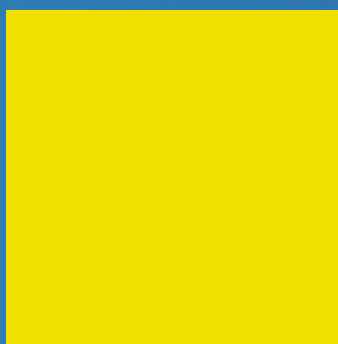


2



ONTMOETING MET TEKSTEN:
GEWELDDADIGE TEKSTEN

TEKSTEN VAN GEWELD

2.1 INLEIDING

VOORWOORD OP MODULE 2

Dit lesmateriaal maakt deel uit van het lessenpakket dat ontwikkeld is in het EDUC8-project. Het vormt de verdiepende module over het ethisch/non-confessionele nadenken over het voorkomen van polarisatie, radicalisering en extremisme. Omdat het onderwerp van deze module “ontmoeting met gewelddadige teksten” is, worden de “teksten” van de verhalen van Oedipus en Ajax (Sophocles) besproken. Dit algemene kader dient als context voor het bespreken van de concepten schaamte, *shaming*, stigmatisering en hun associaties met geweld. We hebben gekozen dit als leidmotief in deze module te gebruiken.

Het materiaal voor deze les bestaat uit drie elementen:

- A** Een korte *animatievideo* leidt het onderwerp van de les aan de leerlingen in en schept een gespreksruimte voor een nabespreking. Het scenario van de video bevat een discussie tussen leerlingen en een aantal gedeeltes uit de verhalen van Oedipus en Ajax komen erin voor. De video bevat ook korte toetsen die de leerlingen in staat stellen na te denken over bepaalde aspecten van het verhaal. De toetsjes worden ook afzonderlijk aan leerkrachten en leerlingen verstrekt voor meer flexibiliteit (hoofdstuk 2.3.1 van de docentenhandleiding).
- B** Deze *docentenhandleiding* bestaat in de eerste plaats uit een meer diepgaande presentatie van het thema van deze les en een beschrijving van onderwijsmethoden die leraren kunnen toepassen bij de uitvoering van de les.
- C** Een *studentenboek* dat bestaat uit educatief basismateriaal en aanvullend lesmateriaal die de basis kunnen vormen voor verdere leeractiviteiten.

In zowel de docentenhandleiding als in het leerlingenboek wordt onderscheid gemaakt tussen les- en leermateriaal op basisniveau en op verdiepend niveau. Dit laatste is optioneel en kan worden gebruikt naargelang de motivatie en de belangstelling van leerlingen en leerkrachten. In het leerlingenboek zijn deze onderdelen duidelijk aangegeven. (Ook de aanvullende opdrachten voor leerlingen zijn voor hen duidelijk gemarkeerd.) De achtergrondinformatie over de rol van morele emoties wordt in deze docentenhandleiding als geheel gepresenteerd. De delen die betrekking hebben op de aanvullende opdrachten staan los beschreven. Het verdiepend materiaal kan op verschillende manieren worden gecombineerd en kan ook worden gebruikt met ander lesmateriaal en/of op momenten waarop vragen over dit lesonderwerp worden gesteld.

Als leerkracht kun je al het lesmateriaal op elke gewenste manier combineren. Je kunt bijvoorbeeld de animatie alleen gebruiken als uitgangspunt voor discussie. Je kunt er ook voor kiezen om deze docentenhandleiding te gebruiken en te bestuderen en vervolgens je eigen educatief materiaal te ontwerpen dat afwijkt van de inhoud van de video. Je kunt dit lesmateriaal ook combineren met ander lesmateriaal en zo de reikwijdte ervan vergroten.

2.1 INLEIDING

De centrale discussiepunten die in deze les aan bod komen, zijn de onderwerpen **schaamte, schuld, de schadelijkheid van shaming, stigma en stigmatisering, en hun associaties met geweld** (tegen anderen en zichzelf). Deze onderwerpen zijn zeer relevant voor bepaalde aspecten van radicalisering, aangezien de zelfperceptie en de daar bijbehorende status ons gedrag sterk beïnvloeden. Tegelijkertijd kan ook een positieve rol van morele schaamte worden belicht, omdat dit verband houdt met ethische idealen (bv. gemeenschappelijke menselijkheid). Bovendien is dit een gelegenheid om te praten over onderwerpen als trots en nederigheid. De uitdaging is hoe deze gevoelige onderwerpen aan de leerlingen te presenteren (niet alle aspecten komen direct in het scenario voor, omdat de tijd beperkt is en sommige onderwerpen het best in een persoonlijk gesprek aan bod kunnen komen, aangepast aan de specifieke context). Er wordt gebruik gemaakt van ervaringsgerichte en holistische leerbenaderingen en van discussie (een beschrijving van deze benaderingen en praktische aanwijzingen voor het gebruik zijn in deze module opgenomen).

De beleidsnota van UNESCO met de titel *Preventing violent extremism through education: Effective activities and impact* (UNESCO 2018) noemt onder de “*aantrekkingsfactoren*” of individuele motivaties voor gewelddadig extremisme en radicalisering het volgende: “*individuele achtergronden (zoektocht naar identiteit, adolescentencrisis, aantrekkingskracht van geweld) en identificatie met collectieve grieven en verhalen over slachtofferschap,*” terwijl “*marginalisatie, onrechtvaardigheid en discriminatie*” worden gerekend tot de “*afstotende factoren*” of omstandigheden die extremisme en radicalisering in de hand werken. Alle genoemde aspecten zijn sterk verweven met elementen van identiteit, zelfrepresentatie, emoties en reactieve attitudes zoals schuld en schaamte, en met verschijnselen als shaming en stigmatisering (zowel op individueel als op collectief niveau).

2.2 SCHAAMTE, SHAMING, STIGMATISERING EN HUN VERBAND MET GEWELD

Charles Darwin karakteriseerde in zijn boek *The Expression of the Emotions in Man and Animals*¹, **schaamte** als een affect of emotie die gepaard gaat met blozen, naar beneden gerichte ogen, een neergeslagen hoofd, loomheid in combinatie met een gevoel van warmte en vaatverwijding in het gezicht en de huid. Schaamte wordt in hoge mate geassocieerd met verlegenheid, oneer, schande, gebrekkigheid, vernedering, of chagrijnigheid.

Zowel schuld als schaamte zijn voornamelijk verbonden met ons moreel leven en spelen daarin een belangrijke rol. Zij kunnen worden gekarakteriseerd als morele emoties of morele attitudes die ontstaan in relatie tot onze vroegere of huidige daden of ons karakter.²

Een schuldgevoel is onze reactie op het besef dat een handeling moreel verkeerd was en dat een persoon verantwoordelijk is voor de gevolgen van deze handeling. Een schuldgevoel ontstaat bijvoorbeeld wanneer iemand een bepaalde morele norm schendt of een ander ongerechtvaardigd pijn laat lijden, leed aandoet of schade toebrengt. Het kan dus worden opgevat als een pijnlijke of verontrustende reactie op de morele onjuistheid van mijn handeling en de gevolgen ervan.³

Een initieel nadenken over schaamte vereist meer detail en nuance. Schaamte is in de eerste plaats nauw verbonden met ons gevoel van buitensporige blootstelling, aan het onbedekt-zijn en het gevoel van machteloosheid ten opzichte van de ander(en). Ook is schaamte verbonden met het gevoel van verlies van status.⁴ Verder lijkt het ook vele niet-morele aspecten van ons leven te omvatten en strekt het zich dus verder uit dan schuldgevoel, dat in de eerste plaats een morele notie is. **Morele schaamte** kan worden opgevat als een zekere blootstelling, een gevoel van zwakte en machteloosheid dat we voelen wanneer we ons werkelijk bewust zijn van onze morele misstappen (door anderen of door onszelf aan het licht gebracht), zwakheden of gebreken in onze morele karakters.

Schuld en schaamte mogen natuurlijk niet worden beschouwd als twee volledig gescheiden of elkaar uitsluitende morele verschijnselen. We kunnen geen duidelijke grens trekken tussen de twee. Er bevindt zich een grijs gebied tussen dat zou kunnen worden gekarakteriseerd als een gevoel van morele last of zelfs een morele smet. Bovendien kan een individu zowel schuld als schaamte voelen met betrekking tot dezelfde handeling, zodat beide als morele houdingen elkaar niet uitsluiten, maar als gevoelens zeker kunnen samengaan.

¹Darwin 1872.

²Wat volgt, is uitvoeriger uitgewerkt in Strahovnik 2019.

³Gaita 2002, 34.

⁴Williams 1993, 220.

Er zijn echter verschillende interessante verschillen tussen schuldgevoelens en schaamte waarop men kan wijzen:

- a. Focus.** Schuld betreft de daad, maar schaamte betreft de dader. De basis voor de meeste van de besproken verschillen tussen schuld en schaamte is een eerste erkenning dat schuldgevoelens zich gewoonlijk richten op de morele verkeerdheid van onze daden (schuld is daadgericht), terwijl schaamte nauw verbonden is met ondeugden, gebreken en morele tekortkomingen van ons karakter of onszelf (schaamte is dadergericht). Schuld wordt dus geassocieerd met de onjuistheid van onze handelingen, terwijl schaamte wijst op ons als daders, op onze persoon(lijkheid). Met andere woorden, we zijn of voelen ons beschaamd voor onszelf en niet (alleen) voor onze handelingen of de gevolgen ervan (Haggerty 2009, 304; Doris 2002, 155).⁵
- b. Schending.** Een schuldgevoel is een reactie op een overtreding van een morele norm, maar schaamte is een reactie op het niet-bereiken van een ideaal. Schuldgevoel wordt meestal in verband gebracht met een overtreding van een bepaald gebod of verbod, terwijl schaamte meestal betrekking heeft op een ideaal dat niet bereikt wordt.
- c. Reikwijdte.** In tegenstelling tot schuldgevoelens beïnvloeden schaamtegevoelens onze hele persoonlijkheid.⁶ Het betreft een bepaald gevoel dat we onszelf moeten beschermen en beschutten, en daarbij beschouwen we onze hele persoonlijkheid als minder, zwakker, minderwaardig of beschadigd. Met andere woorden, we wensen niet alleen ons gezicht of onszelf te verbergen, maar we wensen dat we er helemaal niet waren. We willen zagezegd "door de grond te zakken." Een schuldgevoel daarentegen is verbonden met een bepaalde handeling die moreel verkeerd was.
- d. Reactieve houdingen.** Schuld gaat gepaard met woede, wrok, verontwaardiging en vereist van ons een compensatie of een verontschuldiging, terwijl schaamte gepaard gaat met minachting, bespotting of vermijding door anderen en een verandering in onszelf vereist. Typische reacties op schuldgevoelens (of de manieren om die te overwinnen) zijn bekentenis, correctie van het gedane onrecht, verontschuldiging, aanvaarding van straf en dergelijke. Wat schaamte bij ons opwekt, gaat meestal gepaard met minachting, spot, uitsluiting of vermijding door anderen (Karlsson en Sjöberg 2009)⁷

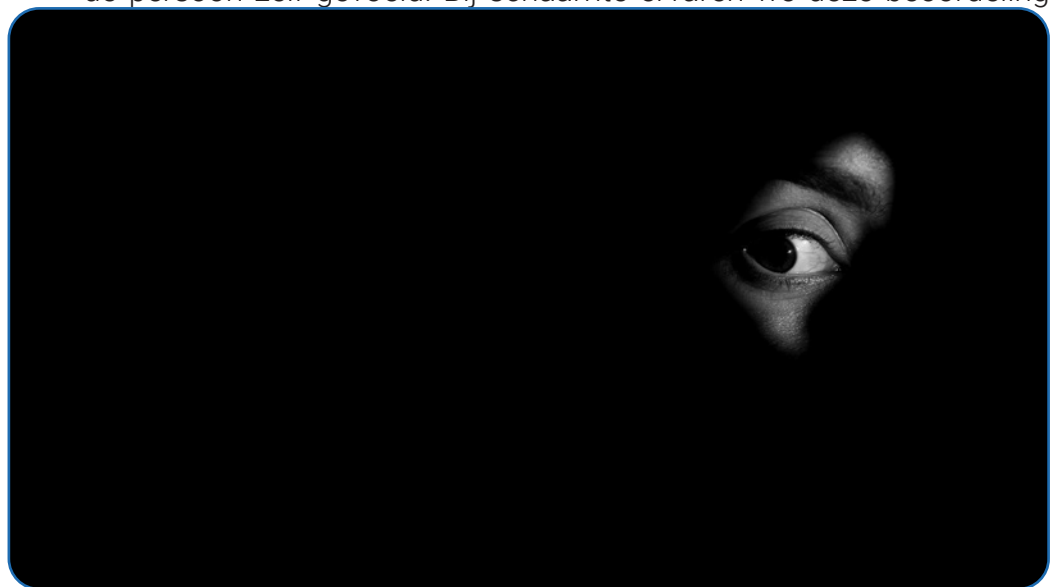
⁵Haggerty 2009, 304; Doris 2002, 155.

