolonisatie," Cultuurgeschiedenis, n.d., https://cultuurgeschiedenis.be/?s=kolonisatie.

[181] Bas De Roo, Bert Bultinck, and Geheugen Collectief, *Congo : Meer Dan Een Kolonie* (Roeselare: Roularta Media Group, 2018). Knack Historia, *Kolonialisme van Alle Tijden, Met Vele Gezichten* (Knack Historia, 2020).

[182] 'Kuifje in Congo' voor de rechtbank gedaagd in België. Een Congolees dient in Brussel klacht in tegen een stripalbum van Hergé, dat hij racistisch vindt, Caroline Venaille, "'Tintin Au Congo' Devant La Justice Belge," *Le Monde*, May 12, 2010, https://www.lemonde.fr/culture/article/2010/05/12/tintin-au-congo-devant-la-justice-belge_1350014_3246.html.

[183] Sarah Demart et al., "Burgers Met Afrikaanse Roots: Een Portret van Congolese, Rwandese En Burundese Belgen," *Https://Www.kbs-Frb.be/Nl/Activities/Publications/2017/20171121_CF* (Koning Boudewijnstichting, 2017).

[184] Sarah Demart et al., "Burgers Met Afrikaanse Roots: Een Portret van Congolese, Rwandese En Burundese Belgen," p. 162-170.

onderwijs, dus meer kennis over het onderwerp, als een (ontwapenend) wapen in de bestrijding van discriminatie en racisme zou kunnen dienen. Hierbij eveneens duidelijk de oproep om Afrika niet te herleiden tot de koloniale periode (19de eeuw) of de komst van de Europeanen (15de eeuw), waarbij vaak de reeds lang bestaande koninkrijken, beschavingen en transnationale handelsroutes worden vergeten in het relaas.

Hoewel het koloniale verhaal reeds lange tijd in de eindtermen is opgenomen, stond het leerplan de leerkracht toe om vrij te kiezen hoe grondig of stiefmoederlijk dit thema kan worden behandeld. Het werd in de meeste handboeken herleid tot één of maximaal twee hoofdstukken. Een mooie analyse van hoe de aanpak van dit thema doorheen de jaren evolueerde, werd gemaakt door **Karel Van Nieuwenhuyse**.[185] De aanzet tot een grondige herziening (cfr. infra) van geschiedenislessen kan je vinden in het derde deel van **'Historische denken' van de KULeuven**.[186] Hij pleit voor het afstappen van een eurocentrische blik, waarbij andere perspectieven als gelijkwaardig worden behandeld. Van Nieuwenhuyse merkt op dat Congo, net als vele andere niet-Westerse gebieden, in schoolhandboeken veelal wordt omschreven vanuit een Europese bril. Hetzij door eenzijdige verslaggeving (louter Europese bronnen) of door erg stereotype omschrijvingen die een superioriteitsgevoel impliceren.[187] Het eurocentristisch kader waarmee deze thema's behandeld worden is een probleem in onze schoolse (en later maatschappelijke) perceptie ten aanzien van 'anderen'. Verder onderzocht en vond Van Nieuwenhuyse de sterke aanwezigheid van dit eurocentristisch denken bij leerkrachten en leerlingen.[188]

Als didactisch handvat voor de aanpak van deze verschillende perspectieven en identiteiten pleit Van Nieuwenhuysen voor het gebruik van het interactie- en communicatiemodel, gedistilleerd uit een onderzoek van Standaert uit 2002.[189] Hierbij gaat men in de beschrijving van culturen o.a. uit van wederzijdse beïnvloeding bij interculturele contacten en baseert men zich op bronnen van beide partijen. De centrale te behandelen vraag luidt: 'Hoe beiden elkaar veranderden, als gevolg van de ontmoeting?' Waarbij beide partijen niet als homogene entiteiten worden neergezet en beide partijen actoren zijn in

---

[185] Karel Van Nieuwenhuyse, "From Triumphalism to Amnesia. Belgian-Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1945-1989)," *Yearbook of the International Society for History Didactics* 35 (2014): 79–100 en Karel Van Nieuwenhuyse, "Increasing Criticism and Perspectives: Belgian - Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1990-Present)," *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture* 36 (2015): 183–204.

[186] Karel Van Nieuwenhuyse, Maarten Couttenier, and Nicolas Standaert, *Eurocentrisch Denken Voorbij, Interculturele Perspectieven in Geschiedenisonderwijs* (Leuven University Press, 2018). en Karel Van Nieuwenhuyse, "De Ochtend: Kolonisatie Verplicht in Eindtermen Secundair Onderwijs" (Radio 1, 2020).

[187] Conflict and Education Learning Laboratory, "Diverse Stereotypen," www.cell.foundation, accessed April 29, 2021, https://www.cell.foundation/.

[188] Karel Van Nieuwenhuyse, Maarten Couttenier, and Nicolas Standaert, *Eurocentrisch Denken Voorbij, Interculturele Perspectieven in Geschiedenisonderwijs*, p. 16-21.

[189] Karel Van Nieuwenhuyse, Maarten Couttenier, and Nicolas Standaert, *Eurocentrisch Denken Voorbij, Interculturele Perspectieven in Geschiedenisonderwijs*, p.37-43.

deze uitwisseling. Dit vergt uiteraard van de betrokken leraar een grondige historische voorkennis en een plan van aanpak.

Voor het aanbrengen van **multiperspectiviteit** en omgaan met al die diversiteit werd de website www.diversiteitinactie.be opgericht. Hier worden o.a. zes sleutelcompetenties opgesomd die leerkrachten moeten beheersen om leren 'voor diversiteit' mogelijk te maken.

De grote moeilijkheden voor de leerkracht (en onderzoekers) zitten in de beschikbaarheid en toegankelijkheid van bruikbaar materiaal. Geschreven bronnen over veel pre-koloniale Afrikaanse en Latijns-Amerikaanse culturen zijn er niet of eerder schaars. De taalbarrière vormt daarbij eveneens een struikelblok. Orale overlevering is ontoereikend bewaard of bijzonder moeilijk ontsloten. Schoolhandboeken schieten ook daar vaak te kort. Verschillende organisaties stellen reeds materiaal ter beschikking[190] , al is dit helaas niet gecentraliseerd en dus aan de leerkracht om dit zélf uit te zoeken.

Ook in de universitaire wereld zindert het onderwerp. Enerzijds is hiervoor aandacht in de vooropleiding van de leerkrachten die met deze materie aan de slag moeten gaan. De KULeuven geeft in haar bacheloropleiding Geschiedenis verplicht de vakken 'History of European Colonization 1750 - 2000' en 'Geschiedenis van de interculturele contacten'. Aan de UA gaf, ondertussen rector geworden, prof. Herman van Goethem toe het kolonialisme voorheen onvoldoende belicht te hebben, in zijn 'politieke geschiedenis van België[191]. Sinds 2019 biedt de UA dan ook binnen haar bacheloropleiding Geschiedenis verplicht het vak 'Geschiedenis van de kolonisatie en dekolonisatie' aan. De VUB doet dit in haar masteropleiding, als keuzevak. Op de universiteit van Gent kan je kiezen onder andere kiezen uit: de 'Inleiding tot de geschiedenis van Afrika' volgen met hierin ook een poort naar prekoloniaal en postkoloniaal Afrika, en een vak als 'Wereldgeschiedenis en wereldarcheologie'. De nadruk ligt echter nog vaak op keuze. Anderzijds wordt er gesleuteld aan de algemene werking van de universiteiten, met name een actiever diversiteitsbeleid. Maar ook recentere publicaties (*Decolonising university*[192], Witte onschuld[193], …) en het onderzoek van Gloria Wekker aan de universiteit van Amsterdam (te beluisteren: *'University and decoloniality'*[194]) tonen aan dat er een verandering op til is.

---

[190] KUL, 5 lessenreeksen rond Belgisch-Congo https://www.arts.kuleuven.be/outreach/geschiedenis/congo www.Africamuseum.be, biedt rondleidingen en workshops.
Tracy Bibo Tansia, "Consensus over Ons Koloniaal Verleden?," Wij zijn Kruit, n.d., https://wijzijnkruit.be/2021/01/06/consensus-over-ons-koloniaal-verleden/., Studio Globo, "Lespakket - Sporen van Kolonisatie," Studio Globo, n.d., https://www.studioglobo.be/aanbod/sporen-van-kolonisatie-lespakket.

[191] "Universiteit Antwerpen Zet Turbo Op Diversiteitsbeleid," *De Standaard*, January 2, 2019, https://www.standaard.be/cnt/dmf20190101_04072695.

[192] Gurminder K Bhambra, Dalia Gebrial, and Kerem Niancolu, *Decolonising the University* (London: Pluto Press, 2018).

[193] Gloria Wekker, *White Innocence : Paradoxes of Colonialism and Race* (Durham ; London Duke University Press, 2016).

[194] KU Leuven, "'Webinar University and Decoloniality | by Gloria Wekker | #Blindspots,'" www.youtube.com, March 30, 2021, https://www.youtube.com/watch?v=dhxcbZa_N28.

Verder is het nodig om op te merken dat **inclusiviteit**, binnen het geschiedenisonderwijs in het bijzonder, een bredere betekenis heeft dan wat de term klassiek dekt.[195] Binnen een historische context en burgerschap slaat die inclusiviteit vooral op **multiperspectiviteit**, namelijk het feit dat leerlingen met een verschillende culturele achtergrond, deze achtergrond betrokken zien binnen de geschiedenisles. En dat ook de leerlingen die niet in contact komen met 'andere' achtergronden, wat meer zicht krijgen op die 'andere' narratieven. Wat Van Nieuwenhuyse[196] benoemt als het afstappen van het eurocentrisme, impliceert een bredere vernieuwing dan louter onze koloniale of dekoloniale geschiedenis. **Het vergt een bredere kijk op de zaak dan een louter 'westerse' kijk. Of kritisch gesteld: het afzetten van de eurocentrische bril en meer diverse perspectieven toelaten bij de initiële vraagstelling.**

Zo kunnen we de Perzen niet louter zien als het volk dat 'onze Griekse beschaving' binnenviel. Wat dan met dat prachtige rijk met haar complexe en interessante geschiedenis? Wat doet die eenzijdige visie met de Perzen, nu Iraniërs, in onze klassen? En wat doet die met onze visie op hen? Hoe vertolken we 'het verlies van Constantinopel', of benoemen we ook de in het Ottomaanse rijk gevierde 'geboorte van Istanbul'? Deze perceptie ontluistert ontzettend veel waardeoordeel. Wat met 'de Groote Oorlog' die Afghanen, Indiërs, Marokkanen, Congolezen naar Vlaamse velden bracht, om mee te vechten voor 'onze' vrijheid, maar zelden vernoemd worden? De ontzetting voor hen die aan het front hoorden dat ze tegen andere moslims aan het vechten waren (door de aansluiting van het Ottomaanse Rijk bij Duitsland). Hoe zagen zij die bijdrage? En hoe werd dat verwerkt? Wij bespreken terecht het grote Verdrag van Versailles om de groei van Nazi-Duitsland aan te brengen, maar wat met dat van Sèvres? Wat met de opdeling van dat gigantische Ottomaanse Rijk (de 'zieke man van Europa'), een opdeling die al min of meer was afgesproken - door alweer westerse mogendheden - vóór de oorlog begon? Verdient dat niet meer aandacht met zoveel leerlingen met Turkse, Syrische, Libanese roots in onze klassen?

Om écht een volwaardige wereldburger te worden is het nodig om de complexiteit van onze samenleving en haar wortels aan bod te laten komen, te begrijpen én toe te staan. De vooropgestelde multiperspectiviteit impliceert dat we ook achter onze '(h/v)eilige huisjes' moeten kijken en sommigen op hun grondvesten zullen doen daveren.

---

[195] inclusief onderwijs betekent dat reguliere scholen toegankelijk moeten zijn voor iedereen: leerlingen met mentale of fysieke beperkingen, leerstoornissen, anderstalige nieuwkomers én leerlingen met een moeilijke thuissituatie.

[196] Karel Van Nieuwenhuyse, Maarten Couttenier, and Nicolas Standaert, *Eurocentrisch Denken Voorbij, Interculturele Perspectieven in Geschiedenisonderwijs*.

7 Gender en identiteit

7.1 Hoe gaan we om met issues rond gendergelijkheid die moeilijk liggen?

Waarover gaat het?

Heel wat jongeren koppelen om heel wat redenen verschillen in normen en waarden aan biologische verschillen. Dit uit zich in bepaalde opvattingen over identiteit, werk, opleiding, relaties … Voorbeelden hiervan zijn:

- *7.1.1 Gesprekken rond gendergelijkheid liggen moeilijk*
- *7.1.2 Jongeren houden vast aan traditionele rollenpatronen: manueel werk voor mannen en zorg voor vrouwen*
- 7.1.3 Jongens weigeren naast meisjes te zitten en/of weigeren samen te werken met meisjes
- *7.1.4 Jongeren weigeren mannelijke/vrouwelijke leerkrachten/jeugdwerkers een hand te geven*
- *7.1.5 Jongeren weigeren mannelijke/vrouwelijke leerkrachten/jeugdwerkers aan te kijken*
- *7.1.6 Mannelijke jongeren weigeren principieel om te luisteren naar vrouwelijke leerkrachten/jeugdwerkers*
- *7.1.7 Jongeren en/of ouders willen geen lessen door een anders geaarde leerkracht/jeugdwerker*
- *7.1.8 Hoe gaan we om met jongeren die het moeilijk hebben met bepaalde vrouwelijke kledij of maquillage?*
- …

We merken ook dat radicale groeperingen zowel politiek als religieus, terugvallen op traditionele rolverdelingen binnen de relatie man-vrouw. De vrouw is voor hen onderdanig en dient voor de opvoeding van de kinderen te zorgen. De man is voor hen de broodwinnaar en heeft het gezag over de familie. Dit uit zich vaak ook fysiek via kledij en houding bij zowel de vrouw als de man. Daarnaast vertonen sommige mannen ook machogedrag.

Welke kaders zijn van toepassing?

Belgische wetgeving

De wet van 10 mei 2007 ter bestrijding van discriminatie tussen vrouwen en mannen en de strafwetten en andere wetten die specifiek tot doel hebben de gelijkheid van mannen en vrouwen te waarborgen. Op 12

januari 2007 heeft België een wet aangenomen om de gelijkheid tussen vrouwen en mannen te bevorderen door de genderdimensie te integreren in de Belgische beleidsstructuren.[197]

Het PPGO!

In het PPGO! is de gelijkwaardigheid van de seksen expliciet ingeschreven. Actief optreden tegen vormen van discriminatie of uitsluiting op basis van geslacht en geaardheid (naast andere kenmerken) maken integraal deel uit van het pedagogisch project van het GO!.[198]

Gemeenschappelijke verklaring met andere onderwijsverstrekkers

In 2012 ondertekende het GO! samen met de andere Vlaamse onderwijsverstrekkers een gemeenschappelijke verklaring[199] over een beleid met betrekking tot gender en seksuele geaardheid in het onderwijs. Daarmee engageren we ons tot de volgende doelstellingen: *"Pesten actief bestrijden, bij alle betrokkenen genderbewustzijn ontwikkelen, genderstereotypen wegwerken om zo de vrije (levensloop)keuze mogelijk te maken en, ten slotte, weerstand tegen holebi's en transgenders doen verdwijnen."*

Hoe pakken we dit pedagogisch-didactisch aan?

Het is uiteraard in de eerste plaats belangrijk om proactief op te treden. Een genderdiversiteitsbeleid maakt deel uit van het inclusief omgaan met diversiteit. Opnieuw is Actief burgerschap[200] een hefboom. Binnen Actief burgerschap moeten we inzetten op gender vanuit zowel het schoolklimaat als het curriculum.

In de eerste plaats pleiten we voor een genderresponsief schoolklimaat, als onderdeel van een goede burgerschapscultuur. Deze totaalaanpak voor de school vergt van iedereen betrokkenheid, van directie over lerarenkorps tot administratief personeel. Dit door zelf het goede voorbeeld te tonen en ook in het schoolreglement aandacht te hebben voor gendersensitieve zaken. Een school kan het personeel daarin ondersteunen door een helpdesk te creëren, aanspreekpersonen aan te duiden, vormingen te voorzien met aandacht voor gender, en rolmodellen uit te nodigen**.** Deze ingrepen kunnen vanzelf zorgen voor een

[197] Belgisch Staatsblad, "Wet Ter Bestrijding van Discriminatie Tussen Vrouwen En Mannen.," 2007002098 § (2007), https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg_2.pl?language=nl&nm=2007002098&la=N.
[198] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "Het Pedagogisch Project van Het GO! (Kortweg: PPGO!)," g-o.be (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2017), https://www.g-o.be/het-pedagogisch-project-van-het-go-kortweg-ppgo/.
[199] Vlaamse Overheid - Departement Onderwijs, "Gemeenschappelijke Verklaring over Een Beleid Met Betrekking Tot Gender En Seksuele Geaardheid in Het Onderwijs," 2012, http://transgenderinfo.be/wp-content/uploads/gender-en-seksuele-geaardheid-charter.pdf.
[200] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap," Pro.g-o.be (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015), https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/aan-de-slag-met-actief-burgerschap/in-het-secundair-onderwijs/toolkit-leerlijn-actief-burgerschap-llab.

positief klimaat ten opzichte van gender en daarom ook preventief werken. Het is belangrijk om te vermijden dat leraren verrast worden door jongeren of situaties en niet goed weten hoe die aan te pakken. Duidelijk maken aan jongeren dat praten over gender niet taboe is, is een stap in de goede richting. Het is goed om op een open en respectvolle manier over gender te praten en dat ook regelmatig te doen.

Naast aandacht voor de schoolcultuur, is ook aandacht voor een gemeenschappelijk kader rond curriculum van belang. Jongeren krijgen de kans om al hun interesses en talenten te kunnen ontwikkelen, los van genderstereotypen. Op die manier worden traditionele rollenpatronen ook doorbroken: jongeren kiezen in functie van hun talent, niet in functie van hun gender. Binnen dit idee is een goede omkadering in de klas altijd belangrijk. De leraar denkt na over de eigen lesstijl: gebruik ik genderstereotype voorbeelden, hoe zit het met de communicatie en vraagstelling?

Meer informatie over de preventieve aanpak vind je in: **Gender op school. Leidraad voor een genderinclusieve samenleving.**[201]

Maar hoe praten we nu concreet over genderthema's?

Het is niet altijd duidelijk wat de reactie van de klas zal zijn en een leraar kan zich onzeker voelen om hierover te praten. Soms is een reactieve aanpak niet te vermijden, bv. wanneer genderthema's aan bod komen op een onverwacht moment. Let er dan wel op dat je dan geen extra brandstof geeft. Ook als het niet in de geplande les past, is het belangrijk om hierbij stil te staan en een platform voor gesprek te creëren en te reageren op uitspraken en veronderstellingen over gender.

Een mooi aanknopingspunt om hieraan te werken is de transversale eindterm 7.1 (Jongeren lichten de gelaagdheid en de dynamiek van identiteiten en de mogelijke gevolgen ervan voor relaties met anderen toe) waar het onder andere gaat over identiteit, en de meerdere lagen waaruit een identiteit bestaat. Deze eindterm laat zien dat gender (m/v/x) deel is van een identiteit, maar dat er ook veel andere dimensies zijn. Dit moet jongeren uitdagen om een 'meisje' of een 'jongen' niet als enkel dat te zien. Twee andere aanknopingspunten zijn transversale eindterm 7.3 (Strategieën leren om respectvol en constructief om te gaan met individuen en groepen in een diverse samenleving) en 7.4 (Jongeren lichten mechanismen van vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk toe).[202]

Voor een overzicht van educatieve pakketten zie: Gender op school. Leidraad voor een genderinclusieve samenleving p. 42-43.[203]

Wat doe je nu met controversiële uitspraken?

---

[201] Myriam Halima et al., *Gender Op School: Leidraad Voor Een Genderinclusieve Leeromgeving* (Brussel: Politeia, 2017).

[202] Voor de transversale eindtermen van de tweede en derde wachten we nog op goedkeuring van het Vlaams Parlement.De transversale eindtermen van de eerste graad kunnen hier geraadpleegd worden: https://pro.g-o.be/blog/Documents/OO-2019-002.pdf en https://pro.g-o.be/blog/Documents/OO-2019-001.pdf

[203] Myriam Halima et al., *Gender Op School: Leidraad Voor Een Genderinclusieve Leeromgeving*

Het is belangrijk om bepaalde uitspraken niet zomaar voorbij te laten gaan, maar ze effectief te bespreken in de klas. Keur niet gewoon de uitspraak af, maak er een leermoment van. Ga erover in dialoog.

In een eerste fase kan de uitspraak van de jongeren onderzoekend worden benaderd:

- Je zei net … kun je daar wat meer over vertellen?
- Waarom denk je dit?
- Is dat altijd zo?
- In welke situaties is dit niet zo?
- Hoe voel je je daarbij?

Het is van belang om de redenering achter de uitspraak te achterhalen **en in een tweede fase** ook andere meningen uit de klas in de dialoog te betrekken. Het is best goed dat de leraar aangeeft dat haar of zijn mening verschillend is. Tegenvoorbeelden geven of eigen ervaringen delen en wat je hieruit leerde, kan helpen om ook bij de jongeren openheid te realiseren.

- Delen jullie deze mening?
- Kent iemand andere voorbeelden?
- Ik denk daar anders over, maar ik ben benieuwd om te horen waarom jij dit denkt.

In een derde fase is het belangrijk om feitelijk verkeerde informatie te corrigeren. Daag de jongeren uit om hun uitspraken te controleren en na te gaan op correctheid. Als een jongere bv. stelt dat 'alle homo's aids hebben', kan de leraar in de klas samen de juiste cijfers en nuanceringen opzoeken over aids bij verschillende doelgroepen.

Het is van belang om voor het spreken over gevoelige onderwerpen steeds een veilig klasklimaat te creëren. Maak aan het begin van het schooljaar met de jongeren een aantal afspraken die aan de muur gehangen worden en breng die geregeld opnieuw in herinnering wanneer een gevoelig onderwerp aan bod komt. De PICKASOLL-afspraken kunnen hierbij helpen.[204]

Nuttige organisaties:

Merhaba vzw[205]: Beweging voor holebi's en transgenders uit etnisch-culturele minderheden.

RoSa vzw[206:] Kenniscentrum voor gender en feminisme.

[204] Sensoa, "Hoe Begeleid Je Seksuele Vorming? - Afspraken Maken Met Pickasoll - Tips - Jongeren Begeleiden | Sensoa," Sensoa, 2017, https://www.sensoa.be/goede-begeleidershouding-bij-seksuele-vorming-met-pickasoll.
[205] http://www.merhaba.be
[206] http://rosavzw.be/

Çavaria[207]: Koepelorganisatie voor verenigingen die opkomen voor een brede kijk op seksuele oriëntatie, genderexpressie en genderidentiteit. Çavaria biedt vormingen en begeleidingstrajecten voor scholen rond gender en seksuele diversiteit.

Ella vzw[208]: Kenniscentrum gender en etniciteit.

Pimento – What the FAQ bundel[209]: In deze gratis publicatie 'What the FAQ?!' krijg je concrete casussen, tips en achtergrondinfo vanuit hun uitgebreide expertise in vorming over relaties en seksualiteit aan jongeren.

Het is uiterst belangrijk bij genderthema's **het wetenschappelijk aspect** mee te nemen, met name de invloed van onze biologische natuur op ons gedrag en capaciteiten.

Wie iets meer wil begrijpen van onze genderidentiteit, doet er goed aan om eerst de biologische wortels ervan te doorgronden. Zo toont wetenschappelijk onderzoek aan dat meisjes en jongens worden geboren met andere voorkeuren. Dat wordt zelfs bij testen met apen gezien. Die voorkeur zit met andere woorden diep in onze biologische genen. Zo toont het atypisch embryonaal verloop van de geslachtsontwikkeling aan dat het duaal man-vrouw-beeld heel divers is. Kennis hierover maakt het aanvaarden van deze diversiteit gemakkelijker, ook al ligt dat cultureel soms moeilijk.

Daarnaast adviseren we projecten rond seksistische stereotypen uit te werken van jongeren voor jongeren. We delen de groep in twee en werken met een vragenlijst rond beeldvorming, stereotypen en ongewenst gedrag ten opzichte van het andere geslacht. Zo komen jongeren zelf tot inzicht welke impact hun gedrag op de ander heeft. Ondanks het feit dat dit tot pittige discussies kan leiden die gegrond zijn op stereotypische beelden, kan de leerkracht met de juiste communicatietools hier toch komen tot de juiste sensibilisering en inzichten. Indien nodig kunnen externe experts worden uitgenodigd.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

7.1.1 Gesprekken rond gendergelijkheid liggen moeilijk

Indien jongeren bedenkingen hebben bij genderverhoudingen heeft dit meestal te maken met overgeleverde rolpatronen, oude tradities … binnen de familie. Het is dan aangewezen stil te staan bij mogelijke uitzonderingen, bv. de moeder of de oma, bepaalde vrouwen binnen het gezin, die veel en meer respect genieten dan de mannelijke elementen uit de familie en hierrond een gesprek aan te gaan. Het

[207] https://cavaria.be
[208] http://www.ellavzw.be/
[209] https://www.pimento.be/what-the-faq/

zijn deze uitzonderingen die hen aan het twijfelen kunnen zetten. Zeg bv.: voor je oma heb je toch ook respect? Zij is ook een vrouw en zij werkt ook buitenshuis.

Het kan ook nuttig zijn te wijzen op het feit dat genderongelijkheid niet consistent van toepassing is op alle vrouwelijke leden binnen het gezin en in de samenleving. Bv. onze zogezegde gendergelijkheid in het westen is 'vermeend' of 'beperkt'. Eén van de bewijzen hiervan is het feit dat mannen en vrouwen met dezelfde opleiding en diploma niet hetzelfde verdienen in dezelfde job. Gendergelijkheid is niet absoluut, genderongelijkheid ook niet.

We moeten ons ook realiseren dat sommige jongens het andere geslacht onderwaarderen. Cultuur of religie kan vaak maar één van de vele lagen zijn in hun foutieve denkpatroon. Populaire Nederlandse en Franse rapartiesten gebruiken termen als 'kech' wanneer zij over vrouwen zingen. 'Kech' is afkomstig van het Arabische woord *'kechba'* wat 'hoer' betekent. Dit zien we helaas ook terug in de Amerikaanse rap- en hiphop-scene. Ook in de gaming-industrie bestaan er games zoals het populaire spel Grand Theft Auto waarin vrouwen worden behandeld als onderdeel van de verovering en de buit. Ook binnen conservatieve kringen wordt de traditionele rol van de vrouw bepleit en wordt er gezegd dat 'vrouwen in de keuken horen'.

Het is belangrijk als leraar dit niet goed te keuren en het debat durven aan te gaan over gelijkheid man-vrouw. Ook hier verwijzen we naar tools rond kritisch denken binnen de leerlijn Actief burgerschap[210].

7.1.2 Jongeren houden vast aan traditionele rollenpatronen: manueel werk voor mannen en zorg voor vrouwen

Vrouwenemancipatie kende een enorme evolutie in het Westen in de jaren '50-'60. In niet westerse landen is deze evolutie echter later tot stand gekomen. In sommige landen lopen dergelijke processen trager en duren ze langer dan in het Westen. Ook economische redenen zorgen ervoor dat men afstand moet nemen van de klassieke rolpatronen.

In heel veel landen van herkomst van de jongeren, heerst nog steeds een patriarchale thuisstructuur en zijn vrouwen nog afhankelijk van de mannen als broodwinnaar. Maar in landen waar dit niet het geval is of waar één loon onvoldoende is om te overleven, zien we steeds meer vrouwen die ook buitenshuis werken. Jammer is dat werkende vrouwen, naast hun job, binnenshuis ook de taak van het huishouden en de kinderen op zich moeten nemen. Mannen ondersteunen hun vrouwen hierin niet of te weinig. Er ligt nog een heel lang emancipatieproces voor de boeg. Dit wordt soms onterecht aan islam gekoppeld. In sommige islamitische landen krijgen vrouwen zelfs meer erkenning dan mannen. Ze worden terecht op een voetstuk geplaatst omdat zij zowel buitenshuis als binnenshuis, waar ze het huishouden runnen, werken. Hier voorbeelden van aanhalen helpt om traditioneel denken te doorbreken.

[210] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

Heel wat jongeren van de tweede en derde generatie houden vast aan deze traditionele rolpatronen. De kunst is om door middel van simpele oefeningen rond toekomstdromen en berekeningen qua behoeften een bepaalde gewenste levensstandaard voorop te stellen en het toenemende belang aan tweeverdieners in onze maatschappij te duiden.

Bijvoorbeeld: Doe een oefening met de maandelijkse inkomsten. Start met een loon van het beroep dat je wil doen, en trek daar de maandelijkse kosten van af. Vraag welke vrijetijdsbesteding ze willen doen, wat ze willen eten en met welke auto ze willen rijden ... Dan kom je tot de vaststelling dat je als alleenverdiener al deze rekeningen moeilijker kan betalen. Deze oefening is heel confronterend voor jongeren en laat hen zelf inzien dat het de dag van vandaag niet evident is om als alleenverdiener voor je gezin te zorgen. Zelfs met een loon van twee personen hebben mensen het soms moeilijk om de eindjes aan elkaar te knopen. Daarom is vasthouden aan traditionele rolpatronen de dag van vandaag niet erg realistisch.

Ook hier verwijzen we naar tools rond kritisch denken binnen de leerlijn Actief burgerschap[211].

7.1.3 Jongens weigeren naast meisjes te zitten en/of weigeren samen te werken met meisjes en vice versa.

Het is belangrijk te weten dat de denigrerende uitspraken of gedachten die jongens hebben over meisjes vaak afkomstig zijn uit de straatcultuur. Sommige jongens zien meisjes als object en dit zorgt ervoor dat deze jongens zich erg superieur voelen. In de praktijk kan dit heel ruime proporties aannemen die vaak politioneel en juridisch dienen te worden opgevolgd.

Hoe pakken we dit aan? We trachten aan te tonen dat het gedrag van sommige jongens in de klas en hun reacties wanneer hen gevraagd wordt met een meisje samen te werken heel erg tegengesteld is aan het gedrag dat zij stellen buiten de school. Zij zijn immers ook aangetrokken tot meisjes en hebben er interesse in. Sommige jongens stellen zich op het eerste gezicht erg conservatief op school, doch privé kijken ze dan wel porno of zijn er zelfs verslaafd aan. Het is belangrijk als leraar om hier aandachtig voor te blijven.

Hun reacties binnen de klas botsen heel hard met wat ze in hun privéleven doen. In de klas vertonen ze machogedrag, maar dezelfde jongen gedraagt zich anders op de speelplaats en nog eens anders in de privécontext. Het is belangrijk ook hier omzichtig mee om te gaan en te spiegelen via vraaggesprekken zodat ze zelf tot het inzicht komen dat hun gedrag niet oké is.

Ook hier verwijzen we naar tools rond kritisch denken binnen de leerlijn Actief burgerschap[212].

[211] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, “GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap”
[212] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, “GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap”

7.1.4 Jongeren weigeren mannelijke/vrouwelijke leerkrachten en/of jeugdwerkers een hand te geven

Door het discours van bepaalde conservatieve en radicale groeperingen worden steeds meer jongeren beïnvloed door de idee dat het zelfs een zonde is om iemand van het andere geslacht de hand te geven.

Ook hier is het belangrijk het 'Samen leren samenleven' centraal te stellen en te benadrukken dat verschillende culturen en volkeren elkaar op andere manieren groeten. Begin met voorbeelden uit andere culturen vb. buigingen, hand op het hart … en ga zo over naar het Westen waar het de norm is om elkaar te begroeten door elkaars hand te schudden. Bijvoorbeeld: nergens in de Koran staat expliciet vermeld dat je niet de hand mag schudden van iemand van het andere geslacht. Sommige problematische teksten uit de islamitische scholastieke traditie worden gebruikt door salafistische bewegingen om de segregatie in de samenleving te bekomen en utopische leefwerelden na te bootsen. Deze superconservatieve moslims hebben een waanvoorstelling over hoe de tijd van Mohammed eruitzag. Ze hebben een complete segregatie voor ogen. Het tegenovergestelde is echter waar, namelijk in de tijd van Mohammed en daarna, gingen mannen en vrouwen op een heel natuurlijke manier met elkaar om. Er zijn heel wat teksten die niet vertaald zijn, die aantonen dat er op een natuurlijke manier fysiek contact was.

In Mekka zie je duidelijk dat er heel veel mannen en vrouwen samen de rituelen uitvoeren en ook vaak meer fysiek contact hebben dan alleen elkaar de hand schudden.

Ook bij sommige orthodoxe Joden is het geven van een hand aan een vrouw *not done*. In hun religie is dit echter een uiting van respect naar hun eigen vrouwen toe.

Het is wel belangrijk als leerkracht of hulpverlener te benadrukken dat in onze schoolse of maatschappelijke context onze waarden gelden en het geven van handen een evidentie is.

Ook hier verwijzen we naar tools rond kritisch denken binnen de leerlijn Actief burgerschap[213].

7.1.5 Jongeren weigeren mannelijke/vrouwelijke leerkrachten en/of jeugdwerkers aan te kijken

Ook hier hangt alles af van de afkomst. In sommige culturen is het niet aankijken van iemand tijdens een gesprek erg onrespectvol, terwijl in andere culturen een neerslaande blik net getuigt van respect voor de gesprekspartner. Het is belangrijk om dit op een respectvolle manier uit te leggen. Kader dat je begrijpt dat het niet gemakkelijk is om te veranderen van gedrag, maar dat in onze samenleving het juist wél belangrijk is om iemand in de ogen te kijken. Leg uit dat communicatie niet alleen bestaat uit woorden en geluiden, maar dat ook lichaamstaal en een blik in de ogen een cruciale rol spelen bij verbindende

[213] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

communicatie. Men plaatst op die manier vaak bewust en onbewust woorden en zinnen in de juiste context.

Sommigen beroepen zich op religieuze argumenten om iemand niet aan te kijken. Ook dit is soms gebaseerd op een misperceptie, namelijk dat het een zonde is om naar het andere geslacht te kijken. Dit is echter contextgebonden, meestal heeft een persoon niet de intentie te verleiden. Naar een leerkracht van het andere geslacht kijken wordt dus niet gezien als verleiding en is per definitie geen zonde.

Ook hier verwijzen we naar tools rond kritisch denken binnen de leerlijn Actief burgerschap[214].

7.1.6 Mannelijke jongeren weigeren principieel om te luisteren naar vrouwelijke leerkrachten/jeugdwerkers

Dit fenomeen is meerlagig in die zin dat de perceptie en ideeën die jongeren hebben over het andere geslacht niet alleen gevormd worden door opvoeding, ouders en thuiscultuur, maar ook door randfenomenen zoals hiphop, film, gaming en straatcultuur. Dit creëert bij jongeren die door meerdere factoren en stromingen zijn beïnvloed, een kern van negatieve discriminerende meningen en ideeën over het andere geslacht. Niet onbelangrijk om te weten is dat er voor velen altijd een uitzondering op die regel is en die uitzondering is hun eigen moeder waarvoor ze sowieso respect hebben.

Daarom is het verstandig de focus van het gesprek hiernaar te richten en tijdens het gesprek op een respectvolle manier te vragen of ze werkelijk die ideeën hebben over alle vrouwen. Stel de vragen op die manier zodat ze zelf spontaan hun moederfiguur of een andere gerespecteerde vrouw zoals de oma, tantes, bv. in hun omgeving noemen. Zo kan je hun antwoord gebruiken in het gesprek en aantonen dat hun stelling niet klopt en dat vrouwen ook respect verdienen. Je kan bijgevolg geen algemene regels toepassen op het volledige geslacht. Soms kan je ook humor gebruiken zonder onrespectvol te zijn. Bijvoorbeeld: *"Ze werkt toch ook buitenshuis?"* of *"Voor haar heb je toch ook respect?"*. Vaak is dat voldoende. De leerkracht of jeugdwerker moet aanvoelen en beslissen of er al dan niet verder ingegaan moet worden op specifieke thematieken of gespreksonderwerpen. Een grondig vraaggesprek waarbij dieper wordt ingegaan op de onderliggende redenen is aan te bevelen.

Ook hier verwijzen we naar tools rond kritisch denken binnen de leerlijn Actief burgerschap[215].

[214] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"
[215] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

7.1.7 Jongeren en/of ouders willen geen lessen van een andersgeaarde leerkracht/jeugdwerker

Sommige erg conservatieve leerlingen hebben het moeilijk met andersgeaarde leerkrachten. Soms gaat het zo ver dat sommige orthodoxe stromingen andersgeaarde mensen dehumaniseren. Ook deze ideeën zijn meerlagig.

1. **Cultureel**

Soms is de overtuiging rond andersgeaardheid gebaseerd op het idee dat dit fenomeen niet bestaat bij bepaalde culturen en dat dit typisch westers en profaan is. Deze overtuiging kan je heel snel keren door een gesprek aan te gaan over bv. de herkomst van personen van een andere origine; van waar zijn ze afkomstig? Van welke stad of regio? Vervolgens vraag je hoeveel mensen woonachtig zijn in de stad, het dorp of de regio en of de jongere alle inwoners kent? Dan ga je over naar de vraag of ze kunnen uitsluiten dat er geen enkele andersgeaarde is in de betrokken streek of regio? Hoe kan je dan met absolute zekerheid weten dat anders geaardheid niet bestaat?

Dit vraaggesprek heeft als doel om de uitspraak 'dit bestaat niet bij ons' te ontkrachten. Op deze manier laat je op een niet aanvallende manier jongeren twijfelen aan hun foute interpretaties.

2. **Misvattingen over andersgeaardheid**

De grootste misvatting bestaat uit de idee dat andersgeaardheid een keuze is. Ga in gesprek en verwijs tijdens het gesprek naar een aantal wetenschappelijke onderzoeken over dat mensen zo geboren worden ... Probeer ook de eigen ervaring aan te halen. Bijvoorbeeld: een homoseksuele collega, vriend, familielid … Betrek er eventueel ook de leraar wetenschappen bij: wie iets meer wil begrijpen van onze genderidentiteit, doet er goed aan om eerst de biologische wortels ervan te doorgronden. Zo toont het atypisch embryonaal verloop van de geslachtsontwikkeling aan dat het duaal man-vrouw-beeld heel divers is. Kennis hierover maakt het aanvaarden van deze diversiteit gemakkelijker, ook al ligt dat cultureel soms moeilijk. Dit neemt natuurlijk niet weg dat er ook mensen zijn die willen experimenteren met hun seksualiteit en waarvoor het op dat moment een keuze kan zijn.

Sommige jongeren maken een onderscheid tussen lesbische relaties en homoseksuele relaties. Sommigen hebben het moeilijk met homoseksualiteit, anderen dan weer enkel met lesbiennes. Het is belangrijk te benadrukken dat in onze samenleving seksualiteit heel vrij en open beleefd wordt zowel door hetero's als homoseksuelen. Seksualiteit is ook een individuele persoonlijke beleving die voor iedereen anders is.

Ook hier verwijzen we naar tools rond kritisch denken binnen de leerlijn Actief burgerschap[216].

[216] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

7.1.8 Hoe gaan we om met jongeren die het moeilijk hebben met bepaalde vrouwelijke kledij of maquillage?

Een ander belangrijk punt dat gebruikt wordt als commentaar naar vrouwen toe zijn opmerkingen over hun kledij of maquillage. Een leerkracht of een medeleerling met minirok, decolleté of rode lippen wordt door sommigen gezien als iemand die geen respect heeft voor haar leerlingen of klasgenoten. Meer zelfs, de professionaliteit van de leerkracht wordt soms in vraag gesteld. Leerlingen hebben het gevoel dat de persoon dit met opzet doet en soms zelfs hun cultuur wil beledigen. Het is hier belangrijk om het gesprek aan te gaan rond cultuurverschillen en het te hebben over vrije keuze en over percepties.

Immers de vrouw of het meisje heeft niet de intentie om iemand te beledigen. Er zijn wel minimale regels van fatsoen die gelden voor iedereen, zowel voor mannen als voor vrouwen. Daarbuiten is men vrij te dragen wat men wil. Mensen dragen open, luchtige kledij omwille van verschillende redenen: het is te warm of ze voelen zich er gewoon goed in. De intentie is altijd positief, niet negatief.

Uiteraard kan het zijn dat in bepaalde landen en culturen sommige kledij een bepaalde uitstraling heeft of dat het in die landen of cultuur wil zeggen dat de persoon behoort tot een bepaalde sector of subcultuur of marginale groep. Daarom is het belangrijk om tijdens het gesprek deze culturele verschillen aan te tonen en te vertellen dat dit in België niet zo is en dat men geen oordeel kan vellen op basis van wat een persoon draagt. Een persoon is niet meer- of minderwaardig op basis van wat hij of zij draagt als kledij.

Dit gesprek kan dan een overgang vormen om de gemeenschappelijke cultuur, de gedeelde waarden, de neutraliteit van bepaalde functies, te bespreken. Het is belangrijk altijd naar het midden te gaan: Wat is de gemeenschappelijke cultuur? Wat zijn de gedeelde waarden? De hoofddoek is niet per se de onderdrukte vrouw, de vrouw met minirok is geen hoer.

Ook hier verwijzen we naar tools rond kritisch denken binnen de leerlijn Actief burgerschap[217].

7.2 Hoe gaan we om met problemen die zich stellen bij turnen, sport-, zwem- of danslessen in het basis en secundair onderwijs?

Waarover gaat het?

Scholen krijgen vragen over tal van issues rond gemengd sporten, waaronder gescheiden zwemmen. Soms wordt er ook geweigerd om met elkaar te spelen of te dansen. Daarnaast stelt zich ook de vraag naar alternatieve sport- of zwemkleding.

[217] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, “GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap”

Welke kaders zijn van toepassing?

