

# John Rawls, Jezus en Mohamed verstopt in een bordspel

**DIDACTISCH MATERIAAL VOOR LESSEN NIET-CONFESSIONELE ZEDENLEER**

**EN DE INTERLEVENSBESCHOUWELIJKE DIALOOG IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS**

Vele collega's niet-confessionele zedenleer zijn op school de trekpaarden van de interlevensbeschouwelijke dialoog. Om deze nieuwe opdracht van de levensbeschouwelijke vakken te vervullen, hebben we nood aan vers didactisch materiaal. Een schooluitstap organiseren naar een kerk, een moskee, synagoge en vrijzinnig ontmoetingscentrum volstaat niet om tieners te behoeden voor stereotypering en onverdraagzaamheid. Moeten we niet alle registers van de didactiek opentrekken om een echte interlevensbeschouwelijke dialoog en verdraagzame samenleving te realiseren? Alleen dan kunnen we het engagement van de erkende levensbeschouwelijke instanties met het officieel onderwijs nakomen. In de schoot van het Nascholingsinstituut werden al heel wat initiatieven genomen: lesmodules voor het basisonderwijs en projecten voor het secundair onderwijs kwamen uit de startblokken. De lerarenopleiding wil ook een steentje bijdragen: aan de Gentse en Antwerpse hogescholen en in de vakdidactiek van de Universiteit Gent ontwikkelden studenten zedenleer didactisch spelmateriaal. De voorbije academiejaren werden werkstukken en bachelorproeven opgeleverd met voorbeelden van *good practice* en frisse ideeën voor de interlevensbeschouwelijke dialoog.



## DE CONTEXT

Voor ik dieper inga op het concrete lesmateriaal, passen enkele bespiegelingen bij deze nieuwe opdracht voor de leerkrachten zedenleer en hun collega's van de andere levensbeschouwelijke vakken. Want, vrank en vrij gesproken: het is niet eenvoudig om ongelovige Thomassen te leren communiceren met Rome, Jeruzalem en Mekka. En ik vermoed dat collega's

godsdienst de taak *vice versa* evenmin gemakkelijk vinden. Het is een moeilijke opdracht, een enorme uitdaging.

De eerste moeilijkheid is de uitdaging zelf: het hoeft geen betoog dat gewelddadige conflicten op het wereldtoneel de vreedzame dialoog op school doorkruisen. Kan men van het team leerkrachten levensbeschouwing verwachten dat het met succes oproeit tegen de polariserende krachten

op het wereldtoneel? Wereldnieuws over Duivelsverzen, cartooncrisis en terreurdreiging weerklanken al decennia tussen de schoolbanken. Ze worden in lessen niet-confessionele zedenleer en in de andere levensbeschouwelijke vakken druk besproken. Mag men daaruit afleiden dat zulke thema's geknipt zijn voor een



© deMens.nu

interlevensbeschouwelijke dialoog? Lessen voor gemengde klasgroepen godsdienst-zedenleer die *linea recta* deze conflictstof behandelen, kunnen polariseren in plaats van verzoenen! In scholen waar de materie explosief is, verkiezen leerkrachten soms om deze thema's te bespreken in de beslotenheid van hun eigen klas, voor eigen publiek. Hun angst om te mislukken kan hen verlammen om samen met andere levensbeschouwingen initiatieven te ontplooiën.

Maar hoe lastiger en hachelijker de toestand, hoe duidelijker wordt dat een doordachte pedagogische en didactische aanpak hoognodig is. Pessimisme en zwartkijken kan een excuus worden voor laksheid en hoort niet thuis in het onderwijs. Pedagogisch optimisme is de enige ontsnappingsroute aan de zogenaamde *catch-22*-situatie: wie met de jeugd wil werken

heeft geen andere optie. De eerste moeilijkheid is dus een opgave en geen beletsel.

De tweede moeilijkheid voor een ernstige interlevensbeschouwelijke dialoog is dat de gesprekspartners zich kunnen gedragen als een kruidjeroer-mij-niet zodra de andere over de eigen levensbeschouwing spreekt. Gelovigen zijn soms lichtgeraakt als ze godsdienstkritiek verwarren met godslastering en ongelovigen smaken tegenwerpingen bij gelegenheid als bekeringsdrang. Toch komt ons als vrijzinnig humanist zeker het recht toe om rationele vragen te stellen over het optreden van profeten, over de zin van rituelen en over de oorsprong van geloofsopvattingen. En natuurlijk staat het de gelovige vrij om een ongelovige humanist te bevragen over de emotionele en culturele verankering van zijn moraal, over mogelijke hiaten in zijn zingeving of over netelige onzekerheden in een leven zonder postulaten.

