

# **John Rawls, Voltaire, Jezus en Mohamed verstoep in een bordspel: didactisch materiaal voor de interlevensbeschouwelijke dialoog**

## **Inleiding**

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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> De lerarenopleidingen droegen ook een steentje bij: aan de Gentse en Antwerpse hogescholen en in de vakdidactiek van de Universiteit Gent ontwikkelden studenten zedenleer didactisch spelmateriaal. Dit schooljaar werd het spelmateriaal in productie gebracht door een samenwerking tussen de R.I.B.Z. en de 'Aanstokerij', een professionele uitgeverij van bordspelen. Op 18 studiedagen, verspreid over gans Vlaanderen, gingen leraars niet-confessionele zedenleer ermee aan de slag. Zo vinden de didactische bordspelen hun weg naar de leerlingen: vele scholen kochten spellendozen en leraars kunnen dozen uitlenen in de Huizen van de Mens. Vrijzinnige humanisten werpen samen met hun collega's van de andere levensbeschouwelijke vakken een dam op tegen polarisering en radicalisering...

## **Optimisme over de interlevensbeschouwelijke dialoog als morele plicht...**

Voor ik dieper inga op het concreet lesmateriaal, passen enkele bespiegelingen bij deze nieuwe opdracht voor de leerkrachten zedenleer en hun collega's van de andere levensbeschouwelijke vakken. Want, frank en vrijgesproken: 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.

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, cartooncrisissen en terreurdreiging weerklinken 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 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

---

<sup>1</sup> Engagementsverklaring tussen de erkende levensbeschouwelijke instanties en het GO!, het onderwijs van steden en gemeenten en het provinciaal onderwijs van 28 januari 2016.

<sup>2</sup> Zie: <http://www.everyoneweb.com/nascholingbv>

te mislukken kan hen verlammen om samen met andere levensbeschouwingen initiatieven te ontplooien.

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 is geen beletsel – door de ontwikkeling van nieuw didactisch materiaal zoeken we naar de opportuniteiten in het probleem.

De tweede moeilijkheid voor een ernstige interlevensbeschouwelijke dialoog is dat de gesprekspartners zich kunnen gedragen als een kruidje-roer-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 of stichtende parabels.

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.<sup>3</sup> 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, in tegendeel: 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.<sup>4</sup>

Een goed geleide dialoog over de 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.<sup>5</sup> 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 steeds meer mensen. Een interlevensbeschouwelijke dialoog zal nooit uitklaren of Babel echt bestond, maar we kunnen

---

<sup>3</sup> Raes, Koen: "Godsdienstvrijheid en dierenleed. Slachten door middel van de halssnede tussen levensbeschouwelijke tolerantie en ethische verantwoording." In Coene, G. & Claes, T.: "Koen - ethicus - Raes", Gent, Academia Press, 2012, p. 181

<sup>4</sup> Mortier, F. & Raes, K.: "Een kwestie van behoren. Stromingen in de hedendaagse ethiek.", Gent, uitg. Mys & Breesch, 1992, p. 160

<sup>5</sup> Popper, Karl: "De open samenleving en haar vijanden", uitg. Lemniscaat, 2009 (oorspronkelijke titel: "The open society and her enemies", 1945)

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 onmisbare 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?

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 gewent 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 hen het zwijgen wordt opgelegd.

De analyse van moraalfilosoof John Rawls kan de eerste vraag ophelderen. In ‘A Theory of Justice’ onderzocht Rawls onder welke voorwaarden een rechtvaardige samenleving intoleranten moet tolereren.<sup>6</sup> Je kan zijn besluiten projecteren op het niveau van een democratische school of op een klas. Uiteraard moet je volgens Rawls uiterst behoedzaam zijn om meningen te verbieden: elke beknotting 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 voeren dictators aan die censureren. Maar het is volstrekt legitiem om aansporingen tot haat en geweld te verbieden als de vrijheid of de veiligheid van anderen duidelijk 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 uitstelt. 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.

Waarom kan het positief zijn om iets te tolereren dat men niet gewent vindt? Betekent dit 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. Idem voor een christen die een 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 draagt of een collega smakeloos gekleed is zonder dit moreel te veroordelen. Dan is tolerantie een deugd.

---

<sup>6</sup> Rawls, John: "Een theorie van Rechtvaardigheid", vertaald door Frank Bestebreurtje, Rotterdam, uitg. Lemniscaat, 2009, p. 242 e.v. (oorspronkelijke titel: A theory of justice", uitg. Oxford University Press, 1972)

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 van gedragingen die zich uitstrekken 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?<sup>7</sup> Wie met dit laatste principieel 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.<sup>8</sup> Bij het eerste ligt het accent op gevoelens, de tweede maatschappelijke plicht kan men 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 voorbijgaat aan Mendus' dubbele betekenis van tolerantie.<sup>9</sup> Deze oplossing zet overigens de zin van een interlevensbeschouwelijke dialoog zelf op de helling.

