

PEACECRAFT EN 21ST CENTURY SKILLS

EEN KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR DE BELEVING EN
POTENTIEEL VAN PERSUASIEVE GAMES EN PARTICIPATIEF
THEATER OVER HET THEMA VLUCHTELINGEN IN HET
SECUNDAIR ONDERWIJS

Wetenschappelijke verhandeling
Aantal woorden: 25 762

Maya Pannier

Stamnummer: 01611114

Promotor: Prof. dr. Stijn Joye

Commissaris: Elke Mahieu

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Communicatiewetenschappen
afstudeerrichting Communicatiemanagement

Academiejaar: 2018-2019

Abstract

Ondanks de positieve aspecten die een multiculturele samenleving met zich meebrengt, bestaat er nog veel onvertrouwdheid over de situatie van vluchtelingen. Verschillende studies tonen eerder een negatieve trendontwikkeling aan in de houding bij Vlaamse jongeren ten opzichte van vluchtelingen. Burgerschapseducatie is bijgevolg een belangrijk thema geworden binnen het Vlaams secundair onderwijs. Projecten zoals PeaceCraft proberen hierop in te spelen. Aan de hand van een persuasieve game en een participatief theater willen ze een antwoord bieden op de onwetendheid en vooroordelen die er over vluchtelingen bestaan. Wetenschappelijk onderzoek wees uit dat persuasieve games en participatief theater effectieve werkvormen zijn hiervoor. De diepere motivaties van leerlingen en leerkrachten over ervaringsgericht leren aan de hand van crossmediale spelmethodieken zijn nog onderbelicht. In deze masterproef werd op een kwalitatieve manier opzoek gegaan naar de ervaringen met de crossmediale spelmethodiek PeaceCraft. Bovendien werd onderzocht op welke manier een project zoals PeaceCraft aansluit bij burgerschapseducatie in Vlaanderen en welke mogelijke randvoorwaarden er zijn. Aan de hand van 21 semigestructureerde diepte-interviews werd gepeild naar de ervaringen met PeaceCraft bij leerlingen en leerkrachten en de visie van experts hierop. Hieruit werden drie randvoorwaarden afgeleid om duurzame leerwinst te faciliteren aan de hand van crossmediale spelmethodieken. De eerste randvoorwaarde betreft de didactische omkadering van de spelmethodiek. Drie elementen zijn prioritair: informeren, inleven en reflecteren. De tweede randvoorwaarde beschrijft de omkadering van de leerkracht. Leerkrachten hebben meer oefening nodig in generieke vaardigheden en verwachten meer houvasten om spelmethodieken zoals persuasieve games toe te passen in de klas. De derde randvoorwaarde gaat over de omkadering vanuit scholen zelf. Hierbij worden een participatieve schoolcultuur en meer samenwerking tussen beleid, middenveld en praktijk naar voren gebracht als factoren die kunnen bijdragen aan duurzame leerwinst.

Voorwoord

Bij deze komt een einde aan mijn universitaire opleiding. Ik wil iedereen die mij heeft gesteund deze periode dan ook van harte bedanken. Als eerste wil ik een woordje dank richten aan mijn promotor Stijn Joye. Bedankt om altijd klaar te staan als ik een vraag had, op eender welk moment van de dag. Bedankt om mij gerust te stellen als ik even de moed verloor en hiermee om te gaan op een humoristische manier. Bedankt voor de gerichte feedback waarvoor altijd de tijd werd uitgetrokken die ik nodig had. Ook wil ik Jono Van Belle bedanken om haar expertise in het kwalitatief onderzoek te delen en haar enthousiasme waardoor ik elke keer weer nieuwe moed kreeg om door te gaan.

Als tweede wil ik de mensen van PeaceCraft bedanken voor de ervaring en kans die ze mij hebben gegeven. Bedankt Thomas dat ik altijd op jou kon rekenen. Bedankt voor de wekelijkse updates en de altijd enthousiaste en vriendelijke mails. Bedankt dat je geregeld vroeg hoe ik ervoor stond en voor de vele steunbetuigingen en 'oppeppertjes'. Bedankt ook aan Hendrikje voor je enthousiasme en het direct tijd te willen maken voor een interview. Anna, ook bedankt voor de interesse in mijn onderzoek en het willen delen van je expertise. Jullie hebben mijn hart verwarmd.

Ten derde gaat heel veel dank uit naar alle leerkrachten, leerlingen en experts die hebben deelgenomen aan mijn onderzoek. Ik zou hier graag iedereen persoonlijk willen bedanken, maar hier is jammer genoeg geen plaats voor. Bedankt aan de experts die tijd wilden vrijmaken om over dit onderwerp te praten en de leerrijke gesprekken die hieruit volgden. Bedankt aan de leerkrachten waarbij ik keer op keer hartelijk werd ontvangen waardoor ik altijd, met opnieuw een rugzak vol nieuwe inspiratie naar huis ging. Ook alle leerlingen, het was zeer leerrijk om met jullie in gesprek te gaan. Bedankt allemaal om aan te geven dat hetgeen ik doe van belang is. Ik doe dit voor jullie!

Als laatste wil ik mijn familie en vriendenkring bedanken voor het vele geduld. Aan al mijn lieve vrienden, bedankt voor het begrip dat ik niet altijd tijd kon vrijmaken voor jullie. En mijn familie, mijn grootste inspiratiebronnen van allemaal. Ik ben jullie tot in het oneindige dankbaar voor alle aanmoediging. Saskia, door jou had ik PeaceCraft niet leren kennen, waarvoor eeuwig dank. Wini en Kilian, ik zal nooit vergeten hoe geweldig lief jullie zijn geweest voor mij. Bedankt voor het vele geduld aan tafel wanneer ik hele monologen voerde over mijn masterproef. Als laatste zijn mijn ouders mijn wegwijzer, mijn toevlucht, mijn houvast en grootste inspiratiebron geweest. Bedankt mama voor het oneindige geduld en de ettelijke keren dat je mij moed insprak. Papa, bedankt voor de bevlogenheid en betrokkenheid bij het schrijven van mijn masterproef. Bedankt voor alle input waardoor ik mijn eigen grenzen heb verlegd.

Inhoudsopgave

Inleiding.....	5
----------------	---

I LITERATUURSTUDIE

1 De houding van jongeren tegenover vluchtelingen.....	8
1.1 Het begrip vluchteling	8
1.2 Het begrip attitude.....	8
1.3 Socialisatieagenten	9
1.4 Sociaal-demografische factoren.....	9
2 De rol van de school.....	11
2.1 Burgerschapseducatie	11
2.1.1 Kritische blik op burgerschapseducatie	12
2.2 De rol van de leerkracht in burgerschapseducatie	13
2.3 Nieuwe eindtermen burgerschap	13
2.3.1 Leerlijn actief burgerschap.....	14
2.4 Toepassingen.....	14
2.4.1 Participatief theater	15
3 De rol van de media	16
3.1 Beeldvorming in de media	16
3.2 Games als socialisatieagenten	17
4 Persuasieve games.....	18
4.1 Terminologie	18
4.1.1 Persuasieve games	18
4.2 Eigenschappen persuasieve games.....	19
5 Persuasieve games en burgerschapseducatie	22
5.1 Voorgaand onderzoek.....	22
5.2 Kritische noot	24
5.3 Games in de klas.....	25
5.4 De perceptie van leerlingen en leerkrachten.....	25
5.5 Duurzame leerwinst	26
6 Vluchtelingengames.....	27
6.1 Gepolariseerd debat.....	28

II METHODOLOGIE

1 Kwalitatief onderzoek	30
1.1 Onderzoeksopzet	30

1.1.1	Vooronderzoek: case PeaceCraft	30
2	Semigestructureerde diepte-interviews	31
2.1	Ethiek.....	33
3	Analyse.....	34
4	Beperkingen	34
III RESULTATEN		
1	De rol van onderwijs in de houding tegenover vluchtelingen	36
1.1	Andere factoren	36
1.1.1	Houding leerlingen	36
1.2	Rol van de school.....	38
1.3	Huidige plaats in lessenpakket	39
1.3.1	Uitdaging 1: richting afhankelijk en leerkracht afhankelijk.....	40
1.3.2	Uitdaging 2: discrepantie tussen beleid en praktijk.....	40
2	Crossmediale spelmethodieken en attitudeverandering in het onderwijs	41
2.1	Sterke en minder sterke punten game PeaceCraft	41
2.2	Sterke en minder sterke punten theater PeaceCraft	43
2.3	Voorkeur spelvorm.....	44
2.3.1	Combinatie	44
2.3.2	Keuze	45
3	Meerwaarde van PeaceCraft in het onderwijs	45
3.1	Attitudeverandering.....	45
3.2	Didactische omkadering van spelmethodieken zoals PeaceCraft.....	46
3.2.1	Deel informeren/introduceren	47
3.2.2	Deel inleven.....	47
3.2.3	Deel reflecteren en actie.....	48
3.3	Omkadering van leerkrachten.....	49
3.4	Omkadering van projecten zoals PeaceCraft	51
3.5	Binnen eindtermen burgerschap	52
IIII CONCLUSIE		
1	Conclusie en discussie.....	54
1.1	Beperkingen	57
1.2	Vervolgonderzoek	58
	Lijst tabellen en figuren.....	60
	Referenties	61
	Bijlagen.....	70

Inleiding

1 op de 110 mensen van de wereldbevolking is op de vlucht voor oorlog, geweld of vervolging (UNHCR, 2018a). In 2018 waren meer dan 68,5 miljoen mensen op de vlucht, wat na het hoogtepunt in 2015 het hoogste aantal ooit is volgens UNHCR (2019). De vluchtelingenkwestie en de politieke reacties daarop zijn niet meer weg te denken uit het publieke debat in vele Europese landen (Jacobs, Wuyts & Loosveldt, 2017). In België worden nu 20 241 vluchtelingen en asielzoekers opgevangen (Fedasil, 2019) en in totaal heeft 11,7% van de inwoners in België een vreemde nationaliteit (Noppe, Vanweddingen, Doyen, Stuyck, Feys & Buysschaert, 2018). De huidige migratiestromen zorgen voor een superdiversiteit van onze samenleving waardoor het aanvaarden van nieuwe burgers een uitdaging kan zijn (Freitag & Rapp, 2015). Dit weerspiegelt zich onder andere in het verspreiden van anti-vreemdelingenretoriek in de media, populaire steun voor restrictieve beleidsinitiatieven en de toenemende zichtbaarheid van xenofobe rechtse politieke partijen (Ceobanu & Escandell, 2010; García-Faroldi, 2017). Omgaan met etnische en culturele diversiteit wordt om deze reden als waardevol benadrukt in onze multiculturele samenleving (Papouli, 2017).

Uit nationale en internationale onderzoeken en peilingen bij Vlamingen blijkt dat de tolerantie voor culturele diversiteit onder het Europees gemiddelde ligt (Noppe et al., 2018; Jacobs et al., 2017). De meningen worden hierbovenop meer en meer verdeeld, wat volgens (Jacobs et al., 2017) wijst op een gestage toename van polarisering. Als we de houding van Vlaamse jongeren ten opzichte van vluchtelingen onder de loep nemen, bevestigen de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) en aanvullende Vlaamse Peilingen deze bevindingen (Sampermans, Maurissen, Louw, Hooghe & Claes, 2017; Verhaegen, 2017). Ze hinken hierdoor nog ver achter op de Europese toplanden die sterk inzetten op burgerschapseducatie (Papouli, 2017; Sampermans et al., 2017). “Het ontbreekt in Vlaanderen met andere woorden aan een verankering van burgerschap in het DNA van de school” (Papouli, 2017, p. 7). In politieke socialisatietheorie wordt gesteld dat naast media, familie, *peers* en de staat, het onderwijs een socialisatieagent is in de houding tegenover vluchtelingen (Swain, 2007; Sampermans et al., 2017). Scholen zijn volgens wetenschappelijk onderzoek dan ook een goede manier om democratische attitudes in te oefenen (Sampermans et al., 2017; Sherrod, Flanagan & Youniss, 2002; Shernoff, 2013).

Burgerschapseducatie wordt gezien als een antwoord op de huidige maatschappelijke uitdagingen (GO!, 2016; Gellens & Vernailen, 2017). In het Vlaams secundair onderwijs maakt burgerschapseducatie deel uit van de vakoverschrijdende eindtermen, waarbij een inspanningsverplichting geldt (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018). Tot nu leidden verschillende initiatieven van scholen op dit vlak eerder tot een kennisverhoging bij leerlingen dan

een mentaliteitswijziging (Sampermans et al., 2017). Omdat deze huidige aanpak te weinig leidt tot het inoefenen van vaardigheden gelinkt aan actief burgerschap, worden er op lange termijn nieuwe eindtermen burgerschap voor het secundair onderwijs ingevoerd (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018; VLOR, 2018a). Het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!) werkte intussen de leerlijn burgerschap uit dat momenteel als pilootproject in 11 Vlaamse secundaire scholen loopt (Vandenbergh, 2018).

Verder bestaat er heel wat educatief materiaal om in het onderwijs rond het thema vluchtelingen te werken. Een voorbeeld hiervan is het project PeaceCraft dat aan de hand van een crossmediale spelmethodiek wilt werken aan deze houding. Hun doelstelling is de interculturele dialoog centraal plaatsen om scholen, verenigingen en culturele organisaties maximaal te sensibiliseren. Dit doen ze door vluchtelingen zelf hun verhaal te laten vertellen via een persuasieve game en een participatief theaterstuk (PeaceCraft, n.d.).

Persuasieve games sluiten aan bij *'the ludification of culture'* of het welgekende *gamification*-fenomeen (Raessens, 2015). Daarbij worden games ook als een socialisatieagent beschouwd (Neys & Jansz, 2019). Gamen is een onderdeel van het dagelijkse leven van jongeren, zo gamet 4 op de 5 jongeren op hun vrije dag en 68% op een schooldag (VAD, 2018). We leven dan ook in een door technologie gedreven samenleving die van invloed is op hoe we dingen leren (Ruggiero, 2013; Hoffmann, 2009). Naarmate deze technologie geavanceerder wordt en de populariteit van gamen toeneemt, groeit ook het onderzoek naar welke meerwaarde games kunnen betekenen voor het leren in en buiten de klas (Ruggiero, 2013; Bogost, 2007; Gee, 2006). Vanuit serious games-onderzoek kunnen we de game binnen PeaceCraft categoriseren als een persuasieve game. Persuasieve games bestaan zo'n 15 jaar en zijn een subgenre van serious games, waarbij het verwerven van vaardigheden, kennis en het beïnvloeden van gedrag of attitude centraal staat. Dit soort games krijgen soms te maken met de contradictie dat spelen en leren niet samengaat, een verband dat Huizinga in 1950 (geciteerd in Raessens, 2015) al in vraag stelde. Bogost (2007) introduceerde dan ook de term persuasieve games als antwoord op de opdeling tussen entertainment games en serious games. Persuasieve games focussen zich specifiek op attitude- of gedragsverandering (Ruggiero, 2013; Raessens, 2015; Antonacci, Bertolo & Mariani, 2017).

Het onderzoek naar persuasieve games voor burgerschapseducatie is een relatief nieuw onderzoeksgebied. De factoren die de houding beïnvloeden tegenover enerzijds games en anderzijds vluchtelingen, werden vooralsnog vooral kwantitatief in kaart gebracht (Maraffi, Paris & Sacerdotti, 2017; Hoskins, Villalba & Van Nijlen, 2008; Stoddard, Banks, Nemacheck & Wenska, 2016). Daardoor is er een behoefte aan kwalitatief onderzoek dat enerzijds peilt naar de ervaringen

van leerlingen en leerkrachten met persuasieve games voor burgerschapseducatie en anderzijds de drempels in kaart brengt om dergelijke games te integreren in de klas.

In de literatuurstudie verdiepen we ons in het wetenschappelijk onderzoek naar de houding tegenover vluchtelingen, de school als socialisatieagent met betrekking tot burgerschapseducatie en het potentieel van persuasieve games als socialisatieagent om attitudeveranderingen teweeg te brengen rond onderwerpen zoals vluchtelingen binnen de context van het onderwijs. Vanuit een sociaal constructionistisch perspectief volgen we de ideeën van Vygotsky (1978) waarbij we kennisconstructie en attitudevorming van de leerling op school zien als iets dat steeds plaatsvindt in interactie met hun sociale omgeving.

In het empirisch gedeelte wenden we de case PeaceCraft aan als concrete crossmediale spelmethodiek. Ook het door hen ontwikkelde participatief theater als spelmethodiek wordt onderzocht. We bieden hierdoor maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie door ervaringsgericht te werk te gaan. Om te begrijpen op welke manier crossmediale spelmethodieken zoals PeaceCraft een invloed kunnen hebben op de houding van jongeren tegenover vluchtelingen en welke rol scholen en leerkrachten in dit proces kunnen spelen, kiezen we voor een kwalitatieve benadering. Hierbij worden aan de hand van semigestructureerde diepte-interviews met leerlingen, leerkrachten en experts antwoorden gezocht op volgende onderzoeks- en deelvragen.

OV 1: Welke rol speelt het onderwijs in de houding tegenover vluchtelingen?

- 1) Welke andere factoren spelen een rol in deze houding?
- 2) Welke rol spelen scholen?
- 3) Op welke manier wordt er nu over het thema vluchtelingen lesgegeven?

OV 2: Wat zijn de ervaringen met persuasieve games en participatief theater zoals in PeaceCraft?

- 1) Wat zijn de sterke en minder sterke punten van de game?
- 2) Wat zijn de sterke en minder sterke punten van het theater?
- 3) Is er een voorkeur qua spelmethodiek?

OV 3: Wat is de meerwaarde van PeaceCraft in het onderwijs?

- 1) Op welke manier heeft PeaceCraft invloed op de houding?
- 2) Zijn er randvoorwaarden voor dergelijke projecten?
- 3) Op welke manier past PeaceCraft binnen de nieuwe eindtermen burgerschap?

I LITERATUURSTUDIE

1 De houding van jongeren tegenover vluchtelingen

1.1 Het begrip vluchteling

Vooraleer we de factoren blootleggen die invloed hebben op de houding ten opzichte van vluchtelingen, wordt eerst verduidelijkt wat we in deze masterproef verstaan onder de term vluchteling. In de literatuur worden verschillende termen gebruikt zoals: vluchtelingen, (im)migranten, asielzoekers, vreemdelingen, nieuwkomers, allochtonen en buitenlandse inwijkingen. Er is veel verwarring, maar het onderscheid is essentieel (UNHCR, 2018b). Termen als migrant, nieuwkomer, allochtoon, vreemdeling en buitenlandse inwijking worden in de literatuur gebruikt voor alle inwoners die naar België zijn geëmigreerd. Dit kan om verschillende redenen zijn. Vluchtelingen vormen een specifieke groep. Het principe van vrijwillig het thuisland verlaten, speelt een belangrijke rol in het onderscheiden van het begrip vluchteling en de andere termen. Zo worden migranten vaak in verband gebracht met een vrijwillige verplaatsing, dit vanwege bijvoorbeeld economische redenen (UNHCR, 2018b). Vluchtelingen worden gedefinieerd volgens de Conventie Van Genève van 1951 als mensen die niet vrijwillig hun land van herkomst verlaten, wegens vrees voor vervolging (UNHCR, 2010). Die vervolging kan verschillende redenen hebben; ras of nationaliteit, godsdienst, politieke overtuiging of het behoren tot een bepaalde sociale groep (UNHCR, n.d). De definitie die dateert van in 1951 zou echter niet meer up-to-date zijn, wat met de miljoenen mensen die vluchten vanwege oorlog, uithongering of de klimaatverandering waardoor hun leven ook in gevaar is (McFayden, 2012). Deze mensen vinden onder de huidige definitie onvoldoende bescherming. In deze masterproef verwijzen we met de term vluchteling naar alle mensen die naast omwille van de vrees voor vervolging, op de vlucht zijn voor oorlog, geweld, vervolging of het klimaat.

1.2 Het begrip attitude

Als we spreken over houdingen, refereren we naar het concept attitude dat conventioneel is binnen de literatuur. Er is geen eenduidige definitie voor het concept attitude. We baseren ons vanuit sociaal constructionistische invalshoek op het werk van Zanna en Rempel (1988 geciteerd in Crano & Prislin, 2008), Zimbardo en Leippe (1991) en Eagly en Chaiken (1993) over de ABC's van attitudes of de driecomponenten benadering, die nog steeds relevant wordt beschouwd in het bestuderen van attitudes. De houding ten opzichte van vluchtelingen definiëren we dan als een mentale representatie van een vluchteling, die gebaseerd is op cognities, affectieve reacties, gedragsintenties en gedrag uit het verleden die cognities, affectieve reacties en toekomstige gedragsintenties kan beïnvloeden. Deze houding kan verschillen in richting, "along a continuum of

like-to-dislike” (De Freitas & Jarvis, 2009, p. 216) en in intensiteit (Noppe et al., 2018). Ook kan deze houding zowel aangeleerde als overgeërfd componenten bevatten, wat zich in het omstrede nature versus nurture debat ontketende (Tesser, 1993 geciteerd in Crano & Prislin, 2008). Geen enkele component is onafhankelijk van elkaar, maar is sterk met elkaar verbonden (Zimbardo & Leippe, 1991). Consistentie tussen deze componenten is belangrijk (Zanna & Rempel, 1988 geciteerd in Crano & Prislin, 2008). Zonder consistentie ontstaat de mogelijkheid tot het vormen van ambivalente attitudes, waardoor mensen bijvoorbeeld niet meer redelijk redeneren, maar enkel hun gevoel volgen (Samra, 2014).

1.3 Socialisatieagenten

In het bespreken van de verschillende factoren die de houding van jongeren ten opzichte van vluchtelingen beïnvloeden, volgen we de benadering van de politieke socialisatietheorie (Swain, 2007; Sampermans et al., 2017), de recentste opinieonderzoeken uit Vlaanderen (Sampermans et al., 2017; Noppe et al., 2018; Jacobs et al., 2017) en het onderzoek van García-Faroldi (2017).

Een belangrijke culturele factor in de ontwikkeling van de houding ten opzichte van vluchtelingen zijn politieke identiteiten (García-Faroldi, 2017). De politieke identiteiten van jongeren vormen zich tussen hun veertiende en vijfentwintigste, de adolescentie. Op dat moment zijn ze volgens de politieke socialisatietheorie zeer beïnvloedbaar door hun omgeving. Attitudes zouden hierna behoorlijk stabiel blijven doorheen het leven (Sampermans et al., 2017). Hoe een jongere tegenover vluchtelingen staat en de gedragingen die hij of zij uit tegenover vluchtelingen, wordt beïnvloed door verschillende socialisatieagenten binnen de samenleving die zowel onbewust als bewust een invloed hierop uitoefenen (Crano & Prislin, 2008). Vaak vernoemde socialisatieagenten zijn de familie, *peers*, de media en de school (Glasberg & Shannon, 2011; Sampermans et al., 2017). Ouders worden vaak gezien als de primaire socialisatiebron. Hoe zij denken over politieke thema's en hoe vaak erover gepraat wordt, heeft een bepaalde invloed op de houding en het gedrag van jongeren (Crano & Prislin, 2008) stelt dat mensen geneigd zijn om zich te conformeren aan de normen van hun *peers*, of sociale omgeving waaronder bijvoorbeeld vrienden of leeftijdsgenoten.

1.4 Sociaal-demografische factoren

De nationale context waarin men vertoeft, heeft onrechtstreeks invloed op de houding tegenover vluchtelingen. García-Faroldi (2017) concludeert dat landen die minder door de crisis getroffen zijn en een lager buitenlands bevolkingsaantal hebben, zoals België, Duitsland en Oostenrijk, voor minder tolerante houdingen zorgen dan bijvoorbeeld Spanje (García-Faroldi, 2017). De stedelijkheid van de woonomgeving en de samenstelling van de buurt vormen nog een bijkomende factor. Wie regelmatig positief intercultureel contact heeft, blijkt een positievere kijk te hebben op vluchtelingen (Jacobs et al., 2017; Noppe et al., 2018). Hierbij zou niet alleen het aantal

vluchtelingen in het land bepalend zijn voor het tolerantieniveau, maar ook de culturele nabijheid tussen vluchtelingen en burgers van het gastland (García-Faroldi, 2017). Mensen die niet zo veel intercultureel contact hebben, zouden volgens de literatuur grotendeels vertrouwen op de media voor informatie over deze bevolkingsgroep (Greussing & Boomgaarden, 2017; Jacobs, Hooghe, & de Vroome, 2017). Ook jongeren met een migratie-achtergrond hebben een positievere houding (Jacobs et al., 2017; Sampermans et al., 2017). Hierbij hoort dat jongeren die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands ook toleranter doen (Sampermans et al., 2017; Jacobs et al., 2017). Een andere contextuele factor is de lengte van de periode dat het land al vluchtelingen ontvangt. Volgens Bello (2013) zou de houding van de bevolking van een land positiever worden naarmate het aantal vluchtelingen die lang in dat land leven. Andere sociaal-politieke factoren zoals de ontwikkeling van verzorgingsstaten en de mate van inclusiviteit dienen ook overwogen te worden (García-Faroldi, 2017). Quillian (1995 geciteerd in García-Faroldi, 2017) en Chouliaraki (2012) stellen dat we rekening dienen te houden met de historische en culturele achtergronden van zowel de gastcultuur als die van vluchtelingen om te begrijpen hoe de houding ten opzichte van vluchtelingen zich ontwikkelt en uitgedrukt wordt.