⁶Williams 1993, 89.

⁷Karlsson en Sjöberg 2009.

e. Zintuigen: gehoor vs. zicht. Schuld heeft vaak te maken met de innerlijke stem en horen of luisteren. We spreken dan ook over de stem van het geweten in ons of een oordelende stem boven ons. Schaamte daarentegen is vooral verbonden met zicht of visie. Een uitstekend voorbeeld is Oedipus (onderdeel van het scenario) die zo ver gaat in zijn erkenning van schaamte dat hij zichzelf verblindt en daarbij zinnen gebruikt zoals: “elk aanblik is pijnlijk voor mij”, hij lijkt “vuil” en “onprettig en onaangenaam zelfs voor de goden” en dringt er bij anderen op aan: “O, ik smeeek u, verberg mij ergens, ver weg van dit land, of dood mij rechtuit, of werp mij, uit het zicht, in de diepten van de oceaan” (*Sophocles, Oedipus Rex*).

f. De rol van het zelf en van de ander. Schaamte veronderstelt het bestaan van een ander, de waarnemer, terwijl schuld alleen onze eigen erkenning veronderstelt dat we een specifiek moreel gebod hebben overtreden. Zowel schuld als schaamte veronderstellen op de een of andere manier een ander, maar deze “ander” neemt in beide emoties een andere rol in. In het geval van schuld heeft de ander de rol van het slachtoffer of die van onafhankelijke autoriteit die de behoefte aan compensatie of een dreiging van straf vertegenwoordigt. Bij schaamte neemt die ander overwegend de rol van toeschouwer of getuige in. “De toeschouwer of getuige voor wie we ons schamen is niet noodzakelijk kritisch en bestraffend. In plaats daarvan kan de ander een potentieel bevestigende houding vertegenwoordigen, zoals acceptatie, bewondering, respect, liefde en vastberadenheid, maar ook een pijnlijker houding, zoals teleurstelling, afwijzing, vermijding of verleiding. Bovendien wordt de toeschouwer of getuige niet ervaren als een onpersoonlijke rechter, een handhaver of een slachtoffer. De goed- of afkeuring van de toeschouwer of getuige wordt direct door de persoon zelf gevoeld. Bij schaamte ervaren we deze beoordeling



Afbeelding 2.1
Spectator
Bron: Adobe Stock

persoonlijk als een evaluatie van ons karakter. Wanneer we schaamte voelen, zijn we dus niet bang voor straf door toedoen van een onpersoonlijke ander, maar voor het verlies van liefde, eer en respect in de ogen van onze gemeenschap. De dreiging is niet bestraffing, maar verlating.”⁸

g. Ernst. Proportionaliteit tegenover disproportionaliteit. Schuld wordt meestal begrepen als evenredig aan de onrechtvaardigheid van een daad. Daarentegen kan schaamte immens zijn, zelfs wanneer de daad zelf maar een klein beetje fout is.

h. Controle. Beslissing tegenover noodzakelijkheid. Een schuldgevoel (in tegenstelling tot schaamte) lijkt nauw samen te hangen met een keuzemogelijkheid in ons beslissen en handelen en veronderstelt dus dat we anders hadden kunnen handelen. Schaamte daarentegen kan gevolg zijn van iets onvermijdelijks en wordt geassocieerd met het ons onvermogen om anders te kunnen handelen. (Let op de aanwezigheid van het schaamtediscours in Griekse tragedies in relatie tot het lot en in die zin met het onvermijdelijke.)

i. Retributie vs. restitutie. Schaamte is (of zou dat althans kunnen zijn) restitutief (het vereist een verandering in onszelf om het ideaal te herstellen), terwijl schuld retributief is (het vereist straf, vergelding of verontschuldiging). In die zin staat vergeving van een slachtoffer of van iemand die door mijn daad is benadeeld dichter bij schuld dan bij schaamte, omdat vergeving mij kan verlossen van schuldgevoelens, van de innerlijke stem die mij herinnert aan wat ik heb gedaan, maar niet noodzakelijk mijn gewenste ideaal, imago of morele karakter kan herstellen. Dat moet ik zelf doen.⁹

j. Autonomie tegenover heteronomie. Een van de stellingen die Williams naar voren brengt is dat in de moderniteit schuld werd opgevat als een autonome morele houding in die zin dat de morele normen, waarvan de schending het gevolg is, hun oorsprong in onszelf zouden kunnen vinden (de morele norm binnen de dader). Schaamte daarentegen veronderstelt in wezen een ander (de opvatting van de ander) voor wie wij ons schamen en voor wie wij ons willen verbergen (bv. in het geval dat wij niet voldeden aan het beeld of ideaal dat wij zouden willen dat de ander zou zien, of dat de ander verwacht te zien). De oorsprong en de waarde van dit beeld zijn dus louter extern en oppervlakkig, zelfs egoïstisch en daarom heteronoom (de morele norm ligt buiten de dader).

⁸Haggerty 2009, 306.

⁹Williams 1993, 91.

k. Oriëntatie in tijd en productiviteit. Ten slotte benadrukken sommige auteurs schuldgevoel en geven ze daar een voorkeur aan, omdat het een meer productieve emotie zou zijn, die geleidend en functioneel is, omdat zij gericht is op de toekomst, ons in staat stelt de morele onjuistheid van onze daden in te zien en soortgelijke daden in de toekomst te voorkomen. Schaamte daarentegen wordt verondersteld minder functioneel en productief te zijn, omdat zij gericht is op het verleden en ons gijzelt in een soort passieve houding.¹⁰

Williams heeft erop gewezen dat wij binnen de horizon van de moderniteit (die sterk gekenmerkt wordt door het begrip schuld) vaak het gevoel hebben dat er in de moraal geen echte plaats is voor het idee van schaamte. Om deze reden kan terecht vanuit ons modern perspectief de oude Griekse ethiek en cultuur worden omschrijven als gekenmerkt door een **“cultuur van schaamte”**,¹¹ terwijl onze huidige situatie zou kunnen worden omschreven als de overheersing van de **“cultuur van schuld”**. (Een dergelijk onderscheid is ook door de antropologe Ruth Benedict gemaakt, al was dit op een iets andere manier. In een schuldcultuur bepaalt je cultuur je morele status, terwijl het er in de schaamtecultuur in de eerste plaats op aankomt hoe de gemeenschap en anderen naar je kijken en of ze je eren of uitsluiten.) Bovendien zien sommigen deze ontwikkeling als een teken van morele vooruitgang en bestempelen ze de Griekse schaamtecultuur als onderontwikkeld en primitiever.¹² De oorsprong van dergelijke overtuigingen ligt in het moderne beeld van een morele dader of een moreel subject - gevormd bijvoorbeeld in het Kantiaanse idee van autonomie - dat niet bepaald wordt door karakter of enige externe morele maatstaf, omdat zij of hij door rede of openbaring de morele wet kent die alle morele actoren bindt en die zij of hij in het handelen moet gehoorzamen of volgen. Een gepaste reactie op de overtreding van deze morele wet is in de eerste plaats een gevoel van schuld dat men iets gedaan heeft dat in strijd is met deze wet en niet zozeer van schaamte.

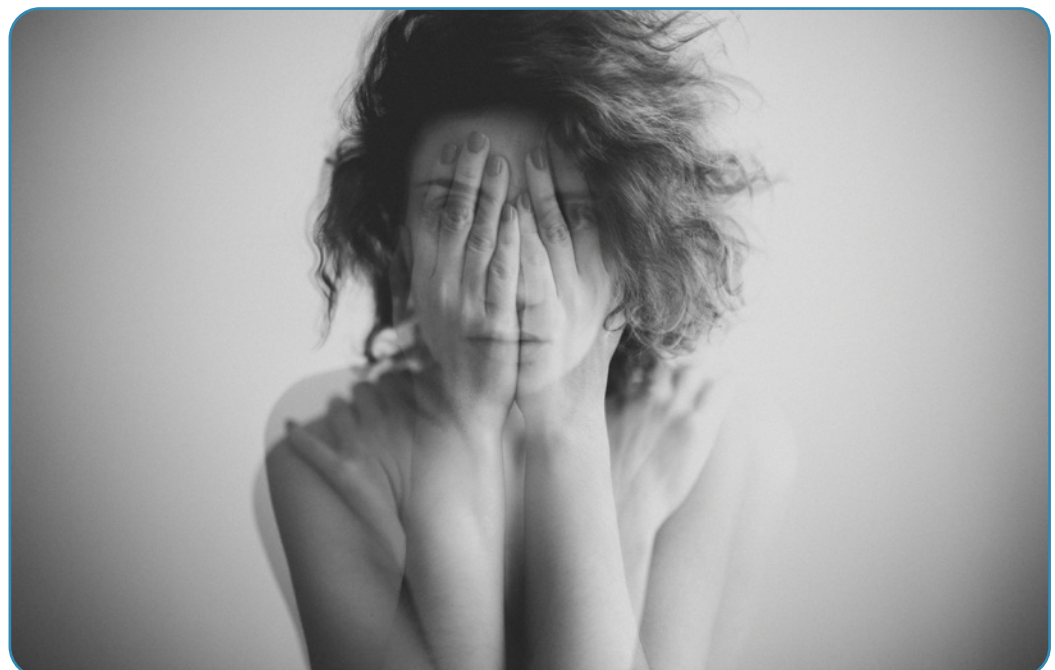
¹⁰Doris 2002

¹¹Williams 1993, 94-95.

¹²Haggerty 2009, 307.

Schuld en schaamte kunnen ook spelen op het niveau van groepen het **gemeenschappen**. Dan gaat het niet alleen over een context waarin we het hebben over een bepaald soort medeplichtigheid als basis voor collectieve schuld. Naties en andere sociale groepen hebben een eigen geschiedenis die in hoge mate de huidige emotionele ervaringen van hun leden bepaalt, waaronder trots, schuld, schaamte of de wens om dingen uit het verleden recht te zetten. Deze emotionele reacties houden niet noodzakelijkerwijs verband met ons eigen aandeel in deze gebeurtenissen of praktijken uit het verleden, maar komen tot stand op basis van het groepslidmaatschap of de sociale identiteit die voortkomt uit de evoluerende dynamiek van de betrekkingen binnen en tussen groepen en gemeenschappen.

Collectieve schuld kan worden beschouwd als een reactie van de leden van een gemeenschap of groep met een sterke gemeenschappelijke identiteit op immorele daden die uit de hand zijn gelopen. Schuldgevoelens kunnen dus leiden tot genoegdoening en verontschuldiging voor de daden en gebeurtenissen uit het verleden. De bovengenoemde opvatting van schaamte als een restitutie/heestellende morele houding stelt een groep bovendien niet alleen in staat om het onrecht dat de slachtoffers is aangedaan te herstellen, maar ook om de houding tegenover hen, die aan de basis lag van de gepleegde daden, te elimineren. Schaamte kan dus gevoeld of ervaren worden in de context van een groep of gemeenschap, hetzij als daders, hetzij als personen die met de daders verbonden zijn, hetzij alleen maar als toeschouwers van het feit dat het ideaal of de norm van menselijkheid niet gerespecteerd is of nog steeds niet vervuld is (bv. in gevallen waarin een staat nog steeds afziet van specifieke acties waar de slachtoffers recht op hebben) en is in die zin gepast in een dergelijke situatie.