### Kan men van het team leerkrachten levensbeschouwing verwachten dat het met succes oproeit tegen de polariserende krachten op het wereldtoneel?

Onze vrijzinnig-humanistische leerlingen maken zich best geen illusies over het effect van hun vragen aan gelovige medeleerlingen. Zelfs als hun ratio brandhout zou maken van geloofsartikelen, is dit voor gelovigen zelden een argument om van levensbeschouwing te ruilen. Omgekeerd, zal zelfs de meest intelligent verpakte bekeringsdrang weinig greep krijgen op vrijzinnigen. Dat is omdat de 'waarheid' van een levensbeschouwing en de 'waarde' ervan verschilt voor de betrokkenen. De interne beleving van een levensbeschouwelijke overtuiging is vrij immuun voor externe kritiek. Ze wordt er vaak door versterkt. Een constructieve dialoog is per definitie

een open dialoog, maar waarbij het niet de bedoeling is om de ander van iets te overtuigen. We zetten verschillende levensbeschouwingen wél samen om levensvragen te onderzoeken en beter te doorgronden. Hoe sterker het referentiekader en de argumentatie van de ander verschilt van het onze, hoe leerrijker de dialoog. Toch moet die immuniteit een stuk doorbroken worden, in de eerste plaats bij zichzelf. Want wie andersdenkenden slechts benadert als gekken, verraders of 'dwalers' ontwijkt de dialoog en immuniseert de eigen levensbeschouwing voor kritische bevraging.

Een goed geleide dialoog over grote verschillen heen leidt tegelijkertijd tot meer inzicht in de ander én tot groter besef van de eigenheid. De vooraanstaande vrijzinnig humanist Karl Popper schreef dat 'als de Toren van Babel niet had bestaan, we hem moesten uitvinden.' Precies dankzij onze verscheidenheid in taal, denken en overtuiging kan een samenleving dynamischer en rijker worden. Dat God de Babyloniërs strafte met een onoverbrugbare spraakverwarring, was volgens Popper een zegen, geen vloek. Twintig jaar na de dood van deze grote filosoof, komen de volkeren die in Babel uit elkaar gingen terug samen in Europa. Dat gebeurt steeds vaker op een planeet die almaar kleiner wordt voor meer mensen. Een interlevensbeschouwelijke dialoog zal nooit uitklaren of Babel echt bestond, maar we kunnen wel met respect voor elkaar discussiëren over de betekenis van het verhaal. Een didactiek uitwerken die deze Babylonische spraakverwarring laat resulteren in respect is geen sinecure. Zulks kan enkel in lessen die gegeven worden 'vanuit' de verschillende levensbeschouwingen, en niet in een vak 'over' de verschillende levensbeschouwingen. Het vertrekpunt is immers de sterke vertegenwoordiging van de meertaligheid zelf: de levensbeschouwelijke vakken zijn de noodzakelijke, bevoorrechte partners om de dialoog op gang te brengen. En is het niet mooi meegenomen dat we daarbij op zoek gaan naar gemeenschappelijk cultureel erfgoed?

De interne beleving van een levensbeschouwelijke overtuiging is vrij immuun voor externe kritiek. Ze wordt er zelfs vaak door versterkt. Een constructieve dialoog is per definitie een open dialoog, maar waarbij het niet de bedoeling is om de ander van iets te overtuigen

Een derde en laatste moeilijkheid is inherent aan het tolerantiebegrip zelf. Ze valt uiteen in twee vragen: 'hoe tolerant moeten leraars zijn voor intolerante opvattingen van leerlingen – of zelfs collega's?' en 'op welke manier kan het positief zijn om iets te tolereren dat men niet gewenst vindt?'. Een dialoog met andere levensbeschouwingen kan vastlopen op deze (in)tolerantiedilemma's. Elke leraar zedenleer is beducht voor jongeren die het principe van vrije meningsuiting inroepen om onverdraagzaamheid te spuien en luid protesteren als hij hen het zwijgen oplegt.