Een volgende factor die uit de literatuur naar boven komt is het opleidingsniveau. Hoe hoger men opgeleid is, hoe toleranter men zou zijn (Noppe et al., 2018; Jacobs et al., 2017; García-Faroldi, 2017). Jongeren met weinig politieke kennis hebben dan ook een minder tolerante houding (Sampermans et al., 2017). In overeenstemming met eerder onderzoek stelt de ICCS dat jongeren met meer politieke kennis zich minder bedreigd voelen door vluchtelingen (Galston, 2001; Isac et al., 2012 geciteerd in Sampermans et al., 2017). Laaggeschoolde jongeren hebben minder intercultureel contact wat deze scores zou kunnen verklaren (Noppe et al., 2018). Tegelijkertijd met de ICCS was er een Vlaamse peiling 'Burgerzin en Burgerschapseducatie' in de 3^e graad SO (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018). Hierin wordt een hardnekkige ongelijkheid aangekaart in attitude-, vaardigheden- en kennisschalen tussen leerlingen uit het aso en het bso (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018; VLOR, 2018b). Leerlingen uit het bso hechten onder andere voor politieke informatie veel meer geloof aan sociale media dan leerlingen uit het aso, wat een minder tolerante houding zou verklaren (Sampermans et al., 2017). Het onderwijs zal deze sociale kloof in de toekomst blijven organiseren als er geen actie wordt ondernomen (Sampermans et al., 2017; VLOR, 2018b).

Murray (2015) brengt nog een laatste factor aan, ethisch bewustzijn. Hij stelt dat dit cruciaal is om openheid voor andere culturen te ontwikkelen. We kunnen dit linken aan het onderzoek van García-Faroldi (García-Faroldi, 2017) waarin wordt gesteld dat het hebben van bredere identiteiten, zoals zich Europees en wereldburger tegelijk voelen, een positievere houding bewerkstelligt ten opzichte

van vluchtelingen dan wanneer men enkel nationale identiteiten heeft. Gelinkt hieraan is het dichotoom denken (modern vs. traditioneel, Westers vs. niet-Westers, wij vs. zij) wat zorgt voor een gepercipieerde kloof tussen vluchtelingen en burgers van het gastland (Hoffmann, 2009). García-Faroldi (2017) stelt dat interculturele dialogen dan ook vooral gevoerd worden door mensen met complexere identiteiten.

2 De rol van de school

A seismic shift is needed not only at the policy-making level but also in the mind-sets of teachers, students, parents and, indeed, society as a whole, so that 21st century education does not merely exist as inanimate frameworks and policy documents, but breathe life in and through the classroom practices and talk among teachers and students (Teo, 2019, p. 176).

Door de globalisering van onze economie en samenleving krijgt het concept burgerschap een bredere invulling (Sampermans et al., 2017). Thema's als mensenrechten en respect voor culturele verschillen komen zo centraal in het debat over burgerschapseducatie te staan (Gabriel, 2015). "Ook recente feiten zoals de vluchtelingenstroom [...], creëren kansen om actief burgerschap binnen de schoolmuren in praktijk te brengen" (GO!, 2016, p. 8). Al in het begin van de 20e eeuw kaart filosoof Dewey de school aan als democratische samenleving (Sampermans et al., 2017). De school fungeert als een soort mini-maatschappij (Flanagan, 2013). Jongeren brengen ongelijkheden mee naar school, waarna de school de taak heeft om dit te compenseren en gelijke kansen na te streven (Sampermans et al., 2017). Scholen zijn volgens wetenschappelijk onderzoek dan ook ideale oefenplaatsen om democratische houdingen en gewoontes aan te leren (Sherrod et al., 2002; Shernoff, 2013). Het onderwijs heeft een substantiële impact op het socialisatieproces naar 'volwaardig burgerschap' (De Groof, Franck, Elchardus & Kavadias, 2010). Inspraakmogelijkheden in de school worden gelinkt aan het later positief participeren in de samenleving. Hiernaast zou de verankering van burgerschap zich moeten weerspiegelen in een sterkere betrokkenheid van leerlingen, leerkrachten en ouders bij de school (Sampermans et al., 2017).

2.1 Burgerschapseducatie

"Onderwijs en cultuur vervullen een sleutelrol bij het opbouwen van inclusieve, hechte samenlevingen", stelt de Europese Raad (VLOR, 2018b, p. 4). De invulling van het concept burgerschap is sterk afhankelijk van de politieke, sociale, historische en culturele context van een land (Sampermans et al., 2017). In Vlaanderen is burgerschapseducatie een aandachtspunt (VLOR, 2018b). "Burgerschapseducatie in ruime zin omvat alle inspanningen die een school kan leveren om bij te dragen aan het opvoeden van volwaardige burgers" (Trafford, 2008 geciteerd in Sampermans

et al., 2017, p. 18). In de literatuur over burgerschapseducatie in Vlaanderen komen volgende elementen vaak voor: het creëren van noodzakelijke kennis, vaardigheden en attitudes om een volwaardige rol als burger te spelen in een democratische en diverse samenleving (Sampermans et al., 2017; De Groof et al., 2010). Voor 21^{ste}-eeuwse burgers is alleen kennis over burgerschap niet voldoende, ze moeten die kennis kunnen toepassen en hebben daar vaardigheden voor nodig (Gellens, Deweerdt & Enckels, 2018). Teo (2019) heeft het over het belang van *21st century skills* om te leren omgaan met alle beschikbare bronnen in onze informatiemaatschappij. Het is belangrijk om leerlingen te cultiveren in hun gewoontes “that consist in acquiring an attitude of scepticism to discriminate beliefs from claims, opinions or mere conjecture and developing an open-mindedness to alternative viewpoints and a predilection for well-grounded conclusions” (Teo, 2019, p. 176).

Verder dient er rekening gehouden te worden met de vertaling van het onderwijsbeleid in de praktijk. Het Europees beleidsdiscours, nationale en regionale beleidsmaatregelen kunnen een belangrijke invloed hebben op het lokale schoolbeleid, de directies en leerkrachten (VLOR, 2018b; De Groof et al., 2010). Biesta, Korthagen en Verkuyl (2002) stellen dat ook de pedagogische idealen van leerkrachten een rol spelen bij het beïnvloeden van de houding van jongeren.

2.1.1 Kritische blik op burgerschapseducatie

In het traditioneel onderzoek over burgerschapseducatie wordt aangenomen dat onderwijs jongeren kan voorbereiden op hun deelname aan de maatschappij (De Waal, 2015). Biesta (2014), die verder bouwt op de ideeën van Dewey, uit kritiek hierop. Volgens hem krijgen jongeren in hun dagelijkse leven reeds te maken met burgerschapspraktijken, waar ze zich al dan niet tegen afkeren. Burgerschap wordt volgens Biesta (2014) dan ook niet gezien als een doel op zich, maar als een praktijk. Biesta (2014) verzet zich namelijk tegen de idee dat jongeren moeten vormgegeven worden en dat er ‘aan’ leerlingen gewerkt moet worden. Het onderwijs zou idealiter in interactie ‘met’ jongeren dienen te bepalen wat jongeren nog willen leren rond burgerschap (De Waal, 2015). Biesta (2014) legt de verantwoordelijkheid voor de noodzaak aan burgerschapseducatie dan ook niet enkel bij onderwijsinstellingen, maar bij de regering en de samenleving in het geheel. Biesta en Lawy (2006) stellen dat “the real educational responsibility lies not with teachers, schools or young people themselves, but with those who are responsible for the conditions of young people’s citizenship: their economic, social and cultural position and their opportunities for meaningful participation” (p. 74-75). De stelling die Bernstein in 1970 al innam: “Education cannot compensate for society”, blijkt ook nu nog onderdeel van het huidige debat over burgerschapseducatie (geciteerd in Mills, Gale, Parker, Smith & Russel, 2019, p. 14).

2.2 De rol van de leerkracht in burgerschapseducatie

Vlaamse leerkrachten geven aan dat er meer nascholing beschikbaar zou dienen te zijn op het gebied van kennis en les- en werkmethoden rond burgerschapseducatie (Verhaegen, 2017). Hoe beter leerkrachten vertrouwd zijn met verschillende soorten methodieken, hoe positiever leerlingen blijken te staan tegenover vluchtelingen (De Groof et al., 2010). Hiernaast heeft een goede relatie tussen leerkrachten en leerlingen een positieve invloed op de houding van jongeren (Sampermans et al., 2017). Maurissen, Claes & Barber (2018) nemen aan dat dit samenhangt met een veilig en open klasklimaat waarbij frequent discussiëren over politieke en sociale thema's een positief resultaat oplevert in de openheid en respect voor andermans mening. Deze bevindingen kunnen we kaderen in Vygotsky's (1978) idee over kennisconstructie als een sociale handeling in interactie met de omgeving. Teo (2019) koppelt dit idee aan dialogisch lesgeven, waarbij "according to Vygotsky, this learning crucially takes place as and when learners interact with their peers" (p. 174).

Ook Biesta (1998), die inspiratie op deed bij de ideeën van Arendt over interactie, stelt dat onderwijzen geen passief proces is waarbij de leerkracht de leerling vormgeeft. "Knowledge is not the way of emancipation", schrijft Biesta (2017, p. 66) verder bouwend op Rancière en zijn werk '*Le Maître ignorant*'. Hij stelt dat we "to become emancipated" beter vervangen door "to be emancipated" waarbij het niet gaat over leren maar over het gebruiken van je intelligentie onder de assumptie van gelijkheid (Biesta, 2017, p. 66). Educatie kan dan ook enkel plaatsvinden omdat de leerling actief de leerstof toepast in zijn sociale omgeving (Biesta, 1998). Op deze manier wordt de leerling beschouwd als co-creator van kennis waarbij hij of zij samen kennis construeert met de leerkracht en andere *peers*. Deze bevindingen worden gelinkt aan 'ervaringsgericht leren' (De Waal, 2015). Van Avermaet & Sierens (2010) stellen dat: "Leraren die informeel, alledaags leren van kinderen en jongeren met het formeel leren weten te vervlechten, slagen er beter in de voorraad aan kennis en vaardigheden van leerders uit diverse sociale groepen – ook de kwetsbare – te ontsluiten" (p. 1).

2.3 Nieuwe eindtermen burgerschap

Burgerschapseducatie valt in Vlaanderen voorlopig onder de vakoverschrijdende eindtermen, waarbij elke school de maatschappelijke opdracht heeft om die bij leerlingen na te streven, een inspanningsverplichting dus (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018). Met de nieuwe onderwijshervormingen zal aan burgerschap meer aandacht besteed worden in het curriculum (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018; VLOR, 2018a). Vanaf 1 september 2019 treden de nieuwe eindtermen burgerschap in werking voor de eerste graad van het secundair onderwijs, waarbij een resultaatsverbintenis geldt (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018). De te

bereiken eindtermen worden niet vastgehaakt aan vakken, het zijn de schoolbesturen die de verbinding maken tussen de eindtermen en vakken. Nadien volgen systematisch de andere graden en het basisonderwijs, voor de derde graad worden de nieuwe eindtermen verwacht in 2023 (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018).

2.3.1 Leerlijn actief burgerschap

Intussen gaat het GO! hier al een stapje verder in en voerde de wetenschappelijk onderbouwde en inclusieve leerlijn actief burgerschap (LLAB) in, waarmee ze onder andere ijveren voor een vak burgerschap in alle graden van het secundair onderwijs (Gellens et al., 2018). Onder actief burgerschap wordt verstaan dat burgers op een actieve manier mee vorm geven aan de samenleving, waarbij ze kritisch nadenken, democratisch handelen en actief participeren (GO!, 2016). De leerlijn valt uiteen in drie competenties: filosoferen, waardevorming en duurzaam samenleven, waarbij het thema vluchtelingen onder de laatste competentie kan vallen (GO!, 2016). Scholen kunnen hier nu al mee aan de slag aan de hand van concrete werkmaterialen en kiezen zelf of ze dit als vak inrichten dan wel vakoverstijgend (Gellens et al., 2018). De leerlijn legt hierbij het accent op ervaringsgericht leren binnen een participatieve schoolcultuur (GO!, 2016). Actief burgerschap moet “de schoolmuren overstijgen” (GO!, 2016, p. 9). Deze gedachtegang sluit aan bij de ideeën van Biesta (2014) om burgerschap als een praktijk te zien en niet als een doel. Ook wordt ervaringsgericht leren vaak met burgerschapseducatie in verband gebracht, omdat jongeren vooral leren uit actieve deelname binnen betekenisvolle praktijken en niet zozeer uit overdrachtssituaties (De Waal, 2015).

2.4 Toepassingen

Er bestaat een resem aan actieve en creatieve leermethodieken die een school kan aanbieden om rond burgerschapseducatie met als thema vluchtelingen te werken. Verschillende organisaties zoals Tumult, School zonder Racisme, Caritas International België, KlasCement, Kleur Bekennen, Vluchtelingenwerk Vlaanderen en Europahuis Ryckvelde hebben heel wat didactisch materiaal voorhanden. Hier onder vallen: lesmappen, koffers, digitaal educatief materiaal, games, stripverhalen, documentaires, cijfermateriaal, interactieve kaarten, simulatiespellen enzovoort.

In deze masterproef bekijken we één toepassing van dichtbij, namelijk de crossmediale spelmethodiek PeaceCraft die een persuasieve game en een participatief theaterstuk gebruikt om hun boodschap duidelijk te maken. Binnen deze literatuurstudie leggen we de klemtoon op de persuasieve game daar participatief theater in de academische literatuur meer als een kunstvorm wordt beschouwd dan als een mediavorm (Stagg & Verde, 2018; Jeffrey, Palladino & Wooley, 2019). Daarom vermelden we summier het bestaande onderzoek naar participatief theater als

spelmethoediek om aan burgerschapseducatie te doen, waarna we dat van persuasieve games grondiger behandelen.

2.4.1 Participatief theater

Participatief theater biedt een dialoog door middel van beeldtaal om los te komen van de monologen waarmee een groep mensen, zoals vluchtelingen, meestal te maken krijgt (Erel, Reynolds & Kaptani, 2017). Het theaterstuk in PeaceCraft hanteert de werkmethoediek *Theatre of the Oppressed* (TO), ontwikkeld door Boal (1995 geciteerd in Sajnani, 2009). Hij benadrukt de mogelijkheden om theater als middel voor sociale verandering te gebruiken en tegen onderdrukking en ongelijke machtsstructuren in te gaan (Boal, 1995 geciteerd in Sajnani, 2009). Boal ging verder op de ideeën van Freire en zijn *pedagogy of the oppressed*, waarbij een democratische leeromgeving van belang is (Erel et al., 2017; Freire, 2001). Hierbij staat een scheiding tussen 'leerling-docent' discours centraal (Freire, 2001), iets wat we ook terugvinden in Biesta's (2014) ideeën over burgerschapseducatie binnen het onderwijs. Zo stelt Freire (2001) dat de leerling als co-creator van kennis moet worden gezien.

In participatief theater worden drama-oefeningen gebruikt om onder andere stereotypen en beeldvormingen die twee groepen hebben over elkaar, in dit geval jongeren met en zonder vluchtelingenachtergrond, ter sprake te brengen. Hierbij worden de "spectators" plots "spect-actors" en komen op het toneel om verschillende sociale situaties na te spelen (Erel et al., 2017, p. 306). Sommige strategieën kunnen dan toegepast worden in het dagelijkse leven, waardoor participatief theater een positieve invloed kan uitoefenen op toekomstig gedrag (Erel et al., 2017). Ook de cognitieve component wordt aangesproken, want drama heeft de kracht om onze referentiekaders uit te breiden en ons te bevrijden van rigide manieren van denken en waarnemen (O'Neill, 1996 geciteerd in Francis, 2011). Het idee om theater te gebruiken voor burgerschapseducatie is weliswaar niet nieuw, volgens Bourgonjon & Soetaert (2013) wees Aristoteles er in de klassieke tijd al op hoe theater een burgerschapsvormende rol kan spelen in de democratie. Kunst speelt dan ook een indirecte rol in de vorming van kritische burgers (Burke, 1973 geciteerd in Bourgonjon & Soetaert, 2013).

Kwalitatief onderzoek naar participatief theater in het onderwijs is schaars. Bestaand onderzoek, meestal opgebouwd uit een kwantitatief en kwalitatief deel, geeft positieve resultaten weer (Logie et al., 2011). Logie et al. (2011) concluderen dat participatief theater het leren bevordert en de voorkeur geniet boven andere meer conventionele educatieve methoden. Participatief theater zorgt zowel voor kennisverhoging als voor attitudeveranderingen (Logie et al., 2011; Stagg & Verde, 2018). **Stagg en Verde (2018) merken** op dat het belangrijk is om het verhaal niet te vereenvoudigen tot een conflict tussen enkel de protagonist en de antagonist, omdat hedendaagse vormen van

onderdrukking complex zijn en participatief theater hierdoor zijn doel kan missen. Jeffrey et al. (2019) erkennen dat de kracht van participatieve methoden kan leiden tot verandering, door het geweten en de burgerzin van mensen te inspireren. Stagg & Verde (2018, p. 17) stellen dat “out-of-class educational experiences” zoals participatief theater het meest effectief zijn wanneer er “class-based learning” plaatsvindt voor en na de ervaring.

3 De rol van de media

3.1 Beeldvorming in de media

Hill & Meer (2017) suggereren dat de berichtgeving over migratie in de media het vermogen heeft om de houding ten opzichte van vluchtelingen te beïnvloeden. We leven immers in een media gesatureerde geglobaliseerde cultuur waarin vluchtelingen en de mogelijke uitdagingen die gepaard gaan met migratie op een bepaalde manier worden gerepresenteerd (Orgad, 2012; Hill & Meer, 2017). Er zijn verschillende theorieën rond representaties van vluchtelingen in de media, maar wegens de beperkte ruimte gaan we hier niet dieper op in en bespreken enkel de algemene trends in het onderzoek ernaar.

Veel representaties van vluchtelingen bevorderen onbewust het onderscheid tussen ‘ons’ en de ‘ander’ (Orgad, 2012; Plewe & Fürsich, 2017). Publieke representaties van vluchtelingen in de media hebben de neiging om vluchtelingenkwesaties te decontextualiseren, te simplificeren en te dehumaniseren (Chouliaraki & Stolic, 2017). Vooral in mainstream nieuwsmedia, films fotografie, fondsenwerving campagnes en nieuwe media (sociale media, blogs, Twitter, ...) worden migratiekwesaties vaak gerepresenteerd aan de hand van apolitieke en vereenvoudigde vertellingen over waarom mensen hun thuisland verlaten en de mogelijke oplossingen hiervoor (Sou, 2018; Chouliaraki & Stolic, 2017; Orgad, 2012; Hill & Meer, 2017). Sinds de opkomst van de nieuwe media kunnen vluchtelingen echter zelf hun verhaal delen en een stem geven (Hill & Meer, 2017). Door de interactiviteit, de real-time connectiviteit en de toegankelijkheid van nieuwe media wordt de publieke zichtbaarheid en de mobiliteit van vluchtelingen bevorderd (Hill & Meer, 2017).

Orgad (2012) vat de diverse representaties van vluchtelingen samen in de begrippen *nightmares* en *dreams*. Met *nightmares* wordt verwezen naar de gastmaatschappij als slachtoffer of de vluchteling als slachtoffer. Enerzijds worden representaties van vluchtelingen gedramatiseerd in termen van menselijke en nationale onveiligheid (Orgad, 2012). Ze worden afgebeeld als indringers en grote abstracte groepen die bijvoorbeeld jobs stelen en zo een bedreiging vormen voor de cultuur, veiligheid en economie van het gastland (De Cleen, Zienkowski, Smets, Dekie, & Vandevordt, 2017). Anderzijds worden vluchtelingen gerepresenteerd als individuele slachtoffers om empathie en medelijden op te wekken, met als voorbeeld de immense media-aandacht in 2015 voor de foto

van het dode jongetje Kurdi, aangespoeld op een strand in Turkije (Sajir & Aouragh, 2019). Een andere representatiecategorie zijn de *dreams*, waarin migratiekwesies als een utopie worden neergezet in termen van opwaartse sociale-economische mobiliteit. Vluchtelingen zijn helden en alles lijkt mogelijk te zijn (Orgad, 2012).

Hill & Meer (2017) stellen dat discussies in de media over migratie in de afgelopen jaren niet enkel de publieke opinie weerspiegelden, maar ook vormgaven. Ook zou dit een vergelijkbare impact op de beleidsvorming hebben.

The way in which the newsmedia frames its coverage about migration therefore has consequences not only for how migration - and migrants - are seen by society, but also for the way in which society and government responds to the idea of migration. (Hill & Meer, 2017, p. 1)

Chouliaraki (2012) geeft aan dat media zouden dienen aangeven dat migratie een symptoom is van een historisch onrechtvaardige mondiale samenleving waarin vluchtelingen hun beperkte 'agency' uitoefenen. In dit opzicht zouden mensen ook reageren vanuit gerechtigheid en niet enkel vanuit persoonlijke gevoelens of denkpatronen.

3.2 Games als socialisatieagenten

Jongeren worden dagdagelijks geconfronteerd met gaming in dit digitale tijdperk. De virtuele netwerken die ontstaan in en rond games, beïnvloeden onze communicatie en onze visie op democratie (Schulzke, 2010 geciteerd in Bourgonjon & Soetaert, 2013). Nieuwe media brengen in dit opzicht positieve ontwikkelingen met zich mee (Bourgonjon & Soetaert, 2013). Eén van de unieke eigenschappen van games waardoor leren gefaciliteerd wordt is dat het namelijk vaak gebeurt in een sociale setting. Interactie tijdens het gamen, bepaalde strategieën bespreken of oplossen zijn eigen aan het gamen onder jongeren (Neys & Jansz, 2019). Het sociale netwerk rond de game is hierdoor even belangrijk in de gehele game-ervaring als het spelen van de game zelf (Gee, 2007). Een andere belangrijke eigenschap is de mogelijkheid om verschillende burgerschapscompetenties te kunnen oefenen en ervaren in de veilige omgeving van een game (Hoffmann, 2009). Jongeren kunnen experimenteren met diverse ethische en morele dilemma's, waardoor het idee groeit dat games aanzetten tot reflectie (Bourgonjon & Soetaert, 2013). Naast het gezin en de school kunnen games daarom volgens Neys & Jansz (2019) gezien worden als één van de belangrijkste invloeden op hoe jonge mensen sociale vaardigheden leren en zich bezighouden met maatschappelijke activiteiten. In lijn met de politieke socialisatietheorie kunnen games dus gezien worden als een socialisatieagent (Neys & Jansz, 2019).

4 Persuasieve games

4.1 Terminologie

“In addition to becoming instrumental tools for institutional goals, videogames can also disrupt and change fundamental attitudes and beliefs about the world, leading to potentially significant long-term social change” (Bogost, 2007, p. 10).

Games rond burgerschapseducatie vallen onder de categorie van serious games. Serious games worden onderverdeeld op basis van mogelijke leeruitkomsten. In de literatuur wordt vaak verwezen naar de taxonomie van Bloom uit 1956 die drie soorten leren onderscheidt: cognitief, affectief en psychomotorisch (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl geciteerd in De Grove, Van Looy, Courtois & De Marez, 2010). De leeruitkomsten van games situeren zich vooral rond kennisoverdracht, vaardigheden aanleren en attitude- of gedragsverandering (Stewart et al., 2013).

4.1.1 Persuasieve games

Bogost (2007) introduceert de term *persuasieve game* in de bestaande opdeling tussen *entertainment games* en *serious games*. *Persuasieve games* hebben vooral de intentie om bepaalde houdingen of gedragingen te beïnvloeden en zijn dus gebaseerd op affectief leren (Bogost, 2007; Ruggiero, 2013; Raessens, 2015; Flanagan & Nissenbaum, 2014; Antonacci et al., 2017). Attitudes kunnen op verschillende manieren beïnvloed worden: nieuwe attitudes kunnen aangeleerd worden of bestaande kunnen veranderd worden (Gagne, 1984 geciteerd in Stewart et al., 2013). Het affectieve domein omvat interesses, appreciaties, attitudes, emoties, overtuigingen, gedragingen en waarden (Sou, 2018; Stewart et al., 2013; Maurissen et al., 2018; Dormann et al., 2013). Neys en Jansz (2019) omschrijven het als volgt: “The creator of the game specifically intends the game to be more than just entertainment, he wants it to inform even more, or even persuade the player in a playful yet serious manner” (p. 44). Serious games bestaan sinds 1950, *persuasieve digitale games* zowat 10-15 jaar (Gabriel, 2018).

In deze masterproef volgen we de gedachtegang van Crano en Prislin (2008) en verstaan we onder ‘persuasie’ of overtuiging een *change agent* die boodschappen aflevert met de intentie om een psychologische verandering te induceren bij een persoon. Games voor burgerschapseducatie zijn aldus *change agents* die intentioneel attitudes in vraag willen stellen. Zoals in de game binnen PeaceCraft gaat affectief leren in *persuasieve games* in op complexe maatschappelijke problemen, de zorg voor het milieu en het bestrijden van stereotypen en vooroordelen (Dormann, Whitson & Neuvians, 2013). Hiernaast worden ze ook ingezet voor commerciële doeleinden in de vorm van *advergaming* (Neys & Jansz, 2019). Er bestaan verschillende soorten *persuasieve games* die diverse onderwerpen behandelen, ontwikkeld door verschillende belanghebbenden (Neys & Jansz, 2019). Zo zijn er politieke games, nieuwsgames, *advergames*, gezondheidsgames, legergames, sociale

impact games en vluchtelingengames (Neys & Jansz, 2019; Orgad, 2012; Plewe & Fürsich, 2017). De game binnen PeaceCraft valt onder de subcategorie vluchtelingengames (cf. supra 6 'Vluchtelingengames'), maar deze term komt nog niet voor in het onderzoek naar burgerschapseducatie. Daarom kiezen we om in ons onderzoek de term *persuasieve games* met als doel burgerschapseducatie in het onderwijs, als leidraad te gebruiken.

4.2 Eigenschappen *persuasieve games*

Persuasieve games beschikken over een aantal eigenschappen die het medium onderscheiden van andere traditionele mediavormen (Gabriel, 2018). Deze unieke spelelementen integreren bepaalde waarden om zo sociale verandering teweeg te brengen (Klimmt, 2009; Flanagan & Nissenbaum, 2014).

Eén van de voorwaarden om iets te leren, is motivatie (Bogost, 2007). In veel game-onderzoek komt naar voor dat wanneer een game entertainend is, ervoor zorgt dat de speler plezier heeft, hij of zij ook meer geneigd zal zijn om informatie op te doen (Crano & Prislin, 2008). Toch bestaat hier controverse over, onderzoeksresultaten spreken elkaar soms tegen. Middaugh (2016) stelt dat het moeilijk is om educatieve inhoud te combineren met betrokkenheid en motivatie. In veel gevallen zal de educatieve inhoud het entertainende overheersen en *vice versa* of wordt het op zo'n manier gecombineerd dat geen één van de twee eigenschappen echt aanwezig is. Ook blijkt dat spelers die plezier hebben tijdens het spelen niet noodzakelijk serieus over het onderwerp gaan nadenken (Sou, 2018; Neys & Jansz, 2019).