Afbeelding 2.2
(On)bedekt
Bron: © vika_hova /
Adobe Stock

2.2.1 DE POSITIEVE ROL VAN MORELE SCHAAMTE

Om de mogelijke positieve rol van morele schaamte te benadrukken is je nodig om eerst te benadrukken dat schaamte niet noodzakelijkerwijs alleen verband houdt met de externe verwachtingen van de maatschappij. We kunnen ons ook inbeelden dat de ander niet noodzakelijk echt of concreet is, het kan ook over een ingebeelde ander gaan. De ander kan een **(ethisch) ideaal** of een norm vertegenwoordigen. Zo'n ander kan geïnternaliseerd, abstract, gegeneraliseerd en geïdealiseerd zijn, dat wil zeggen gecreëerd vanuit een persoonlijke ethische bezorgdheid. Schaamte kan dus zijn gebaseerd op de norm van **(gemeenschappelijke) menselijkheid** die in onszelf als norm wordt neergezet. Dit criterium moet niet alleen worden gezien in verband met de schade die de slachtoffers hebben geleden, maar ook veel dieper als een schending van menselijkheid in het over het hoofd zien van de menselijkheid in de ander.¹³

Sommige auteurs benadrukken en geven voorkeur aan schuldgevoelens boven schaamte, omdat het een productievere emotie zou zijn en bevorderlijker en functioneler is in ons moreel leven en in onze relaties met anderen. Schuldgevoel is op de toekomst gericht en stelt ons in staat de morele onjuistheid van onze daden in te zien en soortgelijke daden in de toekomst te vermijden. Wat de productiviteit van schaamte betreft, moet men eerst het volgende opmerken. Argumenten voor deze opvatting beroepen zich meestal op bepaalde gevallen of soorten van schaamte (zoals schaamte in verband met stigmatisering of schaamte in verband met volledige passiviteit). John Doris, een verdediger van deze opvatting, beroept zich bijvoorbeeld op de roman *Lord Jim* van Joseph Conrad, waarin het personage Jim een zinkend schip en de passagiers aan boord in de steek laat. De herinnering aan deze gebeurtenis keert vervolgens zijn hele leven lang voor hem terug als een soort nederlaag en bron van schaamte en onheil, waardoor hij in zijn verleden blijft steken.¹⁴ Afgezien van zulke gevallen lijkt er echter geen principiële reden te zijn om aan te nemen dat dit geldt voor de emotie van morele schaamte in al haar aspecten. Het is meer aannemelijk dat zowel schuld als schaamte niet-functionele "pathologieën" kennen, die niet slechts aan één van de twee kunnen worden toegeschreven. Een meer veelbelovende oplossing is die van Martha Nussbaum, die wijst op de kleine afstand tussen schaamte, stigmatisering, vijandigheid en vernedering. Zij beweert dat schaamte in die zin een van de vijanden is van compassie als centrale ethische houding. Maar deze zorgen hebben slechts betrekking op één aspect van morele schaamte, wat ook blijkt uit de onderscheidingen die Nussbaum impliciet maakt tussen vijandige en constructieve schaamte enerzijds en persoonlijke en sociale schaamte anderzijds.¹⁵

Morele schaamte kan dus worden begrepen als een reactie op de schending van deze geïnternaliseerde norm van menselijkheid, die vraagt dat de ander wordt erkend als een waardevol mens net als wij, die een volledig gelijkwaardige status bezit. Binnen de context van een ethiek die gebaseerd

¹³Gaita 2002, xiv, 4, 43–50.

¹⁴Doris 2002, 160–164.

¹⁵Nussbaum 2013, 361–2, 364.

is op menselijke waardigheid en menselijkheid is het bijzonder belangrijk dat ook in onze morele houdingen zoals schuld, schaamte en spijt de ander niet over het hoofd wordt gezien als volwaardig mens.¹⁶ Door schaamte ontstaat er ook een relatie tussen ons en de ander(en).

Als wij de menselijkheid van de slachtoffers over het hoofd zien en hun menselijke status verminderen, dan wordt deze slachtoffers in dit geval elke zinvolle diepgang ontnomen. Zo belemmeren wij hun verdediging, bijvoorbeeld door te wijzen op de onrechtvaardigheid van een dergelijke behandeling. Met de schending van deze norm hebben wij niet alleen anderen schade berokkend, maar hebben wij ook de menselijkheid in hen en in onszelf geschonden, omdat wij er niet in geslaagd zijn haar als ons eigen ideaal te verwezenlijken. Wanneer een dergelijke schending van de menselijkheid zich voordoet, kan een adequate reactie daarop niet louter schuld of spijt zijn, maar moet het ook gepaard gaan met schaamte. Zo'n gevoel van schaamte moet niet louter als iets negatiefs worden gezien, maar als een kans om ons te helpen gebreken en tekortkomingen van ons karakter, waarvoor wij ons schamen, te overwinnen (dit is een gevoel van herstel van de menselijkheid in onszelf en anderen). Schaamte moet dus in dit geval niet de logica van de stigmatisering volgen, maar juist die van de re-integratie.

2.2.2 SCHADELIJKE GEVOLGEN VAN SCHAAMTE, SHAMING EN STIGMATISERING

Men moet echter ook aandacht hebben voor de negatieve aspecten van schaamte en dan met name de aspecten die verband houden met shaming en stigmatisering. Deze volgen niet de norm of het ethisch ideaal van de gemeenschappelijke menselijkheid, maar zijn meestal slechts een afspiegeling van de heersende attitudes in een bepaalde groep. Wat ook zeer gevaarlijk is, is de associatie van schaamte met geweld. De kern van deze bezorgdheid betreft de vaststelling dat schaamte vaak wordt geassocieerd met geweld of leidt tot geweld, zowel in de vorm van zelfbeschadiging als in geweld tegen anderen. Krista Thomason noemt dit de "schaduwkant" van schaamte. Ze noemt schaamte dan ook de emotie met twee gezichten.¹⁷

Laten we dit eens van naderbij bekijken. We kunnen eenvoudigweg zeggen dat schaamte een emotie is die we voelen wanneer we er niet in slagen te zijn wat we hopen te zijn of nastreven te zijn (een ethisch ideaal). **Als een positieve morele emotie suggereert schaamte dat het voor ons belangrijk is wat voor persoon we zijn of wat we willen zijn.**

Deze aspecten kunnen echter ook worden aangevuld door die aspecten waar we ons voor schamen bijvoorbeeld onze sociale status, een lichamelijke handicap of ons uiterlijk. Tegelijkertijd wordt schaamte ook geassocieerd met slachtofferschap.

Het meest raadselachtige negatieve aspect is echter het verband tussen schaamte en geweld. Om dit te illustreren maak Thomason onder andere gebruik van het 'verhaal van Ajax' geschreven door Sophocles.

¹⁶Gaita 2002, 31–32.

¹⁷Thomason 2018.

In het verhaal is Ajax van plan Odysseus, Menelaos en Agamemnon te doden als wraak omdat hij als grootste van de Griekse krijgers niet het harnas van Achilles heeft gekregen. Athena misleidt hem echter zodanig dat hij denkt dat hij hen gedood heeft. In werkelijkheid heeft hij echter dieren, waaronder de jachthonden, in zijn kamp gedood. Als hij zich zijn vergissing realiseert, voelt Ajax een intense schaamte en berooft hij zich van het leven door zichzelf in zijn zwaard te storten. De kern van dit verhaal helpt ons de verschillende rollen van schaamte te zien. Toch kunnen we er niet omheen dat schaamte vaak een zeer gevaarlijke, verlamdende emotie kan zijn die tot geweld leidt. Als we daar de negatieve aspecten van schaamte en stigmatisering aan toevoegen, kunnen we het in die zin meer plaatsen in de groep van “immorele” emoties (naast bijvoorbeeld afgunst, jaloezie, haat, enz.). “Schaamte gaat heel gemakkelijk over van functioneel naar giftig vanwege ons vermogen om schandelijke situaties te herbeleven. Als we eenmaal schaamte hebben ervaren in de aanwezigheid van een andere persoon, kunnen we die ervaring steeds opnieuw herbeleven, met enkel onszelf als ons eigen publiek.”¹⁸

Shaming (beschaamd maken) kan worden gedefinieerd als het uitlokken van schaamte bij mensen door het publiekelijk blootleggen van hun gebreken, wandaden, kenmerken, eigenschappen, enz.¹⁹ Er is dus sprake van shaming “wanneer anderen proberen een bepaald kenmerk van een persoon op de voorgrond te plaatsen, soms voor haar eigen zelfbewustzijn, maar meestal in het zicht van anderen. Bij shaming staat het trekken van de aandacht van de gemeenschap centraal. Om shaming te laten plaatsvinden, moeten anderen op iemands gebrek of overtreding worden gewezen. Leraren die leerlingen voor slecht gedrag aan de schandpaal nagelen, doen dat meestal in het bijzijn van (tenminste een deel van) hun klasgenoten. Bazen zetten medewerkers soms voor schut in het bijzijn van andere medewerkers. Shaming is het meest zichtbaar in de vorm van plagerijen op het schoolplein. Iedereen die ooit is begroet met kreten als “vetzak” of “brilsmurf” is het doelwit geweest van Shaming.”²⁰

Stigmatiseren en stigmatisering bouwen voort op dergelijk shaming. “Stigmatiseren lijkt op “shaming”, maar wil in de eerste plaats aandacht vestigen op een eigenschap of een misstap die een persoon vervolgens markeert als lid van een (meestal gemarginaliseerde) groep. Stigmatisering kan op ten minste twee manieren plaatsvinden. Ten eerste worden personen soms gestigmatiseerd omdat zij behoren tot een groep die reeds gestigmatiseerd is. Mensen die in armoede leven worden dikwijls op deze manier gestigmatiseerd. Het stigma van armoede is complex. Het komt deels voort uit negatieve houdingen en vooroordelen van mensen. Het komt ook voort uit verkeerd overheidsbeleid en wijdverspreide (soms opzettelijke) onwetendheid.

¹⁸Monroe 2009, 61.

¹⁹Thomason 2018, 180.

²⁰Thomason 2018, 181.

stigma. Stigmatisering kan ook gebeuren wanneer een persoon opzettelijk wordt aangemerkt als iemand die er niet bij hoort of die minderwaardig is.”²¹ Both actions, shaming and stigmatizing, are morally perilous and damaging. They can include violence (or are themselves forms of violence) and often incite further violence, advance radicalization, and deepen polarization.

“Voor leerlingen die moeite hebben om de uitdagingen van het leven in de klas aan te gaan, is schaamte onvermijdelijk. Veel pedagogische praktijken benadrukken alleen de worstelingen van deze leerlingen. Het groeperen van leerlingen op basis van hun lees- en rekenvaardigheden zorgt ervoor dat de zwakke punten van kinderen worden blootgelegd. Hoe je de groepen ook noemt, iedereen weet dat die termen de ‘langzamere leerlingen’ aanduidt. Omdat de school een plaats voor socialisatie is, kan een groep van gelijken ook een potentiële bron van schaamte zijn. Kaufman (1992, 200) noemde de vorming van kliekjes, plagen, belachelijk maken en fysiek pesten als bronnen voor ‘aanzienlijke schaamte’ die veroorzaakt wordt door de eigen leeftijdsgenoten. Dit soort schaamte kan continu en langdurig zijn, omdat het jaar na jaar in stand wordt gehouden.”²² Dit kan ook slaan op hoe naar leerlingen gekeken wordt om hun ethische of religieuze opvattingen. Daarom kun je deze thema’s gebruiken om samen met uw leerlingen de positieve rol van morele schaamte te onderzoeken, maar ook de negatieve aspecten ervan die kunnen leiden tot *shaming en stigmatisering*.



Afbeelding 2.5
Beledigende woorden en
stigmatisering
Bron: © soupstock /
Adobe Stock

²¹Thomason 2018, 182-183.

²²Monroe 2009, 63.

2.3 SCENARIO EN TOETSJES OVER HET ONDERWERP

2.3.1. VRAGENRONDES EN AANVULLENDE VRAGEN

Er zijn **drie vragenrondes** en elk bestaat uit twee vragen die bij de animatievideo horen. Bij alle vragen kunnen de leerlingen meerdere antwoorden kiezen. Er zijn geen goede of foute antwoorden; **de vragen (samen met de gegeven antwoorden) hebben tot doel de leerlingen te stimuleren om na te denken over de verschillende perspectieven en dimensies die vervat zijn in de ethische kwesties die het scenario oproept.** Het is ook mogelijk dat een leerling geen antwoord kiest en een eigen antwoord en uitleg geeft. U kunt als leerkracht of docent deze vragen gebruiken als uitgangspunten voor discussie of verschillende opdrachten aan uw leerlingen geven (een korte beschouwing over het onderwerp schrijven, een tekening maken van de antwoorden die volgens hen de juiste zijn, het oorspronkelijke verhaal herschrijven op zo'n manier dat een ander antwoord naar voren komt, enz.) Wees creatief en laat deze moeilijke kwesties van schaamte, schuld en stigmatisering de educatieve ruimte innemen.

De eerste bevraging bestaat uit twee vragen. De eerste vraag heeft rechtstreeks betrekking op de inhoud van de animatievideo en de tweede is meer algemeen. De eerste vraag laat de leerlingen nadenken over de vraag of het eerlijk is een zichtbare badge of een cijfer toe te kennen aan iemand die slecht presteert op school. In een aanvullende discussie met de leerlingen kunnen andere voorbeelden aangehaald worden, mogelijk uit hun eigen ervaring. U kunt ook bespreken of het iets uitmaakt of een badge een soort zichtbare markering is of dat een "badge" niet zichtbaar is, maar iemand toch markeert. De tweede vraag gaat over schaamte en wanneer we die voelen. U kunt aanvullende vragen stellen, zoals de volgende: Wat is schaamte? Is schaamte alleen maar een lichamelijke of fysiologische reactie van ons lichaam? Kunnen we schaamte voelen zelfs als we die niet met ons lichaam tonen?

VRAGENRONDE 1



Vraag 1: Is het eerlijk dat Pieter-Jan de twee genoemde buttons moet dragen? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- Ja, dat is eerlijk, want zij laten gewoon de feiten zien, die sowieso waar zijn.
- Ja, hij verdient het omdat hij zijn opdrachten niet deed en achterliep met zijn schoolwerk.
- Nee, want misschien is het niet zijn schuld dat dit gebeurd is.
- Nee, want op deze manier wordt hij als enige gebrandmerkt.
- Ja, omdat hij zich slecht gedroeg tegenover enkele andere klasgenoten.



Vraag 2: Wanneer voelen we schaamte? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- Als we de regels niet volgen.
- Als we iets verkeerd doen.
- Wanneer anderen zien of te weten komen dat we iets verkeerd hebben gedaan.
- Als we teleurgesteld zijn in onszelf.
- Wanneer anderen niet meer met ons willen omgaan.

De tweede bevraging gaat in op de verhalen van Oedipus en Ajax die in het gesprek in de animatievideo zijn ingebed. Als de leerlingen niet vertrouwd zijn met deze verhalen, kunt u ze presenteren (er zijn veel bronnen die u kunt gebruiken, waaronder animatie- en vertelvideo's die de verhalen op een beknopte manier samenvatten).²³ Vraag 3 legt het verband tussen schaamte en het gevoel zich voor anderen te moeten verbergen en voegt daaraan toe dat men zich zelfs voor de eigen ogen kan schamen. Zij wijst op het sterk verband tussen schaamte en gezichtsvermogen. De voorgestelde antwoorden blijken ook nuttig te zijn voor een discussie over wie of wat de normen (of idealen) bepaalt of vertegenwoordigt ten opzichte waarvan wij schaamte voelen. Vraag 4 herhaalt het verband tussen schaamte en ethische normen en idealen, ditmaal in verband met het verhaal van Ajax.

²³Oedipus: <https://www.youtube.com/watch?v=Cj7R36s4dbM>; Oedipus: <https://www.youtube.com/watch?v=oc-qNxsD6SwI>; Ajax: <https://www.youtube.com/watch?v=5zQaR-0pwQw>

VRAGENRONDE 2



Vraag 3: Waarom denk je dat Oedipus zichzelf probeerde te verbergen voor anderen en waarom kon hij zijn eigen aanblik niet meer verdragen? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- Omdat hij iets verkeerd had gedaan.
- Omdat hij niet de persoon wilde zijn die hij uiteindelijk werd.
- Omdat anderen boos op hem waren.
- Omdat hij de dingen niet zou hebben gedaan als hij dit allemaal had geweten.



Vraag 4: Waarom schaamde Ajax zich? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- Omdat hij een fout maakte.
- Omdat de godin Athena hem betoverde en zijn waarneming verwarde.
- Omdat hij er niet in slaagde Odysseus, Menelaos en Agamemnon te doden.
- Omdat hij niet langer gezien werd als een groot strijder.
- Omdat hij de onschuldige dieren doodde.

Nadat u de casussen van Oedipus en Ajax hebt besproken, kunt u op dit punt verder in gesprek gaan met de klas over enkele aspecten die in het oorspronkelijke animatieverhaal aan de orde waren. Voorbeelden van vragen die u kunt stellen, zijn: "Kennen jullie nog andere voorbeelden waarbij mensen werden gemerkt?", "Wat waren de redenen daarvoor?", "Kan iets zulke markeringen of insignes ooit rechtvaardigen?", "Hebben we allemaal een soort badge op?", "Wat als iemand gemarkeerd wordt zonder dat hij/zij daarvoor een verantwoordelijkheid draagt?"

De derde bevraging keert terug naar het oorspronkelijke verhaal van de leerlingen in het scenario. Vraag 5 behandelt het aspect van trots (geassocieerd met schaamte of als mogelijk tegendeel van schaamte). De vraag is wanneer en waarom we trots voelen. U kunt deze vraag gebruiken als uitgangspunt voor een discussie over trots en het verband met lof, respect, prestaties, status, enz. Vraag 6 opent een discussie over de uitsluiting waar gestigmatiseerde mensen vaak het slachtoffer van worden. U kunt deze vraag gebruiken als uitgangspunt voor een discussie over de verschillende mechanismen van uitsluiting en de schade die daardoor wordt aangericht. Aan de andere kant staat een model van een inclusieve samenleving en het idee van gemeenschappelijke menselijkheid. Hier kunnen de concrete ervaringen van leerlingen (zowel degene die in het scenario worden beschreven als mogelijke ervaringen van uw leerlingen) in verband worden gebracht met deze algemene ethische dimensies.

VRAGENRONDE 3



Vraag 5: Wanneer en waarom voelen we trots? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- Als we anderen helpen.
- Wanneer we beter zijn dan anderen en in een bepaald opzicht uitblinken, bijvoorbeeld door een medaille te winnen.
- Als anderen ons respecteren.
- Als anderen ons lof geven en ons hun aandacht geven.
- Als we iets gedaan hebben wat moeilijk voor ons was, ook al heeft niemand dat gemerkt.



Vraag 6: Had Pieter-Jan iets gedaan waardoor hij het verdiende dat anderen hem uitsloten en meden? (Je kunt meer dan één antwoord kiezen)

- Ja, want hij had zijn opdrachten niet afgemaakt.
- Ja, want hij presteert slechter dan zijn klasgenoten.
- Nee, want hij wist niet wat het juiste was om te doen.
- Nee, want doordat ze hem uitsluiten, kunnen ze hem ook niet meer helpen.
- Nee, want hij is maar een leerling, net als de rest van hen (ons).

2.3.2 VERHALEN OVER OEDIPUS EN AJAX

Oedipus

Het verhaal van Oedipus stamt uit het oude Griekenland en zijn mythologie. In verschillende toneelstukken van Sophocles wordt het verhaal op dramatische wijze verteld. Sophocles was een beroemd schrijver van tragedies (geboren ca. 496 v.Chr. in Colonus in de buurt van Athene in Griekenland; gestorven 406 v.Chr. in Athene). Zijn toneelstuk "Oedipus de Koning" (*Oedipus Rex*) is wellicht de bekendste vertolking van dit verhaal.

Zoals gezegd bestaan er verschillende versies van het verhaal. Volgens één versie zou Laios, de koning van Thebe (een stad in Midden-Griekenland, ten noordwesten van Athene), door een orakel zijn gewaarschuwd dat zijn zoon hem zou doden. Nadat zijn vrouw Iocaste was bevallen van hun zoon, gaf Laios de opdracht om het kind naar de wildernis in de bergen rondom de stad te brengen en hem daar achter te laten om te sterven. Maar een herder vond de baby, kreeg medelijden met het kind en redde hem. De jonge Oedipus overleefde het dus. Hij werd geadopteerd door koning Polybus van Korinthe en zijn vrouw, die hem opnamen als hun eigen zoon. (Korinthe was een oude stadstaat in zuid-centraal Griekenland. In de moderne tijd is het bekend om het Kanaal van Korinthe, een doorgang voor schepen tussen de Middellandse Zee en de Egeïsche Zee.) Toen hij opgroeide, bezocht Oedipus Delphi, een beroemde plek waar profetieën werden uitgesproken. Daar vernam hij dat hij voorbestemd was om zijn vader te doden en met zijn moeder te trouwen.



Afbeelding 2.3
Oedipus en de sfinx
Bron: ©matiasdelcarmine
Adobe Stock

Uit vrees voor dit lot keerde Oedipus nooit naar Korinthe terug, omdat hij dacht dat dit de beste manier was om dit vreselijke lot te vermijden. Hij dacht immers ten onrechte dat Polybus zijn vader was.²⁴ Op weg naar Thebe ontmoette hij Laios, zijn echte vader. Ze kregen ruzie en Oedipus doodde hem tijdens een worsteling, onwetend dat het zijn vader was. Toen hij later in Thebe aankwam, ontdekte hij dat de stad in nood verkeerde. Thebe werd

²⁴Encyclopaedia Britannica, s.v. Oedipus.

geterroriseerd door de sfinx, een wezen met het hoofd van een vrouw, het lichaam van een leeuw en de vleugels van een vogel (zie de afbeelding hierboven), die de mensen raadsels stelde. De personen die de raadsels niet konden beantwoorden, werden door de Sfinx gedood.

Oedipus slaagde erin een raadsel op te lossen en als beloning kreeg hij de troon van Thebe en de hand van de vrouw van de vorige koning, zijn echte moeder, Iocaste. Zijn lot was nu voltrokken zonder dat hij het wist. Toen echter de waarheid aan het licht kwam, beroofde Iocaste zich van het leven en Oedipus verblindde zichzelf en ging in ballingschap.²⁵

Het verhaal illustreert de verschillen tussen schuld en schaamte. We voelen ons meestal schuldig als we bewust iets verkeerd doen, bijvoorbeeld wanneer we een belofte breken die we aan onze vrienden hebben gedaan of als we een regel overtreden. Schaamte kunnen we ook voelen als het niet onze schuld was of als we op geen enkele manier konden weten dat wat we deden verkeerd was. We komen hier later nog op terug, maar laten we nu het verhaal van Ajax wat uitgebreider bespreken.



Afbeelding 2.4
Ruzie tussen Ajax en
Odysseus over het harnas
van Achilles
Bron: © Archivist /
Adobe Stock

Ajax

Het verhaal van Ajax komt eveneens uit de Griekse mythologie en werd door Sophocles uitgewerkt in een toneelstuk met de titel Ajax. Volgens de legende was Ajax (ook "Ajax de Grote" of "Ajax de Geweldige") een held, een dappere Griekse krijger van groot formaat. Hij was in strijd verwickeld tegen Hector, de hoofdkrijger van Troje (een koninkrijk in West-Anatolië dat met de Grieken vocht in de zogenaamde Trojaanse oorlogen), en hij redde het lichaam van een andere held genaamd Achilles, die in de strijd was gedood. Er ontstond een geschil tussen hem en Odysseus om het harnas dat eerder door Achilles was gedragen.

²⁵Encyclopaedia Britannica, s.v. Oedipus.

Ajax verloor de strijd van Odysseus, maar was er resoluut van overtuigd dat hij het verdiend had dit harnas te bezitten en te dragen. Er rees dus een nieuw geschil tussen deze twee.²⁶ Volgens het verhaal zoals beschreven door Sophocles, probeerde Ajax Odysseus te vermoorden, evenals de rechters Agamemnon en Menelaos die oordeel velden over het gevecht tussen Odysseus en hemzelf. Terwijl hij zich voor deze geplande aanval voorbereidde, werd hij door de godin Athena in verwarring gebracht. Athena veroorzaakte een "blindheid" die ervoor zorgde dat Ajax onbedoeld de dieren en hun verzorgers doodde, die zijn leger als oorlogsbuit in beslag had genomen. Toen hij de vergissing die hij had begaan inzag, schaamde Ajax zich enorm. Hij voelde zich vernederd en vreesde dat anderen hem zouden gaan uitlachen omdat hij zo'n domme fout had gemaakt – ook al was dit niet zijn schuld maar die van Athena. Na een innerlijke strijd met deze gevoelens besloot hij zich van het leven te beroven. Agamemnon en Menelaos bevelen dat als straf het lichaam van Ajax onbegraven moest blijven. Maar de wijze Odysseus haalde de commandanten over om Ajax een eervolle begrafenis te geven. Uiteindelijk bleek Odysseus de enige die zich werkelijk bewust was van de veranderlijkheid van de mens.²⁷

²⁶Encyclopaedia Britannica, s.v. Ajax.

²⁷Encyclopaedia Britannica, s.v. Ajax.

2.4 GEBRUIKTE METHODOLOGIEËN

Zoals bij de meeste onderwijsactiviteiten zijn de beste methodologische benaderingen in de eerste plaats gevoelig voor zowel de leerlingen als de leerkracht. Vanuit het oogpunt van een leerkracht is het belangrijk dat je de methodologieën kiest die je goed en vertrouwd in de vingers hebt, maar wees niet bang om nieuwe dingen uit te proberen en creatief te zijn in het proces. Vanuit het oogpunt van de leerlingen moeten de methodes beantwoorden aan hun behoeften, interesses en motivaties.

Ook is het van belang stil te staan bij het gepresenteerde thema aangezien deze ook in belangrijke mate de bruikbare methoden bepaalt. Voor het thema schaamte, shaming, stigmatisering en hun associaties met geweld richt deze handleiding zich specifiek op drie methoden, die hieronder worden gepresenteerd:

- ◇ biografisch leren
- ◇ ervaringsgericht en holistisch leren
- ◇ het gebruik van morele dilemma's en conflictsituaties.

2.4.1 BIOGRAFISCH LEREN

Biografisch leren is een vorm van leren die in wezen een beroep doet op **het eigen leven, het eigen levensverhaal, de ervaringen binnen dat verhaal en de eigen positie daarin. In ruimere zin kan het ook verwijzingen naar het leven van anderen omvatten.** Biografisch leren als pedagogische methode kan worden toegepast in onderwijs tegen radicalisering en polarisatie op zo'n manier dat de leraar de leerlingen aanmoedigt om een persoonlijke, zintuiglijke taal te ontwikkelen over hun ervaringen, de betrokkenheid van de leerlingen bij dialogen en narratieve activiteiten ondersteunt en de basis legt voor persoonlijke verhalen rond concrete, betekenisvolle ervaringen uit het dagelijks leven.²⁸ Dit omvat de ontmoeting met anderen, het deel uitmaken van het leven van anderen en in dagdagelijkse ervaring solidair met hen zijn.

Verhalen vormen een belangrijke basis in de onderwijscontext. Via verhalen kunnen leerlingen met elkaar in contact komen, relevante onderwerpen en kwesties verkennen, nieuwe inzichten verwerven, nieuwe verhalen creëren of oude verhalen herwaarderen. Biografisch leren is een specifiekere vorm van leren door verhalen, maar dan een versie van **“leren binnen en door iemands levensgeschiedenis”**.²⁹ Het leren middels eigen persoonlijke verhalen stelt deelnemers in staat zich het verleden (opnieuw) eigen te maken en te heroverwegen om uitdagingen van vandaag aan te kunnen gaan.³⁰

²⁸Krogh Christensen, 2012.

²⁹Alheit 2009, 125.

³⁰Hallqvist and Hydén 2013, 2.

In dat opzicht hebben verhalen en persoonlijke geschiedenissen niet alleen educatieve waarde, maar ook sociale, emotionele, introspectieve en ethische waarde. De methode van biografisch leren kan dan worden gedefinieerd als een autopoietische prestatie, een prestatie van actieve deelnemers die reflexief hun eigen ervaring organiseren. Alheit en Dausien beweren dat de kennis en ervaring die door biografisch leren (met de verwevenheid van bovengenoemde dimensies) worden vergaard, "persoonlijke samenhang, identiteit, een betekenis voor de levensgeschiedenis van de deelnemer en een communiceerbaar, sociaal levensbeschouwelijk perspectief voor het sturen van hun handelingen genereert".³¹

Als strategie voor het voeren van een eerlijk en open discours kan biografisch leren samen met enkele variaties van de Socratische dialoog worden gebruikt op een waarheidsgetrouwe manier waarbij de eigen levenservaring als onderwijsmateriaal wordt aangeboden om de angsten, zwakheden, onzekerheden en twijfels van een iemand aan de orde te stellen. In alle groepen moeten de deelnemers proberen hun eigen ervaring ook op de verhalen of biografieën van anderen te projecteren. De gepresenteerde voorbeelden en ervaringen moeten dienen als een gelegenheid om "een reflexieve houding aan te nemen ten opzichte van het gepresenteerde om te leren begrijpen hoe de deelnemers hun biografische verslag(en) gebruiken als een manier om te reflecteren op hun eigen verleden".³² Door eerdere ervaringen of persoonlijke verhalen van deelnemers te onderzoeken, kan deze benadering dienen om iemands houding, attitudes en handelingen ten opzichte van de wereld om ons heen opnieuw te beoordelen.³³



Afbeelding 2.6
Het schrijven van een
verhaal
Bron: © gerasimov174 /
Adobe Stock

³¹Alheit and Dausien 2002, 17.

³²Hallqvist and Hydén 2013, 4.

³³Project Beagle, 2020.

Biografisch leren is belangrijk voor het onderwijs, omdat het ons in staat stelt om de ervaringen van leerlingen te begrijpen, vooral als zij zichzelf vragen stellen die verband houden met hun identiteit, doelen, waarden en de zin van hun leven. “Biografisch leren gaat over het begrijpen van de veranderingen in de persoonlijke, sociale en lichamelijk identiteit als een bron voor groei en eigenaarschap van iemands eigen levensverhaal en het verborgen vermogen om een eigen leven te leiden.”³⁴ Als we kijken naar leerlingen van verschillende leeftijden dan observeren we dat jonge kinderen beter reageren op sprookjes en simpele verhalen, terwijl adolescenten een voorkeur hebben voor complexe en gestructureerde verhalen en biografieën (in beide gevallen gaat het om verhalen/biografieën met ethische inhoud). “Enerzijds projecteren ze hun eigen ervaringen op de biografieën van anderen en anderzijds houden ze ervan om bepaalde aspecten uit hun eigen leven te integreren. Het is echter bemoedigend om te leren dat in open en eerlijke communicatie angsten en zwakheden niet worden gezien als storende factoren, maar juist kunnen dienen als leermiddelen. Daarnaast kunnen ze ook worden gebruikt als een aanleiding om dichter bij elkaar te komen en gevoeliger te worden voor ethische en morele vraagstukken. Omdat ze zeer open staan voor empathie, ligt de weg open voor leerprocessen naar een meer eerlijke en waarheidsgetrouwe, alsook respectvolle en verantwoordelijke communicatie”.³⁵

Biografisch leren is dus een methodische (systematische) leervorm, waarbij we leren van onze eigen levenservaringen en ervaringen van anderen. Het kan worden uitgevoerd in verschillende contexten, met verschillende doelgroepen, individueel of in groepen en met de bedoeling verschillende doelstellingen te bereiken. Tot de basismethoden behoren reflectie, discussie, narratieve methoden, autobiografisch schrijven, artistieke expressie door middel van tekeningen, rollenspel, associatieve technieken, projectwerk, enz. De belangrijkste doelstellingen van al deze methoden zijn het aanmoedigen van de reflectie over ervaringen en het stimuleren van de wens om een (echte) dialoog met anderen aan te gaan. Biografisch leren kan een effectieve methode zijn om empathie, zorg, (oprechte en open) dialoog, acceptatie en verantwoordelijkheid te oefenen. Mogelijke onderwerpen en thema's om te behandelen zijn dus:

- ethische levenskeuzes.
- Het opbouwen van een positieve klas- of groeps sfeer;
- conflictbeheersing;
- het vormen van goede relaties;
- het opbouwen van een positief gevoel van eigenwaarde en een sterke persoonlijkheid (karaktervorming).³⁶

³⁴Krogh Christensen, 2012.

³⁵Ethiek en waardenonderwijs, 2015.

³⁶Ethiek en waardenonderwijs, 2015.

2.4.2 ERVARINGSGERICHT EN HOLISTISCH LEREN

De methode van het ervaringsgericht leren gaat uit van de erkenning dat “leren het proces is waarbij kennis wordt gecreëerd door de transformatie van ervaring” (Kolb 1984: 38; cf. Kolb & Fry 1975). Ervaring is een zeer brede term, vandaar dat Kolb een nuttig onderscheid maakt tussen vier stadia van het leerproces (die een continue cyclus vormen). Het gaat om de volgende stadia:

1. Het ondergaan van een concrete ervaring (nieuwe ervaring of situatie, een herinterpretatie van een bestaande ervaring)
2. Reflectieve observatie en betrokkenheid bij deze ervaring
3. Abstracte conceptualisering en formulering van nieuwe ideeën, concepten, modellen, patronen, enz.
4. Actief experimenteren, toepassen van nieuwe kennis en versterken van de ervaring



Afbeelding 2.7
Kinderen die bezig zijn in
een tuin
Bron: Adobe Stock

In het geval van onderwijs dat extremisme, polarisatie en radicalisering wil tegengaan, is een dergelijke ervaringsgerichte component van het leren van vitaal belang. Als onderdeel van deze les is het eerste ervaringsaspect al opgenomen in het verhaal in de video, aangezien leerlingen zich kunnen identificeren met de personages. Vervolgens versterken bevragingen en discussie dit ervaringselement nog verder. Tenslotte kunt u extra activiteiten toepassen die ook een sterke ervaringscomponent hebben, zoals een rollenspel, verhalen vertellen, tekenen. **Ervaringsleren is dus leren door reflectie op het handelen en omvat best een breed spectrum van verschillende ervaringen (intellectueel, creatief, emotioneel, sociaal, fysiek, enz.).**

Holistisch leren is deel van het breder concept van holistisch onderwijs. Als vorm van leren richt deze benadering zich voornamelijk op de ontwikkeling van de hele persoon (rationele, emotionele, fysieke, sociale, esthetische en spirituele aspecten), zowel vanuit het perspectief van de lerende als van de leerkracht (Miller 2000). De nadruk ligt daarbij op de onderlinge verbondenheid tussen verschillende leersituaties, ervaringen, onderwerpen of schoolvakken. Het stelt dat men een leersituatie als een eenheid moet zien. Het leerproces moet **inclusief, integratief en creatief** zijn. Het moedigt leerlingen aan verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leren (intrinsieke motivatie, leren als natuurlijk uitnodigend, een gevoel van verwondering, heelheid en welzijn vestigend) en ziet het leerproces als het koesteren van de ontwikkeling van de hele persoon (Miller et al. 2005).

In combinatie zijn ervaringsleren en holistisch leren zeer geschikt voor onderwijs ter voorkoming van extremisme, radicalisering en polarisatie, aangezien concrete levenservaringen en holistische inzichten altijd verder gaan dan de eendimensionale zienswijze die bij de genoemde fenomenen aanwezig is. De benaderingen kunnen op een vruchtbare manier worden gecombineerd en in de klas toegepast. De ervaringsgerichte benadering van het leren is meer analytisch en heeft een meer specifieke focus, aangezien het betrekking heeft op concrete ervaringen die in zekere zin altijd bijzonder en doelgericht zijn. In tegenstelling hiermee legt het holistisch leren de nadruk op de eenheid die wij voor de geest moeten hebben en die bepaalde leerervaringen verenigt. Het is ook zeer persoonlijk, omdat het zich richt op de persoon van de leerling en van de leraar. Probeer in de klas eerst een breed scala van ervaringen te geven (staren, bijv. met verschillende zintuigen) en maak ruimte om daarop te reflecteren. Sluit uiteenlopende interpretaties niet uit en stimuleer de studenten altijd om verder te gaan dan enkel hun onmiddellijke ervaringen (methodes om zich contrasterende ervaringen voor te stellen, contrastgevallen, rollenspel, casestudies, veldexcursies, coöperatief leren en projecten, flipped classroom benadering, enz.) Zowel ervaringsgerichte als holistische leerbenaderingen zijn dus zeer relevant voor het thema van deze les. Holistisch leren benadrukt heelheid. Dit betreft verschillende aspecten van de relatie tussen een bepaalde leerling en een groter geheel (de gemeenschap, waar mensen zich tot elkaar kunnen verhouden, een gevoel van zorg kunnen koesteren en relaties kunnen opbouwen die op gemeenschappelijke waarden zijn gebaseerd; de maatschappij, een onderling afhankelijke structuur, waarin wij oplossingen proberen te vinden voor gemeenschappelijke problemen, met inbegrip van problemen van radicalisering en polarisatie, enz. (Miller 2005)).

2.4.3 MORELE DILEMMA'S EN CONFLICTCASUSSEN

De methode van het gebruik van morele dilemma's en conflictcasussen in het onderwijs gaat terug tot de oorsprong van de filosofie. **Verhalen en voorbeelden** worden vaak gebruikt als pedagogisch en didactisch hulpmiddel om bijvoorbeeld het ethisch belang van bepaalde persoonlijkheidskenmerken, principes of waarden aan te tonen. Morele dilemma's zijn een vorm van de casussen en verhalen die een zeer belangrijk aspect van ons leven, namelijk keuzes, naar voren kunnen brengen. In de moraalfilosofie geldt het gedachte-experiment als een speciaal geval van een ingebeeld scenario dat we in onze geest kunnen uitspelen, waarover we vervolgens kunnen nadenken en waarop we onze reacties zien. Dit gaat nog een stap verder, omdat het controle van de parameters in de gevallen of verhalen mogelijk maakt. De belangrijkste motivatie voor het gebruiken van deze methodologische benadering is om de ethische relevantie van sommige elementen in de casus bloot te leggen, te belichten en te testen, en het belang van andere elementen te overwegen. Zo gebruikte Plato bijvoorbeeld de casus van het verhaal van de ring van Gyges. Hij vroeg zijn gesprekspartners zich de gevolgen of de reactie van iemand voor te stellen wanneer iemand in het bezit zou komen van een ring die hem of haar onzichtbaar kan maken. Het verhaal doet ons nadenken over basisprincipes zoals de kracht van onze ethische verbintenissen en de oorsprong van morele motivatie (bijv. angst voor straf, deugdzaamheid).

Het gebruik van casussen – of ze nu echt, aangepast of verzonnen zijn – is op alle niveaus van ethiekonderwijs prominent aanwezig. De onderliggende veronderstellingen voor het gebruik van casussen kunnen als volgt worden samengevat. Een leraar introduceert een casus, meestal in de vorm van een dilemma. De leerlingen wordt vervolgens gevraagd dit te analyseren en het perspectief in te nemen van de persoon die met dit dilemma wordt geconfronteerd. Hiermee worden twee doelen nagestreefd. Ten eerste kunnen de leerlingen op deze manier gemakkelijker de kloof overbruggen tussen de ethische theorie en praktijk in de zin dat ze verschillende benaderingen van de situatie kunnen uitproberen en zien welke het meest geschikt is, in de veronderstelling dat ze die kunnen nadoen of erop kunnen voortbouwen in het echte leven.



Afbeelding 2.7
Beslissing
Bron: © Itummy /
Adobe Stock

Ten tweede vergroot een dergelijk gebruik van casussen de betrokkenheid en geeft het leerlingen de kans “om zich meer in de situatie en het geschil dat daarin voorkomt te verdiepen. Leerlingen zullen dit eerder doen, zo wordt gesteld, wanneer ze een zekere mate van plaatsvervangende ervaring met het dilemma kunnen opdoen”.³⁷ Het lijkt erop dat het gebruik van casussen ons op deze **manier in staat stelt moreel redeneren te bevorderen en te doen ontwikkelen dat contextgevoelig is en verband houdt met echte ervaringen.**

Het gebruik van conflictgevallen en morele dilemma's en gedachte-experimenten kan vele vormen aannemen; meestal begint het met de presentatie van de casus die zodanig is opgesteld dat het de leerlingen verrast en verwondert zonder dat de casus kan worden opgelost. Vervolgens kunnen de ethisch relevante aspecten van de casus worden besproken. Dit kan eventueel ook in relatie tot oplossingen die de leerlingen in eerste instantie kiezen. (U kunt onder andere de volgende vragen gebruiken: Wat zijn de moreel relevante elementen (redeneringen) die in deze casus een rol spelen? Welke van deze elementen is het belangrijkste? Zijn er elementen die met elkaar botsen? Hoe moet het geschil worden opgelost? Zijn er vergelijkbare gevallen waarmee deze casus kan worden vergeleken? Hoe evalueren we deze andere gevallen moreel?) De discussie moet open zijn. Ook kunnen er verschillende alternatieve oplossingen worden vastgesteld.

Casussen kunnen verschillen in hun complexiteit. Eenvoudige voorbeelden van morele conflicten doen zich onder andere voor in situaties waarin onze fundamentele ethische intuïties met elkaar in strijd zijn of inconsistent zijn, waarin een bepaald moreel principe ontoereikend lijkt te zijn, waarin twee principes met elkaar in strijd zijn of waarin twee of meer waarden op het spel staan. Ik heb bijvoorbeeld beloofd mijn vriend te helpen met een opdracht, maar op weg daarheen zie ik een ongeluk gebeuren. Het conflict hier is tussen het nakomen van een belofte en het helpen van de slachtoffers in nood. Een moreel dilemma is een moreel conflict waarbij een keuze moet worden gemaakt tussen twee of meer gelijkwaardige verplichtingen. Deze conflicten vinden dus plaats in situaties waarbij er een grote overeenkomst is tussen de appels van morele plichten die met elkaar conflicteren en waaraan niet tegelijkertijd kan worden voldaan. Daarnaast vinden ze plaats in situaties die vaak moeilijk in te schatten zijn en die met een emotionele belasting gepaard gaan of kunnen gaan. Dilemma's stellen ons in staat om ons een situatie voor te stellen en daarbij wordt niet alleen onze morele of rationele intuïtie gebruikt, maar ook onze morele reflectie, waarneming, emotie en verbeelding. Martha Nussbaum vat dit mooi samen wanneer zij zegt dat goede filosofie ons vaak in staat stelt ons situaties betreffende onszelf en ons eigen leven vanuit een kritisch praktisch perspectief voor te stellen. Ethische theorie kan ons dan in staat stellen verbanden te zien die ons in ons dagelijks denken zijn ontgaan.³⁸

³⁷Burns et al. 2012, 2.

³⁸Nussbaum 2000, 253.

Dit stelt leerlingen in staat om een personalistische³⁹ en solidaire houding te ontwikkelen, wat betekent dat zij in staat zijn om te delen in het leven van anderen. Het bevordert ook de verbeeldingskracht van de leerlingen en stelt hen in staat verder te kijken dan hun diepgewortelde overtuigingen.

De methode is zeer relevant om moreel denken te koppelen aan handelen. In functie van morele ontwikkeling kunnen we beginnen met eenvoudige conflictgevallen in de vroege kinderjaren en later overgaan tot morele dilemma's en gedachte-experimenten. Kenneth Strike (1993) benadrukt dat het van essentieel belang is zich te focussen op "het verwerven van vaardigheid in de omgang met de concepten die ons openbare leven reguleren. Het betreft het beheersen van een discoursvorm die morele intuïties, morele principes en achtergrondopvattingen integreert in een dialogisch bereikt reflectief evenwicht⁴⁰

Leren is dus niet het overbrengen van bepaalde morele standpunten, maar het bevorderen van morele reflectie, morele gevoeligheid en morele dialoog over de gegeven ethische kwesties.

De thema's die met deze benadering kunnen worden behandeld zijn onbegrensd. Een veel voorkomend thema bij het gebruik van casussen en dilemma's is een nadruk op morele principes en de toepassing daarvan in de casussen. Het gaat erom te laten zien dat principes soms uiteen kunnen lopen en met elkaar in strijd kunnen zijn en dat er een oplossing moet worden gevonden die alle elementen van de casus in beschouwing neemt. Het onderwerp 'plichten' is ook prominent aanwezig in het gebruik van deze methode, met name het aspect van een mogelijk conflict tussen een plicht die een individu het belangrijkste vindt en andere plichten die vanuit de gemeenschap of de maatschappij worden opgelegd.⁴¹

³⁹Komt van het personalisme, een filosofisch systeem dat gebaseerd is op de waarde van de persoonlijkheid en de erkenning daarvan.

⁴⁰Strike 1993, 111.

⁴¹Zie Strahovnik 2014 voor een meer diepgaande discussie over het gebruik van morele dilemma's en de waarde van morele intuïties in relatie tot onderwijs.

2.5 IDEEËN VOOR AANVULLENDE ACTIVITEITEN EN ANDERE BRONNEN

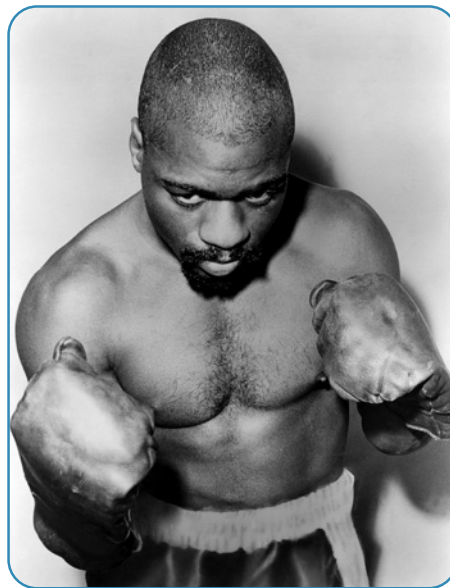
Zoals eerder opgemerkt, bevat dit onderdeel verdiepings-/verbredingsmateriaal. Het maakt geen deel uit van de basisinhoud en is facultatief.

Voorbeelden uit de geschiedenis, populaire cultuur, enz., bieden verschillende mogelijkheden die u kunt benutten om deze onderwerpen te presenteren en met de leerlingen te bespreken. De onderstaande lijst toont er een paar in korte beschrijvingen.

2.5.1 BOB DYLAN: ORKAAN

In een beroemd lied *“Hurricane”* beschrijft Bob Dylan het verhaal van Rubin *“Hurricane”* Carter, een bokser die valselijk beschuldigd en veroordeeld werd voor moord. Hij kwam uiteindelijk vrij na 20 jaar in de gevangenis te hebben gezeten. Zijn verhaal was ook het onderwerp van de in 1999 geregisseerde film *The Hurricane*.⁴²

met Denzel Washington als Carter in de hoofdrol. Carter schreef ook een autobiografie terwijl hij in de gevangenis zat, getiteld *The Sixteenth Round* en gepubliceerd in 1975.⁴³



Afbeelding 2.8
Rubin “Hurricane” Carter,
1964.
Bron: © CSU Archives /
Adobe Stock

Hier volgt een korte versie van het verhaal. Rubin Carter was een bokser die vanwege zijn snelle boksbewegingen de bijnaam *“Hurricane”* had gekregen. Hij werd vals beschuldigd van een drievoudige moord die op 17 juni 1966 plaatsvond in een stadje genaamd Paterson in New Jersey (VS). Twee mannen gingen daar een bar binnen en begonnen om zich heen te schieten. Daarbij vielen drie doden. Tien minuten nadat deze schietpartij had plaatsgevonden, hield de politie een eerste keer de auto aan waarin Carter zich met twee van zijn vrienden bevond. Getuigen op de plaats van de

⁴²<https://www.imdb.com/title/tt0174856/>

⁴³Rubin Carter, *The Sixteenth Round: From Number 1 Contender to Number 45472*, New York: Warner Books, 1975.

moord meldden dat zij twee zwarte mannen de bar hadden zien binnengaan en beschreven een auto die leek op die waarin Carter werd aangehouden. Geen van deze ooggetuigenverslagen bleek echter erg betrouwbaar. Later diezelfde avond werd de auto waar Carter in zat opnieuw aangehouden door de politie en werd hij gearresteerd. De aanklacht tegen Carter was drievoudige moord. Er was geen bewijs dat Carter de moord had gepleegd. Ook bleek dat een deel van het bewijsmateriaal vals was en dat de getuigen gedwongen of gevraagd waren om Carter valselijk te beschuldigen. Na verschillende rechtszaken verklaarde een jury Carter schuldig. De rechtbank veroordeelde hem tot een levenslange gevangenisstraf. Pas in 1985 werd Rubin Carter na meerdere beroepszaken vrijgelaten uit de gevangenis en werd de oorspronkelijke aanklacht geseponneerd. Na zijn vrijlating was Rubin Carter onder andere uitvoerend directeur van de Vereniging ter Verdediging van Onterecht Veroordeelden (*Association in Defence of the Wrongly Convicted*) en een inspirerend spreker. Zijn verhaal werd verschillende keren in boeken en films geportretteerd. Het laat zien hoe snel iemand op zijn huidskleur kan worden beoordeeld en hoe bepaalde groepen sterk worden gestigmatiseerd.⁴⁴

We richten onze aandacht weer op het lied "Hurricane." Hieronder staat het couplet dat het specifiek over **schaamte** gaat en het afsluitende couplet.

U kunt dit populaire lied gebruiken om de vraag te stellen of we schaamte kunnen voelen voor de daden van anderen – en waarom? Wie is degene die zich schaamt in deze regel: "Couldn't help but make me feel ashamed (Kon er niets aan doen dat ik me schaamde)"? Hoe begrijp je het vervolg van dit vers: "... ashamed to live in a land where justice is a game (beschaamd om in een land te leven waarin het rechtssysteem een spelletje is)"? Kunnen we ons schamen voor de geschiedenis van een land of voor daden van een staat? Enz.

Rubin Carter was falsely tried
The crime was murder "one," guess who testified?
Bello and Bradley and they both baldly lied
And the newspapers, they all went along for the ride
How can the life of such a man
Be in the palm of some fool's hand?
To see him obviously framed
**Couldn't help but make me feel ashamed to live in a land
Where justice is a game**

Now all the criminals in their coats and their ties
Are free to drink martinis and watch the sun rise
While Rubin sits like Buddha in a ten-foot cell
An innocent man in a living hell
That's the story of the Hurricane
But it won't be over till they clear his name
And give him back the time he's done
Put in a prison cell, but one time he could-a been
The champion of the world

⁴⁴Wikipedia, s.v. Rubin Carter.

2.5.2 AS (EDVARD MUNCH) EN KAIN (HENRI VIDAL)

U kunt de volgende kunstwerken gebruiken om de uitdrukkingen en gevolgen van schaamte te bespreken. U kunt de leerlingen ook uitnodigen om hun eigen creatieve ideeën over het onderwerp te tekenen, te schilderen of te poneren.



Afbeelding 2.9
'Kain' door Henri Vidal
Bron: © Renáta
Sedmáková /
Adobe Stock



Afbeelding 2.10
As door Edvard Munch
(1895)
Bron: Nationale Galerie
van Noorwegen via
Wikimedia Commons

2.5.3. ANDERE LEERBOEKEN

U kunt A Teacher's guide on the prevention of violent extremism⁴⁵ van UNESCO als een uitstekende aanvullende bron gebruiken samen met dit tekstboek. Het bestaat uit een inleiding en drie kernhoofdstukken. Het eerste hoofdstuk heeft tot doel gewelddadig extremisme en radicalisering beter te begrijpen en geeft ook aan hoe elementen daarvan in het onderwijs kunnen verschijnen en zich kunnen manifesteren. Het tweede hoofdstuk gaat in op klasgesprekken over extremisme. Het bevat nuttige tips en voorbeelden en biedt ook een aantal algemene stappen voor het voorbereiden en uitvoeren van zulke activiteiten. Het derde hoofdstuk gaat in op de kernboodschappen waartoe een klassikale gesprek kan leiden, namelijk solidariteit, respect voor diversiteit, mensenrechten, leren samenleven en de betrokkenheid van jongeren. De handleiding bevat antwoorden op vragen of zorgen die je als leerkracht zou kunnen hebben en geeft ook nuttige feedback.

Er zijn ook andere beschikbare nuttige bronnen, lesmateriaal, hulpmiddelen, enz. beschikbaar. Een aantal voorbeelden zijn:

- United Kingdom Department for Children, Schools and Families. 2008. Learning Together to be Safe. A toolkit to help schools contribute to the prevention of violent extremism; http://dera.ioe.ac.uk/8396/1/DCSF-Learning%20Together_bkmk.pdf
- Radicalization Awareness Network. 2015. Preventing Radicalization to Terrorism and Violent Extremism. http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection_approaches_and_practices_en.pdf
- Stichting School & Veiligheid. 2016. Handleiding bij de docenttraining Je hebt makkelijk praten - Het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas <https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2020/09/Handleiding-Je-hebt-makkelijk-praten1.pdf>
- UNESCO. 2014. Teaching Respect for All: Implementation Guide. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983?posInSet=1&queryId=df837516-ee17-4676-b295-bbf3efee4ee2>
- UNESCO. 2013. Intercultural Competences – Conceptual and Operational Framework; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

⁴⁵UNESCO 2016; zie ook UNESCO 2018.

2.6 WOORDENLIJST

Gemeenschappelijke Menselijkheid: Een ethisch ideaal dat stelt dat wij allemaal gelijk zijn in onze morele status als mensen. Dit vereist dat alle mensen als gelijken worden behandeld, ongeacht hun ras, huidskleur, sociale status, godsdienst, geslacht, leeftijd, etniciteit, seksualiteit, taal, enz.

Schuldgevoel: Onze reactie op het besef dat een handeling die we stelden moreel verkeerd was en dat we als een persoon verantwoordelijk zijn voor de gevolgen van deze handeling. Een schuldgevoel ontstaat bijvoorbeeld wanneer iemand een bepaalde morele norm schendt of een ander ongerechtvaardigd pijn laat lijden, leed aandoet of schade toebrengt. Het kan dus worden opgevat als een pijnlijke of verontrustende reactie op de morele onjuistheid van mijn handeling en de gevolgen ervan. Het gaat vaak gepaard met woede, wrok, verontwaardiging en eisen tot compensatie of een verontschuldiging.

Vernedering: Het verlagen van iemand en diens positie in de eigen ogen of in de ogen van anderen, bijvoorbeeld wanneer men iemand beschaamt of in verlegenheid brengt. Met andere woorden betekent dit dat iemand een persoon ten overstaan van anderen op zijn/haar fouten wijst en in verlegenheid brengt.

Vooroordelen: Vooropgezette en ongefundeerde overtuigingen en houdingen ten aanzien van personen, groepen, activiteiten of ideeën. Zij omvatten vaak een evaluatie of classificatie van een andere persoon op basis van bijvoorbeeld geslacht, waarden, sociale klasse, godsdienst, ras, enz.

Reactieve Attitudes: Attitudes die wij aannemen in interpersoonlijke relaties en die samenhangen met onze daden en daden van anderen (bv. wrok, dankbaarheid, vergeving, woede, wrevel, liefde, verontwaardiging, verachting). Zij drukken onze bezorgdheid en eisen wat betreft de behandeling van anderen uit en vormen ook de basis voor (morele) verantwoordelijkheid.

Schaamte: Ons gevoel van buitensporige blootstelling, van het onbedekt-zijn en van machteloosheid ten opzichte van de ander(en). Het is ook verbonden met een gevoel van statusverlies. Morele schaamte is een gevoel van zwakte en machteloosheid dat we voelen wanneer we ons werkelijk bewust zijn van onze morele misstappen, van idealen die we voor onszelf hebben gesteld en niet bereiken of van de gebreken van onze morele karakters.

Shaming: Mensen aanzetten tot schaamte door publiekelijk hun gebreken, wandaden, slechte eigenschappen of kenmerken, enz. aan de kaak te stellen.

Stigmatisering: Het opmerken van of de aandacht vestigen op een eigenschap of een misstap waardoor die persoon vervolgens wordt aangemerkt als lid van een of andere (gewoonlijk gemarginaliseerde) groep. Het komt vaak voort uit de negatieve attitudes en vooroordelen of onwetendheid van mensen. Stigmatisering kan worden beschouwd als een vorm van geweld. Het zet vaak aan tot andere vormen van geweld, bevordert radicalisering en verdiept polarisatie.

2.7 TRANSCRIPTIE VAN DE VIDEO



1. BUITEN SPEELPLAATS VAN DE SCHOOL

We zien 3 leerlingen, David, Sarah en Lindsay, met elkaar praten.

David: Heb je Pieter-Jan gezien?

Lindsay: Nee, niet gezien. Waar is hij?

2. BINNEN KLAS DAG

We zien meneer Willems, de leraar, 2 buttons aan een verdrietig kijkende Pieter-Jan geven.

David: Hij moet van meneer Willems de rest van de week twee buttons dragen.

We zien de buttons van Pieter-Jan. Eerst een gele en dan een rode.

David: De gele is omdat hij niet verstandig omgegaan is met zijn tijd... Hij heeft zijn taken niet afgekregen deze week. En de rode kreeg hij omdat hij als laatste in de klas was.

3. BUITEN SPEELPLAATS SCHOOL

Sarah: Hij verdiende het wel. Hij heeft zich echt misdragen. En waar deze buttons voor staan is echt waar. Dus, hij zou zich moeten schamen en ze met trots dragen. (lacht een beetje)

Lindsay: Het klopt dat hij er de laatste tijd de kantjes van afloopt. Maar velen van ons doen ons best niet en hij was de enige die eruit werd gepikt. Dat lijkt mij niet eerlijk.

David: Ik zag hem een paar keer tegen een muur slaan en zeggen "Ik haat jullie allemaal!" en kijk hem nu eens... Zo erg droevig, ...

We zien Pieter-Jan in een hoekje verdrietig zitten te zijn, met zijn handen voor zijn gezicht terwijl hij naar muziek luistert.

Sarah: Mooi! Nu kan hij tenminste nadenken over wat hij heeft gedaan! Als we aan het eind van het jaar medailles en onderscheidingen geven aan de best presterende leerlingen, waarom zouden we dan geen buttons geven aan wie het slechtst presteert?

Lindsay: Ik weet niet wat ik hiervan moet vinden. Ik heb medelijden met hem. Hij verstopt zich nu zeker voor ons.

David: Ik hoop wel dat hij weer op het rechte pad komt.

Lindsay: Als ik hem zou zijn, zou ik gewoon weg willen gaan en nooit meer terugkomen. Herinner je je het verhaal van Oedipus dat we vorige maand voor ons schooltoneelstuk hadden gekozen?

overgang naar schooltoneelstuk 'Het verhaal van Oedipus en Ajax'

4. BINNEN SCHOOL PODIUM DAG

We zien een podium met Sarah aan de linkerkant, gekleed in een oud Grieks gewaad. Er is een Griekse tempel op de achtergrond van een schoolpodium. Ze spelen het verhaal na.

Sarah staat als verteller op het toneel, terwijl we andere leerlingen de scènes zien spelen: over Oedipus werd een vreselijke profetie uitgesproken, dat hij uiteindelijk zijn vader zou doden, met zijn moeder zou trouwen en grote rampspoed en onheil over de stad en zijn familie zou afroepen. Zijn vader, de koning van Thebe, gaf een herder de opdracht om Oedipus naar de wildernis te brengen en hem daar achter te laten om te sterven, om zo deze vreselijke profetie te ontlopen.

Maar door een bizarre wending van het lot overleefde Oedipus het en werd de profetie toch werkelijkheid, zonder dat hij er iets van afwist. Nadat hij tot inzicht komt wat hij heeft gedaan, schaamt hij zich erg en lijdt hij ondragelijk veel. Hij zegt dat hij de blikken van anderen niet kan verdragen...

Oedipus: "Ik ben vuil", "onprettig en onaangenaam zelfs voor de goden." "O, ik smeed u, verberg mij ergens, ver weg van dit land, of dood mij gelijk, of werp mij uit het zicht in de diepten van de oceaan."

5. BINNEN SCHOOL GANG DAG

De 3 leerlingen zijn nu in de gang van de school en zetten hun gesprek voort.

David: Uiteindelijk stak Oedipus zijn eigen ogen uit, omdat hij niet eens meer naar zichzelf kon kijken. Daarna smeekte hij om verbannen te worden uit Thebe.

Lindsay: Ik kan me goed voorstellen dat Pieter-Jan zich op dit moment ook zo voelt...

Sarah: Tja, dat is wel zijn eigen fout... Als hij zich nu eens zou herpakken.

David: Maar wat als hij zijn best heeft gedaan, maar het net niet heeft gehaald? Dan is het toch een beetje als Ajax, niet krijgen wat hij denkt dat hij verdient... net zoals in dat andere toneelstuk dat we speelden, over het verhaal van Ajax.

6. BINNEN SCHOOL PODIUM DAG

We zien een podium met Lindsay aan de linkerkant gekleed in een oud Grieks gewaad.

Lindsay als verteller: En Ajax was een groot en trotse krijger. Niettemin besloot hij Odysseus, Menelaos en Agamemnon te doden uit wraak en als vergelding omdat hij het harnas van Achilles niet kreeg, terwijl hij toch de grootste van de Griekse krijgers was. Vanwege dit voornemen verwacht de godin Athena hem zodanig dat hij denkt dat hij hen inderdaad heeft gedood, terwijl hij in werkelijkheid de dieren en hun verzorgers doodde, die zijn leger als oorlogsbuit in beslag had genomen.

Toen hij zijn vergissing inzag, schaamde Ajax zich omdat anderen hem zo konden zien, een beroemd krijger onwaardig, en dus vertrok hij en ging op zijn eentje naar een afgelegen plek. Daar beroofde hij zich van het leven door zich op zijn eigen zwaard te storten.

David: "O duisternis, nu mijn daglicht, o somberheid van Erebos, voor mij het helderste licht dat er is, neem mij, neem mij nu om met U te leven. Neem mij, een man die het niet meer waard is om hulp te zoeken bij goden- of mensenfamilies, die schepselen van een dag."

7. BINNEN SCHOOL GANG DAG

De leerlingen zetten het gesprek voort. Op de achtergrond staat de school met het schoolmotto duidelijk zichtbaar: "Wees trots!"

Lindsay: Ik herinner me dat hij met de leraar een grote discussie had over dit verhaal. Hij nam wel een zeer interessant standpunt in....

We zien Pieter-Jan de klas uit lopen met zijn rugzak en boeken in zijn handen.

Lindsay: Kijk, daar is hij. Hij lijkt al zijn spullen bij zich te hebben. Gaat hij naar huis?

Sarah: Nou, ik weet zeker dat ik hem niet in mijn buurt wil. Ik wil niet met hem gezien worden. Mijn moeder zegt altijd dat als ik succesvol wil zijn, ik mij niet met losers en mislukkelingen moet ophouden. (Gaat weg.)

Lindsay: We moeten hem overhalen om niet nu al naar huis te gaan. Dan gaat hij nog meer lessen missen!

Lindsay en David lopen naar Pieter-Jan toe.

David: Hoi, Pieter-Jan.

Pieter-Jan: Aaaah..., hoi, ik wil nu liever met niemand praten.

Lindsay: Dat snap ik. We begrijpen dat het moeilijk is om die buttons te moeten dragen... Maar ik herinner me ook dat je iets interessants vertelde over ons schooltoneelstuk over Ajax.

Pieter-Jan: Ik kan me niet echt herinneren dat we erover gesproken hebben.

Lindsay: Jij was de enige die zei dat hij toch echt geen dappere, trotse en geëerde krijger was, als hij besloot andere mensen te vermoorden, gewoon omdat hij het harnas van Achilles niet had gekregen.

Pieter-Jan: Ja, en zo denk ik er nog steeds over. De leraar bleef volhouden dat het allemaal de schuld van Athena was en dat ze hem bedrogen had. Maar het lag aan hem. Natuurlijk kan het bij iedereen fout gaan, maar het is belangrijk om goede bedoelingen te hebben.

Lindsay: Ik denk dat het een beetje lijkt op jouw ervaring op dit moment... Ik weet zeker dat er een reden is waarom het op school nu niet zo goed gaat.

Pieter-Jan: ja... ik heb echt mijn best gedaan om de opdrachten af te krijgen, maar we moesten deze week noodgedwongen verhuizen uit ons appartement en bij onze opa gaan wonen in zijn piepkleine studio. Daarom ben ik steeds te laat met van alles.

David: Oh, dat wist ik niet. Heb je wat hulp nodig met de opdrachten? Misschien kan ik helpen.

Pieter-Jan: Nee, ik krijg ze wel af. Ik ben er in mijn hoofd al mee bezig. Ik hoop alleen dat deze week snel voorbijgaat. Ik weet dat ik niet de beste van de klas ben. Die buttons die ze me laten dragen, betekenen niets voor me. Maar ze doen me wel pijn...

Lindsay: Weet je, Pieter-Jan, ik vind het niet eerlijk dat de school besloten heeft om het zo aan te pakken. Hier, ik zal een andere button voor je maken die je ook kunt dragen, met de tekst "een vriend" erop. En die mag je gewoon houden, ook na deze week.

2.8 REFERENTIES

- Alheit, Peter. 2009. Biographical Learning – Within the New Lifelong Learning Discourse. In: Knud Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...in their own Words*. London: Routledge, pp. 116–128.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina. 2002. The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the Education of Adults*, 34 (1), pp. 3–22.
- Burns, David P., C. Leung, L. Parsons, G. Singh, & B. Yeung, "Limitations of the Case Study Approach to Pedagogical Ethics Education", *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6 (1/2012), pp. 1–10.
- Carter, Rubin, 1975. *The Sixteenth Round: From Number 1 Contender to Number 45472*, New York: Warner Books, 1975.
- Darwin, Charles. 1872. *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray.
- Doris, John. 2002. *Lack of Character – Personality and Moral Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Encyclopaedia Britannica*. [Http://www.britannica.com](http://www.britannica.com) (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).
- Ethics and values education. Manual for teachers*. 2015. Project Ethika.
- Gaita, Raimond. 2002. *A Common Humanity: Thinking about Love and Truth and Justice*. New York: Routledge.
- Haggerty, Daniel. 2009. White Shame: Responsibility and Moral Emotions. *Philosophy Today*, 53 (3): 304–316.
- Hallqvist, Anders & Hydén, Lars Christien. 2013. Work transitions as told: A narrative approach to biographical learning. *Studies in Continuing Education*, (35), pp. 1–16.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, David A., & Fry, Ronald 1975. Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (ed.), *Studies of group process*. New York: Wiley, pp. 33–57.
- Krogh Christensen, Mette. 2012. Biographical Learning. In: *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 457–460. Ed. Norbert M. Seel.
- Miller, John P., Karsten, Selia, Denton, Diana, Orr, Deborah & Colalillo Kates Isabella (red.). 2005. *Holistic Learning and Spirituality in Education*. New York: SUNY Press.
- Miller, Ron. 2000. A brief introduction to holistic education. *The encyclopaedia of informal education*. [Http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/](http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/) (Geraadpleegd op: 10 december).
- Monroe, Ann. 2009. Shame Solutions: How Shame Impacts School-Aged Children and What Teachers Can Do to Help. *The Educational Forum*, 73, pp. 58–66.

Nussbaum, Martha C. 2000. Why Practice Needs Ethical Theory: Particularism, Principle, and Bad Behaviour. In: Brad Hooker & Margaret O. Little (red.), *Moral Particularism*, Oxford: Clarendon Press.

Nussbaum, Martha. 2013. *Political emotions: why love matters for justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Project Beagle. 2020. *Curriculum for Bioethical Education and Attitude Guidance for Living Environment*. Available at: <https://beagleproject.eu/> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

Strahovnik, Vojko. 2012. Guilt, shame and reconciliation within the context of humanity. In: *Reconciliation: the way of healing and growth*, Janez Juhant in Bojan Žalec (red.), pp. 129–137. Zürich; Münster: Lit.

Strahovnik, Vojko. 2014. Some aspects of epistemic value and role of moral intuitions in ethics education. *Metodički ogledi* 21(2), pp. 35–51.

Strahovnik, Vojko. 2019. *Global Ethics: Perspectives on Global Justice*. Berlin: LIT Verlag.

Strike, Kenneth A. 1993. Teaching Ethical Reasoning Using Cases. In: Kenneth A. Strike & Lance P. Terner (eds.), *Ethics for Professionals in Education: Perspective for Preparation and Practice*. New York: Teachers College Press.

Thomason, Krista K. 2018. *Naked. The Dark Side of Shame and Moral Life*. New York: Oxford University Press.

UNESCO. 2013. *Intercultural Competences – Conceptual and Operational Framework*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

UNESCO. 2014. *Teaching Respect for All: Implementation Guide*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983?posInSet=1&queryId=df837516-ee17-4676-b295-bbf3efee4ee2> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

UNESCO. 2016. *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

UNESCO. 2018. *Preventing Violent Extremism through Education: Effective Activities and Impact*. Policy Brief. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266105> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

Williams, Bernard. 1993. *Shame and Necessity*. Berkeley: University of California Press.

Wikipedia. <http://en.wikipedia.org> (Geraadpleegd op: 10 juni 2020).

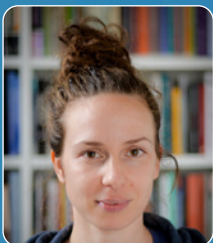


University of Ljubljana



Vojko Strahovnik (Slovenj Gradec, 1978) is universitair hoofddocent filosofie aan de Faculteit Letteren van de Universiteit van Ljubljana en senior onderzoeker aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana, Slovenië. Zijn onderzoek richt zich op moraaltheorie, praktische ethiek en epistemologie. De impact van zijn werk varieert van nieuwe en belangrijke theoretische inzichten in de aard van normativiteit (de rol van morele principes in de vorming van morele oordelen, het gezag van het normatieve domein en epistemische deugdzaamheid) tot overwegingen met betrekking tot praktische dimensies van ons leven (bijv. de rol van schuld en morele schaamte in verzoeningsprocessen, het belang van intellectuele en ethische deugden in dialoog en onderwijs, mondiale rechtvaardigheid, dierenethiek).

Roman Globokar (Novo mesto, 1971) bekleedt de leerstoel van het Departement Moraaltheologie aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana. Eerder was hij godsdienstleraar op een middelbare school en twaalf jaar lang was hij de directeur van de grootste katholieke school in Slovenië. Hij is lid van de Nationale Commissie voor Medische Ethiek en van de Nationale Raad van Deskundigen voor Algemeen Onderwijs. Ook doceert hij theologische ethiek, bio-ethiek en sociale ethiek. Daarnaast is hij verantwoordelijk voor de internationale uitwisseling aan zijn faculteit. Tenslotte is hij medeauteur van leerboeken voor godsdienstonderwijs op Sloveense katholieke scholen en heeft hij een monografie geschreven over onderwijsuitdagingen in het digitale tijdperk.



Mateja Centa (Ljubljana, 1983) is onderzoeker aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana, waar ze zich vooral bezighoudt met filosofie en theorieën over emoties, Gestaltpedagogiek, ervaringsleren en holistisch leren. In 2021 startte ze een tweejarig postdoctoraal onderzoeksproject, getiteld *Outlining an Extended Cognitive Theory of Emotions in the Context of a Theology of Emotions: Bodily Sensations, Cognition, and Morality*. Ze werkt ook mee aan internationale projecten op het gebied van ethiek, wetenschappelijke integriteit, onderwijs, en de preventie van radicalisering van jongeren.

Matej Purger (Ljubljana, Slovenia, 1983) is onderzoeker aan de Faculteit Theologie van de Universiteit van Ljubljana. Hij is katholiek theoloog met bijzondere belangstelling voor psychologie en toegepaste ethiek. Zijn professionele loopbaan heeft hem geleid van de theoretische studie van ethiek naar het werk in inhoudelijke beoordeling en kennisoverdracht aan jonge ondernemers in een business accelerator. Wanneer hij kennis maakt met een theoretische benadering, kijkt hij altijd naar manieren om die te implementeren; wanneer hij praktijken observeert, bestudeert hij de theorieën erachter.



DUC8 Consortium



Dit boek is gefinancierd door het Fonds voor interne veiligheid - Politie van de Europese Unie.



9 789464 449112 >

De inhoud van dit boek geeft uitsluitend de mening van de auteurs weer en valt uitsluitend onder hun verantwoordelijkheid. De Europese Commissie aanvaardt geen enkele verantwoordelijkheid voor het gebruik dat eventueel wordt gemaakt van de informatie die erin is vervat.