### **Zoektocht zonder backing?**

Als onze Europese centrumsteden besmet zijn met islamofobie enerzijds en met salafisme anderzijds, leid ik uit de hoeksteen van Rawls 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 die lange termijnvisie gestalte geven. 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.<sup>10</sup> 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.

---

<sup>7</sup>De moslimgemeenschap is in ons land vragende partij voor de erkenning van het offer- en het Suikerfeest als officiële vakantiedagen en voor begraafplekken met een eeuwigdurende concessie.

<sup>8</sup> Mendus, Susan: "Toleration and the limits of Liberalism", ed. Macmillan, 1989, p. 18

<sup>9</sup>Vanheeswijck, Guido: Judith Butler, Jürgen Habermas, Charles Taylor en Cornel West in "De kracht van religie in de openbare sfeer.", 2015, uitg. Pelckmans (oorspronkelijke titel: "The power of religion in the public sphere", Columbia University Press, 2011)

<sup>10</sup> <http://www.europeanvaluesstudy.eu/page/religion.html>

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! De MeToo-beweging en de publieke afkeuring van chassidische joden die vrouwen geen hand schudden illustreert de snelle normverschuiving in de levensbeschouwelijke sfeer. En wie wat precies tolereert of afkeurt, 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 vak dat louter kennis bijbrengt over levensbeschouwingen en maatschappij en niet aan emotionele vaardigheden werkt, heeft daarom geen schijn van kans om de jeugd toleranter te maken.

Een planmatige aanpak in samenwerking met de levensbeschouwelijke vakken en ondersteund door moraalwetenschappelijk en pedagogisch onderzoek, zou meer resultaat opleveren dan het steekvlambeleid dat nu door overheden en sommige onderwijskoepels wordt gevoerd. Instant nieuwe onderwijsvakken bedenken om de kruitdamp van een recente aanslag te parfumeren, is niet de juiste manier.

### **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 altijd 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, is het spelmateriaal dat we nu ontwikkelden een stimulans om de moeilijk geformuleerde interlevensbeschouwelijke competenties te vertalen naar gewoon ‘toffe en zinvolle lessen’.

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’.<sup>11</sup> 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 onderwijzensmens 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.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Schiller, Friedrich: “Letters on the aesthetical education of man”, 1793. Online uitgave in het Gutenberg project, <http://www.gutenberg.org/ebooks/6798>

<sup>12</sup> Prensky, Marc: “Digital game-based learning”, ed. Paragon House, 2007

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 misleidend idee dat alle inspanningen meetbaar zijn.<sup>13</sup> 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 we 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 onderzoek naar digitale geletterdheid en digitaal spelmateriaal, geeft een opsomming: 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 leerkracht kan zichzelf als coach meer op de achtergrond plaatsen.<sup>14</sup> Vooral dit laatste in Prensky's waslijst is interessant voor de co-teaching van leraars levensbeschouwelijke vakken als ze werken aan de interlevensbeschouwelijke competenties. Samen met collega's lesgeven loopt 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.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Pollak, Nina: "Een betere activist worden met de idealistische games van Hubhub." in 'De Correspondent, 17/06/2014 – online <https://decorrespondent.nl/>

<sup>14</sup> Prensky, Marc: "Digital game-based learning", ed. Paragon House, 2007. Prensky bedacht de term 'digital natives';

<sup>15</sup> Nolleet, Gislinde: "Het eilandspel in de praktijk", bachelorproef niet-confessionele zedenleer, 2016 Hogent.

Om aan levensechte procesdoelen of interlevensbeschouwelijke competenties te werken, is 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 belangentegenstellingen. 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.<sup>16</sup> 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.<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup> 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 generaliseringen niet kunnen reconstrueren en slecht onthouden. Niettemin is het effect net iets groter dan van een ex-cathedra les. Verder zijn simulaties effectiever in 'zwakkere klassen' dan in 'sterke klassen' en slaan ze – raar maar waar - 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.<sup>19</sup> En attitudes zijn nu precies dat waar we tijdens lessen interlevensbeschouwelijke dialoog aan werken.

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.

---

<sup>16</sup> Dekker, Henk: "didactische werkvormen", Brussel – Culemborg, uitg. Plantijn –Educaboek, 1980, p. 219

<sup>17</sup> Szczurek in Hattie, John: "Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London-New York, ed. Routledge, 2009, p. 230

<sup>18</sup> Deckers, Willy: "Spelen om te overleven. Politieke relevantie van het spel.", Antwerpen-Amsterdam, De Nederlandse boekhandel, 1977

<sup>19</sup> Hattie, John: "Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement", London-New York, ed. Routledge, 2009, p. 230.

## ‘Collage Kampung’ en ‘Overleven op Overtuigingseiland’

In één doos zitten vier bordes met twee verschillende spellen: op de ene zijde van het bord staat ‘Collage Kampung’ en op de andere zijde ‘Overleven op Overtuigingseiland. Omdat 6 leerlingen zich rond één bord kunnen scharen, is een doos geschikt voor een klas van maximaal 24 leerlingen. ‘Collage Kampung’ richt zich op het tweede leerjaar van de eerste graad of het eerste leerjaar van de tweede graad secundair onderwijs, ‘Overleven op Overtuigingseiland’ is geschikt voor de derde graad.

Dit didactisch spelmateriaal kwam tot stand dankzij de reflectie en de hulp van velen. *Jelke Van Bouwel* ging al in 2010 aan de slag met karton, verf en tientallen creatieve ideeën om een bachelorproef te schrijven in de lerarenopleiding niet-confessionele zedenleer aan de Hogeschool A.P. in Antwerpen, toen nog Hogeschool Artesis. Het bordspel werd getest in verschillende scholen en in de jongerengemeenschapsinstelling van Mol. Zo werd de voorloper van **Collage Kampung** destijds uitgedokterd en geknutseld. In 2014-15 werkten enthousiaste studenten in de vakdidactiek wijsbegeerte-moraalwetenschappen van de UGent een eilandspel uit. *Gislinda Nollet* bouwde in 2015-16 op de grondstof van de UGent een bachelorproef; haar werf was de lerarenopleiding van HoGent. Ze keerde het om, schaaftte het bij en polijfde het tot een bruikbaar gezelschapspel voor scholieren. Zo zag de voorloper van **‘Overleven op Overtuigingseiland’** het licht.

In Collage Kampung bouwen de spelers in onderling overleg een utopisch dorp: de mensen van verschillende origine en met verschillende levensbeschouwingen moeten er zo goed mogelijk kunnen leven. Zij geven gezinnen met verschillende levensbeschouwingen een bewust gekozen plek op een dorpsplattegrond. Scholen, gebedshuizen en een vrijzinnig ontmoetingscentrum, winkels en recreatiegronden moeten worden ingepland. Ze verzinnen straatnamen en stellen de menukaart op voor het enige dorpsrestaurant. Er wordt gewoonlijk hard gediscussieerd en leerlingen stellen zich naar aanleiding van het spel spontaan vragen. Wie mag wat eten? Zullen we de mensen met eenzelfde levensbeschouwing in een aparte school onderbrengen of in een aparte wijk? Of zorgt een mix voor een aangener dorp? Kunnen we straten en pleinen vernoemen naar personen die levensbeschouwelijk gekleurd zijn of zoeken we neutrale namen? Richten we enkel sportclubs op die laagdrempelig zijn voor alle levensbeschouwelijke overtuigingen? Spelenderwijs ontdekken jonge kinderen begrippen als segregatie, integratie en assimilatie...zonder dat de leerkracht hierover eerst een theorieles moet geven! Het doel is een open interactie tussen de spelers waarbij zij individueel hun visie op een multi levensbeschouwelijke samenleving kunnen verwoorden, beargumenteren en eventueel verbreden. Er zijn geen winnaars of verliezers.

Het tweede spel, ‘Overleven op Overtuigingseiland’ is losjes geïnspireerd op de ‘sluier van onwetendheid’ (‘veil of ignorance’) van John Rawls en op de dystopie ‘Lord of the flies’ van William Golding. De spelers komen op een onbewoond eiland terecht waar ze worden uitgedaagd om een samenleving op te bouwen die ruimte biedt aan elke overtuiging. Dit doen ze door een wetboek op te stellen dat vorm krijgt door de discussies en debatten. Doorheen het spel worden de spelers extra uitgedaagd met dilemma’s en opdrachten. Bij de start hebben de spelers nog geen godsdienst of levensbeschouwing: ze moeten nog geen rekening houden met regels of belangengroepen. Naarmate het spel vordert krijgen ze verschillende fictieve religies opgelegd met verboden en geboden. Dit maakt het opstellen van een rechtvaardig wetboek extra moeilijk omdat er tegenstrijdige regels en belangen de vrede op het eiland bedreigen. Enkel als de spelers op een symbolische manier hun fictieve levensbeschouwing kunnen interpreteren en de geboden en verboden niet letterlijk nemen, lijkt vreedzaam samenleven mogelijk... Het spel heeft nog een verrassing in petto met een perspectiefwissel die dit aanschouwelijk maakt.



Op de studiedagen voor leraars niet-confessionele zedenleer werd het materiaal goed onthaald. Natuurlijk hadden de collega's nog tientallen constructieve kritische opmerkingen en suggesties om de bordspelen te verfijnen. Alle leraars secundair kunnen er, op hun manier, mee aan de slag in hun klas.

Jan Van Vaek