Een tweede belangrijke component in *persuasieve games* is empathie creëren voor de karakters in de game. Onderzoek toont aan dat door middel van empathiemaniipulatie en overtuigende principes, de houding ten opzichte van een specifieke groep mensen positief kan veranderen (Ruggiero, 2015; Gabriel, 2018). Empathie is een ander-georiënteerde emotionele reactie die gevoelens van sympathie, mededogen en tederheid omvat (Batson et al., 1997). Davis (1996 geciteerd in Gabriel, 2018) beschrijft dat het innemen van iemand anders' rol een factor kan zijn die empathie voortbrengt. Empathie is volgens de studie van Batson et al. (1997) een trigger voor positievere houdingen ten opzichte van een gestigmatiseerde groep, zowel voor mannen als voor vrouwen en ongeacht of de persoon voor wie empathie wordt opgewekt verantwoordelijk is voor zijn of haar benarde situatie. Specifiek stellen Batson et al. (1997) dat empathie voelen voor één lid van een gestigmatiseerde groep ervoor zorgt dat empathische gevoelens gegeneraliseerd worden waardoor de attitude ten opzichte van de groep als geheel positiever wordt.

In een *serious game* is het gezichtspunt dat de speler kan innemen in de game belangrijk (Gabriel, 2018). Door in de rol van een bepaald karakter te kruipen en alles door zijn of haar ogen te zien,

krijgen spelers de mogelijkheid om mee te voelen met het personage (Gabriel, 2018). Door de situatie in de game af te beelden zoals het in de realiteit is, kunnen mensen deze situatie leren begrijpen. Het overbrengen van de digitale game naar de realiteit kan alleen plaatsvinden als er een sterke emotionele binding is tussen de echte identiteit van de speler en zijn of haar virtuele identiteit in de vorm van het gamekarakter (Gabriel, 2018).

Een derde aspect is immersie wat de onderdompeling van de speler in de game betekent (Gabriel, 2018). Games beschikken over een immens meeslepende kracht, waardoor ze in staat zijn om houdingen over maatschappelijke onderwerpen zoals vluchtelingen in vraag te stellen. Andere auteurs hanteren het begrip *flow* om deze eigenschap van games te beschrijven (Bogost, 2007; Csikzentmihalyi, 1990 geciteerd in Stewart et al., 2013). Het inlevingsvermogen speelt een grote rol omdat gamers situaties kunnen ontdekken die onmogelijk te beleven zijn in de 'echte wereld' door bijvoorbeeld de veiligheid, kosten of tijd (Sou, 2018). Het vermogen van games om complexe situaties op een eenvoudige en vaak leuke manier weer te geven, onderscheidt dit expressieve medium van andere meer traditionele mediavormen (Mitgutsch, 2011 geciteerd in Bogost, 2007). Hoe meer de speler mogelijkheden krijgt om het karakter te personaliseren en keuzes te maken die invloed hebben op het plot, hoe groter de identificatie en de immersie in de game (Raessens, 2015). Die keuzes hebben te maken met 'spelerskeuze' of de gelegenheid die de speler krijgt om, net zoals in het echte leven, zinvolle keuzes uit te proberen die moreel misschien geen juiste keuzes zijn. Dit vindt plaats binnen 'betekenisvol spel' waarbij de speler gedwongen wordt om goed na te denken over welke keuze hij of zij zou maken (Gabriel, 2018).

Een vierde factor is interactiviteit, want een game kan je niet spelen zonder actieve betrokkenheid van de speler. Ruggiero (2015) stelt dat actieve betrokkenheid in een game het affectief leren stimuleert en in de toekomst mogelijk gedragsverandering kan teweegbrengen. De interacties tussen de speler en de game zijn geen geïsoleerde gebeurtenissen, maar spelen zich af in een context van afbeeldingen, animaties, vertelling, tekst en geluid waaruit het spel bestaat, kortom de verschillende modi (Oygarðslia, 2015). Klimmt (2009) en Flanagan en Nissenbaum (2014) halen de eigenschap 'multimodaliteit' aan die de mogelijkheid tot immersie vergroot. De technologische vooruitgang speelt hier een grote rol in. Naast visuele en auditieve feedback wordt ook gebruik gemaakt van *augmented reality* (Gabriel, 2018). Emoties worden opgewerkt door afbeeldingen, video en vertelling, terwijl leren voornamelijk gebeurt door procedures gebaseerd op de acties van de speler en geschreven tekst of hyperlinks (Oygarðslia, 2015). Door het gebruik van verschillende modi creëert de game-ontwerper een kans voor de speler om een zinvolle interactie met het spel aan te gaan en in contact te komen met hetgeen de game-ontwerper probeert te zeggen. Het multimodaliteitsperspectief draagt zo bij aan het beter begrijpen van hoe een game de sociale

realiteit weergeeft die een game-ontwerper probeert de veranderen (Oygardslia, 2015). Simplistische verhalen over vluchtelingen kunnen zo bijvoorbeeld bloot gelegd worden (Sou, 2018). Raessens (2015) stelt dat spelers *co-creators* zijn van games en ziet serious games dan ook als krachtige discursieve ruimten en praktijken die de kracht hebben om het denken, voelen en handelen van mensen te beïnvloeden.

Een vijfde eigenschap is *narration of storytelling* die Klimmt (2009) en Flanagan en Nissenbaum (2014) aanhalen. *Storytelling* is één van de meest duidelijke spelelementen in een persuasieve game rond een maatschappelijk onderwerp. Het is een goede manier om sociale problemen bloot te leggen en kan ook ideologische berichten bevatten (Gabriel, 2018). Persuasieve games hebben een onderscheidende retorische kracht omdat hun technologische vorm hen in staat stelt om zeer complexe verhaallijnen over te brengen (Sou, 2018). Tegelijkertijd blijven de verhalen begrijpelijk voor spelers die bijvoorbeeld niet bekend zijn met vluchtelingenkwesities. De multilineaire verhaallijnen zorgen ervoor dat spelers met verschillende vertellingen in aanraking komen die in de lineaire vertelmodi van traditionele media vaak worden afgeschermd (Sou, 2018). Volgens Aktas en Yurt (2017 geciteerd in Maraffi et al., 2017) heeft digitale *storytelling* een positieve invloed op duurzaam leren.

Een zesde mechanisme waarmee persuasieve games hun publiek proberen overtuigen is 'procedurele retoriek'. Zo worden mediarepresentaties van vluchtelingen binnen serious games niet enkel opgebouwd door woorden en afbeeldingen, maar ook door een simulatie van processen wat bekend staat al proceduraliteit (Sou, 2018). Deze vorm van representatie kan men niet vastleggen in andere media zoals televisie, postercampagnes of literatuur omdat die enkel processen visualiseren of beschrijven (Sou, 2018). Proceduraliteit verwijst naar de kenmerken van games, die vertrouwen op regelgebaseerde interacties als hun kernmodus van betekenis (Bogost, 2007). Tijdens het spelen verkent de speler de *possibility space* en leert de regels van de aangeboden virtuele wereld over wat mogelijk en onmogelijk is om bepaalde problemen te vermijden of te overwinnen (Gee, 2003). De regels creëren niet enkel de ervaring van de game, ze construeren ook de betekenis van het spel (Bogost, 2007).

Bogost (2007) stelt dat games een unieke overtuigingskracht hebben doordat hun proceduraliteit interactie inhoudt. Met procedurele retoriek verwijst hij naar de processen die games gebruiken om 'echte wereld' processen weer te geven die spelers verkennen tijdens het gamen. Eerder onderzoek geeft aan dat persuasieve games in staat zijn om spelers bloot te stellen aan ervaringen die hen helpen om nieuwe informatie te krijgen over vluchtelingen (Sou, 2018). Complexe verhalen worden mogelijk gemaakt door de creatie van meerdere *possibility spaces* waardoor de perceptie van de spelers uitgedaagd wordt. Dit wordt teweeggebracht door een overtuigende procedurele retoriek

rond de persoonlijke uitdagingen en beperkingen waarmee vluchtelingen te maken krijgen bij vertrek uit hun thuisland (Sou, 2018).

Kritiek op procedurele retoriek werd geuit door Sicart (2011) die stelt dat onderzoek met de focus op procedurele retoriek te weinig oog heeft voor de speler en zijn of haar spel. Gamedesigners willen bepaalde gedragingen creëren bij de spelers door 'spel'. Hij stelt dat proceduralisten aannemen dat die bepaalde gedragingen kunnen worden voorspeld en gestuurd door de regels van games. Hierdoor wordende mogelijke betekenisgevingen van games te veel bepaald door de manier waarop ze ontworpen zijn wijl aspecten als door hoe, waar, wanneer en door wie het gespeeld wordt, evenveel kunnen bijdragen daartoe (Sicart, 2011).

Volgend op Sicart (2011), stelt Ruggiero (2015) dat ook factoren die eigen zijn aan de speler invloed hebben op het proces van overtuiging door games. Interesse van de speler, kennis van het aangekaarte onderwerp, het opleidingsniveau en de culturele achtergrond hebben invloed op de houding van jongeren ten opzichte van vluchtelingen (cf. infra 1 'De houding van jongeren').

5 Persuasieve games en burgerschapseducatie

Persuasieve games realiseren vooral attitudeveranderingen op korte termijn, maar voor meer complexe maatschappelijke onderwerpen zoals vluchtelingen is er meer nodig (Middaugh, 2016). We nemen daarom het onderzoek naar Digital Game Based Learning (DGBL) over burgerschapsvorming ook mee, waarbij duurzame leerwinst centraal staat. DGBL heeft dezelfde doelen als serious gaming, met het verschil dat ze vooral de nadruk leggen op intentioneel leren in de vorm van educatie en toegepast worden binnen het onderwijs (Stewart et al., 2013). DGBL wordt ingezet om zowel kennis en vaardigheden te behalen of aan attitudevorming en -verandering te doen (Stewart et al., 2013). Ook een combinatie van de twee voorgaande leeruitkomsten is mogelijk, al komt dit minder voor. Het is namelijk moeilijk om deze leeruitkomsten te bereiken aan de hand van één game (Stewart et al., 2013).

DGBL games zijn gericht op een systematische diepgaande verwerking, ook wel gekend als 'systeem 2' of de 'centrale verwerking' (Petty & Cacioppo, 1986). Hierdoor ontstaat er duurzame leerwinst op lange termijn (Maraffi et al., 2017). Ook wordt er didactiek bij de game voorzien, iets wat volgens Maraffi et al. (2017) noodzakelijk is om games toe te passen binnen het onderwijs en duurzame leerwinst te behalen.

5.1 Voorgaand onderzoek

Games om aan burgerschapseducatie te doen, zoals de game in PeaceCraft, kunnen ingezet worden in een formele context zoals het onderwijs, maar ook in een informele context zoals in de vrije tijd

(Hoskins et al., 2008; Stoddard et al., 2016). Wij onderzoeken verder de meerwaarde ervan binnen het onderwijs. Aangezien het een relatief nieuwe onderzoekstak is, is ook het onderzoek naar de rol ervan in het onderwijs nog beperkt.

Het gebruik van games in het onderwijs is geen nieuw fenomeen (Stoddard et al., 2016; Ruggiero, 2015; Martí-Parreño, Galbis-Córdova & Miquel-Romero, 2018). “In many ways, of course, it’s not surprising that educators could make use of an electronic medium teens have already widely embraced” (Hoffmann, 2009, p. 21). In de afgelopen twintig jaar werd veel onderzoek gedaan naar het potentieel van leren in de klas. De integratie van games in formele en informele leeromgevingen is een actief en groeiend onderzoeksgebied op zowel theoretisch als praktisch niveau (Ruggiero, 2015). Huidig onderzoek naar het gebruik van games in het onderwijs kan men in drie stromingen onderverdelen: serious games voor het bijbrengen van geletterdheid, wiskunde, STEM-disciplines en burgerschapseducatie, het inzetten van commercial off-the shelf games (COTS) om onderwerpen zoals geschiedenis en geografie te onderwijzen en probleemoplossende vaardigheden in te laten oefenen door leerlingen zelf games te laten ontwerpen (Stoddard et al., 2016; Martí-Parreño et al., 2018). “Games are goal-directed learning spaces,” stelt Gee (2005 geciteerd in Hoffmann, 2009, p. 21) een professor die uitgebreid onderzoek heeft verricht rond dit onderwerp. Hoffman (2009) die verder bouwt op het werk van Gee, stelt dat games tools aanreiken die jongeren nodig hebben om complexe systemen te verkennen en te experimenteren met verschillende mogelijkheden en consequenties. “Could there be a better learning philosophy for the 21st century?” vraagt Gee (2005 geciteerd in Hoffmann, 2009, p. 21).

Aan de ene kant is de waarde van cognitief leren aan de hand van serious games rijkelijk erkend (Dormann et al., 2013; Ruggiero, 2013, 2015). Het meeste onderzoek naar de toepassing van games in het onderwijs focust zich vooral op educatieve serious games of DGBL (Hoffmann, 2009). Aan de andere kant toont onderzoek ook aan dat games een invloed kunnen hebben op houdingen en gedragingen (Gabriel, 2018; Dormann et al., 2013; Sou, 2018; Stewart et al., 2013). Overtuigende technieken in games kunnen een positieve verandering teweegbrengen in de houding ten opzichte van gestigmatiseerde groepen (Gabriel, 2018; Ruggiero, 2015). Echter toont het bestaand onderzoek niet aan dat games hierin beter zijn dan andere instructionele media (Gabriel, 2018). Ook is er een duidelijke gap in het onderzoek naar empirische kennis over hoe persuasieve games precies invloed hebben op het affectieve leerproces en de attitude (Ruggiero, 2015). Een reden die wordt aangehaald voor de schaarste van dit type onderzoek is dat de invloed van persuasieve games en affectieve veranderingen moeilijker te meten is dan bij games die tot concrete acties leiden (Ruggiero, 2015).

Volgens het onderzoek van Neys en Jansz (2014) naar de rol van games en burgerschapseducatie is het nog te vroeg om concreet te bepalen of “deze politieke pamfletten van de 21^e eeuw” hun vooropgestelde doelen halen (p. 27). Al kunnen we wel concluderen dat de bestaande onderzoeksresultaten in de positieve richting wijzen (Neys, Van Looy, De Grove & Jansz, 2012; Neys & Jansz, 2019; Stewart et al., 2013). Meer inzicht in het behandelde thema en meer positieve maatschappelijke betrokkenheid worden vermeld (Neys et al., 2012; Neys & Jansz, 2014). Het duidelijkste gevolg zit in het sociale aspect; na het spelen van de game zijn leerlingen namelijk meer geneigd om met anderen over het thema te praten (Neys et al., 2012; Neys & Jansz, 2014). “Zo kan de spelervaring de conversatie tussen betrokken burgers voeden en bijdragen aan de ontwikkeling van dynamisch en expressief burgerschap” (Neys & Jansz, 2014, p. 27). Neys (2014) stelt dat de conversaties die achteraf gebeuren met familie of *peers* het verschil maken.

5.2 Kritische noot

Net zoals we educatie niet kunnen isoleren van de bredere sociale en culturele context waarin het gebeurt (cf. infra 2.1 ‘Burgerschapseducatie’), kunnen we dit bij games ook niet. Ten eerste stelt Squire (2006 geciteerd in Antonacci et al., 2017) dat we games kunnen beschouwen als ruimtes waar leren zich manifesteert als een sociale praktijk doordat leerlingen “participate in distributed social organizations where knowledge is gained through communitarian processes” (p. 22). Neys en Jansz (2019) stellen dat veel games over maatschappelijke onderwerpen onbewust de onrechtvaardigheden van het globaal kapitalisme reproduceren.

Vervolgens stelt Pelletier (2009) dat games in het onderwijs worden toegepast om datgene waar het onderwijs in faalt – zoals studenten actief betrekken - op te vangen. “By bringing games into educational practice and theory, the hope is, it often seems, that the diseased, geriatric body of education can be treated through the rejuvenating, botox-like effect of educational game play” (Pelletier, 2009, p. 84). Daarnaast wordt de ontwikkeling en distributie van games gedomineerd door enkele commerciële bedrijven die zich richten op entertainmentgames (Raessens, 2015). De productie en marketing van controversiële en uitdagende games wordt gereguleerd en beperkt in de gesloten gamesindustrie met grote bedrijven zoals Nintendo, Microsoft en Sony (Chin & Golding, 2016). In recente distributieplatforms zoals Apple’s App Store en Google’s Android platform zijn zo’n games ook niet echt welkom. Zo waren de gamedesigners van vluchtelingengames zoals ‘Smuggle Truck’ en ‘Papers, Please’ genoodzaakt wijzingen aan te brengen vooraleer ze gepubliceerd werden in de App Store (Gabriel, 2015). Ten slotte is het ontwikkelen van kwalitatieve games een dure en tijdrovende bezigheid. Games over maatschappelijke onderwerpen zoals vluchtelingen streven niet naar hoge winsten, maar vereisen wel aanzienlijke productiebudgetten (Raessens, 2015).

5.3 Games in de klas

Games vergroten de motivatie om te leren in een schoolomgeving (Neys & Jansz, 2019; Gee, 2007; Ruggiero, 2015). Games zorgen voor variatie en trekken de aandacht. Leerlingen kunnen in virtuele werelden de kennis en vaardigheden die ze opdoen in de klas, toepassen en inoefenen in een *fail-safe* omgeving (Ruggiero, 2015). Games kunnen de ontwikkeling van verschillende vaardigheden stimuleren die met burgerschapseducatie worden geassocieerd zoals: communiceren, samenwerken, groepsbeslissingen maken en onderhandelen (Gee, 2006). Onderzoek van Hoffmann (2009) wees bovendien uit dat games succesvol gebruikt worden in de klas om studenten te helpen om complexe sociale, historische en economische processen te begrijpen. Ten slotte kunnen serious games bijdragen aan het ontwikkelen van de zogenaamde *21st century skills* zoals samenwerken en sociaal-culturele vaardigheden (Romero, Usart & Ott, 2015 geciteerd in Martí-Parreño et al., 2018).

5.4 De perceptie van leerlingen en leerkrachten

Mikropoulos en Natsis (2011) stellen dat het belangrijk is om de perceptie van leerlingen te onderzoeken, daar zij een sleutelrol vervullen in het ontvangen van de boodschap van games. De houding van jongeren tegenover gamen in de klas is vooral kwantitatief onderzocht in de literatuur. Volgens het onderzoek van Martí-Parreño et al. (2018) kan men niet aannemen dat leerlingen per definitie een positieve houding hebben tegenover games in de klas. Uit de onderzoeken van Martí-Parreño et al. (2018) en Bourgonjon, Valcke en Schellens (2009) kunnen we samenvatten dat volgende zaken een invloed hebben op de houding en acceptatie: het vertrouwen in en de ervaring met games, de affiniteit met media, de waargenomen relevantie van games om het leerproces te verbeteren en het waargenomen gebruiksgemak. Verder is het van belang dat er meer is dan enkel het spelen van de game zelf. Een instructionele context rondom de game moet voorzien worden, omdat het ontbreken van uitleg kan zorgen voor misvattingen bij leerlingen (Gabriel, 2018).

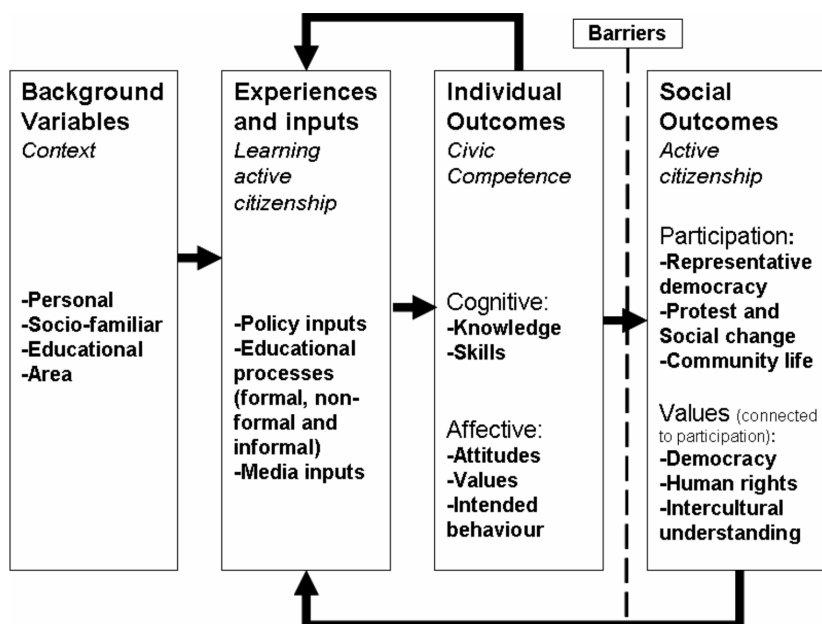
Leerkrachten spelen bijgevolg een belangrijke rol in het acceptatieproces van leerlingen ten opzichte van games in de klas (Martí-Parreño et al., 2018; Bourgonjon et al., 2009). Zo dienen leerlingen eerst vertrouwd te raken met games vooraleer leerkrachten ze als 'leermiddel' kunnen introduceren (Bourgonjon et al., 2009). De rol van de leerkracht als sleutelfiguur in het academisch succes van leerlingen in de context van games in de klas is echter sporadisch onderzocht (Ruggiero, 2013; Stoddard et al., 2016). Hoffmann (2009) stelt dat sommige leerkrachten sceptisch zijn over de pedagogische meerwaarde van games, terwijl anderen niet bekend zijn met de verscheidenheid aan beschikbare games. Het integreren van games in het secundair onderwijs kan daardoor uitdagend zijn (Hoffmann, 2009).

Het linken van games aan het curriculum en de doelen van een school is belangrijk om games gebruiksvriendelijk te maken voor leerkrachten (Hoffmann, 2009). Ook De Grove en Van Looy (2011)

ondersteunen dit idee. Hoe meer leerkrachten games zien als aanvulling op hun onderwijspraktijken, hoe meer ze leermogelijkheden zien en hoe beter de toepassing ervan gaat in de klas (De Grove & Van Looy, 2011). Meer aandacht voor de toepassing van games in de klas binnen de lerarenopleiding is een andere factor die kan bijdragen tot het meer inzetten van games in de klas (Stewart et al., 2013). Blevins, LeCompte en Wells (2013) stellen dat als leerkrachten games willen gebruiken voor burgerschapseducatie, ze meer coaching nodig hebben in het vragen stellen, luisteren en reageren op manieren die heel anders zijn dan die binnen de traditionele didactische onderwijsmodellen. Huidig onderzoek naar het toepassen van games voor burgerschapseducatie bevestigt de voorafgaande uitgangspunten en onderschrijft het belang van toekomstig onderzoek naar de rol van leerkrachten in het burgerschapvormingsproces van leerlingen aan de hand van games (Stoddard et al., 2016; Blevins et al., 2013). “Teacher mediation will always be an important aspect of using games in education” (Middaugh, 2016, p. 5).

5.5 Duurzame leerwinst

Om duurzame leerwinst te verkrijgen bij het toepassen van persuasieve games voor burgerschapseducatie in het onderwijs, is er naast de affectieve component die vooral wordt beïnvloed door persuasieve games ook een cognitieve component nodig die de benodigde kennis en vaardigheden aanbiedt (Middaugh, 2016). Rekening houdende met de invulling van het concept burgerschap binnen Vlaanderen, volgen we het model van actief burgerschap geïntroduceerd door Hoskins et al. (2008) (cf. Figuur 1) dat Neys (2014) linkt aan games en burgerschapseducatie. Het onderzoek van Middaugh (2016) bevestigt dat dergelijke games inspelen op enerzijds kennis en redenering en anderzijds sociale en emotionele aspecten.



FIGUUR 1: MODEL ACTIEF BURGERSCHAP (HOSKINS ET AL., 2008)

Bij het toepassen van games voor burgerschapseducatie in het onderwijs brengen we informeel leren binnen in een formele context (Hoskins et al., 2008), waardoor ervaringsgericht leren mogelijk wordt gemaakt (De Waal, 2015). Ervaringsgericht leren in games gaat verder op de leercyclus van Kolb of de 'Experiential Learning Theory' (ELT) (Saenz & Cano, 2009). Hierbij wordt nadruk gelegd op de zintuiglijkheid en emotionele betrokkenheid bij de leeractiviteit. In ELT vinden volgende processen plaats op een recursieve manier: kenniscreatie, reflectie, kritisch denken en actie ondernemen (Saenz & Cano, 2009). We kunnen zowel de cognitieve als affectieve component binnen games voor burgerschapseducatie hierin terugvinden. Onder de cognitieve component stimuleren wordt verstaan: meer kennis over het onderwerp krijgen en meer vaardigheden oefenen zoals redeneren, kritisch denken en samenwerken (Hoskins et al., 2008). Onder de affectieve component horen: waarden (bv. tolerantie, geen vooroordelen), houding (bv. vertrouwen, politiek zelfbeeld) en verwacht gedrag (bv. actief zijn op politiek vlak en in de gemeenschap (Hoskins et al., 2008). Leerwinst wordt behaald door enerzijds een direct individueel effect door het spelen van de game en anderzijds een indirect effect door klasgesprekken (Neys, 2014).

Games voor burgerschapseducatie vereisen context. 'Interventiepakketten' zouden voor meer impact zorgen op de houding dan één enkele interventie (Neys & Jansz, 2014). Zo zal voor het behoud van veranderde houdingen en gedragingen beroep gedaan worden op de persoonlijke kritische vaardigheden van de leerling. De invloed van burgerschapseducatie kan volgens Neys (2014) aanzienlijk toenemen als jongeren reflecteren over hun ervaringen. Klasgesprekken en evalueren van de leermethoden zijn namelijk van groot belang voor duurzame leerwinst. Ook Neys en Jansz (2019) stellen dat een klasgesprek of ouderlijke opvolging en betrokkenheid het burgerschap kunnen bevorderen. Dit wordt ook wel aangeduid als *social facilitation* of *civic talk*, wat aanwijst dat het spelen van dergelijke games dient ingebed te worden in de context van het dagelijkse leven (Neys, 2014; Neys & Jansz, 2019).

