



EUR GUIDE

EUROGUIDE HANDBOEK

Samenleven

 Vlaamse versie



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

1	Samenleven	3
1.1	Hoe gaan we om met polarisatie?	3
1.2	Hoe gaan we om met controversiële thema's in de klas?	10
1.3	Hoe gaan we om met jongeren die in fake news geloven?	17
1.4	Hoe gaan we om met complottheorieën?	23
1.5	Hoe gaan we om met fake news en complottheorieën ten gevolge van COVID-19?	28
1.6	Hoe gaan we om met gevoeligheden rond internationale conflicten?	35
1.7	Hoe gaan we om met racisme op school?	40
1.8	Hoe gaan we om met jongeren die vinden dat de lessen Geschiedenis en Aardrijkskunde te veel op het Europese kader gericht zijn?	46
1.9	Hoe gaan we om met jongeren die de mensenrechten verwerpen?	49
1.10	Hoe gaan we om met jongeren die een andere groep jongeren ervan beschuldigen 'terroristen' te zijn?	53
1.11	Hoe gaan we om met activiteiten die gepland worden in het kader van sinterklaas en leerlingen die niet naar school komen?	56
1.12	Hoe gaan we om met een gedwongen huwelijk?	57
1.13	Hoe gaan we om met 'child returnees'?	60
1.14	Hoe gaan we om met gevoeligheden bij jongeren rond ons koloniaal verleden?	67



1 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.¹

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.

1.1 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 gruwelt 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 video²

¹ Kazerne Dossin, "Wat Is Polarisation?," Wij-Zij, n.d., <https://wij-zij.be/>.

² 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 Brandsma³ een zeer bruikbaar model om polarisatie in onze samenleving op micro- en macroniveau in te dijen. 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 2016⁴. Binnen RAN werd ook een handboek⁵ ontwikkeld.

In nauwe samenwerking met Kazerne Dossin brachten we dit model naar Vlaanderen en werken we aan een digitaal platform⁶. 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 Brandsma⁷ 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.

³ Bart Brandsma, *Polarisatie : Inzicht in de Dynamiek van Wij-Zij Denken* (Schoonrewoerd: Bb In Media, 2019).

⁴ 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.

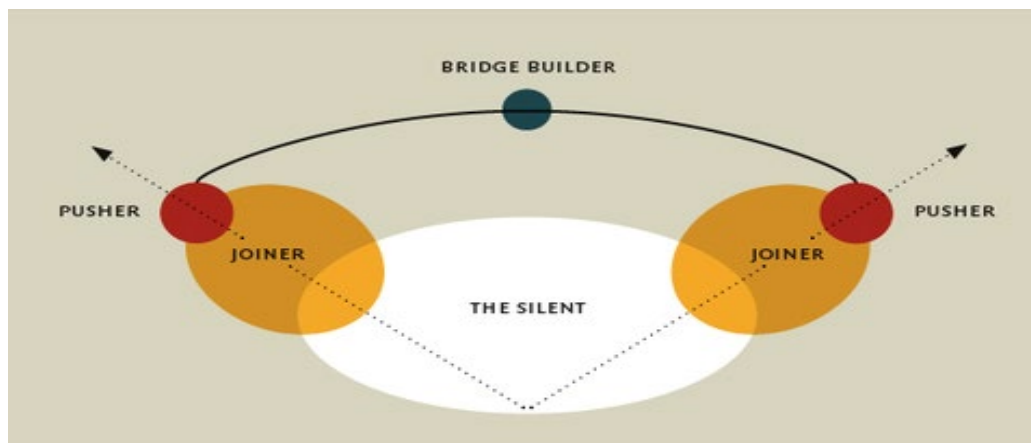
⁵ RAN: Radicalisation Awareness Network, "COVID-19 Narratives That Polarise" (RAN: Radicalisation Awareness Network, December 2020), https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-c-and-n/docs/ran_paper_covid-19_stories_that_polarise_20201112_en.pdf.

⁶ Kazerne Dossin, "Wat Is Polarisatie?," Wij-Zij, n.d., <https://wij-zij.be/>.

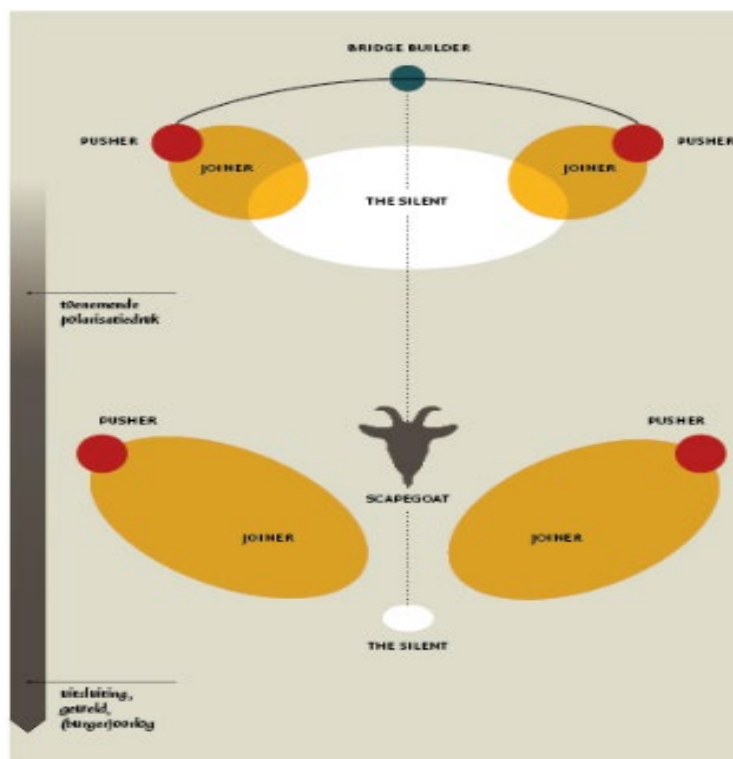
⁷ Bart Brandsma, *Polarisatie*

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 Brandsma⁸ 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 Brandsma⁹ 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

⁸ Bart Brandsma, *Polarisatie*

⁹ 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. 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 Brandsma¹⁰ 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 terroristen¹¹

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.

¹⁰ Bart Brandsma, *Polarisatie*

¹¹ "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 geïdentificeerd als potentiële terroristen, toch?

Ja, dat'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 – Erdogan¹²

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 studietoelaatbaar aanbod nodigden ze ook een aantal rolmodellen uit; waaronder doelbewust een Turkse politiemans die ze met de jongen aan tafel zetten. Het gesprek ging over zich inzetten voor een zaak, in het geval van de politiemans 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 nieuwkomers¹³

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 geïmigreerde 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 geïmigreerd 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.

¹² "Preventieve Aanpak Op School Na Couppoging in Turkije," Wij-Zij Polarisation (Kazerne Dossin, September 10, 2019), <https://wij-zij.be/case/preventieve-aanpak-op-school-na-couppoging-in-turkije/>.

¹³ "Aanpak Sociale Polarisation Na Gevecht in School," Wij-Zij Polarisation (Kazerne Dossin, January 14, 2020), <https://wij-zij.be/case/aanpak-sociale-polarisation-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 geïsoleerd. 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 fronsen 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.

1.2 Hoe gaan we om met controversiële thema’s in de klas?

Waarover gaat het?

Het is belangrijk om een onderscheid te maken tussen controversie 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 Alstein¹⁴ 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

¹⁴ Maarten Van Alstein, *Omgaan Met Controverse En Polarisation 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 eindtermen¹⁵ 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 project¹⁶. 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 leerlijn¹⁷ reikt daarvoor de kennisinhouden, vaardigheden en attitudes aan. De leerlijn biedt verschillende didactische werkvormen aan voor een goede omgang met conflicten en spanningen.

¹⁵ <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4825>

¹⁶ 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>.

¹⁷ GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

Didactische werkvormen voor omgang met controverse en polarisatie¹⁸

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.¹⁹

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.

¹⁸ GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

¹⁹ 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 Dialoog²⁰ 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*²¹.

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.

²⁰ De Democratische Dialoog, n.d., <http://democratischedialoog.be/>.

²¹ 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?

Tangrapuzzel: 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.

Groepswork 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 controversie en polarisatie in de klas²².

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 aanbod²³ ontwikkeld voor lagere scholen. **Democratische Dialoog**²⁴ beschikt over experts en dialoogcoaches die scholen ondersteunen als de communicatie verhinderd wordt door levensbeschouwelijke of andere knelpunten. **Het Vredescentrum in Antwerpen**²⁵ 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.

²² Maarten Van Alstein, *Omgaan Met Controverse En Polarisation in de Klas*

²³ "Educatief Lesmateriaal | UNICEF België," Unicef, n.d., <https://www.unicef.be/nl/kinderrechteneducatie/educatief-lesmateriaal>.

²⁴ De Democratische Dialoog, n.d., <http://democratischedialoog.be/>.

²⁵ "Clash of Conflicts," Vredescentrum Antwerpen, n.d., <https://www.vredescentrum.be/project/secundair-onderwijs/clashofconflicts.html>.

Uitstap naar Kazerne Dossin en Fort van Breendonk²⁶:

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-syntax²⁷**. Voor meer informatie over beide werkvormen zie: *Omgaan met controversie en polarisatie in de klas.²⁸*

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 Issues²⁹* en *Managing Controversy³⁰*. 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

²⁶ "Met de Klas," Kazerne Dossin, n.d., <https://www.kazernedossin.eu/NL/Bezoek/Met-de-klas>.

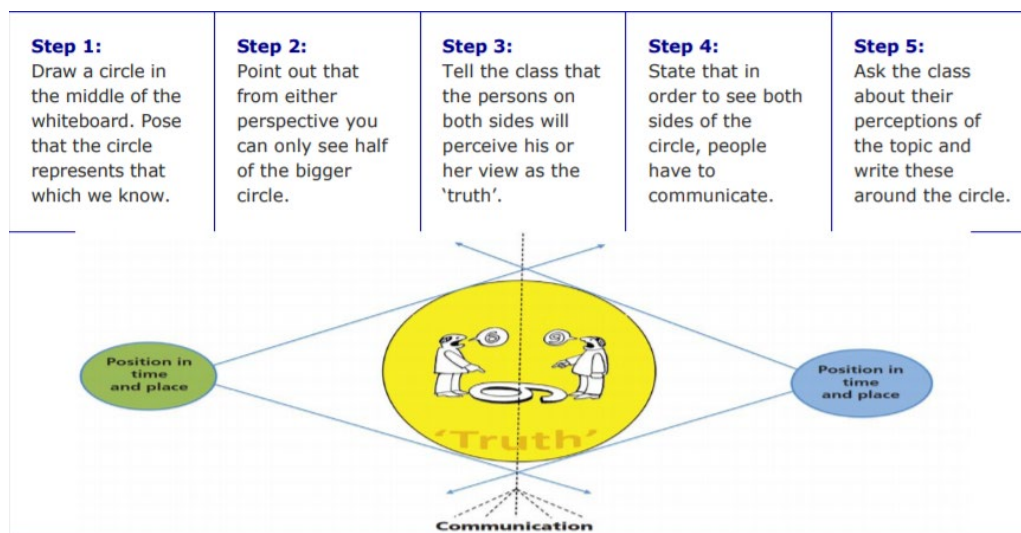
²⁷ GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen, "Art Education Programme," Athena-syntax (GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen, n.d.), <https://athenasyntax.org>.

²⁸ Maarten Van Alstein, *Omgaan Met Controverse En Polarisation in de Klas*

²⁹ 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#>.

³⁰ 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 Wansink³¹, besproken op de RAN-meeting COVID-19 narratives that polarise³² van 10 december van is zeer bruikbaar.



We verwijzen eveneens naar de RAN-paper Dealing with fake news, conspiracy theories and propaganda in the classroom³³ van november 2017.

³¹ Jaap Patist and Bjorn Wansink, "Lesgeven over Gevoelige Onderwerpen: Het Aangaan van Een Moeilijk Gesprek in de Klas," *Kleio* 4 (2017): 44–47.

³² 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.

³³ 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.

1.3 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 ontcrachten. *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 Derakhshan³⁴ 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.

³⁴ 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-research/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 StampMedia³⁵ en baseren ons eveneens op het boekje van Brecht Decoene³⁶.

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 news* legt, dan kan je bepaalde patronen herkennen en zie je dat verschillende vormen voor specifieke doeleinden gebruikt worden.

VERSPREIDING: *Fake news*, foute informatie 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 vragen³⁷

- **Wie creëerde en verspreide 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?

³⁵ StampMedia, "FAKE NEWS EN COMPLOTTHEORIEËN," StampMedia, May 18, 2020, <https://www.stampmedia.be/node/11605>.

³⁶ Brecht Decoene, *Achterdocht Tussen Feit En Fictie Kritisch Omgaan Met Complottheorieën* (Brussel: Brussel Vubpress, 2016).

³⁷ Claire Wardle and Hossein Derakhshan, *Information Disorder*

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

2. Bronnen controleren

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

De affiche '**Betrouwbare informatie of fake**'³⁸ van Mediawijs en Stampmedia somt 10 eenvoudige stappen op om nieuwsberichten te analyseren en om foutieve berichten van echte berichten te onderscheiden.

10 stappenplan ³⁹:

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 voorodeloos 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**

³⁸ Mediawijs, "Affiche: Betrouwbare Info of Toch Fake?," Mediawijs - Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid, October 10, 2017, <https://mediawijs.be/tools/affiche-betrouwbare-info-of-toch-fake>.

³⁹ StampMedia, "FAKE NEWS EN COMLOTTHEORIEËN"

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 nieuwsmiddeel of verschijnt het enkel op sociale media? Bekende nationale of regionale nieuwsmiddeelen controleren hun nieuws. Professionele nieuwsmiddeelen houden zich doorgaans aan de journalistieke regels en controleren gebruikte bronnen. Zij zijn daarop aanspreekbaar, hebben redactiestatuten en veel nieuwsmiddeelen 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 verzamelplaats 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 artikelen 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 SIGNALLEN:

- 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 analyseren⁴⁰.

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

Beeldmateriaal controleren, hoe doe je dat precies?

- Via Google images⁴¹ 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'⁴². 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 tool⁴³ 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**⁴⁴:

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

⁴⁰ StampMedia, "FAKE NEWS EN COMPLOTTHEORIEËN"

⁴¹ www.google.com

⁴² First Draft, "First Draft," First Draft, accessed December 16, 2020, <https://firstdraftnews.org/en/education/curriculum-resource/2-assessment-observation/>.

⁴³ 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>.

⁴⁴ 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.

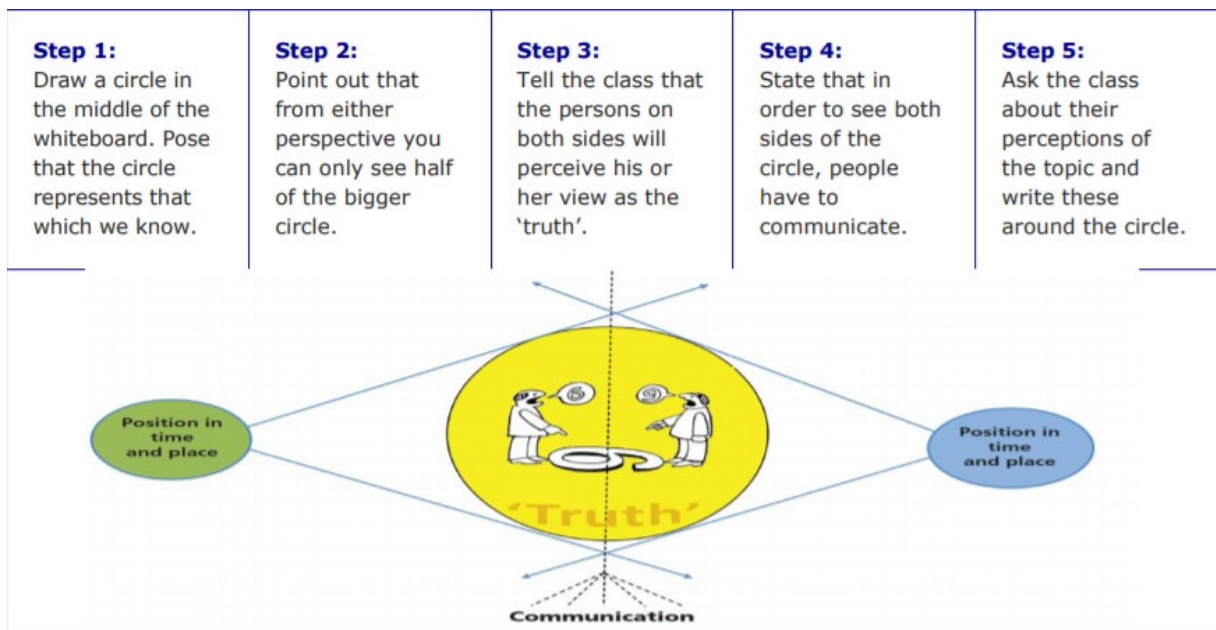
TIP Wil je meer weten over beelden in het nieuws? Neem dan zeker eens een kijkje in het pakket 'Beelden in het nieuws' op www.nieuwsindeklas.be of www.lerenmetbeelden.be. Ook VRT ontwikkelde een [website](#)⁴⁵ waarmee je kan controleren of de informatie die je op het internet hebt gevonden, wel klopt.

Het schema van multiperspectiviteit van Patist en Wansink⁴⁶, besproken op de RAN-meeting *COVID-19 narratives that polarise*⁴⁷ 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.

⁴⁵ <https://factcheck.vlaanderen/>

⁴⁶ Jaap Patist and Bjorn Wansink, "Lesgeven over Gevoelige Onderwerpen: Het Aangaan van Een Moeilijk Gesprek in de Klas," *Kleio* 4 (2017): 44–47.

⁴⁷ 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.



1.4 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.⁴⁸ 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 ongelof, 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.

⁴⁸ 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: Saddam 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 Houellebecq⁴⁹ 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'.

⁴⁹ 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 complotdenken⁵⁰.

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

⁵⁰ 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.

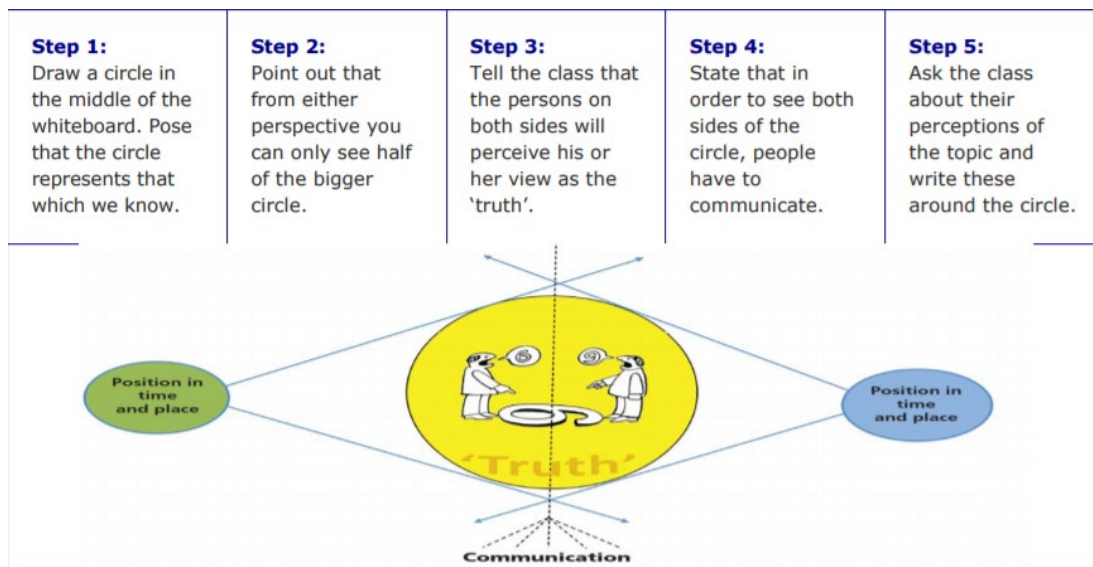
Wat zeggen de RAN-expert en de diversiteitsexperts van CEAPIRE?

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.



1.5 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 mondkapjes in Italië zouden zijn blijven hangen.” In België zouden volgens nieuwsplatform Scepter 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 parasietenbestrijding’.

- **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, z gezegd.”

- **‘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 verspreide 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:

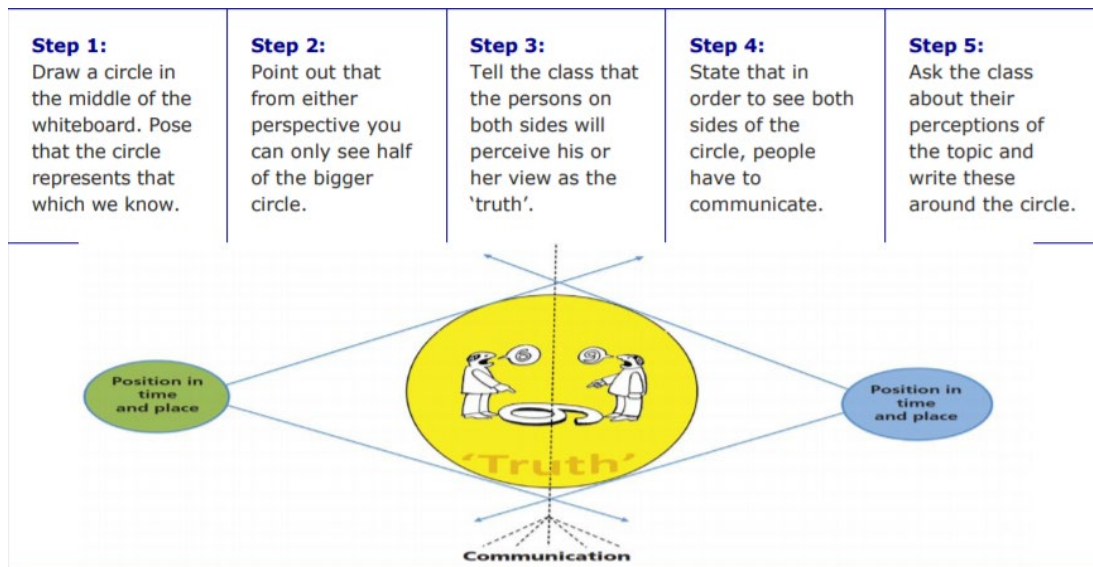
- Je kan vertrekken van een complottheorie en jongeren argumenten voor-en tegen laten formuleren om dan daarna in een groeps gesprek te laten proberen elkaar te overtuigen.
- De BBC heeft ook een aantal tools ontworpen om complottheorieën te ontleden ‘Anatomy of a killing’.⁵¹
- Stampmedia heeft een interessant lessenspakket hierrond ontworpen.⁵²

⁵¹ BBC News, “Anatomy of a Killing - BBC News,” YouTube Video, *YouTube*, September 23, 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=4G9S-eoLgX4>.

⁵² 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.⁵³

Het schema van multiperspectiviteit van Patist en Wansink⁵⁴, besproken op de RAN-meeting *COVID-19 narratives that polarise*⁵⁵ 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 lessenspakket ontwikkeld, dat zich richt op drie domeinen:

⁵³ Brecht Decoene, *Achterdocht Tussen Feit En Fictie Kritisch Omgaan Met Complottheorieën* (Brussel: Brussel Vubpress, 2016).

⁵⁴ Jaap Patist and Bjorn Wansink, "Lesgeven over Gevoelige Onderwerpen: Het Aangaan van Een Moeilijk Gesprek in de Klas," *Kleio* 4 (2017): 44–47.

⁵⁵ 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 online filmpjes 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.

1.6 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 leerplannen⁵⁶ 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.

⁵⁶<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.⁵⁷ 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**⁵⁸. 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 burgerschap⁵⁹). 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 controversie 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

⁵⁷ Maarten Van Alstein, *Omgaan Met Controverse En Polarisation in de Klas* (Kalmthout: Pelckmans Pro, 2018), 134.

⁵⁸ 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>.

⁵⁹ 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 voorbeelden⁶⁰:

Nascholingen hierrond kunnen aangevraagd worden bij het [GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen](https://www.goi-antwerpen.be/). 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.

⁶⁰ 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 verbanden 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 Israëliisch 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 zelf 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.

1.7 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.⁶¹

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 1981⁶²:

Antidiscriminatiewet van 2007⁶³:

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

⁶¹ 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/>.

⁶² Belgisch Staatsblad, “Wet Tot Bestrafing van Bepaalde Door Racisme of Xenofobie Ingegeven Daden,” 1981001359 § (1981), https://www.unia.be/files/Documenten/Wetgeving/Antiracismewet_30_juli_1981.pdf.

⁶³ 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 hier rond 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.⁶⁴

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 gevisieerd 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

⁶⁴ 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.⁶⁵

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?**⁶⁶

Anne Franck stichting:

ontwierp didactisch materiaal voor omgang met racisme, discriminatie en stereotypen.⁶⁷

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

⁶⁵ Naima Charkaoui, *Racisme : Over Wonden En Veerkracht* (Antwerpen (Berchem): Epo Uitgeverij & Distributie, 2019), 167.

⁶⁶ Klasse, "Racisme Bij Ouders: Hoe Reageer Je?," KlasCement, November 27, 2017, <https://www.klascement.net/downloadbaar-lesmateriaal/77563/racisme-bij-ouders-hoe-reageer-je/>.

⁶⁷ 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.**⁶⁸

‘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.⁶⁹

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.⁷⁰

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.⁷¹

⁶⁸ 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.

⁶⁹ 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>

⁷⁰ Anne Frank Stichting, "Fair Play," Anne Frank Stichting, n.d., <https://www.annefrank.org/nl/educatie/product/27/fair-play-nederlands/>.

⁷¹ 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.⁷²

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.⁷³

Boudry & Vandenbroeck, Spiegeltje, spiegeltje...

Een uitstekend overzicht van mogelijke didactische werkvormen voor de omgang met diversiteit in kinderopvang en kleuteronderwijs.⁷⁴

Kleur Bekennen

reikt leermiddelen aan voor omgang met racisme en discriminatie.⁷⁵

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).⁷⁶

⁷² "Activiteiten Voor jongeren | School Zonder Racisme," School zonder racisme, n.d., <https://www.schoolzonderracisme.be/aanbod/jongeren>.

⁷³ Eva Dierckx, "Breng de Wereld in Je Klas," Studio Globo, 2016, <https://www.studiogloblo.be/aanbod/breng-de-wereld-je-klas>.

⁷⁴ Michel Vandenbroeck and Caroline Boudry, *Spiegeltje, Spiegeltje... - Een Werkboek Voor de Kinderopvang over Identiteit En Respect* (Amsterdam: SWP, 2006).

⁷⁵ Kruit, "KlasCement Voor Wereldburgers," KlasCement, n.d., <https://www.klascement.net/wereldburgerschapseducatie/>.

⁷⁶ 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”⁷⁷.

1.8 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 19^{de} eeuw gebruikt men het hedendaagse referentiekader. Ook voor de formulering van de nieuwe eindtermen heeft men naar dit referentiekader teruggerepen. 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

⁷⁷ 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 burgerschap⁷⁸.

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 controverses 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

⁷⁸ 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 ontplooiën 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.⁷⁹ Stefanie Van Brussel, leerkracht Geschiedenis bij het GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen werkt dit uit binnen een Erasmus+ project. Nascholingen hier rond kunnen aangevraagd worden info@atheneumantwerpen.be.

We verwijzen eveneens naar het boek van Khalid Benhaddou en Emilie Le Roi⁸⁰, 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,

⁷⁹ Stefanie Van Brussel, “Stefanie van Brussel- Belgian Editor,” Parallel Histories, 2021, <https://www.parallelhistories.org.uk/our-teachers/stefanie-van-brussels>.

⁸⁰ 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.

1.9 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)⁸¹;
- De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (1948)⁸²
- Het Europees Verdrag van de Rechten van de Mens (1950)⁸³.
- Het Internationaal Verdrag inzake Burgerrechten en Politieke Rechten (BUPO)⁸⁴
- Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (IVESCR)⁸⁵.

In de eindtermen, dus ook bij alle onderwijsnetten in Vlaanderen zijn de mensenrechten als een basisbeginsel opgenomen. In het PPGO!⁸⁶ streven we ernaar dat wie in het GO! gevormd en ontwikkeld is de volgende eigenschappen heeft:

⁸¹ <https://wetten.overheid.nl/BWBV0002508/2002-11-18>

⁸² <https://www.amnesty-international.be/uvrm-volledig>

⁸³ https://www.europa-nu.nl/id/vh7dovnw4czu/europees_verdrag_tot_bescherming_van_de

⁸⁴ http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=1966121931&table_name=wet

⁸⁵ http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&table_name=wet&cn=1966121930

⁸⁶ 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 burgerschap⁸⁷. 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 burgerschap⁸⁸ 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.

⁸⁷ 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>.

⁸⁸ GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

Didactische werkvormen voor omgang met mensenrechten (leerlijn Actief burgerschap)⁸⁹:

- 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 ervaren 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.⁹⁰
- De kinderrechtschool (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.⁹¹
- 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.⁹²
- Unicef heeft ook een activiteitenmap kinderrechten⁹³.

⁸⁹ GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, "GO! Pro - Leerlijn Actief Burgerschap"

⁹⁰ <https://wijzijnkruit.be/>

⁹¹ Kinderrechtenschool - School for Rights, "Lesmateriaal," Kinderrechtenschool - School for Rights, n.d., <http://kinderrechtenschool.be/lesmateriaal>.

⁹² "Bord Vol Kinderrechten," UNICEF België, n.d., <https://www.unicef.be/nl/bord-vol-kinderrechten>.

⁹³ "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.⁹⁴

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 ontplooiën 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.⁹⁵ 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 Roi⁹⁶:

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

⁹⁴ 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>.

⁹⁵ Stefanie Van Brussel, “Stefanie van Brussel- Belgian Editor,” Parallel Histories, 2021, <https://www.parallelhistories.org.uk/our-teachers/stefanie-van-brussels>.

⁹⁶ Khalid Benhaddou and Emilie Le Roi, *Halal of Niet? Alle Vragen Omtrent Islam En Onderwijs in Vlaanderen Beantwoord.* (Gent: Borgerhoff & Lambergits 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.

1.10 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 leerplannen⁹⁷ Geschiedenis alsook naar de leerlijn Actief burgerschap⁹⁸.

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.

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

⁹⁸ 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.

Rapoport⁹⁹ verwijst naar verschillende golven van terrorisme: het anarchistisch terrorisme tussen 1880-1920, het antiekoloniaal 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'¹⁰⁰

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.

⁹⁹ 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).

¹⁰⁰ "Partijpolitieke Polarisation in de Klas," Wij-Zij Polarisation (Kazerne Dossin, October 9, 2019), <https://wij-zij.be/case/politieke-polarisation-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 geïdentificeerd als potentiële terroristen, toch?

Ja, dat'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.

1.11 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 ongelooft (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.