De Vlaamse regelgeving[218] stelt dat een regelmatige jongere in het leerplichtonderwijs het leerprogramma *volledig* en *daadwerkelijk* moet volgen.[219] We bekijken daarom eerst wat de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen zeggen over turnen en sport-, zwem- of danslessen.

Turnen, sport-, zwem- en danslessen in het basisonderwijs

Specifiek voor zwemmen in het basisonderwijs is dat zwemmen tot de basisvaardigheden behoort en dat deze haalbaar en wenselijk worden geacht voor alle kinderen die de basisschool verlaten. In het leergebied lichamelijke opvoeding zijn volgende eindtermen bepaald:

- Eindterm 1.24: De jongeren kunnen ongeremd en spelend bewegen in het water.
- Eindterm 1.25: De jongeren voelen zich veilig in het water en kunnen zwemmen.[220]

Deelname aan de lessen zwemmen is verplicht voor het behalen van het getuigschrift basisonderwijs. Een vrijstelling voor zwemmen verkrijgen kan alleen omwille van medische redenen. Er dient dan een doktersattest voorgelegd te worden. Dit wordt ook zo in het schoolreglement opgenomen.

Onze scholen zetten doelgericht in op zwemmen, via uitwerking van een leerlijn zwemmen. Die hedendaagse visie stelt dat jezelf kunnen redden in het water en een brede motorische ontwikkeling de belangrijkste doelstellingen zijn van de zwemles op school. We onderscheiden drie fasen in het zwemonderricht voor de basisschool: watergewenning, leren overleven, het zich doelmatig voortbewegen in water.

We verwijzen hiervoor naar het leerplan basisonderwijs. Leergebied: Lichamelijke Opvoeding (leerplannummer 2015/6[221]).

---

[218] Vlaamse Overheid, "Leerplicht, Aan- En Afwezigheden," Onderwijs Vlaanderen, n.d., https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplicht-aan-en-afwezigheden.

[219] Hierop zijn er uitzonderingen, nl de afwezigheden van rechtswege of bij beslissing van de school. Deze laatst vermelde uitzondering houdt enerzijds in dat een directeur een eigen bevoegdheid heeft om in bepaalde gevallen en bij uitzondering een afwezigheid omwille van persoonlijke redenen te wettigen. Hierbij is het de verantwoordelijkheid van de directeur zelf om in te schatten dat hij deze afwezigheidscode niet oneigenlijk toepast en bij zijn afweging steeds rekening houdt met het signaal dat hij bij deze wettiging stelt naar andere jongeren, ouders, leraren…toe.

[220] Vlaamse Overheid, "Eindtermen Basisonderwijs," Onderwijsdoelen.be, n.d., https://onderwijsdoelen.be/resultaten?intro=basisonderwijs&filters=onderwijsniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Df7dcdedc9e9c97a653c7dba05896ef57a333480b%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DBasisonderwijs%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Dc6770d35508ce6bdab180b85cb08a171f2ed94be%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%2520%253E%2520Lager%2520Onderwijs%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DLager%2520Onderwijs.

[221] Pedagogische begeleidingsdienst GO!, "Leerplan Basisonderwijs," GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015, https://pro.g-o.be/blog/Documents/Lichamelijke%20opvoeding%20BaO.pdf.

Hierin streven we vier grote doelen na:

- Aanzetten tot een gezonde en actieve levensstijl;
- Lichamelijk opvoeden: bijdragen aan een optimale motorische ontwikkeling en fysieke fitheid van kinderen ontwikkelen; veilig bewegen, ook op de speelplaats en in het zwembad;
- Samen leren bewegen;
- Wegwijs maken in onze sport- en belevingscultuur.

OD 1.22 en ET 1.21 spreken over bewegen op het ritme van muziek en het uitvoeren zonder of met aanwijzingen van een eenvoudig bewegingspatroon op muziek, en het onthouden van eenvoudige danscombinaties (Ritmisch en expressief bewegen).[222]

Turnen, sport-, zwem- en danslessen in het secundair onderwijs

De nieuwe eindtermen voor de eerste graad spreken over een fysiek actieve levensstijl opbouwen, onderhouden en versterken. Beweging en sport houden ons fit en ons hart en onze bloedvaten gezond, ze zorgen voor het regenereren van hersencellen, het verhogen van ons cognitief vermogen, het verlagen van de stressgevoeligheid, het verhogen van de mentale weerbaarheid, het komen tot een positief zelfbeeld en het verbeteren van ons algemeen welbevinden. Jongeren leren hoe ze zich een fysiek actieve levensstijl kunnen eigen maken en hoe ze elders verdiepende technieken en tactieken kunnen verwerven, al dan niet binnen een competitieve sfeer. Algemeen kan gesteld worden dat een fysiek actieve levensstijl bestaat uit levenslang voldoende bewegen en sporten wat de levenskwaliteit aanzienlijk verlengt en bevordert. Het belang van beweging en sport mag dus niet onderschat worden. Het is een belangrijk onderdeel van de preventieve geneeskunde. Daarom alleen al moet het onderwijs verschillende bewegingsvormen aanbieden waarbij we een aantal belangrijke elementen kunnen onderscheiden:

- **Dagelijks bewegen**
  De focus ligt duidelijk op het voldoende dagelijks bewegen en hieraan plezier beleven omdat dit de garantie vergroot op het levenslang volhouden van een fysiek actieve levensstijl.
- **Een fysiek actieve levensstijl**
  kan alleen indien de jongeren kunnen omgaan met elementen als spanning, verliezen, winnen, fair play en samenspelen, wat onder andere ook de sociale cohesie en de inclusie van kansengroepen bevordert.
- **Een basis van psychomotorische vaardigheden**
  Een fysiek actieve levensstijl vereist een goede basis van psychomotorische vaardigheden: hierbij is het aanleren van technieken van bewegingsleer (balanceren, wentelen, springen, lopen, vallen, rollen …) noodzakelijk om de motoriek verder te ontwikkelen en te verfijnen.
- **De ontwikkeling van de basisvaardigheden**
  Een fysiek actieve levensstijl houdt de ontwikkeling van de basisvaardigheden binnen de

[222] Vlaamse Overheid, “Eindtermen Basisonderwijs”

bewegingskenmerken kracht, lenigheid, uithouding, snelheid, coördinatie en evenwicht in, die naast het correct bewegen binnen sportsituaties ook hun belang hebben in het dagelijks leven.

Wat zwemmen betreft: in het secundair onderwijs zijn de zwemlessen niet systematisch in elke richting of in elk jaar in de leerplannen opgenomen. Waar ze echter wel zijn opgenomen in de leerplannen lichamelijke opvoeding, is aanwezigheid en deelname aan de zwemles verplicht, tenzij een medisch attest deelname ontraadt of verbiedt.[223]

Indien jongeren weigeren om aan bepaalde lessen of evaluatiemomenten, zoals bv.een zwemles, deel te nemen, kan dit door de school in kwestie niet aanvaard worden en zal dit, zelfs als de jongere op school aanwezig is, gelijk worden geschakeld met een problematische afwezigheid. Vanaf dat moment gelden alle regels die ook in andere situaties van problematische afwezigheid van kracht zijn.

Op het einde van het schooljaar is het de delibererende klassenraad die beslist of de jongere de leerplandoelen voldoende heeft bereikt. Een ongewettigde of problematische afwezigheid van de jongere kan dan het bereiken van die doelen in gevaar brengen.

De huidige regelgeving bevat geen expliciete vermelding over kledijvoorschriften (of zwemkledij) op school. Als school kan je er wel voor kiezen om in het eigen schoolreglement beperkingen op te leggen rond (bad)kledij, kapsel, sieraden … hetgeen bijgevolg tot lokale verschillen leidt. Uiteraard dient er ook rekening gehouden te worden met de voorschriften van het zwembad.

Hoe pakken we dit pedagogisch-didactisch aan?

Vanuit het wettelijk kader reiken we een aantal pedagogisch-didactische wenken aan. Centraal daarin is het aangaan van de dialoog. Dit kan op twee momenten: bij het inschrijvingsmoment (preventief), of wanneer er zich een concreet probleem stelt (curatief).

Gesprek tijdens het inschrijvingsmoment

Mogelijke problemen kunnen gedeeltelijk voorkomen worden door al bij inschrijving op school duidelijk te maken wat er verwacht wordt. Ga diep genoeg in op het schoolreglement, en bekijk ook de impliciete verwachtingen. Extra toelichting geven kan latere problemen vermijden. Tot slot biedt dit moment ook voor de ouders en jongeren van meet af aan de gelegenheid om bepaalde knelpunten naar voren te brengen, waardoor er eventueel al meteen en rechtstreeks antwoorden kunnen worden gezocht.

Gesprek en dialoog wanneer zich concrete gevallen voordoen:

Wanneer duidelijk wordt dat er zich problemen stellen bij turnen, sport-, dans- of zwemlessen omwille van geloofsovertuiging, culturele of andere redenen is het belangrijk dat de directeur, eventueel samen met de klasleraar zo snel mogelijk in gesprek gaat met de ouders. We raden aan om dit gesprek voor te bereiden en te voeren met hulp van een CLB-medewerker of een brugfiguur die gewoon is om opvoedingsondersteuning te geven. In het gesprek worden de bezorgdheden van de ouders ernstig

[223] Tenzij een medisch attest deelname verbiedt.

genomen en toont de school zich begripvol. Zowel de ouders als de school hebben als gemeenschappelijk perspectief een goede opvoeding van het kind. Wanneer dit **gezamenlijk perspectief** niet **expliciet** verwoord wordt, riskeer je een dovemansgesprek.

Bij elk gesprek moet duidelijk gemaakt worden dat de school niet zomaar vrijstelling kan geven voor turnen, sport, zwem- of danslessen, tenzij aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (en in overleg met het CLB). Op vragen die voortvloeien uit de religieuze overtuiging van ouders die impact hebben op het curriculum (zoals niet deelnemen aan zwemlessen) of indruisen tegen het pedagogisch project (vraag naar gescheiden activiteiten tussen jongens en meisjes) adviseren wij de school om een negatief antwoord te geven.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Op school leren kinderen niet alleen lezen, schrijven en rekenen, maar wordt er ook aan de motorische ontwikkeling gewerkt, aan een veilige en gezonde levenshouding en aan socio-emotionele ontwikkeling via samen bewegen. Dit is in het belang van een goede opvoeding van het kind (gezamenlijk perspectief van school en ouders).

Zwemmen is een gezonde manier van bewegen en bovenal een belangrijke vaardigheid om zich veilig en doelmatig in het water voort te bewegen. De school heeft in het belang van een goede opvoeding van het kind de maatschappelijke opdracht om alle kinderen in staat te stellen zich in het water te kunnen redden. En het gaat ook om anderen kunnen redden.

Ouders kunnen ook gerustgesteld worden omdat ze soms een verkeerd beeld hebben van bepaalde lessen. Dit kan door er bv.op te wijzen dat jongens en meisjes zich bij sportactiviteiten en turnen apart omkleden, dat kinderen niet in bikini zwemmen maar dat ook een badpak toegestaan is, of een zwempak met pijpjes. Indien deze voorbeelden (nog) niet van toepassing zijn, kan de school de ouders hierin tegemoetkomen en (een deel van) de ongerustheid wegnemen. In dit geval is het ook belangrijk een voorbereidend overleg te hebben om consensus te krijgen over eventuele alternatieven. Dit gebeurt bij voorkeur niet op basis van een concreet geval en vooraleer er zich problemen stellen. Alternatieven moeten systematisch afgewogen worden aan het pedagogisch project van de school, de eindtermen en de leerplannen. Daarop kunnen immers geen toegevingen gedaan worden. Ook van belang is dat het team het hierover eens is.
In het gesprek speur je ook naar eventuele andere factoren die kunnen bijdragen aan een negatieve houding tegenover turnen, sport- en danslessen en zwemmen, en die los staan van levensbeschouwing. In die zin moet wederom gewaarschuwd worden voor stereotypering**.**

Een weigering door een gelovige jongere hoeft niet geïnterpreteerd te worden als een weigering omwille van religieuze redenen.

- Zijn er bv.medische problemen?
- Is er sprake van schaamte, omwille van gewicht, maandstonden of beharing?
- Zijn er financiële problemen en is de kostprijs voor het zwemmen een probleem?
- Het kan ook zijn dat jongeren die niet graag zwemmen of sporten daarvoor zonder medeweten van ouders religieuze redenen als excuus inroepen om niet mee te gaan;
- Het kan ook zijn dat ouders en jongeren het educatieve aspect onvoldoende vinden. Ze gaan er mogelijk van uit dat dit gelijkstaat aan een alternatieve vorm van speeltijd.

<u>Andere acties die de school kan ondernemen:</u>

Indien er regionaal opvoedingsondersteunende instanties zijn die de ouders, vrienden of familieleden van de ouders bereiken via oudergroepen, kan de school vragen om dit thema aan bod te brengen. Ouders met dezelfde religieuze achtergrond die geen bezwaar maken tegen het gemengd zwemmen, zouden kunnen gevraagd worden om te getuigen.

- De school kan met andere familieleden van de ouders praten (bv.'de opa');
- De leraren zorgen ervoor dat het zwemmen voor iedereen en dus ook voor het kind in kwestie een deugddoende ervaring is, waar elk kind telkens opnieuw naar uitkijkt;
- Wellicht zal nog een vervolggesprek nodig zijn. Sensibilisering is een werk van lange adem;
- Schakel eventueel ook de leraar levensbeschouwing in.

7.3 Hoe gaan we om met de weigering van vrouwen om mannen te wassen en omgekeerd in zorgopleidingen?

Waarover gaat het?

Het komt voor dat in zorgopleidingen, van verzorging tot verpleging, vrouwelijke leerlingen of cursisten weigeren om mannen te behandelen en/of te wassen en omgekeerd. Bepaalde interpretaties van religieuze of levensbeschouwelijke teksten of regels en sommige religieuze of culturele elementen bepalen soms dat er een strikte fysieke scheiding moet zijn tussen mannen en vrouwen.

Welke kaders zijn van toepassing?

Belgische wetgeving

De wet van 10 mei 2007 ter bestrijding van discriminatie tussen vrouwen en mannen en de strafwetten en andere wetten die specifiek tot doel hebben de gelijkheid van mannen en vrouwen te waarborgen. Op 12 januari 2007 heeft België een wet aangenomen om de gelijkheid tussen vrouwen en mannen te bevorderen door de genderdimensie te integreren in de Belgische beleidsstructuren.[224]

Het PPGO!

De diverse onderwijsnetten onderschrijven de gelijkwaardigheid van de seksen. In het PPGO! wordt deze gelijkwaardigheid expliciet ingeschreven. Actief optreden tegen vormen van discriminatie of uitsluiting op

[224] Belgisch Staatsblad, "Wet Ter Bestrijding van Discriminatie Tussen Vrouwen En Mannen.," 2007002098 § (2007), https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg_2.pl?language=nl&nm=2007002098&la=N.

basis van geslacht en geaardheid (naast andere kenmerken) maken integraal deel uit van de verschillende pedagogisch projecten in Vlaanderen.[225]

Gemeenschappelijke verklaring met andere onderwijsverstrekkers

In 2012 ondertekenden de verschillende Vlaamse onderwijsverstrekkers een gemeenschappelijke verklaring[226] over een beleid met betrekking tot gender en seksuele geaardheid in het onderwijs. Daarmee engageren we ons tot de volgende doelstellingen: *"Pesten actief bestrijden, bij alle betrokkenen genderbewustzijn ontwikkelen, genderstereotypen wegwerken om zo de vrije (levensloop)keuze mogelijk te maken en, ten slotte, weerstand tegen holebi's en transgenders doen verdwijnen".*

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Werken binnen de zorg- of welzijnssector impliceert werken vanuit een visie op integrale zorg en ondersteuning**,** waarbij we verwachten dat professionals zorg en ondersteuning kunnen bieden die gericht is op kwaliteit van leven, het ondersteunen van personen met een zorgbehoefte in hun functioneren, leven en participeren aan de samenleving.[227]

We vertrekken van de visie op integrale zorg en ondersteuning

- Een visie op zorg en ondersteuning die vertrekt van kwaliteit van leven, gaat ervan uit dat mensen zelf de regie over het eigen leven willen behouden. Dit impliceert dat we als zorgprofessional een cruciale rol spelen bij het ondersteunen of versterken van zelfzorg, zelfmanagement en empowerment bij de persoon met een zorgbehoefte.
- Dit impliceert ook dat we als zorgprofessional in elke zorgrelatie rekening houden met de aanwezige mantelzorg en het sociaal netwerk van de leerling en beide ook betrekken bij ons zorg- en ondersteuningstraject.
- Dit impliceert dat we oog hebben voor diversiteit.
- Dit impliceert dat we de sociale cohesie in de samenleving versterken.

Dit houdt ook in dat we leerlingen opleiden tot zorgverstrekkers en -ondersteuners voor iedereen, zonder daarbij onderscheid te maken tussen mannen en vrouwen.

---

[225] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "Het Pedagogisch Project van Het GO! (Kortweg: PPGO!)," g-o.be (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2017), https://www.g-o.be/het-pedagogisch-project-van-het-go-kortweg-ppgo/.

[226] Vlaamse Overheid - Departement Onderwijs, "Gemeenschappelijke Verklaring over Een Beleid Met Betrekking Tot Gender En Seksuele Geaardheid in Het Onderwijs," 2012, http://transgenderinfo.be/wp-content/uploads/gender-en-seksuele-geaardheid-charter.pdf.

[227] Vlaamse Overheid, "Visienota Integrale Zorg En Ondersteuning in Vlaanderen," Vlaanderen.be, 2012, https://www.vlaanderen.be/publicaties/visienota-integrale-zorg-en-ondersteuning-in-vlaanderen.

In het kader van dit traject, binnen de leerlijn stage, en in overleg met de leerling, de school en de stageplaats of de werkplek kan, als dat nodig of wenselijk is, bekeken worden in welke mate we hiervoor **een groeipad** moeten uitstippelen:

- **Eerste keer op stage**
  We kunnen nagaan **wanneer** we leerlingen voor een eerste keer op stage laten gaan (bv. na eerst in de klas de technieken op (vrouwelijke en mannelijke) poppen aan te leren en in te laten oefenen);
- **Stageperiode en context**
  We kunnen bekijken in welke stageperiode en **in welke context** we de leerling stage laten lopen (Zo kan bv. eerst een stageplaats bij kinderen worden aangeboden en vervolgens pas in een volgende periode een bij senioren);
- **Stageplaats met senioren**
  We kunnen leerlingen op een stageplaats met senioren **in eerste instantie** zorg en ondersteuning laten bieden aan senioren van hetzelfde geslacht en pas daarna aan senioren van het andere geslacht;
- **Onder strikte begeleiding**
  We kunnen leerlingen in eerste instantie zorg en ondersteuning laten bieden **onder strikte begeleiding van de stagementor of stagebegeleider** om hen hiermee de kans te geven te groeien naar meer zelfstandigheid;
- **Einddoel**
  Het einddoel blijft wel: zorg en ondersteuning bieden aan alle zorgbehoevenden, zonder onderscheid te maken tussen mannen en vrouwen.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

De opleiding die de studenten volgen is specifiek gericht op het verlenen van zorg, het helpen of ondersteunen van personen in nood. Het is belangrijk dit uiteindelijke doel voor ogen te houden. Aangezien de opleiding gaat om medische zorg en verpleging, vinden wij dat je in deze uitzonderlijke context geen rekening moet houden met het feit dat je te maken hebt met het andere geslacht, maar dat het gaat om patiënten. Een patiënt is per definitie genderneutraal. Het is belangrijk om de focus te verleggen van zorgen voor man of vrouw naar zorgen voor een mens in nood.

7.4 Hoe gaan we om met leerlingen die geen naaktsculpturen of naaktafbeeldingen tijdens de lessen (bv.plastische opvoeding) willen?

Waarover gaat het?

Het komt voor dat een leerling aanstoot neemt aan afbeeldingen van naakt tijdens de lessen, bv.tijdens die van plastische opvoeding. Hetzelfde kan gebeuren tijdens een bezoek aan een tentoonstelling.

Welke kaders zijn van toepassing?

- **De gevalideerde doelenkaders in het secundair onderwijs/deeltijds kunstonderwijs[228]:**
  Deze zijn opgebouwd vanuit vier culturele basisvaardigheden. De meest voor de hand liggende manier om kunstwerken als een kennisbron te zien, is ze als een vorm van getuigenis te beschouwen. In de kennisleer is het bekend dat een aanzienlijke portie van onze kennis afkomstig is van waarnemingen, wat andere mensen ons vertellen of wat we gezien hebben. Ook ten opzichte van lichamelijkheid, al dan niet naakt, is dit van toepassing. Kunstenaars hebben meestal niet de intentie om ons met onjuiste feitelijke informatie op te zadelen. Persfoto's, portretten, schilderijen van historische gebeurtenissen, historische romans, documentaires ... verwijzen expliciet naar de echte wereld. Zelfs fictionele werken maken vaak impliciete of expliciete claims over de werkelijkheid buiten de wereld van de fictie. Ook het collectief geheugen vormt een onderdeel van onze cultuur.

- **Eindtermen secundair onderwijs eerste graad: <u>Cultureel bewustzijn en culturele expressie</u>[229]**
  - Uitingen van kunst en cultuur **waarnemen** en **conceptualiseren**. *(transversaal)*
  - Uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze zich manifesteren. *(transversaal)*
  - Uitingen van kunst en cultuur **beleven** en de **waardering** ervoor duiden. *(transversaal)*
  - **Verbeelding** gericht inzetten bij het creëren van artistiek werk.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Omgaan met naakt (bv. op tentoonstelling) in het basisonderwijs is een aandachtspunt voor vele jonge kinderen. Niet zozeer het naakt, maar eerder het thema, de handelingen in kunstwerken dienen door de leerkracht bij de voorbereiding meegenomen te worden, rekening houdend met de leeftijd van de kinderen.

In het secundair onderwijs komt het soms voor dat de leerlingen tijdens de les plastische opvoeding, artistieke opvoeding of kunstgeschiedenis niet durven kijken naar naaktafbeeldingen. Het is belangrijk een empathisch gesprek met hen te voeren, doch ook het cultuurhistorisch element hiervan te duiden en de focus te verleggen naar leerplandoelen, weliswaar in respect voor hun overtuiging.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Hoewel het in onze samenleving aanvaard is om naar halfnaakte of naakte lichamen te kijken, al dan niet op een kunstzinnige manier, moeten we er ons van bewust zijn dat dit in bepaalde culturen onbestaande

---

[228] Vlaamse Overheid, "Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs," Onderwijs Vlaanderen, n.d., https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsdoelen-leerplannen-secundair-onderwijs.

[229] Vlaamse Overheid, "Uitgangspunten Eindtermen Cultureel Bewustzijn En Culturele Expressie," Onderwijsdoelen.be, n.d., https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4840.

is. Net doordat deze culturen hier te weinig mee in aanraking komen, blijft dit voor hen een vreemd en aanstootgevend gegeven.

Soms voelen de jongeren ook de drang om een rol te spelen in de klas en hun waarden te verdedigen in het bijzijn van hun klasgenoten. De kans bestaat echter dat ze in hun privésfeer een andere kijk hebben op naakt.

Het is belangrijk om tijdens het gesprek in dialoog te treden met de jongeren en empathisch te luisteren en zo tot de kern van hun weerstand te komen. De focus dient dan verlegd te worden naar de evolutie en de plaats van naakt in de westerse samenleving die niet noodzakelijk erotisch is, en in extensie pornografisch. Het toepassen van de juiste gesprekstechnieken is hierbij belangrijk.

We verwijzen ook naar volgende twee manuals: *TEACHING CONTROVERSIAL ISSUES*[230] en *MANAGING CONTROVERSY*[231].

Binnen de eerste graad kan dit ook behandeld worden in een vakoverschrijdend project.

Tijdens de lessen in de basisopties kan er een project uitgewerkt worden waar de voortplanting gekoppeld wordt aan eindtermen kunst en cultuur. Hierbij kan de naaktheid in kunstwerken vanuit verschillende invalshoeken bekeken worden. Dit om aan te tonen dat de boodschap van naakt sterk kan verschillen (erotiserend, godinnen, vruchtbaarheid ...). Zo leren de leerlingen om naakt niet enkel te linken aan porno of erotiserende zaken.

7.5 Hoe gaan we om met jongeren die weigeren deel te nemen aan de lessen seksuele voorlichting en opvoeding?

Waarover gaat het?

Sommige jongeren of hun ouders beschouwen praten over seksualiteit op een jonge leeftijd als taboe en/of niet verenigbaar met hun cultuur of religie. Een jongere kan daardoor weigeren deze les te volgen.

Rond seksuele voorlichting bestaan er twee misvattingen. De eerste is gebaseerd op het idee dat seksuele voorlichting betekent dat je verplicht blootgesteld wordt aan pornografisch materiaal. De tweede is het

[230] David Kerr and Ted Huddleston, "Teaching Controversial Issues. Professional Development Pack for the Effective Teaching of Controversial Issues Developed with the Participation of Cyprus, Ireland, Montenegro, Spain and the United Kingdom and the Support of Albania, Austria, France and Sweden" (Strasbourg: Council of Europe, 2015), https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html#.

[231] David Kerr and Ted Huddleston, "Managing Controversy - Developing a Strategy for Handling Controversy and Teaching Controversial Issues in Schools" (Strasbourg: Council of Europe., 2017), https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7247-managing-controversy-developing-a-strategy-for-handling-controversy-and-teaching-controversial-issues-in-schools.html.

complotdenken dat het de missie van de school is om jongeren zo vroeg mogelijk seksueel actief te maken of om hen een 'westerse levensstijl' op te leggen.

Welke kaders zijn van toepassing?

Vakgebonden eindtermen

Enerzijds zitten de biologische aspecten van de voortplanting in de vakgebonden eindtermen van bv.het vak natuurwetenschappen waardoor het een verplicht onderdeel vormt.[232]

Vakoverschrijdende eindtermen

Anderzijds zit relationele en seksuele vorming verankerd in de vakoverschrijdende eindtermen, wat wil zeggen dat dit in alle vakken aan bod kan komen. Het is van belang dat dit effectief in verschillende lesonderdelen en op alle leeftijden wordt geïntegreerd in de lessen. Het zorgt er immers voor dat jongeren beter gewapend zijn tegen allerlei risico's als bv.soa's, hiv, ongewenste zwangerschappen en seksueel grensoverschrijdend gedrag. Bovendien is het mogelijk om het relationele aspect naar voren te laten komen.

Je hoeft in de basisschool niet uit te wijden over seksuele verlangens, soa's of condooms. Als leerkracht kan je het thema wel onder de aandacht brengen door te spreken over relaties tussen meisjes en jongens in de maatschappij. Het kan kinderen immers van jongs af aan helpen om eigen grenzen te leren aangeven en de grenzen van anderen te leren herkennen en respecteren.

Binnen het secundair onderwijs is het belangrijk dat er over alle onderwerpen wordt uitgeweid, dat hiervoor maximaal wordt vertrokken vanuit de vragen en leefwereld van de jongeren en dat dit regelmatig wordt herhaald. Door deze herhaling wordt tegemoetgekomen aan het verschil in tempo qua seksuele nieuwsgierigheid van jongeren.[233]

Nieuwe eindtermen eerste graad

In de nieuwe eindtermen voor de eerste graad lezen we dat een gezonde levensstijl ook het integer omgaan met seksualiteit impliceert. *"Seksualiteit vormt een centraal aspect van het mens-zijn doorheen de levensloop en omvat zowel seksuele activiteit, seksuele (gender)identiteit en (gender)rol, seksuele oriëntatie, erotiek, plezier, intimiteit en voortplanting (…)".* Onder seksuele integriteit verstaan we het bewust, respectvol en verantwoordelijk omgaan met de eigen seksualiteit en die van de ander (Van der Steeg, 2017). Om jongeren tot relationeel en seksueel integere en gezonde volwassenen te vormen, is het belangrijk dat zij hun lichaam, seksuele identiteit en (intieme) relaties ontdekken en hierover leren nadenken.

---

[232] Vlaamse Overheid, "Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs," Onderwijs Vlaanderen, n.d., https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsdoelen-leerplannen-secundair-onderwijs.
[233] Vlaamse Overheid, "Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs"

Vanuit de sleutelcompetentie 'competenties op vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en dito gezondheid' moet er op school aandacht worden besteed aan seksuele gezondheid, lichamelijke ontwikkelingen binnen de puberteit, seksuele oriëntatie en gender. Het is met andere woorden belangrijk jongeren kennis, vaardigheden en attitudes aan te reiken ten opzichte van deze thema's. Bij veel jongeren is het absoluut cruciaal om seksuele opvoeding te geven, omdat de primaire bron van informatie de vriendengroep en sociale media is.[234]

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Bij het behandelen van thema's als voortplanting en seksualiteit is het steeds aangewezen om erkenning te geven aan het feit dat het een gevoelig thema is, en hierbij zoveel mogelijk te zorgen voor een gemoedelijke en vertrouwelijke (klas)sfeer en voldoende tijd uit te trekken. Dit laatste biedt de kans om eerst een aantal 'veilige' thema's aan bod te laten komen, zoals bv. verliefdheid, waardoor iedereen kansen krijgt om te wennen aan het thema. Beeldmateriaal kan tevens een veilige methodiek zijn om het thema bespreekbaar te maken. Hierbij is het evenwel cruciaal om goed na te denken welk beeldmateriaal wordt gebruikt. Ons advies is om te starten met de meest veilige beelden en jongeren te verwittigen wat ze zullen te zien krijgen. Daarnaast is humor ook altijd hét middel bij uitstek om een beladen onderwerp te ontmijnen.

Hierbij geven we, mede geïnspireerd door Sensoa[235], een aantal tips voor een gesprek met een persoon met een migratieachtergrond:

1. Vermijd om seksualiteit 'te vermijden': seksuele opvoeding maakt deel uit van het leerplan. Deelname aan de lessen is verplicht voor het behalen van het diploma. Begin dan ook zelf over seksualiteit en geef aan dat je jongeren en hun ouders hierover kunnen praten;

2. Wees je bewust van je eigen waarden en normen en laat je eigen overtuigingen niet doorwegen. Ga op een positieve wijze in op abortus en homoseksualiteit. Deze rechten en vrijheden zijn wettelijk gewaarborgd. In België is het toegestaan om als LGBTQ te huwen, kinderen te krijgen of te adopteren. Zij mogen net als andere koppels in het openbaar hun liefde tonen door bv.hand in hand te lopen of elkaar te kussen. Ook abortus is toegestaan en werd zelfs recent uit het strafwetboek gehaald.

3. Veroordeel nooit;

4. Ga in op wat voor jouw jongere belangrijk is en zet je eigen agenda opzij;

5. Luister eerst. Je hoeft niet alles te weten over seksualiteit of altijd een oplossing te hebben;

[234] Vlaamse Overheid, "Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs"
[235] https://www.sensoa.be/

6 Gebruik Zanzu.be en maak je eigen woordenboekje met termen die goed verstaanbaar zijn en waarbij je je goed voelt;

Sensoa[236] geeft ook tips om een veilige omgeving te creëren bij diverse groepen. Spreek mensen positief aan als individu, los van hun culturele achtergrond.

Vermijd deze valkuilen:

1. Probeer niet de indruk te wekken dat je weet hoe de 'cultuur' van je jongere is;
2. Bekijk je jongere niet vanuit een wij-zij-tegenstelling;
3. Vermijd woorden als 'cultuur' en 'religie'.

Anderzijds is het belangrijk om je als leerkracht bewust te zijn van de culturele en religieuze context achter de afkeer voor homoseksualiteit of de afkeer voor seksuele betrekkingen die naast de voortplanting ook het seksuele genot als doel hebben.

Enkele didactische werkvormen:

Sensoa: geeft een aantal methodieken en materialen over seksualiteit en relaties in multiculturele groepen.

Zanzu[237]: website over seksuele gezondheid voor anderstaligen. Geschreven in 14 talen met vertaal- en voorleesfunctie.

Lespakket 'Tussen de lakens'[238]: interactief lespakket voor kinderen en jongeren over relationele en seksuele vorming.

[236] https://www.sensoa.be/
[237] https://www.sensoa.be/materiaal/zanzu-website
[238] https://www.sensoa.be/tussen-de-lakens

Shalimar[239]: educatief spel voor jongeren vanaf 14 jaar over seksualiteit en relaties in een multiculturele groep.

Rond je seksualiteit[240]: praten over waarden en normen rond relaties en seksualiteit. Carrousselspel over seksualiteit voor jongeren van 15 tot 21 jaar.

Als leraar is het belangrijk om nooit te veroordelen en in de eerste plaats te luisteren. Maak hiervoor op voorhand afspraken om een veilige sfeer te creëren, bv.via PIKALL-afspraken of RESPECT-afspraken[241].

PIKALL-afspraken
P Privé (alles blijft in deze groep)
I Ik (je vertelt over jezelf, niet over anderen)
K Keuze (je beslist zelf wat je vertelt)
A Actief meewerken
L Luisteren
L Lachen (maar niet uitlachen)

RESPECT-afspraken
R Respect voor elkaars mening
E Elkaar laten uitspreken
S Samenwerken
P Privé
E Elkaar niet uitlachen
K Kies
T Time out (we verplichten niemand)

Bij de keuze van organisaties waarmee het onderwijs samenwerkt spreekt het voor zich dat we geen samenwerking aangaan met organisaties die standpunten verkondigen die strijdig zijn met ons pedagogisch project en de eindtermen, zoals Pro Vita en Scientology.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Het is belangrijk toe te voegen dat seksualiteit behoort tot de natuurlijke evolutie- en ontwikkelingsprocessen van de mens om seksueel actief te worden, zich voort te planten en hier ook genot uit te halen in een liefdesrelatie. De lessen seksuele opvoeding zijn juist een middel om jongeren bewust te maken, te informeren en te beschermen tegen ongewenste zwangerschappen, seksueel overdraagbare ziekten, enz. Het is de bedoeling dat de leerkracht dit overbrengt. Het is aan elke jongere om deze kennis toe te passen wanneer hij/zij wil (in een relatie of huwelijk …).

[239] https://www.sensoa.be/materiaal/shalimar-spel-nederlandstalige-versie
[240] https://www.sensoa.be/materiaal/rond-je-seksualiteit-praten-over-waarden-en-normen-rond-relaties-en-seksualiteit
[241] Sensoa, "Hoe Begeleid Je Seksuele Vorming? - Afspraken Maken Met Pickasoll - Tips - Jongeren Begeleiden | Sensoa," Sensoa, 2017, https://www.sensoa.be/goede-begeleidershouding-bij-seksuele-vorming-met-pickasoll.

Het is ook altijd nuttig de leerkrachten Wetenschappen en de leerkrachten Levensbeschouwelijke vakken samen hierrond een project te laten uitwerken.

Hierbij enkele Voorbeelden [242]

- Een school signaleerde dat er een groep jongeren weigerde om een test rond seksuele voorlichting af te leggen. De school ging ervan uit dat dit een religieuze grondslag had en overwoog eerst om alle jongeren die weigerden om de test af te leggen gewoon een nul te geven. In plaats daarvan ging de school het gesprek aan met de jongeren en trachtte hen op een open en authentieke manier te benaderen door open vragen te stellen naar de achterliggende redenen. Het werd een constructief gesprek waarbij de jongeren in kwestie zelf aangaven dat hun weigering zeker niet te herleiden was tot religie, maar dat het alleen maar met schaamte en cultuur te maken had. Samen besloten ze om met kleinere stapjes vooruit te gaan, meer tijd te nemen en hen te laten wennen aan het thema. Uiteindelijk legden alle jongeren de test met succes af.

- Enkele scholen gaven aan dat het voor hen had geholpen om de klas voor sommige lesonderdelen op te splitsen in een jongensgroep en een meisjesgroep en hen onderling te laten discussiëren en vragen te stellen. Een deel van de schaamtegevoelens konden op die manier worden onderdrukt. Het bood bovendien ook meer mogelijkheden om bepaalde ervaringen uit te spreken en uit te wisselen in een veiligere sfeer. Niet iedereen is bereid om ervaringen, gevoelens of ideeën in dit verband met een groep te delen. Dwing hen hier ook niet toe. Elke jongere is immers anders en niet iedereen heeft een even uitgesproken mening.

- Denk na over hoe je seksualiteit positief kunt kaderen in plaats van er een probleem van te maken. Beslis welke termen je gaat gebruiken om de dingen bij naam te noemen en hou er consequent aan vast. Dit helpt jongeren om juiste en gezonde beslissingen te nemen. Op het ogenblik dat er wordt gesproken over thema's die voor jongeren mogelijk controversieel zijn, zoals homoseksualiteit of abortus, is het belangrijk dat je zeker ook de wettelijke kaders in ons land schetst: dat homohuwelijken in ons land zijn toegestaan.

- Sommige scholen boekten rond homoseksualiteit positieve resultaten door te werken met fotomateriaal van bekende homo's om stereotypen te doorprikken. Zij gebruikten daarbij zowel fotomateriaal van extreme figuren op de gaypride, maar gebruikten evenzeer portretten van Da Vinci, Alan Turing, Oscar Wilde, Peter Tsjaikovski, of recente rolfiguren als Jitske Van de Veire, Sam De Bruyn, Rihad Bari, Jani Kazaltzis of Bo Van Spilbeek. Als de leraar zelf zijn mening kwijt wil over deze onderwerpen, moet dit worden geformuleerd in eigen naam om polarisering te vermijden.[243]

[242] https://www.g-o.be/

[243] Sensoa, "Seksuele Vorming Voor Leraren En Begeleiders," Sensoa, n.d., https://www.seksuelevorming.be.

- Ten slotte, wanneer deze onderwerpen worden behandeld in een klas waar velen het Nederlands nog niet beheersen, bv.binnen het OKAN-onderwijs, is het raadzaam om de Zanzu-website[244] te bekijken. Daar krijg je op een eenvoudige manier in 14 verschillende talen uitleg over onder meer seksuele gezondheid.

[244] www.zanzu.be

8 Maatschappij en ideologie

8.1 Hoe gaan we om met jongeren die levensbeschouwelijke kentekens op school dragen?

Waarover gaat het?

Jongeren dragen zichtbare levensbeschouwelijke kentekens. Jongeren oefenen soms groepsdruk uit op anderen om ook de levensbeschouwelijke kentekens te dragen.

Welke kaders zijn van toepassing?

De verschillende onderwijsnetten in Vlaanderen beslissen in functie van hun pedagogisch project over het dragen van levensbeschouwelijke kentekens.

Het GO! kondigde op 11 september 2009 een algemeen verbod af op het dragen van zichtbare levensbeschouwelijke kentekens in alle GO! scholen en instellingen zowel voor jongeren als leraren, met uitzondering voor de leraren levensbeschouwing tijdens de levensbeschouwelijke lessen.

Op 1 februari 2013 besliste de Raad van het GO! om een omzendbrief over het verbod goed te keuren en gaf de opdracht aan de afgevaardigd bestuurder om de omzendbrief gelijktijdig te bezorgen aan de Raden van Bestuur van de scholengroepen "voor opname in de schoolreglementen en het personeelsbeleid van hun scholen". Met ingang van 1 september 2013 werd het verbod van kracht in alle GO! scholen en instellingen.

Het verbod is geen principiële keuze, maar een maatregel die de realisatie van het pedagogisch project van het GO! moet vrijwaren en moet zorgen voor een rustige leeromgeving. Dit kader blijft onverkort van kracht en is gekoppeld aan het neutraliteitsprincipe waaraan het GO! gebonden is.

De Raad van het GO! heeft de neutraliteit die grondwettelijk is opgelegd aan het gemeenschapsonderwijs gedefinieerd op basis van de bevoegdheid die hij hiertoe heeft gekregen. De neutraliteit, zoals hierbij gedefinieerd, maakt deel uit van het pedagogisch project van het GO! en vervangt en, voor zover als nodig, primeert op alle vroegere definities van de neutraliteit in het pedagogisch project en de neutraliteitsverklaring. De Raad benadrukt dat deze definitie evolutief is en behoudt zich het recht voor om die te allen tijde bij te stellen naar aanleiding van maatschappelijke veranderingen en pedagogische noden.[245]

[245] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "Omzendbrief 1 September 2013," GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, September 1, 2013, https://mijnpro.g-o.be/mijn-organisatie-site/kennis-informatie-site/beleidsbib-site/Documents/Omzendbrief_2013_1_omz.pdf.

De Raad van het GO! definieert de neutraliteit als volgt[246]:

- Het GO! eerbiedigt de filosofische, ideologische of godsdienstige opvattingen van de ouders en de lerenden;

- Met uitzondering van de lessen in de erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer is het onderwijs van het GO!, zoals uiteengezet in het PPGO!, neutraal. Neutraliteit betekent niet dat individuen neutraal of kleurloos zijn, maar gaat uit van een diversiteit aan levensbeschouwelijke perspectieven. Neutraliteit impliceert daarbij dat geen enkele levensbeschouwing de voorkeur krijgt op de andere (niet-preferentialiteit). De waarden die het GO! ondersteunt, bieden de zekerheid van een kader van neutraliteit dat noodzakelijk is om een dialoog tussen verschillende levensbeschouwingen op voet van gelijkwaardigheid mogelijk te maken: vrijheid, gelijkheid en solidariteit; gelijkwaardigheid van de seksen; scheiding van kerk en staat; vrijheid van gedachte en geweten voor allen, waarbij elke persoon vrij is om een bepaalde levensbeschouwelijke overtuiging aan te nemen.

- Het GO! creëert voor de lerenden de mogelijkheden om hun eigen individuele persoonlijkheid te ontwikkelen en hun eigen keuzes te leren maken. Het GO! vormt hen tot burgers in een sociaaldemocratische samenleving door hen de waarden bij te brengen die daaraan eigen en gemeenschappelijk zijn.

- Het GO! beschermt de lerenden tegen elke bekeringsijver en elke fysieke, morele of andere drukking of uitdrukking die hen zou verhinderen om eigen keuzes te maken.

- Het GO! waarborgt de gelijkwaardigheid van de seksen ongeacht de geaardheid, en veroordeelt alle geweld en bedreiging daartegen.