6 Vluchtelingengames

In de traditie van persuasieve games zijn vluchtelingengames een nieuw onderzoeksgebied. Vluchtelingengames zijn vooral in de afgelopen 15 jaar beginnen opkomen doordat het onderwerp zo in de media aanwezig is en een grote invloed heeft op het leven van veel mensen (Gabriel, 2018; Chin & Golding, 2016; Stewart et al., 2013). Veel voorkomende vluchtelingengames in de wetenschappelijke onderzoeksliteratuur erover zijn: *Escape from Woomera*, *Darfur is Dying*, *Asylum exit Australia*, *Endgame: Syria*, *My life as a refugee*, *Smuggle Truck*, *Papers Please* en *Everyday Racism*. Ze worden gelanceerd door internationale ontwikkelingsorganisaties zoals de UNHCR, internationale non-gouvernementele organisaties (iNGO's), liefdadigheidsinstellingen, grassroots

activistengroepen, nieuwsmedia, onderzoekers en particuliere bedrijven (Sou, 2018; Stewart et al., 2013; Gabriel, 2018; Chin & Golding, 2016). Stilistisch gezien vinden we vluchtelingengames terug als avonturenspellen met een eerste persoons perspectief, point-and-click games, digitale bordspellen en simulatiegames (Chin & Golding, 2016). De meeste vluchtelingengames gaan over de complexiteit van de verschillende uitdagingen die vluchtelingen tegenkomen tijdens hun risicovolle vlucht naar een ander land en het settelen in een nieuwe omgeving (Gabriel, 2018; Sou, 2018; Raessens, 2015). In het algemeen zijn de meeste games gericht op empathie creëren door gamers in de schoenen te plaatsen van asielzoekers of vluchtelingen (Gabriel, 2018). Verder zijn ze te vinden op open distributieplatforms, kunnen ze gratis gedownload of online gespeeld worden via een webbrowser in tegenstelling tot de gesloten dominante game-industrie (Chin & Golding, 2016). Web-onderzoek en analyses van vluchtelingengames zijn te vinden bij Chin en Golding (2016) en Gabriel (2015, 2018).

Vluchtelingengames worden nog niet alom gespeeld. Een eerste reden is dat er door regelgevingsmaatregelen en regulering door de dominante game-industrie een beperkte toegankelijkheid is van dergelijke games voor een groot publiek en bereidheid van commerciële bedrijven om vluchtelingengames te ontwikkelen (Chin & Golding, 2016). Een andere reden is dat ze vanwege hun inhoud naast lof ook kunnen rekenen op kritiek in de media. Controversiële games worden namelijk meestal hevig besproken in online forums, recensies, wetenschappelijke artikelen, mediaberichten, tv-komedieshows en talkback-radio (Gabriel, 2018; Chin & Golding, 2016). *Escape from Woomera* toonde zo bijvoorbeeld in 2004 details over de omstandigheden in de Australische detentiecentra die tot dan onbekend waren voor het grote publiek. Sommige ontwikkelaars wilden destijds anoniem blijven vanwege de schrik om hun baan in de gamesector te verliezen (Gabriel, 2018). *Smuggle Truck* werd oorspronkelijk afgewezen door Apple's App Store en zwaar bekritiseerd door sommige Amerikaanse politici vanwege de inhoud van het spel (Gabriel, 2018). Dit toont aan dat mensen, en dan vooral degenen die vluchtelingengames bekritisieren, denken dat games in staat zijn de waarden en overtuigingen van spelers te beïnvloeden (Gabriel, 2018). Andere kritiek is dat games zoals *Smuggle Truck* spelen met stereotypen en zo haat en discriminatie ondersteunen of gewoonweg de situatie belachelijk maken, omdat sommige mensen de satire niet zo goed kunnen onderscheiden (Gabriel, 2018).

6.1 Gepolariseerd debat

Het debat over vluchtelingengames is gepolariseerd. Zo zijn er - extreem gezien - optimistische stemmen die een revolutie verwachten van vluchtelingengames (Chin & Golding, 2016; Sou, 2018), maar ook "pessimistic voices who fear trivialization of geopolitical problems through a total gamification of social relations" (Plewe & Fürsich, 2017, p. 14).

Volgens (Chin & Golding, 2016; Sou, 2018) kunnen media aan de ene kant positief aangewend worden in de vorm van vluchtelingengames om de vereenvoudigde publieke representatie van vluchtelingen die er heerst op te helderen (Chin & Golding, 2016; Sou, 2018). Vluchtelingengames dagen spelers uit om kritisch na te denken over de complexiteit van vluchtelingenervaringen en nemen zo afstand van grootse emotionele vertogen van medelijden en mededogen die vaak worden gevoerd in andere media (Sou, 2018).

Aan de andere kant geven (Orgad, 2012) en Orgad (2012) aan dat vluchtelingengames migratiekwesities te eenvoudig naar voren brengen. De representatie van *distant suffering* is een bekend begrip in de studies naar vluchtelingengames (Plewe & Fürsich, 2017; Orgad, 2012). In vluchtelingengames zoals *Darfur is Dying* worden machtsonevenwichten tussen 'anderen' en 'ons' volgens Orgad (2012) duidelijk afgebeeld. Plewe en Fürsich (2017) merken op aan dat de *storytelling* in vluchtelingengames anderen alleen lijken te accepteren als ze meer op 'ons' lijken. "The relation to distant others is constructed through and on the basis of western spectators' self-congratulation for their generosity" (Orgad, 2012, p. 134). Orgad (2012) stelt dan ook dat de media vaak laten uitschijnen dat we vluchtelingen moeten helpen omdat ze ook 'mens' zijn, in plaats van uit te gaan van een soort gedeelde burgerlijke solidariteit. Deze gedachtegang wordt gelinkt aan 'kosmopolitisme' waarvan Beck (2006 geciteerd in Orgad, 2012) het beschrijft als een gevoel van onderlinge interdependentie tussen sociale actoren over nationale grenzen heen en onderlinge verbondenheid "among" en "between" vreemden (p. 115).

II METHODOLOGIE

1 Kwalitatief onderzoek

Kwalitatief onderzoek probeert verschijnselen te interpreteren vanuit de betekenis die mensen geven aan hun sociale realiteit (Ritchie et al., 2013; Baarda et al., 2013). We benaderen hierbij de houding tegenover vluchtelingen vanuit een constructionistisch standpunt, waarbij de 'geconstrueerde realiteiten' over het gebruik van crossmediale spelmethodieken zoals games en participatief theater om aan burgerschapseducatie te doen in kaart worden gebracht (Ritchie et al., 2013). De sociale constructie van betekenisgeving is dan ook een veel voorkomend onderwerp binnen kwalitatief onderzoek (Bogost, 2007). We benaderen leren en in dit geval attitudevorming over vluchtelingen als een gesitueerde sociale praktijk binnen de context van het onderwijs (Lave, 1991).

1.1 Onderzoeksopzet

Voor de empirische dataverzameling kozen we voor semigestructureerde diepte-interviews met verschillende betrokkenen. Voordat de interviews werden afgenomen, werd een kort vooronderzoek uitgevoerd waarin er kennis werd gemaakt met PeaceCraft.

1.1.1 Vooronderzoek: case PeaceCraft

Om een concreet beeld te krijgen van wat PeaceCraft inhoudt, werden verschillende bronnen geraadpleegd: schriftelijke evaluaties en verslagen van zowel de game als het theaterstuk in scholen door leerkrachten en leerlingen, voortgangsrapporten voorgelegd aan de Vlaamse Overheid en een review van de game op Youtube. Deze documenten werden aangereikt door één van de coördinatoren van het project met wie gedurende het onderzoek nauw contact werd onderhouden. Ook werd een interview afgenomen om nog extra informatie te verkrijgen op 22/11/2018 met een andere coördinatrice van het project. Vooraleer de diepte-interviews werden afgenomen deed de onderzoekster een bredere studie rond de spelmethodieken. De onderzoekster was eenmalig aanwezig bij het spelen van de game in een klas op 22/01/2019. Op 25/01/2019 werd een theatervoorstelling bijgewoond om ook dan meer inzicht te krijgen in de dynamiek en interacties die ontstaan.

Het project heeft als doelgroep 16-20-jarigen (PeaceCraft, n.d.). In de game neemt de speler de smartphone over van de Afghaanse Mohammed of de Syrische Sara, beiden jonge vluchtelingen op weg naar België (PeaceCraft, n.d.). Naarmate de game vordert worden ze geconfronteerd met de keuzes waar jonge vluchtelingen mee te maken krijgen op hun gewaagde tocht. In het theaterstuk wordt de situatie van een jonge vluchteling in België geschetst. Verschillende personages stellen op

een humoristische en provocerende manier de bestaande vooroordelen over vluchtelingen in vraag. Op het einde is er een interactief deel waarin leerlingen op het 'toneel' worden gevraagd om nieuwe oplossingen te bedenken en na te spelen voor de dilemma's die in het theaterstuk worden aangebracht. Zowel de game als het theaterstuk zijn gebaseerd op de verhalen van jonge vluchtelingen uit het opvangcentrum Linkeroever in Antwerpen.

Wat opvalt aan de karakters in de game en het theaterstuk is dat ze over *agency* en empowerment beschikken. De initiatiefnemers proberen geen medeleven op te wekken bij de jongeren, maar eerder inzicht en empathie voor de situatie van jonge vluchtelingen, dat in contrast staat met traditionele gedecontextualiseerde mediarepresentaties van vluchtelingen (Sou, 2018).

2 Semigestructureerde diepte-interviews

Eenzijds werden de ervaringen van leerlingen en leerkrachten met PeaceCraft in kaart gebracht, anderzijds betrokken we experts of 'deskundigen' die werken in de vakgebieden onderwijs en serious games. We zijn ons bewust van het feit dat het woordgebruik impliciet bepaalde machtsrelaties kan reproduceren en volgen hierin de ideeën van Bourdieu en Thompson (1991) over taal als '*symbolic market*' waarbij bepaalde groepen van mensen meer controle kunnen uitoefenen door hun taalgebruik. Om deze reden benaderen we leerlingen en leerkrachten in deze masterproef als 'ervaringsdeskundigen'. Er werd gekozen voor semigestructureerde diepte-interviews, doordat het open en flexibel karakter ervan toelaat om meer diepgang en details te creëren in de verhalen van de geïnterviewden (Ritchie et al., 2013). Bogost (2007) stelt hiernaast dat vertrekken vanuit de ideeën van Vygotsky (1978) over leren in een sociale interactie toepasselijk is voor diepte-interviews over onderwerpen zoals persuasieve games, omdat de procedurele retoriek geen simplistische numerieke resultaten voortbrengt.

Voor het vinden van geschikte deelnemers werden de vier stappen toegepast die Robinson (2014) vooropstelt voor diepte-interviews. Ten eerste werd de doelpopulatie bepaald, namelijk enerzijds scholen die aan PeaceCraft hebben deelgenomen en anderzijds experts die iets met het onderwerp te maken hebben. Een tweede stap was het bepalen van de steekproefgrootte (Robinson, 2014). We hielden hierbij rekening met non-respons. Uiteindelijk werd beslist om alle scholen te contacteren die aan PeaceCraft hadden deelgenomen die aan de selectiecriteria voldeden. In de derde stap werd gekozen voor de doelgerichte steekproef, een gebruikelijke methode binnen kwalitatief onderzoek (Robinson, 2014). Hierbij worden enkele criteria opgesteld om deelnemers te selecteren. Zo was voor de leerlingen en leerkrachten de ervaring met zowel de game als het theaterstuk een voorwaarde. Voor de experts was het selectie criterium deskundig zijn in ofwel onderwijs en burgerschapseducatie en/of in persuasieve games. In beide gevallen werd vrijwillige

deelname als prioritair beschouwd. Tenslotte werden 19 scholen en 18 experts gecontacteerd via e-mail. Het precieze aantal diepte-interviews werd op voorhand niet vastgelegd, er is namelijk doorgedaan tot er theoretische verzadiging ontstond in de verzamelde data (Chamaz, 2014). In totaal werden 21 semigestructureerde diepte-interviews afgenomen in de periode februari-april 2019. Onder de geïnterviewden bevonden zich 13 leerlingen, 4 leerkrachten en 4 experts (cf. Tabel 1). Omdat de interviews met leerlingen minder lang duurden dan die met leerkrachten en experts, werd gekozen om het aantal interviews met leerlingen te verdriedubbelen. Verder vond de volgorde van de interviews zo plaats dat bevindingen van leerlingen en leerkrachten konden voorgelegd worden aan enkele experts. Het feit dat zowel de leerlingen als de leerkrachten uit verschillende provincies kwamen, was positief voor de verrijking van de resultaten.

Op voorhand werden 3 topiclijsten opgemaakt met richtinggevende vragen (cf. Bijlage 1, 2 & 3), waarbij de vragen werden geformuleerd in functie van de onderzoeksvragen. Ook werd de topiclijst van de leerlingen ietwat aangepast in taalgebruik en het aantal vragen. Door het semigestructureerd karakter van de diepte-interviews had de onderzoekster de ruimte om tijdens het interview dieper in te gaan op bepaalde zaken (Boeije, 't Hart & Hox, 2009). Ook kreeg de geïnterviewde zo de gelegenheid om zelf elementen aan te brengen die hij of zij relevant vond en zo 'expert' te worden van zijn of haar situatie. Vanuit een sociaal constructionistisch oogpunt werd bijvoorbeeld tijdens het afnemen van de interviews vaak 'geprobed' of doorgevraagd om op die manier zoveel mogelijk de geïnterviewden de mogelijkheid te geven om zelf hun geconstrueerde realiteit te schetsen (Ritchie et al., 2013). De afnames gebeurden met een voice recorder. Nadien werden de interviews volledig uitgetypt en geanalyseerd.

Tabel 1: Overzicht geïnterviewden

	Geslacht	Leeftijd	Klas	School	Datum	Duur (min:sec)
LL1	Vrouw	18	6HW	VMS Roeselare	15/02/2019	09:21
LL2	Vrouw	17	6HW	VMS Roeselare	15/02/2019	14:08
LL3	Vrouw	16	5HW1	K.A. Keerbergen	18/02/2019	22:01
LL4	Vrouw	16	5HW1	K.A. Keerbergen	18/02/2019	16:19
LL5	Vrouw	16	5HW1	K.A. Keerbergen	18/02/2019	18:04
LL6	Vrouw	17	5HW1	K.A. Keerbergen	18/02/2019	12:35
LL7	Vrouw	17	5HW1	K.A. Pegasus Oostende	20/02/2019	26:03
LL8	Vrouw	16	5HW2	K.A. Pegasus Oostende	22/2/2019	23:18
LL9	Man	17	5HW2	K.A. Pegasus Oostende	25/2/2019	15:09

LL10	Man	18	5HW1	K.A. Pegasus Oostende	12/03/2019	15:17
LL11	Vrouw	18	5HW1	K.A. Pegasus Oostende	18/3/2019	28:06
LL12	Man	17	5/6 Adm	CLW Antwerpen	4/04/2019	17:15
LL13	Vrouw	19	5/6 Adm	CLW Antwerpen	4/04/2019	30:27

	Geslacht	Vakgebied en graad	School	Datum	Duur (min:sec)
LK1	Vrouw	Cultuurwetenschappen 3 ^e graad	VMS Roeselare	15/02/2019	25:11
LK2	Vrouw	Opvoeder, personeelsadministratie 1 ^e /2 ^e /3 ^e graad	K.A. Keerbergen	18/02/2019	33:37
LK3	Vrouw	Godsdienst 3 ^e graad	Sint-Aloysiuscollege Menen	21/03/2019	53:07
LK4	Vrouw	PAV 3 ^e graad	CLW Antwerpen	4/04/2019	50:48

	Geslacht	Functie	Organisatie	Datum	Duur (min:sec)
E1	Man	Deskundige Flankerend Onderwijs	Dienst Flankerend Onderwijsbeleid Sint- Truiden	14/02/2019	44:31
E2	Man	Adjunct-directeur en verantwoordelijke ICT-beleid	Horizontaal Beleid van het Departement Onderwijs & Vorming	21/02/2019	51:28
E3	Vrouw	Projectmedewerker vluchtelingen en actief burgerschap	GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	11/03/2019	48:34
E4	Man	Hoofd Game Departement	Vlaams Audiovisueel Fonds vzw	27/3/2019	1:23

2.1 Ethiek

Om de vlotheid van het onderzoek te garanderen werd voorafgaand aan elk diepte-interview mondeling een *'informed consent'* voorgelegd aan de geïnterviewden waarin ze geïnformeerd werden over een aantal ethische zaken. Hierbij werd onmiddellijk getoetst of ze akkoord gingen. Op dat moment werden ook persoonsgegevens verzameld. In deze *informed consent* stelden we de

geïnterviewde op de hoogte van volgende zaken: uitleg van de doelen van het onderzoek; indien gewenst konden persoonsgegevens geanonimiseerd worden, indien toestemming werd het interview opgenomen, indien gewenst konden de transcripties eerst nagelezen worden. Voor de minderjarige leerlingen werd een schriftelijke *informed consent* voorzien (cf. Bijlage 4), waarbij een *opting-out* systeem werd toegepast. Hierdoor konden de ouders de onderzoekster de *informed consent* terugbezorgen als ze bezwaar hadden.

3 Analyse

Nadat alle diepte-interviews afgenomen waren, werd elk interview '*ad verbatim*' of woordelijk uitgetypt aan de hand van de audio-opnames (cf. Bijlage 5). Om deze transcripties te analyseren werd gebruik gemaakt van één van de bekendste kwalitatieve benaderingen, Grounded Theory of de constant vergelijkende methode (Glasser & Strauss, 1967 geciteerd in Ritchie et al., 2013). Grounded Theory is gericht op het inductief genereren van theorieën die sociale processen verklaren op basis van de informatie die de deelnemers delen (Ritchie et al., 2013).

Hierbij werd de codering opgesplitst in 3 fases: open, axiaal en selectief coderen (Baarda et al., 2013; Chamaz, 2014). Deze fases liepen in de praktijk door elkaar, wat een verrijking van de theorievorming toeliet (Chamaz, 2014). In het open coderen werden labels toegekend aan bepaalde stukken tekst uit de transcripties. Dit waren enerzijds labels die vanuit de literatuur naar boven kwamen en anderzijds labels die relevant werden geacht door de onderzoekster (Baarda et al., 2013). Bij het axiaal coderen werden de labels uit de open codering samengevoegd tot nieuwe categorieën. In de laatste stap, het selectief coderen, werden de categorieën verbonden tot centrale theorieën die antwoorden konden bieden op de onderzoeksvragen (Baarda et al., 2013). Hierbij stond het zoeken van relaties tussen de verschillende categorieën centraal (Ritchie et al., 2013).

4 Beperkingen

Bogost (2007) stelt dat ook kwalitatief onderzoek afhankelijk is van een economie van rendement, waarbij onderwijsinstellingen bijvoorbeeld rekenen op voorspelbare en gewenste antwoorden. We hielden daarom rekening met onbewust vooraf gedefinieerde doelen, zoals gewenste uitkomsten voor het project PeaceCraft (Bogost, 2007). Verder kunnen we door de aard van het kwalitatief karakter geen generaliseerbaarheid van onderzoeksresultaten bieden (Ritchie et al., 2013). Ook dienden we rekening te houden met mogelijke subjectiviteit van de onderzoekster.

Deze beperkingen werden zo veel mogelijk tot een minimum gereduceerd door de betrouwbaarheid en validiteit na te kijken. Bij kwalitatief onderzoek is het moeilijker om

betrouwbaarheid en validiteit te garanderen dan bij kwantitatief onderzoek (King & Horrocks, 2010). Toch hebben we geprobeerd om deze 2 elementen zoveel mogelijk te garanderen in deze masterproef. De betrouwbaarheid van het onderzoek wordt gestimuleerd door enerzijds de duidelijke rapportering aan de hand van bijvoorbeeld citaten en anderzijds door voldoende details te bieden over het proces van dataverzameling (King & Horrocks, 2010). De validiteit wordt verhoogd doordat de onderzoekster belang hechtte aan reflexiviteit op het proces. Zo werd er voldoende aandacht aan zelfreflectie besteed of het bewustzijn van mogelijk subjectieve beïnvloeding door de eigen ideeën onbewust te willen volgen (Lincoln & Guba, 1985 geciteerd in King & Horrocks, 2010).

Een volgende beperking is de mogelijke sociale wenselijkheid in de gegeven antwoorden. Om deze reden werd dan ook geopteerd voor diepte-interviews in plaats van focusgroepen in die zin dat focusgroepen ervoor kunnen zorgen dat deelnemers hun antwoorden op elkaar afstemmen en niet durven uitkomen voor hun eigen mening (Hollander, 2004). Vooral bij jonge deelnemers, in dit geval de leerlingen, is voorzichtigheid geboden in het hanteren van focusgroepen als dataverzamelmethode (Hollander, 2004). Als laatste stelt Robinson (2014) dat het aspect van vrijwillige deelname kan zorgen voor de zogenoemde 'zelfselectiebias', waarbij mensen die dit vrijwillig doen mogelijk een grotere interesse hebben in het onderwerp en daardoor meer open zijn. Robinson (2014) spreekt vervolgens over een '*female bias*' in kwalitatief onderzoek, omdat vrouwen meer geneigd zouden zijn om deel te nemen aan kwalitatief onderzoek dan mannen. Dit zou onder andere te wijten zijn aan een hogere neiging tot '*self-disclosure*' (Dindia & Allen, 1992 geciteerd in Robinson, 2014). We nemen deze kritische bedenkingen dan ook mee in het eigen onderzoek.

III RESULTATEN

1 De rol van onderwijs in de houding tegenover vluchtelingen

1.1 Andere factoren

1.1.1 Houding leerlingen

De helft van de geïnterviewde leerlingen heeft een open houding naar vluchtelingen toe. De andere leerlingen hebben een neutrale houding. Sommige leerlingen geven blijk van een uitgesproken mening. LL1: *“Ik heb zo het gevoel dat mensen boos zijn op de vluchtelingen, maar eigenlijk moeten ze dan boos zijn op de politiek, omdat zij een slecht beleid hebben”*. Volgens E2 en E4 is er maatschappelijk gezien meer polarisatie. Zo zijn er meer extreme meningen onder leerlingen, maar volgens LK3 zullen ze dit niet altijd durven uiten. De vluchtelingenkwestie is dan ook volgens alle geïnterviewden een actueel thema, dat ‘andere’ pedagogische tools vereist dan de klassieke overdrachtssituaties.

Volgens de bevindingen wordt een leerling actief beïnvloed door vier factoren: de familie, de media, de school en *peers*. Uit de data kunnen we geen consensus vinden over de precieze volgorde van de factoren. Bekeken vanuit het sociaal constructionistische paradigma hoeft dit ook niet (Vygotsky, 1978). Algemeen kunnen we wel stellen dat de media, familie en de school de drie grootste factoren vormen. Hiernaast spelen de hoeveelheid kennis over vluchtelingen die leerlingen bij bovenstaande socialisatieagenten op doen en de mate waarin ze hierbij in contact komen met vluchtelingen - het intercultureel contact - een rol. Als laatste werd de eigen persoonlijkheid door enkele leerlingen gezien als een beïnvloedende factor, door het vaststaande en genetische karakter ervan. We kunnen dit plaatsen binnen het nature nurture debat (Tesser, 1993 geciteerd in Crano & Prislin, 2008).

Een eerste socialisatieagent is de rol van de familie. Volgens leerkrachten en experts wordt de houding naar vluchtelingen toe grotendeels gevormd thuis, van jongs af aan. Een aantal leerlingen geven aan dat hun ouders een grote invloed hebben en dat je die mening meekrijgt van thuis. Ook geven een aantal leerlingen aan hierover te kunnen praten met hun ouders, maar dit wordt niet altijd gedaan. LL11 geeft aan dat haar ouders de belangrijkste invloed vormen. Doordat haar moeder werkt met vluchtelingen hoort ze altijd ‘extreme’ verhalen thuis.

Vervolgens geven LL1 en LL3 aan veel te praten over politieke onderwerpen met een tweede socialisatieagent, de vrienden of *peers*. LL11 geeft aan dat ze dit wel durft maar dit niet veel voorkomt. LL6 en LL4 stellen dat de meningen van de mensen rondom hen veel invloed hebben op hoe ze denken.

Ten derde is er de rol van de media als socialisatieagent. Over de rol van de media had bijna elke respondent iets te zeggen. Algemeen concluderen we dat de media vooral 'ongevraagd' - dit in tegenstelling met het onderwijs - heel veel informatie aanlevert over vluchtelingen. Als leerlingen niet voldoende kennis hebben om een eigen standpunt te vormen over vluchtelingen, volgen ze hetgeen er in de media gezegd wordt en denken minder kritisch na. LL13 stelt: *"Dat kan wel invloed hebben want als je er niets over weet en dan hoor je dat zo, dan denk je ook dat dat zo is"*. Hierdoor ontstaat volgens de meeste respondenten een verkeerde beeldvorming over vluchtelingen. Dit zou vooral komen doordat bepaalde feiten *geframed* worden, aan de hand van bijvoorbeeld het taalgebruik. *"Media ook, als je de woorden hoort van vluchtelingen overspoelen ons of de overstroming van vluchtelingen"*, stelt LK3. LK2 merkt op dat dit vooral komt doordat de media een eenzijdig beeld van vluchtelingen weergeeft. Ook maken de media het volgens LL13 zo dramatisch mogelijk om kijk en leescijfers te verhogen. Volgens E4 worden leerlingen er zo ongevoelig voor, want het nieuws toont dagdagelijks mensen die sterven op verschillende manieren.