De analyse van moraal filosoof John Rawls kan de eerste vraag ophelderen. In *A theory of justice* onderzoekt Rawls onder welke voorwaarden een rechtvaardige samenleving intoleranten

moet tolereren. Je kan zijn besluiten projecteren op het mesoniveau van een democratische school of op een klas. Uiteraard moet je volgens Rawls uiterst behoedzaam zijn om meningen te verbieden: elke beknutting blijft een nederlaag voor de vrijheid die in principe één en ondeelbaar is. Je kan meningen niet verbieden omdat ze dom, kwetsend, ranzig of slecht onderbouwd zijn: zulke argumenten typeren dictators. Maar het is volstrekt legitiem om aansporingen tot haat en geweld te verbieden als aantoonbaar de vrijheid of de veiligheid van anderen in gevaar komt. Hier geldt het principe van zelfverdediging. Een tweede maatstaf is het vrijwaren van de vrije discussie in de klas zelf, die je kan vergelijken met het garanderen van de goede werking van de instituties in een democratische rechtsstaat. De raddraaier die zijn medeleerlingen intimideert en de sfeer in de klas verpest waardoor anderen hun mening niet meer durven uiten, moet worden stilgelegd. Of we ingrijpen hangt dus ook af van de reactie van de groep, met andere woorden: van de weerbaarheid en mondigheid van de discussiepartners.

De hoeksteen in Rawls' betoog is evenwel dat de tolerante democraat de censuur zo lang mogelijk moet uitstellen. De vrijheden die men intoleranten intussen geeft zullen hen wellicht overtuigen van een geloof in de vrijheid. Men moet hen tijd geven, hen

ernstig nemen en hen – niet meer of minder dan anderen – spreektijd gunnen. We moeten erop vertrouwen dat zij genieten van de vrijheid van meningsuiting en er daardoor op termijn zelf voorstander van worden.

Als onze Europese centrumsteden besmet zijn met islamofobie, salafisme en andere fundamentalismen, leid ik uit de hoeksteen van deze theorie af dat de interlevensbeschouwelijke dialoog op school een werk van lange adem is. We denken best aan leerlijnen die een ganse schoolloopbaan bestrijken. De levensbeschouwelijke vakken die, 12 jaar lang, in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs worden gegeven kunnen een langetermijnvisie ontwikkelen. Er is evenwel geen systematisch onderzoek gedaan over de manier waarop en met welke overtuigingen, waarden en normen kinderen in interactie gaan met leeftijdsgenoten van andere levensbeschouwingen. Er worden heel veel diversiteitsonderzoeken gepubliceerd, maar deze zijn meestal gericht op sociaaleconomische parameters, zelden op levensbeschouwelijke. De *European Values Studies* over religie zijn uitsluitend cross-sectioneel: de levensbeschouwelijke overtuiging van Europese bevolkingsgroepen wordt slechts op één moment in kaart gebracht. Longitudinaal onderzoek bij kinderen naar de effecten van trainingsprogramma's om tolerantie te bevorderen, bestaat niet. Hier is, op Europees niveau, een belangrijke taak weggelegd om onze leerkrachten te ondersteunen.

© deMens.nu

De hoeksteen in Rawls' betoog is evenwel dat de tolerante democraat de censuur zo lang mogelijk moet uitstellen. De vrijheden die men intoleranten intussen geeft zullen hen wellicht overtuigen van een geloof in de vrijheid



De tweede vraag – op welke manier kan het positief zijn om iets te tolereren dat men niet gewenst vindt? – betekent dat we tolerantie kunnen definiëren als het toelaten van gedrag dat we eigenlijk verkeerd vinden. Iemand die zegt dat hij moskeeën tolereert, keurt in essentie moslims af maar reageert niet. Iem die voor een christen die atheïstische reclamecampagne op Londense bussen tolereert. Wanneer men iets tolereert dat heel fout is, bijvoorbeeld pedofilie binnen de kerk, dan is die tolerantie zelf fout. Nu hoeft een afkeuring niet van morele aard te zijn: ik kan ook tolereren dat mijn zoon een lelijk kapsel kiest of een collega smakeloos gekleed is zonder dit moreel te veroordelen. Dan is tolerantie een deugd.

### De eenvoudige oplossing, die men soms in seculiere kringen hoort, om levensbeschouwingen op te sluiten in de private sfeer, is de facto onrealistisch

Een persoon met tolerante kwaliteiten, in de betekenis van de deugd, houdt publieke en private normen uit elkaar. In het eenvoudig voorbeeld zijn kapsels privé en een kwestie van smaak en geen moreel oordeel. Over pedofilie heeft men daarentegen een moreel oordeel.

Levensbeschouwingen genereren een scala aan gedragingen dat zich uitstrekt over het private én het publieke domein. In principe kan ons moreel oordeel enkel gaan over normen die min of meer van openbaar belang zijn. Horen dan discussies over het eten van varkensvlees, over het aantal keer dat moet gebeden worden en over kledijvoorschriften niet thuis in een interlevensbeschouwelijke dialoog? Hoort de gedachtewisseling te gaan over wetenschapsonderwijs en evolutietheorie, over het recht van individuen om van levensbeschouwing te veranderen, over de erkenning van religieuze feesten als officiële vakantiedag of over soepele regels voor

moslims op begraafplaatsen? Wie met dit laatste principiële akkoord gaat, zal noodgedwongen tolerantie moeten opvatten als een vorm van oogluikend toelaten.

De Britse filosofe Susan Mendus duidt dit probleem als de paradox van de tolerantie. Zij schrijft dat tolerantie tegelijkertijd een individuele deugd is én een plicht in de samenleving. Bij het eerste ligt het accent op gevoelens, de maatschappelijke plicht kan men eerder afleiden uit een consequentialistische ratio over een leefbare samenleving. De eenvoudige oplossing, die men soms in seculiere kringen hoort, om levensbeschouwingen op te sluiten in de private sfeer, is de facto onrealistisch omdat ze voorbij gaat aan Mendus' dubbele betekenis van tolerantie. Deze oplossing zet overigens de zin van een interlevensbeschouwelijke dialoog zelf op de helling.

De leraars die de dialoog organiseren begeven zich in de grijze zone tussen het publieke en het private. Die zone is bovendien volop in beweging. Wat mensen precies tolereren, ook in de betekenis van oogluikend toelaten, heeft zeker met persoonlijkheidskenmerken te maken. Want zal de vader die zich boos maakt over het kapsel van zijn zoon zich niet makkelijker aangesproken voelen door Pegida of door het salafisme? Een gemeenschappelijk onderwijsvak dat louter kennis bijbrengt over levensbeschouwingen en maatschappij en niet aan emotionele vaardigheden werkt, heeft geen schijn van kans om de jeugd toleranter te maken.

#### DE DIDACTIEK VAN HET SPEL

Iedere leraar weet dat er niet één zaligmakende werkvorm is waarmee je een competentie of een lesdoelstelling kunt bereiken. De keuze van een werkvorm wordt bovendien bepaald door de grootte en de aard van de groep en de beschikbare tijd. Didactisch spelmateriaal zal steeds ingebed worden in een groter lesplan en de nabespreking in een onderwijsleergesprek of peer-feedback is wellicht belangrijker dan het spel zelf. Wetende

dat er een oneindig aantal didactische werkvormen bestaat, focussen we op spelmateriaal als voorbeeld van *good practice* binnen het beperkte opzet van deze bijdrage.

### Een gemeenschappelijk onderwijsvak dat louter kennis bijbrengt over levensbeschouwingen en maatschappij en niet aan emotionele vaardigheden werkt, heeft geen schijn van kans om de jeugd toleranter te maken

Het idee van spelend leren is een kind van de Verlichting en de Romantiek. In zijn brieven over esthetische opvoeding stelde Friedrich Schiller in superlatieven 'dat de mens slechts dan geheel mens wordt als hij speelt'. Jean Jacques Rousseau schreef gesprek en spel hoger aan dan formele lessen. Zijn *Emile* kende veel weerklank bij Duitse verlichte pedagogen. En sinds Friedrich Fröbel (1782-1852) is creativiteit en spel niet meer weg te denken uit het onderwijs aan jonge kinderen. Leuke werkvormen ontwikkelen de totale persoonlijkheid op sociaal, moreel, levensbeschouwelijk (Fröbel zelf noemde dat 'spiritueel') en wetenschappelijk vlak. Educatief spelmateriaal is dus niet nieuw, maar het werd in het onderwijs aan oudere kinderen weleens vergeten.

De populariteit van computerspelletjes zorgde voor een vernieuwde belangstelling bij pedagogen en didactici. Ik vermoed dat Super Mario en Lara Croft onderwijzers wakker hebben geschud met de realiteit dat ook pubers en adolescenten nog dolgraag spelen. De laatste jaren werd heel veel gepubliceerd over 'gamificatie': het aanwenden van spelprincipes in apps, sociale media en wetenschappelijk onderzoek om gedrag op een positieve wijze te sturen. De grotere intrinsieke motivatie die uitgaat van een spel fascineert natuurlijk pedagogen.

Maar gamificatie is niet onbesproken: critici zien games als een symbool voor technologie die manipuleert. De meeste digitale spelletjes mikken op individuele prestaties, kennen een grote voorspelbaarheid en geven het misleidende idee dat alle inspanningen meetbaar zijn. Bovendien vergt de ontwikkeling van digitaal spelmateriaal hopen technologische kennis en financiële slagkracht: *big business* met middelen die de lerarenopleiding niet heeft. Geschikt spelmateriaal voor lessen niet-confessionele zedenleer en voor de interlevensbeschouwelijke dialoog moet toegankelijk, onmiddellijk bruikbaar en goedkoop zijn opdat het zijn weg zou vinden naar de klassen. Nog belangrijker is dat ingebouwde motivatie niet exclusief gericht is op de individuele prestatie, maar op het welslagen van de interactie tussen de spelers zelf. Verder is spelmateriaal slechts geschikt voor onze doeleinden als het ruimte laat voor een open einde en er niet kan 'gewonnen' worden door individueel te scoren. In de voorgestelde spelen hebben de deelnemers een gezamenlijk doel dat hen voor een uitdaging plaatst.

Door deze inzichten kozen de lerarenopleidingen zedenleer ervoor om een aantal bordspelen te ontwikkelen, zeg maar: gezelschapsspelen die als kapstok dienen om de leerlingen zelf aan de slag te krijgen met het onderzoeken van elkaars meningen. Spelregels zitten immers vol moraal. Krijgt men in zijn kinderjaren niet voor 't eerst een notie van egoïsme, huisjesmelkerij en armoede tijdens een monopoliespel? Kan het bordspel Risk of het kaartspel Machiavelli kinderen bijbrengen wat trouw en verraad is? En leren we onze familie en vrienden niet best kennen tijdens een gezelschapsspel?

De didactische voordelen van spelen zijn legio; Mark Prensky, een autoriteit in het onderzoek naar digitale geletterdheid en digitaal spelmateriaal, geeft een opsomming. We bundelen zijn opvattingen: leuke dingen geven een grote intrinsieke motivatie en verhogen de betrokkenheid. De spelers moeten functioneren in een fictieve wereld die hen passioneert.

Spelregels geven de deelnemers structuur, in een format die pubers gemakkelijker aanvaarden dan opgelegde schoolregels. Spelende leerlingen leren van elkaar. Boeiende spelen kunnen op verschillende niveaus en moeilijkheidsgraden worden gespeeld. Ze bieden dus ruimte voor differentiatie, want de diepgang wordt mee bepaald door de deelnemers. *Trial and error* is eigen aan spelen en zorgt voor een spontane vorm van feedback. In de fictieve wereld van het spel zijn er conflicten aanwezig die de deelnemers voor een uitdaging plaatsen en vragen naar creatieve oplossingen. Zeker bij niet-competitieve spelletjes zorgt de interactie voor een verbondenheid tussen de speelgenoten. De spelwereld biedt een aanschouwelijk verhaal waarin we emotioneel worden meegesleurd en dat representatief is voor situaties in de echte wereld. De horizontale interactie tussen leerlingen is gegarandeerd en de leerkracht kan zichzelf als coach meer op de achtergrond plaatsen. Vooral dit laatste in Prensky's waslijst kan – voor ons onderzoeksdomein – worden aangevuld met de bevindingen van Gislinde Nollet. Zij merkte op dat *co-teaching* over interlevensbeschouwelijke competenties soms moeilijk loopt omdat de leraren verschillende lesstijlen hanteren. Door de leerlingen zelfstandig in dialoog te laten treden met een spel, kunnen de leraren afstand bewaren en het leerproces van de leerlingen observeren. Zulks biedt meer ruimte voor objectiviteit en bevordert de autonome identiteitsontwikkeling van de leerlingen.

De lerarenopleidingen zedenleer kozen ervoor om een aantal bordspelen te ontwikkelen, zeg maar: gezelschapsspelen die als kapstok dienen om de leerlingen zelf aan de slag te krijgen met het onderzoeken van elkaars meningen

Om aan levensechte procesdoelen of interlevensbeschouwelijke competenties te werken, lijkt een simulatiespel aangewezen. In hun klassieke vorm – niet gecombineerd met een bordspel – worden simulatiespelen al jaren gebruikt in de lessen niet-confessionele zedenleer. Dat gaat zo: eerst schetst de leraar een conflict over een bepaald onderwerp vanwege belangentegengstellingen. Vervolgens kruipen de leerlingen in de huid van het orgaan dat de knopen doorhakt: ze spelen gemeenteraad, rechtbank, schoolraad enzovoort. De rollen worden verdeeld en er wordt een procedure afgesproken voor de besluitvorming. Dan volgt een nabespreking. Het begrip 'simulatie' is hier een instructiemethode die gebaseerd is op een vereenvoudigd model van de sociale werkelijkheid. Leerlingen gaan in concurrentie om bepaalde resultaten te behalen binnen regels en beperkingen. De concurrentie kan plaatsvinden tussen individuele leerlingen of groepen leerlingen, of van alle leerlingen tegen een vooropgestelde maatstaf die ze met coöperatie kunnen bereiken. De emancipatorische kracht van zulke spelen werd in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw volop erkend en zelfs verheerlijkt. De Antwerpenaar Willy Deckers schreef in die tijdsgeest 'dat kritisch bewustzijn te veel herleid wordt tot kritische rationaliteit en daardoor veel kansen voor bevrijding en emancipatie verloren gaan. In het creatief spel ondersteunen affectieve elementen de ontleding van samenlevingsstructuren op hun ideologische, sociaaleconomische en politieke achtergrond. Het spel maakt de kritische maatschappijanalyse tot een zintuiglijke creatieve confrontatie van de mens met zichzelf', aldus Deckers. Sluit deze visie niet naadloos aan bij de aandacht voor sociale en affectieve ontwikkeling in de levensbeschouwelijke vakken?

Deckers' euforie uit de *sixties* moet toch wat worden getemperd: ondertussen gebeurde veel onderzoek naar deze didactiek. Volgens John Hattie zijn simulatiespelen weinig effectief om kennisinhouden bij te brengen.

Leerlingen zouden feiten, concepten en generaliseringsen niet kunnen reconstrueren en slecht onthouden. Niettemin is het effect net iets groter dan van een ex-cathedra les. Verder zijn simulaties effectiever in 'zwakere klassen' dan in 'sterke klassen' en slaan ze beter aan bij oudere leerlingen dan jongeren. Het is wel heel hoopgevend dat de effectiviteit voor het bereiken van attitudes veel hoger is, vergelijkbaar met het effect van de meest activerende werkvormen.

Natuurlijk zijn er ook valkuilen. Omdat elk didactisch spelmateriaal een vereenvoudiging is van de werkelijkheid, dreigt stereotypering

Natuurlijk zijn er ook valkuilen. Omdat elk didactisch spelmateriaal een vereenvoudiging is van de werkelijkheid, dreigt stereotypering. De boef in de gevangenis van het monopoliespel heeft een tronie ... De ontwerper van het spel moet schipperen tussen enerzijds duidelijke en hanteerbare spelregels met prenten, pionnen en karton en anderzijds de complexe werkelijkheid die zij simuleren. Een spel moet leuk blijven en karikaturen zijn nu eenmaal grappiger dan de genuanceerde werkelijkheid. De goede spelontwerper stopt er humor in. Anderzijds is het precies deze humor, in combinatie met de virtuele wereld waarin leerlingen zich bevinden, die fijngevoelige morele problemen of conflictueuze levensbeschouwelijke opvattingen bespreekbaar maakt.