- Geen enkel onderwerp wordt bij voorbaat uitgesloten van behandeling tijdens de lessen, noch van wetenschappelijke en pedagogische vraagstelling. Op die manier waarborgt het GO! bij de lerenden openheid voor de diversiteit van visies in de samenleving. Geen enkele lerende of leerkracht mag een religieuze, levensbeschouwelijke, politieke of andere overtuiging inroepen om de behandeling van een onderwerp of een punt van het programma tijdens de onderwijsactiviteiten te belemmeren.

[246] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "Neutraliteit Gedefinieerd Door de Raad van Het GO!," GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, n.d., https://pro.g-o.be/blog/Documents/Definitie%20Neutraliteit_2016_DEF.pdf.

Hoe pakken we dit pedagogisch-didactisch aan?

Het is belangrijk dat de school de ouders informeert over regels hierover, en dit vooraleer de kinderen naar school komen. Het inschrijvingsmoment is daarvoor bij uitstek geschikt. Ouders en kinderen moeten op de hoogte zijn van het schoolreglement in de school van het betrokken onderwijsnet.

We dienen er eveneens voor te zorgen dat het verbod op zichtbare levensbeschouwelijke kentekens niet gezien wordt als een miskenning van het geloof van jongeren en ouders. Zo is het goed erop te wijzen dat GO! scholen een inclusieve benadering van diversiteit nastreven. GO! scholen bieden de officieel erkende godsdiensten aan, hanteren een open houding ten aanzien van thuistaal enzovoort. Maar tegelijkertijd willen alle scholen de vrijheid van iedere jongere om zelf keuzes te maken, vrijwaren door processen van groepsdruk of bekeringsijver van antwoord te dienen. Gemeenschappelijkheid en wederkerigheid betekenen immers ook dat er grenzen zijn waar en wanneer nodig om die gemeenschappelijkheid en wederkerigheid te garanderen.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

De experten vinden het belangrijk het neutraliteitsprincipe van het gemeenschapsonderwijs te waarborgen en dit uit te leggen zonder polariserend te zijn. In het polarisatiemodel van Bart Brandsma bevindt neutraliteit zich ook in het midden. Ze adviseren eveneens verbindend om te gaan met het verbod op levensbeschouwelijke kentekens. Het is belangrijk consequent te zijn en het tijdens gesprekken te hebben over een verbod op alle levensbeschouwelijke kentekens, dus ook kruisjes, Maria-armbandjes, keppeltjes, tulbanden …

Hoe verbindend omgaan met verboden op levensbeschouwelijke kentekens?

- Duidelijk communiceren naar jongeren en ouders toe waarom het verbod er gekomen is.
- In verbinding gaan en respect hebben voor hun geloof
- Niet focussen op het symbool op zich, wel op het ‘Samen leren samenleven’.
- Ruimte voorzien bij het binnenkomen van de school waar men bij een spiegel discreet een hoofddoek of tulband kan op- of afdoen.

Het is aangewezen om bij aanslepende discussies de leerkracht Geschiedenis of Gedrags- en Cultuurwetenschappen te betrekken om geschiedkundig het neutraliteitsprincipe uit te leggen zodat jongeren en ouders het waarom van dit verbod begrijpen.

Aangezien er de afgelopen jaren veel discussies geweest zijn over het al dan niet dragen van levensbeschouwelijke kentekens op school, gaan wij hier dieper op in. Het is belangrijk te duiden dat het verbod op levensbeschouwelijke kentekens binnen het GO! een maatregel is om de vrije keuze te waarborgen en groepsdruk tegen te gaan.

Wat de hoofddoek betreft, is er heel veel discussie onder theologen of het dragen van een hoofddoek expliciet of impliciet vermeld staat in de Koran. De standpunten hierrond zijn afhankelijk van de verschillende denkwijzen over hoe omgaan met religieuze teksten. We onthouden ons van deze theologische discussie en beperken ons tot de beslissing van het Grondwettelijk Hof en de opvolging hiervan door de Raad van het Gemeenschapsonderwijs en de andere inrichtende machten.

Indien jongeren moeilijkheden hebben om de hoofddoek af te leggen, is het belangrijk te focussen op het Samen leren samenleven in diversiteit alsook op de verschillen die hier rond bestaan, ook binnen de islam, namelijk diversiteit van interpretatie en van bedekking. Verschillende volkeren en culturen gaan onder verschillende vormen om met zedelijkheid en bedekking. Bv. vrouwen in Pakistan en India passen

bedekking toe in de vorm van een doorzichtige zijden sjaal die heel losjes rond de nek of over het hoofd wordt gedragen. Het is ook niet onbelangrijk op te merken dat, ondanks de soms zeer conservatieve gemeenschappen waarin deze vrouwen vertoeven, er vanuit radicale hoek nooit commentaar is gegeven op het dragen van dat soort hoofddoeken.

8.2 Hoe gaan we om met leerlingen die levensbeschouwelijke kentekens buiten de schoolmuren dragen?

Waarover gaat het?

Er zijn vragen of levensbeschouwelijke kentekens kunnen gedragen worden bij schoolactiviteiten 'buiten de muren' van de school, gaande van bezoeken over geïntegreerde werkweken tot stages.

Welke kaders zijn van toepassing?

De verschillende onderwijsnetten in Vlaanderen beslissen in functie van hun pedagogisch project over het dragen van levensbeschouwelijke kentekens.

De omzendbrief van de Raad van het GO!

De omzendbrief van de Raad van het GO! over het verbod op levensbeschouwelijke kentekens (2013) bepaalt dat het verbod van toepassing is voor alle leerlingen basisonderwijs, secundair onderwijs en deeltijds kunstonderwijs. Het is ook van toepassing tijdens de tijdstippen waarop zij onder de verantwoordelijkheid en onder het gezag van de instellingen vallen en zich bevinden op of binnen de infrastructuur van de instelling of wanneer zij deelnemen aan de extra-murosactiviteiten van deze instelling.

Dit geldt ook voor stages. De jongeren doen een leer- en werkervaring op buiten de schoolmuren. Ze komen daarbij in contact met werknemers, stagebegeleiders, klanten, patiënten. Werkplekken hebben vaak ook een eigen visie op omgaan met diversiteit. Maar voor het GO! vertegenwoordigt de leerling de school wanneer zij of hij op stage gaat. In die zin staan we op het standpunt dat levensbeschouwelijke kentekens niet gedragen worden.

Een uitzondering geldt voor de leerlingen tijdens de levensbeschouwelijke vakken of tijdens de extra-murosactiviteiten in het kader van de levensbeschouwelijke vakken.[247]

Hoe pakken we dit pedagogisch-didactisch aan?

Het is belangrijk dat de school de ouders informeert over regels hierover, en dit vooraleer de kinderen naar school komen. Het is verder belangrijk om ervoor te zorgen dat het verbod op zichtbare levensbeschouwelijke kentekens niet gezien wordt als een miskenning van het geloof van leerlingen en ouders. Zo is het goed erop te wijzen dat GO! scholen een inclusieve benadering van diversiteit nastreven. GO! scholen bieden de erkende godsdiensten aan, hanteren een open houding ten aanzien van thuistaal enzovoort. Maar tegelijkertijd willen we de vrijheid van iedere leerling om zelf keuzes te maken, vrijwaren door processen van groepsdruk of bekeringsijver van antwoord te dienen. Gemeenschappelijkheid en wederkerigheid betekenen immers ook dat er grenzen zijn waar en wanneer nodig om die gemeenschappelijkheid en wederkerigheid te garanderen.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Wat met uitstappen ?

In principe zegt het schoolreglement dat een verbod op levensbeschouwelijke kentekens geldt bij alle schoolactiviteiten, dus ook bij uitstappen. Het is belangrijk consequent te zijn en het tijdens gesprekken te hebben over een verbod op alle levensbeschouwelijke kentekens, dus ook kruisjes, Maria-armbandjes, keppeltjes, tulbanden …

Aangezien er de afgelopen jaren veel discussies geweest zijn over het al dan niet dragen van levensbeschouwelijke kentekens op schooluitstappen, gaan wij hier dieper op in. Het is belangrijk te duiden dat het verbod op levensbeschouwelijke kentekens binnen het GO! een maatregel is om de vrije keuze te waarborgen en groepsdruk tegen te gaan.

Het is essentieel dat leerkrachten zich realiseren dat het er bij de leerlingen vaak niet om gaat de hoofddoek op te houden. Soms zijn ze gewoon bang om zonder hoofddoek gezien te worden door familie of mensen van hun gemeenschap. Ze zeggen dan: *"Ik voel mij naakt",* omdat ze de hoofddoek koppelen aan de waarden van hun geloof.

We krijgen vaak vragen rond het al dan niet mogen dragen van een hoofddoek bij pedagogische uitstappen. Het is belangrijk de gevoeligheid hiervan te erkennen en zoveel mogelijk te proberen op een

[247] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "Omzendbrief 1 September 2013," GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, September 1, 2013, https://mijnpro.g-o.be/mijn-organisatie-site/kennis-informatie-site/beleidsbib-site/Documents/Omzendbrief_2013_1_omz.pdf.

empathisch pragmatische manier hiermee om te gaan, omdat sommige moslimmeisjes de hoofddoek zien als een deel van hun identiteit.

Indien we op een pragmatische manier omgaan met het al dan niet dragen van levensbeschouwelijke kentekens en onze focus verleggen naar het 'Samen leren samenleven' rond gedeelde waarden, kunnen radicale elementen zich niet baseren op het feit dat de school tegen de islam en de hoofddoek is. Hou er rekening mee dat perceptie een belangrijke rol speelt.

Ook bij zwemmen in boerkini gaat het niet over de symboliek, wél over het gegeven van de andere die naakte delen van het lichaam kan zien. Het doel op zich - het leren zwemmen - en het feit dat ook meisjes dit kunnen en kunnen deelnemen aan de activiteit, mag niet uit het oog verloren worden.

8.3 Hoe gaan we om met leraren die levensbeschouwelijke kentekens op school dragen?

Waarover gaat het?

Een leraar godsdienst weigert haar of zijn zichtbaar levensbeschouwelijk kenteken achterwege te laten tijdens opdrachten *buiten* het godsdienstonderwijs, zoals bv. toezicht op de speelplaats.

Welke kaders zijn van toepassing?

De verschillende onderwijsnetten in Vlaanderen beslissen in functie van hun pedagogisch project over het dragen van levensbeschouwelijke kentekens voor leerkrachten.

Binnen het GO! werden een aantal klachten ingediend bij de Raad van State. Volgende Arresten van de Raad van State (1 februari en 2 juni 2016)[248] zijn hiervan het gevolg.

- Twee arresten van de Raad van State zijn uitgesproken over deze problematiek. Daarin stelt de Raad van State dat het ambt van een leraar levensbeschouwelijke vakken verschilt van het ambt van een leraar algemene vakken. Het ambt van godsdienstleraar houdt een persoonlijk engagement in. Dit persoonlijk engagement gaat voor bepaalde godsdienstleraren gepaard met het vertoon van levensbeschouwelijke kentekens van hun levensbeschouwing.

  Bovendien is de Raad van State van oordeel dat de taken en opdrachten van de leraar godsdienstvakken allesbehalve strikt beperkt blijven tot wat zich afspeelt tijdens het godsdienstonderricht in het klaslokaal. Ook buiten de context van zijn lesopdracht kan voor de

[248] http://www.raadvst-consetat.be/?page=index&lang=nl

godsdienstleraar een opvoedings- of onderwijssituatie ontstaan die aanleiding kan geven tot het - op bedachtzame wijze - doen kennen van zijn persoonlijk engagement.

De Raad van State kwam tot de conclusie dat aangezien het GO! de grondwettelijke verplichting heeft tot het inrichten van levensbeschouwelijk onderricht het GO! de godsdienstleraar die een levensbeschouwelijk kenteken draagt, toch moet aanstellen.

- *Omzendbrief GO! (29 augustus 2016)*
  Voor leraren algemene vakken is het verbod op het dragen van levensbeschouwelijke kentekens volledig van kracht. Het verbod op het dragen van levensbeschouwelijke kentekens buiten de les levensbeschouwing kan gehandhaafd worden op vrijwillige basis. Indien de leraar levensbeschouwing toch haar of zijn levensbeschouwelijke kentekens wil dragen, valt dit moeilijk te sanctioneren, tenzij het dragen van de levensbeschouwelijke kentekens kan gezien worden als een daad van agressie, een manier om druk uit te oefenen of een reactie uit te lokken.

  Voor zover het om instellingsgebonden opdrachten gaat, oordeelt de Raad van State, dat het schoolbestuur zelf kan beslissen welke opdrachten het opdraagt aan een leraar. Dat het eventueel sommige opdrachten enkel aan die leraren levensbeschouwelijke vakken kan toevertrouwen die er vrijwillig mee instemmen om zich tijdens de uitoefening ervan te schikken naar de algemene richtlijnen die ook gelden voor de andere leraren. Indien de schooldirectie niet wil dat leraren levensbeschouwing met een levensbeschouwelijk kenteken toezicht uitoefenen op jongeren die misschien geen religie of een andere religie belijden, dan heeft de directie het recht naar eigen inzicht die leraar levensbeschouwing een andere taak te geven dan toezicht houden op de jongeren.[249]

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Ook de experten verwijzen naar het wettelijk kader. Het is belangrijk consequent te zijn en het tijdens gesprekken te hebben over een verbod op alle levensbeschouwelijke kentekens, dus ook kruisjes, Maria-armbandjes, keppeltjes, tulbanden …

8.4 Hoe gaan we om met een jongere die ongepaste kledij draagt voor deelname aan bepaalde lessen?

Waarover gaat het?

a) Het is mogelijk dat bepaalde kledij niet geschikt is voor de lessen lichamelijke opvoeding, bv.omdat dit zou kunnen leiden tot een val of blessure.
b) Sommige scholen verbieden ook het dragen van joggingbroeken, teenslippers of djellaba's.

[249] https://www.g-o.be/

Welke kaders zijn van toepassing?

Elke school ongeacht het net heeft de mogelijkheid haar schoolreglement aan te passen conform de richtlijnen van de overheid en in functie van de lokale context. Schoolreglementen worden goedgekeurd door de raad van bestuur van de scholengemeenschap.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Het is belangrijk dat de school de ouders informeert over regels hierover, en dit vooraleer de kinderen naar school komen. Het inschrijvingsmoment is daarvoor bij uitstek geschikt. Ouders ondertekenen het schoolreglement en moeten zich eraan houden

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Een leraar dient hier alert voor te zijn, omdat dit signalen kunnen zijn van mogelijke invloed van drukkingsgroepen van buitenaf en eventueel van potentiële radicalisering. Indien een jongere plots religieuze of ideologisch getinte kledij begint te dragen, dient een leraar aandachtig te zijn en dit op te volgen. Het is belangrijk niet in beschuldiging te gaan, maar een empathische curiositeit aan de dag te leggen. Indien tijdens het vraaggesprek blijkt dat hier sprake is van een plotse bekeringsijver en indoctrinatie, kan een expert betrokken worden. Eventueel kunnen ook de ouders uitgenodigd worden op school. Het is belangrijk de ouders in elk proces mee te hebben.

8.5 Hoe gaan we om met een jongere die terugkomt van vakantie en een metamorfose in kledingstijl ondergaat?

Waarover gaat het ?

Soms komen jongeren terug van vakantie met een andere kledingstijl die al dan niet religieus of ideologisch getint kan zijn. Leerkrachten schieten dan in paniek, soms terecht, soms onterecht.

Welke kaders zijn van toepassing?

We verwijzen hier eveneens naar het schoolreglement.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken ?

Het is eigen aan pubers dat ze experimenteren met kledij en op zich is daar niets mis mee. Het is wel steeds belangrijk dat je er als leerkracht op toeziet dat het schoolreglement gevolgd wordt, en indien dit niet het geval is, jongeren hierop te wijzen.

Belangrijk ook te weten dat alle jongeren door heel veel emoties en veranderingen gaan tijdens hun identiteitsproces dat vaak plaatsvindt in hun tienerjaren. Als samenleving staan wij daar vaak te oordelend

tegenover. Daarom is het belangrijk, vooraleer te oordelen, respectvolle vragen te stellen en in te gaan op het hoe en het waarom. In extreme gevallen, waar we te maken hebben met proselitisme of religieuze bekeringsijver, en wanneer dit zich snel verspreidt, dienen we kritische vragen te stellen en grenzen te trekken via het schoolreglement.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Voor elke ideologische groepering vormt kledij een belangrijke factor voor het uiten van hun overtuigingen.

Het is een gegeven dat in de beginperiode van het ronselen van jongeren voor Syrië (2012-2014) de eerste vormen van radicalisering zich soms uitten via de kledij. Bij de jongens was dit het laten groeien van een baard en een te korte broek. Bij de meisjes uitte zich dit in een grotere 'bedekking'. Dit was geen gewone hoofddoek, vaak ging het om lange zwarte/bruine/grijze gewaden die de hals en een deel van het gezicht bedekken. Dit was vooral een identificatieproces waarbij sommige jongeren het noodzakelijk achtten om een kamp te kiezen en een duidelijk signaal wilden geven zich af te zetten tegen onze samenleving.

Sommige casussen waren problematisch, andere dan weer niet. Het was/is moeilijk hier een lijn te trekken. Immers, veranderingen in kledij zijn niet noodzakelijk gelinkt aan radicalisering! Nieuwkomers, en dan vooral minderjarigen of alleenstaande vluchtelingen uit bv.Zuid-Aziatische landen, zullen uit nostalgie soms ook hoeden en andere kledij dragen van het land van herkomst. Daarom is het belangrijk vooraleer te oordelen, respectvolle vragen te stellen en in te gaan op het hoe en het waarom.

Het is essentieel niet onmiddellijk te gaan oordelen, doch eerst te informeren naar de oorzaken van de andere kledij. Het komt erop neer dat je er niet automatisch van moet uitgaan dat iemand andere kledij aandoet omdat hij/zij meer gelovig is. Het dragen van de nikab kan ook een aanwijzing zijn van een aanranding of van mentaal gekwetst te zijn en zich bijgevolg willen bedekken. Ook jongens en mannen dragen niet altijd vanuit een sterke geloofsovertuiging een baard of andere religieuze kledij. Soms heeft het gewoon te maken met het willen behoren tot een bepaalde groep of een modetrend onder de jongeren.

Ook extreemrechtse groeperingen profileren zich via het dragen van bepaalde kledij en kapsels (voor meer informatie hierover lees casus extreemrechts). Ook hier is het belangrijk om nuance aan te brengen en niet alles onder de noemer van extreemrechts te plaatsen. Jongeren kunnen bepaalde kledij ook gewoon mooi vinden, zonder dat hier andere bedoelingen mee gepaard gaan.

8.6 Hoe gaan we om met een vraag tot inrichting van een gebedsruimte op school?

Waarover gaat het?

Jongeren vragen om een stille ruimte voor gebed op school.

Welke kaders zijn van toepassing?

Er is geen wettelijke basis voorzien om afwezigheden ten gevolge van het gebed te kunnen wettigen. De regelgeving voorziet ook geen voorschriften waarin wordt bepaald of jongeren al dan niet een gebed mogen uitvoeren binnen de schoolmuren en/of je hier als school de nodige accommodatie voor moet ter beschikking stellen. Het behoort met andere woorden tot de autonomie van het onderwijsnet en de school om hier keuzes in te maken. Binnen het gemeenschapsonderwijs gaat men vanuit het neutraliteitsprincipe van het PPGO![250] niet in op de vraag om een *gebedsruimte* in te richten, waarbij de vraag tot die ruimte expliciet gemotiveerd wordt om bepaalde rituele handelingen te stellen. Een gebed of eender welk ander ritueel gebaseerd op cultuur, traditie of religie, mag nooit een reden zijn om de lessen te verzaken of het lesprogramma van een jongere in gevaar te brengen.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Binnen het gemeenschapsonderwijs gaat men vanuit het neutraliteitsprincipe van het PPGO! niet in op de vraag om een *gebedsruimte* in te richten.[251] Enkele scholen lieten ons weten dat ze er van overtuigd waren dat spiritualiteit en bezinning belangrijk kunnen zijn voor jongeren, leerkrachten en ander personeel omdat het motiverend, versterkend of helend werkt.

Er zijn scholen die ervoor kiezen om binnen hun muren *stille* ruimtes in te richten die door alle (religieuze en niet-religieuze) jongeren kunnen worden gebruikt tijdens de vrije uren. Als je deze keuze maakt en de stille ruimtes voor alle jongeren wil openstellen, is het belangrijk om dit goed duidelijk te maken en het doel van deze ruimte op regelmatige basis opnieuw te onderstrepen. Op deze manier kan dit lokaal effectief door alle jongeren gebruikt worden en dus niet exclusief opgeëist worden door één levensbeschouwelijke groep. Dit lokaal is met andere woorden een neutrale ruimte, met een neutraal uitzicht, waar geen zichtbare rituele handelingen worden gesteld en waar iedereen welkom is en zich ook zo kan voelen.

Het is belangrijk om hierrond tot een gedragen besluit te komen binnen het schoolteam en dit regelmatig te evalueren. Gaandeweg kunnen inzichten immers groeien of wijzigen. Indien nodig kan er op die momenten dan ook worden bijgestuurd. Indien dit het geval is, communiceer deze wijzigingen dan ook tijdig naar ouders en jongeren, zodat zij niet voor verrassingen komen te staan.

De andere onderwijsnetten beslissen hierrond in functie van hun pedagogisch project, inrichtende macht en lokale context.

---

[250] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, “Neutraliteit,” GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, n.d., https://www.g-o.be/neutraliteit/.
[251] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, “Neutraliteit”

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

De vraag tot het inrichten van een gebedsruimte wordt meestal gesteld door moslimjongeren en dan met name wanneer de dagen korter worden.

De islam schrijft voor om vijfmaal per dag te bidden, doch staat toe het gebed uit te stellen naar een later moment indien men hier een geldige reden voor heeft. Hieronder vallen verplichtingen zoals: werk, onderwijs, gezondheid … Het is belangrijk te weten dat jongeren druk kunnen ondervinden om op vaste tijdstippen te bidden. Enerzijds komt dit door conservatieve preken en radicale predikers, anderzijds door bepaalde imams die onvoldoende kennis hebben over de dagdagelijkse realiteit in een seculiere samenleving. Je kan dit counteren door te focussen op het belang van spiritualiteit en niet op de verplichting.

8.7 Hoe gaan we om met vragen van jongeren om vrijgesteld te worden van bepaalde lessen tijdens religieuze feestdagen, of wanneer ze ervoor wegblijven van school?

Waarover gaat het?

Het komt soms voor dat jongeren vragen om vrijgesteld te worden van bepaalde lessen tijdens religieuze feestdagen. Het gebeurt ook dat jongeren tijdens die dagen gewoon wegblijven van school.

Welke kaders zijn van toepassing?

Elk kind tussen 6 en 18 jaar is verplicht te leren, tenzij de Vlaamse overheid uitzonderingen toestaat. Deze uitzonderingen zijn voor de Vlaamse Gemeenschap opgenomen in de Omzendbrieven BaO/2002/11 en SO/2005/04[252].

- Zo kunnen kinderen gewettigd afwezig blijven voor het beleven van feestdagen die samengaan met hun levensbeschouwing. Deze uitzonderingsregel is alleen van toepassing voor jongeren die aanhangers zijn van de erkende godsdiensten: de rooms-katholieke, de orthodoxe, de israëlitische, de anglicaanse, de protestants-evangelische, de islamitische en de vrijzinnigheid.

[252] Onderwijs Vlaanderen, "Thema's A-Z: Webpagina's, Omzendbrieven, Formulieren," data-onderwijs.vlaanderen.be (Vlaamse Overheid, n.d.), https://data-onderwijs.vlaanderen.be/a-z/?tid=12&D=0&S=0&DT=5&DO=7&tchk=1608207532577.

De ouders moeten de school ook vooraf schriftelijk laten weten dat hun kind niet op school zal zijn omwille van zo'n erkende feestdag.

Valt zo'n feestdag tijdens toetsen of examens? Ook dan kan het kind afwezig blijven, al bepaalt de school dan autonoom wanneer de proeven worden ingehaald. Een feestdag in het weekend of tijdens de vakantieperiode, zorgt niet voor een compenserende vrije dag.

Voor volgende religieuze feestdagen kunnen kinderen afwezig zijn:

- De christelijke feestdagen
  - De anglicaanse, katholieke en protestantse feestdagen: deze vallen tijdens wettelijk erkende schoolvakanties en vrije dagen;
  - De orthodoxe godsdienst: Paasmaandag, Hemelvaartsdag en Pinkstermaandag, indien het orthodox paasfeest niet samenvalt met het katholieke.
- De islamitische feestdagen
  - het Ramadan- of Suikerfeest (1 dag, geen vaste datum), het Offerfeest (1 dag, 10e dag van de bedevaartsmaand) ;
- De joodse feestdagen:
  - Joods Nieuwjaar (2 dagen), de Grote Verzoendag (1 dag), de Kleine Verzoendag (1 dag), het Loofhuttenfeest (2 dagen), het Slotfeest (2 dagen), het Feest van Esther (1 dag), het Paasfeest (4 dagen) en het Wekenfeest (2 dagen).

Kunnen Vlaamse scholen een algemene vrije dag geven, op één van die feestdagen? Dat kan, al zijn ze daar niet toe verplicht. Ze kunnen autonoom de (wettelijke) vrije schooldagen bepalen. In het basisonderwijs en buitengewoon secundair onderwijs mag een school twee volledige dagen of vier halve dagen kiezen; in het gewoon secundair onderwijs en het deeltijds beroepssecundair onderwijs een volledige dag of twee halve. Daarnaast kunnen scholen ook een pedagogische studiedag inlassen.[253] In het laatste geval worden leraren van de betrokken levensbeschouwing uitgesloten. Scholen met een sterke diversiteit aan jongeren kunnen ook een feestkalender in de klas opgehangen of laten maken door de jongeren. Door oog te hebben voor de feesten van de verschillende levensbeschouwingen of culturele groepen verhoog je sterk de betrokkenheid in de klas en op school.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Ook pedagogische verwijzen we hiervoor naar het wettelijke kader.

[253] Johan Lievens and Jonas Vernimmen, "Dees Geloofde Ni! Levensbeschouwelijke Diversiteit Integreren in de Klas: Over Rechten, Plichten En Vrijheden – Een Juridische Blik Op Levensbeschouwelijke Diversiteit Op School" (Keki - Research on Stage, October 16, 2017)

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

De diversiteitsexperten wijzen eveneens naar het wettelijke kader voor religieuze feestdagen. Dit kader geldt voor alle erkende godsdiensten in België.
Soms kan het gebeuren dat moslimjongeren van verschillende nationaliteiten hun religieuze feestdagen met een of twee dagen verschil willen vieren. Dit alles heeft te maken met de stand van de maan.
De school kan in een schrijven haar begrip voor deze wederkerende situatie meegeven, doch de directie beslist in overleg met de leraars Islam op welke dag de jongeren kunnen thuisblijven. Meestal is het zo dat de Moslimexecutieve een dag vastlegt voor heel Vlaanderen. Deze wordt dan gecommuniceerd via schooldirect.be[254]. De afwezigheid dient sowieso door de ouders gewettigd te worden.

8.8 Hoe gaan we om met jongeren die willen deelnemen aan de Ramadan waardoor hun schoolse activiteiten onder druk komen te staan?

Waarover gaat het?

In het basisonderwijs willen soms al te jonge kinderen mee vasten met alle mogelijke gevolgen van dien. In het secundair onderwijs brengt de Ramadan voor sommige jongeren soms problemen met zich mee tijdens het studeren voor toetsen of examens.

Welke kaders zijn van toepassing?

Er is geen wettelijke basis voorzien om afwezigheden of maatregelen te wettigen ten gevolge van de Ramadan. Alle onderwijsactiviteiten dienen bijgevolg plaats te vinden, er kunnen geen uitzonderingen gemaakt worden op de regelgeving. De regelgeving voorziet wel een vrije dag voor jongeren voor het Suikerfeest (feest van het einde van de Ramadan).

Elk kind tussen 6 en 18 jaar is verplicht te leren, tenzij de Vlaamse overheid uitzonderingen toestaat. Deze uitzonderingen zijn voor de Vlaamse Gemeenschap opgenomen in de Omzendbrieven BaO/2002/11 en SO/2005/04[255].

- Zo kunnen kinderen gewettigd afwezig blijven voor het beleven van feestdagen die samengaan met hun levensbeschouwing. Deze uitzonderingsregel is alleen van toepassing voor jongeren die aanhangers zijn van de erkende godsdiensten: de rooms-katholieke, de orthodoxe, de israëlitische, de anglicaanse, de protestants-evangelische, de islamitische en de vrijzinnigheid. De ouders

[254] www.schooldirect.be

[255] Onderwijs Vlaanderen, "Thema's A-Z: Webpagina's, Omzendbrieven, Formulieren," data-onderwijs.vlaanderen.be (Vlaamse Overheid, n.d.), https://data-onderwijs.vlaanderen.be/a-z/?tid=12&D=0&S=0&DT=5&DO=7&tchk=1608207532577.

moeten de school ook vooraf schriftelijk laten weten dat hun kind niet op school zal zijn omwille van zo'n erkende feestdag.

Valt zo'n feestdag tijdens toetsen of examens? Ook dan kan het kind afwezig blijven, al bepaalt de school dan autonoom wanneer de proeven worden ingehaald. Een feestdag in het weekend of tijdens de vakantieperiode, zorgt niet voor een compenserende vrije dag.

Voor volgende islamitisch religieuze feestdagen kunnen kinderen afwezig zijn:

- het Ramadan- of Suikerfeest (1 dag, geen vaste datum), het Offerfeest (1 dag, 10e dag van de bedevaartsmaand).

Hoe pakken we dit pedagogisch-didactisch aan?

Het is belangrijk de nadruk te leggen op het belang van het onderwijsgebeuren en de leerplicht. Probeer samen met de jongeren naar een gepaste oplossing te zoeken zodat de periode van de Ramadan leefbaar wordt en het leren zo weinig mogelijk hinder ondervindt. We adviseren de klastitularis in gesprek te gaan met de betrokken jongeren, al dan niet vergezeld van de islamleraar of een islamexpert.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Om het lesgebeuren vlot te laten verlopen en zo weinig mogelijk negatieve gevolgen op het leren te hebben, geeft CEAPIRE een organisatie gespecialiseerd in problematieken gerelateerd aan de islam volgende aanbevelingen:

- Er staat geen leeftijd op het starten met de Ramadan. Vanaf het moment dat iemand zich mentaal sterk genoeg voelt, mag hij/zij vasten. Meestal start men bij de puberteit.
- Jongeren dienen vooral voor ogen te houden dat een gezonde voeding (niet te veel suikers) en voldoende slaap noodzakelijk zijn om het vol te houden.
- Het is belangrijk gezond te eten rond zonsondergang (het breken van de Ramadan, dit tijdstip verlaat in de loop van de maand).
- In plaats van een hele nacht wakker te blijven, dienen jongeren goed op tijd te gaan slapen, liefst rond 22.30 uur.
- Bij het vasten in de zomerperiode, adviseren we jongeren de wekker te zetten na voldoende geslapen te hebben en vóór dageraad, meestal rond 03.30 uur. We raden aan om dan tomatensap, vruchtensap of drinkyoghurt, en veel water te drinken. Vervolgens kunnen ze om 04.00 uur terug gaan slapen tot en met 07.00 uur 's ochtends. Zo hebben jongeren toch nog acht uren slaap en kan de combinatie met studeren perfect. 's Nachts wakker blijven is geen optie om te koppelen aan studeren.
- Indien jongeren zich toch onwel zouden voelen, vormt het geen enkel probleem iets te drinken, of zelfs iets te eten. Gezondheid gaat voor op vasten!
- Een door omstandigheden gemiste dag vasten (vb. examens, toetsen, ziekte…) kan perfect op een later tijdstip ingehaald worden.
- Voor de kleine broertjes of zusjes die mee willen vasten geven we het volgende advies: er staat geen leeftijd op het vasten, doch vasten als je te jong bent en in volle groei is ongezond. Het is een

optie om een alternatief af te spreken vb. één of twee uurtjes per dag vasten en dit op te bouwen met de leeftijd, geen snoep en zoetigheden tijdens de Ramadan,… Jonge kinderen willen gedurende deze periode erbij horen, via deze alternatieven geef je hen toch een goed gevoel van samenhorigheid.

8.9 Hoe gaan we om met de vraag om maaltijden op school volgens bepaalde rituele voorschriften te bereiden?

Waarover gaat het?

Er zijn vragen over voeding die volgens bepaalde rituele voorschriften bereid moeten worden.

Welke kaders zijn van toepassing?

De school is niet verplicht om in te gaan op vragen tot aanpassingen.

Hoe pakken we dit pedagogisch-didactisch aan?

Het is belangrijk om de kwestie van maaltijden los te koppelen van het levensbeschouwelijke. Zo kan een groentebuffet aangeboden worden, een pastabuffet, een vegetarisch alternatief, ... zodat jongeren de keuze hebben.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

De experts onderschrijven dit.

8.10 Hoe gaan we om met weigeringen tot deelname aan de lessen muzikale opvoeding?

Waarover gaat het?

Het gebeurt soms dat jongeren weigeren deel te nemen aan muzische opvoeding tijdens bepaalde periodes (zoals de Ramadan), of dat ze – in meer uitzonderlijke gevallen – muzische opvoeding om godsdienstige of ideologische redenen volledig uit den boze achten op school.

Welke kaders zijn van toepassing?

Muziek is belangrijk voor het algemeen welzijn van mens en maatschappij. Daarom is muzikale opvoeding vervat in de eindtermen.

- Eindtermen secundair onderwijs eerste graad: cultureel bewustzijn en culturele expressie[256]*:*
    - Uitingen van kunst en cultuur **waarnemen** en **conceptualiseren**. *(transversaal)*
    - Uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze zich manifesteren. *(transversaal)*
    - Uitingen van kunst en cultuur beleven en de waardering ervoor duiden. *(transversaal)*
    - **Verbeelding** gericht inzetten bij het creëren van artistiek werk.

- Leerplannen muzikale opvoeding tweede en derde graad TSO of BSO.[257]
    - De leerplannen muzikale opvoeding tweede en derde graad TSO of BSO zijn beroepsvoorbereidend (personenzorg) gericht. Het actief leren omgaan met muziek in een verzorgende, eventueel therapeutische context, is een noodzakelijke beroepscompetentie. We kunnen ons geen kleuterjuf of -meester voorstellen die nooit zingt of muziek maakt met de kleintjes. We kunnen ons geen bejaardenhulp voorstellen die muziek niet kan inzetten in een woonzorgcentrum dat zich richt op een dementerende populatie waar muziek vaak het enige middel is om de mentale activiteit van de bewoners te stimuleren en een glimlach te doen verschijnen. Het niet beheersen van de muzikale competenties zoals die in de leerplannen voorkomen, kan dan ook een rem zijn op latere beroepskansen.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Als leraar is het van belang te achterhalen waarom precies jongeren geen muziek willen beluisteren in de klas. Het is voor de leraar essentieel om zich aan volgende criteria te houden: het pedagogisch project, het schoolreglement en de eindtermen. In het geval van muziek, kun je de jongere er vanuit een professionele houding op wijzen wat de consequenties zijn van het al dan niet deelnemen aan muzikale opvoedingslessen. Niet deelnemen zal betekenen dat hij of zij de juiste vaardigheden niet onder de knie zal krijgen, daarmee de eindtermen wellicht ook niet haalt en dat dit consequenties heeft op de algemene resultaten. Als deze dialoog geen impact heeft, kan de dialoog met de ouders gestart worden.
Leraren werken hun leerplannen uit naar jaarplannen in functie van de doelgroep en de schoolorganisatie. Er moet vanzelfsprekend op gelet worden dat op het einde van het jaar of de graad alle leerplandoelstellingen gehaald zijn.

---

[256] Vlaamse Overheid, "Uitgangspunten Eindtermen Cultureel Bewustzijn En Culturele Expressie," Onderwijsdoelen.be, n.d., https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4840.
[257] Vlaamse Overheid, "Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs," Onderwijs Vlaanderen, n.d., https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsdoelen-leerplannen-secundair-onderwijs.

Als de leraar in gesprek gaat met de ouders, moet zij of hij uitleggen wat de wetenschappelijke of andere voordelen zijn van muziek in het leven, bv. het nut van zingen voor baby's, mensen samenbrengen door middel van zang, muzikale therapie, kortom het algemene ontwikkelingsproces voor kinderen. Jonge kinderen leren sommige dingen ook sneller via muziek en melodieën.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Het is logisch dat in klas- en schoolverband het beluisteren of bespelen van muziek gebeurt. Uitzonderlijk kan het zijn dat moslimjongeren weigeren om muziek te luisteren of te bespelen. In bepaalde traditionele islamitische stromingen komt het verbod op het beluisteren of bespelen van muziekinstrumenten voort uit het salafisme en literalistische lezingen. Via bepaalde interpretaties en teksten wordt er beweerd dat het *haram* is (verboden) om muziek te beluisteren en/of te spelen. Echter, onder de islamitische geleerden bestaat er geen consensus over het algemeen verbod op muziek of muziekinstrumenten. Instrumentale muziek, klassieke muziek of pop, rock, jazz ... die geen problematische teksten bevatten, zijn echter per definitie volgens de meerderheid in de islam toegestaan of zelfs aanbevolen.

Sommige leerkrachten signaleren dat er tijdens de Ramadan druk is op moslimjongeren om zeer religieus te presteren en bijgevolg geen muzieklessen te volgen. Dit heeft te maken met verschillende factoren waaronder: de wil om sterk religieus te scoren, groepsdruk en wederzijdse bevestiging ... maar ook met het Ramadan-gegeven an sich, die de jongeren bepaalde beproevingen oplegt en de jongeren soms letterlijk *'hangry'* maakt. In islamitische tradities is er echter geen enkel verbod op activiteiten als muzikale lessen tijdens de Ramadan.

Wat doe je als sommige jongeren niet willen dansen?

Dit is vaak cultureel gebonden. De dansstijl is een reflectie van bepaalde levensstijlen of culturen. Het is belangrijk dit open te trekken en aan te halen dat sensueel dansen voorkomt in verschillende culturen, bv. salsa, buikdansen. Vaak heeft niet willen dansen ook te maken met niet op die manier willen gezien worden door anderen. Groepsdruk en schaamte spelen hier een belangrijke rol. Het is belangrijk met die gevoeligheid rekening te houden.

We kunnen hier eveneens verwijzen naar volgende handleidingen: *TEACHING CONTROVERSIAL ISSUES*[258] en *MANAGING CONTROVERSY*[259].

---

[258] David Kerr and Ted Huddleston, "Teaching Controversial Issues. Professional Development Pack for the Effective Teaching of Controversial Issues Developed with the Participation of Cyprus, Ireland, Montenegro, Spain and the United Kingdom and the Support of Albania, Austria, France and Sweden" (Strasbourg: Council of Europe, 2015), https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html#.

[259] David Kerr and Ted Huddleston, "Managing Controversy - Developing a Strategy for Handling Controversy and Teaching Controversial Issues in Schools" (Strasbourg: Council of Europe., 2017), https://book.coe.int/en/human-

8.11 Hoe gaan we om met weigeringen tot deelname aan kooklessen en/of het bereiden van bepaalde gerechten?

Waarover gaat het?

Scholen worden soms geconfronteerd met specifieke vragen in het kader van de kooklessen. Het gaat om weigeringen om deel te nemen aan de kooklessen en/of om bepaalde ingrediënten te hanteren en/of om bepaalde voedingsstoffen met de handen te manipuleren.

Welke kaders zijn van toepassing?

De leerplandoelstellingen verplichten het bereiden van eten, er zijn geen leerplandoelstellingen die het niet eten van bepaalde etenswaren (waaronder vlees) verplichten.[260]

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

In het secundair onderwijs krijgen jongeren les met het oog op een latere beroepsuitoefening. Zo worden sommige jongeren opgeleid tot professionele koks. In de opleiding leert de jongere om gerechten klaar te maken voor anderen: kinderen, gezinnen, ouderen, restaurantbezoekers. In het kader van koksopleidingen moeten jongeren de leerplandoelstellingen bereiken en dus leren ze voedsel bereiden van welke aard ook, inclusief de juiste gaarheid, met het oog op professionele zorg of service voor anderen. Deze jongeren kunnen niet vrijgesteld worden, ook niet tijdens het vasten of bij het volgen van een bepaalde voedingsleer. Het is aldus belangrijk om als school duidelijk aan te geven wat de koksopleiding inhoudt en het gesprek aan te gaan of die opleiding dan wel de meest geschikte is voor de jongere in kwestie en bij problemen in dialoog te treden.

Indien er zich toch problemen zouden voordoen, is de meest voor de hand liggende oplossing: wel leren bereiden (smaakvol en volgens de juiste gaarheid) met het oog op professionele zorg/service voor anderen. De smaak en gaarheid kan door anderen beoordeeld worden (de jongere zelf moet de bereidingen dus niet zelf eten/proeven). Op deze manier wordt er respect getoond zowel voor de principes van de jongere (als kok in opleiding) als voor de wensen/behoeften van de latere cliënt.

---

rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7247-managing-controversy-developing-a-strategy-for-handling-controversy-and-teaching-controversial-issues-in-schools.html.

[260] Vlaamse Overheid, “Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs,” Onderwijs Vlaanderen, n.d., https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsdoelen-leerplannen-secundair-onderwijs.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

We plaatsen het koken centraal. De kans is zeer groot dat studenten later gerechten zullen moeten bereiden en ingrediënten zullen moeten gebruiken die ze zelf niet nuttigen. Studenten mogen niet verplicht worden om te eten van hetgeen ze bereid hebben, maar moeten wel sterk aangemoedigd worden om met alle ingrediënten te kunnen werken en allerlei gerechten leren te bereiden. Belangrijk is wel dat de opleiding en het koken centraal staan, niet de ingrediënten. Een andere mogelijkheid is om ze alternatieve ingrediënten met dezelfde structuur en/of smaak te laten bereiden bv. veggieburgers i.p.v. varkensvleesburgers, kalkoenspek i.p.v. varkensspek ...

De experts van CEAPIRE stellen dat in principe het eten van varkensvlees of het drinken van alcohol strikt verboden is binnen de islam. Echter, in de niet-Koranische teksten wordt ook een verbod uitgesproken op het in contact komen met verboden ingrediënten. Gezien de nieuwe context van grote moslimgemeenschappen in het Westen, hebben klassieke en moderne geleerden uitzonderingen gemaakt. Bijvoorbeeld: werknemers mogen in een westerse context binnen hun job in contact komen met verboden substanties.

8.12 Hoe gaan we om met levensbeschouwelijke kaders die botsen met wetenschap in de klas?

Waarover gaat het?

Het komt voor dat levensbeschouwelijke kaders botsen met wetenschap in de klas. Het bekendste voorbeeld is het conflict tussen letterlijke lezingen van godsdienstige teksten over het ontstaan en de ontwikkeling van leven op aarde inbegrepen de mens en de biologische evolutie.

Welke kaders zijn van toepassing?

- De verschillende onderwijsnetten onderschrijven de biologische evolutie en het vrij wetenschappelijke onderzoek.
- Het PPGO! is hierover heel duidelijk. **Geen enkel onderwerp mag bij voorbaat worden uitgesloten van behandeling tijdens de lessen of van wetenschappelijke en pedagogische vraagstelling**. Zo willen we de openheid voor de diversiteit van visies in de samenleving waarborgen.[261]
- Binnen de wetenschappen maakt de biologische evolutie onderwerp uit van de doelen. **Jongeren kunnen hiervoor dus niet vrijgesteld worden**. We scheiden levensbeschouwing en

[261] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "'Samen Leren Samenleven' - Ons PPGO!," GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015, https://www.g-o.be/samen-leren-samenleven-ons-ppgo/.

wetenschap van elkaar. Met jongeren die een ander referentiekader hanteren moet je dit onderwerp wetenschappelijk benaderen. Wetenschap levert hiervoor argumenten.[262]

- Ook in de leerplannen[263] is de biologische evolutie opgenomen.

Bv in het leerplan Geschiedenis van de eerste graad: LPD 8: het menswordingsproces op de tijdsband aanduiden & LPD 13: begrip biologische evolutie. Het is de bedoeling dat jongeren aan de hand van teksten en documenten ontdekken dat levende wezens nog steeds evolueren. Daarnaast actualiseert de leraar de biologische evolutie door aan te tonen dat ook vandaag bepaalde groepen mensen het er niet mee eens zijn. Sommige groepen in de samenleving ontkennen immers de biologische evolutie en zijn aanhangers van het creationisme. De leraar erkent dus de gevoeligheden van sommige jongeren. Anderzijds benadert hij het onderwerp op een wetenschappelijke manier.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

In de les waarin wetenschappelijke inhoud onderwezen wordt, past het niet om creationisme of intelligent design als serieuze concurrenten voor de biologische evolutie te presenteren. Dat zou neerkomen op wetenschappelijk relativisme en indruisen tegen de leerplannen. De biologische evolutie is een wetenschappelijk gegeven waarover leraren geen compromissen moeten aangaan. Anderzijds moeten we ons ook afvragen hoe de geesten van jongeren 'geopend' kunnen worden voor de biologische evolutie. Het is hier dus belangrijk een empathisch gesprek te voeren, veel vragen te stellen en de jongeren zelf tot inzichten te laten komen.

Maarten Van Alstein wijst erop dat het nuttig kan zijn om de verhouding tussen godsdienst en wetenschap toch een plaats te geven in lessen over biologische evolutie. Met andere woorden: leraren leggen ook gevoeligheid aan de dag voor het conflict dat jongeren kunnen ervaren tussen hun traditionele opvattingen en de wetenschap waarmee ze in de klas in aanraking komen. Het gaat er hier niet om dat creationisme in de wetenschapsles gepresenteerd wordt als een redelijk alternatief voor de biologische evolutie, noch dat creationisme een gelijk deel van de aandacht zou moeten krijgen. Het gaat er vooral om dat leraren proberen een klasklimaat te bewerkstelligen waarin zelfs vurige godsdienstige jongeren evolutie met een open geest leren benaderen.[264]

De volgende richtingwijzers kunnen daarbij van nut zijn:

- Leg uit hoe wetenschappelijke kennis tegelijkertijd duurzaam én aan voortdurende verandering onderhevig is. Wetenschap werkt niet met dogma's of absolute waarheden. Onderzoek geeft

[262] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "De Evolutie van Adam En Eva," GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2018, https://www.g-o.be/de-evolutie-van-adam-en-eva.
[263] Vlaamse Overheid, "Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs," Onderwijs Vlaanderen, n.d., https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsdoelen-leerplannen-secundair-onderwijs.
[264] Maarten Van Alstein, *Omgaan Met Controverse En Polarisatie in de Klas* (Kalmthout: Pelckmans Pro, 2018), 134.

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

- 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. Hier ligt ook de reden waarom wetenschap zo vaak controverses oproept: bewijzen moeten altijd geïnterpreteerd worden en daarover kunnen wetenschappers vaak bijzonder lang discussiëren.
- Geef aan dat wetenschappers in principe altijd een open geest houden. Twijfel en onzekerheid staan centraal. Maar twijfel moet ook getoetst worden aan de resultaten van de wetenschap.
- Maak duidelijk dat wetenschap een krachtige methode biedt om de wereld te leren kennen. Wetenschap benadrukt rationaliteit en toetst theorieën op basis van empirische waarneming. Maar de biologische evolutie kan ook een goede manier zijn om jongeren iets te leren over de verschillen tussen wetenschappelijk denken en andere manieren van denken en betekenisgeving. Filosofie heeft zo standaarden van logica en redelijkheid die speculatiever zijn. Godsdienst gaat uit van een bovennatuurlijke aanwezigheid. Tracht als leerkracht dus niet alleen een openheid te creëren om kennis te maken met de biologische evolutie, maar breng jongeren ook bij hoe wetenschap werkt en hoe wetenschap zich onderscheidt van religie. En dat ze de methodes die eigen zijn aan deze verschillende manieren van denken niet met elkaar moeten verwarren of vermengen.
- Herhaaldelijke duiding in diverse lessen, studierichtingen en graden. Het thema dient als rode draad doorheen verschillende lessen(reeksen) te lopen.

Wat zegt de wetenschap? Kerst Boersma over de biologische evolutie[265]

Zijn er strategieën die meer kansen bieden, niet alleen op een correct begrip van de wetenschap, maar eventueel ook op aanvaarding van evolutie? Kerst Boersma betoogt dat de beste leeractiviteiten voor evolutie diegene zijn waarbij jongeren gebruik kunnen maken van hun relevante voorkennis. Aansluitend ontwikkelen leraren samen met de jongeren stapsgewijs wat natuurlijke selectie is en hoe als gevolg daarvan nieuwe soorten kunnen ontstaan. Zo'n strategie gaat ervan uit dat jongeren geleidelijk aan de kennis kunnen opbouwen die ze nodig hebben om de vraag te kunnen beantwoorden hoe nieuwe soorten ontstaan.

Praktijkvoorbeelden

Praktijkvoorbeeld 1: Project Salsa, GO! technisch atheneum (KA) Mobi Gent: Het kan niet dat wij van de apen afstammen. Of toch?[266]

---

[265] Anco van Moolenbroek, Kerst Boersma, and Arend Jan Waarlo, "Denkbeelden van Jongeren over Gedrag van Mens En Dier En Het Onderzoeken Daarvan," *Tijdschrift Voor Didactiek in de Bèta Wetenschappen* 24 (2007): 5–30, http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/Tdbeta_24_1_Van_Moolenbroek.pdf.
[266] http://www.ktamobi.be/

‘[De leerkracht] had drie keer over biologische evolutie gepraat, voor drie verschillende groepen jongeren.

Voor groep 1 stelde ze zich autoritair op: “Het is zo en niet anders, discussiëren heeft geen zin.”

Groep 2 kreeg een meer gematigde versie te horen: “Dit is hoe de wetenschap het ziet. Haar visie is correct, maar je hebt het recht om jouw mening te ventileren.”

Aan groep 3 legde ze evolutie uit op een niet opdringerige manier. Na iedere les werden de jongeren ondervraagd door een andere leerkracht. Wat vonden ze van de stijl van de juf? Voelden de jongeren zich aangesproken? Vonden ze de leerstof interessant? Hadden ze iets bijgeleerd? Hoe stonden ze nu tegenover Charles Darwin en zijn biologische evolutie?

De resultaten waren interessant. De eerste groep reageerde op alle vragen eerder negatief, soms vijandig. Ze ventileerden tijdens de les en bij de ondervragende leerkracht meerdere clichés, vooroordelen en misverstanden over evolutie en wetenschap, van “het kan niet dat wij van de apen afstammen” tot “ik vind dit allemaal saai en dikke zever”. Ze voelden zich buitenspel gezet en niet gerespecteerd.

De tweede groep reageerde opmerkelijk verschillend. De inhoud van de les riep nog steeds weerstand op, maar ze stonden er meer voor open en apprecieerden de aanpak van de juf.

Maar het was pas bij de derde groep dat er enige pedagogische vooruitgang was. De jongeren konden hun mening geven, de juf liet hen rustig praten en luisterde oprecht. Het resultaat was dat ze open stonden voor wat de leraar hen vertelde. Ook al ging het duidelijk in tegen hun diepste overtuigingen over de schepping en de herkomst van de mens, en botste het met hun zelfbeeld en hun identiteit, ze hadden zich tenminste niet meteen teruggetrokken in hun loopgracht. Wie de jongeren bruuskeert, is er duidelijk aan voor de moeite. Het stemt tot gematigd optimisme dat ze in elk geval bereikbaar zijn, ook over een onderwerp waarover ze al van jongs af aan te horen krijgen dat ze zich er moeten voor afsluiten.’

Praktijkvoorbeeld 2: Athena-syntax Project, GO! Atheneum (KA) Antwerpen: Hoe breng je de biologische evolutie in een klas met sterk gelovige jongeren?[267]

Bioloog Rudi Audiens was jarenlang leraar Wetenschappen op het GO! Atheneum (KA) Antwerpen. In nauwe samenwerking met collega’s en de directie werkte hij een aanpak uit om les te geven over evolutie in een school met vele sterk gelovige jongeren. Een enquête in 2011 leerde het lerarenteam dat ongeveer 80% van de jongeren aangaf te geloven in het creationisme. Dat maakt van de biologische evolutie onvermijdelijk een heikel onderwerp.

De vakgroepen Wetenschappen en Levensbeschouwing sloegen de handen ineen om projecten op te zetten. Daarin speelt kunst een belangrijke rol. Die projectwerking kreeg de naam Athena-

[267] www.athenasyntax.org

syntax. Kunst speelt in dit samenspel tussen leraren en jongeren een sublimerende rol. Het project loopt in verschillende fases gespreid over één schooljaar:

- FASE 1:

Het Athena-syntaxproject vertrekt van de identiteitspiramide, gebaseerd op het model van Gregory Bateson (zie inleiding). De onderste laag is de biologische natuur van de mens. Binnen het Athena-syntax Project wordt dan ook aandacht besteed aan die biologische natuur van de mens, niet alleen omdat deze positief of negatief kan beïnvloed worden, maar omdat ons gedrag voor een deel vanuit evolutionair oogpunt verklaard kan worden. Via workshops met jongeren rond emoties, angsten, vragen, toekomstdromen, verdere studies, … worden de verschillende lagen van de identiteitspiramide doorlopen. Het belang van de omgeving waarin we opgroeien wordt benadrukt.

- FASE 2:

In een gezamenlijk project binnen de vakken Nederlands, Levensbeschouwing en Wetenschappen werken we met de boeken van gedragsbioloog prof. em. Mark Nelissen (UA) en gaan de jongeren met hem in dialoog in de vorm van een cirkel van Samoa. In onder meer Nelissens boeken 'De club van ik', 'Bloot toeval en De breinmachine' wordt een helder mensbeeld opgehangen op basis van moderne inzichten van het evolutionair nut van ons gedrag.

Rond een basis van gedeelde waarden zoals gelijkheid, wederzijds respect, vrijheid van mening en godsdienst en vrij wetenschappelijk onderzoek, willen we een horizontale dialoog mogelijk maken over wetenschap en levensbeschouwing. Door op zoek te gaan naar de betekenis van levensbeschouwing en wetenschap worden dan ook mogelijke spanningen bespreekbaar.

- FASE 3

In een workshop onder leiding van Kamel Essabane, docent Islam aan de lerarenopleiding van Thomas More, worden de betekenis, de verhoudingsmodellen en de geschiedkundige achtergronden van levensbeschouwing en wetenschap in een dialoog aangeboden. De ruimte waarin jongeren over evolutie kunnen denken wordt daardoor verbreed. Stellingen, vragen en antwoorden laten de jongeren toe hierover na te denken in het bijzijn van hun leraren Levensbeschouwing en Wetenschappen.

- FASE 4

Op basis van deze workshops, lezingen en dialoogsessies worden kunstenaars uitgenodigd om in workshops de jongeren te leren communiceren over en omgaan met hun eigen en elkaars identiteit en emoties door middel van kunst. De kunsten spelen een cruciale rol bij het verschaffen van positieve, alternatieve en verbindende boodschappen. De moeilijke thema's worden vooraf vakoverschrijdend behandeld. Die dialoog, en dan zeker in de vrije ruimte die kunst biedt, maakt het mogelijk moeilijke en delicate thema's te bespreken. Kunst treedt dan op als sublimerende factor.

Het project is structureel ingebed in de werking van de school en rust op vertrouwen tussen collega's, directie, jongeren en ouders.

> Geregeld worden ook sprekers uitgenodigd om een lezing te geven of om met de jongeren projecten op te zetten. In deze bredere dialoog wordt ook het onderwerp evolutie aangesneden. Het uitgangspunt is dat van jongeren verwacht wordt dat ze weten wat evolutie inhoudt, ongeacht hun levensbeschouwing. Ook het menselijk gedrag, dat meestal geworteld is in de menselijke evolutie, kunnen ze zo beter begrijpen. Dat stelt hen in staat een gefundeerd mensbeeld te vormen. Dit helpt hen in de ontplooiing van hun identiteit en in hun ontwikkeling tot wereldburger.

Maar wat als een jongere afwijzend reageert? De leraren hanteren enkele richtingwijzers:

- Er is een nauwe samenwerking met en tussen de collega's van de levensbeschouwelijke vakken, zodat zowel de wetenschappelijke als de levensbeschouwelijke methode goed uitgediept worden;
- De doceerstijl is niet autoritair, de leraar gaat in dialoog;
- Over evolutie bestaat een wetenschappelijke consensus; compromissen daarover zijn niet op hun plaats, creationisme of intelligent design worden niet aanvaard als wetenschappelijk;
- De biologische evolutie wordt niet afgehandeld in één les, maar als rode draad door de lessencyclus;
- Bewijzen voor evolutie worden gegeven aan de hand van concrete voorbeelden, ook uit recente tijden;
- Maak gebruik van rolmodellen – gelovige wetenschappers uit zowel de huidige islamitische (bv. dr. Rana Dajani) als de westerse wereld (bv. dr. Gerard Bodifée) als uit de culturele geschiedenis van de jongeren – komen aan het woord of aan bod;
- Ga samen op stap: de jongeren bezoeken met hun leraren Wetenschappen en Levensbeschouwing een natuurhistorisch museum en een religieus gebouw, gebedshuis of jeugdhuis;
- Kunst kan sublimerend werken om dit moeilijke thema bespreekbaar te maken;
- Alles gebeurt in een sfeer van vertrouwen en respect, binnen een interlevensbeschouwelijke dialoog. Voordat evolutie ter sprake komt, wordt het bredere kader van wetenschap en levensbeschouwing belicht.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

In sommige gemeenschappen ligt de kennis over en de aanvaarding van de evolutie van levende wezens moeilijk. In 2005 al schreef biologe An Bogaerts een scriptie over de biologische evolutie 'Allah of aap'. Ze vroeg aan tweehonderd katholieke, joodse en islamitische jongeren of de mens afstamt van 'aapachtige'. Bij jongeren die zich als katholiek omschreven, twijfelde 14 procent aan die stelling, bij joodse jongeren was dat 61 procent en bij moslimjongeren 82 procent.[268] In de Verenigde Staten verwerpt een deel van de bevolking de evolutie. In Nederland en België is het vooral de reformatorische kerk geweest die zich hiertegen verzette.

[268] An Bogaerts, "De Ontkenning van de Evolutietheorie Door de Islam. Allah of Aap - Moslimcreationisme in Vlaanderen" (Thomas Moore Hogeschool, 2005).

Ook uit andere bevragingen, blijkt dat er nog steeds een hardnekkige onderstroom aanwezig is bij sommige jongeren die het gezag van hun religie hoger achten dan wetenschappelijke bevindingen. Daarnaast blijkt uit een onderzoek van tijdschrift *Klasse* (2010) dat vier op de vijf islamleerkrachten van mening is dat het creationisme moet onderwezen worden in de lessen islam. Over het algemeen vindt een op de vier leerkrachten dat dat kan binnen de lessen islam. Het feit dat de Turkse regering de biologische evolutie uit de schoolcurricula schrapte in 2017, helpt de zaak natuurlijk niet, daar de politieke situatie sterk leeft bij de Turkse gemeenschappen in België.

Over evolutie is er binnen wetenschappelijke kringen geen discussie: 'Evolutie is een feit.' Indien je geconfronteerd wordt met jongeren die zich vanuit hun 'islamitische achtergrond' volstrekt verzetten tegen de biologische evolutie, kan het handig zijn om te verwijzen naar islamitische geleerden zoals Ibn Rushd, die de rol van de Rede bepleitte, of Ibn Khaldun. Laatstgenoemde gaf zelfs een voorafspiegeling van Darwins theorie. Hij constateerde namelijk dat alles wat bestaat zich langzaam ontwikkelt in een proces waarbij het ene stadium in zich de voorbereiding draagt van de volgende stadia van ontwikkeling.

Daarnaast is het bekend dat Darwin en zijn tijdgenoten op de hoogte waren van de bevindingen van islamwetenschappers in het domein van evolutie. John W. Draper, tijdgenoot van Darwin, beweerde zelfs dat de 'mohammedaanse theorie van de evolutie' uit de tiende en elfde eeuw de biologische evolutie veel breder kaderde dan Darwins toenmalige theorie, daar zij toen al spraken over evolutie bij anorganische of minerale zaken. Hij merkte tevens terecht op dat het niet Ibn Khaldun was die als eerste islamitische wetenschapper de biologische evolutie beschreef. Het waren namelijk Al-Jahiz en Al-Nakhshabi die in de 9e en 10e eeuw spraken over concepten als *'survival of the fittest'* en veranderende omgevingsfactoren die nieuwe eigenschappen deden ontwikkelen in nieuwe (dier)soorten. Al-Nakhshabi voegt eraan toe dat mensen voortkomen uit 'voelende wezens' (dieren), die op hun beurt uit plantaardige wezens voortkomen, die dan weer uit 'samengeklonterde substanties' ontstaan zijn, die zelf uit 'elementaire kwaliteiten' (deeltjes) bestaan. Die laatsten vinden hun oorsprong in 'hemelse lichamen'.[269]

Dr. Rana Dajani, pleitbezorger van het onderwijzen van de biologische evolutie aan moslimjongeren, schrijft in *Nature* dat de controverse in de islamitische wereld over de biologische evolutie pas begon toen Darwins theorie gekoppeld werd aan kolonialisme, imperialisme, het Westen, atheïsme, materialisme en racisme. De moslimtheologen gebruikten christelijk geïnspireerde creationistische argumenten om hun stelling te verdedigen waardoor de westerse 'oorlog' tussen wetenschap en religie werd geïmporteerd naar de islam.[270]

Ondanks het gebrek aan betrouwbare Arabische vertalingen van de originele Engelse teksten over biologische evolutie, waren er onder de schaarse Arabische wetenschappers in de negentiende eeuw enkelingen die de leer toch in overweging namen, zoals Hussein al-Jisr. Hij trachtte gelijkenissen te zoeken tussen het darwinisme en enkele Koranische verzen, waaronder vers 21:30 (hoofdstuk al-Anbiya), waarin gesteld wordt dat Allah 'alle levende dingen uit het water maakte'. Tevens stelde hij ook vast dat de Koran

[269] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving* (Antwerpen ; Amsterdam: Houtekiet, 2017).
[270] Rana Dajani, "Evolution and Islam - Is There a Contradiction?," *Muslim Science*, August 9, 2015.

niet gebruikt kon worden om de biologische evolutie te verwerpen, aangezien erin niet werd tegengesproken dat levende wezens gradueel tot stand gekomen zouden zijn.[271]

Nascholingen hier rond kunnen aangevraagd worden bij het GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen. Mailen kan naar info@atheneumantwerpen.be.

Enkele richtingwijzers:

- Basis: evolutie van het heelal, genetica (Mendel), nucleïnezuren
- Over evolutie bestaat een wetenschappelijke consensus; compromissen daarover zijn niet op hun plaats, creationisme of intelligent design worden niet aanvaard als wetenschappelijk.
- Werk in vertrouwen en met respect, creëer veiligheid en rust
- Maak verbinding met de interlevensbeschouwelijke dialoog, zet samen projecten op
- Kader wetenschap en levensbeschouwing vóór je over evolutie spreekt (methode en doel)
- Zoek partners bij de andere vakgebieden en werk vakoverschrijdend
- Plaats evolutie in het juiste perspectief
- Toon evolutie aan en gebruik ook voorbeelden van recente en snelle evolutie
- Gedrag kan soms uit evolutionair oogpunt verklaard worden
- Geef niet autoritair les, maar ga in dialoog, bouw bruggen vanuit het midden
- Gebruik verbindend taalgebruik[272]
- De begrippen en de naam Darwin kunnen soms emoties opwekken
- Voer een dialoog en oordeel niet, stel vragen
- Probeer niet emotioneel, angstig of defensief te reageren
- Gebruik kunst als hulpmiddel. Kunst kan sublimerend werken
- Gebruik rolmodellen
- Geef voldoende tijd en ruimte om te reflecteren en te ventileren
- Evolutie vormt de rode draad doorheen de lessen
- Niet alle jongeren zijn bereikbaar

8.13 Hoe gaan we om met een weigering aan een deelname aan (meerdaagse) buitenschoolse activiteiten?

Waarover gaat het?

Ouders kunnen weigeren dat hun kinderen deelnemen aan ééndaagse buitenschoolse activiteiten of aan buitenschoolse uitstappen met één of meerdere overnachtingen.

---

[271] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving* (Antwerpen ; Amsterdam: Houtekiet, 2017).
[272] http://www.wetenschapsreflex.be/content/tips-0

Een weigering voor een **ééndaagse uitstap**

- Een weigering voor een **ééndaagse uitstap** kan een bezoek aan religieuze of culturele plaatsen in het kader van de interlevensbeschouwelijke dialoog, Actief burgerschap of mondiale vorming zijn. Evengoed gebeurt het dat deze uitstappen onderwerp worden van maatschappelijke polarisering.

Een weigering voor **meerdaagse uitstappen**

- Voor **meerdaagse uitstappen** is de weigering soms te herleiden tot culturele of religieuze tradities en wantrouwen. Soms speelt ook groepsdruk bij jongeren onderling een rol. Voorbeelden zijn weigeringen omwille van voeding (die volgens bepaalde religieuze regels bereid moet worden) of het idee dat meisjes en jongens samen op geïntegreerde werkperiode/pedagogische uitstap gaan en in dichte nabijheid van elkaar zouden kunnen slapen. Soms zijn ouders ook bang om hun kinderen mee op geïntegreerde werkperiode/pedagogische uitstap te sturen in aanwezigheid van andersgelovigen.

Welke kaders zijn van toepassing?

Deelname aan buitenschoolse activiteiten is verplicht voor zover dit is voorzien in het schoolreglement. Het is de directeur die beslist over de organisatie en inhoud van deze uitstappen. Medische redenen kunnen een uitzondering op de verplichting rechtvaardigen. Binnen bepaalde studierichtingen maken meerdaagse uitstappen ook deel uit van het curriculum en dienen leerplandoelen behaald te worden, bv. in de richting toerisme.

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Het is belangrijk om vanaf de inschrijving aan de ouders mee te geven dat uitstappen in bepaalde leerjaren aan bod zullen komen. Het is tevens belangrijk ouders erop te wijzen dat in bepaalde richtingen pedagogische activiteiten of uitstappen nodig zijn om de leerplandoelen te behalen. Leerkrachten dienen aan de ouders uit te leggen aan welke competenties er gewerkt wordt en dat de uitstap dus een noodzakelijk onderdeel is van de opleiding.

Doet er zich toch een weigering voor, dan is het belangrijk om met de jongere te praten over de motivatie om niet deel te nemen. Kwalificeer een weigering niet onmiddellijk als ‘cultureel bepaald’. Ze kan er zijn omdat een kind zich niet goed voelt omdat het gepest wordt, omdat ouders bang zijn dat hun dochter of zoon iets overkomt, uit vrees voor slechte beïnvloeding of uit vrees om in contact te komen met alcohol of drugs, omdat de kosten voor de uitstappen te hoog zijn, of omwille van andere redenen. De pedagogisch-didactische aanpak zal bijgevolg heel verschillend zijn.

In een volgende fase dient de leerkracht de dialoog met de ouders aan te gaan. Een constructief en persoonlijk gesprek met ouders biedt je de kans om te luisteren en oplossingen te zoeken. In de praktijk blijkt dat dit soort van gesprekken ouders vaak kan overtuigen van het belang van deelname. Aanvankelijk geopperde bezwaren aangaande overnachting, voeding, toezicht en begeleiding kunnen omgebogen worden. Sommige ouders kennen het concept van (meerdaagse) schoolactiviteiten gewoon niet. Leerkrachten dienen de ouders erop te wijzen dat jongens en meisjes gescheiden slapen, dat er gescheiden begeleiding is, dat er geen alcohol gedronken wordt, dat er geen drugs gebruikt worden, dat er strikte

regels gelden en dat de school hier nauw op toeziet. Kinderen worden ook te allen tijde beschermd tegen groepsdruk, pesten of racisme.

Wanneer het gaat om verzet tegen een bezoek aan bepaalde religieuze plaatsen, geef dan aan dat het nooit de bedoeling is om jongeren 'te overtuigen', laat staan te indoctrineren in een bepaalde levensbeschouwing. Ondanks verschillende opvattingen en de superdiversiteit in onze samenleving en in onze scholen, moeten we vooral leren met elkaar samen te leven. Jongeren op een positieve manier en in een ongedwongen sfeer laten kennismaken met andere culturen en geloofsovertuigingen, hoort daarbij.

Er kan ten slotte nog verwezen worden naar het schoolreglement dat de ouders ondertekenden. Daarin wordt immers beschreven dat ouders zich ook moeten engageren.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Door gewoontes uit te dagen en samen creatieve oplossingen te bedenken, wordt vooruitgang mogelijk gemaakt. Daarbij is het essentieel om steeds een platform voor dialoog te creëren. Een plek waar mensen actief willen luisteren, nadenken en elkaar zien als evenwaardige partners. Door steeds opnieuw samen op zoek te gaan naar het gemeenschappelijk terrein en gemeenschappelijke waarden, kan er tot een evenwichtig samenleven worden gekomen. Dit werkt in de ruime samenleving zo, dus ook in de klas, op de speelplaats, in de lerarenkamer en in het contact met ouders. Centraal bij dit alles is het welzijn van de jongere. Koste wat kost moet worden vermeden dat jongeren in een gedwongen spreidstand terecht komen. Jongeren willen immers enerzijds loyaal zijn en blijven aan de waarden van hun ouders en voelen in sommige gevallen zeer goed aan dat deze weigerachtig staan tegenover dit soort van uitstappen. Anderzijds voelen jongeren ook aan dat hun school dit soort van uitstappen belangrijk vindt en liever geen thuisblijvers heeft. Soms willen ze gewoon loyaal zijn aan hun klasgroep.

Deelname kan worden aangemoedigd door de modaliteiten van de activiteit af te stemmen op de kenmerken van de volledige jongerenpopulatie. Of met andere woorden, in de keuzes die worden gemaakt (over o.a. type activiteiten, locatie, aantal dagen, aanbod eten …) is het niet onverstandig om vooraf reeds stil te staan bij een aantal gevoeligheden. Zeker wanneer er binnen je school een grote diversiteit aanwezig is.

In overleg met de ouders kan op zoek worden gegaan naar gemeenschappelijk terrein, naar gemeenschappelijke waarden en tegemoetgekomen worden aan praktische of zelfs principiële bezwaren, zonder dat daarbij de doelstelling, namelijk deelname aan de activiteit en komen tot een harmonieuze ontwikkeling van het kind, in het gedrang komt.

Soms raken leerkrachten ontmoedigd en overwegen ze zelfs om de handdoek in de ring te gooien en (meerdaagse) buitenschoolse activiteiten te schrappen uit het programma. We adviseren dit écht niet te doen. Het schrappen van dit soort van activiteiten zou een heel jammerlijke evolutie zijn. Het is belangrijk de focus te verleggen en algemene sociale en burgerschapsvaardigheden centraal te stellen.

8.14 Hoe gaan we om met jongeren die eremoorden goedkeuren?

Waarover gaat het?

Soms gebeurt het dat jongeren eremoorden goedkeuren.

Welke kaders zijn van toepassing?

We verwijzen hiervoor naar de lessen en het leerplan Geschiedenis[273] waar de universele rechten van de mens ruim aan bod komen.

Hoe pedagogisch didactisch aanpakken?

Het is belangrijk het gesprek aan te gaan met jongeren en geweld af te keuren.

De focus moet hier gelegd worden op mensenrechten. Waar er een botsing ontstaat tussen cultuurelementen zoals eer of schaamte enerzijds en het mensenleven anderzijds, is het enorm belangrijk om de waarde van een mensenleven zo goed mogelijk over te brengen. Ieder mensenleven is kostbaar. Iemand doden om zich te ontdoen van schaamte, vernedering of schande, is een foutieve benadering. Je begaat in de realiteit immers een fundamentele en onaanvaardbare fout die niet in verhouding staat tot de waarde van een mensenleven.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Eremoorden komen voor bij bepaalde culturen – bv.in Albanië en Turkije– en gaan meestal over wraak. Andere wraakacties komen soms voor in Latijns-Amerika en Zuid-Azië.

Bij Belgische families zien we dan weer familiedrama's. Sommige familiedrama's zijn een vorm van eremoorden. Deze familiedrama's gebeuren in uitzonderlijke gevallen, maar zijn niet altijd cultureel gebonden. Vaak liggen psychologische stoornissen aan de grondslag.

Culturen worden door antropologen vaak ingedeeld in verschillende categorieën: eer-/schaamtecultuur, angstcultuur, schuldcultuur.

De gevallen van eremoorden komen vaak voor bij eer-/schaamteculturen. De motivatie voor de goedkeuring van eremoorden komt voort uit een onoverkomelijk gevoel van schaamte dat leidt tot een poging tot eerherstel, vaak in de vorm van eerwraak en eremoorden. Hierbij wordt geloofd dat dit eerherstel leidt tot een volledige zuivering van het schaamtegevoel.

Aangezien het hier gaat om een intergenerationeel cultuurelement, is het enorm moeilijk om met zulke casussen om te gaan. Het logische vertrekpunt is het vooropstellen van het belang en de waarde van een mensenleven. Indien men hier geen oren naar heeft, kan er gebruik gemaakt worden van alternatieve inzichten om de grieven van de jongere te verwerken.

Voorbeelden:

[273] Vlaamse Overheid, "Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs," Onderwijs Vlaanderen, n.d., https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsdoelen-leerplannen-secundair-onderwijs.

- Het risico op en de gevolgen van juridische consequenties en de grieven die dit met zich meebrengen. Het kan gaan over gevolgen voor de familie, het leven van de jongere in kwestie, financiële gevolgen ...
- Indien het gaat om een jongere met een religieus profiel, is het enorm belangrijk om het belang van levensbehoud voorop te stellen binnen de religie (voor zover dit mogelijk is).
- Het risico op en de gevolgen van escalatie tussen de betrokken partijen. Denk aan bv.wederkerige wraakacties waar geen einde aan komt.

8.15 Hoe gaan we om met aanstootgevende spotprenten?

Waarover gaat het?

Het publiceren van cartoons van de profeet Mohammed zorgt voor heel wat ophef in de samenleving en in scholen in heel Europa en de rest van de wereld:

- Denemarken 2005
  - In 2005 publiceerde de Deense krant Jyllands-Posten 12 cartoons over Mohammed. Dit zorgde voor heel wat ophef in Denemarken en bracht Denemarken als land in een moeilijke diplomatische situatie.[274]
- Frankrijk 2015
  - In 2015 leidde de publicatie van de cartoons Mohammed door het weekblad Charlie Hebdo tot een aanslag in Parijs.[275]
- Frankrijk 2020
  - In oktober 2020 werd er in Parijs een leerkracht Geschiedenis, Samuel Paty, onthoofd na school, nadat hij tijdens zijn les over de vrijheid van meningsuiting cartoons van Mohammed zou hebben laten zien.[276] Dit leidt zowel in Frankrijk als in de rest van Europa tot een debat rond vrije meningsuiting, hoe dit in de klas ter sprake te brengen en de letterlijke interpretatie van bepaalde religieuze teksten.
- …

Welke kaders zijn van toepassing?

De leerplannen Geschiedenis zijn het gepaste kader om met dergelijke thema's om te gaan. Men kan het koppelen aan de lessen rond de Verlichting en de waarden van de Verlichting (2de graad ASO: 2012-010

[274] "Cartoons over Mohammed in Jyllands-Posten," Wikipedia, November 24, 2020, https://nl.wikipedia.org/wiki/Cartoons_over_Mohammed_in_Jyllands-Posten.
[275] "Aanslag Op Charlie Hebdo Op 7 Januari 2015," Wikipedia, October 9, 2020, https://nl.wikipedia.org/wiki/Aanslag_op_Charlie_Hebdo_op_7_januari_2015.
[276] "Moord Op Samuel Paty," Wikipedia, January 4, 2021, https://nl.wikipedia.org/wiki/Moord_op_Samuel_Paty.

en 3de graad TSO 2014-018). Vanaf de derde graad (ASO 2014-012 en TSO 2014-018) kan je verder uitbouwen.[277]

Hoe pedagogisch didactisch aanpakken?

Het GO! ziet het als zijn opdracht om voor jongeren een leefbare en open samenleving te realiseren en daartoe jongeren op te voeden tot democratische, geëngageerde burgers. Ons pedagogisch project 'Samen leren samenleven' heeft tot doel kinderen en jongeren te laten ontdekken dat er geen universele waarheid is om filosofische, ideologische en godsdienstige vragen te beantwoorden. Daarbij vertrekken we vanuit een aantal waarden waaronder wederzijds respect, gelijkwaardigheid en openheid. We promoten de vrijheid om zelf keuzes te maken en kritisch te zijn. Ondanks verschillende opvattingen en de superdiversiteit in onze samenleving en in onze scholen, moeten we vooral leren met elkaar samen te leven.

We zien diversiteit als een meerwaarde, maar zijn niet blind voor de strubbelingen die dit met zich kan meebrengen. Scholen en leerkrachten worden geconfronteerd met ideologische en levensbeschouwelijke discussies, die in sommige gevallen ook kunnen leiden tot controverse en polarisatie. Het tonen van spotprenten is daar een actueel voorbeeld van.

De geschiedenisleerkracht is de geknipte persoon om dit stapsgewijs aan te brengen in de lessen. Het is hier belangrijk te duiden dat de verlichtingsideeën tot stand kwamen, door het machtsmisbruik van de toenmalige heersers in het ancien régime (vorstelijk absolutisme) waarbij de Bastille als groot symbool van die willekeur werd aangevallen in 1789. Ook dient men de keerzijde van de medaille toe te lichten: wat te verbieden en wat niet? Wie beslist? Gaan we dan überhaupt nog mogen spreken over iets? Want er zal altijd wel iemand zijn die zich aangevallen voelt. Het is belangrijk jongeren stapsgewijs mee te nemen in het belang van rechtspraak (en de kans op eerlijke verdediging) én de consequenties van indoctrinatie (het verbieden van anders-denken).

Inzake cartoons is het opvoedkundig van belang om hier een verticale leerlijn op te zetten, waarbij jongeren gaandeweg cartoons leren lezen, interpreteren én hun historisch belang erkennen. Bv. bij het spreken over de reformaties binnen het christelijke geloof in de 16de eeuw (ontstaan protestantisme) werden cartoons gebruikt om ook mensen die niet konden lezen en schrijven te informeren.

Vanaf de derde graad (ASO 2014-012 en TSO 2014-018)[278] bouw je verder, sluit elk hoofdstuk af met verschillende cartoons, om het pluralistische karakter van visies weer te geven. En telkens de tekening te koppelen aan de historische context en verder door te analyseren naar 'welke mening over dit onderwerp wordt hier nu afgebeeld?' Het is ook essentieel om de ontkoppeling te doen tussen de cartoonist en de visie die weergegeven wordt.

---

[277] Vlaamse Overheid, "Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs," Onderwijs Vlaanderen, n.d., https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsdoelen-leerplannen-secundair-onderwijs.
[278] Vlaamse Overheid, "Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs"

De plaats van humor en satire in verschillende culturen dient eveneens geduid te worden. Immers sommige jongeren kennen dit absoluut niet.

Ook verschillende handvatten uit het hoofdstuk polarisatiemanagement zijn hier toepasbaar. Basiswaarden als wederzijds respect, gelijkwaardigheid en openheid staan centraal. Ook de vrijheid om zelf keuzes te maken en kritisch te denken, stimuleren we bij onze jongeren. Belangrijk hierbij is om hen nuances bij te brengen. Je mag boos zijn om iets, maar zodra er geweld bij komt kijken kan het gaan om problematische radicalisering, dus terreur.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

We moeten de nuance in het gesprek blijven brengen en een empathische dialoog voeren. Immers ook in de islam zijn vrijheid en vrije keuze belangrijk. Indien er zich spanningen in een klas voordoen, dient de leraar hier voldoende tijd en ruimte voor vrij te maken en dit gefaseerd aan te pakken. Het is bij uitstek de leraar Geschiedenis die dit opvolgt, al dan niet in samenspraak met de leraar Islam. We proberen de focus te verleggen naar een historische omkadering.

Het is eveneens cruciaal te weten dat de Mohammedcartoons van Charlie Hebdo net zo gevoelig liggen omdat Mohammed als een terrorist wordt afgebeeld.

- Stap 1: De Verlichting en de verlichtingswaarden dienen historisch en politiek gekaderd te worden.
- Stap 2: Vervolgens bevelen we aan de traditie van cartoons en karikaturen uit te leggen en hoe dit leeft in onze samenleving. Het is belangrijk dit te illustreren met casussen die betrekking hebben op onze eigen cultuur. Bijvoorbeeld: ook bij de eerste christenen waren er groeperingen die vonden dat religieuze figuren niet konden worden afgebeeld, de iconoclasten; De film *'The life of Brian'* van Monty Python zorgde destijds voor heel wat ophef bij christelijke fundamentalisten; ook in de kunstwereld zijn er heel wat gecontesteerde religieuze afbeeldingen ... Het is belangrijk dat de leraar het openbreekt en alle hoeken van de vrije meningsuiting laat zien.
- Stap 3: Dan gaan we over naar het beeldverbod en plaatsen dit in een contextuele historische analyse (al dan niet samen met de leraar Islam). Hiermee duiden we dat het enkel islamistische stromingen zijn die een letterlijke interpretatie van de Koran of de Hadith aanhangen en dat de hedendaagse islam geweld in naam van een godsdienst afkeurt.
- Stap 4: Wat extra verhelderend werkt, is de jongeren te laten kennismaken met Arabische miniaturen uit de veertiende eeuw waarop Mohammed, Abraham, Jezus en Mozes te zien zijn.
- Stap 5: Indien de gemoederen verhit blijven, kan het helpen de jongeren hier een kunstwerk rond te laten maken waar ze hun gevoelens de vrije loop kunnen laten gaan. Voor meer informatie zie: www.athenasyntax.org

8.16 Hoe gaan we om met jongeren die na aanslagen uitspraken of handelingen doen die erop duiden dat ze een extremistische ideologie aanhangen waarbij uitsluiting en geweld centraal staan?

Waarover gaat het ?

Na de aanslagen in Brussel vernamen we dat verschillende moslimjongeren de aanslagen en het terrorisme goedkeurden. Het gaat hier niet alleen over moslimjongeren die een sterk wij-zij-denken hanteren, ook over het goedkeuren van geweld tot het presenteren van de gewapende strijd als enige oplossing, waarbij alles geoorloofd is. Dit kan zich op diverse manieren uiten, door bv. aanslagen of ander geweld goed te keuren of te rechtvaardigen, aan te geven zelf te willen strijden of geweld te willen gebruiken, discriminerende uitspraken te doen, haatdragende, ontmenselijkende of naar geweld verwijzende afbeeldingen, filmpjes of teksten te verspreiden.

Omgekeerd zorgde de aanslag van de extreemrechtse Brenton Tarrant in Christchurch (Nieuw Zeeland) voor heel wat spanningen en polarisatie op scholen vanuit extreemrechtse hoek. Meer info over hoe hier mee omgaan vind je bij de casus van rechts-extremisme en nazisme.

Welke kaders zijn van toepassing?

Het is van belang hier tijdens de lessen Geschiedenis tijd voor te maken. Los van de foute houding van de jongeren, zijn het immers items die in het leerplan Geschiedenis verwerkt zitten.[279] Ook hier verwijzen we naar tools rond kritisch denken binnen de leerlijn Actief burgerschap[280].

Hoe pedagogisch didactisch aanpakken?

We mogen niet in paniek schieten en dienen oog te hebben voor enkele gevoeligheden, immers elkeen bekijkt een aanslag of een terreurdaad vanuit zijn eigen perceptie en referentiekader.

In scholen met een heel divers publiek is het cruciaal om – als er zich ergens een aanslag voordoet – dit altijd open te trekken en los te komen van de specifieke aanslag 'an sich', en een minuut stilte te houden met de bewuste aanslag als directe aanleiding, maar met oog voor andere aanslagen of geweld elders ter wereld. Want wat voor sommige jongeren dichtbij is, is voor ons veraf en omgekeerd. Door het open te trekken en te focussen op gedeelde waarden en een stiltemoment tegen geweld en terreur waar ook ter wereld, realiseer je een sterke verbondenheid.

---

[279] Vlaamse Overheid, "Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs," Onderwijs Vlaanderen, n.d., https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsdoelen-leerplannen-secundair-onderwijs.
[280] GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

Verder is het belangrijk niet alleen stil te staan bij aanslagen in het Westen, doch ook oog te hebben voor aanslagen elders in de wereld.

Door in het midden te gaan staan en te focussen op een stil moment tegen geweld of terreur waar ook ter wereld, hanteren we het polaristatiemodel van Bart Bransma[281].

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Na de aanslagen in Brussel stelde een politicus dat een 'significant' deel van de moslimgemeenschap aan het feesten was. Door het woord 'significant' te gebruiken, werkte deze uitspraak zeer polariserend en zorgde voor heel wat ongenoegen bij de moslimgemeenschap in ons land. Dit versterkte het wij-zij-denken en de polarisatie tussen moslims en niet-moslims. Het gebruik van het woord 'significant' duidde volgens sommige ook op een stuk naïviteit en leidde tot het versterken van de complottheorie 'de overheid is tegen ons' bij sommige moslimjongeren.

Het steeds geconfronteerd worden met cijfers en aanslagen, games waarin je zelf virtueel mensen kan doodschieten, geweldfilms … hebben ons minder gevoelig gemaakt voor de dood in het algemeen. Hierdoor is het mogelijk dat jongeren vanuit een zekere naïviteit over terreur gaan spreken en zonder het eigenlijk zelf echt te beseffen dit gaan goedkeuren.

Verder hebben we ook te maken met heel veel jongeren van de tweede of derde generatie die weliswaar fysiek aanwezig zijn in België, in Vlaanderen, in onze klas, maar die nog enorm betrokken zijn met de situatie in hun land van herkomst. Die jongeren worden op sociale media en via satellietkanalen overspoeld met nieuws over tragische aanslagen in de regio vanwaar ze afkomstig zijn. Het discours van sociale media en satellieten uit die regio's is zeer polariserend en heeft het steeds over westerse agressie en de schuld van het Westen.

Ook wanneer er aanslagen gepleegd worden in de regio van afkomst van jongeren, wordt, door de manier waarop westerse media hiermee omgaan, bij de jongeren vaak de indruk gecreëerd dat men dit niet belangrijk vindt of dat de levens van de slachtoffers van die regio minderwaardig zijn. Jongeren kunnen hier heel verontwaardigd over zijn. Soms volstaat het gewoon te duiden dat dergelijke berichten de man in de straat hier niet bereiken of, in heel veel gevallen, minimaal getoond of besproken worden omdat we er ons gewoon minder verbonden mee voelen. Wat voor hen dichtbij is, is voor ons veraf en omgekeerd. Het is belangrijk als leerkracht bij dergelijke gevoeligheden stil te staan.

Dit verklaart waarom jongeren van een andere origine anders reageren op aanslagen die geografisch in het Westen worden gepleegd en dichter bij huis zijn dan op feiten die zich ver van hen afspelen maar waarmee zij zich wel verbonden voelen door hun herkomst. De perceptie van wat dichtbij is en wat ver is, is voor hen helemaal anders. Het opentrekken en naar het midden gaan door te focussen op verbinding en een afkeer van geweld of terreur waar ook ter wereld, kan een dergelijke polarisatie ontmijnen.[282]

---

[281] Bart Brandsma, *Polarisatie : Inzicht in de Dynamiek van Wij-Zij Denken* (Schoonrewoerd: Bb In Media, 2019).

[282] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving* (Antwerpen ; Amsterdam: Houtekiet, 2017).

8.17 Hoe gaan we om met jongeren die rechts-extremistische signalen vertonen?

Waarover gaat het?

Soms worden leerkrachten of jongerenwerkers geconfronteerd met jongeren die racistisch denken, extreemrechts gedachtegoed aanhangen en zelfs rechts-extremistische uitingen vertonen.

Het gaat hier zowel over verbale uitingen, het gebruiken van symboliek zoals bv. hakenkruisen op banken tekenen, als kledij en haartooi, favoriete muziekgenres, en allerlei retoriek die wordt overgenomen uit online *echo chambers*.

We delen graag de profielschets van rechts-extremisme, gebaseerd op het onderzoek van expert Olivier Cauberghs voor Textgain[283]. Onder het deel 'Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?' vind je hier meer informatie over terug.

Welke kaders zijn van toepassing?

Voor de kaders baseren we ons op de scriptie van Maarten De Waele[284].

1. Wat is rechts-extremisme ?

Als we de recente verkiezingsuitslagen in sommige Europese landen in beschouwing nemen, dan merken we dat rechtse bewegingen in opmars zijn. De Europese veiligheidsdiensten maken zich zorgen omdat de grenzen tussen radicaal-rechtse populisten die de regels van de democratie nog respecteren en extreemrechtse bewegingen die zich buiten de liberale rechtsstaat plaatsen, poreus worden. Ook al is de grens soms flinterdun en gaat het bij deze vorm van radicalisering ook over een voortdurend balanceren rond een wettelijk kader en het aftoetsen van de grenzen van de rechtsstaat, toch moeten we ook hier een duidelijk onderscheid maken tussen:

- **Extreemrechts**

  Personen of groepen wiens waarden en overtuigingen indruisen tegen de mainstream, in het belang van de eigen (gepercipieerde) natie, die bedreigd wordt door nationale verraders

  "The difference between radicalism and extremism is the fact that the first is opposed to the constitution, whereas the latter is hostile towards the constitution" (Mudde, 2002)

[283] Olivier Cauberghs, "Reader Online Extremisme" (Textgain, 2020).

[284] Maarten De Waele, "Aansluiten Bij Het 'Grote Fascistische Monster': Inzicht in Het Toetredingsproces van Extreemrechtse Individuen," *Cahiers Politiestudies* 42 (February 2017): 39.

- Rechts-extremisme

Extremisme gebaseerd op een extreemrechtse ideologie, waarbij de inzet van ondemocratische middelen zoals geweld wordt gelegitimeerd en/of toegepast

2. Wat zijn de processen die leiden tot rechts-extremisme?

Ook bij rechts-extremisme kunnen we ons baseren op het model van Colin Mellis, reeds hierboven aangehaald, dat de processen die leiden tot radicalisering en extremisme beschrijft, zij het dan met een verschillende context.

Wat drijft jongeren tot extreemrechts gedachtegoed ?

We onderscheiden volgende **Push Factoren :**

1. Context: Thuismilieu

Traditioneel Vlaams rechts-conservatief gezin: de 'norm'

- Zich afzetten tegen thuismilieu

2. Persoonlijke frustraties & angst

- Eenzaamheid of het gevoel er niet bij te horen
- Pestgedrag
- Vernedering

3. Sociaaleconomische achterstelling.

- Die achterstelling wordt vaak gekoppeld aan een 'wervend discours' , waarbij het ervaren van onrechtvaardigheid wordt uitvergroot, bv. 'Al die migranten krijgen direct een sociale woning.'

Ideologie = jongeren gaan op zoek naar identiteit, gelijkgezinden en zingeving.

4. Sociaal aspect: zoeken naar sociale 'belonging', willen erbij horen.

Engagement

Jongeren willen een engagement opnemen vanuit een emancipatorische visie, bv. 'opkomen voor de kleine man'.

- Extreemlinks en extreemrechts raken elkaar hier op een etnisch-culturele breuklijn .
- Verder heerst er ook een ideologische strijd met bepaalde linkse standpunten, bv. het niet hebben van een antwoord van linkse partijen op bepaalde vragen zoals bv. de immigratiepolitiek.

Sociale redenen

Het beschermen en verdedigen van de eigen bevolkingsgroep, bv. 'Eigen mensen eerst'.

Militaristisch aspect.

Een nostalgische terugblik naar een gouden tijdperk en de drang om de glorie te herbeleven waarbij avontuur, sensatie en wapens centraal staan. 'Rebels go to the right.'

5. Triggers

- Slachtoffer van geweld als katalysator

De manier waarop er gereageerd wordt op geweld. Het door elkaar halen van de polariserende discussies die ontstaan bij politioneel optreden omtrent dader-slachtoffer.

'Bridge burning' of het verbreken van dierbare relaties

- Band met de ouders verbroken
- Schorsing op school
- Wegvallen van dierbare personen

3. Hoe rekruteert extreemrechts jongeren ? Welke strategieën worden gehanteerd ?

'Overton-window': het verschuiven van wat 'normaal' is in de maatschappij; normaliseren en stigmatiseren. Het mainstream maken van extreemrechtse concepten. Het Overton-venster zien ze als het gedachtegoed dat het grote publiek accepteert. De groepen proberen de grens te verschuiven naar wat acceptabel is:

Humor en vrijheid van meningsuiting door middel van memes

Polariseren

Intimideren (je bent 'dom', 'naïef', 'verrader')

Acties: publieke bijeenkomsten, studentenmanifestaties, betogingen …

Sociale media als 'echokamer' voor gelijkgezinden:

- Laagdrempelig: 'je hoeft alleen maar te kunnen lezen'
- Sterke katalysator ivm oudere mediakanalen

Diverse platformen die elkaar versterken en leiden tot 'echokamer'

- Websites (bv. stormfront)
- Gamersplatformen (bv. Reddit, 4Chan)
- Alt-tech (bv. 8Chan, Gab.com, hiddenlol.com)
- Chats (bv. Whatsapp)
- Voice Chats (bv. Discard, teamspeak)
- youtubesterren (bv. Lauren Southern, Jordan Peterson)

www.ceapire.be

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

1. Het is heel belangrijk duidelijke **grenzen** aan te geven en aan jongeren duidelijk te maken wanneer en waar er juridische spelregels worden overschreden. We kunnen bv. gerust de politie inschakelen bij acties van illegale jongeren, alsook de ouders inlichten. Door een grens te trekken naar de inhoud en daarna een ***empowerend* gesprek** te voeren en bv. te focussen op het initiatief als actie – los van de inhoud – kan je heel wat indruk maken en een *empowerend* resultaat boeken.

2. We hebben als scholen een heel belangrijke **preventieve rol** bij het voorkomen van toenemende polarisatie, ook aan de extreemrechtse kant. We dienen onze jongeren weerbaar te maken door:
   - Het kritisch denken te stimuleren, probleemoplossend vermogen te versterken en het zelfvertrouwen te verhogen
   - Nuance te brengen in zwart-witdialogen => er zijn altijd meerdere waarheden
   - Inzicht te geven in *fake news*, manipulatietechnieken, kritische analyse van (sociale) mediaberichtgeving

3. **Contacten opnemen** en behouden – *sense of belonging* – *connective narrative*
   We dienen onze zoekende jongeren mogelijkheden te bieden en voortdurend het 'Samen leren samenleven' te promoten. Bij compromitterende uitspraken dienen we als leraars extra alert te zijn om niet in de val te lopen en zelf te gaan polariseren!!
   a. Het regulier wettelijk aanbod (inclusie binnen onderwijs, tewerkstelling, vrije tijd, etc.) botst vaak met de realiteit.
   b. Leerkrachten dienen te leren omgaan met 'trigger-events' → Het is belangrijk om de partij in conflictsituaties niet (verder) te stigmatiseren of als schuldige aan te duiden. Tracht te bemiddelen of bied een luisterend oor.
   c. Ga uit van een procedurele rechtvaardigheidstheorie: als we als leraars ons neutraal opstellen en onze jongeren met respect benaderen, focussen op wederzijds vertrouwen

en als we hen de nodige informatie/lesinhoud verschaffen om te komen tot leerprestaties, heeft dit automatisch een weerslag op de emoties, attitudes en het gedrag van onze jongeren.[285]

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

BELANGRIJKE WEETJES

- Ik kan een extreemrechts persoon niet veranderen.
- Ik kan alleen mijn houding ten opzichte van de persoon aanpassen.
- Ik moet proberen de persoon als mens te respecteren, ook al deel ik zijn ideeën niet.
- Ik kan geen volledige ideologie aanvallen die voor de betrokkene als enig alternatief wordt gezien. in een vijandige wereld. Ik moet me steeds aanpassen aan nieuwe situaties en uitspraken.
- Een extreemrechts persoon aanvaardt geen kritiek op zijn denken, ik kan alleen proberen het kritisch denken bij de persoon proberen te stimuleren via vraagstelling.
- Ik kan wel sterk inzetten op de relaties en het netwerk rond de persoon en focussen op een *'sense of belonging'* /gevoel van verbondenheid.
- Mensen met extreemrechtse ideeën verlaten enkel het gedachtegoed als ze alternatieven zien.

10 GESPREKSTIPS

1. Vergeet winnen (niet hautain overkomen), toon interesse, laat uitspreken.
2. Tracht te preciseren bij je vraagstelling (de kunst van het vragen stellen).
3. Je mag ook zelf provoceren.
4. Geef tegenvoorbeelden (*Killing examples*).
5. Wees redelijk en toon empathie.
6. Gebruik humor.
7. Gebruik storytelling.
8. Betrek actief alle andere stemmen en jongeren.
9. Stimuleer kritisch denken.
10. Beheers de evolutie van het gesprek en kom niet te snel met je eigen voorstel.

De diversiteitsexperts waarschuwen ook voor een toenemend <u>online rechts-extremisme</u>

[285] RAN - Radicalisation Awareness Network, "RAN EDU Academy: Far-Right Extremism in the Classroom," *RAN - Radicalisation Awareness Network* (RAN - Radicalisation Awareness Network), accessed June 2019, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_academy_far-right_extremism_in_classroom_berlin_13-14_062019_en.pdf.

In deze tijden van digitalisering vinden ook extremistische groeperingen hun weg naar het internet, rechts-extremisten zijn daar geen uitzondering op. De laatste jaren is er zelfs een online opleving te merken van rechts-extremisme[286]. Ook Europol heeft dit opgemerkt:

"Rechts-extremisten gebruiken websites, online discussiefora en pseudonieuwssites om hun ideologie te verspreiden. Ondanks pogingen om blanke suprematie-inhoud op te sporen en te verwijderen, blijven grote sociale-mediaplatforms een belangrijke factor voor de verspreiding van rechts-extremisme. Bovendien vormen marginale platforms, die ofwel speciale rechts-extremistische sites zijn of zijn gekoloniseerd, online veilige havens voor extreemrechtse bewegingen."[287]

Het online verspreiden van een extremistische ideologie leidt onder andere tot[288]:

1. **Eerste contact met ideologie**
   Meerderheid van jihadi´s in Mauritanië zouden voor het eerst met de ideologie in contact gekomen zijn online (Oumar).

2. **Inspiratie voor aanslagen**
   Verdachte steekpartij Stephen Timms verklaarde geïnspireerd te zijn door de onlinevideo´s van Anwar Al-Awlaki (Dillon, Neo, Ong & Khader). 78% van alle neojihadi-terroristische plannen werden voorbereid door autonome 'home grown'-organisaties of individuen zonder directe links of instructies van Al Qaida of gerelateerde organisaties (Sageman)

3. **Operationele ondersteuning**
   Verdachten aanslag Boston Marathon 2015 gebruikten informatie van een Al Qaida-geïnspireerde website om hun explosieven te maken.

Een voorbeeld hiervan is de aanslag van Brenton Tarrant in Christchurch, Nieuw-Zeeland. Tarrant opende het vuur op twee moskeeën en doodde 51 mensen[289]. Daarnaast toonde hij zijn acties ook rechtstreeks aan het grote publiek via livestreaming op sociale media. Vóór zijn misdaad had hij reeds verschillende foto's op Twitter gepost ter voorbereiding op de schietpartij. Op de wapens en de tijdschriften in zijn posts wordt in het bijzonder verwezen naar de groepsverkrachtingen van Rotherham, naar Alexandre Bissonnette, auteur van de aanslag in de moskee van Quebec en naar Luca Traini, auteur van een

[286] Cyril Rosman and Tobias den Hartog, "AIVD: Online Opleving van Extreem-Rechts," Ad.nl (AD, April 29, 2020), https://www.ad.nl/binnenland/aivd-online-opleving-van-extreem-rechts~a7f8ada6/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F.

[287] Europol, "European Union Terrorism Situation and Trend Report (TE-SAT)" (Europol, 2020), https://www.europol.europa.eu/activities-services/main-reports/european-union-terrorism-situation-and-trend-report-te-sat-2020.

[288] Olivier Cauberghs, "Reader Online Extremisme"

[289] "Aanslagen in Christchurch Op 15 Maart 2019," Wikipedia (Wikipedia, August 28, 2020), https://nl.wikipedia.org/wiki/Aanslagen_in_Christchurch_op_15_maart_2019.

schietpartij in Italië[290]. Ook de aanslag van Tarrant heeft mensen aangezet tot copycat-gedrag. Denk maar aan de aanslag in Hanau, Duitsland op 19 februari 2019 waarbij negen mensen werden doodgeschoten[291]. Rechts-extremistisch gedrag wordt zo versterkt doordat aanslagplegers en hun sympathisanten elkaar vinden op rechts-extremistische websites. Deze ontmoetingen worden daarna voortgezet in besloten, nog extremere groepen[292].

Het is dus belangrijk om waakzaam te zijn voor online extreme content die mensen kan aanzetten tot radicalisering of zelfs tot geweld. Dit is echter makkelijker gezegd dan gedaan. We worden dagelijks overspoeld met een hoeveelheid aan digitale teksten: krantenartikels, e-mails, whatsappjes, tweets en statusupdates. Nooit werden er meer feiten en meningen de wereld in gestuurd dan vandaag. Het is niet simpel om de boodschappen die gecodeerd zitten in deze massale hoeveelheid taal en tekst te herkennen en te bevatten[293]. Daarnaast is er ook geen eenduidig profiel voor rechts-extremistische aanhangers. Er is geen kalifaat of overkoepelende organisatie die de daders enigszins bindt. Het landschap is een mozaïek van verschillende netwerken, groepen, persoonlijkheden, opvattingen, ideologieën, narratieven en doelen[294]. Net daarom is het belangrijk om vaardigheden te ontwikkelen om autonoom een gefundeerde inschatting te maken omtrent de symboliek en het taalgebruik op sociale media.

Olivier Cauberghs[295] heeft voor Textgain een profielschets gemaakt van rechts-extremistische kenmerken. Hierin worden niet alleen de voornaamste visuele kenmerken opgesomd, maar ook welke vrijetijdsbesteding hun voorkeur draagt, welke emoji's ze vaak gebruiken en op welke cijfercodes ze beroep doen. Deze voornaamste kenmerken kunnen een houvast bieden om waakzaam te zijn voor online rechts-extreme content.

Visuele Kenmerken

- Neutrale kledij gebruikt om hun (meestal onbedoelde) symbolische waarde
- Neutrale kledij aangepast om hun symbolische waarde te vergroten
- Ideologisch symbolische kledij

[290] "Ce Que l'on Sait de Brenton Tarrant, l'auteur Présumé Du Massacre de Christchurch," LaLibre.be (La Libre, March 15, 2019), https://www.lalibre.be/international/ce-que-l-on-sait-de-brenton-tarrant-l-auteur-presume-du-massacre-de-christchurch-5c8b512e7b50a60724c64203.

[291] Marja Verburg and Wiebke Pittlik, "Vragen Na Terreuraanslag Hanau," DIA - Duitsland Instituut (DIA - Duitsland Instituut, February 21, 2020), https://duitslandinstituut.nl/artikel/35699/vragen-na-terreuraanslag-hanau.

[292] Cyril Rosman and Tobias den Hartog, "AIVD: Online Opleving van Extreem-Rechts"

[293] Olivier Cauberghs, "Reader Online Extremisme"

[294] "Nikki Sterkenburg in Het NRC over Online Rechts-Extremisme," Universiteit Leiden (NRC, March 5, 2020), https://www.universiteitleiden.nl/nieuws/2020/03/nikki-sterkenburg-in-het-nrc-over-online-rechts-extremisme.

[295] Olivier Cauberghs, "Reader Online Extremisme"

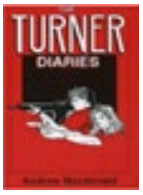
- *‘undercut’*
- *‘skinhead’*
- *‘bowlcut’*
- …

- Fashwave (synthwave)
- RAC (Punk)
- Neofolk (Folk)
- Aryan / National Socialist Black Metal (Heavy Metal)
- 3rd Reich Music
- …

Vrijetijdsbesteding

- Fysieke Paraatheid

- Lectuur:
  - Ideologische werken
  - Manifesten
- Films:
  - Politiek incorrect in huidige tijdsgeest
  - Dominant blanke cast



- Hooliganisme

- Dating

Communicatie

Symbool	Omschrijving	Mogelijke betekenis in *far-right* extremistische context
👍	*'thumbs up'*	14 words
✌️	*'victory hand'*	2 genders
👌	*'ok sign'*	White Power
🕷	*'spider'*	Dehumanisering van niet-blanken (vluchtelingen)
👽	*'alien'*	Dehumanisering van niet-blanken (vluchtelingen)
🥓	*'bacon'*	Dehumanisering van niet-blanken (Moslims en Joden)

	'national flag'	Afhankelijk van de actualiteit en context; nationalisme, verlaten van EU etc.
((()))	*'echoes'*	Persoon tussen de haakjes shamen als Jood
)))(((	*'echoes'*	Benadrukken dat persoon tussen haakjes geen Jood is
	'dice'	Dobbelsteen vormt 14 8 als verwijzing naar '14 words'

Cijfercodes

Cijfercode	Omschrijving	Mogelijke betekenis in FRE context
14	*14 Words* (David Lane)	*"We must secure the existence of our people and a future for white children."*
14/88	*14 words / 88 Precepts* (David Lane)	Slogan '14 words' + de 88 levensadviezen van David Lane
88	Heil Hitler	
6 Gazillion	Onbestaand getal	Gebruikt om de holocaust te minimaliseren

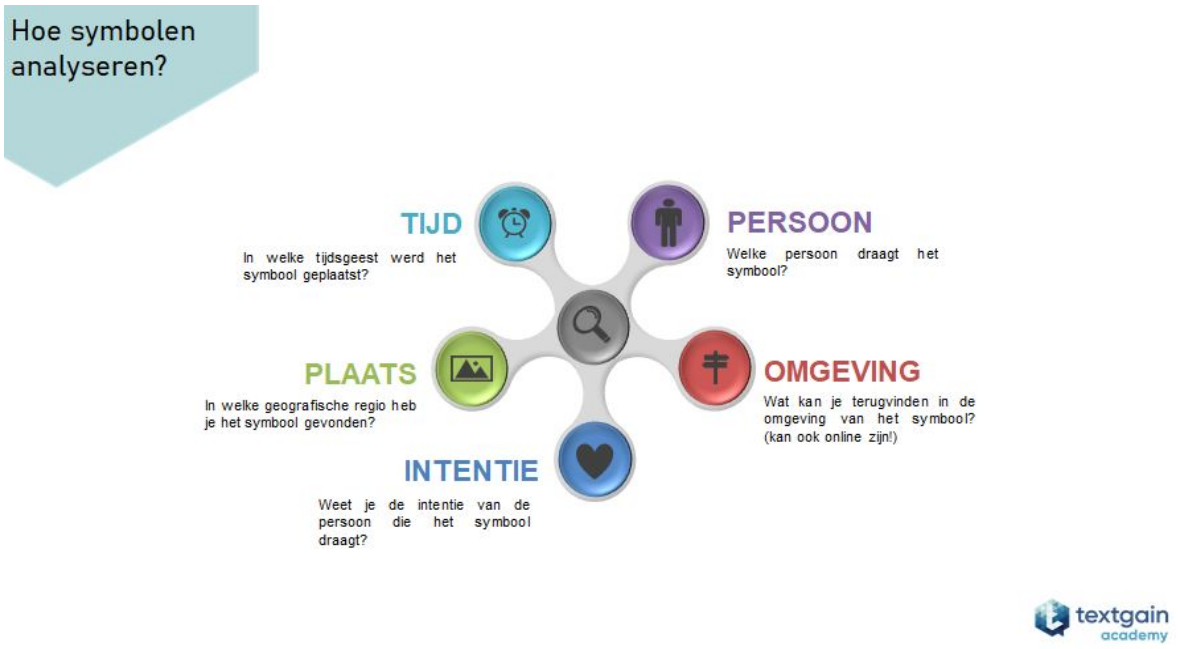
109, 110		Aantal landen (109) waaruit Joden doorheen de geschiedenis werden verbannen, gevolgd door de wens van een 110de keer.
13 52	13% vs 52%	Aanklacht dat zwarten 13% van de bevolking in USA zouden uitmaken maar toch 52% in de criminaliteitsstatistieken.
2YT4U	*Too white for you* (fonetisch)	Uiting van geloof in blanke suprematie
100%	100% blank	Geloof in eigen 'zuivere' blanke identiteit
198 of 19 en 8 of S en H	*Sieg Heil*	
28 of B en H	*Blood and Honor*	
23 **W**	*White*	
H8	*Hate*	
318 of C18	*Combat 18*	Strijd voor Adolf Hitler
RAHOWA	*RAcial HOly WAr*	
ORION	*Our Race is our Nation*	

Pilmetaforen

Symbool	Omschrijving	Mogelijke betekenis in FRE context
	'Blue Pill'	Verder leven in 'naïviteit'
	'Red Pill'	De 'realiteit' onder ogen zien
	'Black Pill'	Gevoel dat de natuurlijke man/vrouw balans verstoord is en dient hersteld te worden. Meestal gebruikt in de context van Incels.
	'Iron Pill'	Geloof dat fysieke paraatheid vereist om zich voor te bereiden op een nakende rassenoorlog.
	'Siege Pill'	Geloof dat er eerst anarchie moet ontstaan om vervolgens de wereld opnieuw op te bouwen (met als doel een etno-staat) naar het scenario van het boek *The Siege* van James Mason

Het is echter belangrijk ook hier niet alles onder één noemer te zien en oog te hebben voor nuances en processen. Olivier Cauberghs[296] duidt dit met volgend schema. Hij wijst op volgende factoren die cruciaal zijn in het analyseren van bovenstaande symbolen:

[296] Olivier Cauberghs, "Reader Online Extremisme"



8.18 Hoe gaan we om met jongeren die links-extremistische signalen vertonen?

Waar gaat het over?

Soms worden leerkrachten geconfronteerd met jongeren die actief zijn in links-activistische milieus. Ze gaan in discussie met hun leerkrachten, meestal rond politiek geladen issues, recent gekoppeld aan onder andere het verdedigen van migratie en klimaatactivisme, gepromoot door Greta Thunberg en in België Anuna De Wever. Sommigen dreigen vanuit dit gedachtegoed te ver te gaan in hun pogingen om 'awareness' of milieubewustwording te vergroten. Zoals bij alle andere vormen van problematische radicalisering wordt de grens bereikt als de wet wordt overschreden en er geweld aan hun acties gekoppeld wordt.

Hoewel hun acties oorspronkelijk gepaard gaan met goede intenties, is er de kans dat dit kan leiden tot een aversie of zelfs haat tegenover de status quo. In sommige gevallen wordt dit dan een springplank naar illegitiem activisme of zelfs terreurdaden. Dierenrechtenactiviste, Anja Hermans van het beruchte Animal Liberation Front, is hier een voorbeeld van. Zij stichtte 15 jaar geleden vermoedelijk brand in een vrachtwagen van een vleesverwerkend bedrijf.[297] Na haar vrijspraak kwam ze tot inkeer en heeft ze

[297] Belga. "Anja Hermans Vrijgesproken van Brandstichting." Gazet van Antwerpen. Gazet van Antwerpen, November 27, 2006. https://www.gva.be/cnt/oid436673.

ondertussen met grote onderscheiding een masterdiploma behaald in de criminologie, waarbij ze zich verdiepte in gewelddadig extremisme.[298]

Welke kaders zijn van toepassing?

1. Wat is links-extremisme?

Links-extremisme vindt haar oorsprong in vroeg 20e-eeuwse arbeidersbewegingen die klasse-onderscheid beoogden te elimineren. Gedurende het bestaan van de Sovjet-Unie, groeide de aanhang voor links-extremistisch geïnspireerde ideologieën aanzienlijk. Tussen 1988 en 1998 waren er opmerkelijk veel terroristische aanslagen vanuit de links-extremistische hoek, daar ze globaal verantwoordelijk waren voor 74% van de 13. 858 slachtoffers in die periode.[299]

Vandaag de dag zien we sporen van generationeel overgedragen, communistisch geïnspireerd gedachtegoed in links-activistische groeperingen in zowel Europa als de Verenigde Staten. Dit uit zich vaak in illegitieme manieren om verandering te brengen in de maatschappij. In scholen kan dit zich uiten in overmatig spijbelen om klimaatmarsen bij te wonen of op de speelplaats onrust te stoken door mensen op te zetten tegen het schoolbeleid inzake milieuvriendelijkheid.

Alhoewel het klopt dat vandaag rechts-extremisme een meer prangende dreiging is, bestaat de kans wel dat links-extremisme de komende jaren weer op gang komt *(sociological cycle theory)*. Tussen de jaren '60 en '90 was er een sterke aanwezigheid van linkse terreurgroepen die met de steun van communistische regeringen overeind konden blijven. Met de val van de Sovjet-Unie en de arrestatie van verschillende leiders die geaffilieerd waren met communistische regimes, nam de dreiging af en werd rechts-extremisme geleidelijk aan de dominante politiek-ideologische dreiging in het Westen.[300]

2. Vormen van links-extremisme

a. Antifascisme

- Het antifascisme (ook bekend als *antifa*) is een veelvormige beweging die ageert tegen alle vormen van uiterst rechts, met name tegen nazisme, fascisme en neo-fascisme.
    - Dit uit zich soms in illegitieme handelingen of tegendemonstraties die de rechtsorde kunnen verstoren.[301]

b. Antiglobalisme en milieu-extremisme

---

[298] "QUOTE : ANJA HERMANS," De Standaard (De Standaard, September 12, 2015), https://www.standaard.be/cnt/dmf20150911_01862730.

[299] Thomas Omestad, David E. Kaplan, and Stefan Lovgren, "The Joy of the Turks, The Fury of the Kurds," *U.S. News & World Report*, March 1, 1999.

[300] Thomas Omestad, David E. Kaplan, and Stefan Lovgren, "The Joy of the Turks, The Fury of the Kurds"

[301] "Antifascisme," Wikipedia (Wikipedia, November 30, 2020), https://nl.wikipedia.org/wiki/Antifascisme.

- Antiglobalisme of antimondialisme is een beweging die zich verzet tegen het globalisme in zijn geheel. Antiglobalisten verzetten zich radicaal tegen iedere vorm van globalisering, men ziet het als een bedreiging voor de lokale cultuur en economie.[302]
- Alle vormen van energiewinning die overwegend in het voordeel van de economie uitvallen (volgens milieuactivisten), worden bestreden door milieuactivisten. In het buitenland heeft dit geleid tot verschillende gewelddadige protestacties.

c. Verzet tegen asiel- en vreemdelingenbeleid

Alle beleidsmaatregelen die in het nadeel vallen van asielzoekers en vreemdelingen worden vaak ook bestreden door milieuactivisten. Er zijn genoeg vreedzame collectieven, maar ook hier weer zijn er heimelijke, illegale acties die de rechtsorde kunnen verstoren.

d. Dierenrechtenextremisme

Ook voor dierenactivisme geldt hetzelfde principe; wanneer er illegitieme, illegale of heimelijke acties ondernomen worden om het welzijn van dieren voorop te stellen, dan vormt dit een gevaar voor de rechtsorde en kan dit de persoonlijke levenssfeer van burgers verstoren.[303]

3. Wat zijn de processen die leiden tot links-extremisme?[304]

a. We onderscheiden volgende **Push-factoren:**

1. **Context: Thuismilieu**

Vaak ligt de politieke voorkeur van de ouders aan de basis van links-extremistisch gedachtegoed. Als er een voorgeschiedenis is van (extreem)links-activisme, is de stap naar extremere vormen aannemelijker.

Het kan ook zijn dat ze door mainstreamideeën op het internet beïnvloed worden en dit als vorm van rebellie uiten tegen ouders die volledig niet begaan zijn met het milieu, dierenwelzijn, etc.

---

[302] "Van Davos Tot Porto Alegre," MO* (Mondiaal Nieuws, n.d.), https://www.mo.be/artikel/van-davos-tot-porto-alegre.

[303] Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst, "Links Activisme En Extremisme, Divers En Diffuus, Wisselvallig En Wispelturig - Publicatie - AIVD," aivd.nl (Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, September 2, 2013), https://www.aivd.nl/onderwerpen/extremisme/documenten/publicaties/2013/09/02/links-activisme-en-extremisme-divers-en-diffuus-wisselvallig-en-wispelturg.

[304] Maarten De Waele, "Aansluiten Bij Het 'Grote Fascistische Monster': Inzicht in Het Toetredingsproces van Extreemrechtse Individuen," *Cahiers Politiestudies* 42 (February 2017): 39.

2. Persoonlijke frustraties & angst

- Angst dat de wereld het niet zal aankunnen
- Afzetten tegen de status quo
- Reactie tegen rechts gedachtegoed

3. Sociaaleconomische situatie.

- Die achterstelling wordt vaak gekoppeld aan een 'wervend discours', waarbij het ervaren van onrechtvaardigheid wordt uitvergroot.
- Jongeren die links gedachtegoed aanhangen, komen paradoxaal uit tegengestelde sociale klassen. Enerzijds heb je jongeren die vanuit een zekere welvaart het opnemen voor de zwakkeren in de samenleving, anderzijds heb je de zwakkeren zelf die opkomen voor hun rechten.

4. **Ideologie** = jongeren gaan op zoek naar identiteit, gelijkgezinden en zingeving.

5. **Sociaal aspect**: zoeken naar sociale 'belonging', willen erbij horen

6. Engagement.

Jongeren willen een engagement opnemen vanuit een emancipatorische visie, bv. 'opkomen voor de asielzoekers en vreemdelingen'.

- extreemlinks en extreemrechts raken hier elkaar op een etnisch-culturele breuklijn.

Triggers

- Slachtoffer van het systeem en rechtse regeringscoalities als katalysator
- De manier waarop er gereageerd wordt op geweld. Het door elkaar halen van de polariserende discussies die ontstaan bij politioneel optreden omtrent dader-slachtoffer.
- Ze nemen het meestal op voor slachtoffers van politioneel optreden.
- 'Bridge burning' of het verbreken van dierbare relaties
    - Band met de ouders verbroken
    - Schorsing op school
    - Wegvallen van dierbare personen

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

1. Het is heel belangrijk duidelijke **grenzen** aan te geven en aan jongeren duidelijk te maken wanneer en waar er juridische spelregels worden overschreden. We kunnen bv.gerust de politie inschakelen bij acties van illegale jongeren, alsook de ouders inlichten. Door een grens te trekken naar de inhoud en daarna een **empowerend gesprek** te voeren en bv. te focussen op het initiatief als actie – los van de inhoud – kan je heel wat indruk maken en een empowerend resultaat boeken.

2. We hebben als scholen een heel belangrijke **preventieve rol** bij het voorkomen van toenemende polarisatie, ook aan de extreem-linkse kant. We dienen onze jongeren weerbaar te maken door:
   - Het kritisch denken te stimuleren, probleemoplossend vermogen te versterken en het zelfvertrouwen te verhogen
   - Nuance te brengen in zwart-witdialogen => er zijn altijd meerdere waarheden
   - Inzicht te geven in *fake news*, manipulatietechnieken, kritische analyse van (sociale) mediaberichtgeving (Zie casus *fake news*, complotdenken)
3. **Contacten opnemen** en behouden – *sense of belonging – connective narrative*
   We dienen onze zoekende jongeren mogelijkheden te bieden en voortdurend het 'Samen leren samenleven te promoten. Bij compromitterende uitspraken dienen we als leraars extra alert te zijn om niet in de val te lopen en zelf te gaan polariseren!!

   a. Regulier aanbod (inclusie binnen onderwijs, tewerkstelling, vrije tijd, etc.) <-> Realiteit
   b. Omgaan met 'trigger-events' > belangrijk om partijen in conflictsituaties niet (verder) te stigmatiseren of als schuldige aan te duiden. Zoeken naar bemiddeling of luisterend oor bieden
   c. Uitgaan van procedurele rechtvaardigheidstheorie: Als we als leraars ons neutraal opstellen en onze jongeren met respect benaderen, focussen op wederzijds vertrouwen en als we hen de nodige informatie/ lesinhoud verschaffen om te komen tot leerprestaties, heeft dit automatisch een weerslag op de emoties, attitudes en het gedrag van onze jongeren.[305]

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

BELANGRIJKE WEETJES

- Ik kan een extreemlinks persoon niet veranderen.
- Ik kan alleen mijn houding ten opzichte van de persoon aanpassen.
- Ik moet proberen de persoon als mens te respecteren, ook al deel ik zijn ideeën niet.
- Ik kan geen volledige ideologie aanvallen die voor de betrokkene als enig alternatief wordt gezien in een vijandige wereld. Ik moet me steeds aanpassen aan nieuwe situaties en uitspraken.
- Een extreemlinks persoon aanvaardt geen kritiek op zijn denken, ik kan alleen proberen het kritisch denken bij de persoon proberen te stimuleren via vraagstelling.
- Ik kan wel sterk inzetten op de relaties en het netwerk rond de persoon en focussen op een *'sense of belonging'*/ gevoel van verbondenheid.
- Mensen met extreem-linkse ideeën verlaten enkel het gedachtegoed als ze alternatieven zien.

[305] RAN - Radicalisation Awareness Network, "RAN EDU Academy: Far-Right Extremism in the Classroom," *RAN - Radicalisation Awareness Network* (RAN - Radicalisation Awareness Network), accessed June 2019, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_academy_far-right_extremism_in_classroom_berlin_13-14_062019_en.pdf.

10 GESPREKSTIPS

1. Vergeet winnen (niet hautain overkomen), toon interesse, laat uitspreken.
2. Tracht te preciseren bij je vraagstelling (de kunst van het vragen stellen).
3. Je mag ook zelf provoceren.
4. Geef tegenvoorbeelden (*Killing examples*).
5. Wees redelijk en toon empathie.
6. Gebruik humor.
7. Gebruik storytelling.
8. Betrek actief alle andere stemmen en jongeren.
9. Stimuleer kritisch denken.
10. Beheers de evolutie van het gesprek en kom niet te snel met je eigen voorstel.

Extreemlinkse / Anarchistische symboliek

Olivier Cauberghs[306] heeft voor Textgain een korte lijst gemaakt van bekende symboliek uit de extreemlinkse symboliek. Deze voornaamste kenmerken kunnen een houvast bieden om waakzaam te zijn voor online links-extreme content.

Omcirkelde A	
Zwarte vlag	
Zwarte kat	
Anarchistische zwarte kruis	

[306] Olivier Cauberghs, “Reader Online Extremisme” (Textgain, 2020).

Antifa (de organisatie, niet het gedachtegoed 'antifascisme')	
Anarchosyndicalisme	
ACAB	*All Cops Are Bastards*
161 - AFA	*Anti-Fascist Action*
De rode driehoek werd gebruikt door de nazi´s als merkteken voor onder andere communisten in de concentratiekampen. Dit symbool wordt nu, bv. op sociale media, gebruikt door (extreem)linkse personen om hun positie tegen nazisme te benadrukken.	

8.19 Hoe gaan we om met jongeren die het nazisme vereren?

Waarover gaat het?

Soms worden leerkrachten en jongerenwerkers geconfronteerd met jongeren die het nazisme aanhangen. Vandaag de dag noemen we dit neonazisme. Het neonazisme is in opgang in heel Europa en wordt voornamelijk door rechts-extremistische groeperingen gepropageerd. Zie casus 'Hoe ga ik om met jongeren die rechts-extremistische signalen vertonen?'

Welke kaders zijn van toepassing?

We verwijzen hiervoor naar de lessen en het leerplan Geschiedenis die het nazisme uitvoerig bespreken.[307] Voor het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap bedraagt dit het leerplan 2014/012[308].

[307] Vlaamse Overheid, "Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs," Onderwijs Vlaanderen, n.d., https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsdoelen-leerplannen-secundair-onderwijs.
[308] https://pro.g-o.be/blog/documents/2014-012.pdf

Definitie van nazisme:

Een nazi is een aanhanger van het nationaalsocialisme. Het nationaalsocialisme is de ideologie waarop, tussen 1933 en 1945, in Duitsland een totalitaire dictatuur was gebaseerd. De grondlegger van het nationaalsocialisme was de oorspronkelijk Duits-Oostenrijkse politieke provocateur, populist en latere dictator van Duitsland Adolf Hitler, die ook aan het hoofd stond van de politieke partij waarin het nationaalsocialisme zich georganiseerd had: de Nationaalsocialistische Duitse Arbeiderspartij (NSDAP).[309]

Definitie neonazisme:

Neonazisme is nationaalsocialisme van na de Tweede Wereldoorlog. Het is een voortzetting van de nationaalsocialistische ideologie die ervan uitgaat dat het Indo-Europese ras of in meer extreme zin, het blanke ras van mensen, het Arische ras, superieur is aan alle andere rassen. Ook gaat de ideologie ervan uit dat het jodendom uit is op wereldheerschappij en de uiteindelijke vernietiging van het blanke ras; daarom worden de Joden als de grootste vijand gezien door (neo)nazi's. Daarbij wordt geweld vaak verheerlijkt en worden traditionele familiewaarden voorgestaan.[310]

Het komt voor dat nazisme wordt aangeprezen, bv.door het aanbrengen van hakenkruisen op pennenzakken, screensavers of muren. Het nazisme bevat verschillende elementen en sommige mensen voelen zich aangetrokken tot een of meerdere van die elementen. Het kan gaan om een superioriteitsgevoel ten opzichte van mensen met een vreemde origine als reactie op de als een invasie beschouwde toestroom van migranten en de snelle en grote veranderingen van de samenleving. In Duitsland en België zien we hier vooral reacties op. De migratiestroom heeft tot gevolg dat mensen denken dat ze hun land, hun identiteit gaan verliezen.

Het grootste probleem bij nazistische propaganda is, zoals bij andere vormen van radicalisering, de veralgemening van de vreemde persoon, het Identitair denken en de dehumanisering van de ander. Mensen worden afgebeeld als kakkerlakken of dieren om ze te demoniseren. Ook dit is een soort van complotdenken waardoor mensen waanideeën ontwikkelen over de beslissingen van de overheid. Populisme en extreemrechtse propaganda maken misbruik van de angst van sommige mensen en brengen hen naar een rechtse manier van denken.

Belangrijk is dat bij extreemrechtse groeperingen het nazitijdperk anders afgebeeld wordt dan wat geschiedenisboeken, documentaires, overlevenden vertellen. Er wordt ook een waanvoorstelling gecreëerd over het nazitijdperk. Andere termen zoals nationaalsocialisme worden gebruikt voor het nazisme en Hitler wordt afgeschilderd als een man met oprechte en zuivere intenties. Op die manier veranderen rechtse groeperingen het zeer negatieve narratief naar een positief onschuldig narratief om mensen te manipuleren en te brainwashen. Het veranderen van de termen is hierin zeer belangrijk.

Er zijn veel gelijkenissen tussen de processen van extreemrechtse en islamitische radicalisering.[311]

---

[309] "Nazi," Wikipedia, July 31, 2020, https://nl.wikipedia.org/wiki/Nazi.

[310] "Neonazisme," Wikipedia, December 15, 2020, https://nl.wikipedia.org/wiki/Neonazisme.

[311] Maarten De Waele, "Aansluiten Bij Het 'Grote Fascistische Monster': Inzicht in Het Toetredingsproces van Extreemrechtse Individuen," *Cahiers Politiestudies* 42 (February 2017): 39.

Hoe pedagogisch didactisch aanpakken ?

Dergelijke veralgemeningen kan je tegengaan door ervaringsgericht te werken en problematische jongeren in contact te laten komen met mensen van andere origines die tegelijk toch ook veel gemeenschappelijke interesses hebben, zoals muziekkeuze, eten, dagelijkse bekommernissen … Zo kan je ook deze misvattingen bespreekbaar maken.

2. Het is heel belangrijk duidelijke **grenzen** aan te geven en aan jongeren duidelijk te maken wanneer en waar er juridische spelregels worden overschreden. We kunnen bv.gerust de politie inschakelen bij acties van illegale jongeren, alsook de ouders inlichten. Door een grens te trekken naar de inhoud en daarna een **empowerend gesprek** te voeren en bv. te focussen op het initiatief als actie – los van de inhoud – kan je heel wat indruk maken en een empowerend resultaat boeken.
3. We hebben als scholen een heel belangrijke **preventieve rol** bij het voorkomen van toenemende polarisatie ook aan de extreemrechtse kant. We dienen onze jongeren weerbaar te maken door:
   - Het kritisch denken te stimuleren, probleemoplossend vermogen te versterken en het zelfvertrouwen te verhogen
   - Nuance te brengen in zwart-witdialogen => er zijn altijd meerdere waarheden
   - Inzicht te geven in *fake news*, manipulatietechnieken, kritische analyse van (sociale) mediaberichtgeving
4. **Contacten opnemen** en behouden – *sense of belonging – connective narrative*
   We dienen onze zoekende jongeren mogelijkheden te bieden en voortdurend het 'Samen leren samenleven' te promoten. Bij compromitterende uitspraken dienen we als leraars extra alert te zijn om niet in de val te lopen en zelf te gaan polariseren!!
   a. Het regulier wettelijk aanbod (inclusie binnen onderwijs, tewerkstelling, vrije tijd, etc.) botst vaak met de realiteit.
   b. Leerkrachten dienen te leren omgaan met 'trigger-events' → Het is belangrijk om de partij in conflictsituaties niet (verder) te stigmatiseren of als schuldige aan te duiden. Tracht te bemiddelen of bied een luisterend oor.
   c. Ga uit van een procedurele rechtvaardigheidstheorie: als we als leraars ons neutraal opstellen en onze jongeren met respect benaderen, focussen op wederzijds vertrouwen en als we hen de nodige informatie/ lesinhoud verschaffen om te komen tot leerprestaties, heeft dit automatisch een weerslag op de emoties, attitudes en het gedrag van onze jongeren.[312]

[312] RAN - Radicalisation Awareness Network, "RAN EDU Academy: Far-Right Extremism in the Classroom," *RAN - Radicalisation Awareness Network* (RAN - Radicalisation Awareness Network), accessed June 2019, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_academy_far-right_extremism_in_classroom_berlin_13-14_062019_en.pdf.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

BELANGRIJKE WEETJES

- Ik kan een extreemrechts persoon niet veranderen.
- Ik kan alleen mijn houding ten opzichte van de persoon aanpassen.
- Ik moet proberen de persoon als mens te respecteren, ook al deel ik zijn ideeën niet.
- Ik kan geen volledige ideologie aanvallen die voor de betrokkene als enig alternatief wordt gezien in een vijandige wereld. Ik moet me steeds aanpassen aan nieuwe situaties en uitspraken.
- Een extreemrechts persoon aanvaardt geen kritiek op zijn denken, ik kan alleen proberen het kritisch denken bij de persoon proberen te stimuleren via vraagstelling.
- Ik kan wel sterk inzetten op de relaties en het netwerk rond de persoon en focussen op een ‘ sense of belonging’/ gevoel van verbondenheid.
- Mensen met extreemrechtse ideeën verlaten enkel het gedachtegoed als ze alternatieven zien.

10 GESPREKSTIPS

1. Vergeet winnen (niet hautain overkomen), toon interesse, laat uitspreken.
2. Tracht te preciseren bij je vraagstelling (de kunst van het vragen stellen).
3. Je mag ook zelf provoceren.
4. Geef tegenvoorbeelden (*Killing examples*).
5. Wees redelijk en toon empathie.
6. Gebruik humor.
7. Gebruik storytelling.
8. Betrek actief alle andere stemmen en jongeren.
9. Stimuleer kritisch denken.
10. Beheers de evolutie van het gesprek en kom niet te snel met je eigen voorstel.

We verwijzen hier tevens naar de casus ‘Wat is rechts-extremisme?’ en de profielschets van Olivier Cauberghs voor Textgain.[313]

8.20 Hoe gaan we om met islamitisch extremisme of jihadisme bij jongeren?

Waarover gaat het?

Het mondiaal jihadisme is te duiden als een wereldwijde, gewelddadige, ideologische beweging met sekteachtige kenmerken. Jihadisten baseren zich, net als de aanhangers van de politieke islam (islamisten, oftewel degenen die een islamitisch regime nastreven), op een ideologie die gebaseerd is op een letterlijke

[313] Olivier Cauberghs, “Reader Online Extremisme” (Textgain, 2020).

interpretatie van de primaire bronnen. Echter, jihadisten onderscheiden zich op politiek vlak sterk van islamisten: zij geloven niet in het inzetten van politieke middelen (zoals politieke partijen, verkiezingen, democratie) om hun doelen te bereiken, dus grijpen ze naar andere middelen. Jihadisten beschouwen het voeren van een gewapende strijd in feite als de enige wijze waarop daadwerkelijke verandering in de politieke en sociale omstandigheden van moslims kan worden bewerkstelligd. De achterliggende overtuiging is: 'Je hebt een slechte positie en er is geen verbetering mogelijk door mee te doen aan het democratische systeem.' Bijgevolg wijzen ze de democratie principieel af. Jihadisten willen dat aan alle moslims recht wordt gedaan. Daaraan ligt een sterk rechtvaardigheidsgevoel ten grondslag en de overtuiging dat moslims wereldwijd worden onderdrukt. Jihadisten stellen dat burgers in veel landen met een moslimmeerderheid lijden onder de onderdrukking van barbaarse regimes, die worden gesteund door westerse overheden. Het Westen en corrupte regimes worden beschouwd als twee zijden van dezelfde medaille. Westerse autoriteiten zouden bovendien actief zijn om de religieuze identiteit van moslims te onderdrukken en te bestrijden. Met het spreken over democratie en mensenrechten zou het Westen volgens jihadisten, moslims slechts zand in de ogen willen strooien.[314]

In het islamisme is religieuze opvoeding een noodzakelijke voorwaarde voor de opbouw van een superieure, rechtvaardige islamitische orde. Jihadisten bieden echter aan individuen een 'short cut'. Religieuze ijver, in de vorm van de bereidheid van het individu om te strijden (en te sterven) voor de islam, is bv. van veel grotere waarde dan het bezitten van religieuze kennis. Waar in de politieke islam de gemeenschap een belangrijke rol speelt, staat in het jihadisme het handelingsvermogen van het individu centraal. Binnen het jihadisme mogen leken want veel jihadisten hebben weinig kennis van de originele schriften zelf oordelen over de toelaatbaarheid en legitimiteit van de toepassing van geweld. Ook worden ze daarbij aangemoedigd het recht in eigen hand te nemen. Deze individualistische benadering van het geweldsmonopolie is een belangrijke component die van de dreiging van jihadisten uitgaat. Een illustratie hiervan zijn de verschillende aanslagen in Europa.[315]

Wat is het kalifaat?

Jihadisten wensen een 'authentiek, islamitisch kalifaat' te vestigen omdat zij ervan overtuigd zijn dat alleen binnen de kaders van een volledige onderwerping aan Gods wetten, moslims volledig zichzelf kunnen zijn en hun religie volledig kunnen beleven. De invoering van een volgens hen een zuivere vorm van de islam en de mogelijkheid om deze in de meest pure vorm te belijden, zal volgens jihadisten een einde maken aan alle problemen die er op dit moment spelen in moslimsamenlevingen.[316]

---

[314] Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst, "Jaarverslag 2014" (Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2014), https://www.aivd.nl/documenten/jaarverslagen/2015/04/22/jaarverslag-aivd-2014.

[315] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving* (Antwerpen ; Amsterdam: Houtekiet, 2017).

[316] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving*

Wie zijn de kuffar?

Volgens de volgers van de extremistische islam zijn er slechts twee kampen. Dat maken ze ook duidelijk in hun rekruteringsfolders: aan de ene kant de islam, aan de andere kant de kuffar, de ongelovigen. Dit laatste begrip wordt erg breed uitgerokken, zodat ook moslims die niet de 'juiste' islam aanhangen, terechtkomen bij de groep ongelovigen. Dat verklaart waarom het islamitisch extremisme zo massaal veel slachtoffers heeft gemaakt bij moslims zelf.
Dat geforceerde onderscheid tussen de volgens hen ware gelovigen en de kuffar bemoeilijkt vaak de werking van bv.de school en kan tot heftige spanningen leiden. Zo weigerden leerlingen bv.plots bij afwezigheid van de islamleerkracht om opgevangen te worden door leraars die andere levensbeschouwelijke vakken geven. 'Zij mogen aan ons geen les geven, want het zijn ongelovigen.' Dit soort discours is geen spontane reactie van jonge tieners, maar het gevolg van indoctrinatie van buitenaf.[317]

Welke kaders zijn van toepassing?

In opvolging van de aanslagen in Europa in de periode vanaf 2015 werd op Vlaams niveau een Vlaams actieplan[318] ontwikkeld met een specifiek luik voor onderwijs: HANDVATTEN VOOR DE PREVENTIE, AANPAK EN OMGANG MET POLARISERING EN RADICALISERING BINNEN ONDERWIJS[319].

De verschillende onderwijsnetten maakten hiervoor elk hun eigen visietekst en actieplan gekoppeld aan hun pedagogisch project.
Voor het GO! is dit te vinden op het kennisplatform voor de GO! professional[320]. Op scholengroep- en schoolniveau werden sleutelfiguren aangesteld die een algemene basisvorming kregen, aangevuld met specifieke modules in functie van lokale context en noden.

[317] Karin Heremans, *Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving*
[318] Vlaamse Regering, "Actieplan Ter Preventie van Actieplan Ter Preventie van Gewelddadige Radicalisering Gewelddadige Radicalisering En Polarisering En Polarisering" (Vlaamse Regering, May 19, 2017), https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Actieplan%20ter%20preventie%20van%20gewelddadige%20radicalisering%20en%20polarisering.pdf.
[319] Departement Onderwijs en Vorming, "HANDVATTEN VOOR DE PREVENTIE, AANPAK EN OMGANG MET RADICALISERING & POLARISERING BINNEN HOGER ONDERWIJS En VOLWASSENENONDERWIJS" (Departement Onderwijs en Vorming, October 20, 2020), https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Handvatten_preventie_polarisering_radicalisering_hogeronderwijs_volwassenenonderwijs_20102020.pdf.
[320] https://pro.g-o.be/

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

Zowel op Vlaams niveau als binnen de respectievelijke onderwijsnetten werd een vormingsaanbod ontwikkeld dat voortdurend wordt geactualiseerd. Dit aanbod kan geraadpleegd worden op de websites van de respectievelijke netten.

Per onderwijsnet worden er ook referentiepersonen aangeduid die op maandelijkse basis samenkomen en de actuele situatie bespreken.
Voor het GO! zijn dit: Karin Heremans (karin.heremans@g-o.be) en Hanne Lannoo (hanne.lannoo@g-o.be).
Het Departement Onderwijs voorziet sinds een aantal jaren ook een vormingsaanbod CONNECT[321] rond weerbaarheid voor scholen. Hiervoor wordt samengewerkt met Arktos.
In samenwerking met Kazerne Dossin werd een vormingsaanbod polarisatiemanagement[322] ontwikkeld met handige tools en casusbesprekingen.
Op Vlaams niveau werd een netwerk islamexperten[323] opgericht. Net zoals Ceapire[324] ondersteunen zij scholen en organisaties bij problematische islamitische radicalisering.

Het GO! ontwikkelde volgende vormingen[325]:

1. 'Basisvorming preventie en opvolging radicalisering' door Karin Heremans en CEAPIRE: verplichte module.
2. 'Actief burgerschap' door Dilys Vyncke: sterk aan te raden in combinatie met de eerste module.
3. Identiteitsvorming bij moslimjongeren door Khadija Aznag: keuzemodule, enkel in het kader van dit traject.
4. Islam, IS en radicalisering door CEAPIRE: keuzemodule, enkel in het kader van dit traject.
5. Omgaan met racistische uitspraken door School zonder Racisme: keuzemodule, enkel in het kader van dit traject.
6. Moeilijke gesprekken over diversiteit door Houssein Boukhriss: nascholing, ook beschikbaar in het kader van dit traject.
7. Moeilijke gesprekken met ouders door Veerle De Bruyne: nascholing, ook beschikbaar in het kader van dit traject.
8. 'Media en Radicalisering' door Bert Pieters (Mediawijsheid): beschikbaar vanaf januari 2017.

Deze vormingen kunnen op maat aangevraagd worden via karin.heremans@g-o.be.

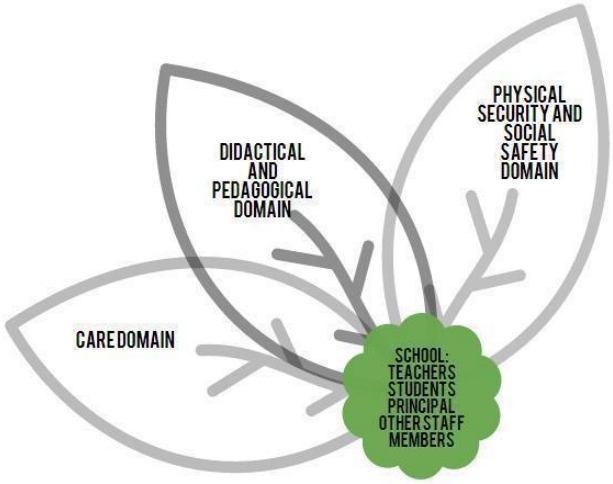
[321] https://arktos.be/nl/ondersteuning/connect
[322] http://wij-zij.be/
[323] https://netwerkislamexperten.be/
[324] http://www.ceapire.be/
[325] https://pro.g-o.be/

Ter ondersteuning van alle GO! scholen werden **gespreksleidraden** ontwikkeld om te praten met leerlingen van **alle onderwijsniveaus**. Voor individuele begeleiding kunnen leerlingen rekenen op de ondersteuning vanuit het CLB. Een handige flowchart gidst jou doorheen gesprekken.

- Leidraad - praten met kleuters[326]
- Leidraad - praten met leerlingen basisonderwijs[327]
- Leidraad - praten met leerlingen secundair onderwijs[328]
- Leidraad - praten met cursisten NT2[329]

Pleidooi voor een duurzame, holistische, multidisciplinaire aanpak

Verder pleiten we voor een **holistische, multidisciplinaire aanpak** waarbij scholen een deel van de samenleving zijn en waarbij er een voortdurende interactie is tussen de school, de ouders en de andere partners uit de omgeving. De school is geen afgelegen eiland. Samenwerking, inbedding in een lokale context staan centraal in onze visie. In dit schoolmodel staat de school in het centrum van de samenleving, gaat ze verbindingen aan en maakt ze deel uit van netwerken op drie grote domeinen: **het pedagogisch didactisch domein, het domein van zorg en welzijn en het domein van fysieke en sociale veiligheid**.[330]



[326] http://pro.g-o.be/blog/Documents/Sjabloon_gesprek_terreurdreiging_kleuters.docx
[327] http://pro.g-o.be/blog/Documents/Sjabloon_gesprek_terreurdreiging_leerlingen_BaO.docx
[328] http://pro.g-o.be/blog/Documents/Sjabloon_gesprek_terreurdreiging_leerlingen_SO.docx
[329] http://pro.g-o.be/blog/Documents/Sjabloon_gesprek_terreurdreiging_cursisten-NT2.docx
[330] Götz Nordbruch and Stijn Sieckelinck, "Transforming Schools into Labs for Democracy - A Companion to Preventing Violent Radicalisation through Education" (RAN Centre of Excellence, October 2018), https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_transforming_schools_into_labs_for_democracy_2018_en.pdf.

Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

Naar Europese aanbevelingen (meetings van de werkgroep RAN education) promoten we een combinatie van verschillende narratieven ter preventie van radicalisering:

- **Connective narrative**:
  Het is belangrijk een sterke focus te leggen op verbinding tussen jongeren en hun leerkracht of hulpverlener. We vertrekken hierbij vanuit de sokkel gedeelde humanistische basiswaarden. Een sterk participatiebeleid is hierbij eveneens een prioriteit.
- **Counter narrative**:
  In samenwerking met deskundigen kunnen foute narratieven gecounterd te worden. Een islamdeskundige kan islamitische radicalisering belichten en problematische Koranverzen counteren door een historische contextuele analyse.
- **Alternative narrative :**
  Kwetsbare jongeren zijn vaak op zoek naar alternatieven, het is belangrijk deze aan te bieden. Verschillende Europese onderwijspartners zetten in op Actief burgerschap, mediawijsheid, kritisch denken, brede open scholen.

In onze EUROGUIDE trachten we deze drie narratieven te koppelen aan de vier grote doelgroepen conform de Europese aanbevelingen uit het RAN Manifesto[331]:

- Scholen die een preventiebeleid dienen te ontwikkelen
- Leerkrachten en eerstelijnsmedewerker die in de frontline staan en die ondersteund en gevormd dienen te worden
- Partners die scholen en leerkrachten ondersteunen bij het uitwerken van hun beleid
- Overheden die de noodzakelijke beleids- en financiële kaders dienen te voorzien

Tips om te praten met leerlingen over radicalisme en extremisme:[332]

Het GO! heeft tips geformuleerd ter ondersteuning van leerkrachten die in dialoog willen gaan met hun leerlingen.

1. Wees **professioneel** ten aanzien van je leerlingen. Niet jouw emoties tellen nu, maar wel de boodschap die je aan je leerlingen kunt brengen.
2. Treed **kordaat** op bij beledigingen van medeleerlingen omwille van hun godsdienst of afkomst.

[331] RAN - Radicalisation Awareness Network, "Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools," ec.europe, March 17, 2015, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf.

[332] https://pro.g-o.be/

3. Vermeld rustig dat je **niet** wenst te **polariseren**, dat je niet meegaat in zwart-witdenken, dat je je verzet tegen veralgemeningen. Nodig op een positieve manier uit tot kritisch en zelfkritisch denken.
4. Luister goed naar **provocerende uitspraken** van leerlingen en probeer voor jezelf te verwoorden welke behoefte ze daarmee uitdrukken. Reageer eerst op de behoefte en pas later op het taalgebruik.
5. Vermijd ongenuanceerde uitspraken. Sommige leerlingen kunnen deze verkeerd interpreteren en kwetsend opvatten.
6. **Veroordeel daden in plaats van mensen**. Bijvoorbeeld: gebruik de omschrijving 'gruwelijke daden' in plaats van 'gruwelijke daders'.
7. Streef naar activiteiten die bijdragen tot solidariteit in een multiculturele samenleving.
8. Wees voorzichtig met acties die fout geïnterpreteerd en kwetsend kunnen opgevat worden. In het GO! kiezen we ervoor om stil te staan bij alle slachtoffers van terreur wereldwijd.

Stappenplan - wat bij bezorgdheid over het gedrag of uitspraken van een leerling?[333]

- Handel **nooit alleen**.
- Bespreek je bezorgdheid met je **collega's, leerlingbegeleiding** en je **directie**.
- Vraag raad aan het **CLB**.
- Bespreek en overloop eventueel met het CLB de vragenlijst radix.
- Afhankelijk van het advies van de directie en het CLB, worden de ouders en de leerling betrokken.

Nodig je iemand uit voor een gesprek?[334]

- Afhankelijk van de ernst van de situatie wordt de **algemeen/coördinerend directeur op de hoogte** gebracht.
- Streef steeds naar een aanpak op maat (preventief, repressief of 'curatief'), afhankelijk van de situatie en de lokale beleidscontext (al dan niet radicaliseringsambtenaar/-cel …), met hulp van externe partners.
- In noodsituaties moet de politie tevens gecontacteerd worden. Je contacteert best de lokale politie bij een potentiële vertrekker en de federale politie bij iemand die vertrekkensklaar staat, net vertrok, in Syrïe zit of terugkeerde.

[333] https://pro.g-o.be/
[334] https://pro.g-o.be/

9 Tot slot: Investeren in onderwijs is de beste preventie!

Deze EUROGUIDE werd geschreven om ons te herinneren aan de gedeelde humanistische waarden die het fundament vormen van onze samenleving. Het zijn eenvoudige waarheden, die ons doen reflecteren en ons helpen voeling te krijgen met wat leeft in de samenleving. In deze uitdagende tijden is de manier waarop we omgaan met jongeren binnen onze pedagogische aanpak van groot belang.

Onderzoek naar extremisme en terrorisme wijst op de dubbelzinnige rol van het onderwijs: terwijl er geen oorzakelijk verband is tussen het opleidingsniveau en radicalisering, kan de democratische kwaliteit van het onderwijs zeker het verschil maken. Wanneer men kinderen en jonge mensen leert omgaan met conflicten op een vredevolle manier, wanneer ze gesteund worden en begeleid worden bij hun identiteitsvorming en wanneer ze voelen dat er naar hen wordt geluisterd in verband met zaken die voor hen uiterst belangrijk zijn, zullen ze waarschijnlijk minder vlug geneigd zijn zich te laten verleiden door schadelijke propaganda. **Investeren in onderwijs is dan ook de beste preventie!**

We sluiten af met een aantal aanbevelingen gekoppeld aan de vier doelgroepen uit het *RAN Manifesto for education – Empowering Educators and schools*.[335]

De leraar/ opvoeder

- Investeer in opleidingen.
- Ga lastige gesprekken aan.
- Bied alternatieven aan.
- Bouw onderwijsnetwerken uit.
- Informeer je over de onlineactiviteiten van de leerlingen.
- Gebruik getuigenissen van slachtoffers of vormers.

De school

- Ontwikkel een heldere visie over hoe omgaan met radicalisering en extremisme op school.
- Innoveer binnen de grenzen van het leerplan.
- Verrijk het leerplan, door het gebruik van onlinetools.
- Maak gebruik vakoverschrijdende activiteiten.
- Voorzie opleidingen voor het personeel om hen te helpen bij het voeren van lastige gesprekken.
- Geef het goede voorbeeld door een veilige omgeving te creëren voor het schoolpersoneel.
- Werk samen in solide samenwerkingsverbanden met andere organisaties.
- Betrek leerlingen bij de preventie-initiatieven.

[335] RAN - Radicalisation Awareness Network, "Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools," ec.europe, March 17, 2015, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf.

De partners

- Zorg voor een goede samenwerking tussen de school en de politie en het gerecht.
- Betrek ouders en families erbij.
- Werk samen met NGO's en andere externe organisaties.
- Hulporganisaties en lokale maatschappelijke initiatieven kunnen een alternatief bieden voor de leerlingen.
- Zorg voor bewustmaking van radicalisering onder het lerarenteam.

De overheid

- Ontwikkel een duurzame aanpak van radicalisering.
- Leg succescriteria vast voor het preventiewerk.
- Maak ruimte voor een benadering op maat binnen de scholen.
- Moedig vernieuwing aan op grote schaal.
- Investeer in de toekomst.

10 Waar kan ik terecht?

1. **Preventie van radicalisering - overheidsinitiatieven**: Leidraad voor de preventie en aanpak van radicalisering

Het Departement Onderwijs en Vorming reikt handvatten[336] aan die je school helpen omgaan met radicalisering, en die mee je deradicaliseringsbeleid vormgeven of bijsturen.

In de leidraad vind je:

- Met welke preventieve maatregelen en initiatieven kan een school radicalisering voorkomen?
- Wat kan een school doen als ze bij leerlingen verontrustende signalen vaststelt die **geen acute dreiging** vormen voor de school en/of de maatschappij: hoe signalen erkennen? Bij welke actoren kan een school terecht?
- Wat kan een school doen als ze bij leerlingen verontrustende signalen vaststelt die **wel een acute dreiging** vormen voor de school en/of de maatschappij?
- Hoe reageert een school best als ze verontrustende informatie over derden verneemt?

Er is ook een webpagina met linken naar leermiddelen en een dossier van Klasse over radicalisering.

2. **Brochure: "Wat als je kind radicaliseert?"**

Verschillende Antwerpse organisaties, waaronder De Opvoedingswinkel, publiceerden samen de **brochure** "Wat als je kind radicaliseert?"[337]

Hierin vinden ouders tips over hoe ze kunnen merken dat hun kind radicaliseert en waar ze terechtkunnen voor hulp.

3. **De Opvoedingslijn** (078 15 00 10) opvoedingslijn@groeimee

Deze hulplijn biedt voortaan ook antwoorden op vragen van verontruste ouders over de mogelijke radicalisering van hun kinderen. De hulplijn biedt vraagverheldering, informatie en ondersteuning om, indien nodig, gericht te kunnen doorverwijzen naar de geschikte hulpverlening.
Alle informatie vind je in het persbericht[338] en de werking van de hulplijn[339].

---

[336] https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Handvatten_preventie_polarisering_radicalisering_hogeronderwijs_volwassenenonderwijs_20102020.pdf
[337] https://pro.g-o.be/blog/Documents/160606_STAD-radicalisering-folder-final.pdf
[338] http://pro.g-o.be/blog/Documents/160215_hulplijn_persbericht.pdf
[339] https://pro.g-o.be/blog/Documents/16-15142%20werking%20van%20de%20hulplijn%20rond%20radicalisering.pdf

4. **De theologische infolijn** (0800 200 98) infolijn.islam@embnet.be

Elke weekdag van 9.30 tot 12 uur of via sms 0472 79 35 11.
De infolijn is bedoeld voor jongeren op zoek naar hun islamitische identiteitsontwikkeling, voor ouders of kennissen/vrienden van jongeren die aan het radicaliseren zijn en voor hulpverleners (met of zonder moslimachtergrond) op zoek naar ondersteuning rond het theologische aspect om dit te kunnen toepassen binnen hun werkdomein.

5. Subsidieproject CONNECT

Opeenvolgende Vlaamse Ministers van Onderwijs kennen jaarlijks een **subsidie** toe voor het **project CONNECT** van het **vormingscentrum Arktos voor jongeren**. Scholen van verschillende onderwijsnetten nemen hieraan deel. Het project heeft als doel om heel snel expertise in te zetten in die scholen in Vlaanderen en Brussel waar een concentratie van jongeren met **extreem risicogedrag** de draagkracht en de veerkracht van het leerkrachtenteam en de scholen te boven gaat. Alle info over project CONNECT vind je hier[340]. Alles over Arktos op hun webstek.[341]

6. Lespakket

De medewerkers van Vranckx Actua (Canvas) bundelden de reportage "Mijn Jihad" in een handig lespakket[342] waarin ze verduidelijken hoe je zo'n klasgesprek kunt starten. De videofragmenten kunnen dienen als aanzet tot of aanvulling bij een gesprek of debat.
Hier vind je de YouTube-afspeellijst[343]. Je kan de reportage ook integraal online vinden[344].

7. Handleiding Diversiteit

Het GO! Onderwijs voor de Vlaamse Gemeenschap heeft een handleiding "Omgaan met etnische, culturele en levensbeschouwelijke diversiteit - een handleiding voor de GO! Onderwijsprofessional" ontwikkeld.
De bedoeling van deze handleiding is om scholen en hun onderwijsprofessionals te ondersteunen in het omgaan met etnische, culturele en levensbeschouwelijke diversiteit.

8. CEAPIRE – Centrum voor Expertise en Advies Inzake Preventie en Interventie m.b.t. Radicalisering en Extremisme[345]

---

[340] https://arktos.be/nl/ondersteuning/connect
[341] https://arktos.be/nl/home
[342] https://www.vrt.be/canvas/vranckx-actua/mijn-jihad-in-de-klas
[343] https://www.youtube.com/playlist?list=PLyR3eXWP4Wx_dToM3fwQSUr2XQm4o-los
[344]https://www.vrt.be/vrtnu/a-z/panorama/?utm_medium=redirect&utm_source=canvas_mijn-jihad&utm_campaign=canvasmigratie&utm_content=vrt-nu/
[345] http://www.ceapire.be/

Ceapire verstrekt doelgerichte antwoorden en reikt concrete oplossingen met betrekking tot radicalisme en extremisme aan voor eenieder die daarom vraagt, zowel in de publieke als de private sector.

Ze zijn gespecialiseerd in problematieken gerelateerd aan de islam, radicalisme en extremisme, culturele diversiteit, integratie en burgerschap.

E-mail: info@ceapire.be
Tel. 03 349 34 70

9. Netwerk van islamexperten: gratis hulp op maat

Een netwerk van islamexperten helpt je school gratis met vragen rond de islam en gaat op zoek naar een antwoord op maat.

De experten beschikken over een grondige kennis van de islam, maar zijn ook vertrouwd met de leefwereld van jongeren. Ze staan klaar voor jongeren, klasgroepen en eerstelijnswerkers (leerkrachten, CLB-medewerkers en NAFT-begeleiders):

- Ze geven duidingen over de islam en de waarden en normen binnen de islam
- Ze begeleiden klasgesprekken en laten jongeren zo kennismaken met elkaars levensovertuiging
- Ze geven inzicht in waarom jongeren radicaliseren. Ook met concrete bezorgdheden rond radicalisering kan je bij hen terecht.
- Ze informeren en coachen leerkrachten, zodat zij met meer zelfvertrouwen zelf in gesprek kunnen gaan met leerlingen en ouders.

Wil je een beroep doen op het netwerk? Neem contact op via deradicalisering.onderwijs@vlaanderen.be.

Nieuwsgierig hoe alles verloopt? Bekijk het filmpje Klasse - Imam Khalid brengt moslims en niet-moslims dichter bij elkaar[346].

10. Wij-zij

Het wij-zij-project is ontstaan vanuit de wil om een netwerk en hub te creëren rond polarisatie. We voelen immers sterk hoe de nood én de vraag groeit naar een duurzaam antwoord op polarisatieproblemen, controverses en conflicten. Wij-zij wil tools en strategieën verspreiden die een professioneel houvast kunnen bieden.

Het netwerk wordt gedragen door Kazerne Dossin, Vlaams Vredesinstituut, Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten, Universiteit Gent, Koninklijk Atheneum Antwerpen, Bijzonder Comité voor

[346] https://www.klasse.be/84485/imam-khalid-benhaddou-islamexpert-moslims-school/

Herinneringseducatie, Democratische Dialoog, Fonds Aurore Ruyffelaere, Geïntegreerde Politie, Hannah Arendt Instituut, Stad Mechelen en Katholiek Onderwijs Vlaanderen.[347]

11. Klasse

a. Dossier Radicalisering

Klasse ontwikkelde een dossier over radicalisering[348] met duiding en getuigenissen van leerkrachten en medeleerlingen. Daarnaast bevat het dossier ook praktische tips rond signaalherkenning, aanpak en preventie. Je vindt er ook een overzicht van hulplijnen en lesmateriaal.

b. Dossier Crisismanagement

Het dossier Crisismanagement[349] leert je meer over de aanpak van crisissituaties. Wat kan je als school doen, en hoe kan je je hierop voorbereiden?

c. Klasse-live

Twee deskundigen beantwoordden vragen over radicalisering via livestream[350].

Youtube - Klasse live: radicalisering bij jongeren

12. KlasCement: leermiddelen radicalisering

Leermiddelenwebsite KlasCement[351] verzamelt tools en leermiddelen over verschillende onderwerpen. Je kan hier ook lesmateriaal en educatief materiaal vinden over het thema radicalisering en mediawijsheid.

13. Normaal Radicaal: online seminaries over radicalisering en identiteit

Het Bijzonder Comité Herinneringseducatie stelt drie online seminaries[352] ter beschikking, waarin telkens een antwoord wordt gezocht op een kritische vraag rond radicalisering. Elk webinar behandelt een ander thema. Per thema vind je een informatiedossier. De webinars zijn gratis en duren 60 minuten.

- Sessie 1: Radicalisering in perspectief
- Sessie 2: Waar komt gewelddadige radicalisering vandaan?
- Sessie 3: Dialoog en positieve identiteitsontwikkeling

14. Kleur Bekennen: leermiddelen over wereldburgerschap en radicalisering

[347] https://wij-zij.be/.
[348] https://www.klasse.be/reeks/radicalisering/
[349] https://www.klasse.be/reeks/crisismanagement-2/
[350] https://www.youtube.com/watch?v=rq_pru1TJ7Y&feature=youtu.be
[351] https://www.klascement.net/thema/deradicalisering/
[352] http://herinneringseducatie.be/normaal-radicaal/

Kleur Bekennen[353] geeft je inspiratie en ondersteuning om in de klas aan de slag te gaan rond wereldburgerschap en om radicalisering bespreekbaar te maken vanuit verschillende invalshoeken. Je vindt er:

- Een blog met leermiddelen voor digitaal gebruik
- Educatief materiaal dat je per provincie kan ontlenen
- Toegang tot online documentatiecentra per provincie
- Nascholingen en workshops

15. Mediawijsheid en haatspraak - Kenniscentrum Mediawijs

Mediawijs is het Vlaamse Kenniscentrum Mediawijsheid van de Vlaamse overheid en IMEC vzw. Mediawijs biedt handvatten om bewust, actief, kritisch en creatief media te gebruiken om deel te nemen aan onze maatschappij. Op de website vind je informatie, tools, vormingen en onderzoek.

- Het kenniscentrum Mediawijs stelt rond de vraag 'Hoe omgaan met geweld in de media?' een dossier ter beschikking: 'Mediawijsheid in tijden van dreiging en terreur'.[354] In dit dossier kom je te weten hoe je in het lager onderwijs op een positieve, actieve manier kan omgaan met terreur, oorlog, geweld en angst.
- Meer informatie over de relatie tussen media en radicalisering vind je in het dossier 'Media en radicalisering'[355].
- Ontdek hoe je in het lager onderwijs op een positieve, actieve manier kan omgaan met terreur oorlog, geweld en angst
- Vind hier[356] meer informatie over hoe je kan praten met kinderen over geweld en aanslagen in het nieuws.
- Bekijk ook de infographic 'is het een schending van mensenrechten?' op de website van Mediawijs.
- Mediawijs lanceerde samen met meer dan 20 partners MediaNest[357], een website voor ouders over mediaopvoeding en mediagebruik. Voor ouders met kinderen tot 18 jaar.

16. EDUbox

EDUbox is een educatief concept van VRT NWS om jongeren uit het middelbaar onderwijs te laten kennismaken met één bepaald maatschappelijk thema. EDUbox wil jongeren informeren en hen stimuleren om zelf aan de slag te gaan.

EDUbox is gemaakt voor gebruik in de klas, waar leerlingen het onderwerp zelfstandig in handen kunnen nemen. De leerlingen werken in groepjes of individueel met een box gevuld met fiches, die zowel fysiek als digitaal en in interactieve vorm beschikbaar zijn. Deze fiches bevatten stukjes theorie,

[353] http://www.kleurbekennen.be/
[354] https://mediawijs.be/dossiers/dossier-media-en-radicalisering/mediawijs-klas-tijden-terreur
[355] https://mediawijs.be/dossiers/dossier-media-en-radicalisering
[356] https://mediawijs.be/dossiers/dossier-mediaopvoeding/praten-je-kinderen-over-geweld-en-aanslagen-nieuws
[357] http://www.medianest.be/

praktijkoefeningen en opdrachten in combinatie met een uitgebreid digitaal luik met audiovisueel materiaal.

Met dit gratis leermiddel werken leerkrachten aan specifieke eindtermen en verschillende sleutelcompetenties.[358]

17. No Hate Speech Movement

Voor tools, tips en informatie rond (online) haatspraak kan je steeds terecht op de webpagina van de No Hate Vlaanderen[359]. De No Hate Speech Movement is een jongerencampagne van de Raad van Europa voor online mensenrechten, die polarisatie wil tegengaan en focust op haatspraak. Tussen 2016 en 2018 zorgde No Hate Vlaanderen voor de lokale vertaling met een focus op sensibilisering, vorming en ondersteuning van kinderen, jongeren en intermediaire om hen weerbaar te maken en actie te ondernemen tegen haatspraak.

18. Contactpersonen

Referentiepersonen voor CLB:

- OVSG/POV: Marjolein.petit@ovsg.be
- Vrij CLB Netwerk: marleen.vandenmooter@vrijclbnetwerk.be
- GO!: hanne.lannoo@g-o.be

Referentiepersonen voor scholen:

- OVSG: Marjolein.petit@ovsg.be
- POV: joris.diels@pov.be
- OKO: johan.royeaerd@telenet.be
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen:
    - dieter.hoedekie@katholiekonderwijs.vlaanderen.be
    - Meer info: http://katholiekonderwijs.vlaanderen/nieuws/radicaliteit-insluiten
- GO!:
    - karin.heremans@g-o.be

[358] https://www.vrt.be/nl/edubox/.
[359] http://www.nohate.be/

- Meer info: http://pro-go.be/over-go/actuele-themas-preventie-radicalisering

11 Annexen

11.1 Bibliografie

"Aanpak Sociale Polarisatie Na Gevecht in School." Wij-Zij Polarisatie. Kazerne Dossin, January 14, 2020. https://wij-zij.be/case/aanpak-sociale-polarisatie-na-gevecht-in-school/.

"Aanslag Op Charlie Hebdo Op 7 Januari 2015." Wikipedia, October 9, 2020. https://nl.wikipedia.org/wiki/Aanslag_op_Charlie_Hebdo_op_7_januari_2015.

"Aanslagen in Christchurch Op 15 Maart 2019." Wikipedia. Wikipedia, August 28, 2020. https://nl.wikipedia.org/wiki/Aanslagen_in_Christchurch_op_15_maart_2019.

"Activiteiten Voor Leerlingen | School Zonder Racisme." School zonder racisme, n.d. https://www.schoolzonderracisme.be/aanbod/leerlingen.

Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst. "Links Activisme En Extremisme, Divers En Diffuus, Wisselvallig En Wispelturig - Publicatie - AIVD." aivd.nl. Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, September 2, 2013. https://www.aivd.nl/onderwerpen/extremisme/documenten/publicaties/2013/09/02/links-activisme-en-extremisme-divers-en-diffuus-wisselvallig-en-wispelturg.

Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst. "Jaarverslag 2014." Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2014. https://www.aivd.nl/documenten/jaarverslagen/2015/04/22/jaarverslag-aivd-2014.

Amandine Lauro, Idesbald Goddeeris, and Guy Vanthemsche. *Koloniaal Congo : Een Geschiedenis in Vragen*. Kalmthout: Polis, 2020.

Amistad. DreamWorks, 1997.

Anne Frank Stichting. "Educatie - Ons Educatief Aanbod." Anne Frank Stichting, n.d. https://www.annefrank.org/nl/educatie/.

———. "Fair Play." Anne Frank Stichting, n.d. https://www.annefrank.org/nl/educatie/product/27/fair-play-nederlands/.

———. "Op Het Eerste Gezicht." Anne Frank Stichting, n.d. https://www.annefrank.org/nl/educatie/product/32/op-het-eerste-gezicht/.

———. "Praatkaarten over Vooroordelen En Discriminatie - Docentenhandleiding." Anne Frank Stichting, 2019. https://annefrank.freetls.fastly.net/media/filer_public/56/0f/560f2b4b-e145-46de-bb19-eba010e71d8e/afs2019-praatkaarten-handleiding.pdf.

———. "Stories That Move." Anne Frank Stichting, n.d. https://www.annefrank.org/nl/educatie/product/33/stories-that-move-nederlands/.

"Antifascisme." Wikipedia. Wikipedia, November 30, 2020. https://nl.wikipedia.org/wiki/Antifascisme.

Bhambra, Gurminder K, Dalia Gebrial, and Kerem Niancolu. *Decolonising the University*. London: Pluto Press, 2018.

Bas De Roo, Bert Bultinck, and Geheugen Collectief. *Congo : Meer Dan Een Kolonie*. Knack Historia, 2018.

"Beginselverklaring Neutraliteit." OVSG - De gemeente maakt school, n.d.

https://www.ovsg.be/gemeentelijk-onderwijs/beginselverklaring-neutraliteit.
Belga. “Anja Hermans Vrijgesproken van Brandstichting.” Gazet van Antwerpen. Gazet van Antwerpen, November 27, 2006. https://www.gva.be/cnt/oid436673.
Belgisch Staatsblad. Wet ter bestrijding van bepaalde vormen van discriminatie, 2007002099 § (2007). https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2007051035&table_name=wetpdf.
———. Wet ter bestrijding van discriminatie tussen vrouwen en mannen., 2007002098 § (2007). https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg_2.pl?language=nl&nm=2007002098&la=N.
———. Wet tot bestraffing van bepaalde door racisme of xenophobie ingegeven daden, 1981001359 § (1981). https://www.unia.be/files/Documenten/Wetgeving/Antiracismewet_30_juli_1981.pdf.
Bibo Tansia, Tracy. “Consensus over Ons Koloniaal Verleden?” Wij zijn Kruit, n.d. https://wijzijnkruit.be/2021/01/06/consensus-over-ons-koloniaal-verleden/.
Bogaerts, An. “De Ontkenning van de Evolutietheorie Door de Islam. Allah of Aap - Moslimcreationisme in Vlaanderen.” Thomas Moore Hogeschool, 2005.
“Bord Vol Kinderrechten.” UNICEF België, n.d. https://www.unicef.be/nl/bord-vol-kinderrechten.
Brandsma, Bart. *Polarisatie : Inzicht in de Dynamiek van Wij-Zij Denken*. Schoonrewoerd: Bb In Media, 2019.
Brecht Decoene. *Achterdocht Tussen Feit En Fictie Kritisch Omgaan Met Complottheorieën*. Brussel: Brussel Vubpress, 2016.
“Cartoons over Mohammed in Jyllands-Posten.” Wikipedia, November 24, 2020. https://nl.wikipedia.org/wiki/Cartoons_over_Mohammed_in_Jyllands-Posten.
Cauberghs, Olivier. “Reader Online Extremisme.” Textgain, 2020.
Ceapire. “Ceapire.” www.ceapire.be, 2015. http://www.ceapire.be/.
Ceapire en GO! Gemeenschap voor de Vlaamse Gemeenschap. Radicaliseringsroos. December 2020.
“Ce Que l’on Sait de Brenton Tarrant, l’auteur Présumé Du Massacre de Christchurch.” LaLibre.be. La Libre, March 15, 2019. https://www.lalibre.be/international/ce-que-l-on-sait-de-brenton-tarrant-l-auteur-presume-du-massacre-de-christchurch-5c8b512e7b50a60724c64203.
“Clash of Conflicts.” Vredescentrum Antwerpen, n.d. https://www.vredescentrum.be/project/secundair-onderwijs/clashofconflicts.html.
College voor de Rechten van de Mens. “Toolbox Mensenrechten Op School.” College voor de Rechten van de Mens, n.d. https://mensenrechten.nl/nl/opschool.
Conflict and Education Learning Laboratory. “Diverse Stereotypen.” www.cell.foundation. Accessed April 29, 2021. https://www.cell.foundation/.
“Congo Door Een Gekleurde Bril.” *De Standaard*, January 5, 2019. https://www.standaard.be/cnt/dmf20190104_04079146.
David Van Reybrouck, *Congo : Een Geschiedenis* (Amsterdam: De Bezige Bij, 2010).
Coolsaet, Rik. “Wat Drijft de Syriëstrijder?” Samenleving En Politiek 22 (February 2015): 4–13.
Dajani, Rana. “Evolution and Islam - Is There a Contradiction?” Muslim Science, August 9, 2015.
De Democratische Dialoog, n.d. http://democratischedialoog.be/.
Deklerck, Johan, and Van Overveld, Kees. De Preventiepiramide : Preventie van Probleemgedrag in Het Onderwijs. Leuven ; Den Haag: Acco, 2011.
Demart, Sarah, Bruno Schoumaker, Marie Godin, and Ilke Adam. “Burgers Met Afrikaanse Roots: Een Portret van Congolese, Rwandese En Burundese Belgen.” *Https://Www.kbs-Frb.be/Nl/Activities/Publications/2017/20171121_CF*. Koning Boudewijnstichting, 2017.
Departement Onderwijs en Vorming. “HANDVATTEN VOOR DE PREVENTIE, AANPAK EN OMGANG MET RADICALISERING & POLARISERING BINNEN HOGER ONDERWIJS En VOLWASSENENONDERWIJS.” Departement Onderwijs en Vorming, October 20, 2020. https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Handvatten_preventie_polariser

ing_radicalisering_hogeronderwijs_volwassenenonderwijs_20102020.pdf.
De Waele, Maarten. “Aansluiten Bij Het ‘Grote Fascistische Monster’: Inzicht in Het Toetredingsproces van Extreemrechtse Individuen.” *Cahiers Politiestudies* 42 (February 2017): 39.
Dienst Beleid en Strategie. “Procedure - Opvang & Begeleiding ‘Child Returnees’ - School En Klasniveau.” GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, January 24, 2020.
Dierckx, Eva. “Breng de Wereld in Je Klas.” Studio Globo, 2016. https://www.studioglobo.be/aanbod/breng-de-wereld-je-klas.
Dierickx, Eva. “‘Dat Potlood Is Niet Huidskleur. Het Is Bruin’: Praten over Huidskleuren in de Klas.” Kleutergewijs - De blog over innovatie en onderzoek in kleuteronderwijs, September 6, 2016. https://kleutergewijs.wordpress.com/2016/09/06/dat-potlood-is-niet-huidskleur-het-is-bruin-praten-over-huidskleuren-in-de-klas/.
“Educatief Lesmateriaal | UNICEF België.” Unicef, n.d. https://www.unicef.be/nl/kinderrechteneducatie/educatief-lesmateriaal.
Enslaved. Epix, 2020.
Europol. “European Union Terrorism Situation and Trend Report (TE-SAT).” Europol, 2020. https://www.europol.europa.eu/activities-services/main-reports/european-union-terrorism-situation-and-trend-report-te-sat-2020.
First Draft. “First Draft.” First Draft. Accessed December 16, 2020. https://firstdraftnews.org/en/education/curriculum-resource/2-assessment-observation/.
Geerts, Walter. *Een Recht van Antwoord, Blanke Koning, Rood Rubber, Zwarte Dood*. Berghmans Uitgevers, 2004.
GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen. “Art Education Programme.” Athena-syntax. GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen, n.d. https://athenasyntax.org.
GO! Onderwijs voor de Vlaamse Gemeenschap. “Omgaan Met Etnische, Culturele En Levensbeschouwelijke Diversiteit Een Handleiding Voor de GO! Onderwijsprofessional.” GO! Onderwijs voor de Vlaamse Gemeenschap, 2020.
———. “De Evolutie van Adam En Eva.” GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2018. https://www.g-o.be/de-evolutie-van-adam-en-eva.
———. “GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap.” Pro.g-o.be. GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015. https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/aan-de-slag-met-actief-burgerschap/in-het-secundair-onderwijs/toolkit-leerlijn-actief-burgerschap-llab.
———. “Het Pedagogisch Project van Het GO! (Kortweg: PPGO!).” g-o.be. GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2017. https://www.g-o.be/het-pedagogisch-project-van-het-go-kortweg-ppgo/.
———. “Neutraliteit.” GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, n.d. https://www.g-o.be/neutraliteit/.
———. “Neutraliteit Gedefinieerd Door de Raad van Het GO!” GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, n.d. https://pro.g-o.be/blog/Documents/Definitie%20Neutraliteit_2016_DEF.pdf.
———. “Omzendbrief 1 September 2013.” GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, September 1, 2013. https://mijnpro.g-o.be/mijn-organisatie-site/kennis-informatie-site/beleidsbib-site/Documents/Omzendbrief_2013_1_omz.pdf.
———. “‘Samen Leren Samenleven’ - Ons PPGO!” GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015. https://www.g-o.be/samen-leren-samenleven-ons-ppgo/.
Halima, Myriam, Saray Declercq, Els Consuegra, and Van De. *Gender Op School: Leidraad Voor Een Genderinclusieve Leeromgeving*. Brussel: Politeia, 2017.
Heremans, Karin. Mijn Kleine Jihad : Gedeelde Waarden Voor de Samenleving. Antwerpen ; Amsterdam: Houtekiet, 2017.
Horgan, John G. “Deradicalization or Disengagement? A Process in Need of Clarity and a

Counterterrorism Initiative in Need of Evaluation." Revista de Psicología Social 24, no. 2 (2009): 291–98. https://www.researchgate.net/publication/299134329_Deradicalization_or_disengagement_A_process_in_need_of_clarity_and_a_counterterrorism_initiative_in_need_of_evaluation.

Houellebecq, Michel. *Soumission*. Paris: J'ai Lu, 2017.

Husband, Terry. "I Don't See Color: Challenging Assumptions about Discussing Race with Young Children." *Early Childhood Education Journal*, no. 39 (2012): 365–371.

"IARA Past Research." soc.kuleuven.be, n.d. https://soc.kuleuven.be/iara/iara-past-research.

Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen. "Gedwongen Huwelijk." Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen, n.d. https://igvm-iefh.belgium.be/nl/activiteiten/geweld/gedwongen_huwelijk#:~:text=Wetgeving.

———. *GEDWONGEN HUWELIJK? HANDLEIDING VOOR DIENSTVERLENERS*. Brussel: Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen, 2015. https://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/downloads/84%20-%20Gedwongen%20huwelijk.%20Handleiding%20voor%20dienstverleners.pdf.

———. "Nationaal Actieplan Ter Bestrijding van Alle Vormen van Gendergerelateerd Geweld 2015-2019." Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen, 2015. https://igvm-iefh.belgium.be/nl/publicaties/nationaal_actieplan_ter_bestrijding_van_alle_vormen_van_genderelateerd_geweld_2015.

Journey of a Colony, the Making of Nigeria. Quramo Production, 2019.

Kazerne Dossin. "Wat Is Polarisatie?" Wij-Zij, n.d. https://wij-zij.be/.

"Katholiek Onderwijs Vlaanderen Verzet Zich Tegen Elke Vorm van Racisme En Discriminatie | Katholiek Onderwijs Vlaanderen." Katholiek Onderwijs Vlaanderen, June 4, 2020. https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/nieuws/katholiek-onderwijs-vlaanderen-verzet-zich-tegen-elke-vorm-van-racisme-en-discriminatie.

Kerr, David, and Ted Huddleston. "Managing Controversy - Developing a Strategy for Handling Controversy and Teaching Controversial Issues in Schools." Strasbourg: Council of Europe., 2017. https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7247-managing-controversy-developing-a-strategy-for-handling-controversy-and-teaching-controversial-issues-in-schools.html.

———. "Teaching Controversial Issues. Professional Development Pack for the Effective Teaching of Controversial Issues Developed with the Participation of Cyprus, Ireland, Montenegro, Spain and the United Kingdom and the Support of Albania, Austria, France and Sweden." Strasbourg: Council of Europe, 2015. https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html#.

Khalid Benhaddou, and Emilie Le Roi. *Halal of Niet? Alle Vragen Omtrent Islam En Onderwijs in Vlaanderen Beantwoord.* Gent: Borgerhoff & Lamberigts Nv, 2018.

Kinderrechtenschool - School for Rights. "Lesmateriaal." Kinderrechtenschool - School for Rights, n.d. http://kinderrechtenschool.be/lesmateriaal.

Kinderen van de Kolonie. Canvas, 2018.

Klasse. "Racisme Bij Ouders : Hoe Reageer Je?" KlasCement, November 27, 2017. https://www.klascement.net/downloadbaar-lesmateriaal/77563/racisme-bij-ouders-hoe-reageer-je/.

Knack Historia. *Kolonialisme van Alle Tijden, Met Vele Gezichten*. Knack Historia, 2020.

Kruglanski, Arie W., Michele J. Gelfand, Jocelyn J. Bélanger, Anna Sheveland, Malkanthi Hetiarachchi, and Rohan Gunaratna. "The Psychology of Radicalization and Deradicalization: How Significance Quest Impacts Violent Extremism." Political Psychology 35 (January 22, 2014): 69–93. https://doi.org/10.1111/pops.12163.

Kruit. “KlasCement Voor Wereldburgers.” KlasCement, n.d. https://www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/.

KU Leuven. “‘Webinar University and Decoloniality | by Gloria Wekker | #Blindspots.’” www.youtube.com, March 30, 2021. https://www.youtube.com/watch?v=dhxcbZa_N28

K. Vermoesen, “Koning in Congo Zorgt Voor Controverse,” *De Tijd*, April 1, 2004, https://www.tijd.be/algemeen/algemeen/koning-in-congo-zorgt-voor-controverse/5383689.html.

Lenos, Steven, and Jordy Krasenberg. “Dealing with Fake News, Conspiracy Theories and Propaganda in the Classroom.” RAN - Centre of Excellence, November 2017. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_dealing_fake_news_conspiracy_theories_propaganda_classroom_29-30_11_2017_.pdf.

Levrau, Milan, Koen Van den Bril, and Jihad Van Puymbroeck. “Afrikaanse Soldaten in de Eerste Wereldoorlog: Een Vergeten Geschiedenisles?” vrtnws.be, November 9, 2018. https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/11/09/afrikaanse-soldaten-in-de-eerste-wereldoorlog-een-vergeten-gesc/.

Lievens, Johan, and Jonas Vernimmen. “Dees Geloofde Ni! Levensbeschouwelijke Diversiteit Integreren in de Klas: Over Rechten, Plichten En Vrijheden – Een Juridische Blik Op Levensbeschouwelijke Diversiteit Op School.” Keki - Research on Stage, October 16, 2017.

Maarten Van Alstein. *Omgaan Met Controverse En Polarisatie in de Klas*. Kalmthout: Pelckmans Pro, 2018.

Mediawijs - Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid. “Affiche: Betrouwbare Info of Toch Fake?” Mediawijs - Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid, October 10, 2017. https://mediawijs.be/tools/affiche-betrouwbare-info-of-toch-fake.

———. “Educatief Pakket: Beelden in Het Nieuws.” Mediawijs - Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid, June 22, 2017. https://mediawijs.be/tools/educatief-pakket-beelden-nieuws.

Mellis, Collin. “Vraag-En-Aanbod-Model van Mellis.” Ministerie van Justitie en Veiligheid, 2014. https://www.kinderbescherming.nl/themas/radicalisering-van-jongeren/vraag-en-aanbod-model-van-mellis.

“Met de Klas.” Kazerne Dossin, n.d. https://www.kazernedossin.eu/NL/Bezoek/Met-de-klas.

Ministerie van Justitie en Veiligheid. “Radicalisering.” Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid, n.d. https://www.nctv.nl/onderwerpen/radicalisering.

Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. “Vernieuwde Tool Triggerfactoren Radicalisering - Nieuwsbericht - Socialestabiliteit.” www.socialestabiliteit.nl, March 4, 2019. https://www.socialestabiliteit.nl/actueel/nieuws/2019/03/lancering-website-triggerfactoren/index.

Moghaddam, Fathali M. “The Staircase to Terrorism: A Psychological Exploration.” American Psychologist 60, no. 2 (2005): 161–69. https://doi.org/10.1037/0003-066x.60.2.161.

Moolenbroek, Anco van, Kerst Boersma, and Arend Jan Waarlo. “Denkbeelden van Jongeren over Gedrag van Mens En Dier En Het Onderzoeken Daarvan.” *Tijdschrift Voor Didactiek in de Bèta Wetenschappen* 24 (2007): 5–30. http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/Tdbeta_24_1_Van_Moolenbroek.pdf.

“Moord Op Samuel Paty.” Wikipedia, January 4, 2021. https://nl.wikipedia.org/wiki/Moord_op_Samuel_Paty.

Moors, Hans, and Esther van den Reek. “Voedingsbodem Voor Radicalisering Bij Kleine Etnische Groepen in NederlandEen Verkennend Onderzoek in de Somalische, Pakistaanse, Koerdische En Molukse Gemeenschappen.” IVA Policy Research & Consultancy, 2010.

https://www.researchgate.net/publication/317342063_Voedingsbodem_voor_radicalisering_bij_kleine_etnische_groepen_in_Nederland_Een_verkennend_onderzoek_in_de_Somalische_Pakistaanse_Koerdische_en_Molukse_gemeenschappen_Deelrapport_literatuuronderzoek.

Mouissie, Lilian, Kitty van Voorst-van Beest, and Mayke Den Ouden. *Toolkit Burgerschapseducatie- Doen Wat Werkt!* CED-Groep, 2015. https://onderwijsdatabank.nl/90243/toolkit-burgerschapseducatie/.

Naima Charkaoui. *Racisme : Over Wonden En Veerkracht*. Antwerpen (Berchem): Epo Uitgeverij & Distributie, 2019.

"Nazi." Wikipedia, July 31, 2020. https://nl.wikipedia.org/wiki/Nazi.

Nelissen, Mark. *De Club van Ik*. Lannoo, 2013.

"Neonazisme." Wikipedia, December 15, 2020. https://nl.wikipedia.org/wiki/Neonazisme.

News, BBC. "Anatomy of a Killing - BBC News." YouTube Video. *YouTube*, September 23, 2018. https://www.youtube.com/watch?v=4G9S-eoLgX4.

Nicolas, Loïc. "Wat Zijn Complottheorieën?" Mediawijs - Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid, n.d. https://mediawijs.be/dossiers/dossier-media-en-radicalisering/wat-zijn-complottheorie%C3%ABn.

"Nikki Sterkenburg in Het NRC over Online Rechts-Extremisme." Universiteit Leiden. NRC, March 5, 2020. https://www.universiteitleiden.nl/nieuws/2020/03/nikki-sterkenburg-in-het-nrc-over-online-rechts-extremisme.

Nordbruch, Götz, and Stijn Sieckelinck. "Transforming Schools into Labs for Democracy - A Companion to Preventing Violent Radicalisation through Education." RAN Centre of Excellence, October 2018. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_transforming_schools_into_labs_for_democracy_2018_en.pdf.

Nsayi, Nadia. *Dochter van de Dekolonisatie*. Berchem: Epo, 2020.

NTA: Nuance door Training en Advies. "Radicale Groepen En Het Coronavirus: Online Narratieven." NTA: Nuance door Training en Advies, 2020. https://pro.g-o.be/blog/Documents/Radicale%20groepen%20en%20het%20coronavirus.pdf.

OCAD. "Publicaties." OCAD Belgium, n.d. https://ocad.belgium.be/?cn-reloaded=1.

Omestad, Thomas, David E. Kaplan, and Stefan Lovgren. "The Joy of the Turks, The Fury of the Kurds." *U.S. News & World Report*, March 1, 1999.

Onderwijs & Vorming. "Procedure Voor Toeleiding Naar Onderwijs van Minderjarige Terugkeerders Uit Syrië/Irak." Https://Www.Onderwijs.Vlaanderen.Be/Sites/Default/Files/Atoms/Files/Draaiboek_terugkeerders_06022020.Pdf. Vlaamse Overheid, February 6, 2020.

Onderwijs Vlaanderen. "Hulp En Leermiddelen Bij Radicalisering." Onderwijs Vlaanderen, n.d. https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/hulp-en-leermiddelen-bij-radicalisering.

Onderwijs Vlaanderen. "Thema's A-Z: Webpagina's, Omzendbrieven, Formulieren." data-onderwijs.vlaanderen.be. Vlaamse Overheid, n.d. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/a-z/?tid=12&D=0&S=0&DT=5&DO=7&tchk=1608207532577.

"Onderwijsdoelen Basisonderwijs." Onderwijsdoelen.be. Vlaamse Overheid, n.d.

"Partijpolitieke Polarisatie in de Klas." Wij-Zij Polarisatie. Kazerne Dossin, October 9, 2019. https://wij-zij.be/case/politieke-polarisatie-in-de-klas/.

Patist, Jaap, and Bjorn Wansink. "Lesgeven over Gevoelige Onderwerpen: Het Aangaan van Een Moeilijk Gesprek in de Klas." *Kleio* 4 (2017): 44–47.

Pedagogische begeleidingsdienst GO! "Leerplan Basisonderwijs." GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015. https://pro.g-o.be/blog/Documents/Lichamelijke%20opvoeding%20BaO.pdf.

Pligt, J. van der, and W. Koomen. “Achtergronden En Determinanten van Radicalisering En Terrorisme.” University of Amsterdam, 2009. file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/90588_325289.pdf.
Polo, Marco. *De Wonderen van de Oriënt - Il Milione*. 'S-Hertogenbosch: Erasmus Festival, 2008.
“Preventieve Aanpak Op School Na Couppoging in Turkije.” Wij-Zij Polarisatie. Kazerne Dossin, September 10, 2019. https://wij-zij.be/case/preventieve-aanpak-op-school-na-couppoging-in-turkije/.
“QUOTE : ANJA HERMANS.” De Standaard. De Standaard, September 12, 2015. https://www.standaard.be/cnt/dmf20150911_01862730.
Rachida Lamrabet. *Vertel Het Iemand*. Pelckmans, 2018.
Radar - Bureau voor sociale vraagstukken. “Training Aanpak En Preventie Radicalisering.” Radar Advies, n.d. https://www.radaradvies.nl/producten/training-aanpak-en-preventie-radicalisering/.
RAN - Centre of Excellence. “RAN MANUAL: Responses to Returnees: Foreign Terrorist Fighters and Their Families.” Https://Ec.Europa.Eu/Home-Affairs/Sites/Homeaffairs/Files/Ran_br_a4_m10_en.Pdf. RAN - Centre of Excellence, July 2017.
RAN - Radicalisation Awareness Network. “RAN EDU Academy: Far-Right Extremism in the Classroom.” *RAN - Radicalisation Awareness Network*. RAN - Radicalisation Awareness Network. Accessed June 2019. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_academy_far-right_extremism_in_classroom_berlin_13-14_062019_en.pdf.
———. “Tackling the Challenges to Prevention Policies in an Increasingly Polarised Society.” RAN - Radicalisation Awareness Network, 2016. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-papers/docs/issue_paper_tackling_challenges_prevention_policies_increasingly_polarised_society_112016_en.pdf.
———. “COVID-19 Narratives That Polarise.” RAN: Radicalisation Awareness Network, December 2020. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-c-and-n/docs/ran_paper_COVID-19_stories_that_polarise_20201112_en.pdf.
———. “Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools.” ec.europe, March 17, 2015. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf.
“Religie En Kolonisatie - Congo 2010.” kadoc.kuleuven.be, n.d. https://kadoc.kuleuven.be/congo2010/nl/col.php.
Rosman, Cyril, and Tobias den Hartog. “AIVD: Online Opleving van Extreem-Rechts.” Ad.nl. AD, April 29, 2020. https://www.ad.nl/binnenland/aivd-online-opleving-van-extreem-rechts~a7f8ada6/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F.
Schooldirect. “Preventie van Radicalisering,” n.d.
Sensoa. “Hoe Begeleid Je Seksuele Vorming? - Afspraken Maken Met Pickasoll - Tips - Jongeren Begeleiden | Sensoa.” Sensoa, 2017. https://www.sensoa.be/goede-begeleidershouding-bij-seksuele-vorming-met-pickasoll.
———. “Seksuele Vorming Voor Leraren En Begeleiders.” Sensoa, n.d. https://www.seksuelevorming.be.
Siep Stuurman. *De Uitvinding van de Mensheid Korte Wereldgeschiedenis van Het Denken over Gelijkheid En Cultuurverschil*. Amsterdam Bakker, 2010.
Stad Gent. “Dekoloniseer Mijn Stad Rapport Met Aanbevelingen.” Stad Gent, 2020. https://stad.gent/nl/vredeshuis/op-weg-naar-dekolonisering.
StampMedia. “Complottheorieën - StampMedia.” Nieuws in de klas, n.d. https://www.nieuwsindeklas.be/aan-de-slag-met-nieuws-in-de-

klas/lesmateriaal/complottheorieen-stampmedia/.
———. “FAKE NEWS EN COMPLOTTHEORIEËN.” StampMedia, May 18, 2020. https://www.stampmedia.be/node/11605.
Studio Globo. “Lespakket - Sporen van Kolonisatie.” Studio Globo, n.d. https://www.studioglobo.be/aanbod/sporen-van-kolonisatie-lespakket.
Sven Gellens, Lore Deweerdt, and Mieke Enckels. *Groeien in Actief Burgerschap Samen Leren Samenleven*. Brussel Politeia, 2018.
Times of Migration, and Bart Brandsma. “Polarization & Migration (Incl. Dutch Subtitles).” YouTube. Times of Migration, November 24, 2016. https://www.youtube.com/watch?v=5R3gzMONDUI&feature=emb_logo.
“Universiteit Antwerpen Zet Turbo Op Diversiteitsbeleid.” *De Standaard*, January 2, 2019. https://www.standaard.be/cnt/dmf20190101_04072695.
Van Brussel, Stefanie. “Stefanie van Brussel- Belgian Editor.” Parallel Histories, 2021. https://www.parallelhistories.org.uk/our-teachers/stefanie-van-brussels.
“Van Davos Tot Porto Alegre.” MO*. Mondiaal Nieuws, n.d. https://www.mo.be/artikel/van-davos-tot-porto-alegre.
Vandenbroeck, Michel, and Caroline Boudry. *Spiegeltje, Spiegeltje... - Een Werkboek Voor de Kinderopvang over Identiteit En Respect*. Amsterdam: SWP, 2006.
Van Nieuwenhuyse, Karel. “De Ochtend: Kolonisatie Verplicht in Eindtermen Secundair Onderwijs.” Radio 1, 2020.
———, Karel. “From Triumphalism to Amnesia. Belgian-Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1945-1989).” *Yearbook of the International Society for History Didactics* 35 (2014): 79–100.
———. “Increasing Criticism and Perspectives: Belgian - Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1990-Present).” *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture* 36 (2015): 183–204.
———. *Tussen Baat En Buit: Congo in Het Interbellum*. Acco, 2009.
Van Nieuwenhuyse, Karel, Maarten Couttenier, and Nicolas Standaert. *Eurocentrisch Denken Voorbij, Interculturele Perspectieven in Geschiedenisonderwijs*. Leuven University Press, 2018.
Venaille, Caroline. “‘Tintin Au Congo’ Devant La Justice Belge.” *Le Monde*, May 12, 2010. https://www.lemonde.fr/culture/article/2010/05/12/tintin-au-congo-devant-la-justice-belge_1350014_3246.html.
Verburg, Marja, and Wiebke Pittlik. “Vragen Na Terreuraanslag Hanau.” DIA - Duitsland Instituut. DIA - Duitsland Instituut, February 21, 2020. https://duitslandinstituut.nl/artikel/35699/vragen-na-terreuraanslag-hanau.
Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten vzw. “VVSG Kennisnetwerk.” www.vvsg.be, n.d. http://vvsg.be.
Vlaamse Overheid. “Eindtermen Basisonderwijs.” Onderwijsdoelen.be, n.d. https://onderwijsdoelen.be/resultaten?intro=basisonderwijs&filters=onderwijsniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Df7dcdedc9e9c97a653c7dba05896ef57a333480b%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DBasisonderwijs%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Dc6770d35508ce6bdab180b85cb08a171f2ed94be%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%2520%253E%2520Lager%2520Onderwijs%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DLager%2520Onderwijs.
———. “Leerplicht, Aan- En Afwezigheden.” Onderwijs Vlaanderen, n.d. https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplicht-aan-en-afwezigheden.
———. “Onderwijsdoelen En Leerplannen in Het Secundair Onderwijs.” Onderwijs Vlaanderen, n.d.

https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsdoelen-leerplannen-secundair-onderwijs.
———. “Uitgangspunten Eindtermen Cultureel Bewustzijn En Culturele Expressie.” Onderwijsdoelen.be, n.d. https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4840.
———. “Visienota Integrale Zorg En Ondersteuning in Vlaanderen.” Vlaanderen.be, 2012. https://www.vlaanderen.be/publicaties/visienota-integrale-zorg-en-ondersteuning-in-vlaanderen.
Vlaamse Overheid - Departement Onderwijs. “Gemeenschappelijke Verklaring over Een Beleid Met Betrekking Tot Gender En Seksuele Geaardheid in Het Onderwijs,” 2012. http://transgenderinfo.be/wp-content/uploads/gender-en-seksuele-geaardheid-charter.pdf.
Vlaamse Regering. “Actieplan Ter Preventie van Actieplan Ter Preventie van Gewelddadige Radicalisering Gewelddadige Radicalisering En Polarisering En Polarisering.” Vlaamse Regering, May 19, 2017. https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Actieplan%20ter%20preventie%20van%20gewelddadige%20radicalisering%20en%20polarisering.pdf.
“Volledige Activiteitenmap.” UNICEF België, n.d. https://www.unicef.be/nl/education/volledige-activiteitenmap.
Wanless, Sharon B., and Patricia A. Crawford. “Reading Your Way to a Culturally Responsive Classroom | NAEYC.” Naeyc.org, 2016. https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2016/culturally-responsive-classroom.
Wardle, Claire, and Hossein Derakhshan. “Information Disorder: Toward An Interdisciplinary Framework For Research And Policy Making.” Council of Europe, 2017. https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c.
Weggemans, Daan, Edwin Bakker, and Peter Grol. “Who Are They and Why Do They Go? The Radicalisation and Preparatory Processes of Dutch Jihadist Foreign Fighters.” Perspectives on Terrorism 8, no. 4 (2014).
Wekker, Gloria. *White Innocence : Paradoxes of Colonialism and Race*. Durham ; London Duke University Press, 2016.
“What Is Bronfenbrenner’s Ecological Systems Theory?” Psychologynoteshq.com, 2013. https://www.psychologynoteshq.com/bronfenbrenner-ecological-theory/.
White King, Red Rubber, Black Death. BBC, 2003.
Wienke, D., and O. Ramadan. “Polarisatie En Radicalisering Bij Jongeren.” Nederlands Jeugdinstituut, 2011. https://www.nji.nl/nl/Kennis/Publicaties/NJi-Publicaties/Polarisatie-en-radicalisering-bij-jongeren.html.
Wij-Zij Polarisatie. “Praktijkcases.” Wij-Zij Polarisatie. Kazerne Dossin, n.d. https://wij-zij.be/praktijkcases/.
Winkler, Erin N. “Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn Race.” *Pace* 3, no. 3 (2009). https://inclusions.org/wp-content/uploads/2017/11/Children-are-Not-Colorblind.pdf.
Zana Etambala, Mathieu. *Veroverd Bezet Gekoloniseerd: Congo 1876-1914*. Gorredijk: Sterck & De Vreese, 2020.
“Zoekresultaten Kolonisatie.” Cultuurgeschiedenis, n.d. https://cultuurgeschiedenis.be/?s=kolonisatie.

“58 Historici Nemen ‘Congocommissie’ Onder Vuur.” *De Standaard*, August 17, 2020. https://www.standaard.be/cnt/dmf20200816_97574644.

8.1 ANNEX 1: Procedure - Opvang & begeleiding “child returnees”

nota directieraad

Procedure - Opvang & begeleiding “child returnees” - school en klasniveau

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

SAMENVATTING

Procedure - Opvang & begeleiding “child returnees” - school en klasniveau

In opvolging van de recente beslissing van Turkije om Europese IS strijders, d.w.z. mannen en vrouwen, die gevangen zaten in Koerdische vluchtelingenkampen, terug te sturen naar Europa, dringt een draaiboek rond mogelijke opvang van minderjarige kinderen zich op. Dit draaiboek omvat naast enkele richtlijnen omtrent het juridische luik en de inschrijvingsprocedure, ook aanbevelingen voor scholen en leerkrachten. Ook het intern en extern communicatieluik wordt ruim toegelicht.

Voor CLB – medewerkers werd netoverschrijdend een apart draaiboek ontwikkeld.

Wij vragen om de GOI referentiepersonen Onderwijs en CLB te contacteren zodra er een kind/jongere die onder de definitie ‘child returnee’ valt, wordt ingeschreven op school of zelfs vanaf er aanwijzingen zijn dat het kind mogelijks binnen uw werkgebied school zal lopen. De referentiepersonen radicalisering monitoren namelijk alle ‘child returnees’, hebben zicht op het hele proces en kunnen de nodige ondersteuning bieden. Voor het GOI werden volgende referentiepersonen aangeduid:

- *Referentiepersoon CLB Hanne Lannoo*
- *Referentiepersoon Onderwijs Karin Heremans*

TOELICHTING

Inleiding

AANDACHTSPUNTEN SCHOOL

Recente mediaberichten melden ons dat Turkije de intentie heeft spoedig Europese IS-strijders die werden opgepakt bij het offensief in Noord-Syrië terug naar huis te sturen. De situatie van de Belgische kinderen wordt o.m. opgevolgd door het OCAD.
Volgens de laatste informatie van het departement zouden er 187 minderjarigen verblijven in Syrië/Irak die een band hebben met België (bijvoorbeeld met de Belgische nationaliteit/verblijfsrecht en/of met ouder(s) die vanuit België vertrokken). Het merendeel van deze groep (105 kinderen) is jonger dan 6 jaar. 13 onder hen zijn ouder dan 12 jaar en worden beschouwd als Foreign Terrorist Fighters (FTF).
Voor een 74-tal kinderen van deze 187 is het onzeker dat zij zullen kunnen terugkeren naar België.

- Er zijn vermoedens dat ze overleden zijn en/of zij hebben geen bekende en/of levende ouder (meer) met de Belgische nationaliteit.
- Indien bij terugkeer vaststaat, via een DNA-test, dat een minderjarige een Belgische moeder of vader heeft, kan de minderjarige de Belgische nationaliteit verwerven.
- Indien enkel de vader de Belgische nationaliteit heeft en hij niet officieel getrouwd is met een niet-Belgische moeder (bijvoorbeeld enkel islamitisch getrouwd), kan het kind de Belgische nationaliteit verwerven indien de vader het kind erkent.
- Indien de vader vóór de formele erkenning overleden is, kan de betrokken minderjarige op deze basis de Belgische nationaliteit momenteel en volgens de vigerende rechtspraak niet meer krijgen, ook al kan de biologische afstamming met de overleden vader vastgesteld worden via bijvoorbeeld de grootouders.

Bovendien lopen in ons land meerdere rechtszaken om België te dwingen IS-aanhangers en hun kinderen terug te halen. De urgentie aan een draaiboek dringt zich dus op .

Ook al hebben ons land, alsook onze GO! scholen een ruime expertise ontwikkeld met de opvang van vluchtelingenkinderen, de ervaring met teruggekeerde "child returnees" is eerder beperkt. We baseren ons hier dan ook op Europese ervaringen en aanbevelingen vanuit het RAN , Radicalisation Awareness Network Europe dat hiervoor een Manual ontwikkelde.

https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/ran_br_a4_m10_en.pdf

Binnen het RAN is er een algemene consensus dat alle kinderen uit Syrië of Irak slachtoffers zijn met significante trauma's verschillend al naargelang leeftijd, geslacht, type trauma of contact met geweld.

De RAN Manual onderscheidt volgende types :

- Kinderen van *"terugkeerders"* die geboren of opgegroeid zijn in België en die door één van beide ouders meegenomen zijn naar de conflictgebieden;
- Kinderen of jongeren die ooit zelf vertrokken en teruggekeerd zijn;
- Kinderen geboren in terroristische conflictzones en teruggekeerd, al dan niet vergezeld door hun ouders;
- Kinderen geboren in de EU bij ouders gelinkt aan terroristische organisaties;

De RAN Manual onderscheidt ook 3 leeftijdsgroepen:

- 0-3 jaar;
- 4-10 jaar;
- 10-17 jaar;

België beschouwt jongeren vanaf 12j automatisch als Foreign Terrorist Fighter.

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt ook dat indien de moeder tijdens de zwangerschap werd blootgesteld aan geweld en psychologische stress dit een impact heeft op de ontwikkeling van de foetus, en de latere ontwikkeling van het kind. Dit dient dus in rekening gebracht te worden bij aanvang van de begeleiding alsook bij de latere opvang en begeleiding van het kind. Risicoanalyses brengen dit mee in kaart.

Ook specifieke **gender** issues spelen een rol bij de begeleiding van minderjarigen op school.

Belangrijk is dat elk geval, elke casus uniek is. Voor elke casus is dus een aanpak **op maat** nodig waarbij rekening wordt gehouden met het feit dat het verschil zit in **de ervaring en in de relaties van het kind** met moeder, vader, broers, zussen, familieleden, anderen, …

We herhalen de algemene consensus binnen RAN dat **alle kinderen** uit Syrië of Irak **slachtoffers zijn** met significante trauma's verschillend al naargelang leeftijd, geslacht, type trauma of contact geweld. Ervaring met traumasensitief werken leert ons ook dat voor alle kinderen **korte en lange termijn zorg** nodig is, Europese ervaringen spreken over een opvolging van gemiddeld 7 jaar.

Gezien het belang van de impact van **de familie en de omgeving** op het gedrag en de ontwikkeling van een kind, adviseert RAN bij voorkeur familie en kinderen te **her lokaliseren** om stigmatisering en in bepaalde gevallen mogelijke terugval qua problematische radicalisering te vermijden. Intense familiale banden maken dit helaas in ons land zo goed als onmogelijk. In alle begeleidingstrajecten wordt ook benadrukt hoe belangrijk de **relaties** van het kind zijn met de naasten uit de omgeving: ouders, broers, zussen, familieleden, vrienden, leraars, …> sociale cirkel

Een algemeen advies voor het kind is zo snel mogelijk over te gaan naar een algemene manier van leven, hierbij is er dan ook een algemene **consensus over het leerplichtgegeven** mits de school deel uitmaak van het **normale leven** van een kind

De terugkeer van minderjarigen uit Syrië of Irak die een band met België hebben, wordt opgevolgd door het OCAD, het coördinatieorgaan voor de dreigingsanalyse. Het OCAD maakte afspraken met het parket, IVA Jongerenwelzijn en het Departement Onderwijs & Vorming (DOV) over de opvolging van minderjarige '*terugkeerders*'. Het Departement Onderwijs contacteert op zijn beurt de referentiepersonen van de respectievelijke onderwijsnetten.

Voor het GO! werden volgende referentiepersonen aangeduid.

- Referentiepersoon CLB Hanne Lannoo
- Referentiepersoon Onderwijs Karin Heremans

Het spreekt voor zich dat deze kinderen **zo spoedig mogelijk naar school** dienen te gaan. Het Departement Onderwijs & Vorming werkte een **procedure** uit voor de toeleiding naar onderwijs van minderjarige '*terugkeerders*' uit Syrië /Irak.

Het GO! volgt deze procedure voor de inschrijving en begeleiding van de minderjarige kinderen.

De opvang en begeleiding op school en in de klas wordt ingebed in het **lokale schoolbeleid** en gekoppeld aan het **PPGO!** en de baseline ' **Samen leren samenleven**

Inhoud

SAMENVATTING	**1**
Toelichting	**1**
A. Procedure voor toeleiding naar onderwijs voor minderjarige 'terugkeerders' uit Syrië/Irak : basis procedure departement onderwijs, voortdurend geactualiseerd) https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/search/draaiboek%20'terugkeerders'	**5**
1. Voorafgaand aan de inschrijving	**5**
1.1. Aanwijzing over mogelijke terugkeer	5
1.2. Concrete terugkeerdatum	5
2. Komen tot een inschrijving	**6**
2.1. Ronde tafel georganiseerd door consulent JRB/OCJ	6
2.2. Schoolkeuze	7
3. Inschrijving in de school	**7**
4. Aandachtpunten bij de procedure	**8**
B. Opvang en begeleiding op school en in de klas	**9**
5. Lokaal strategisch beleid	**9**
5.1 Basisprincipes RAN	9
5.2 Stappenplan	9
C. Leidraad voor communicatie	**15**
6. Communicatieleidraad bij de procedure, opvang & begeleiding van "child returnees"	**16**
6.1 Scenario A: reactieve communicatie (stand-by)	16
6.2 Scenario B: crisiscommunicatie	17
6.3 Crisiscommunicatie vuistregels	19
6.4 Kernboodschappen	19
6.5 Vraag & antwoord	20
7. Contactpersonen	**21**
8. Websites	**22**
VOORSTEL VAN BESLISSING / AFSPRAAK / AANBEVELING	**22**

A. Procedure voor toeleiding naar onderwijs voor minderjarige 'terugkeerders' uit Syrië/Irak : basis procedure departement onderwijs, voortdurend geactualiseerd) https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/search/draaiboek%20'terugkeerders'

1. Voorafgaand aan de inschrijving

De regelgeving stelt : Kinderen vanaf 6 jaar zijn leerplichtig en dienen vanaf de 60ste dag na hun inschrijving in het vreemdelingenregister, wachtregister of bevolkingsregister van de gemeente te voldoen aan de leerplicht. In bepaalde gevallen is een (tijdelijke) vrijstelling van de leerplicht mogelijk, als de leerling niet in staat is om les te volgen, ook niet thuis. Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn bij ernstig getraumatiseerde leerlingen waarbij het normaal functioneren (nog) niet mogelijk is. De ouders of voogd dienen hiertoe een verzoek in bij het zorgpunt van de onderwijsinspectie, gestaafd door een medisch verslag of verslag van een zorginstelling

1.1. Aanwijzing over mogelijke terugkeer

Zodra het OCAD aanwijzingen heeft over potentiële minderjarige 'terugkeerders' uit Syrië en Irak worden volgende partijen verwittigd : het (jeugd)parket, IVA Jongerenwelzijn en het aanspreekpunt van het departement Onderwijs & Vorming (DOV). Dit laat alle partijen toe om eventueel voorbereidingen te treffen. Hierop informeert het Departement Onderwijs de referentiepersonen radicalisering/polarisering van de verschillende onderwijskoepels/GO! en CLB-netten.

1.2. Concrete terugkeerdatum

Zodra het OCAD een concrete terugkeerdatum kent, worden opnieuw het parket, IVA jongerenwelzijn en het Departement Onderwijs op de hoogte gebracht. Het aanspreekpunt binnen het Departement Onderwijs informeert opnieuw alle verschillende referentiepersonen en stemt af met IVA jongerenwelzijn.

Belangrijk: Ook indien het kind jonger is dan 2,5 jaar, zal het DOV verwittigd worden. Dit in functie van het tijdig inschrijven van het kind in een school naar keuze voor het schooljaar nadien.

Dossier parket

Bij aankomst van de minderjarige 'terugkeerders' in België start het jeugdparket een dossier. Er zijn drie mogelijkheden:

- Het parket vordert niet. Er gebeurt verder niets.
- Het parket beschouwt de situatie als een verontrustende opvoedingssituatie (VOS) en verwijst door naar het ondersteuningscentrum jeugdzorg (OCJ) van Jongerenwelzijn.
- Het parket verwijst door naar de jeugdrechtbank (JRB) omdat ze de situatie beschouwt als een misdrijf omschreven feit of als een problematische opvoedingssituatie met hoogdringendheid.

1.3. Maatschappelijk onderzoek

Bij mogelijkheid 2 (OCJ) of 3 (JRB) wordt een consulent aangesteld om een maatschappelijk onderzoek te voeren. Het is de consulent die na overleg met alle betrokkenen de inschatting maakt:

- of de minderjarige reeds in staat is om naar school te gaan;
- of de minderjarige nog niet in staat is om naar school te gaan en best eerst een traject aflegt binnen jongerenwelzijn, een ziekenhuis, of bijvoorbeeld bij de moeder in de gevangenis dient te blijven.

2. Komen tot een inschrijving

De regelgeving stelt: LIVC-R: Op initiatief van de burgemeester kan in geval van minderjarige 'terugkeerders' een "Lokale Integrale Veiligheidscel (LIVC-R)" samengeroepen worden om informatie uit te wisselen tussen de sociale en preventiediensten, de Lokale Task Force (LTF) en de bestuurlijke overheden. De informatie officier, die in beide platformen aanwezig is, vormt hiermee de brug tussen veiligheids- en sociale actoren. De burgemeester zit het LIVC-R voor en is vrij om de samenstelling van het LIVC-R te bepalen, waardoor deze kan verschillen tussen gemeenten en regio's. (Bv. met inbegrip van scholen, CLB's, of zich net beperken tot enkel de burgemeester en de korpschef).

Onder regie van de burgemeester beoordelen verschillende partijen de casus vanuit hun eigen expertise en maken ze indien nodig in consensus een interventiestrategie om eventuele risico's te verkleinen. Aangezien de finaliteit van veiligheids- en sociale partners niet altijd dezelfde is, is het belangrijk dat vooraf de (gemeenschappelijke) doelstelling, deelnemers en modaliteiten van het overleg worden bepaald. Door de combinatie van zowel de aanwezigheid van de informatie officier - en de sociale partners in de LIVC-R ontstaat een lokale multidisciplinaire overlegstructuur waarbinnen signalen besproken kunnen worden en afspraken kunnen gemaakt worden. Op dit niveau wordt bepaald welke informatie gedeeld kan worden en welke niet. Casussen kunnen eventueel geanonimiseerd worden besproken om de privacy van personen en het beroepsgeheim van eerstelijnswerkers te beschermen.

Het wettelijk kader van dit overleg is uitgewerkt in de federale wet tot oprichting van LIVC-R en het Vlaams decreet LIVC-R. De wet omvat de centrale krijtlijnen en een aantal voorwaarden waaraan het casusoverleg moet voldoen. De wet doet uitdrukkelijk beroep op artikel 458ter van het Strafwetboek en maakt het op deze manier mogelijk het beroepsgeheim gedurende het casusoverleg op te heffen. Het Vlaamse decreet verduidelijkt de machtiging en de modaliteiten van de Vlaamse diensten en voorzieningen om deel te nemen aan het overleg.

Meer informatie over de werking van de LIVC-R kan je terugvinden op Lokale integrale veiligheidscel.[1]

[1] Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten vzw, "VVSG Kennisnetwerk," www.vvsg.be, n.d., http://vvsg.be.

2.1. Ronde tafel georganiseerd door consulent JRB/OCJ

De consulent van OCJ/JRB organiseert een ronde tafel waarbij alle betrokken actoren uitgenodigd worden en onderlinge afspraken kunnen gemaakt worden. Zowel de referentie persoon CLB als de referentiepersoon onderwijs sluiten aan als één van de actoren met het oog op het verkrijgen van info over de vordering en eventuele gevolgen van die uitspraak voor de plaats waar een kind terechtkomt. Ook thema's als bvb vaccinaties, mogelijk contactverbod met bepaalde familieleden, afspraken rond

eventuele deelname aan een LIVC-R[1] en welke info eventueel zou gedeeld worden… kunnen hier besproken worden.

- Zolang er geen schoolkeuze/keuze voor een bepaalde onderwijskoepel/GO! gemaakt wordt door de ouder of voogd, volgt het aanspreekpunt radicalisering/polarisering binnen DOV in samenwerking met AGODI het dossier verder op en sluiten zij aan als onderwijsactor op de rondetafel.

- Indien er nog geen keuze gemaakt werd voor een specifieke school maar wel al voor een bepaalde onderwijskoepel/GO!, volgen de referentiepersonen van de betrokken onderwijskoepel/GO!/CLB-net het overleg verder op. DOV/AGODI bezorgt hen desgewenst een overzicht van scholen met vrije plaatsen.

- Indien er wel reeds een keuze gemaakt werd voor een specifieke school, volgen de referentiepersonen radicalisering/polarisering binnen het GO! en het CLB-net eveneens het overleg verder op. Zij betrekken verder ook de school waar het kind werd ingeschreven/zal ingeschreven worden en het lokale CLB en voorzien hen van de nodige ondersteuning.

2.2. Schoolkeuze

Is er een schoolkeuze gemaakt door de ouder of voogd, dan organiseert het lokaal CLB, indien nodig, passende ondersteuning voor de leerling. Samen met de betrokken referentiepersonen en de betrokken school wordt bekeken welke zorg- of hulpverlening voor het kind/de school best ingezet wordt. Men houdt hierbij rekening met de reeds opgestarte hulpverlening binnen IVA jongerenwelzijn. In het kader van de consultatieve leerlingbegeleiding kan zij ook de leerkrachten en de school versterken in het aanbieden van de juiste ondersteuning.

Voor ondersteuning kan het CLB terecht bij haar centrumnet en de referentiepersonen radicalisering/polarisering van het eigen net. Ook de school kan verder ook beroep doen op ondersteuning vanuit de eigen onderwijskoepel/Go! en de referentiepersonen radicalisering/polarisering. Voor ondersteuning in het herkennen en omgaan met trauma bij deze leerlingen, kunnen zowel de school als het CLB beroep doen op de provinciale traumapsychologen. https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/omgaan-met-trauma.

3. Inschrijving in de school

De regels van het inschrijvingsrecht worden toegepast. Het beleidsdomein Onderwijs & Vorming pleit ervoor om de leerling zo snel mogelijk in te schrijven. De startdatum van lesbijwoning (=instap) kan later bepaald worden.

De ouder of voogd zal de minderjarige uiteindelijk zelf moeten **inschrijven** in de school. Een leerling is ingeschreven zodra de ouder/ voogd het schoolreglement en pedagogisch project voor akkoord heeft ondertekend. Van zodra dit gebeurd is, brengt de school het CLB en de referentiepersoon radicalisering/polarisering binnen het GO! hiervan op de hoogte. Het CLB brengt op zijn beurt de eigen

[1] radicalisering

referentiepersoon op de hoogte. De ouder/voogd informeert de school over de geplande datum van instap.

Bij de **effectieve instap** laat de school dit eveneens weten aan het CLB en de eigen referentiepersoon. Het CLB informeert de referentiepersoon van het GO!

De school staat zowel bij de inschrijving als de instap, in overleg met zijn referentiepersoon, stil bij de volgende punten:

- de communicatie naar de leerkrachten + aanduiden contactpersoon voor vragen[2]
- de communicatie naar de ouders/ voogden van de betrokken leerlingen
- de communicatie naar de ouders van de andere leerlingen? Het GO! geeft de voorkeur aan een niet pro-actieve communicatie, en kiest voor een strategische communicatie gekoppeld aan het PPGO! enkel wanneer er vragen zouden rijzen.
- Om de veiligheid van alle betrokkenen en in de eerste plaats de nieuwe leerlingen en hun familie te garanderen maken de referentiepersonen onderwijs en CLB samen met de school een risico analyse op . Ze gebruiken hiervoor de radicxtool uit Utrecht. https://www.schoolenveiligheid.nl/po-vo/kennisbank/puberaal-lastig-of-radicaliserend/.

4. Aandachtpunten bij de procedure

Volgende punten dienen mee bewaakt te worden:

- Heeft de minderjarige geen rijksregisternummer, noch bisnummer?
  - Het is mogelijk om een leerling te registreren waarvoor de school of het centrum het rijksregisternummer of bisnummer (nog) niet kent.
  - AGODI vraagt de scholen en centra om deze gegevens aan te vullen zodra zij hierover beschikken.

- Werd de minderjarige gevaccineerd?
  - Het CLB (maar ook Kind en gezin) hanteert dezelfde methode als bij anderstalige nieuwkomers. Voor zover de vaccinaties werden geregistreerd kunnen zij de vaccinatiestatus controleren. Verder is er ook de health viewer waar men de eigen vaccinatiestatus kan nakijken: https://www.laatjevaccineren.be/check-je-vaccinaties
- Is er een contactverbod ten aanzien van bepaalde familieleden?
  - Voor zover dit nog niet volledig uitgeklaard werd tijdens de rondetafel, dient het CLB dit verder uit te klaren met de consulent OCJ/ JRB.
- Komt de leerling in aanmerking voor onthaalonderwijs?
  - Meer informatie over onthaalonderwijs vind je in de omzendbrief basisonderwijs en omzendbrief secundair onderwijs.
- Zowel de referentiepersoon onderwijs als de referentiepersoon CLB dienen bij inschrijving in een school geconsulteerd te worden. Zij maken afspraken met de directie van de school en de leerkrachten betrokken bij dit integratietraject.

[2] Zie ook https://www.klasse.be/reeks/crisiscommunicatie en https://www.klasse.be/ebook/crisis.

B. Opvang en begeleiding op school en in de klas

5. Lokaal strategisch beleid

5.1 Basisprincipes RAN

Bij de uitwerking van een lokaal strategisch beleid voor de begeleiding van terugkerende IS –kinderen hanteert de RAN drie basisprincipes :

1. Een focus op onmiddellijke interventie en normalisering
2. Een holistische, multi-disciplinaire aanpak
3. Een aanpak op maat, gebaseerd op een individueel risico –en noden assessment:
   - een risico-assessment met betrekking tot het risico op problematische radicalisering van het kind of de jongere of met betrekking tot het risico tot het optreden van gewelddadig gedrag bij het kind of de jongere
   - een noden-assessment met het oog op het counteren van risico's of noden die een positieve identiteitsontwikkeling of een positieve schoolloopbaan in de weg staan.

5.2 Stappenplan

Bij de uitwerking van deze principes zijn de school en de leerkrachten een belangrijke factor . Ook de samenwerking tussen verschillende actoren en partners zijn hierbij belangrijk.

Stappenplan:

1. Indien de GO! referentiepersonen onderwijs en CLB worden gecontacteerd voor de opvang van één of meerdere "child returnees" **overleggen** ze eerst samen over een **plan van aanpak** .
2. Indien de ouders, voogd of familie kiezen voor een GO! school overleggen de referentiepersonen GO! CLB & onderwijs op scholengemeenschapsniveau BAO of SO welke school de kindjes kan opvangen . Immers niet elke school is hiervoor geschikt. **De school wordt in de mate van het mogelijke voorbereid.**
3. Indien de ouders, voogd of familie gekozen hebben voor een specifieke GO! school plannen de referentiepersonen GO! CLB & Onderwijs een **overleg** in met de directie en de CLB medewerker van de school. De klasleerkracht of klastitularis en de leerlingenbegeleiding van de school worden eveneens betrokken bij dit eerste overleg. De RAN aanbeveling luidt dat **discretie** noodzakelijk is en dat op school slechts een beperkt aantal personen op de hoogte dient te zijn .
4. De referentiepersonen CLB & GO! worden betrokken bij een partner- of rondetafeloverleg binnen het LIVC. Ook de directeur van de betrokken school en het ankerpunt CLB kunnen op uitnodiging (en vrijwillig) deelnemen aan een dergelijk lokaal partneroverleg . Let wel informatiedeling dient wettelijk vast te liggen, gekoppeld te worden aan een risico-analyse en te gebeuren in functie van een gemeenschappelijk doel. Belangrijk bij dit partneroverleg is bijgevolg **discretie** bij het delen van informatie in functie van een gezamenlijke 'need to know' .'

5. De rol van de school, de directeur, de leerkracht, … wordt binnen het partneroverleg gedefinieerd . Een gezamenlijk **plan van aanpak** wordt uitgewerkt. Binnen dit overleg worden ook afspraken tussen verschillende partners gemaakt. Rollen worden verdeeld.
6. In samenspraak met de ouders , voogd of familie wordt de **inschrijvingsprocedure** op school opgestart en afgehandeld . Dit loopt parallel met de aanleg van een informatiedossier bij het CLB omtrent medische toestand, vaccinatie e.a.

   Naast de checklist voor het CLB is het ook voor de school belangrijk bij de inschrijvingen een aantal items te checken :

- Wie oefent het ouderlijk gezag uit?
- Wie mag het kind afhalen?
- Is er een contactverbod met bepaalde familieleden?
- Naar wie dient de briefwisseling gestuurd te worden ?
- Heeft het kind reeds school gelopen?
- Welke taal spreekt het kind?
- Zijn er mogelijke leerstoornissen ?
- Is er bij screening een leer & of motorische achterstand vastgesteld ?
- Zijn er aandachtspunten voor de leerkracht? Zo ja welke ?
- Zijn er aandachtspunten voor de medeleerlingen ? Zo ja welke ?
- Zijn er bepaalde medische zorgen nodig?
- …

7. Tevens wordt het **moment tot effectieve klasdeelname** vastgelegd. Mits bij aankomst in België er door de jeugdrechter meestal een acclimatisatieperiode wordt ingelast, verkiezen we hier een periode na een vakantie als mogelijk meerdere nieuwe kinderen naar de betrokken school komen. Anonimiteit is hier een beschermende maatregel.
8. In overleg met de directie van de school en de communicatiedienst van GO! centraal wordt een **communicatieplan** voorbereid. Hieronder een korte uitleg over scenario A en B. Hier wordt dieper op in gegaan in hoofdstuk C: 6. Communicatieleidraad bij de procedure, opvang & begeleiding van "child returnees"

   Scenario A en B in het kort:

   A. Het GO! kiest er bewust voor zelf **niet proactief te communiceren** doch enkel te communiceren bij vragen. Dit is het ideale scenario dat wordt gehanteerd en waar we naar moeten streven als er zich geen spanningen voordoen en het kind wordt opgevangen en begeleid in een veilige warme leeromgeving. Hiervoor heeft GO! centraal volgend statement voorbereid.

   Reacties van ouders kunnen we moeilijk voorspellen. We proberen bij voorkeur er zo weinig mogelijk op te reageren en maken het niet groter dan het is.
   Er wordt dus bij voorkeur **niet pro-actief gecommuniceerd** met de ouders.

   B. Mocht er toch commotie ontstaan op school of bij ouders, dan heeft GO! centraal naast een aantal algemene richtlijnen een vorm van crisiscommunicatie voorbereid, let wel deze is slechts een leidraad en dient steeds afgestemd te worden op concrete gebeurtenissen kan de school beroep doen op volgende formulering voor een brief of algemene communicatie. We

bekijken dan best even de concrete bezorgdheden die er leven, zodat we hierop kunnen inspelen. Uiteraard blijft onze communicatie hierover feitelijk en constructief.

Belangrijk bij beide scenario's is als school te verwijzen naar het Kinderrechtenverdrag. Kinderrechten zijn er voor alle kinderen, tussen kinderen mogen we nooit discrimineren. Ieder kind dient te worden voorbereid op een zelfstandig leven in de samenleving en te worden opgevoed in de geest van vrede, waardigheid, verdraagzaamheid, vrijheid, gelijkheid en solidariteit. De beste garantie op 'samen leren samenleven' is dus dat deze kinderen hun recht op onderwijs gerespecteerd wordt.

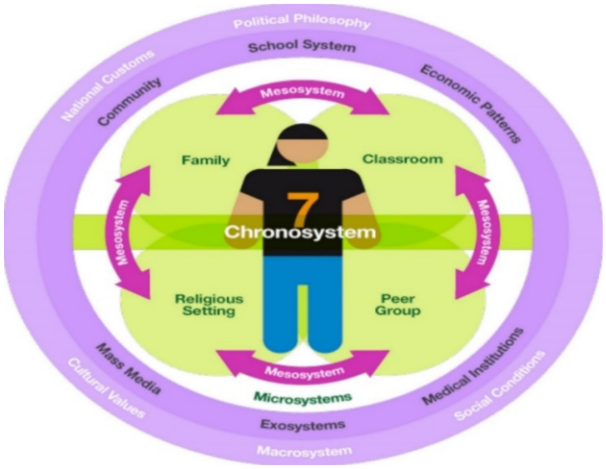
9. Bij kleine kindjes heeft de leerkracht geen speciale opleiding nodig om met de kinderen om te gaan. Als er nood is aan expertise kan deze steeds verkregen worden via het CLB. Er wordt allereerst gekozen voor **een warme en veilige omgeving** voor de kinderen. In klasgesprekken wordt er met de verhalen van de kinderen omgegaan als een ervaring van het kind. Er wordt niet speciaal gereageerd.
10. Bij oudere kinderen verwijzen we naar de **documenten, het actieplan en het draaiboek** die eerder door het GO! ontwikkeld werden en waarbij sleutelfiguren werden opgeleid. https://www.g-o.be/radicalisering-en-polarisering/
    Ook de **handvatten** ontwikkeld door de werkgroep van het departement onderwijs kunnen aan betrokken scholen worden aangereikt. Ook op de site van Klasse vind je een ruim aanbod. http://www.klasse.be/radicalisering/index.php
11. Afhankelijk van de individuele noden en de betrokken casus worden leerkrachten van de school voorbereid en /of opgeleid . Beide referentiepersonen kunnen een **ondersteuningsaanbod op maat** aan de school aanbieden. **Het vormingsaanbod van het GO** ! kan vraag gestuurd en /of op maat aangevraagd worden.

    1. Basisvorming omtrent processen en aanpak van problematische radicalisering door Karin Heremans & Ceapire
    2. 'Actief burgerschap' door medewerkers van het team Actief Burgerschap van de PBD
    3. Identiteitsvorming bij moslimjongeren door Khadija Aznag.
    4. Islam, IS en radicalisering door CEAPIRE
    5. Omgaan met racistische uitspraken door School zonder Racisme
    6. Moeilijke gesprekken over diversiteit door Houssein Boukhriss
    7. Moeilijke gesprekken met ouders door Veerle De Bruyne
    8. 'Radicalisering: samenwerking met het CLB' door Sofie Van den Bussche.
       Deze nascholing omvat een dubbel luik: een eerste aanbod focust op de samenwerking tussen school en CLB, een tweede aanbod is specifiek voor CLB medewerkers en belicht ook enkele juridische aspecten.
    9. 'Media en Radicalisering' door Mediawijs
    10. Polarisatiemanagement door Karin Heremans ism Kazerne Dossin

Ook externe organisaties kunnen betrokken worden.
Voor specifieke religieuze items en theologische ondersteuning kan indien nodig beroep gedaan worden op de trainers van CEAPIRE www.ceapire of op het netwerk Islamexperten van de Vlaamse regering www.netwerkislamexperten.be
Weerbaarheidstrainingen voor leerkrachten en leerlingen kunnen aangevraagd worden via Arktos www.arktos.be

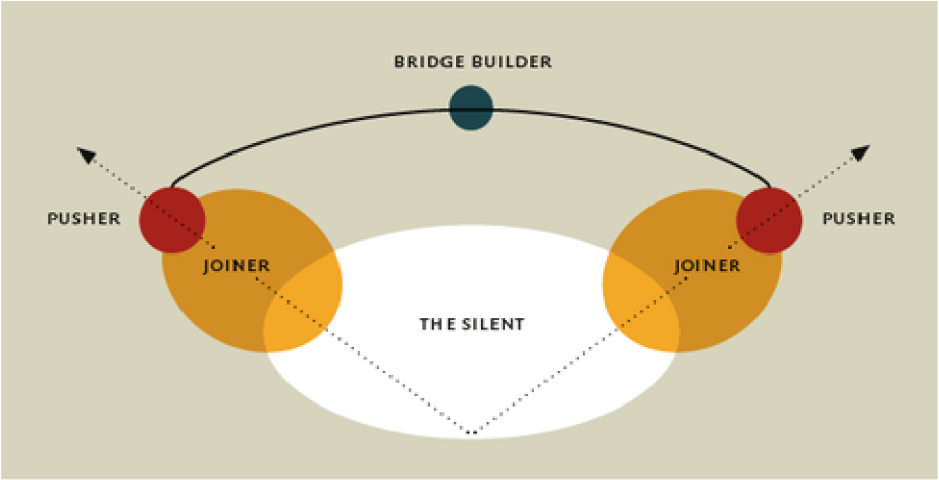
12. In overeenstemming met de RAN manual kiezen we voor een **holistische visie,** waarbij het kind in zijn totaliteit wordt bekeken en waar gefocust wordt op nauwe contacten en verbondenheid tussen de verschillende personen in de naaste omgeving van de kinderen.

We ondersteunen de betrokken school hierbij aan de hand van het **Bronfenbrenner model** dat het belang van de omgeving bij de ontwikkeling van een kind centraal stelt.



- Eerste laag (microsysteem): In deze laag bevinden zich de ouders, directe omgeving, de klas, de leerkrachten, vriendjes en religie
- Tweede laag (mesosysteem): Hier kijken we naar de relaties tussen de personen in de eerste laag. Het is daarom belangrijk te investeren in een goede relatie school-leerkracht-ouders.
- Derde laag: manier waarop die mensen uit de eerste laag functioneren in de maatschappij (vb alleenstaande ouder, gehuwde ouders, grootouders, afwezige moeder / vader, ...
- Vierde laag: is de samenleving (stedelijke of landelijke context ? , welke mensen leven er ? ; hoe verloopt het lokaal overleg, ?...)
- **Belangrijk bij dit model is de factor TIJD. Het is belangrijk voor de ontwikkeling van het kind wanneer, op welke leeftijd, waar welke dingen gebeuren met de personen waarmee relaties en hechtingen worden aangegaan (factoriteit)**
- De boodschap van het model is een zo warm mogelijk en veilig netwerk rond het kind te creëren en te investeren in alle belangrijke hechtingsrelaties rond kinderen

13. Indien de casus en het betrokken kind niet in de anonimiteit kunnen blijven en er zich toch spanningen zouden voordoen op school hanteren we het **depolarisatiemodel van Bart Brandsma.** Waar nodig kunnen hierrond eveneens vormingen op maat met casusbespreking worden aangeboden.



De uitdaging binnen dit model bestaat er in zoveel mogelijk in het midden te blijven en te focussen op een warm en veilig schoolklimaat . Ons PPGO! en de leerlijn rond Actief Burgerschap bieden hiertoe heel wat mogelijkheden .

Wanneer er zich bijvoorbeeld tussen twee groepen ouders een spanningsveld zou voordoen is het belangrijk de pushers en de joiners trachten te neutraliseren door expliciet in het midden te blijven en te focussen op het ' Samen leren samenleven ' op school . Pushers focussen op identiteit en trachten het midden te ontwrichten. Een natuurlijke reactie zou kunnen zijn bruggen te willen bouwen tussen de twee groepen . Dit is echter een valkuil omdat wie een brug bouwt focust op de identiteit van de andere en zo brandstof levert aan de polarisatie.

Bart Brandsma hanteert daarom **4 belangrijke game-changers** :

a. verander van onderwerp : tracht te anonimiseren , het is een gewoon kindje tussen de andere kinderen ;
b. verander de toon: ga niet in belerende rol, hanteer een vorm van mediative speech;
c. verander de positie: ga er tussen staan en tracht verbinding te maken met mensen in het middenveld dwz ga in verbinding met andere ouders, partners, zorgverstrekkers op school ;
d. verander de doelgroep: richt je niet op de polen, maar op alle kinderen samen in de school , op alle ouders, op alle partners van de school en probeer iedereen zo goed mogelijk te betrekken bij de uitwerking van het pedagogisch project en de werking eigen aan de GO! school waar het Samen leren samenleven centraal staat.

Het depolarisatiemodel alsook andere diversiteitsissues worden uitgebreid toegelicht in de recent ontwikkelde **handleiding van het GO! " Omgaan met levensbeschouwelijke etnische en culturele diversiteit "**

14. Voor het ondersteunen in het herkennen en omgaan met trauma bij deze kinderen kunnen zowel de school als het CLB beroep doen op de provinciale traumapsychologen https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/omgaan-met-trauma
Ook de Nederlandse Leonie Coppens biedt train de trainersopleidingen aan voor clb medewerkers, leerkrachten en leerlingenbegeleiders ' Traumasensitief werken met kinderen en de traumasensitieve school' .
Deze opleidingen worden ten zeerste aanbevolen door de RAN werkgroep education.
Belangrijk om weten is dat niet elke ingrijpende gebeurtenis leidt tot een trauma. Van der Hart (2010), een Nederlandse expert op het gebied van traumaproblematiek, en zijn collega's beschrijven wel dat de kans op traumatisering groter is bij:
-interpersoonlijke gewelddadige gebeurtenissen, waarbij sprake is van fysiek letsel of levensbedreiging en gebeurtenissen die gepaard gaan met verlies van gehechtheid en verraad door een hechtingsfiguur.
Het al dan niet aanwezig zijn en/of het overlijden van één van beide ouders zijn bijgevolg belangrijke factoren in het begeleidingsproces van deze kinderen.
Immers kinderen zijn nog sterk afhankelijk van volwassenen als het gaat om het reguleren van hun emoties en het verwerken en begrijpen van dingen die ze meemaken. Het ontbreken van sociale steun is daarom eveneens een grote risicofactor voor het ontwikkelen van trauma gerelateerde stoornissen bij kinderen (Van der Hart e.a., 2010). Er zijn meerdere factoren die het risico op het ontwikkelen van trauma vergroten. Een belangrijke factor is de leeftijd waarop de ingrijpende gebeurtenissen plaatsvinden. Hoe jonger, hoe groter de kans op een trauma. De

betekenis die iemand aan de gebeurtenissen geeft, is tevens van invloed. Kinderen denken sneller dan volwassenen dat ingrijpende gebeurtenissen zoals mishandeling, verwaarlozing of misbruik hun eigen schuld zijn en deze overtuigingen vergroten de kans op traumaproblematiek. Kinderen kunnen vaak geen andere reden bedenken (Van der Hart e.a., 2010) en de gedachte dat ze zelf verantwoordelijk zijn en er iets aan kunnen doen, geeft hen een gevoel van controle. De volwassenen rondom hen bevestigen dit vaak en duwen hen onbewust in de rol van zondebok.

De teruggekeerde IS –kindjes vormen dus een belangrijke risicogroep. Het betrekken van trauma experts op korte en lange termijn is dan ook een must. Een opleiding voor leerkrachten en clb medewerkers is aan te bevelen.

15. De GO! referentiepersonen CLB en Onderwijs overleggen op regelmatige basis en koppelen hun ervaringen terug naar de referentiepersoon radicalisering van het Departement Onderwijs alsook naar de werkgroep radicalisering van het departement onderwijs.

Risicofactoren:

Het is belangrijk de risicofactoren in kaart te brengen. Een handig instrument hiervoor kan de Radicxtool uit Utrecht zijn . De radicxtool is een screeningsinstrument, een dynamisch beoordelingsmodel dat de mogelijkheid biedt aan de hand van een vragenlijst mogelijke kwetsbaarheidsfactoren en risicofactoren/domeinen in kaart te brengen en hieraan acties te koppelen op verschillende niveaus : Gedrag, cultuur, religie, Ideologie, contacten, familie, …

Ook de stad Antwerpen ontwikkelde een radixtool, deze brengt nog meer indicatoren in beeld en geeft de mogelijkheid tot een diepere analyse van de casus . https://preventie-radicalisering-polarisering.vlaanderen.be/tools

Uitdagingen:

Er zijn 4 belangrijke uitdagingen

1. Het delen van informatie tussen alle verschillende betrokkenen;
2. Voortdurende afstemming tussen de verschillende betrokkenen;
3. Discretie naar alle partijen toe in het belang en het welzijn van het kind;
4. Opvolging op lange termijn, Europese onderzoekers spreken over een opvolging van gemiddeld 7 jaar;

C. Leidraad voor communicatie

6. Communicatieleidraad bij de procedure, opvang & begeleiding van "child returnees"

De school staat zowel bij de inschrijving als de instap, in overleg met zijn referentiepersoon, stil bij de volgende punten:

- de communicatie naar de leerkrachten + aanduiden contactpersoon voor vragen
- de communicatie naar de ouders/ voogden van de betrokken leerlingen
- de communicatie naar de ouders van de andere leerlingen

Het GO! geeft de voorkeur aan een reactieve communicatie en kiest voor een strategische communicatie gekoppeld aan het PPGO! *enkel* wanneer er vragen zouden rijzen. Een proactieve communicatie is, gezien de inspanningen om deze kinderen zo snel als mogelijk het normale (school)leven te laten aanvatten, niet aangewezen. Ook perscommunicatie is met oog op een vlotte re-integratie niet aangewezen.

Anderzijds is de terugkeer van "child returnees" een onderwerp dat een gevoelige snaar raakt en tot ophef kan leiden. Het is nuttig daarop voorbereid te zijn en (reactieve) communicatietools achter de hand te hebben, met handvatten om eventuele crisiscommunicatie te voeren.

In overleg met de directie van de school en de persverantwoordelijke van het GO! wordt een communicatieplan voorbereid. Deze communicatietools dienen steeds tegen het licht gehouden te worden in functie van de concrete, lokale context en gebeurtenissen. Voor ondersteuning hierbij kan je steeds terecht bij de persverantwoordelijke van het GO!, Nathalie Jennes (0494 48 38 26 of nathalie.jennes@g-o.be).

- Scenario A is te hanteren bij eventuele vragen van leerkrachten en ouders. De leerling wordt opgevangen en begeleid in een veilige leeromgeving. Er doen zich geen spanningen voor. De school is discreet, voert geen proactieve communicatie naar ouders of pers. We houden wel communicatie achter de hand om aan eventuele vragen te beantwoorden.

- Mocht er zich toch een situatie voordoen waarbij er heisa ontstaat op of rond de school, dan kan men terugvallen op scenario B: crisiscommunicatie met crisiscommunicatievuistregels, kernboodschappen en een Q&A voor persoonlijke gesprekken.

Vertrekpunt is in ieder geval dat we de kinderen in kwestie beschouwen als slachtoffers en kinderen die het recht hebben goed te leven en zich te ontwikkelen.

6.1 Scenario A: reactieve communicatie (stand-by)

Het GO! kiest er bewust voor zelf **niet proactief te communiceren** doch enkel te communiceren bij vragen (reactief). Dit is het ideale scenario dat wordt gehanteerd en waar we naar moeten streven als er zich geen spanningen voordoen en het kind wordt opgevangen en begeleid in een veilige warme leeromgeving.

Wanneer er vragen komen van ouders of externen, kan men terugvallen op het volgende statement:

> *Het GO! wil met zijn pedagogisch project jongeren opvoeden tot actieve burgers die met open geest en met respect voor ieders mening en bestaande verschillen samen leren samenleven. Actieve burgers, die de universele rechten van de mens en zijn fundamentele vrijheden respecteren en handelen volgens democratische waarden. Ook deze kinderen verdienen die kans.*
>
> *Er wordt een ondersteuningsnetwerk rond de betrokkenen voorzien. Enerzijds wordt er intensief samengewerkt met het CLB om te voorzien in een optimale begeleiding van de kinderen en hun context. Een aanpak op maat. Anderzijds wordt er samengewerkt met externe organisatie (zoals de LIVC, Lokale integrale veiligheidscel) waarbij er voorzien wordt in een risico- en kwetsbaarheidsanalyse op korte en lange termijn.*
>
> *Voor deze kinderen is het belangrijk dat zij zo snel mogelijk het 'gewone' leven aanvatten en dat de school hen een veilige leer- en leefomgeving kan bieden. We springen hier sereen en vertrouwelijk mee om zodat de verdere (socio-emotionele) ontwikkeling niet gehypothekeerd wordt.*
>
> *We rekenen daarvoor ook op uw begrip en uw medewerking.*
>
> *Met vriendelijke groet,*
> *De directeur*

6.2 Scenario B: crisiscommunicatie

Wanneer er toch commotie ontstaat op of rond de school, dan is (crisis)communicatie wel aangewezen. Hieronder is een aanzet geformuleerd, die steeds afgestemd moet worden op concrete gebeurtenissen. Bekijk dan de concrete bezorgdheden die er leven, en speel daar zoveel mogelijk op in. Uiteraard blijft de communicatie hierover sereen, feitelijk en constructief.

Handvatten voor crisiscommunicatie vind je op GO! pro: https://pro.g-o.be/crisis-op-school

> *Beste ouder,*
>
> *(De commotie is u wellicht niet ontgaan.) Een van de kinderen van Belgische IS-strijders die terug naar ons land werden gebracht, is recent ingeschreven in onze school.*
>
> *Het GO! wil met zijn pedagogisch project jongeren opvoeden tot actieve burgers die samen leren samenleven, met open geest en met respect voor ieders mening en voor bestaande verschillen. Actieve burgers, die de universele rechten van de mens en zijn fundamentele vrijheden respecteren*

en handelen volgens democratische waarden. Ook deze kinderen verdienen die kans. Ook deze kinderen hebben het recht om goed te kunnen leven en zich te kunnen ontwikkelen.

De beste garantie op 'samen leren samenleven' is dat hun recht op onderwijs gerespecteerd wordt. Rond de betrokken kinderen en hun gezin wordt een ondersteuningsnetwerk opgebouwd, waar de school deel van uitmaakt. Concreet betekent dit dat de kinderen in kwestie nauw opgevolgd en intensief begeleid worden. Het CLB voorziet opvolging op maat van de kinderen en hun context. Er wordt ook samengewerkt met externe instanties op korte en lange termijn.

Voor deze kinderen is het belangrijk dat zij zo snel mogelijk het 'gewone' leven aanvatten en dat de school hen een veilige leer- en leefomgeving biedt. We springen hier sereen en vertrouwelijk mee om zodat de verdere (socio-emotionele) ontwikkeling niet gehypothekeerd wordt.

We rekenen daarvoor ook op uw begrip en uw medewerking.

Met vriendelijke groet,
De directeur

6.3 Crisiscommunicatie vuistregels

- Privacy: met het oog op de privacy van de betrokkenen en de inspanningen om de kinderen en hun naasten op een anonieme manier aan het normale leven te laten deelnemen, geef je best zo weinig mogelijk persoonlijke gegevens vrij. Ook wanneer pers deze gegevens eventueel al in het bezit heeft, is het niet aan de school om die te benoemen of te bevestigen. Hou het bij 'een leerling', 'een kind', 'een kleuter', …

- Geef iedereen dezelfde boodschap mee. Formuleer daartoe een kernboodschap (je kan je baseren op de tekst hieronder en de modelbrief).

- Reageer en dit op een feitelijke, constructieve manier. Op die manier treed je op als bruggenbouwer.

- Komen er emotionele reacties los bij ouders, buren, collega's …? Voer dan liefst een persoonlijk gesprek. Daarvoor kan je de Q&A onderaan hanteren.

6.4 Kernboodschappen

- Deze kinderen hebben net als alle kinderen rechten (op een goed leven, op ontwikkeling, …). Ze zijn slachtoffers die omringd worden door verschillende instanties in het kader van een goede begeleiding naar het hervatten/aanvatten van een normaal leven. Elk kind verdient te worden voorbereid op een zelfstandig leven in de samenleving en te worden opgevoed in de geest van vrede, waardigheid, verdraagzaamheid, vrijheid, gelijkheid en solidariteit (cf. Kinderrechtenverdrag).

- Het GO! vertrekt vanuit zijn pedagogisch project 'samen leren samenleven'. De beste garantie daarop is dat hun recht op onderwijs gerespecteerd wordt.

6.5 Vraag & antwoord

Waarom laat het GO! deze kinderen toe?	Het gaat om kinderen die, net als alle andere kinderen, het recht hebben zich te ontwikkelen. De beste garantie om harmonieus samen te leven is door het recht op onderwijs dat deze kinderen hebben, te respecteren. We volgen daarmee de vastgelegde procedures van het Departement Onderwijs.
Is mijn kind wel veilig op school?	De kinderen en hun naasten worden omringd door een ondersteunend netwerk dat hen op korte en lange termijn zal opvolgen. Kinderen worden op maat begeleid (CLB, traumapsychologie, …). Deze kinderen zo normaal mogelijk te behandelen, een zo normaal mogelijk leven te laten leiden, biedt de beste kansen op een normale ontwikkeling.
Heeft het GO! hier ervaring mee?	Het GO! ontwikkelde expertise met de opvang van vluchtelingenkinderen. Voor deze specifieke context baseren we ons op Europese ervaringen en aanbevelingen (van het RAN, Radicalisation Awareness Network). We moeten dit ook niet alleen doen. Er wordt een heel ondersteuningsnetwerk opgebouwd met opvolging vanuit het OCAD, parket, Jongerenwelzijn, het Departement Onderwijs, enz.
Welke trauma's heeft dit kind? Wat is er met de ouders gebeurd? Hoe ziet de familiale situatie eruit? Waar wordt dit kind opgevangen? Bij wie wordt het opgevangen?	Die informatie kunnen we niet delen (omwille van de privacy van de betrokkenen en om het herstelproces niet te schaden). Het kind en zijn omgeving worden in ieder geval goed opgevolgd door een breed ondersteuningsnetwerk.
Bestaat het risico dat dit kind radicaliseert?	Het gaat om kinderen die soms ernstige trauma's hebben ervaren. Het is dan ook heel belangrijk om hen de kans te geven tot herstel en dat gebeurt best door hen goed te begeleiden, te ondersteunen en op te volgen en hen verder de kans te geven een zo normaal mogelijk leven te laten opbouwen. Het netwerk dat rond hen wordt uitgebouwd biedt hiertoe de beste garantie.
Wat als dit kind radicaliseert?	De kinderen en hun gezin worden gedurende lange termijn opgevolgd en ondersteund. Als er sprake zou zijn van een verontrustende situatie, wordt dit nauw opgevolgd en aan de juiste instanties gesignaleerd.
Hoe wordt het kind opgevolgd?	Een lokale integrale veiligheidscel bouwt met verschillende lokale partners, waaronder ook het onderwijs en het CLB een netwerk rond de betrokkenen. Dit wordt ingevuld naargelang de lokale context en op maat van de situatie van het kind in kwestie.

7. Contactpersonen

Partners	Mail	Telefoon
IVA Jongerenwelzijn	bram.antheunis@jongerenwelzijn.be virna.saenen@jongerenwelzijn.be https://jongerenwelzijn.be/professionelen/ jeugdhulpaanbieders/radicalisering/	02 553 06 35 02 553 38 88
Departement Onderwijs & Vorming Aanspreekpunt radicalisering en polarisering	emilie.leroi@ond.vlaanderen.be nele.schils@ond.vlaanderen.be	02 553 96 10 02 553 95 49
Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI) Coördinator gelijke onderwijskansen	sara.demeerleer@ond.vlaanderen.be	02 553 92 12
Referentiepersoon GO! Onderwijs	karin.heremans@g-o.be	0497 447837
Referentiepersonen GO! CLB	Hanne.lannoo@g-o.be	0476 63 23 46
Persverantwoordelijke GO!	nathalie.jennes@g-o.be	0494 48 38 26

8. Websites

Pagina nr.	Onderwerp	Website link
1	RAN Manual Returnees	https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/ran_br_a4_m10_en.pdf
7 & 14	Omgaan met trauma en cultuursensitief werken	https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/omgaan-met-trauma
7	Klasse: crisiscommunicatie	https://www.klasse.be/reeks/crisiscommunicatie en https://www.klasse.be/ebook/crisis.
8	Risico analyse: radicxtool uit Utrecht	https://www.schoolenveiligheid.nl/po-vo/kennisbank/puberaal-lastig-of-radicaliserend/
8	Vaccinatie check	https://www.laatjevaccineren.be/check-je-vaccinaties
8	Informatie onthaalonderwijs	https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13800 https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13123
10	GO! Documenten, actieplan & draaiboek	https://www.g-o.be/radicalisering-en-polarisering/
11	Klasse: radicalisering	https://www.klasse.be/reeks/radicalisering/
11	Specifieke religieuze items en theologische ondersteuning	http://www.ceapire.be/
11	Netwerk Islamexperten Vlaamse regering	www.netwerkislamexperten.be
11	Weerbaarheidstrainingen voor leerkrachten en leerlingen	www.arktos.be
15	Radicxtool Vlaanderen	https://preventie-radicalisering-polarisering.vlaanderen.be/tools
17	Handvaten crisiscommunicatie	https://pro.g-o.be/crisis-op-school

VOORSTEL VAN BESLISSING / AFSPRAAK / AANBEVELING

Formuleer hier je voorstel van beslissing, afspraak of aanbeveling om de werking te verbeteren of je vraag om goedkeuring voor implementatie. Gaat het om een belangrijke beslissing met wezenlijke implicaties voor de administratie dan maakt de secretaris van de directieraad een formele beslissing op. De secretaris kent een datum en een kenmerk toe en bezorgt de indiener een ondertekende beslissing.