Maatschappelijk gezien is er meer polarisatie merkt E2 op. Dit wordt volgens hem onder andere gerelateerd aan de opvallende aanwezigheid van 'hate speech' in de media. Sociale media worden aangehaald als een belangrijke factor, daar traditionele mainstreammedia zoals papieren kranten volgens een aantal leerkrachten en experts door jongeren niet zo vaak geraadpleegd worden. Volgens E2 creëren de media 'een bubble', waarbij sociale media zoals Facebook het nieuws filteren en algoritmes creëren die hen minder in aanraking brengen met 'counternarratives' en het eigen gelijk versterken. Volgens een aantal leerlingen doet het nieuws dit ook en worden bewust bepaalde zaken weggelaten of toegevoegd. Zo merkt LL9 op dat ze bij een aanslag altijd vermelden om welke afkomst het specifiek gaat. LL11 stelt dat ze de goede zaken over vluchtelingen niet tonen, daar dit enkel maar 'opvulling' zou zijn. Sommige leerlingen zijn zich hier bewust van en stellen dat media geen veilige informatiebronnen zijn. Zo merkt LL10 op: *"[...] in het algemeen heb ik niet graag dat ik de ideeën van de media ga overnemen aangezien dat die vaak gescreend worden en het verleden niet echt wordt getoond"*. Anderzijds vormen de media volgens een aantal leerlingen een opstap naar conversaties met hun gezin of vrienden over maatschappelijke onderwerpen. LL7 geeft aan dat ze door de media beter weet waarom vluchtelingen vluchten.

Ten vierde wordt onwetendheid volgens LL6, LK1 en LK4 gezien als een grote trigger voor negatieve houdingen. Zoals hierboven aangegeven volgen veel leerlingen de media als ze over onvoldoende kennis beschikken. Aanvullend stelt E1:

"Onwetendheid is een heel gevaarlijk gegeven. En zo'n soort stuk zoals dat van diversiteit, dat mag je echt niet onderschatten. En als ik over diversiteit praat dan praat ik niet alleen over culturele

verschillen, maar dan praat ik ook over, zeg maar genderverschillen, seksuele geaardheidsverschillen”.

Een laatste factor is de rol die door de geïnterviewden wordt toegeschreven aan intercultureel contact. Volgens LL13 krijgen mensen door de media een verkeerd beeld van vluchtelingen totdat ze positief intercultureel contact hebben. *“Heel veel mensen denken nu dat moslims terroristen zijn maar de moslim die in mijn klas zit is geen terrorist zoals op TV, en veel mensen begrijpen dat niet totdat ze dat zelf zien”.* Volgens een aantal leerlingen zou het contact met OKAN-leerlingen op school hen doen inzien dat ‘het ook mensen zijn’ en dat ‘niet iedereen slecht is’. Ook hebben een aantal leerlingen klasgenoten of vrienden met een niet-Europese nationaliteit. LK1 concludeert dat intercultureel contact een grote factor is *“want anders blijft het een ver van je bed show. En het raakt me niet en ik geloof het toch niet allemaal wat zij zeggen of het zal wel niet echt zijn en het is maar mijn leerkracht die dat probeert.”.*

E4 stelt dat confrontatie met moeilijke zaken op een positieve manier kan zorgen voor aanvaarding en dat media hier een grote rol in kunnen spelen. Men moet dit wel kaderen in een bredere context, ook de aanvaarding in de maatschappij met dat gevoelige thema speelt een rol. Verder merkt E4 op dat er door de verstedelijking meer confrontatie is met mensen uit andere landen en conflictzones. Ook LK2 stelt dat leerlingen door de media meer in contact komen met vluchtelingen dan vroeger. E4 stelt dat er hierdoor of wel meer begrip ontstaat of juist helemaal niet, in de zin van xenofobie.

1.2 Rol van de school

Volgens een aantal geïnterviewden ligt er een kans in het feit dat leerlingen zo’n aanzienlijke tijd van hun jonge leven op school doorbrengen. LK2 meent dat de school een bevestigende of remmende rol speelt, afhankelijk van hoe de leerling het thuis meekrijgt. Zo zal de houding van het thuisfront bekrachtigd worden als er geen aandacht aan wordt gegeven op school. Volgens E1 kan het onderwijs de cirkel van ‘onwetendheid’ doorbreken, wanneer de ouders bijvoorbeeld geen educatie genoten. Hier wordt de link van een positieve houding gelegd met de opleiding die iemand heeft (Noppe et al., 2018; Jacobs et al., 2017; García-Faroldi, 2017). Ook E3 stelt dat het onderwijs de belangrijkste bron is om een verschil te maken, het is *“de enige plek in de samenleving waar je iedereen samen hebt”.* Anderzijds zal volgens LK3 de thuissituatie altijd een grote invloed blijven hebben. *“Want mijn collega’s in 1, 2, 3, 4 zijn daar ook mee bezig, die zeggen ook allerlei dingen maar raken ook gefrustreerd van dingen die ze terugkrijgen van leerlingen. Van what is the use? Om erin te investeren.”* E2 merkt op: *“De scholen hebben daar een heel belangrijke rol in, maar je moet er ook niet de hemel van verwachten [...] ouders hebben daar minstens een even grote rol in of het middenveld of de omgeving waarin jongeren zich bevinden”.*

Volgens E1 en E2 bestaat de kerntaak van het onderwijs erin om leerlingen op te leiden tot kritische burgers, iets wat we ook terugvinden in de doelen van burgerschapseducatie (Sampermans et al., 2017; De Groof et al., 2010). Ten eerste heeft het onderwijs volgens de meeste respondenten de taak om objectieve informatie over vluchtelingen - zoals feiten, cijfers, oorzaken en historische achtergronden - aan te leveren. Als tweede punt dient het onderwijs ook vaardigheden bij leerlingen te stimuleren, waarvoor we vanaf hier de term 'generieke vaardigheden' hanteren. Een aantal leerkrachten en experts verstaan hieronder vaardigheden om informatie juist te leren interpreteren, zoals bronnen leren checken, fake news onderscheiden etc. Op deze manier kan de school volgens E1 een 'helpende hand' vormen om orde te scheppen in de informatie die leerlingen, via onder andere de media, binnenkrijgen. E2 en E3 hebben het over open leren dialogeren, actief luisteren, argumenten vormen, reflecteren en gesprekken voeren op een geweldloze manier. Ten derde kan het onderwijs intercultureel contact bevorderen en verschillende culturen in contact laten komen met elkaar. E3 stelt dat als er één plaats is waar dit kan, dit wel het onderwijs is. Volgens E1 moet de overheid waken over een goede sociale mix in scholen. LK3 stelt dat de rol van een school er ook in bestaat om leerlingen te laten voelen, te laten inbeelden en te laten ervaren wat het is om een vluchteling te zijn, waarna ze zelf kunnen beslissen wat ze ervan denken. Volgens LK4 "gaan ze er veel meer van kunnen onthouden dan als ze dat hier op papier in de les krijgen". Aanvullend stelt E3:

"Het in contact brengen van mensen met elkaar, vluchtelingen met niet-vluchtelingen en dat is gewoon super cruciaal en dat gebeurt nu veel te weinig. Als er 1 plaats is waar het kan gebeuren is het wel het onderwijs, want daar zit iedereen samen en daar zal wel 1 leerling in de school zijn met een vluchtverleden".

1.3 Huidige plaats in lessenpakket

De meeste geïnterviewde leerlingen geven aan dat ze nog niet echt gericht les hebben gehad over vluchtelingen. Een aantal leerlingen stellen dat het onderwerp soms aan bod komt naar aanleiding van een gebeurtenis in de media in de lessen aardrijkskunde, levensbeschouwelijke vakken of geschiedenis. LK3 geeft aan dat er ook wel eens uitstappen gebeuren naar een vluchtelingencentrum in de buurt, maar dat het zijn doel mist omdat ze niet 'echt' contact hebben met vluchtelingen. De meeste leerlingen gaven aan meer te willen weten over vluchtelingen. Ook vinden ze dat ze te weinig meningen uitwisselen op school en te weinig oefenen in argumenten vormen. LL11:

"[...] we doen dat een beetje te weinig. Zo echt meningen delen en daarover echt leren spreken. Want zo mensen die later dingen willen doen, met je mening kunnen geven zoals politiek, om het simpelste voorbeeld te geven. Veel mensen moeten dat leren op eigen basis.

Omdat je dat op school nooit echt ervaren hebt van ben ik een spreker? Kan ik goed praten? Zo'n dingen".

Deze generieke vaardigheden staan voorlopig in de vakoverschrijdende eindtermen, maar zowel leerlingen als leerkrachten geven aan dat hier te weinig aandacht aan wordt gegeven. Zoals Hoskins et al. (2008) en De Freitas en Jarvis (2009) stellen, zijn deze generieke vaardigheden van prioritair belang om duurzame leerwinst te faciliteren.

1.3.1 Uitdaging 1: richting afhankelijk en leerkracht afhankelijk

Leerlingen uit de humane wetenschappen geven aan meer les te krijgen over vluchtelingen dan hun schoolgenoten uit andere richtingen, waardoor ze beter geïnformeerd zijn over maatschappelijke thema's. LL9 stelt: "Door de lessen media die wij krijgen, specifiek op de zaken die er gebeuren in de wereld, zijn wij beter geïnformeerd". LL11 merkt op dat: "Terwijl dat wel iets is dat iedereen moet weten [...] kwestie van gewoon een beetje wereldwijsheid te hebben". E2 beaamt dit en stelt dat ook andere thema's rond burgerschap zoals de digitale wereld, seksuele opvoeding, euthanasie, klimaat, genderverschillen belangrijk zijn. "En dat zijn allemaal dingen die bij het leven horen en in het onderwijs aan bod moeten komen".

Hiernaast stelt LK3 dat of een leerkracht lesgeeft over vluchtelingen afhankelijk is van zijn of haar mening. LK3: "[...] er zijn leerkrachten die zeggen: We zijn lessen kwijt omdat PeaceCraft komt. Ik denk dan dit gaat wel om de maatschappij hé". Aanvullend merkt LK3 nog op: "Sommigen zeggen dat ze niet voor vluchtelingen zijn, laat staan dat ze dan info zouden geven over vluchtelingen", illustratief voor het onderzoek van Biesta, Korthagen en Verkuyl (2002) over de pedagogische idealen van leerkrachten. LK1 geeft aan dat leerkrachten die lesgeven in de richting humane wetenschappen meer bekwaamheid hebben in de behandeling van zo'n thema's door hun opleiding.

1.3.2 Uitdaging 2: discrepantie tussen beleid en praktijk

Het thema vluchtelingen staat niet in de eindtermen, waardoor dat enkele leerkrachten aangeven dat het thema al snel 'niet meer past' in het curriculum. Enkele leerkrachten geven aan dat elke leerkracht zijn of haar eindtermen moet halen, waardoor leerkrachten het thema op elkaar afschuiven en er niet echt afspraken worden gemaakt. Ook bestaan er op beleidsniveau wel vaak visies daarover, maar die komen niet altijd overeen met wat er in de werkelijkheid gebeurt. LK3:

"Als school hebben wij ook een missie en visie van kijk we streven de totale mens na in alle mogelijke aspecten en niet enkel het intellectuele aspect zit daarin. Dat is mooi op papier die missie en visie, maar je moet er dan ook iets mee doen."

Het gevolg hiervan is dat leerlingen aangeven dat ze te weinig les krijgen over vluchtelingen. E2 geeft hiernaast aan dat er heel wat aanbod bestaat rond het thema, maar dat leerkrachten de weg niet vinden.

2 Crossmediale spelmethodieken en attitudeverandering in het onderwijs

2.1 Sterke en minder sterke punten game PeaceCraft

Voor de meeste leerlingen was een game spelen om iets te leren in de klas nieuw. Wel wordt er al gebruik gemaakt van quizjes in sommige vakken, ook op een digitale manier zoals in de vorm van Kahoot. Dit kan volgens E4 deels verklaard worden doordat er nog een terughoudendheid heerst in het onderwijs, games zijn nog niet 'ingeburgerd' en er is te weinig aandacht voor in de lerarenopleiding. Volgens E1 zijn games om jongeren iets bij te leren dan ook deel van de onderwijsvernieuwing.

Games in de klas zorgen voor variatie in het lessenpakket (Neys & Jansz, 2019; Gee, 2007; Ruggiero, 2015) iets wat de leerlingen dan ook volop bevestigen. LL9 geeft aan beter op te letten bij gebruik van creatieve lesmethoden in vergelijking met de traditionele methoden. Ook E4 beaamt dit: *“Wij geloven dat game-based learning werkt. Dat je beter onthoudt dan wanneer je het zou doen met een cursus of wat dan ook”*. In overeenstemming met het onderzoek naar gamen in de klas (Martí-Parreño et al., 2018) stelt E2 dat dit onderzoek aantoont dat het werkt en dat het de sociale dynamiek in een klas op een positieve manier verandert. Volgens E1 zorgt het spelenderwijze karakter van games ervoor dat leerkrachten niet veel moeite moeten doen om er leerlingen warm voor te krijgen. Gamification is dan ook een welgekend fenomeen waar ook E1 en E4 voorstander van zijn. Over het antwoord op de vraag of de game een les over vluchtelingen kan vervangen waren de meeste leerkrachten en experts het eens: 'neen'. E4:

“Vergeet niet je zit hier met een hele complexe problematiek met veel uitwaaiers naar allerlei sociale maatschappelijke thema's, meer naar politiek, naar van alles en nog wat, het is ook een illusie dat dat op een leuke en eenvoudige manier aan de man kan gebracht worden.”

Een sterk punt van de game is de mogelijkheid om de reis die jonge vluchtelingen doormaken te simuleren in de game. E2 linkt dit aan een veilig klasklimaat. Hij stelt dat je in een game mag falen, door de gesimuleerde situaties. Verder gaven de leerlingen aan dat ze zich konden inleven in de game doordat het formaat van de smartphone zeer realistisch is. Ook het interactieve aspect en de laagdrempeligheid van de game werden een aantal keren benoemd als sterke factoren.

Het leeraspect van de game bevindt zich vooral in aspecten van de reis die een jonge vluchteling dient te ondernemen om in België te geraken. LL7 stelt: *“Bij mij was z'n broertje opeens kwijt, dan dacht ik als ik dat zou meemaken, zou dat ook echt zwaar en moeilijk zijn. Dus je leert wel een beetje uit hun gevoel”*. LL3 stelt dat de tocht moeilijker is dan ze voordien dacht. *“[...] en dat ziet er precies heel makkelijk uit. Maar dat is eigenlijk niet zo want die moeten ook heel wat dingen trotseren en familie kwijtraken en vervoer zoeken. Dat moet heel moeilijk zijn”*. Een ander feit dat enkele leerlingen nog niet wisten is dat de smartphone voor vluchtelingen niet gewoon een hulpmiddel, maar écht de enige vorm van communicatie met hun familie is. Ook LK2 gaf aan uit de game geleerd te hebben doordat ze hier voordien nog niet echt bij had stilgestaan.

Een aantal leerlingen gaven aan dat ze niet zo goed wisten wat te verwachten, doordat hun leerkracht ook niet goed geïnformeerd was. Volgens LL3 is er een introductie nodig zodat de leerlingen weten waarover het gaat en wat ze moeten doen. Een andere opmerking is dat het *“anders was dan wat je in de media hoort”*, meent LL5. Een aantal leerlingen vonden de gebeurtenissen in de game niet ‘zo extreem’ als wat ze al wisten door bijvoorbeeld de media met alle ‘intense en aangrijpende verhalen’. *“[...] en ja ze moeten een hele reis doen dat is moeilijk en ze hebben gevaar op verdrinking en doodgaan en in kampen terecht te komen. Dat is hetgeen dat we allemaal al weten”*, stelt LL11.

Een andere zaak die wordt aangehaald is de hogere standaard van jongeren die in hun dagelijkse leven ook gamen. E4 stelt dan ook dat een introductie, waarin duidelijk gemaakt wordt dat het over de inhoud gaat, ervoor kan zorgen dat verwachtingen getemperd worden en leerlingen iets meer ‘vergevend’ zullen zijn ten opzichte van bijvoorbeeld de grafische kwaliteit van de game. E4 kaart verder aan dat er geen tijdloosheid is bij games, waardoor games die verouderd zijn meer opvallen dan verouderde leerboeken. Leerlingen spelen thuis de ‘nieuwste’ games waarvan de grafische kwaliteit immens hoog ligt. Hij stelt dan ook dat er een grote toekomst ligt in de toepassing van Triple A-games in het onderwijs.

In de game dienen de leerlingen veel keuzes te maken. E4 stelt dat dit een voordeel is dat enkel het *gaming format* kan aanbieden, want wanneer ze bijvoorbeeld naar documentaires kijken hoeven ze geen morele keuzes te maken.

LL4 verwoordt het als volgt:

“Het is anders dan tegenover het nieuws, want je weet dat het gebeurt en je ziet het in het nieuws, maar het wordt verteld als nieuws en het gaat voort. Nu zit je erin en word je gedwongen om erover na te denken”.

Over de keuzevrijheid in de game hadden een aantal leerlingen hun bedenkingen. Zo zouden meer opties en meerdere verhaallijnen er enerzijds voor zorgen dat duidelijker wordt welke gevolgen er zijn voor een bepaalde keuze. Anderzijds zou dit ervoor zorgen dat leerlingen dit hierna met elkaar kunnen delen en er zo een rijkere dialoog kan ontstaan. LK2 geeft wel aan dat meer keuzes ervoor zullen zorgen dat de game ook langer zal duren. LL10 stelt hiernaast voor om de game nog meer te richten op de emotionele waarde van de karakters zodat je 'echt in het verhaal kan zitten'. Hierbij zou een introductie aan de hand van een soort Facebook mechanisme gedaan kunnen worden, waarbij leerlingen connectie krijgen met de karakters en hun sociale omgeving.

Als laatste speelt de leerkracht een belangrijke rol in het 'game-verhaal'. LK3 merkt op: *"Ik dacht van oei, het is wel stil, ze zeggen wel een keer iets maar ja. Ik zat daar te wachten. Voor mij was dat een beetje uit mijn comfortzone, want normaal sta jij voor de klas dingen te zeggen"*.

Ook E4 stelt dat leerkrachten op de 'hoogte moeten zijn', wat niet zo vanzelfsprekend is. E2 vult aan:

"Vergeet ook niet van door een game te laten spelen in een schoolcontext, haal je de leerkracht ongelooflijk zwaar uit hun comfortzone want ze zijn dat niet gewend. Ze hebben infrastructuur nodig, dat moet werken. Er is ook het idee van distraction, waar gaan de leerlingen naartoe als je er geen zicht op hebt, dat is echt niet makkelijk. Prachtig als medium, maar voor de leerkracht echt niet evident".

2.2 Sterke en minder sterke punten theater PeaceCraft

Veel leerlingen gaven aan wel eens naar een theater te zijn geweest in schoolcontext, al was het concept van theater op school zelf en het interactieve deel voor de meeste leerlingen nog onbekend. Volgens LK2 geeft het theater duidelijk de leefwereld van jonge vluchtelingen weer met weinig middelen. De meeste leerlingen beaamden dit en konden zich goed inleven doordat het theater realistisch was. Het waren 'actuele en herkenbare situaties' volgens vele leerlingen. LL12 stelt dat het theater mensen aan het denken zet. Hiernaast benadrukten enkele geïnterviewden het entertainende en humoristische aspect als meerwaarde.

Het interactief deel werd door de meeste leerlingen en leerkrachten enthousiast onthaald. Zelf input hebben, meedenken en zich kunnen herkennen in een personage maakt dit interactief deel een meerwaarde. Op te merken valt dat er veel leerlingen waren die een mening hadden op dat moment, maar niet 'durften' meedoen. LL6 stelt dat durf een belangrijke factor was en dat je hiervoor uit de comfortzone moest komen. LK2 stelt dan ook dat de medewerking van het publiek belangrijk is: *"[...] toch wel mensen die wilden meewerken, want daar valt, dat is nu altijd zo, maar daar valt of staat een theaterstuk wel op"*. LL4 stelt als aanpassing voor om mensen aan te duiden

die iets 'moeten' zeggen, zodat ze ook leerlingen bereiken die wel een mening hebben. LL6 vond het in kleinere groepjes achter het personage een minder grote drempel, al durfden volgens LL11 niet alle leerlingen achter hun 'echte' keuze staan.

Veel leerlingen gaven aan te hebben ingezien dat het niet makkelijk is om opgenomen te worden in onze maatschappij. Ze zagen met 'eigen ogen' hoe mensen omgaan met vluchtelingen en wat zo'n reacties kunnen teweegbrengen bij een vluchteling zelf. LL5 geeft aan dat door de 'stop-oefeningen' tijdens het interactief deel ze ook doorheeft dat "je dit moet toepassen in het dagelijkse leven". LL2 vult aan: "[...] vooral als ik zo'n situaties zie die aan bod kwamen in het theater. Zoals van dat buskotje, mensen die negatief reageren, dan heb ik wel de neiging van, als die nog verder gaat ga ik er wel naar toe gaan. LK4 geeft aan dat het theater ook voor leerkrachten verrijkend is door "het feit dat de postbus de belangrijkste plek is van een asielcentrum [...]. Er was een leerkracht die dat tegen mij gezegd heeft van amai, ik had daar nog niet zo bij stilgestaan". LL12 zegt dat hij er nog heeft over gesproken met vrienden op school en dat hij dit belangrijk vond. LL7 geeft aan kritischer te zijn omdat ze al veel andere theaterstukken heeft gezien. Over het niveau van het theater hadden enkele leerlingen hun bedenkingen. Zo vonden enkele leerlingen dat het te speels was, wat 'kinderachtig' en dat het 'serieuzer' mocht. De andere, grotere groep leerlingen vonden het niveau juist goed, "Ik vind als je zoiets te serieus zou nemen er misschien mensen minder gaan opletten", meent LL9.

De rol van de leerkracht als begeleider in het theater is minder prominent dan die bij de game. Dit komt doordat er een facilitator is bij het theater die de leerlingen warm maakt. LK1 zei dat "hij echt alles uit hen probeerde te halen en pushte". LK1 stelt dat deze rol onontbeerlijk is en dat de leerkracht die rol niet op zich kan nemen.

2.3 Voorkeur spelvorm

2.3.1 Combinatie

De meeste geïnterviewden gaven aan de combinatie van de twee spelmethodieken te verkiezen, indien ze die optie kregen. De volgorde, eerst de game en dan het theater, zouden ze ook niet veranderen. Zo wordt aangegeven dat de gsm van in de game terugkomt in het theater. Ook werd de leerwinst van de combinatie van de twee methodieken in kaart gebracht. LL11: "Toen werd dat wel duidelijk, eerst zijn ze onderweg en dan was het als ze echt hier zijn wat dat ook nog een hele reis is. Terwijl dat ze er zijn op hun bestemming, zijn ze er eigenlijk nog lang niet". Ook LK3 vult aan: "[...] ik wil zo zeggen dat je van de reis, van vertrekpunt tot, ja het is geen eindpunt, het leven gaat altijd verder". De meerderheid van de leerlingen stelt dat door de zaken die terugkomen uit de game in het theater, je verder kunt nadenken over het onderwerp.

2.3.2 Keuze

Als ze moesten kiezen voor één vorm, gaf de helft van de geïnterviewden de voorkeur aan het theater, de andere helft had geen uitgesproken voorkeur en vond beide vormen gelijkwaardig. Die keuze hangt af van verschillende factoren, enerzijds van praktische zaken zoals budget, tijd en het profiel van de leerlingen, anderzijds van specifieke 'spelelementen' zoals keuzevrijheid en betrokkenheid.

Zo speelt het budget een rol aangezien het theater meer budget vereist dan de game. E4 stelt dan ook dat "als er kosten aan verbonden zijn, stopt het meestal direct". Een andere factor is het profiel van de leerlingen. Zo zullen leerlingen die al veel theaterstukken hebben gezien eerder de game verkiezen, leerlingen die dan weer veel games spelen thuis verkiezen vaker het toneelstuk. Bijkomend is de medewerking van het publiek belangrijk, maar "dat weet je niet op voorhand", stelt LK2, "[...] jongeren die niet willen reageren of die weinig of niet reageren, dan zal het spel weer beter zijn". Ook stelt LL6 dat ze liever de game speelde, omdat ze haar niet op haar gemak voelde tijdens het theaterstuk, daar het met verschillende klassen door elkaar was en ze de andere leerlingen niet echt kende. Een veilig klasklimaat is dus belangrijk. Een laatste factor is de beschikbare tijd, het theater neemt immers 2 lesuren in beslag en de game één uur.

Er werd aangegeven dat het theater meer bijgebleven is en dat het meer aanzet tot denken achteraf. Zo werd dikwijls vernoemd dat er bij het theater meer betrokkenheid is. LK3: *"Je kan gemakkelijk van achter het bureau zeggen ik zou dit of dat. 'Awel doe dat nu een keer', dat vond ik sterke dingen"*. Vele geïnterviewden geven aan dat je, in tegenstelling tot de game, 'echt' de emoties ziet van echte mensen, het komt 'dichter bij' de leerlingen. Een ander spelelement is de keuzevrijheid. Zo stelt LL1: *"Bij het theater kon je vrijer kiezen wat je wou doen. Bij de game kreeg je de vragen voorgeschoteld"*.

3 Meerwaarde van PeaceCraft in het onderwijs

3.1 Attitudeverandering

Algemeen kunnen we stellen dat PeaceCraft geen attitudeverandering teweegbrengt bij de geïnterviewde leerlingen. Leerlingen geven wel aan er nog over nagedacht te hebben thuis of er over gepraat te hebben met vrienden, maar PeaceCraft was voor de meesten vooral een bevestiging van 'positieve gevoelens'. Enkele leerlingen gaven aan al een open houding te hebben, die bevestigd is. Andere leerlingen stelden dat ze herkenbare gevoelens voelden, zo stelt LL11: *"Ik ben redelijk hetzelfde gebleven, maar ik heb wel op het moment zelf dat ik de game speelde en dat ik naar de dingen aan het kijken was, had ik wel weer dat gevoel van sympathie"*.