1.12 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 bestrafing van gedwongen huwelijken en schijnhuwelijken.¹⁰¹

¹⁰¹ 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.¹⁰²

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;

¹⁰² 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)¹⁰³.
- 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 huwelijk¹⁰⁴ 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**

¹⁰³ 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>.

¹⁰⁴ 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.

1.13 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.¹⁰⁵

Binnen het RAN¹⁰⁶ 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 types¹⁰⁷:

- 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;

¹⁰⁵ Dienst Beleid en Strategie, "Procedure - Opvang & Begeleiding 'Child Returnees' - School En Klasniveau" (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, January 24, 2020).

¹⁰⁶ https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network_en

¹⁰⁷ 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 leerplichtgeven**, 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.¹⁰⁸

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**¹⁰⁹ 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.

¹⁰⁸ Dienst Beleid en Strategie, "Procedure - Opvang & Begeleiding 'Child Returnees' - School En Klasniveau"

¹⁰⁹ 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 draaiboek¹¹⁰ ontwikkeld voor onderwijs- en CLB-medewerkers.

De Vlaamse Regering ontwikkelde een beleid rond lokale integrale veiligheidscellen (LIVC's)¹¹¹ die op lokaal niveau worden ingevuld.

De LIVC-R bespreekt als multidisciplinair casusoverleg personen die zich mogelijk 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.¹¹²

Hoe pedagogisch-didactisch aanpakken?

We baseren ons op Europese ervaringen en aanbevelingen vanuit het RAN dat hiervoor een RAN Manual ontwikkelde.¹¹³

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

¹¹⁰ Onderwijs & Vorming, "Procedure Voor Toeleiding Naar Onderwijs van Minderjarige Terugkeerders Uit Syrië/Irak"

¹¹¹ <https://preventie-radicalisering-polarisering.vlaanderen.be/tools/lokale-integrale-veiligheidscel-livc>

¹¹² Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten vzw, "VVSG Kennisnetwerk," [www.vvsg.be](http://vvsg.be), n.d., <http://vvsg.be>.

¹¹³ 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.

Stappenplan¹¹⁴

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?

¹¹⁴ 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:

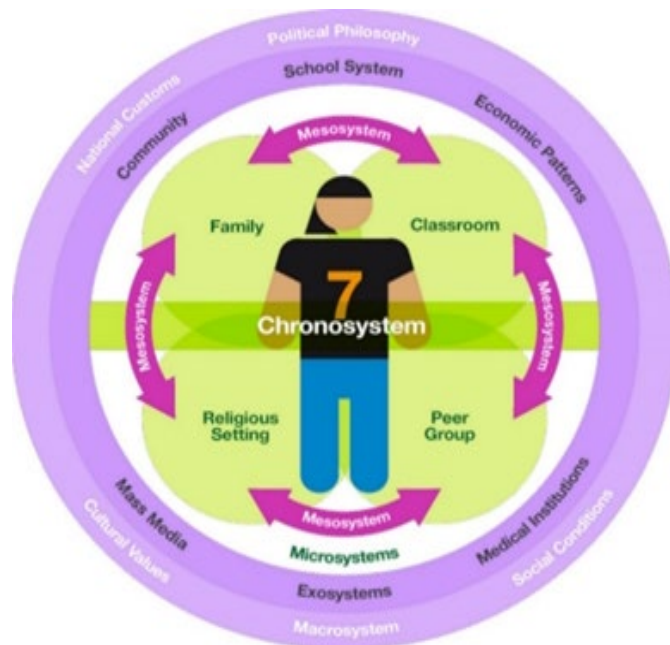
www.arktos.be

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.¹¹⁵

¹¹⁵ “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 aanbevelingen¹¹⁶:

- 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.

¹¹⁶ Dienst Beleid en Strategie, “Procedure - Opvang & Begeleiding ‘Child Returnees’ - School En Klasniveau” (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, January 24, 2020).

1.14 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.¹¹⁷

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

¹¹⁷ 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 sleutelcompetenties (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’. Overall 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.¹¹⁸ 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)”¹¹⁹.

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

¹¹⁸ 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.

¹¹⁹ 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’¹²⁰. 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)¹²¹ of ten strijde trokken tegen de wreedheden (A. Montesinos en Bartolomé De las Casas)¹²² 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. Hier rond 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’¹²³, waarin de Trans-Atlantische tocht in al haar gruwel wordt uitgebeeld. Maar ook de meest

¹²⁰ Studio Globo, “Lespakket - Sporen van Kolonisatie,” Studio Globo, n.d., <https://www.studioglobo.be/aanbod/sporen-van-kolonisatie-lespakket>.

¹²¹ Marco Polo, *De Wonderen van de Oriënt - Il Milione* (’S-Hertogenbosch: Erasmus Festival, 2008), 232.

¹²² Siep Stuurman, *De Uitvinding van de Mensheid Korte Wereldgeschiedenis van Het Denken over Gelijkheid En Cultuurverschil* (Amsterdam Bakker, 2010).

¹²³ *Amistad* (DreamWorks, 1997).

recente documentaire 'Enslaved'¹²⁴ 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 slavenverkeer te kijken. Ook hier verwijst men naar de kracht van cartoons om de publieke opinie te sensibiliseren.¹²⁵ In de eerste twee afleveringen van de Netflix-serie 'Journey of an African Colony'¹²⁶ wordt met veel precisie uitgelegd hoe de term 'Guinée' ontstond en de plaatselijke stammen en koninkrijken bijdroegen aan de door Britten en Hollanders georganiseerde slavenvervoeren.

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 geschiedenis terug op de kaart.¹²⁷ Het Flanders Fields Museum heeft hier zelfs een themawandeling over: het multiculturele (lees koloniale) van WO I.

¹²⁴ *Enslaved* (Epix, 2020).

¹²⁵ 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.

¹²⁶ *Journey of a Colony, the Making of Nigeria* (Quramo Production, 2019).

¹²⁷ Milan Levrau, Koen Van den Bril, and Jihad Van Puymbroeck, "Afrikaanse Soldaten in de Eerste Wereldoorlog: Een Vergeten Geschiedenis?," *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’¹²⁸ (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 stripmuseum¹²⁹ 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 stevast 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’¹³⁰ 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.

¹²⁸ Rachida Lamrabet, *Vertel Het Iemand* (Pelckmans, 2018).

¹²⁹ <https://www.stripmuseum.be/nl/home>

¹³⁰ *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 II¹³¹. 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.¹³² 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 antwoord¹³³ 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’¹³⁴ 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 Congocommissie¹³⁵ 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 éézijdig verhaal dreigde te worden. Meerstemmigheid blijkt hier een sleutelwoord.¹³⁶

¹³¹ *White King, Red Rubber, Black Death* (BBC, 2003).

¹³² www.newsBelgium.be 29 maart 2004 [16 april 2021], DeStandaard, 10 mei 2006. [16 april 2006]

¹³³ Walter Geerts, *Een Recht van Antwoord, Blanke Koning, Rood Rubber, Zwarte Dood* (Berghmans Uitgevers, 2004), 103.

¹³⁴ 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>.

¹³⁵ “58 Historici Nemen ‘Congocommissie’ Onder Vuur,” *De Standaard*, August 17, 2020, https://www.standaard.be/cnt/dmf20200816_97574644.

¹³⁶ “Congo Door Een Gekleurde Bril,” *De Standaard*, January 5, 2019, https://www.standaard.be/cnt/dmf20190104_04079146.

Sinds enkele jaren zijn zowel onderzoekers-schrijvers¹³⁷ als universiteiten¹³⁸, fora¹³⁹ en magazines¹⁴⁰ **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 Brussel¹⁴¹, 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'.¹⁴² 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 rechtvaardigheid¹⁴³. De ondervraagde gemeenschap stelde duidelijk voorop dat het aanbrengen van het koloniale verhaal in het (Belgische)

¹³⁷ 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 Nsaiy, *Dochter van de Dekolonisatie* (Berchem: Epo, 2020). En vele andere.

¹³⁸ "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>.

¹³⁹ "Zoekresultaten Kolonisatie," Cultuurgeschiedenis, n.d., <https://cultuurgeschiedenis.be/?s=kolonisatie>.

¹⁴⁰ 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).

¹⁴¹ '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.

¹⁴² 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).

¹⁴³ 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**.¹⁴⁴ De aanzet tot een grondige herziening (cfr. infra) van geschiedenislessen kan je vinden in het derde deel van **‘Historische denken’ van de KULeuven**.¹⁴⁵ 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.¹⁴⁶ 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.¹⁴⁷

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 2002.¹⁴⁸ 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

¹⁴⁴ 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.

¹⁴⁵ 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).

¹⁴⁶ Conflict and Education Learning Laboratory, “Diverse Stereotypen,” www.cell.foundation, accessed April 29, 2021, <https://www.cell.foundation/>.

¹⁴⁷ Karel Van Nieuwenhuyse, Maarten Couttenier, and Nicolas Standaert, *Eurocentrisch Denken Voorbij, Interculturele Perspectieven in Geschiedenisonderwijs*, p. 16-21.

¹⁴⁸ 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 beschikking¹⁴⁹, 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 KU Leuven 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'¹⁵⁰. 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*¹⁵¹, Witte onschuld¹⁵², ...) en het onderzoek van Gloria Wekker aan de universiteit van Amsterdam (te beluisteren: 'University and decoloniality'¹⁵³) tonen aan dat er een verandering op til is.

¹⁴⁹ 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.studioglobob.be/aanbod/sporen-van-kolonisatie-lespakket>.

¹⁵⁰ "Universiteit Antwerpen Zet Turbo Op Diversiteitsbeleid," *De Standaard*, January 2, 2019, https://www.standaard.be/cnt/dmf20190101_04072695.

¹⁵¹ Gurinder K Bhambra, Dalia Gebrial, and Kerem Niancolu, *Decolonising the University* (London: Pluto Press, 2018).

¹⁵² Gloria Wekker, *White Innocence : Paradoxes of Colonialism and Race* (Durham ; London Duke University Press, 2016).

¹⁵³ KU Leuven, "'Webinar University and Decoloniality | by Gloria Wekker | #Blindspots,'" [www.youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=dhxcbZa_N28), 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.¹⁵⁴ 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 Nieuwenhuyse¹⁵⁵ 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 Grote 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.

¹⁵⁴ 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.

¹⁵⁵ Karel Van Nieuwenhuyse, Maarten Couttenier, and Nicolas Standaert, *Eurocentrisch Denken Voorbij, Interculturele Perspectieven in Geschiedenisonderwijs*.