#### VLUCHTELINGENSPEL EN EILANDSPEL

We stellen twee simulatiespelen voor: eentje over de actuele vluchtelingenproblematiek dat geschikt is voor lessen zedenleer en één over het samenleven van verschillende levensbeschouwingen. Het eerste kan zowel in lessen zedenleer gebruikt worden als in gemeenschappelijke lessen met godsdienst. Het tweede, het eilandspel, is geschikt om een interlevens-

beschouwelijke dialoog op gang te trekken.

Het vluchtelingenspel werd ontworpen door laatstejaarsstudenten in de lerarenopleiding van hogeschool AP in Antwerpen. Studenten kregen de opdracht om bejaarde landgenoten te interviewen die tijdens de tweede wereldoorlog als kind op de vlucht gingen. Een tweede reeks interviews gebeurde met kinderen uit het Midden-Oosten die nu in opvangcentra verblijven. Uit deze interviews werden twee verhalen geselecteerd: het verhaal van Henri Meeus die in mei 1940 vluchtte voor de inval van de Duitsers en het verhaal van Omar die op twaalfjarige leeftijd vluchtte uit Aleppo in Syrië.

Beide vluchtroutes werden gevisualiseerd op twee ganzenborden: een op een oude kaart van België en een op een actuele kaart van het middellandse zeegebied en Europa. De pionnen waarmee de leerlingen spelen vertegenwoordigen Henri en Omar. Leerlingen ervaren hoe de jongens op hun vluchtroutes meevallers en tegenslagen ondervonden die hen vakjes vooruithelpen of achteruitslaan op weg naar een veilig onderkomen.

Het opzet van het spel is beperkt en beoogt eenvoudige perspectiefwissel zodat de leerlingen aanvoelen en begrijpen dat wie gastland is en wie vluchteling is, ooit anders was. Door het accent te leggen op de ervaringen van Henri en Omar als kind, met andere woorden als leeftijdsgenoot, hopen we op een maximale identificatie. Dit didactisch materiaal is geschikt om de empathie van twaalfjarigen te bevorderen.

Het thema van dit spel is bovendien een prima 'brug' over de verschillende levensbeschouwingen heen. Leerkrachten zedenleer zullen empathie kaderen in het vrijzinnig-humanisme met haar opvattingen over medemenselijkheid en solidariteit. Collega's islam en Rooms-katholieke godsdienst zullen waarschijnlijk focussen op naastenliefde en charitas. Dat is niet hetzelfde, maar ontegensprekelijk verwant en zeer boeiend om bij elkaar

te onderzoeken.

Het tweede spel, 'Overleven op Overtuigingseiland', werd in het academiejaar 2014-2015 theoretisch bedacht in de lessen vakdidactiek van de lerarenopleiding wijsbegeerte-moraalwetenschappen van de Universiteit Gent. Het spelopzet was geïnspireerd op de 'sluier van onwetendheid' van John Rawls en op de dystopie in William Goldings' roman *Lord of the Flies*. Rawls' theorie vertrekt van de vaststelling dat men geen billijke regels kan afspreken voor de samenleving als men de eigenbelangen kent. Daarom bedacht hij een hypothetische 'sluier der onwetendheid': tijdens het ontwerpen van de beginselen en de fundamentele rechten en plichten moeten de betrokkenen onwetend zijn over hun toekomstige maatschappelijke positie, over hun talenten en gebreken. Op die manier zullen zij niet weten welke invloed de verschillende alternatieven zullen hebben op hun eigen bijzonder geval en moeten zij de beginselen uitsluitend op basis van algemene overwegingen evalueren. William Goldings' verhaal gaat over een stel schooljongens dat terecht komt op een onbewoond eiland. Alleen door samen te werken en regels af te spreken kunnen ze als groep overleven.

In het academiejaar 2015-2016 werd dit spel uitgevoerd, getest en verfijnd in het kader van een bachelorproef in de lerarenopleiding van HoGent door Gislinde Nollet. Het eilandspel voorziet de deelnemers van een aantal willekeurig gedefinieerde virtuele levensbeschouwingen met clusters van geboden, verboden en overtuigingen die *ad random* onder de spelers worden verdeeld. Het parcours op het eiland voorziet in potentiële conflictzones in het economisch, politiek, sociaal, juridisch en cultureel domein. Doorheen het spel moeten leerlingen een wetgeving opstellen waarin zo goed mogelijk levensbeschouwelijke diversiteit wordt erkend en gefaciliteerd zonder dat het samenleven in gevaar komt.

Jan Van Vaek