Zoals aangegeven in de literatuur kunnen serious games en participatieve theaterstukken ingezet worden als methodieken om moeilijkere onderwerpen aan te kaarten. E1 stelt dat men zo spelenderwijze, enigszins verdoken, informatie kan aanbrenge bij jongeren. E4 beaamt dit en geeft aan dat je audiovisueel aan de slag kunt gaan om de boodschap over te brengen, omdat *“het natuurlijk raakvlakken zijn met de interessesfeer van je doelpubliek”*. Hierbij zijn volgens de experts en leerkrachten verschillende methodieken mogelijk zoals games, theaterstukken, getuigenissen, inleefspelen etc. Als we specifiek kijken naar games voor attitudeverandering, is dit moeilijker dan bij andere educatieve games. E2:

“Het is ook de moeilijkste van allemaal natuurlijk [...] jij kan zeggen van die vluchtelingen, die maken veel mee en die niet-begeleide minderjarigen missen hun ouders, maar als die dan thuiskomen en die pa zegt die pakken mijn job af, dat speelt zo veel mee. Dat is anders dan maaltafels leren hé. Daar heb je ook games voor, practise games en dat is veel makkelijker.”

E2 stelt dat er weinig games bestaan die op de totaliteit spelen en leent dan ook de voorkeur aan een meer didactische aanpak van dergelijke games. De andere experts en leerkrachten bevestigen en geven ook aan dat er meer nodig is om écht te sensibiliseren. E3 stelt dat je dergelijke problematieken met alle soorten wapens dient te bestrijden, waarvan games één voorbeeld van zijn, maar ze vereisen wel omkadering. *“Ik denk dat games geïsoleerd zonder omkadering weinig betekenen. Het is een en-en-en-verhaal. Hoe je ze ook bespreekbaar maakt, je moet ze bespreekbaar maken. Is het een game, super. Is het een toneelstuk, ook goed”*. E1 vindt dat games of theater niet de essentie zijn, maar een ‘middel’. PeaceCraft kan om deze reden ook geen gewone theoretische les over vluchtelingen vervangen. De omkadering waar de experts het over hebben kan onder meer in de vorm van een voor- of nabespreking of extra activiteiten met vluchtelingen, waarvoor alle geïnterviewden verschillende suggesties gaven.

3.2 Didactische omkadering van spelmethodieken zoals PeaceCraft

Wanneer games voor burgerschapseducatie worden ingezet in het onderwijs, wordt een didactisch kader met cognitieve en affectieve componenten aangeraden om duurzame leerwinst te bekomen (Middaugh, 2016). We hanteren in deze masterproef hiervoor de term ‘omkadering’ naar aanleiding van het woordgebruik in de interviews. Bij PeaceCraft komen deze componenten allebei voor, al stellen de geïnterviewden verbeteringen voor. We stellen dan ook volgende delen van de omkadering voor op basis van de interviews: deel informeren, deel inleven, deel reflecteren. Over de volgorde hiervan is geen consensus. LK4 stelt dat het informerende gedeelte na de game of het theater kan, zodat de leerlingen direct hun ervaringen en meningen kunnen verrijken met objectieve informatie. LK3 vult aan dat indien er eerst objectieve informatie wordt meegegeven, de

leerlingen al met *“een gekleurde bril”* de game zullen spelen of het theater zullen bekijken. Daartegenover stelt E2 dat een didactisch proces altijd begint met een instructiemoment en eindigt met evalueren, om uit te maken wat de leerlingen er nu uit geleerd hebben. Hij geeft dan ook aan eerst ‘bagage’ op te doen, waarna de leerlingen de opgedane informatie en vaardigheden kunnen oefenen in de game of het theater. E3 stelt dat de leerwinst van PeaceCraft dan ook zit in de generieke vaardigheden.

3.2.1 Deel informeren/introduceren

De game bevat een deel van de cognitieve component. Het was voor de leerlingen duidelijk dat de game vooral wilde informeren over de reis die een jonge vluchteling moet afleggen en de keuzes die hij of zij zich hierbij dient te maken. Hierbij werd de affectieve component in mindere mate dan in het theater, gestimuleerd doordat gevoelens van empathie werden opgeroepen. In het theater werd de cognitieve component gestimuleerd door leerlingen kennis mee te geven over hoe de maatschappij omgaat met vluchtelingen en door hen in het interactief deel ook écht uit te nodigen om mee na te denken.

Eenzijds verstaan we onder dit deel een stuk introductie van het thema, anderzijds ook een deel informeren en echt kennis aanbrengen over vluchtelingen, wat de game en het theater voor een deel doen. LL11 stelt dat een inleiding op wat ze precies gingen doen, duidelijker zou zijn voor de leerlingen. Zo zou kort aangegeven kunnen worden dat de game over de reis naar België gaat en het theater over het ‘eenmaal in België zijn’. LL13 geeft aan dat er eerst een stuk inleiding moet zijn over het project, gevolgd door een informatiegedeelte omdat er anders desinteresse zou ontstaan omdat ‘je niet mee bent’. Dit zou volgens een aantal leerkrachten, leerlingen en experts idealiter bestaan uit cijfers over vluchtelingen, definities en redenen waarom ze vluchten. LL13 stelt dat dit niet langer moet zijn dan 10 à 20 minuten.

3.2.2 Deel inleven

De affectieve component vonden we vooral terug in het theater. Leerlingen geven aan dat ze zich betrokken voelden bij het theater en zich konden inleven in de situatie van jonge vluchtelingen in België. Hierdoor ontstaat direct intercultureel contact. Positieve ervaringen tijdens de ontmoetingen met vluchtelingen kunnen dan ook volgens E4 zorgen voor meer aanvaarding. Ook in de game wordt gebruik gemaakt van ervaringsgericht leren, iets wat positieve resultaten oplevert in verband met houdingen.

Een andere opmerking van leerlingen was dat ze naast de game en/of het theater, nog het verhaal van vluchtelingen zelf wilden horen. Twee suggesties die naar boven kwamen, zijn: De acteurs vertellen na het theaterstuk hun eigen verhaal in kleine groepjes of als er OKAN-leerlingen op

school zijn, hen laten 'getuigen' in de klas. Volgens LL6 zou dat 'dieper' aankomen omdat dat persoonlijker is. Ook LL9 stelt: *"Verhalen van mensen zelf hebben een veel grotere impact"*.

Bij LK4 was het theater een aanleiding voor een leerling met zelf een vluchtverleden om zijn verhaal te vertellen, wat niet enkel positief uitdraaide voor de andere leerlingen maar ook voor de leerling in kwestie zelf. LK4:

"Dat is hetzelfde als met het toneelstuk, ook heeft er een leerling vorige week heel zijn verhaal in een groep van 60 man verteld en dan was het muisstil [...] dus ja dat heeft zeker effect en ook op die jongen want die mag zijn verhaal doen, die wordt erkend door dat stuk te zien en die zegt zelf van ik heb dat meegemaakt en het feit dat die rechtstaat en heel dat verhaal vertelt, dat is ook een plek geven aan die jongere binnen de school om dat te kunnen vertellen."

3.2.3 Deel reflecteren en actie

Bij de meerderheid van de leerlingen en leerkrachten werd achteraf geen klasdiscussie gevoerd waarin vaardigheden met een cognitieve component (Glasberg & Shannon, 2011), geoefend kunnen worden. Volgens E4 moeten we ervoor zorgen dat de inhoud die PeaceCraft aanbrengt "niet verloren gaat" en dat het nog verder besproken wordt. Enkele leerlingen gaven aan dat ze dit graag hadden gehad, omdat ze dan elkaars mening konden horen waardoor PeaceCraft meer zou bijgebleven zijn achteraf. LL11: *"Nu is dat gewoon in je hoofd en dat is beperkt, maar als iemand gaat zeggen ah van jouw mening vind ik eigenlijk dat, ga je daar weer verder op in en uiteindelijk ga je dieper dieper en dieper"*. LL7: *"Dan komen ze meer in contact met de mening van andere mensen en blijven ze niet bij hun eigen standpunt"*. Ook hier is het belangrijk een veilig klasklimaat te hebben, zodat leerlingen ook durven hun mening te uiten, stelt LL11. LK1 geeft aan: *"[...] dat is van alles zo, als je dingen doet, is die evaluatie altijd het belangrijkste eigenlijk"*. Ook andere leerkrachten en experts beamen dit.

De gedragscomponent vinden we deels terug in het theater. Door de herkenbare situaties krijgen leerlingen de mogelijkheid om de nieuwe inzichten toe te passen in hun dagelijkse leven. Zo stelt E2 dat je, net zoals in games, ook in theater situaties kunt simuleren waardoor er 'herkenbaarheid' kan ontstaan in soortgelijke situaties in het dagelijkse leven. LL2 vult aan met het feit dat het theater aanzet om meer actief te zijn in de maatschappij.

Naast de didactische omkadering van de spelmethodiek, worden nog andere randvoorwaarden aangehaald om duurzame leerwinst te faciliteren met PeaceCraft. We bespreken eerst de omkadering van de leerkracht en gaan vervolgens in op de verdere omkadering van dergelijke projecten.

3.3 Omkadering van leerkrachten

Bijna alle geïnterviewden zijn het erover eens dat leerkrachten een cruciale functie vervullen. Volgens LL3 kunnen ze zelfs gezien worden als *“uw bron van waarheid. Want ja wij weten ook niets buiten de media”*. E3 stelt dat de belangrijkste factor in het onderwijs een goede leerkracht is. E2, E3 en LK4 geven aan dat om leerlingen kennis aan te reiken, vaardigheden aan te leren inzake burgerschap en weerbaarder te maken er ook geïnvesteerd moet worden in de leerkrachten.

E3: *“PeaceCraft kan niet zonder de leerkrachten, de leerkrachten kunnen niet zonder PeaceCraft.”*

Algemeen kunnen we stellen dat er bij de implementering van PeaceCraft in principe 3 zaken worden verwacht van leerkrachten. Als eerste stelt E2 dat als leerkrachten het willen hebben over vluchtelingen, ze bepaalde kennis nodig hebben om dit over te brengen aan leerlingen. Hierbij kan PeaceCraft volgens de andere experts een meerwaarde bieden, doordat zij kunnen beschouwd worden als een organisatie die expertise over vluchtelingen aanbrengt in het onderwijs. E3: *“En het onderwijs heeft echt zo'n dingen nodig, want leerkrachten kunnen dat ook niet alleen, moeten dat ook niet alleen doen. Dat is uw samenleving binnenbrengen in het onderwijs als externe partners zijnde, dat vind ik een zegen.”*

Volgens E4 en E3 hoeven leerkrachten dan ook niet zelf heel veel over het thema te weten - en dan komen we tot het tweede punt – maar dienen wel over een aantal generieke vaardigheden te beschikken. E3:

“[...] maar die nabespreking is cruciaal omdat de leerlingen ook interpretaties maken. Als je die dan niet out in the open kan leggen in een groep dan geef je soms en heel vaak hé, contraproductieve boodschappen mee. Leerlingen pikken op wat er binnen hun referentiekader past. En dat kan net totaal het tegenovergestelde van de leerdoelen bereiken, dus de competenties van die leerkrachten zijn waanzinnig belangrijk om daar uw leerdoelen uit te halen.”

Het zelf vaardig zijn in de generieke vaardigheden is volgens de geïnterviewde leerkrachten en experts een uitdaging. LK4 stelt: *“Als je als team meer uit leerlingen wilt halen en zorgen dat ze maatschappelijk weerbaarder zijn, dan ga je ook moeten investeren in de leerkrachten”*. Biesta (2014) uit kritiek op soortgelijke gedachtegangen, dat het onderwijs nog te veel gebouwd is op de idee van de leerkracht als deskundige die de leerling vorm dient te geven. De geïnterviewde leerkrachten geven enerzijds aan dat er te weinig middelen worden voorzien voor vormingen waarin ze meer over dergelijke vaardigheden te weten kunnen komen. Anderzijds geeft LK1 aan dat ze zich aan de leerplannen dient te houden en te weinig vrije tijd over heeft voor bijvoorbeeld

vorming. Hierbij stellen de geïnterviewde experts dat dit grotendeels toe te schrijven valt aan de prioriteiten van het beleid en de directies van scholen.

Een derde en laatste punt zijn de uitdagingen die gepaard gaan met het gebruiken van spelmethodieken zoals games in de klas. E2 stelt dat er verschillende randvoorwaarden verbonden zijn aan het gebruiken van games in de klas zoals beschikbare infrastructuur, notie van de *gameplay* en de koppeling aan het curriculum. Leerkrachten stappen hier namelijk uit hun comfortzone. E4 geeft dan ook dat er meer handvaten zouden moeten zijn om games te integreren in de klas.

Uit de verzamelde data komen een aantal oplossingen naar boven om op bovenstaande uitdagingen in te spelen. Eén van de oplossingen die wordt aangereikt is een handleiding, zo stelt E1: *“Maar ik ken ook het onderwijs en ik weet ook dat zij liever iets kant en klaar eigenlijk hebben, in plaats van dat ze daar zelf nog aan moeten beginnen te sleutelen”*. In zo’n handleiding wordt dan lesmateriaal, pedagogische ondersteuning, technische ondersteuning en FAQ’s voorzien. Dit kan ook aan de hand van digitale ondersteuning in de vorm van een begeleidend filmpje. Ook zou er volgens verschillende leerkrachten en experts basisinformatie in dienen te staan over vluchtelingen met cijfers en de verschillende definities. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van bestaande ‘kant en klare pakketten’ uitgewerkt door UNHCR etc. LK1 stelt dat de handleiding en het bijhorende lessenkastje realistisch moeten blijven, want als zo’n project langer duurt dan 1 à 2 lessen zullen leerkrachten het er niet bij nemen. Niet alle geïnterviewden zijn voorstander van ‘enkel’ een handleiding. Bij de game van PeaceCraft wordt een handleiding voorzien, maar de geïnterviewde leerkrachten hadden hier niet echt mee gewerkt. E3 stelt dan ook dat je didactiek niet uit een handleiding kan leren, *“[...]je moet dat ervaren door daar mee in te zitten. Je leert niet filosoferen door een boek filosofie te lezen. Je moet dat doen, je moet dat ervaren”*.

Inspelend op bovenstaande uitdaging, werd als aanvullende oplossing een vorming voor leerkrachten voorgesteld. Hierbij zou idealiter volgens LK3 de vorming in de school zelf plaatsvinden aangezien dit een minder grote drempel is voor leerkrachten om eraan deel te nemen. LK4 stelt dat het eveneens breder gekaderd kan worden binnen een pedagogische studiedag of algemene vergadering. Ook samenwerkingen kunnen plaatsvinden met andere vormingsorganisaties. Volgens de experts en leerkrachten is er namelijk al heel wat voorhanden op dat gebied, al is het een uitdaging voor leerkrachten en scholen om de weg daarnaar toe te vinden. Volgens E1 en E3 zou er tenslotte binnen de lerarenopleidingen meer aandacht besteed dienen te worden aan dergelijke vormingsinitiatieven.

3.4 Omkadering van projecten zoals PeaceCraft

Ten eerste wordt aangegeven dat projecten zoals PeaceCraft het best niet geïsoleerd worden uitgevoerd. We verwijzen hiermee onder meer naar het belang van een participatieve schoolcultuur, waarvoor de geïnterviewde leerkrachten en experts verschillende benamingen gebruikten. Volgens LK4 zou de school een 'klimaat' dienen te voorzien waarin dergelijke projecten georganiseerd worden. Volgens E3 is er een 'rode draad' nodig voor dergelijke projecten die de hele school uitademt. E2 heeft het over een 'whole school approach' waarbij ook de ouders actief betrokken worden en participeren in het gehele schoolgebeuren. Op deze omstandigheid heeft PeaceCraft eerder weinig tot geen invloed, volgens E3 gaat het immers *“over een ommezwaai in het idee over onderwijs en de hele ommezwaai van uit uw eigen vak komen en het idee van een school niet meer beschouwen van om de 50 minuten geeft iedereen een ander vak en we praten beperkt met elkaar”*.

Een tweede punt is dat het beslissen om dergelijke projecten te ondersteunen vaak gebeurt vanuit directies en lokale schoolbesturen. E4 kaart hierbij de versplintering aan van het onderwijs. Directies en lokale schoolbesturen beschikken namelijk over veel vrijheid in hoe ze de leerplannen invullen. Het lijkt volgens de geïnterviewden dan ook waardevol om dergelijke projecten te promoten en in de markt te zetten, daar het onderwijs volgens E2 aanbodgestuurd werkt. Het is hierbij volgens LK1 en LK2 belangrijk om de sterke punten van dergelijke projecten te benadrukken, zoals de ontwikkeling van het project in samenwerking met de doelgroep, het ervaringsgericht leren en de gebruiksvriendelijkheid van spelmethodieken zoals de game binnen PeaceCraft.

E4 stelt een omgekeerde beweging voor, vraaggestuurd werken waarbij scholen aangeven wat ze nodig hebben en game-ontwikkelaars aanspreken. E3 vult aan met dat er in het algemeen meer integrale samenwerking nodig is tussen het beleid en de praktijk en tussen organisaties, waarbij bijvoorbeeld het jeugdwerk en het onderwijs kennis met elkaar kunnen uitwisselen. Volgens LK1 zou dat *“nog veel meer moeten gebeuren, die link van dat werkveld, dat middenveld naar de scholen”*.

Ten derde is er om scholen te overtuigen van de meerwaarde van dergelijke projecten volgens de experten steeds nood aan een analyse van de didactische omkadering. Hierbij worden de leerdoelen en de doelgroep van het project in kaart gebracht en gelinkt aan het curriculum van de vooropgestelde doelgroep. Ook kunnen impactmetingen gehouden worden die kunnen aantonen dat de voorgestelde methodiek 'werkt'. E4 stelt dat scholen dan sneller overtuigd raken om het project aan te nemen. Verder is de visie van het beleid belangrijk voor de middelen die scholen toegewezen krijgen volgens E1. E3 stelt dat wanneer men dit vergelijkt met andere sectoren, het

onderwijs meer subsidiëring nodig heeft voor vormingen. Ook de geïnterviewde leerkrachten beamen dit idee.

3.5 Binnen eindtermen burgerschap

Over de invoering van de nieuwe eindtermen zijn alle respondenten enthousiast. LK4 zegt dat het een bevestiging is dat het nodig is. Al heerst er nog wat verwarring over de praktische concretisering van de nieuwe eindtermen. Zo stelt LK3 stelt zich de vraag over wie zo'n vak dan moet geven en als het vakoverschrijdend is, bij welk vak het dan terechtkomt. Een aantal leerlingen stellen de bruikbaarheid van andere vakken in vraag, zo stelt LL13 dat: *“Ik denk dat zo'n vak beter is dan een verplichte wiskunde. Want bij zo'n vak bijvoorbeeld, dat is niet alleen dat je leert wat het is, maar ook wat er rond jou gebeurt.”* Ook LL11 stelt dat één uurtje meer les hebben per week niet zo veel uitmaakt in hun lessenrooster, maar wel een ‘wereld van verschil’ kan maken voor de bewustwording. LK1 geeft aan dat er met een nieuw vak gesneden wordt in andere vakken en dat het dus niet evident zal zijn om dit te bekomen. LK2 stelt dat je met een vak actief burgerschap *“misschien in het vaarwater van levensbeschouwelijke vakken komt”*.

Verder kan er aan de hand van de nieuwe eindtermen mogelijks ingespeeld worden op de uitdagingen geconcretiseerd in ‘1.3 Rol van de school’. Zo zullen volgens E3 de eindtermen transversaal zijn, dat wil zeggen dat die voor alle richtingen gelden en dus niet meer enkel voor vooral leerlingen uit de humane wetenschappen. E3 geeft aan dat het thema vluchtelingen niet expliciet in de eindtermen zal staan. Dit heeft als voordeel dat er anders te weinig ruimte is voor leerkrachten om zelf iets te doen, maar het nadeel is dat leerkrachten er dan ook kunnen ‘ronddanssen’, zoals aangegeven bij ‘1.3.2 Uitdaging 2’.

Een ander punt dat naar aanleiding van de ICCS werd bevraagd, is de mogelijkheid van PeaceCraft in het bso. Volgens de meeste leerlingen, leerkrachten en experts zou PeaceCraft daar zeker verschil kunnen uitmaken. Het is namelijk volgens E4 belangrijk dat ook *“zij niet uit het oog verloren worden”*. Enkele leerkrachten geven aan dat, net zoals de duiding en nazorg die binnen het aso nodig is, omkadering ook in het bso vereist is. E4 geeft aan dat elk leermiddel moet worden afgestemd op het profiel van de leerlingen, rekening houdende met de leeftijd en het type onderwijs.

De nieuwe eindtermen zullen vanaf 1 september 2019 voor de 1^e graad van het secundair onderwijs in werking gesteld worden en vanaf 2021 stelselmatig in de 2^e en 3^e graad (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018). Alle experts en leerkrachten zijn van mening dat de nieuwe eindtermen potentieel bieden om projecten zoals PeaceCraft in te bedden in het onderwijs. PeaceCraft kan volgens alle geïnterviewden concreet lesmateriaal vormen om het onderwerp vluchtelingen en de

generieke vaardigheden te behandelen die overigens ook voor andere onderwerpen toepasbaar zijn. Zo zou er bij de analyse specifiek gefocust kunnen worden op lange termijn op de eindtermen die met burgerschap te maken hebben. Op korte termijn kunnen ze inspelen op die van de leerlijn actief burgerschap vanuit het GO!. Volgens E3 en E4 zullen scholen dan ook sowieso op zoek gaan naar *content* om aan de transversale eindtermen te werken. Om niet te moeten wachten op de nieuwe eindtermen kan PeaceCraft ook gelinkt worden aan de eindtermen van vakken zoals levensbeschouwelijke vakken, Nederlands of geschiedenis. Volgens enkele leerkrachten gaat het hier namelijk om een kwestie waarbij er geen tijd meer over is om te wachten, de leerlingen hebben het nu al nodig. LK1 stelt: *“De kern van de problematiek zit in de jongeren. Zij moeten van het bestaan afweten en met juiste argumenten hun mening kunnen vormen. Maar dat gebeurt niet”*. Verder geeft E4 aan dat onze maatschappij ‘hype- en trendgevoelig is’: *“Als je net op het juiste moment komt, geraakt dat zeker geïntegreerd.”*

Ondanks de besproken randvoorwaarden, wordt het potentieel van projecten zoals PeaceCraft rijkelijk aangemoedigd door de geïnterviewden. Volgens E3 wordt er met PeaceCraft ‘een zaadje geplant’. E4 geeft aan dat *“als nog maar iets helpt, is het de moeite om het te maken”* en LK3 stelt dat *“alle beetjes helpen denk ik dan, om een betere samenleving te maken”*. LK1: *“Het maakt altijd iets uit, al is het een druppel op een hete plaat. Je moet blijven proberen die onwetendheid weg te krijgen en hen in contact laten komen met.”*

III CONCLUSIE

1 Conclusie en discussie

Welke rol speelt het onderwijs in de houding tegenover vluchtelingen? Wat zijn de ervaringen met persuasieve games en participatief theater zoals in PeaceCraft? Wat is de meerwaarde van Peacecraft in het onderwijs? Aan de hand van deze vragen werd op een kwalitatieve manier onderzocht hoe crossmediale spelmethodieken zoals PeaceCraft een meerwaarde kunnen vormen in het onderwijs. Eerst werd een grondige literatuurstudie uitgevoerd om zicht te krijgen op de conceptualisering van termen zoals de houding tegenover vluchtelingen, burgerschapseducatie en persuasieve games. Vervolgens werden 21 diepte-interviews afgenomen, enerzijds met leerlingen en leerkrachten die PeaceCraft hebben ervaren en anderzijds met experts.

Eerst werd onderzocht welke factoren voor leerlingen belangrijk zijn als het aankomt op hun houding tegenover vluchtelingen. Op basis van de interviews en de geraadpleegde academische literatuur kunnen we stellen dat media, scholen, familie en *peers* als socialisatieagenten fungeren. Dit zijn de belangrijkste bronnen waaruit jongeren hun informatie over vluchtelingen halen. Als er geen andere informatie wordt aangeleverd vanuit de familie of andere socialisatieagenten, blijven de media als enige grootste informatiebron over. Vooral het nieuws en sociale media vormen opmerkelijke informatiekanaalen. Media kunnen voor een verkeerde beeldvorming zorgen, wat bevestigd wordt door Chouliaraki en Stolic (2017), Orgad (2012), Plewe en Fürsich (2017) en Hill en Meer (2017).

Leerlingen krijgen te weinig les over vluchtelingen. Vaak wordt het thema aangehaald in de levensbeschouwelijke vakken, aardrijkskunde of geschiedenis naar aanleiding van een gebeurtenis in de media. Dit gebeurt echter nog te weinig naar de mening van jongeren. Indien de rol van de school als socialisatieagent ontbreekt, ontstaat een eenzijdig beeld over vluchtelingen dat niet gefundeerd is door objectieve informatie. Hiernaast wordt er te weinig aandacht gegeven aan generieke vaardigheden - zoals *factcheck*, kritisch argumenten vormen, actief luisteren en open dialogeren - die toegepast kunnen worden op diverse maatschappelijke onderwerpen. Er worden te weinig klasgesprekken gevoerd en jongeren gaan niet genoeg op een kritische manier in dialoog met elkaar.

Vervolgens zijn leerkrachten rechtstreekse vertalers van het onderwijsbeleid in de praktijk (Biesta, Korthagen & Verkuyl, 2002). Het is dus afhankelijk van leerkracht tot leerkracht in welke mate er lesgegeven wordt over burgerschapsonderwerpen zoals vluchtelingen.

Als laatste kan de school een prominente rol spelen, omdat het de enige reële plaats is in de maatschappij waar alle jongeren met de meest uiteenlopende meningen bereikt kunnen worden (Sampermans et al., 2017; Sherrod et al., 2002; Shernoff, 2013; De Groof et al., 2010). De school heeft enerzijds de taak om objectieve informatie aan te leveren als aanvulling op de informatie uit de media. Anderzijds kan de school ook een sociale praktijk creëren waarin jongeren onder elkaar generieke vaardigheden kunnen oefenen, in de nabijheid van hun leerkracht (Gellens, Deweerdt & Enckels, 2018; Sampermans et al., 2017).

Dergelijke bedenkingen komen voor in het debat over burgerschapseducatie dat wordt gevoerd in de academische literatuur. De nieuwe eindtermen burgerschap in Vlaanderen proberen dan ook op bovenstaande uitdagingen in te gaan, al zal het nog enige tijd duren vooraleer de volledige onderwijshervorming is doorgevoerd (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018).

Crossmediale projecten zoals PeaceCraft proberen om aan de hand van creatieve spelmethodieken een tussenoplossing te bieden om aan de slag te gaan met complexe maatschappelijke onderwerpen zoals vluchtelingen. Persuasieve games en participatief theater zijn voorbeelden van spelmethodieken met elk unieke eigenschappen die burgerschapsonderwerpen zoals vluchtelingen op een aantrekkelijke en begrijpelijke manier kunnen overbrengen aan jongeren (Middaugh, 2016; Stewart et al., 2013; Stoddard et al., 2016). De mogelijkheid om zich in te leven op een manier die aansluit bij de leefwereld van jongeren biedt veel potentieel (Gabriel, 2018; Bogost, 2007; Raessens, 2015), wat werd bevestigd in het onderzoek. Beide spelmethodieken kunnen zowel apart als samen ingezet worden, waarbij de voorkeur gaat naar combinatie. De keuze hangt af van diverse factoren: beschikbare tijd, inzetbaar budget, het profiel van de leerlingen en ervaring van de leerkracht met de gekozen spelmethodiek.

Als deze spelmethodieken binnen de context van het onderwijs worden ingezet om aan attitudeverandering te doen, om duurzame leerwinst mogelijk te maken, worden drie randvoorwaarden voorgesteld om in overweging te nemen.

Als eerste randvoorwaarde wordt een didactische omkadering aangeraden om duurzame leerwinst op een ervaringsgerichte manier mogelijk te maken (Middaugh, 2016). Hierbij stellen we een proces voor dat bestaat uit drie onderdelen, gebaseerd op het onderzoek van Hoskins et al. (2008): informeren, inleven en reflecteren. We vinden aansluiting bij de drie componenten van attitudes: cognitie, affect en gedrag (Zimbardo & Leippe, 1991; Eagly & Chaiken, 1993). Indien de drie onderdelen zodoende *gematched* worden met de drie componentenbenadering, zullen jongeren zowel objectieve informatie als generieke vaardigheden leren die worden gelinkt aan burgerschapseducatie.

In het onderdeel informeren wordt de cognitieve component gestimuleerd, waarbij het onderwerp wordt geïntroduceerd en objectieve informatie wordt aangeleverd. Dit kan aan de hand van een spelmethodiek waarbij voor PeaceCraft wordt aangeraden om nog een element toe voegen in de vorm van een voor- of nabespreking waarin bijvoorbeeld cijfers en definities over vluchtelingen aan bod komen.

Inleven wordt gelinkt aan de component affect. Hierbij worden leerlingen op een empathische manier betrokken bij het behandelde onderwerp. Dit kan eveneens aan de hand van een spelmethodiek, aangevuld met meer intercultureel contact en persoonlijke verhalen van vluchtelingen.

Onder het onderdeel reflecteren wordt het inoefenen van de generieke vaardigheden verstaan. Ook dit kan gefaciliteerd worden door een spelmethodiek, al zit het grootste deel van de leerwinst in de *civic talk* of het uitwisselen van gedachten en meningen achteraf onder klasgenoten, *peers* en familie (Neys, 2014; Neys & Jansz, 2019). Hierbij wordt dan ook een nabespreking als cruciaal beschouwd.

De tweede randvoorwaarde is de omkadering van leerkrachten. Leerkrachten dienen zich voldoende comfortabel te voelen bij het faciliteren van generieke vaardigheden onder leerlingen (Hoffmann, 2009; Verhaegen, 2017). Om deze reden worden voor- of nabesprekingen dan ook eerder vermeden. Daarnaast vormt het implementeren van games in de klas een uitdaging, in die zin dat er te weinig handvaten bestaan voor leerkrachten om dit op een duurzame manier te doen. Oplossingen zijn enerzijds een kant en klare handleiding en/of een praktisch vormingsmoment, een combinatie ervan wordt het meest waardevol geacht. Een handleiding biedt namelijk niet de sociale context waarin generieke vaardigheden kunnen worden ingeoeffend.

Een derde en laatste randvoorwaarde om duurzame leerwinst mogelijk te maken is de omkadering vanuit het onderwijs zelf. Projecten zoals PeaceCraft hebben daarop geen directe invloed. Via ondersteuning van de creatie van een participatieve schoolcultuur waarbij bijvoorbeeld ook de ouders betrokken worden, kan de sociale context waarin leerlingen zich bevinden met het onderwijs verweven worden (Biesta, 1998, 2014, 2017; Van Avermaet & Sierens, 2010; Teo, 2019). Er dient ook rekening gehouden te worden met het feit dat lokale schoolbesturen vaak zelf hun prioriteiten kiezen met het oog op vormingsmogelijkheden voor leerkrachten en de aard van de projecten die gekozen worden. Ten derde verlangen leerkrachten meer vorming in generieke vaardigheden om uit projecten zoals PeaceCraft duurzame leerwinst te halen. In de lerarenopleidingen zou hieraan meer aandacht kunnen besteed worden. Tenslotte wordt gesuggereerd meer samenwerkingen mogelijk te maken tussen het beleid, het middenveld en de

praktijk. Zo bestaat er veel aanbod om rond burgerschapsonderwerpen te werken, maar scholen en leerkrachten vinden blijkbaar niet altijd de weg hiernaartoe.

PeaceCraft kan als organisatie uit het middenveld expertise binnenbrengen in het onderwijs, om in te spelen op huidige maatschappelijk uitdagingen die onderwerp kunnen uitmaken van burgerschapseducatie. Om de duurzame leerwinst van een project zoals PeaceCraft in kaart te brengen, dient een grondige analyse overwogen te worden waarin enerzijds het curriculum gelinkt wordt aan leerdoelen van het project en anderzijds kwalitatief en kwantitatief onderzoek plaatsvinden die dienen als wetenschappelijke onderbouwing. Hierdoor kunnen dergelijke projecten zich in de markt plaatsen en aantrekkelijker worden voor scholen om deel te nemen. Ook kan PeaceCraft concreet lesmateriaal vormen binnen de eindtermen burgerschap op lange termijn en binnen de leerlijn actief burgerschap op korte termijn.

We besluiten dat dergelijke projecten, zelfs zonder aan de randvoorwaarden te voldoen, de moeite waard zijn een kans te geven om scholen, leerkrachten en leerlingen actief aan de slag te laten gaan met het onderwerp vluchtelingen.

1.1 Beperkingen

Een eerste mogelijke beperking is het gebruiken van semigestructureerde diepte-interviews als dataverzamelmethode. Door de flexibiliteit van de aard van het semigestructureerde karakter van de diepte-interviews kon de onderzoekster dieper ingaan op wat de geïnterviewden aanbrachten. Hierdoor kon geen enkel interview objectief vergeleken worden met elkaar. Het hanteren van de *Grounded Theory* als analysemethode heeft dan ook als implicatie mogelijke subjectiviteit van de onderzoekster (King & Horrocks, 2010). Bijgevolg dient met een kritische blik gekeken te worden naar de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten (Ritchie et al., 2013).

Om hier rekening mee te houden werd gepoogd om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek zoveel mogelijk te garanderen. Enerzijds werd de betrouwbaarheid gestimuleerd door details weer te geven over de processen van dataverzameling en rapportering van de resultaten (King & Horrocks, 2010). In de resultatensectie werd bijvoorbeeld uitvoerig teruggekoppeld naar de coderingen aan de hand van citaten.

Een tweede beperking heeft te maken met de geïnterviewden. De geïnterviewde leerlingen en leerkrachten komen namelijk allemaal uit het aso, uitgezonderd LL12, LL13 en LK4 die uit het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso) komen. Ook waren zij de enigen die niet beide spelmethodieken hebben ervaren, maar enkel het theater gezien hebben. Dit kan voor een vertekening van de resultaten zorgen. De onderzoekster heeft bij het verwerken en rapporteren van de resultaten, hiermee rekening gehouden. Op te merken valt dat meer vrouwen dan mannen

hebben deelgenomen aan de interviews. Robinson (2014) spreekt over een *female bias* in kwalitatief onderzoek. De meeste geïnterviewde leerlingen komen uit de humane wetenschappen, mogelijk ook van invloed op de bekomen resultaten. PeaceCraft wordt voorlopig enthousiaster onthaald binnen dergelijke richtingen. De nieuwe eindtermen burgerschap met een bredere visie op burgerschapseducatie willen daar verandering in brengen (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018).

1.2 Vervolgonderzoek

We willen op basis van het bovenstaande enkele suggesties bieden met het oog op vervolgonderzoek. In deze masterproef werd ingespeeld op de behoefte aan kwalitatief onderzoek over persuasieve games in het onderwijs om attitudeveranderingen teweeg te brengen over onderwerpen gerelateerd aan burgerschapseducatie. Het potentieel van games om over burgerschapsonderwerpen te leren, zoals in persuasieve games, werd al rijkelijk op een kwantitatieve manier aangetoond in de bestaande academische literatuur. In het empirisch gedeelte focusten we ons op een specifieke case, PeaceCraft, met als doelgroep leerlingen van zestien tot twintig jaar.

Eenzijds zou er grootschalig vervolgonderzoek kunnen plaatsvinden om een veralgemening naar de populatie realiseerbaar te maken. Hierbij zouden samenwerkingen tot stand kunnen komen met het beleid of middenveldorganisaties om de bredere inzetbaarheid van crossmediale spelmethodieken voor burgerschapseducatie mogelijk te maken. We stellen voor om dit aan de hand van een kwalitatief onderzoek te doen, gevolgd door een kwantitatief deel. Dit vervolgonderzoek zou kunnen uitgaan van het vooropgestelde model van didactische omkadering om te onderzoeken of dit toepasbaar is op andere projecten of spelmethodieken en andere leeftijdsgroepen en deelgebieden van het secundair onderwijs.

Als eerste kan kwalitatief onderzoek plaatsvinden waarbij de drie randvoorwaarden verder geconcretiseerd worden aan de hand van bijvoorbeeld focusgroepen met verschillende betrokkenen. Er kan een opdeling gemaakt worden tussen leerlingen, leerkrachten en directies. Ook kunnen andere deelgebieden zoals het tso, bso, buso of dbso betrokken worden. Hierbij zouden leeftijdsgenoten en leerkrachten uit verschillende richtingen samengebracht kunnen worden. Zo kan onderzocht worden of de omkadering van leerkrachten in deze diverse deelgebieden van het secundair onderwijs aansluit bij de omkadering die in dit onderzoek wordt voorgesteld. Aan de hand van dit kwalitatief onderzoek kunnen variabelen bepaald worden die in een kwantitatief vervolgonderzoek sociaal-demografisch ruimschoots experimenteel getest kunnen worden. Dit zou bijvoorbeeld aan de hand van een aantal andere cases met verschillende spelmethodieken gedaan kunnen worden.

Vervolgonderzoek kan zich ook toespitsen op het potentieel van dergelijke spelmethodieken in het lager onderwijs of het hoger onderwijs. Hiervoor kunnen dezelfde stappen ondernomen worden zoals gesuggereerd voor het vervolgonderzoek in het secundair onderwijs. Tenslotte kan dit vervolgonderzoek ook plaatsvinden op kleinere schaal door bijvoorbeeld enkel het bso van de derde graad mee te nemen als onderzoekspopulatie.

Lijst tabellen en figuren

Tabel 1: Overzicht geïnterviewden

Figuur 1: Model actief burgerschap (Hoskins et al., 2008)

Referenties

- Antonacci, F., Bertolo, M. & Mariani, I. (2017). In Migrants' Shoes. A Game to Raise Awareness and Support Long-Lasting Learning. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(1), 55–68.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Van der Velden, T. & De Goede, M. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Batson, C.D., Polycarpou, M.P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H.J., Mitchener, E.C., Bednar, ... Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group?, *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 105–118.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice, *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Biesta, G. (1998). Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy, *Educational Theory*, 48(4), 499-510.
- Biesta, G. (2014). Learning in Public Spaces: Civic Learning for the Twenty-First Century. In G. Biesta, M. De Bie & D. Wildemeersch (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 1-11). Dordrecht, Nederland: Springer.
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education, *Policy Futures in Education*, 15(1), 52-73.
- Biesta, G., Korthagen, F. & Verkuyl, H. (2002). *Pedagogisch bekeken: de rol van pedagogische idealen in het onderwijs*. Soest: Nelissen.
- Blevins, B., LeCompte, K. & Wells, S. (2013). Citizenship education goes digital, *The Journal of Social Studies Research*, 38(1), 33-44.
- Boeije, H., 't Hart, H. & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Bourdieu, P. & Thompson, J. B. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Bourgonion, J., Valcke, M. & Schellens, T. (2009). *Exploring the acceptance of video games in the classroom by secondary school students*. Hong Kong: Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education.
- Bourgonjon, J. & Soetaert, R. (2013). Video Games and Citizenship, *CLCWeb, Comparative Literature and Culture*, 15(3), 1-10.
- Ceobanu, A. M. & Escandell, X. (2010). Comparative Analyses of Public Attitudes Toward Immigrants and Immigration Using Multinational Survey Data: A Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 309-328.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory. 2nd edition*. Los Angeles: SAGE.
- Chin, E. & Golding, D. (2016). Cultivating Transcultural Understanding through Migration-related Videogames, *Asia Pacific Media Educator*, 26(1), 1-15.
- Chouliaraki, L. & Stolic, T. (2017). Rethinking media responsibility in the refugee 'crisis': a visual typology of European news, *Media, Culture and Society*, 39(8), 1162-1177.
- Chouliaraki, L. (2012). Between pity and irony: paradigms of refugee representation in humanitarian discourse. In: K. Moore, B. Gross, & T. Threadgold (Eds.), *Migrations and the Media* (pp. 13-32). New York: Peter Lang.
- Crano, W. D. & Prislin, R. (Eds). (2008). *Attitudes and Attitude Change*. New York: Psychology Press.
- [De Cleen, B., Zienkowski, J., Smets, K., Dekie, A. & Vandevordt, R. \(2017\). Constructing the 'refugee crisis' in Flanders. Continuities and adaptations of discourses on asylum and migration](#). In M. Barlai, B. Fähnrich, C. Griessler, & M. Rhomberg (Eds), *The migrant crisis: European perspectives and national discourses* (pp. 59-78). Münster: LIT Verlag.
- De Freitas, S. & Jarvis, S. (2009). [Towards a Development Approach to Serious Games](#). In T. Connolly, M. Stansfield, & L. Boyle (Eds.), *Games-Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces: Techniques and Effective Practices* (pp. 215-321). Londen: Information Science Reference.
- De groof, S., Franck, E., Elchardus, M. & Kavadias, D. (2010). [Burgerschap bij 14-jarigen. Vlaanderen in internationaal perspectief. Vlaams eindrapport van de international Civic and Citizenship Education Study](#). Geraadpleegd op 10 januari 2019 op het World Wide Web: [http://homepages.vub.ac.be/~dkavadia/Burgerschap%20bij%2014-jarigen ICCS%20Eindrapport 21-01.pdf](http://homepages.vub.ac.be/~dkavadia/Burgerschap%20bij%2014-jarigen%20ICCS%20Eindrapport%2021-01.pdf)

- De Grove, F., Van Looy, J., Courtois, C. & De Marez, L. (2010). *"I play, therefore I learn?" Measuring the Evolution of Perceived Learning and Game Experience in the Design Flow of a Serious Game*. Presented at the Meaningful Play, Michigan: Michigan State University.
- De Waal, V. (2015). Pleidooi voor een handelingsgerichte benadering van burgerschap, *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 24(2), 4 – 27.
- Dormann, C., Whitson, J. R. & Neuvians, M. (2013) Once more with feeling: game design patterns for learning in the affective domain, *Games and Culture*, 8(4), 215–237.
- Erel, U., Reynolds, T. & Kaptani, E. (2017). *Participatory theatre for transformative social research*, *Qualitative Research*, 17(3), 302–12.
- Europese Commissie. (2017). Nationaal rapport. Die publieke opinie in de Europese Unie. Geraadpleegd op X op het World Wide Web: <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82220>
- Fedasil. (2019, 10 mei). *Cijfers*. Geraadpleegd op 12 mei 2019 op het World Wide Web: <https://www.fedasil.be/nl/statistics>
- Flanagan, C. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. London: Harvard University Press.
- Flanagan, M. & Nissenbaum, H. (2014). *Values at play in digital games*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Francis, D.A. (2011). Theater as a laboratory for HIV/AIDS education. In: D. A., Francis, F. Khanare, & C. Beyers (Eds). *Acting on HIV*, (pp. 15-23). Rotterdam: Sense Publishers.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. VS: Rowman & Littlefield.
- Freitag, M. & Rapp, C. (2015). The Personal Foundations of Political Tolerance towards immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(3), 351–373.
- Gabriel, S. (2015). Serious games - How do they try to make players think about immigration issues? *Journal Of Comparative Research In Anthropology And Sociology*, 6(1), 99-114.
- Gabriel, S. (2018). *The Potential of Serious Digital Games for Human Rights Education*. Lissabon: Proceedings of Play2Learn 2018.

- [García-Faroldi](#), L. (2017). Determinants of Attitudes towards Immigration: Testing the Influence of Interculturalism, Group Threat Theory and National Contexts in Time of Crisis. *International Migration*, 55(2), 10-22.
- Gee, J. P. (2006). *Are video games good for learning?* Adelaide: Curriculum Corporation 13th National Conference.
- Gellens, S. & Vernailen, L. (2017). De leerlijn actief burgerschap secundair onderwijs als ondersteuningsinstrument voor schoolbrede burgerschapswerking in het GO!, *IMPULS*, 47(4), 187–196.
- Gellens, S., Deweerdt, L. & Enckels, M. (2018). *Groeien in actief burgerschap: samen leren samenleven*. Brussel: Politeia
- Glasberg, D. S. & Shannon, D. (2011). *Political Sociology. Oppression, Resistance, and the State*. VS: SAGE Publications.
- GO!. (2016, 9 december). Visietekst van het GO!. Geraadpleegd op 5 januari 2019 op het World Wide Web: https://pro.g-o.be/blog/Documents/GO%21_Visietekst_Actief%20burgerschap_DEF.pdf
- Greussing, E. & Boomgaarden, H. G. (2017) Shifting the refugee narrative? An automated frame analysis of Europe's 2015 refugee crisis, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(11), 1749-1774.
- Hill, E. & Meer, N. (2017). Routes to Inclusion? Migration and the New and Old Media. Geraadpleegd op 15 januari 2019 op het World Wide Web: <http://www.glimer.eu/wp-content/uploads/2018/04/Working-Paper-1-5.pdf>
- Hoffmann, L. (2009). Learning through games. *Communications of the ACM*, 52(8), 21-22.
- Hollander, J. (2004). The Social Context of Focus Groups, *Journal of Contemporary Ethnography*, 33(5), 602–637.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. & Barber, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe*. Luxembourg: European Communities.
- Jacobs, L., Hooghe, M. & De Vroome, T. (2017). Television and anti-immigrant sentiments: the mediating role of fear of crime and perceived ethnic diversity, *European Societies*, 19(3), 243-267.
- Jacobs, L., Wuyts, C. & Loosveldt, G. (2017). *De visie van de Belg op vluchtelingen. Een overzicht van de resultaten van de European Social Survey (ESS) 2016*. Geraadpleegd op 23 november

2019 op het World Wide Web: https://limo.libis.be/primo-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS1873623&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&lang=en_US&fromSitemap=1

- Jeffrey, L., Palladino, M. & Woolley, A. (2019). Creative engagement with migration, *Crossings: Journal of Migration & Culture*, 10(1), 3-17.
- Kabinet Vlaams minister van Onderwijs. (2018, 13 juli). *Nieuwe eindtermen: ambitieus, duidelijk en coherent*. Persbericht kabinet Vlaams minister van Onderwijs. Geraadpleegd op 11 januari 2019 op het World Wide Web: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwe-eindtermen-ambitieu-duidelijk-en-coherent>
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Klimmt, C. (2009). Serious Games and Social Change. Why they (should) Work. In: U. Ritterfeld, M. Cody, & P. Vorderer (Eds.), *Serious Games. Mechanisms and Effects* (pp. 247-270). UK: Taylor & Francis.
- Lave, J. (1991). Situating Learning in Communities of Practice. In: L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 63-82). Washington: American Psychological Association.
- Logie, C. H., Dias, L. V., Jenkinson J., Newman P. A., MacKenzie, R. K., Mothopeng, T., ... Baral, S.D. (2019). Exploring the Potential of Participatory Theatre to Reduce Stigma and Promote Health Equity for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) People in Swaziland and Lesotho, *Health Education & Behaviour*, 45(1), 146-156.
- Maraffi, S., Paris, E. & Sacerdoti, F. M. (2017). Learning on Gaming: A New Digital Game Based Learning Approach to Improve Education Outcomes. *US-China Education Review A*, 7(9), 421-432.
- Martí-Parreño, J., Galbis-Córdova, A. & Miquel-Romero, M. J. (2018). Students attitude towards the use of educational video games to develop competencies, *Computers in Human Behavior*, 81(1), 366-377.
- Maurissen, L., Claes, E. & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate, *Social Psychology of Education*, 21(4), 951-972.
- McFadyen, G. (2012). The Contemporary Refugee: Persecution, Semantics and Universality. *Special Edition: The 1951 UN Refugee Convention: 60 Years On*, e-Sharp, 9-35.

- Middaugh, E. (2016). The Social and Emotional Components of Gaming. A Response to “The Challenge of Gaming for Democratic Education”, *Democracy and Education*, 24(2), 1-6.
- Mills, C., Gale, T., Parker, S., Smith, C. & Russell, C. (2019). Activist dispositions for social justice in advantaged and disadvantaged contexts of schooling, *British Journal of Sociology of Education*, 1-17.
- Neys, J. & Jansz, J. (2014). Games en burgerschap, *Wat Wat Werkt en Waarom*, 3(2), 22-29.
- Neys, J. & Jansz, J. (2019). Engagement in play, engagement in politics: Playing political video games. In R. Glas, S. Lammes, M. De Lange, J. Raessens, & I. De Vries (Eds.), *The Playful Citizen. Civic Engagement in a Mediatized Culture* (pp. 35-55). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Neys, J. (2014). Measuring Social Media’s Political Impact: Social Media Political Gaming. In: K. Harvey (Ed.), *Encyclopedia of Social Media and Politics* (pp. 1171-1173). VS: SAGE Publications.
- Neys, J. (2014, 24 juni). *Games en Burgerschap* [SlideShare presentatie]. Geraadpleegd op 11 februari 2019 op het World Wide Web: <https://slideplayer.nl/slide/530780>
- Neys, J., Van Looy, J., De Grove, F. & Jansz, J. (2012). [Poverty is not a game: behavioral changes and long term effects after playing PING](#). Leuven: Proceedings of the Etmaal Conference.
- Noppe, J., Vanweddingen, M., Doyen, G., Stuyck, K., Feys, Y. & Buysschaert, P. (2018). *Vlaamse Migratie- en Integratiemonitor 2018*. Brussel: Agentschap Binnenlands Bestuur.
- Orgad, S. (2012). *Media Representation and the Global Imagination*. UK: Polity Press.
- Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions (3rd edition)*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Oygardslia, K. (2015). *Computer Games for Promoting Global Awareness: Methods and Modes*. Norway: Proceedings of the 9th European Conference on Games Based Learning.
- Papouli, E. (2017). The role of arts in raising ethical awareness and knowledge of the European refugee crisis among social work students. An example from the classroom. *Social Work Education*, 36(7), 775-793.
- PeaceCraft. (n.d.). *De game*. Geraadpleegd op 19 november 2018 op het World Wide Web: <http://peacecraft.be/#spel>
- Pelletier, C. (2009). Games and Learning: What’s the Connection?, *IJLM*, 1(1), 83-101.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J.T. (1986). *Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude change*. New York (N.Y.): Springer.

- Plewe, C. & Fürsich, E. (2017). Are Newsgames Better Journalism?, *Journalism Studies*, 19(6), 2470-2487.
- Raessens, J. (2015). Playful identity politics: How refugee games affect the player's identity. In V. Frissen, S. Lammes, M. De Lange, J. De Mul, & J. Raessens (Eds.), *Playful Identities. The Ludification of Digital Media Cultures* (pp. 245-260). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholss, C. M. & Ormston, R. (2013). *Qualitative Research Practice. A Guide For Social Science Students And Researchers*. VS: SAGE Publications.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide, *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41.
- Ruggiero, D. (2013). *Video games in the classroom: The teacher point of view*. Chania: Games for Learning workshop of the Foundations of Digital Games conference.
- Ruggiero, D. (2015). The effect of a persuasive social impact game on affective learning and attitude, *Computers in Human Behavior*, 45(4), 213-221.
- Saenz, M. J. & Cano, J. L. (2009). Experiential learning through simulation games: An empirical study, *International Journal of Engineering Education*, 25(2), 296-307.
- Sajir, Z. & Aouragh, M. (2019). Solidarity, Social Media and the "Refugee Crisis": Engagement Beyond Affect, *International Journal of Communication* 13(1), 550-577.
- Sajnani, N. (2009). Theatre of the oppressed: Drama therapy as cultural dialogue. In D. R. Johnson, & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in drama therapy* (pp. 461-482). Springfield, IL: Charles C. Thomas Publishers.
- Sampermans, D., Maurissen, L., Louw, G., Hooghe, M. & Claes, E. (2017). *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen. Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen*. Eindrapport november 2017. Geraadpleegd op 7 januari 2019 op het World Wide Web: <http://www.iccs-vlaanderen.be/files/EindrapportICCS2016Vlaanderen.pdf>
- Samra, R. (2014). A New Look at Our Old Attitude Problem, *Journal of Social Sciences*, 10(4), 143-149.
- Sherhoff, D.J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York, NY: Springer.

- Sherrod, L.R., Flanagan, C. & Youniss, J. (2002). Dimensions of Citizenship and Opportunities for Youth Development: The What, Why, When, Where, and Who of Citizenship Development, *Applied Developmental Science*, 6(4), 264-272.
- Sicart, M. (2011). *Against Proceduralism*, *Game Studies*, 11(3).
- Smuggle Truck* (2012, Owlchemy Labs) <http://smuggletruck.com/>
- Sou, G. (2018). Trivial pursuits? Serious (video) games and the media representation of refugees, *Third World Quarterly*, 39(3), 510-526.
- Stagg, B. C. & Verde, M. F. (2018). Story of a seed: educational theatre improves students' comprehension of plant reproduction and attitudes to plants in primary science education, *Research in Science & Technological Education*, 37(1), 15-35.
- Stewart, J., Bleumers, L., Van Looy, J., Mariën, I., All, A., Schurmans, D., ... Centeno Mediavilla, I. C. (2013). *The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion: Evidence and Opportunity for Policy*. Geraadpleegd op 3 januari 2019 op het World Wide Web: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/scientific-and-technical-research-reports/potential-digital-games-empowerment-and-social-inclusion-groups-risk-social-and-economic>
- Stoddard, J., Banks, A., Nemacheck, C. & Wenska, L. (2016). The challenges of gaming for democratic education: The case of iCivics. *Democracy & Education*, 23(2), 1-12.
- Swain, C. (2007). *Designing Games to Effect Social Change*. Tokio: DiGRA International Conference.
- Teo, P. (2019). [Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy](#), *Learning, Culture and Social Interaction*, 21(1), 170-178.
- UNHCR. (2010). *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*. Geraadpleegd op 5 november 2018 op het World Wide Web: <https://www.unhcr.org/3b66c2aa10>
- UNHCR. (2018a, 19 juni). *Figures at a Glance*. Geraadpleegd op 4 mei 2019 op het World Wide Web: <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- UNHCR. (2018b, 25 juli). 5 hardnekkige mythes over vluchtelingen en migranten. Geraadpleegd op 3 november 2018 op het World Wide Web: <https://www.unhcr.org/nl/2018/07/5-hardnekkige-mythes-vluchtelingen-en-migranten/>
- UNHCR. (2019). *Refugee Statistics*. Geraadpleegd op 12 mei 2019 op het World Wide Web: <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/statistics/>

- UNHCR. (n.d.). Teaching about refugees. Geraadpleegd op 5 november 2018 op het World Wide Web: <https://www.unhcr.org/teaching-about-refugees.html>
- VAD. (2018). Factsheet Gamem. Geraadpleegd op 10 februari 2019 op het World Wide Web: https://www.vad.be/assets/factsheet_gamen_dec2018_def
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In De Coen, D. (Red.), *Handboek beleidsvoerend vermogen* (pp. 1-48). Brussel: Politea.
- Vandenbergh, S. (2018, 18 april). *Schriftelijke vraag*. Vak 'Actief burgerschap' – Inwerkingtreding. Geraadpleegd op 8 februari 2019 op het World Wide Web: <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1400491>
- Verhaegen, A. (2017). *Peiling burgerzin en burgerschapseducatie in de derde graad secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 10 november 2019 op het World Wide Web: <https://www.vlaanderen.be/publicaties/peiling-burgerzin-en-burgerschapseducatie-in-de-derde-graad-secundair-onderwijs-1>
- VLOR. (2018a, 27 september). *Nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs Advies over het voorontwerp van decreet over de onderwijsdoelen*. Geraadpleegd op 13 december 2019 op het World Wide Web: https://assets.vlor.be/www.vlor.be/advice_final_attachments/1819%20-%20ADV%20-%2015194.pdf
- VLOR. (2018b, 29 november). *Stand van zaken van het internationaal onderwijs- en vormingsbeleid*. Geraadpleegd op 15 december 2019 op het World Wide Web: <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/AR-AR-DOC-1819-010.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Zimbardo, P. & Leippe, M. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. VS: Europe McGraw-Hill Education.

Bijlagen

Bijlage 1: Topiclijst leerlingen

Bijlage 2: Topiclijst leerkrachten

Bijlage 3: Topiclijst experts

Bijlage 4: Informed consent minderjarige leerlingen

Bijlage 5: Interviewtranscripties en audio (bijgevoegde CD)

Bijlage 1: Topiclijst leerlingen

Drop-off

Ik ga nu eerst een korte vragenlijst afnemen om je wat beter te leren kennen.

Naam geïnterviewde:

Pseudoniem geïnterviewde (indien gewenst):

Datum interview:

Geboortedatum:

Geslacht:

Nationaliteit:

Woonplaats:

School/studiejaar/klas:

Inleidingsvragen en definiëring concepten

Had je hiervoor al van PeaceCraft gehoord?

Of gelijkaardige games (vluchtelingengames)/theaterstukken?

Zo ja welke? Wat was jouw ervaring?

Wat dacht/voelde je toen je hoorde dat dit onderwerp behandeld ging worden in de lessen?

Ken je de term serious gaming*?

Heb je ooit al een serious game gespeeld?

Zo ja, in welke context/welke? Wat vond je daarvan?

Wat denk je van serious games in de klas?

Wat zijn de voor- of nadelen?

Transitievragen

Houding van jongeren ten opzichte van vluchtelingen

Hoe sta je tegenover vluchtelingen?

Hoe denk je dat andere jongeren tegenover vluchtelingen staan de dag van vandaag?

Zijn de meningen verdeeld? Of juist niet?

Gaat u akkoord met het feit dat er alsmaar meer controversen en polarisatie groeit rond dit thema?

Hoe merkt je dit? In de klas?

Praat je hierover met medeleerlingen/vrienden/familie?

Wanneer?

Welke factoren spelen volgens jou allemaal een rol in jouw houding naar vluchtelingen toe?

Is er een volgorde? Waarom deze volgorde? Zijn er factoren die meer doorwegen?

Welke rol speelt jouw familie hier in?

Welke rol spelen jouw vrienden hier in?

Welke rol speelt het contact dat je hebt met vluchtelingen hier in?

Zou er een verschil zijn tussen scholen die OKAN-leerlingen hebben en scholen zonder?

Welke rol speelt de media hier in?

Welke rol speelt een school hier in?

Of leerkrachten?

Welke positie dient een leerkracht volgens jou in te nemen? Een neutrale functie?

Wat met leerlingen die een omstreden standpunt innemen?

Heb je al eens specifiek les gehad over vluchtelingen?

Ben je al uitgedaagd geweest op school om hier kritisch over na te denken?

Is het onderwijs de beste manier om leerlingen te sensibiliseren over vluchtelingen?

Waarom wel/niet?

Wat zijn nog mogelijkheden?

Sleutelvragen

Burgerschapseducatie en actief burgerschap

Vind je zo'n soort lessen als PeaceCraft belangrijk?

Zou je graag meer zo'n lessen hebben? Met thema's als diversiteit, religie...

Stand van zaken op dit moment concretiseren

Wat denk je van actief burgerschap in termen van vakoverschrijdend? Zou je ook zo'n thema's in andere lessen kunnen hebben?

Wat denk je van actief burgerschap in termen van een éénuursvak?

In welke mate vind jij zo'n uurtje belangrijk?

Wat vind je van de frequentie (één of bv twee uur per week)?

Wat vind je van de voorlopige leeftijd die vooropgesteld wordt voor het vak actief burgerschap (1^e middelbaar)?

PeaceCraft: de game

Algemeen

Wat vond je goed aan de game?

Wat vond je minder goed aan de game?

Moest je iets kunnen veranderen aan de game, wat zou dat dan zijn?

Vond je de game realistisch/dat het op de echte wereld leek?

Voelde je zich ondergedompeld in de game?

Voelde je empathie voor de vluchtelingenjongeren? Door wat?

Wat vond je van het verhaal van de game?

Verloop van de game

Had je genoeg uitleg vooraleer de game kon beginnen?

Welke uitleg heeft de leerkracht gegeven?

Was het beeld dat je had van de personages concreet genoeg voordat je aan het spel begon zodat je je kon inleven?

Is er achteraf een klasdiscussie geweest?

Zo ja, hoe was dat?

Hoe was de sfeer in de klas tijdens het spelen van de game?

Hoe was de sfeer in de klas na het spelen van de game?

Wat vonden de andere leerlingen van de game denk je?

Heb je nog nagedacht over de game of de inhoud?

Heb je hier nog over gepraat met anderen?

PeaceCraft: het theaterstuk

Wat vond je goed aan het theaterstuk?

Wat vond je minder goed aan het theaterstuk?

Moest u iets kunnen veranderen aan het theaterstuk, wat zou dat dan zijn?

Hoe was de sfeer in de klas tijdens het theaterklas?

Hoe was de sfeer in de klas na het spelen van de game?

Wat vonden de andere leerlingen van het theaterstuk denk je?

Heb je nog nagedacht over het theaterstuk?

Heb je hier nog over gepraat met anderen?

Algemeen

Als je in aanraking komt met (het thema) vluchtelingen, denk je dan terug aan PeaceCraft?

Heb je iets geleerd over vluchtelingen door PeaceCraft?

Wat heb je geleerd uit de game?

Wat heb je geleerd uit het theaterstuk?

Heb je de indruk dat het je houding ten opzichte van vluchtelingen heeft beïnvloed?

Op welke manier wel/niet?

Wat vind je van de combinatie (game en theaterstuk)?

Op welke manier vullen zij elkaar aan?

Kan de ene vorm aangeboden worden zonder de andere vorm?

Is er voor jou één vorm die eruit schiet?

Kan één van de twee vormen (of samen) een gewone les over vluchtelingen vervangen?

PeaceCraft en actief burgerschap

Zou je de game ook buiten school spelen?

Zou je naar het theaterstuk gaan kijken buiten school moest dat aangeboden worden?

Wat is nu de meerwaarde van PeaceCraft binnen een schoolcontext?

Vind je dat projecten zoals PeaceCraft verankerd dienen te worden in de schoolcultuur? Visie schoolbreed maken? (*Onderzoek: losse projecten scoren weinig blijvende resultaten*)

Zouden serious games/participatief theater zoals PeaceCraft binnen Actief Burgerschap een plaats moeten hebben?

Zou je PeaceCraft in zijn geheel aanbieden? Of zou je één vorm kiezen?

Wat zijn mogelijke voordelen en beperkingen? Rekening houdende met tijd/grootschalig inzetten/budget/praktische regeling/impact op leerlingen...

Zou je PeaceCraft een vervolg geven?

Toekomst

Volgens de ICCTS-studie is er een kloof tussen het ASO en BSO, specifiek op het vlak van houding ten opzichte van vluchtelingen

Zouden serious games/participatief theater zoals PeaceCraft een oplossing kunnen bieden?

Besluitende vragen

Als je PeaceCraft in 3/5 woorden zou moeten omschrijven, welke zijn dat dan?

Is er nog iets dat je wilt zeggen?

Bijlage 2: Topiclijst leerkrachten

Drop-off

Ik ga nu eerst een korte vragenlijst afnemen om u wat beter te leren kennen. Hierna toon ik u nog even een kort fragment over PeaceCraft

Naam geïnterviewde:

Pseudoniem geïnterviewde (indien gewenst):

Datum interview:

Geslacht:

Nationaliteit:

Woonplaats:

Functie (school/vakken):

Inleidingsvragen en definiëring concepten (* = mogelijks extra uitleg geven)

Hoe hebt u PeaceCraft leren kennen?

Was u hiervoor reeds bekend met het concept persuasieve games*?

 Zo ja, welke kent u? Zelf gespeeld? Wat vond u daarvan?

Was u hiervoor reeds bekend met het concept participatief theater*?

 Zo ja, welke kent u? Al naar toe geweest? Wat vond u daarvan?

Transitievragen

Houding van jongeren ten opzichte van vluchtelingen

Eerst definitie vluchteling concretiseren

Hoe denkt u dat jongeren tegenover vluchtelingen staan de dag van vandaag?

 Zijn de meningen verdeeld? Of juist niet?

 Merkt u dit in de klas? Hoe?

Gaat u akkoord met het feit dat er alsmaar meer controversie en polarisatie groeit rond dit thema?

Welke factoren spelen volgens u allemaal een rol in de houding van jongeren ten opzichte van vluchtelingen?

Zou u hier een volgorde in zien? Waarom deze volgorde? Zijn er factoren die meer doorwegen?

Welke rol speelt familie hier in?

Welke rol spelen vrienden (etc) hier in?

Welke rol speelt intercultureel contact hier in?

Zou er een verschil zijn tussen scholen die OKAN-klassen* hebben en scholen die dat niet hebben?

Welke rol speelt de media hier in?

Welke rol speelt een school hier in?

Welke rol speelt u hier in? Of leerkrachten in het algemeen?

Hoe daagt u leerlingen uit om hierover kritisch na te denken?

Welke positie dient een leerkracht in te nemen? Een neutrale functie?

Wat met leerlingen die een omstreden standpunt innemen?

Is het onderwijs de beste manier om leerlingen te sensibiliseren over vluchtelingen?

Waarom wel/niet?

Wat zijn nog mogelijkheden?

Wat zijn de drempels van scholen of leerkrachten om onderwerpen zoals vluchtelingen en omgaan met diversiteit te behandelen in hun lessen?

Sleutelvragen

Burgerschapseducatie en actief burgerschap

Bent u bekend met burgerschapseducatie?

Stand van zaken op dit moment concretiseren

Wat zijn de drempels van scholen of leerkrachten om onderwerpen zoals vluchtelingen en omgaan met diversiteit te behandelen in hun lessen?

Bent u op de hoogte van de nieuwe leerlijn Burgerschap binnen het GO!*?

Wat is uw mening hierover?

Wat is uw visie op actief burgerschap in termen van vakoverschrijdend?

Wat is uw visie op actief burgerschap in termen van een éénuursvak?

Wat vindt u van de voorlopige leeftijd die vooropgesteld wordt voor het vak actief burgerschap (1^e middelbaar)?

In welke mate vindt u actief burgerschap als éénuursvak belangrijk voor leerlingen van de derde graad (16-20 jaar)?

Wat vindt u van de frequentie (één of bv twee uur per week)?

Zou het vak actief burgerschap verplicht moeten worden in elke graad van het secundair onderwijs?

Is dit haalbaar?

In welke graad juist wel, welke graad juist niet?

PeaceCraft: de game

Algemeen

Hoe reageerden de leerlingen toen ze hoorden dat ze de game gingen spelen?

Hebt u de game zelf gespeeld?

Wat vond u goed aan de game?

Wat vond u minder goed aan de game?

Vond u de game realistisch?

Voelde u empathie voor de vluchtelingenjongeren? Door wat?

Wat vond u van het verhaal van de game?

Moest u iets kunnen veranderen aan de game, wat zou dat dan zijn?

Wat waren de reacties erna? Hebben ze er nog over gepraat?

Verloop van de game

Hoe ziet u zelf uw rol in het faciliteren van de game?

Heeft u de handleiding gebruikt (achtergrond personages,...)?

Hebt u voor/tijdens het spel extra uitleg gegeven?

Vond u dat uzelf genoeg informatie had om de leerlingen te begeleiden?

Zo niet, hoe zou dit opgelost kunnen worden?

Is er achteraf een klasdiscussie geweest?

Zo ja, hoe was dat?

Zo neen, wat was de reden? Zou u dit zichzelf zien doen? Waarom wel/niet?

PeaceCraft: het theaterstuk

Hoe reageerden de leerlingen toen ze hoorden dat ze het theaterstuk gingen zien?

Was u aanwezig bij het theaterstuk?

Wat vond u goed aan het theaterstuk?

Wat vond u minder goed aan het theaterstuk?

Vond u het theaterstuk realistisch?

Voelde u empathie voor de acteurs? Door wat?

Wat vond u van het verhaal van het theaterstuk?

Moest u iets kunnen veranderen aan het theaterstuk, wat zou dat dan zijn?

Welke emoties zag u bij de leerlingen tijdens het theaterstuk?

Wat waren de reacties erna? Hebben ze er nog over gepraat?

PeaceCraft algemeen

Hebben de leerlingen iets geleerd over vluchtelingen door PeaceCraft?

Is er een verschil tussen de game of het theaterstuk?

Hebt u de indruk dat het hun houding ten opzichte van vluchtelingen heeft beïnvloed?

Op welke manier wel/niet?

Is er een verschil tussen de game of het theaterstuk?

Wat vindt u van de combinatie (game en theaterstuk)?

Op welke manier vullen zij elkaar aan?

Kan de ene vorm aangeboden worden zonder de andere vorm?

Is er voor u één vorm die eruit schiet?

PeaceCraft en actief burgerschap

Vindt u dat projecten zoals PeaceCraft verankerd dienen te worden in de schoolcultuur? Visie schoolbreed maken? (*Onderzoek: losse projecten scoren weinig blijvende resultaten*)

Nu wordt hier vooral op gehamerd binnen het GO!, wat met de andere scholen?

Jongeren kunnen de game of het theaterstuk ook buiten de school ervaren, wat is nu de meerwaarde van PeaceCraft binnen een schoolcontext?

Zouden serious games/participatief theater zoals PeaceCraft binnen Actief Burgerschap een plaats moeten hebben?

Kan één van de twee vormen (of samen) een gewone les over vluchtelingen vervangen?

Zou u PeaceCraft in zijn geheel aanbieden? Of zou u één vorm kiezen?

Wat zijn mogelijke voordelen en beperkingen? Rekening houdende met tijd/grootschalig inzetten/budget/praktische regeling/impact op leerlingen...

Zou u PeaceCraft een vervolg geven?

Hoe ziet u dit dan?

Toekomst

Volgens de ICCTS-studie is er een kloof tussen het ASO en BSO, specifiek op het vlak van houding ten opzichte van vluchtelingen

Zouden serious games/participatief theater zoals PeaceCraft een oplossing kunnen bieden?

Besluitende vragen

Als u PeaceCraft in 3/5 woorden zou moeten omschrijven, welke zijn dat dan?

Wilt u nog iets toevoegen?

Bijlage 3: Topiclijst experten

1 Drop-off

Ik ga nu eerst een korte vragenlijst afnemen om u wat beter te leren kennen. Hierna toon ik u nog even een kort fragment over PeaceCraft (*filmpje of game*).

Naam geïnterviewde:

Pseudoniem geïnterviewde (indien gewenst):

Datum interview:

Geboortedatum:

Geslacht:

Nationaliteit:

Woonplaats:

Hoogst behaalde opleidingsniveau:

Functie (organisatie):

Inleidingsvragen en definiëring concepten (* = mogelijks extra uitleg nodig: zie conceptenlijst)

Wat was uw eerste indruk van PeaceCraft toen u hiervoor gecontacteerd werd?

Had u hiervoor al van PeaceCraft gehoord?

Of gelijkaardige games (vluchtelingengames)/theaterstukken?

Zo ja welke? Wat was uw ervaring?

Bent u bekend met de term *persuasieve games*?

Zo ja, welke kent u? Zelf gespeeld? Wat vond u daarvan?

Hoe staat u tegenover het concept *persuasief gamen*?

Wat denkt u van *persuasieve games* in het onderwijs?

Wat zijn volgens u de voor- of nadelen?

Transitievragen

Eerst definitie vluchteling concretiseren

Houding van jongeren ten opzichte van vluchtelingen

Hoe denkt u dat jongeren tegenover vluchtelingen staan de dag van vandaag?

Zijn de meningen verdeeld? Of juist niet?

Gaat u akkoord met het feit dat er alsmaar meer controverser en polarisatie groeit rond dit thema?

Welke factoren spelen volgens u allemaal een rol in de houding van jongeren ten opzichte van vluchtelingen? (*Opdracht: opschrijven op kaartjes*)

Opdracht: respondent legt de kaartjes in volgorde.

Waarom deze volgorde? Zijn er factoren die meer doorwegen?

Indien relevant: welke rol speelt X (*nog extra op de kaartjes*) hierin?

Welke rol spelen familie en vrienden hier in?

Welke rol speelt de media hier in?

Welke rol speelt een school hier in?

Of leerkrachten in het algemeen?

Welke positie dient een leerkracht in te nemen? Een neutrale functie?

Wat met leerlingen die een omstreden standpunt innemen?

Is het onderwijs de beste manier om leerlingen te sensibiliseren over vluchtelingen?

Waarom wel/niet?

Wat zijn nog mogelijkheden?

Burgerschapseducatie en actief burgerschap

Bent u bekend met burgerschapseducatie?

Stand van zaken op dit moment concretiseren

Wat zijn de drempels van scholen of leerkrachten om onderwerpen zoals vluchtelingen en omgaan met diversiteit te behandelen in hun lessen?

Bent u op de hoogte van de nieuwe leerlijn Burgerschap binnen het GO!*?

Wat is uw mening hierover?

Wat is uw visie op actief burgerschap in termen van vakoverschrijdend?

Wat is uw visie op actief burgerschap in termen van een éénuursvak?

Wat vindt u van de voorlopige leeftijd die vooropgesteld wordt voor het vak actief burgerschap (1^e middelbaar)?

In welke mate vindt u actief burgerschap als éénuursvak belangrijk voor leerlingen van de derde graad (16-20 jaar)?

Wat vindt u van de frequentie (één of bv twee uur per week)?

Wat zou de meerwaarde zijn van actief burgerschap in de derde graad?

Zou het vak actief burgerschap verplicht moeten worden in elke graad van het secundair onderwijs?

Is dit haalbaar?

In welke graad juist wel, welke graad juist niet?

Sleutelvragen

→ *Relevante ervaringen en antwoorden van leerlingen en leerkrachten samenvatten en bespreken met de expert(e).*

PeaceCraft: de game

Hebt u de game zelf gespeeld?

Zo ja, vragen zie 'interviewvragenlijst leerkrachten'.

Wat zijn de voordelen van zo'n game in het onderwijs?

Wat zijn de nadelen van zo'n game in het onderwijs?

Welke rol kan de leerkracht opnemen om de leerlingen optimaal voor te bereiden en te begeleiden bij het spelen van de game?

Is er verdere instructie nodig naast de game? (*Leerkrachten: handleiding vaak niet gebruikt, leerlingen: te weinig info over personages*)

Welke rol kan de leerkracht opnemen om de leerlingen te begeleiden na het spelen van de game?

Is er een klasdiscussie nodig naast de game? (*Onderzoek: klasdiscussie nodig, leerkrachten: moeilijk om zelf te voeren, weinig kennis over het thema*)

PeaceCraft: het theaterstuk

Wat zijn de voordelen van zo'n theaterstuk in het onderwijs?

Wat zijn de nadelen van zo'n theaterstuk in het onderwijs?

Welke rol kan de leerkracht opnemen om de leerlingen te begeleiden tijdens het theaterstuk?

(Leerkrachten: misschien leerlingen meer pushen tijdens interactief moment)

Welke rol kan de leerkracht opnemen om de leerlingen erna te begeleiden? *(Onderzoek:*

klasdiscussie over theaterstuk)

PeaceCraft: algemeen

Op welke manier ondersteunt PeaceCraft volgens u het leren? **mening leerkrachten*

Zou er een verschil zijn tussen de game of het theaterstuk?

Wat vindt u van de combinatie (game en theaterstuk)?

Op welke manier vullen zij elkaar aan?

Kan de ene vorm aangeboden worden zonder de andere vorm?

Is er voor u één vorm die eruit schiet?

Kan één van de twee vormen (of samen) een gewone les over vluchtelingen vervangen?

PeaceCraft en actief burgerschap

Vindt u dat projecten zoals PeaceCraft verankerd dienen te worden in de schoolcultuur? Visie schoolbreed maken? *(Onderzoek: losse projecten scoren weinig blijvende resultaten)*

Nu wordt hier vooral op gehamerd binnen het GO!, wat met de andere scholen?

Jongeren kunnen de game of het theaterstuk ook buiten de school ervaren, wat is nu de meerwaarde van PeaceCraft binnen een schoolcontext?

Zouden serious games/participatief theater zoals PeaceCraft binnen Actief Burgerschap een plaats moeten hebben?

Zou u PeaceCraft in zijn geheel aanbieden? Of zou u één vorm kiezen?

Wat zijn mogelijke voordelen en beperkingen? Rekening houdende met tijd/grootschalig inzetten/budget/praktische regeling/impact op leerlingen...

Zou u PeaceCraft een vervolg geven?

Hoe ziet u dit dan?

Toekomst

Volgens de ICCTS-studie is er een kloof tussen het ASO en BSO, specifiek op het vlak van houding ten opzichte van vluchtelingen

Zouden serious games/participatief theater zoals PeaceCraft een oplossing kunnen bieden?

Besluitende vragen

Als u PeaceCraft in 3/5 woorden zou moeten omschrijven, welke zijn dat dan?

Is er nog iets dat u wilt zeggen?

Bijlage 4: Informed consent minderjarige leerlingen

Deelname aan onderzoek over PeaceCraft

Beste ouder(s)

In het kader van mijn masterproef doe ik een onderzoek over PeaceCraft, het project waar u zoon of dochter aan mee gedaan heeft op school. Ik zou daarom graag uw zoon of dochter een aantal vragen stellen over zichzelf en zijn of haar ervaringen met PeaceCraft in de vorm van een interview.

In het kader van het onderzoek heb ik een aantal persoonsgegevens nodig (bv. leeftijd, woonplaats). Deze zullen enkel in functie van het onderzoek aangewend worden en zullen op geen enkele wijze publiek gemaakt worden. De jongere is volledig vrij om mee te werken aan het onderzoek en heeft vanzelfsprekend het recht dit niet te doen, maar ook ouders dienen hiervoor toestemming te geven indien de jongere minderjarig is. Hieronder vindt u een afscheurstrook die u **ENKEL** dient terug mee te geven met uw zoon/dochter naar school, indien u wenst dat u zoon/dochter **NIET** mee doet aan het onderzoek. Gelieve deze strook dan mee te geven met uw kind naar school, ten laatste tegen *dag/maand/2019*.

Indien gewenst kan ook een rapport van de bevindingen van mijn studies verkregen worden. Hiervoor kunt u mij altijd contacteren. Ik hoop van harte dat uw zoon/dochter enthousiast met mij kan meewerken aan het onderzoek!

Alvast bedankt en vriendelijke groeten

Maya Pannier

maya.pannier@ugent.be

0473 24 35 74

Ik, vader/moeder (omcirkel) van (naam zoon/dochter) uit klas
heb liever **NIET** dat mijn zoon/dochter (omcirkel) meewerkt aan het onderzoek.

Datum en handtekening: