

- ◆ **Onderwijs over
controversiële onderwerpen
ontwerpen**
- ◆ **Digitaal burgerschap in
leermiddelen digitale
geletterdheid voor het vmbo
onderzocht**
- ◆ **Religieuze geletterdheid als
krachtige kennis**

Inhoud

Inleiding redactie	4
Onderwijs over controversiële onderwerpen ontwerpen	6
Digitaal burgerschap in leermiddelen digitale geletterdheid voor het vmbo onderzocht	27
Religieuze geletterdheid als krachtige kennis	59
Uitgesproken - Interview met Markus Altena Davidsen	92
Uitgeprobeerd-1 - Historisch en geografisch redeneren bij vakdidactiek	98
Uitgeprobeerd-2 - Verhalen die verbinden	105
Uitgeprobeerd-3 - Eerlijk zullen we alles delen?	112
Uitgelezen – Redeneren over controversiële onderwerpen in het secundair onderwijs.....	124

Dimensies

Dimensies is een vrij toegankelijk Nederlandstalig tijdschrift over onderzoek naar de didactiek van de mens- en maatschappijvakken. Dimensies is een uitgave van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Hoofdredactie

- ◆ Gijs van Gaans (vakdidacticus levensbeschouwing, Universiteit van Amsterdam en vakdidacticus geschiedenis Fontys Educatie, Tilburg)
- ◆ Albert Logtenberg (vakdidacticus geschiedenis, ICLON, Universiteit Leiden)
- ◆ Aster van Mieghem (vakdidacticus maatschappij-, cultuur-, gedragswetenschappen, Universiteit vAntwerpen)
- ◆ Hans Wessels (vml. vakdidacticus filosofie en lerarenopleider, Universiteit Utrecht en vml. toetsdeskundige, Cito, Arnhem)

Redactie

- ◆ Jefta Bego (lerarenopleider maatschappijleer, Fontys Lerarenopleiding Tilburg)
- ◆ Mathijs Booden (vakdidacticus aardrijkskunde, Universiteit van Amsterdam)
- ◆ Errol Ertugrulu (docent Maatschappijleer Wolfert Tweekalig, Rotterdam en onderzoeker, ICLON, Universiteit Leiden)
- ◆ Roel Grol (lerarenopleider economie, HAN University of Applied Sciences)
- ◆ Tim Huijgen (vakdidacticus geschiedenis, Rijksuniversiteit Groningen)
- ◆ Naïma Lafranchi (didacticus geschiedenis en levensbeschouwing, lerarenopleider geschiedenis, Universiteit Gent)
- ◆ Tessa de Leur (lerarenopleiding geschiedenis, Hogeschool van Amsterdam)
- ◆ Karel van Nieuwenhuysen (hoofddocent specifieke lerarenopleiding, faculteit letteren, Katholieke Universiteit Leuven)
- ◆ Sabine Schipper (docent geschiedenis en maatschappijleer, Kalsbeek College, Woerden)
- ◆ Wouter Smets (didacticus mens- en maatschappijvakken, Erasmus Universiteit, Rotterdam, en Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen)
- ◆ Hanneke Tuithof (vakdidacticus geschiedenis, Universiteit Utrecht en hoofddocent gammadi-dactiek lectoraat Curriculumvraagstukken funderend onderwijs, Hogeschool Utrecht)

Projectleiding

Carla van Boxtel (hoogleraar vakdidactiek, in het bijzonder geschiedenisonderwijs, Universiteit van Amsterdam en coördinerend projectleider Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken)

Vormgeving: Toewan - grafische communicatie, Amsterdam

Website: www.dimensies.nu

Contact: redactie@dimensies.nu

ISSN - 2950-0265

Inleiding redactie

Hierbij presenteren wij het winternummer 2025 van *Dimensies* met een drietal artikelen over actuele vakdidactische ontwikkelingen, zoals het lesgeven over controversiële onderwerpen, over digitale geletterdheid bij het vmbo, en over een nieuwe visie op het curriculum van godsdienstonderwijs in Nederland.

Dit nummer is een regulier nummer en geen themanummer, zoals nummer 4 over kritisch denken, nummer 8 over curriculum- ontwikkeling of nummer 10 over taal. Een volgend themanummer zou kunnen gaan over AI in het onderwijs van de mens- en maatschappijvakken. Of over de nieuwe kerndoelen voor M&M in Nederland. Hierbij een oproep aan onze lezers om voorstellen te doen voor een aansprekend thema waarover vakdidactisch onderzoek wordt gedaan in Nederland of Vlaanderen.

1. Het eerste artikel doet verslag van een onderzoek naar lesgeven over controversiële onderwerpen. Wouter Smets laat in **Onderwijs over controversiële onderwerpen** vijf strategieën zien om onderwijs over controversiële onderwerpen te ontwerpen: deliberaties, seminars, dialogen, document-onderzoeken en rollenspelen. Dit artikel laat zien dat de keuze voor een strategie afhankelijk is van het specifieke leerdoel, bijvoorbeeld het verdiepen van begrip of het bereiken van consensus.
2. Het tweede artikel betreft digitaal burgerschap. In **Digitaal burgerschap in leermiddelen digitale geletterdheid voor het vmbo** doen David van Alten, Saro Lozano Parra en Anoen Richers verslag van hun exploratieve onderzoek naar de vraag in hoeverre burgerschapscomponenten op basis van de kernbegrippen burgerschap van SLO terugkomen in vier digitale leermiddelen. En op welke wijze dat in de lesdoelen, docentinstructies, en verantwoording is uitgewerkt.
3. Het derde artikel is beschouwend van aard en betreft het curriculum van het vak levensbeschouwing en religie in Nederland. Vakdidacticus Gijs van Gaans probeert in **Religieuze geletterdheid als krachtige kennis** een brug te slaan tussen verschillende opvattingen van 'religieuze geletterdheid' als basiskennis met behulp van een specifieke invulling van het begrip 'krachtige kennis'. Om welke kennis en om welke denkvaardigheden gaat het bij religieuze geletterdheid?

In dit nummer zijn vijf bijdragen opgenomen voor de vaste rubrieken

- ◆ De bijdrage van de rubriek **Uitgesproken** sluit goed aan bij het derde artikel: een interview van Markus Altena Davidsen door Gijs van Gaans over het werk van Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERO) en een nieuw landelijk curriculum voor het levensbeschouwing en religie in Nederland. Daarvoor werd al eerder een nieuwe benadering voor het leergebied ontwikkeld: de perspectievenbenadering.

- ◆ De rubriek **Uitgeprobeerd** heeft drie bijdragen.

De eerste bijdrage is van Eefje Smit en Pieter Mannak over Historisch en geografisch redeneren bij vakdidactiek bij de Hogeschool Utrecht. Het model Historisch Redeneren (Van Boxtel & Van Drie, 2018) werd vertaald naar de geografische context.

De tweede bijdrage is van Mathias van Quathem, Annemarie Gielis en Aster Van Mieghem en gaat over de kracht en vormen van 'Storytelling' in de Humane- en Welzijnswetenschappen in Vlaanderen: een krachtige techniek om abstracte kennis concreet te maken, motivatie te verhogen, empathie te stimuleren en verbinding te scheppen.

De derde bijdrage is van Jacobien Niebuur, Tim Huijgen en Milan van Rees en betreft een project burgerschap bij het schoolvak economie VWO in Nederland: **Eerlijk zullen we alles delen?** Binnen dit project, waarin wordt samengewerkt met Culturele en Kunstzinnige vorming, worden leerlingen gestimuleerd en uitgedaagd na te denken over sociaaleconomische ongelijkheid, de betekenis van deze ongelijkheid en de rol van de overheid hierin.

- ◆ In de rubriek **Uitgelezen** doen Machteld Vandecandelaere, Geerte Savenije en Gerhard Stoel verslag van een tweedaagse, interdisciplinaire workshop in Leuven, waarin verschillende onderwijsonderzoekers verkennen hoe controversen en redeneren in hun domein worden begrepen, en waar gedeelde onderzoeksinteresses liggen. Daaruit blijkt dat er drie bronnen van controversen zijn die in de klas kunnen spelen: wetenschappelijke controversen, sociale controversen en ontkenning van wetenschappelijke kennis.

Onderwijs over controversiële onderwerpen ontwerpen.

Het talige aspect van vijf gangbare didactische strategieën.

In de hedendaagse context vinden veel docenten het uitdagend om les te geven over controversiële onderwerpen. Factoren gelinkt aan de talige ontwikkeling van jongeren versterken de moeilijkheid het lesgeven over maatschappelijk gevoelige of controversiële onderwerpen. In dit artikel gaan we uit van het belang van zowel gesproken als geschreven taal bij het lesgeven over controversiële onderwerpen. We onderscheiden daarbij receptieve, productieve en interactieve taalvaardigheid. Het doel van dit artikel is om praktijkgerichte handvatten te bieden voor het ontwerpen van onderwijs over controversiële onderwerpen. Ten eerste wordt verhelderd hoe de talige component van verschillende strategieën voor het lesgeven over controversiële onderwerpen verschilt van elkaar in functie van de gestelde leerdoelen. Daarnaast wordt ook verduidelijkt welke aspecten van taalvaardigheid nodig zijn bij leerlingen om lesgeven over controversiële onderwerpen mogelijk te maken. Er werden vijf instructiestrategieën gevonden die uiteenlopende onderwijsdoelen helpen realiseren: deliberatie, socratisch seminar, conversatie, onderzoek van documenten en rollenspel. Een besluit is dat onderwijs over controversiële onderwerpen niet beperkt kan zijn tot het voeren van gesprekken over die onderwerpen. Een combinatie van strategieën die beschreven werden in dit artikel is nodig om de leerdoelen die nagestreefd worden te realiseren.

Wouter Smets (Didacticus mens- en maatschappijvakken, Erasmus Universiteit, Rotterdam; smets@essb.eur.nl)

Kernwoorden: controversiële onderwerpen, didactische strategieën, taalvaardigheden, voortgezet onderwijs.

Inleiding

De toenemen de polarisatie in Vlaanderen en Nederland is goed voelbaar in de klas.

Vaak ervaren leraren controversiële kwesties zoals gender, gewapende conflicten of klimaatverandering als moeilijk

om over les te geven (Savenije et al., 2022). Deze controversiële onderwerpen vormen een uitdaging voor zowel docenten als leerlingen. Controversiële onderwerpen zijn onderwerpen die binnen een samenleving of groep voor verdeeldheid zorgen vanwege uiteenlopende meningen, waarden en overtuigingen (Parker & Hess, 2001). Ze zijn vaak nauw verweven met ethische, politieke of religieuze kwesties. Voorbeelden van controversiële onderwerpen zijn onder andere klimaatverandering, racisme, immigratie, de rol van religie in de maatschappij en gender-gerateerde kwesties (Savenije et al., 2022). Wat deze onderwerpen controversieel maakt, is dat er geen universele consensus over bestaat, en dat verschillende perspectieven over deze onderwerpen daardoor dus naast elkaar kunnen bestaan (Hand, 2008). De mens- en maatschappijvakken, zoals geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer en levensbeschouwing, zijn bij uitstek vakken waarbij onderwerpen aan bod komen waarover geen maatschappelijke consensus bestaat (Wansink et al., 2018). Deze vakken behandelen vraagstukken over de menselijke natuur, maatschappelijke structuren en ethische dilemma's, die vaak aanleiding geven tot discussie. Taal is nodig om controverses ter sprake te kunnen brengen. Het is een essentieel aspect bij het lesgeven over controversiële onderwerpen. Wanneer taal in leeractiviteiten betekenisloos is voor leerlingen, dan vervlakt het leerpotentieel en moet de docent

zorgen voor betere afstemming tussen doel en doelgroep. De gebruikte woorden of zinnen, en hun cognitieve of emotionele betekenis, zijn daarom een essentieel aspect bij het lesgeven over controversiële onderwerpen.

Dit artikel gaat ervan uit dat ontwerpen van onderwijs over controversiële onderwerpen om een complexe afstemming vraagt van leerdoelen, doelpubliek en leeractiviteiten. Dit vraagt maatwerk van leraren (Rogers et al., 2013). In superdiverse samenlevingen zoals in Nederland en Vlaanderen moeten leraren bij het ontwerpen van onderwijs vaak rekening houden met heterogeniteit van de doelgroep (Smets & Struyven, 2018). We focussen in dit artikel in het bijzonder op de talige heterogeniteit van de doelgroep: bij het ontwerpen van onderwijs over controversiële onderwerpen worden leraren uitgedaagd hoe ze rekening houden met het talige niveau van hun doelpubliek, en ook hoe ze dit kunnen ontwikkelen. We analyseren hoe onderwijs over controversiële onderwerpen kan afgestemd worden op verschillende aspecten van taligheid zoals spreken, schrijven en luisteren. Het doel van dit artikel is om praktijkgerichte handvatten te bieden voor het ontwerpen van onderwijs over controversiële onderwerpen. Een eerste onderzoeksvraag is: hoe verschilt de talige component van verschillende gebruikelijke didactische strategieën van elkaar? Een tweede onderzoeksvraag is: welke aspecten van

taalvaardigheid van leerlingen zijn nodig om lesgeven over controversiële onderwerpen mogelijk te maken? Door deze talige component te verhelderen willen we docenten ondersteunen bij het ontwerpen van onderwijs, om een instructiestrategie op het juiste moment voor de specifieke context te gaan hanteren.

Theoretisch kader

Ontwerpen van onderwijs over controversiële onderwerpen

Al decennia beschrijven didactici de potentiële onderwijskundige meerwaarde van gesprekken in een klas. Dewey had een eeuw geleden al oog voor de vormende functie van dialoog over maatschappelijke onderwerpen (Tampio, 2024). Sindsdien hebben pedagogen zoals Freire hun eigen invulling gegeven aan de betekenis en het nut van dialoog voor onderwijs (Kester & Aryoubi, 2020). Het precieze doel en ook de gehanteerde pedagogisch-didactische aanpak verschilt binnen deze benaderingen sterk (Joris, 2021). Het bespreken van controversiële onderwerpen draagt volgens verschillende auteurs bij aan de democratische opvoeding van leerlingen (Biesta, 2021; Lozano Parra, 2022). In een democratische samenleving moeten burgers in staat zijn om met elkaar in dialoog te treden over kwesties die hen verdelen. Het klaslokaal kan een veilige omgeving bieden waarin leerlingen leren omgaan met verschillende meningen en respectvol leren debatteren (McAvoy & Hess, 2013), maar

het wordt door andere auteurs ook omschreven als een plaats waar frictie nodig en nuttig is (Parra et al., 2021). Termen zoals *safe space* en *brave space* worden gebruikt om aan te geven dat de context waarin gesprekken over controversiële onderwerpen gevoerd worden bepalend is voor de uitkomst ervan (Palfrey, 2017). Hieraan worden in de praktijk vaak heel verschillende invullingen gegeven, en dus worden er vaak ook heel verschillende leerdoelen nagestreefd of gerealiseerd (Amitai & Smets, 2022).

Leraren zijn tot op zekere hoogte vrij om zelf invulling te geven aan de precisering van die leerdoelen, en ook in de te hantieren pedagogisch-didactische strategieën om deze doelen te realiseren. Wanneer onderwijs gericht is op de socialisatie en persoonsvorming (Biesta, 2012) vormt het lesgeven over controversiële onderwerpen een logische keuze. Het zorgt er immers voor dat er niet enkel aandacht is voor kennisconstructie, maar ook voor het vormen van moreel en sociaal bewuste individuen (Kerr & Huddleston, 2015). Doelen zoals het leren verwoorden van een eigen mening, of het respectvol in interactie leren gaan met anderen zijn dan ook evidente doelen om na te streven bij onderwijs over controversiële onderwerpen (Condor & Gibson, 2007). Daarnaast stelt het bespreken van controversiële onderwerpen leerlingen in staat om hun eigen opvattingen, waarden en overtuigingen te onderzoeken, en deze beter te

leren verwoorden, onderbouwen of nuanceren. Het bespreken van deze vraagstukken in de klas biedt leerlingen ook de kans om hun kritisch denkvermogen en hun argumenteervaardigheden te ontwikkelen door verschillende perspectieven te verkennen (Kruit et al., 2024; Mahoney et al., 2023).

Taal als sleutel voor didactisch ontwerp

Veel docenten vinden het uitdagend om les te geven over controversiële onderwerpen (Pace, 2021). Het rekening houden met de talige beginsituatie van leerlingen bij het selecteren leermiddelen en leeractiviteiten is een van de aspecten die de ontwerptaak van leraren complex maakt. Taal kan gebruikt worden om bij leerlingen aanwezige voorkennis [mentale schema's] te activeren of uiten. Taal is ook nodig voor de leraar om nieuwe informatie over te dragen, en het is een krachtig

instrument voor leerlingen om nieuwe of aanwezig gedachten, emoties en meningen te verkennen (Twyman et al., 2006). Voor al deze leeractiviteiten moeten leerlingen kunnen luisteren, lezen en schrijven. In dit artikel gaan we daarom uit van het belang van zowel gesproken als geschreven taal bij het lesgeven over controversiële onderwerpen. We onderscheiden daarbij receptieve, productieve en interactieve taalvaardigheid zoals dat in het Europese referentiekader voor talen ook gebruikt wordt, en zoals het ook gangbaar is in het curriculum in Vlaanderen en Nederland (bv. Ahovoks, 2023). Tabel 1 toont de verschillende aspecten van taalvaardigheid waarop de focus legt in dit artikel. Er wordt daarbij zowel gefocust op beginsituatie [wat kennen of kunnen leerlingen al] als op het leerdoel [wat willen we bereiken].

Tabel 1 *Receptieve, productieve en interactieve taalvaardigheid*

Gesproken taal: productief	Spreken	Zich mondeling kunnen uitdrukken
Gesproken taal: receptief	Luisteren	Kunnen begrijpen wat een ander mondeling bedoelt
Geschreven taal: receptief	Lezen	Een geschreven standpunt of inzicht kunnen begrijpen
Geschreven taal: productief	Schrijven	Een standpunt in tekst kunnen verwoorden
Gesproken of geschreven taal: productief	Reageren, interageren	Kunnen ingaan op vorm of inhoud die een gesprekspartner aanbrengt

Om onderwijs over controversiële onderwerpen te kunnen ontwerpen is de manier waarop taal wordt gebruikt van cruciaal belang (Sleeter & Stillman, 2005). Factoren gelinkt aan de talige ontwikkeling van jongeren versterken de complexiteit van het lesgeven over maatschappelijk controversiële onderwerpen: wanneer jongeren het moeilijk vinden om zich mondeling precies uit te drukken of wanneer ze niet goed in staat zijn om teksten over controversiële onderwerpen te lezen, dan bemoeilijkt dat de opdracht van een docent om hierover onderwijs te ontwerpen. In een diverse klas, waarin leerlingen verschillende culturele achtergronden en levensbeschouwingen hebben, is taalvaardigheid soms een belemmerende factor om een gesprek over controverses mogelijk te maken. Het leren benoemen van verschillen gaat dan mogelijk vooraf aan het leren op een respectvolle manier omgaan met die verschillen tussen leerlingen (McLaughlin, 2003). Docenten of leerlingen kunnen bijvoorbeeld zorgvuldig gekozen taal gebruiken om neutraliteit te waarborgen en te voorkomen dat ze hun eigen vooroordelen onbewust overbrengen. Hess (2009) pleit voor het stellen van open vragen, het gebruik van neutrale termen en het aanmoedigen van actieve luistervaardigheden in de klas. Het doel daarvan is om een omgeving te creëren waarin alle standpunten gehoord en gerespecteerd worden. Toch willen anderen er net voor kiezen taal te gebruiken om de nuances van hun eigen opvattingen of

standplaatsgebondenheid goed weer te geven (de Guzman et al., 2024). Getuigen over eigen ervaringen en ideeën wordt hier verkozen boven neutraliteit. Die opvatting ligt in lijn met de didactiek voor het godsdienstonderwijs die Pollefeyt (2020) bepleit.

Daarnaast helpt taal bij het structureren van complexe ideeën. Controversiële onderwerpen zijn vaak ingewikkeld en bestaan uit meerdere lagen van betekenis. Het gebruik van duidelijke gestructureerde taal kan leerlingen helpen om deze complexiteit te doorgronden (Smets, 2024a). Gelaagde concepten zoals democratie, gender of revoluties worden in de vakliteratuur ook soms als ‘fuzzy concepts’ beschreven: het zijn concepten waarover geen heldere eenduidige definities bestaan (Lakoff, 1973). Deze concepten laten zich niet eenvoudig doorgronden. Door deze concepten in de diepte te verkennen, en deze waar nodig te verduidelijken, kunnen docenten leerlingen leren om verschillende perspectieven in te nemen of confronteren met elkaar zonder dat een discussie ontaardt. Op die manier kan een conceptuele focus op vooraf gaan aan, of volgen op een gesprek over controversiële onderwerpen, of kan zo’n gesprek zich beperken tot conceptuele verheldering in plaats van opinievorming of debat.

Ook speelt taal een cruciale rol bij het ontwikkelen van kritisch denk-

vermogen (Kuhn, 1999). Leerlingen moeten leren hoe ze beweringen kunnen bevragen, bewijs kunnen evalueren en logische redeneringen kunnen opbouwen. Daar is begrip van meta-concepten zoals bewijs of causaliteit voor nodig (Stoel et al., 2015). Taal is de drager om argumenten te analyseren en te beoordelen, en om verschillen in standpunten helder te verwoorden (Parker, 2006). Het gaat hierbij niet alleen om het uitwisselen van meningen, maar ook om het gezamenlijk onderzoeken van complexe vraagstukken door middel van goed gefundeerde argumentatie (Stoel et al., 2022). Bij het ontwerpen van lessen over controversiële onderwerpen is het belangrijk om goed na te gaan in hoeverre leerlingen al voorkennis hebben van meta-concepten die gebruikt worden bij kritisch redeneren, en moeten docenten expliciet zijn in het stellen van leerdoelen die hierop voortbouwen (Klijnstra et al., 2023). Kortom, taal is een bepalende factor bij het ontwerpen van lessen over controversiële onderwerpen.

Methode

De methode voor deze studie bestaat uit twee delen. Eerst werd een verkennend literatuuronderzoek gedaan naar de meest gebruikte didactische werkvormen voor het lesgeven over controversiële onderwerpen. In dit artikel worden het begrip didactische ‘werkvorm’ en ‘strategie’ als synoniem gebruikt. Daarna werd een instructieanalyse gemaakt van deze werkvormen met betrekking tot taal. De

literatuurstudie en de instructieanalyse werden ter validering en verfijning eerst voorgelegd aan een onderzoeksteam met onderzoekers van de Erasmus Universiteit Rotterdam en de Karel de Grote hogeschool. De gevonden resultaten werden nadien ook voorgelegd aan, en besproken met een panel van leraren [n= 50] tijdens een professionaliseringsbijeenkomst.

Literatuurstudie

Er werd een scoping review uitgevoerd (Arksey & O'Malley, 2005), dit is een verkennende literatuurstudie over een brede onderzoeksvraag, waarbij niet systematisch en lineair, maar iteratief literatuur onderzocht werd. Er werd eerst in vakliteratuur over onderwijs met betrekking tot controversiële onderwerpen gezocht naar werkvormen die hiervoor geschikt zijn. Hiervoor werd eerst gebruikgemaakt van twee sleutelpublicaties van internationale academische experts over het onderwerp (Pace, 2021; Parker & Hess, 2001), de sneeuwbaltechniek werd gebruikt op basis van voorwaarts en achterwaarts traciken van de literatuurlijsten in deze werken (Hu et al., 2011). Op basis hiervan werd een initiële lijst met veel voorkomende werkvormen gemaakt. Deze werd vervolgens met behulp van conceptcodes (Saldaña, 2009) geclusterd tot een beperktere lijst met meer helder onderscheiden didactische strategieën. Uit de initiële lijst werden zo vijf categorieën van werkvormen geselecteerd, die bestaan in allerlei varianten. Voor deze categorieën

wordt hieronder beschreven wat ze precies betekenen en hoe ze kunnen gebruikt worden bij het lesgeven over controversiële onderwerpen. Waar mogelijk wordt ook beschreven voor welke leerdoelen de werkvorm geschikt is.

Instructieanalyse

In een volgende fase werd een instructieanalyse gemaakt. Dit is een systematische inschatting van de “onderliggende vaardigheden die bij leerlingen nodig zijn om een bepaald leerdoel te kunnen realiseren” (Dick & Carey, 1996, p. 36). In dit geval werd hierbij de focus gelegd op het talige aspect van de gevonden strategie, gelinkt aan het doel dat inherent is aan de strategie. Er werd dus een analyse gemaakt van hoe een werkvorm zich verhoudt tot het talige aspect van het ontwerpen van onderwijs over controversiële onderwerpen. Aspecten van taligheid zoals beschreven in tabel 1 werden daarin meegenomen: gebaseerd op het model voor receptieve, productieve en interactieve taalvaardigheid ging daarbij telkens aandacht naar de plaats van gesproken en geschreven taal bij deze strategie.

Resultaten

Strategieën voor het onderwijs over controversiële kwesties

De resultaten hieronder zijn een beschrijving van de gevonden didactische werkvormen en tonen eerst een beschrijving ervan, waar nodig wordt dit geïllustreerd met voorbeelden uit de mens- en

maatschappijvakken. Ze zijn bedoeld ter verheldering en als handvatten bij het ontwerpen van onderwijs over controversiële onderwerpen. Het onderscheid tussen de strategieën is tot op zeker hoogte artificieel, aangezien ze vaak in combinatie met elkaar gebruikt worden. In de discussie van dit artikel gaan we daarop in.

Strategie 1: [Beleids]deliberatie

Deliberatie is een discussiestrategie die tot doel heeft een collectieve besluitvorming voor te bereiden. Een collectieve besluitvorming kan zowel gesimuleerde als een echte beslissing zijn. Het beoogde effect van deze discussiestrategie is dat het begrip van studenten voor een probleem en voor mogelijke alternatieven om dit probleem aan te pakken wordt ontwikkeld. Het overleg draait om centrale vragen als: 'Wat moeten we doen? Hoe moet X zich gedragen?'. Deze strategie kan worden gebruikt om actuele politieke kwesties te bespreken, zoals de reden voor een regering om zich aan een internationaal verdrag te houden [bv. klimaatverandering, migratieovereenkomst], of om specifiek beleid aan te nemen [bv. steun voor een partij in een conflict, nieuwe wetgeving over een bepaald onderwerp]. De strategie kan ook worden gebruikt om discussies op microniveau in een school te bespreken, bijvoorbeeld: beslissingen over collectieve activiteiten en schoolregels. De talige aspecten van deze strategie worden weergegeven in tabel 2.

Beraadslagingen worden meestal collectief georganiseerd op klassikaal niveau. Vaak gaat het bij een gestructureerde beraadslaging om momenten waarop aanhangers van een bepaalde positie of mening in kleine groepjes mogen werken. Dit stelt hen in staat om hun denken te verdiepen en samen te werken aan het verfijnen van argumenten. Vaak wordt deze strategie gecombineerd met documentenonderzoek [zie strategie 4], of met rollenspel [zie strategie 5].

Een voorbeeld van een deliberatie is een gesprek in een context waarbij een schoolbestuur discussie voert over een systeem van communicatie met school, leerlingen en ouders. De discussie draait

om het recht van leerlingen en docenten om zich voor en na schooltijd te onthouden van digitale communicatie. Een deliberatieve discussie is dan bedoeld om zich te verdiepen in argumenten voor en tegen het reguleren van communicatie met school, om uiteindelijk tot een gezamenlijke beslissing hierover te komen. Een variant is een beleidsberaadslaging die een afspiegeling is van parlementaire debatten, bijvoorbeeld wanneer in het parlement wetten worden overwogen die het recht van vrouwen op abortus zouden uitbreiden tot meer flexibele voorwaarden. In dit geval is het de bedoeling om in de klas te beslissen of er inderdaad flexibelere voorwaarden kunnen gehanteerd worden.

Tabel 2 *Talige aspecten van [beleids]deliberatie*

Gesproken taal	Om beleidsdeliberatie mogelijk te maken is het belangrijk dat jongeren zich talig kunnen uitdrukken, naarmate zij dit beter kunnen is het ook haalbaarder om deliberaties te voeren. Het is nodig om een standpunt met nuances te kunnen verwoorden, en om standpunten en nuances daarin van anderen te herkennen en onderscheiden.
Geschreven taal	Standpuntbepaling bij deliberatie impliceert vaak dat leerlingen zich inlezen in standpunten, bijvoorbeeld zoals deze maatschappelijk worden verwoord, maar mogelijk ook standpunten zoals medeleerlingen deze verwoorden. Het is niet altijd noodzakelijk dat leerlingen ook het eigen standpunt schriftelijk verwoorden.
Interactie	Interactie tussen leerlingen onderling, en interactie van leerlingen met standpunten zoals deze door maatschappelijke actoren verwoord worden is essentieel voor deliberaties. Het begrip van leerlingen voor maatschappelijke vraagstukken wordt gestimuleerd door te reageren op standpunten van anderen.

Strategie 2: [Socratisch] seminar

Een seminar is een discussiestrategie waarin een probleem filosofisch wordt geanalyseerd. Een tekst wordt gebruikt om studenten aan het denken te zetten, vervolgens wordt aanvullende vraagstelling gebruikt om kritisch denken vanuit meerdere perspectieven te stimuleren. Het beoogde effect van deze strategie is dat het studenten ertoe aanzet om aan hun eigen aannames te twijfelen, waardoor het kritisch denken van studenten wordt ontwikkeld en multiperspectiviteit vergroot. De gebruikte teksten kunnen variëren van eenvoudige citaten tot complexere informatiebronnen. De beraadslaging draait om centrale vragen als: 'Wat betekent X? Waarom is dit duidelijk?' Socratische seminars kunnen collectief op klassikaal niveau worden georganiseerd: een klassikale discussie stelt docenten in staat om grip te krijgen op een discussie. Ze kunnen ook worden georganiseerd met behulp van coöperatieve structuren [Zie onderwijsstrategie 4].

Deze strategie kan worden gebruikt om onderwerpen te bespreken die voor de meeste mensen in een populatie vanzelfsprekend lijken, en daarom lijken ze niet

noodzakelijkerwijs een 'probleem' voor de deelnemers. Wanneer politieke, culturele of sociale veronderstellingen in twijfel moeten worden getrokken zijn seminars geschikt. In seminars kunnen bijvoorbeeld discussies worden georganiseerd over wat nu precies abortus, genocide of een oorlogsmisdaad is. Deze discussies resulteren meestal niet in beslissingen, maar in een dieper begrip van wat deze concepten zouden kunnen zijn, en hoe mensen er uiteenlopende conceptualisering van kunnen hebben. De talige aspecten van deze strategie worden weergegeven in tabel 3.

Een voorbeeld is een discussie over wat nu precies een genocide is. In een lessenreeks over de Tweede Wereldoorlog en de Shoah [Holocaust]. Wanneer een leerling verwijst naar het gebruik van de term genocide in andere contexten [bijv. Armenië-Ottomaanse Rijk; Israël-Palestina] kan de leeraar besluiten om een stap terug te zetten, en daartoe een seminar te organiseren. Daarin wordt dan bestudeerd wat een genocide is om een dieper begrip te krijgen voordat de discussie wordt voortgezet.

Tabel 3 *Talige aspecten van een socratisch seminar*

Gesproken taal	Gesprekken zijn essentieel voor deze strategie: leerlingen overleggen met elkaar en bevragen daarbij de eigen en elkaars opvattingen. Het kunnen stellen en begrijpen van vragen is daarbij belangrijker dan het geven [articuleren] van antwoorden. Geschreven of mondelinge vragen hebben een belangrijke functie om de eigen opvattingen te bevragen. Denk bijvoorbeeld aan vragen zoals 'wat bedoel je precies met' of 'wat doet je dat denken'.
Geschreven taal	Geschreven taal is niet noodzakelijk voor het voeren van een socratische dialoog. Het kan voldoende zijn om het gesprek te 'voeden' [op gang brengen, stimuleren] met eenvoudige vragen die gericht zijn op het scherpstellen van concepten of aannames. Toch worden in veel seminars ook geschreven bronnen [citaten, stellingen, argumentaties] onderzocht.
Interactie	Interactie tussen leerlingen onderling, of tussen een leerling en een leraar is essentieel om de doelen van socratische seminars te bereiken. Om een dit gesprek mogelijk te maken is het dus nodig om tot interactie bereid te zijn. Deze interactie is niet noodzakelijk gericht op het bereiken van consensus, waardoor het ook niet nodig is om inhoudelijk naar elkaar toe te groeien.

Strategie 3: Conversatie [dialoog]

Een conversatie is een leerstrategie waarbij dialoog zich richt op het bereiken van consensus. Daarom wordt de strategie vaak ook omschreven als dialoog. Er wordt gestreefd naar overeenstemming over de doelen die de deelnemers gezamenlijk nastreven. De discussie richt zich op de doelen die verband houden met een probleem. Het effect van de gespreksstrategie is dat het begrip van studenten voor een probleem en voor mogelijke doelen die mensen kunnen aannemen, wordt ontwikkeld. Conversaties of dialogen draaien om typische vragen als: 'Wat voor samenleving willen we? Wat voor school/klaslokaal willen we?'. De talige aspecten van deze strategie worden weergegeven in tabel 4.

Deze strategie kan worden gebruikt om problemen te bespreken waarbij verwarring bestaat over de doelen die de deelnemers aan een discussie nastreven. Dit is vaak het geval bij complexe maatschappelijke problemen: politieke, culturele of sociale gevolgen van verwarring over doelen. Vragen over de doelen van het beleid inzake geweld, oorlog, terrorisme of beleid met betrekking tot milieukwesties kunnen baat hebben bij een gesprek over doelen. Door zich te richten op de doelstellingen van de overeenkomst, wordt het later gemakkelijker om ook het beleid te bespreken dat moet worden aangenomen om deze doelen te bereiken [zie strategie 1: deliberatie].

Tabel 4 *De talige aspecten van conversatie [dialogoog]*

Gesproken taal	Gesprek onder de vorm van dialoog is essentieel voor deze strategie. Het is voor deze strategie onvoldoende dat leerlingen hun eigen gedachten kunnen verwoorden. Het doel van conversaties is om consensus te zoeken, daarom is de vaardigheid en de bereidheid om te luisteren naar wat anderen inbrengen in de dialoog ook belangrijk.
Geschreven taal	Geschreven taal is niet noodzakelijk voor het voeren van een socratische dialoog. Het kan voldoende zijn om het gesprek te mondeling te voeren. In veel gevallen is het voeren van dialoog door middel van schriftelijke taal wel een manier om diepgang in een dialoog te brengen, het kan ook een manier zijn om dialoog te vertragen, en zo in de richting van consensus te bewegen.
Interactie	Het zoeken van consensus bij een dialogerend gesprek is essentieel gebaseerd op interactie. Het is niet mogelijk om deze strategie individueel te gebruiken, het leereffect ontstaat vooral wanneer grotere groepen [bv. niveau klasgroep] leerlingen erin slagen om een consensus over een kwestie te bereiken. Er is dus een bereidheid tot en vaardigheid in mondelinge interacties nodig om deze werkvorm te kunnen uitvoeren.

Dialogen worden op zijn minst gedeeltelijk georganiseerd op het niveau van relatief kleine groepen. Kleine groepen stellen studenten in staat om inzichten en meningen uitgebreider of comfortabeler te uiten dan wanneer de discussie op klassikaal niveau wordt georganiseerd. Op een gegeven moment [begin, einde van de dialoog] hebben gesprekken vaak ook een moment waarop het gezamenlijk delen van gedachten wordt gepland.

Een voorbeeld van een conversatie [dialoog] is wanneer in een klaslokaal een discussie ontstaat over klimaatverandering en de beleidsmaatregelen die worden genomen om de impact van klimaatverandering te verminderen. Zo'n discussie zou

gevoerd kunnen worden als een beleidsdeliberatie [zie strategie 1]. Alvorens de discussie over de voor- en tegenstanden van specifieke beleidsmaatregelen aan te gaan, kan een leraar echter ook kiezen voor een meer fundamentele dialoog. Daarbij kunnen exploratieve vragen een rol spelen zoals 'waarom is klimaatverandering problematisch; Wat zijn de onderliggende argumenten van mensen die zich verzetten tegen klimaatbeleid; Wat voor samenleving willen mensen die strijden tegen klimaatopwarming?'.

Strategie 4: Onderzoek van documenten

Onderzoekopdrachten met documenten, en eventueel ook daarbij horende gesprekken, zijn een strategie waarbij geschreven

[tekst] of visuele [foto's, video] documenten worden gebruikt om discussie onder leerlingen op gang te brengen. Deze documenten kunnen variëren van eenvoudige aanwijzingen zoals een vraag of een definitie, tot meer gecompliceerde argumenten of overwegingen.

Deze strategie kan worden gebruikt om meer inhoud en diepgang te geven aan discussies [gesprekken, debat of dialoog]. Documenten van uiteenlopende aard worden gebruikt om een beter begrip van een bepaald argument of standpunt in een controverse te creëren. In veel gevallen is het gesprek over de documenten daarom net zo leerrijk dan het lezen of verwerken van de documenten zelf. In gevallen waarin studenten niet goed op de hoogte zijn van de argumenten of standpunten in een discussie, is meer diepgang nodig. Onderzoek van documenten geeft niet alleen meer diepgang aan de discussie, het

zorgt ook voor oriëntatie en een gemeenschappelijk conceptueel begrip onder de deelnemers aan een discussie. De talige aspecten van deze strategie worden weergegeven in tabel 5.

Een voorbeeld van deze strategie is dat een leraar documenten inzet in een lessenreeks over migratie wanneer sommige leerlingen zich negatief uitlaten over migranten en vluchtelingen. Het valt de leraar op dat deze leerlingen geen onderscheid maken tussen migranten en vluchtelingen. Daarom kiest de docent ervoor om studenten te laten kijken naar een korte kennisclip waarin een expert uitleg geeft over verschillende soorten migratie, of naar een geschreven tekstbron waarin het onderscheid verduidelijkt wordt. Daarna vraagt de docent aan de leerlingen om de termen zoals voorgesteld in de video correct te gebruiken.

Tabel 5 *De talige aspecten documentenonderzoek*

Gesproken taal	Gesproken taal is niet altijd essentieel voor het onderzoeken van documenten. Het zich nauwkeurig kunnen uitdrukken in gesproken taal kan bronstudies wel faciliteren. In het geval van visuele bronstudies is gesproken taal nodig om betekenis te geven aan visuele beeldtaal [symbolen, compositie, beeldbewerking,...]. Het stellen van vragen over een onderzochte bron zorgt ervoor dat brononderzoek diepgaand kan gebeuren, dat geldt ook voor het bespreken van de inhoud van wat geobserveerd wordt [zie interactie].
Geschreven taal	Het begrijpen van geschreven taal [receptief] is essentieel voor het onderzoeken van geschreven documenten. Het beschikken over rijke taal [inhoudelijke begrippen, meta-concepten, signaalwoorden, grammaticaal inzicht] is nodig om meer complex bronmateriaal te kunnen onderzoeken. In veel gevallen is zo'n onderzoek een tussenstap in een les waarbij controversiële onderwerpen behandeld worden. Wanneer controversiële onderwerpen te gevoelig liggen om klassikaal besproken te worden kan het ook volstaan dat een leraar zich [voorlopig] hiertoe beperkt.
Interactie	Dialogoos over documenten kan ervoor zorgen dat leerlingen samen betekenis kunnen geven aan inhoud die ze zelf onvoldoende begrijpen. Het kan er ook voor zorgen dat leerlingen diepere betekenislagen in documenten kunnen bespreken. Een bereidheid van leerlingen tot en vaardigheid in mondelinge interacties kan dus het proces van betekenisgeving bij documentenonderzoek betekenisvoller of complexer maken.

Strategie 5: Rollenspel

Rollenspel is een onderwijsstrategie waarbij leerlingen zich bezighouden met een theatrale activiteit. Het doel van rollenspel is dat leerlingen emotioneel betrokken worden bij een onderwerp of bij een specifiek standpunt over een controversieel onderwerp. Door een rol te spelen, is het hele lichaam betrokken bij een discussie, wat een diepere verbinding met het onderwerp mogelijk maakt. Vaak houdt dit in dat studenten een rol krijgen toebedeeld, zoals een dialoog in een bepaalde context. Denk bijvoorbeeld aan een simulatie

van een parlementair debat of een bemiddelingssituatie na geweld. De context kan worden verrijkt met typische voorwerpen zoals kleding, accessoires, meubels, of een decors om de omgeving te verrijken. Het rollenspel kan zo uitgevoerd worden in een meer realistische context wat de betrokkenheid van leerlingen bij het rollenspel vergemakkelijkt. Door deel te nemen aan rollenspellen nemen studenten een positie in ten aanzien van een controversieel onderwerp. Ze kunnen hun rol toegewezen krijgen of kiezen welke rol ze willen innemen. Die rol versterkt

de mogelijkheid om emotioneel betrokken te worden bij het onderwerp, en meer specifiek bij een bepaalde kijk op het

onderwerp. De talige aspecten van een rollenspel worden weergegeven in tabel 6.

Tabel 6 De talige aspecten van rollenspel

Gesproken taal	Het is essentieel voor rollenspel dat leerlingen zich kunnen uitdrukken in gesproken taal om een rollenspel te kunnen uitvoeren. Naarmate zij zich beter [spontaan, vlot, precies] kunnen uitdrukken in gesproken taal, zijn zullen ze ook beter in staat zijn om voorziene rol op zich te nemen.
Geschreven taal	Om een rollenspel te kunnen uitvoeren is het niet nodig om geschreven taal te kunnen verwerken. Geschreven taal kan eventueel gebruikt worden om een rollenspel voor te bereiden, bijvoorbeeld door het aanreiken van voorbeelddialogen of door het rollenspel schriftelijk voor te bereiden.
Interactie	Interactie is essentieel voor rollenspelen. Het is daarom belangrijk dat leerlingen vlot en precies kunnen reageren op inbreng van een ander tijdens het rollenspel. Dit vormt altijd tot op zekere hoogte een vorm van improvisatie. Een bereidheid van leerlingen tot spontane mondelinge interacties is hiervoor nodig.

Discussie en implicaties

De beschreven strategieën tonen dat het ontwerpen van onderwijs over controversiële onderwerpen niet alleen gaat over het hanteren van een gepaste gespreksvorm. De verschillende werkvormen die in dit artikel geanalyseerd worden tonen dat er tal van mogelijkheden bestaan om onderwijs over controversiële onderwerpen te ontwerpen. Daarbij is zorgvuldige afstemming nodig tussen leerdoel, context en instructiestrategie nodig (Biggs, 1996), in de mens- en maatschappijvakken is afstemming op de doelgroep daarom essentieel (Smets, 2024b). De bijzondere focus die gelegd wordt op het taal in het ontwerpen dit onderwijs maakt duidelijk dat *one-*

size-fits-all niet bestaat. Dat is bijvoorbeeld zo omdat de talige beginsituatie van leerlingen sterk kan verschillen, en omdat de talige aspecten van de leerstrategieën sterk verschillend kunnen zijn.

Het doelgericht ontwerpen van onderwijs over controversiële onderwerpen vraagt dus om het selecteren van een instructiestrategie die in lijn ligt met de doelstellingen die nagestreefd worden. Uit de gegeven voorbeelden en de beschreven strategieën blijkt dat die doelen sterk uiteenlopend kunnen zijn. Bij strategie 1 werd een voorbeeld gegeven over het beter conceptueel begrijpen van het begrip genocide, bij strategie 1 en 5 ging het om

voorbeelden waarbij leerlingen zich leren stimuleren inleven in een bepaald perspectief, tot het zoeken naar consensus over een specifiek onderwerp. Afhankelijk van het gehanteerde leerdoelen is een strategie meer geschikt dan een andere, of kan een combinatie van verschillende strategieën wenselijk zijn.

Het veel genoemde DI-model [directe instructie] kan daarom niet zonder meer toegepast worden op situaties waarbij controversiële onderwerpen in het onderwijs aan bod komen. Er bestaan allerlei varianten van het DI-model (Surma et al., 2019), maar globaal genomen houdt het in dat een leraar kennis aanbiedt, en dat leerlingen geleidelijk steeds zelfstandiger deze kennis gaan hanteren (Stockard et al., 2018). Over dit model wordt vaak geschreven dat het een effectieve manier van onderwijs is (Van der Vegt, 2021). Voor sommige leerdoelen in de mens- en maatschappijvakken schiet dit model evenwel tekort, met name bij leerdoelen die gerelateerd zijn aan controversiële onderwerpen. Om leerlingen zich te leren inleven in elkaars standpunt, zijn de leraar-gecentreerde strategieën die horen bij het DI-model niet voldoende om deze leerdoelen te bereiken. Dat is evenmin het geval wanneer ze leren om hun eigen standpunt genuanceerd te verwoorden. De effectiviteit van het DI-model geldt dus niet zonder meer voor het onderwijs over deze onderwerpen. Andere gespreksstrategieën zoals deliberatieve discussies of

conversaties die gericht zijn op het exploreren van een standpunt of op het zoeken van consensus zijn daarvoor dan wellicht beter geschikt. Er zijn ook goede argumenten om documenten op meer onderzoekende wijze te integreren in lessen over controversiële onderwerpen, omdat dit ervoor zorgt dat leerlingen geleidelijk aan betekenis leren geven aan complexe argumenten en standpunten (de Jong et al., 2023).

Het omgekeerde geldt ook: in veel vakliteratuur over controversiële onderwerpen is vooral aandacht voor verbale en gesproken instructiestrategieën (Avery et al., 2013; Parker & Hess, 2001). Soms wordt onderwijs over controversiële onderwerpen verward met of gelijkgesteld met het 'bespreekbaar maken' van die onderwerpen (Wansink et al., 2023). Dialoog over deze onderwerpen wordt dan de essentie van zo'n onderwijs (Parker & Hess, 2001). Er is de afgelopen jaren een volwaardige onderwijs traditie ontstaan over dialogisch onderwijs (Wegerif, 2019). Toch tonen de beschreven strategieën aan dat dialogisch onderwijs niet kan gereduceerd worden tot het bespreekbaar maken van onderwerpen of het spreken over onderwerpen. Net wanneer er controverse over onderwerpen bestaat kan het verstandig zijn om eerst geschreven taal te gebruiken, waarbij leerlingen meer gedwongen te reflecteren in plaats van meteen inhoudelijk te moeten reageren op elkaar. De combinatie van dialogische leeractiviteiten

met inhoudelijke verdieping door middel van document-onderzoeken kan ervoor zorgen dat meer kan bereikt kan worden dan door enkel te spreken over het onderwerp (de Jong et al., 2023).

Conclusie

Er werden in vijf strategieën gevonden die gebruikt worden om onderwijs over controversiële onderwerpen te ontwerpen: deliberaties, seminars, dialogen, document-onderzoeken en rollenspelen. Deze strategieën leiden tot verschillende leerdoelen, en doen ook op verschillende manieren beroep op de gesproken of geschreven, en de receptieve, productieve en interactieve taalvaardigheid van de lerende. Een genuanceerd besluit kan dan ook zijn dat de combinatie van de instructiestrategieën die beschreven werden in dit artikel nodig is. Om de veelzijdigheid van leerdoelen die kunnen nagestreefd worden wanneer controversiële onderwerpen aan bod komen in de mens- en maatschappijvakken te realiseren is systematische afstemming (Biggs, 1996) tussen leerdoelen en instructie-activiteiten noodzakelijk. Een louter op cognitie gerichte aanpak, of een aanpak waarbij uitsluitend oog is voor dialoog tussen en met leerlingen kan voor veel leerdoelen niet volstaan.

Verschiedende didactische werkvormen zoals deliberatie, socratisch seminar, dialoog, documentonderzoek en rollenspel vereisen specifieke vormen van

taalvaardigheid van leerlingen. Gesproken, geschreven en interactieve taalvaardigheid spelen een cruciale rol in het structureren van complexe ideeën, het bevorderen van kritisch denkvermogen en het faciliteren van respectvolle discussies. Dit artikel laat zien dat de keuze voor een instructiestrategie afhankelijk is van het specifieke leerdoel, bijvoorbeeld het verdiepen van begrip of het bereiken van consensus. Hierbij wordt benadrukt dat het traditionele directe instructiemodel vaak tekortschiet in het behandelen van deze onderwerpen, omdat het onvoldoende ruimte biedt voor dialoog en interactie, die juist essentieel zijn voor het begrijpen van verschillende perspectieven. Omgekeerd geldt ook onderwijsontwerpen dat zich louter baseert op dialogische strategieën hiervoor ook kunnen tekortschieten. Het combineren van verschillende strategieën, afgestemd op de leerdoelen, is daarom noodzakelijk om leerlingen effectief te begeleiden bij het leren over controversiële kwesties. Door een gerichte inzet van taal en een passende didactische aanpak kunnen leerlingen zich ontwikkelen tot kritische en democratisch betrokken burgers.

Woord van dank

Dit artikel kwam tot stand binnen het project *Uncontroversial*. Het werd gefinancierd in door de Europese commissie in het Erasmus+ programma. De auteur bedankt alle betrokken collega's en leraren in het project voor de ontwikkelde

inzichten en feedback, in het bijzonder Ama Amitai, Mart Doms, en Zouhair Hammana.

Literatuur

Ahovoks. (2023). *Eindtermen secundair onderwijs 3e graad*. Onderwijsdoelen. Retrieved 2023, from <https://onderwijsdoelen.be/>

Amitai, A., & Smets, W. (2022). Wat is burgerschapsonderwijs en hoe kan je het evalueren. In K. Denys, & W. Smets (Eds.), *Elke school socialiseert. Vele wegen naar burgerschap*. Politeia.

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. 10.1080/1364557032000119616

Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. M. M. (2013). Deliberating Controversial Public Issues As Part of Civic Education 1. *The Social Studies*, 104(3), 105–114. 10.1080/00377996.2012.691571

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: ethiek, politiek en democratie*. Boom lemma.

Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge. 10.4324/9781003098331

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher*

Education, 32(3), 347–364. 10.1007/BF00138871

Condor, S., & Gibson, S. (2007). 'Everybody's entitled to their own opinion': ideological dilemmas of liberal individualism and active citizenship. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(2), 115–140. 10.1002/casp.885

de Guzman, A. B., de Castro, B., & Adamos, J. L. (2024). Locating Filipino social studies teachers' preferred positionality, reasons, and practices in the teaching of controversial public issues. *Journal of Education for Teaching*, 50(1), 20–32. 10.1080/02607476.2022.2152655

de Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., Koedinger, K. R., Krajcik, J. S., Kyza, E. A., Linn, M. C., Pedaste, M., Scheiter, K., & Zacharia, Z. C. (2023). Let's talk evidence – The case for combining inquiry-based and direct instruction. *Educational Research Review*, 39, 100536. 10.1016/j.edurev.2023.100536

Dick, W., & Carey, L. (1996). *The systematic design of instruction* (4th ed. ed.). Harper.

Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213–228. 10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x

- Hu, X., Rousseau, R., & Chen, J. (2011). On the definition of forward and backward citation generations. *Journal of Informetrics*, 5(1), 27–36. 10.1016/j.joi.2010.07.004
- Joris, M. (2021). Burgers in de maak? Burgerschapsvorming op school anders bekeken. *Pedagogische Studiën*, 98(3) <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13708>
- Kester, K., & Aryoubi, H. (2020). Paulo Freire: Citizenship and Education. In A. Peterson, G. Stahl & H. Soong (Eds.), *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education* (pp. 95–111). Springer International Publishing. 10.1007/978-3-319-67828-3_29
- Klijnsstra, T., Stoel, G. L., Ruijs, G. J. F., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. A. M. (2023). Toward a framework for assessing the quality of students' social scientific reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 51(2), 173–200. 10.1080/00933104.2022.2132894
- Kruit, P. M., Bredeweg, B., & Nieuwelink, H. (2024). Enhancing students' argumentation skills, content knowledge, and Nature of Science understanding through a web-based educational instrument in the context of socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, , 1–20. 10.1080/09500693.2024.2348824
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–46. 10.3102/0013189X028002016
- Lakoff, G. (1973). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*, 2(4), 458–508. 10.1007/BF00262952
- Lozano Parra, S. (2022). *The School as a Playground for Educational Friction: Understanding Democracy in Dutch Secondary Education* Available from The School as a Playground for Educational Friction: Understanding Democracy in Dutch Secondary Education 10.33540/1365
- Mahoney, B. B., Oostdam, R. R., Nieuwelink, H. H., & Schuitema, J. J. (2023). Learning to think critically through Socratic dialogue: Evaluating a series of lessons designed for secondary vocational education. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101422. 10.1016/j.tsc.2023.101422
- Pace, J. (2021). *Hard Questions: Learning to Teach Controversial Issues*. Rowman & Littlefield.
- Palfrey, J. (2017). *Safe spaces, brave spaces: Diversity and free expression in education*. mit Press.
- Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 273–289. 10.1016/S0742-051X(00)00057-3
- Parra, S. L., Bakker, C., & van Liere, L. (2021). Practicing democracy in the

playground: turning political conflict into educational friction. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 32–46. 10.1080/00220272.2020.1838615

Pollefeyt, D. (2020). Hermeneutical learning in religious education. *Journal of Religious Education*, 68(1), 1–11. 10.1007/s40839-020-00090-x

Rogers, K. H., Luton, R., Biggs, H., Biggs, R., Blignaut, S., Choles, A. G., Palmer, C. G., & Tangwe, P. (2013). Fostering Complexity Thinking in Action Research for Change in Social-Ecological Systems. *Ecology and Society*, 18(2)10.5751/es-05330-180231

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications Ltd.

Savenije, G. M., Wansink, B. G. J., & Logtenberg, A. (2022). Dutch history teachers' perceptions of teaching the topic of Islam while balancing distance and proximity. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103654. 10.1016/j.tate.2022.103654

Sleeter, C., & Stillman, J. (2005). Standardizing Knowledge in a Multicultural Society. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 27–46. <http://www.jstor.org/stable/3698526>

Smets, W. (2024a). Four design principles for student learning of historical concepts –a realistic review study. *History*

Education Research Journal, 21(1), 1–15. <https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.04>

Smets, W. (2024b). Differentiated Instruction in History Education A Subject specific Analysis of Why and How. *Panta Rei. Revista Digital De Historia Y Didáctica De La Historia*, 18, 293–316. 10.6018/pantarei.605211

Smets, W., & Struyven, K. (2018). Aligning with complexity: system-theoretical principles for research on differentiated instruction. *Frontline Learning Research*, 6(2), 66–80. 10.14786/flr.v6i2.340

Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Khoury, C. R. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507. <http://www.jstor.org/stable/45277261>

Stoel, G., Logtenberg, A., & Nitsche, M. (2022). Researching epistemic beliefs in history education: A review. In *Historical Encounters* 9(1).9, 11–34. 10.52289/hej9.102

Stoel, G., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76. 10.1080/00220272.2014.968212

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen*, 12

bouwstenen voor een effectieve didactiek.
Ten Brink.

Tampio, N. (2024). Democracy and Education; Introduction: Dewey's Vision in Democracy and Education. In N. Tampio (Ed.), (pp. xv-lvi). Columbia University Press. 10.7312/dewe21010-003

Twyman, T., McCleery, J., & Tindal, G. (2006). Using Concepts to Frame History Content. *The Journal of Experimental Education*, 74(4), 331-349. <http://www.jstor.org/stable/20157435>

Van der Vegt, A. (2021). *Het inzetten van directe instructie. Geraadpleegd op [dag maand jaar], van www.onderwijskennis.nl/node/689.* Onderwijskennis.nl (NRO). Retrieved 16 oktober 2024, from <https://www.onderwijskennis.nl/kennis-bank/het-inzetten-van-directe-instructie>

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527. 10.1080/00933104.2018.1480439

Wansink, B., Mol, H., Kortekaas, J., & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104044. 10.1016/j.tate.2023.104044

Wegerif, R. (2019). Dialogic Education. In G. W. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopaedia of Education*. Oxford University Press.

Abstract

Many teachers find it challenging to teach about controversial topics. Factors linked to the linguistic development of young people reinforce the difficulty of teaching about socially sensitive or controversial topics. In this article, we will start from the importance of both spoken and written language when teaching controversial topics. We distinguish between receptive, productive and interactive language skills. The aim of this article is to provide practice-oriented tools for designing education on controversial topics. First, it clarifies how the linguistic component of different strategies for teaching controversial topics differs from each other according to the one asked. In addition, it also clarifies which aspects of language proficiency are needed to enable teaching on controversial topics. Five instructional strategies were found that help achieve a variety of educational goals: deliberation, Socratic seminar, conversation, document research and role play. A conclusion is that education about controversial topics cannot be limited to having conversations about those topics. A combination of strategies described in this article is needed to achieve the learning goals that can be pursued.

Keywords: controversial topics, teaching strategies, language skills, secondary education

Digitaal burgerschap in leermiddelen digitale geletterdheid voor het vmbo onderzocht.

Het onderwijs heeft de taak gekregen om leerlingen te onderwijzen in burgerschap en digitale geletterdheid. Burgerschapsvorming richt zich op het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en houdingen voor participatie in een democratische samenleving. Digitale geletterdheid bereidt leerlingen voor op het bewust, kritisch en vaardig omgaan met digitale technologieën en informatie. Dit exploratieve onderzoek brengt in kaart in hoeverre burgerschapscomponenten, gebaseerd op de kernbegrippen burgerschap gepubliceerd door het SLO, expliciet en impliciet terugkomen in vier leermiddelen digitale geletterdheid voor het vmbo. Door middel van een kwalitatieve content-analyse is onderzocht welke burgerschapscomponenten het meest aanwezig zijn en hoe ze worden uitgewerkt in de lesdoelen, docentinstructies, en verantwoording. De bevindingen bieden concrete inzichten voor de onderwijspraktijk en helpen bij de integratie van zowel digitale geletterdheid en burgerschapsvorming bij onder andere de mens- en maatschappijvakken en binnen de lopende curriculumvernieuwingen.

David C. D. van Alten (Universitair docent en lerarenopleider, Universiteit Utrecht; d.c.d.vanalten@uu.nl)

Saro Lozano Parra (Universitair docent en vakdidacticus geschiedenis, Universiteit Utrecht; s.lozanoparra@uu.nl)

Anouk Richters (Onderzoeksassistent Universiteit Utrecht, docent digitale geletterdheid, Twents Carmel College Losser; a.r.richters@uu.nl)

Kernwoorden: digitale geletterdheid; burgerschapsvorming; digitaal burgerschap; kwalitatieve content-analyse, vmbo

Inleiding

Het onderwijs heeft de taak gekregen om leerlingen te onderwijzen in burgerschap en digitale geletterdheid. Burgerschapsvorming (BSV) richt zich op het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en houdingen voor participatie in een democratische samenleving. Digitale geletterdheid (DG) bereidt leerlingen voor op het bewust, kritisch en vaardig omgaan met digitale technologieën en informatie. In Nederland hebben beide leergebieden elk een eigen ontwikkeling doorgemaakt. De aandacht voor burgerschapsonderwijs in het onderwijs is geworteld in de invoering van de Wet op het Primair Onderwijs en de Wet op het Voortgezet Onderwijs uit 2006 en de aangescherpte wettelijke eisen voor de bevordering van burgerschapsonderwijs in 2021. Deze wetten verplichten scholen om actief bij te dragen aan de ontwikkeling van burgerschapsvaardigheden, zoals het bevorderen van sociale cohesie, democratische participatie en respect voor diversiteit. De aandacht voor onderwijs in DG kwam onder andere op de radar in 2012 na een kritisch rapport waarin werd benadrukt dat de toenemende digitalisering nieuwe vaardigheden vereist (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, 2012). Ook in initiatieven zoals het Platform Onderwijs2032 en later Curriculum.nu werd gepleit voor de integratie van DG in het curriculum. In mei 2022 werden BSV en DG, samen met taal en rekenen/wiskunde, opgenomen in het

masterplan basisvaardigheden waarmee het toenmalige ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) structureel wilde investeren in deze leergebieden (Wiersma, 2022). In maart 2024 presenteerde Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) in opdracht van het ministerie van OCW de eerste conceptkerndoelen voor BSV en DG (SLO, 2024). In september 2025 kregen deze de definitieve status en worden ze in de komende jaren vastgelegd in wet- en regelgeving (Paul, 2025; SLO, 2025b).

De onderwijspraktijk worstelt ondertussen hoe concreet invulling te geven aan de top-down opdracht om zowel BSV als DG van leerlingen te bevorderen. Ten eerste blijft het namelijk aan de scholen en de docenten zelf om keuzes te maken hoe en waar deze kerndoelen een plaats te geven in het curriculum. Een grote meerderheid van ondervraagde docenten vindt het noodzakelijk om leerlingen meer digitaal geletterd te maken (DUO Onderwijsonderzoek & Advies 2023). Toch stellen vakbonden van docenten kritische vragen bij de druk die dit oplevert voor docenten binnen het curriculum van de bestaande vakken, en of deze vaardigheden niet al aangeleerd worden in de vakken zelf (Poortvliet, 2024).

Ten tweede is de praktische uitvoering lastig, want DG is een nieuw leergebied. Uit een peiling onder docenten in 2023 blijkt bijvoorbeeld dat bij ruim de helft

van de ondervraagde docenten nog ruimte is voor verbetering voor hun bekwaamheid op het gebied van DG, en heeft bijna een derde behoefte aan ondersteuning van educatieve uitgeverijen (DUO Onderwijsonderzoek & Advies 2023). Zowel commerciële als non-profit initiatieven springen in dit gat en bieden scholen kant-en-klare leermiddelen om DG aan te bieden als zelfstandig leergebied in een apart vak, of binnen bestaande vakken en vakoverstijgende projecten. Hoewel dit aan de ene kant een behoefte vervult van docenten die ondersteuning willen, gaat hier veel onderwijsgeld aan op en is het tegelijkertijd nog niet onderzocht of deze leermiddelen ook kwalitatief bieden wat nodig is. Daarnaast verhelpen deze leermiddelen niet dat er ook een bepaalde mate van professionalisering nodig is voor docenten om zich tot de nieuwe leergebieden en de vertaling naar hun eigen vakgebied te verhouden. Dat kost echter tijd en geld, terwijl de ontwikkelde leermiddelen op dit moment al veelvuldig gebruikt worden.

Het doel van ons onderzoek is om in de huidige DG-leermiddelen te onderzoeken welke BSV-doelen impliciet en expliciet voorkomen. Onder een leermiddel verstaan we zowel digitale als analoge materialen, middelen, methodes en voorzieningen die worden ingezet om het leren van leerlingen te ondersteunen. We bestuderen in hoeverre BSV-leerdoelen worden behandeld in DG-leermiddelen, die worden

aangeboden door commerciële en non-profit organisaties, door middel van een kwalitatieve content-analyse. Ten eerste geeft dit inzicht in de mate waarin er inhoudelijke raakvlakken zijn tussen DG en BSV in de aangeboden leermiddelen. Ten tweede geeft deze analyse concrete handvatten aan docenten of, en hoe, deze twee leergebieden geïntegreerd kunnen worden in hun vakonderwijs, met een nadruk op de mens- en maatschappijvakken.

Theoretisch kader

Burgerschapsvorming als conceptuele lens

Voor ons onderzoek is een begrippenkader nodig waarin staat wat de BSV-doelen precies omvatten. De kernbegrippen BSV zoals gepresenteerd door het SLO in de concept kerndoelen bieden daarvoor een geschikt raamwerk (SLO, 2024). Het gaat om 39 vakspecifieke begrippen die de inhoud en bedoeling van de kerndoelen BSV invulling geven (zie appendix, Tabel A.1). Een aantal van deze begrippen benadrukt het belang van solidariteit, gemeenschappelijke doelen, verbondenheid en het welzijn van de samenleving als geheel. Met het begrip identiteit wordt invulling gegeven aan het ontwikkelen van wat een individu of groep definieert en onderscheidt van anderen. Diversiteit en inclusie is daarbij een belangrijk thema, waarbij ruimte en begrip voor verschillen, gelijke kansen en het tegengaan van stereotypering centraal staan. Systeemgerichte en politieke componenten van

burgerschap komen naar voren in begrippen zoals democratie, rechtsstaat, mensenrechten, rechten en plichten, inspraak, macht en besluitvorming. Essentiële vaardigheden van burgers krijgen kaders met begrippen als kritisch denken en ethische en morele oordeelsvorming. In ons onderzoek gebruiken we de door het SLO gepubliceerde burgerschapsbegrippen als middel om inhoudelijke raakvlakken met het leergebied DG te bestuderen. In de methodologiesectie beschrijven we hoe we op basis van deze begrippen tot een codeerschema zijn gekomen.

Digitale geletterdheid

De kerndoelen van DG zijn in drie met elkaar verweven domeinen te beschrijven (SLO, 2025b). Het eerste domein gaat over praktische kennis en vaardigheden, waarbij de leerling leert hoe je digitale technologie en digitale media kunt inzetten. Hier valt ook onder dat de leerling leert om doelgericht in het digitale media en informatielandschap te navigeren voor het verwerven en verwerken van informatie. Het gaat bijvoorbeeld om het beoordelen van betrouwbaarheid en bruikbaarheid van media en digitale bronnen. Dat zijn leerdoelen die passen bij het concept mediawijsheid, gedefinieerd als het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld (Raad voor Cultuur, 2005). Daarnaast valt hier ook onder dat

leerlingen Artificiële Intelligentie (AI) verkennen door het te begrijpen, beschrijven, en verantwoord toe te passen en zo hun AI-geletterdheid versterken (OECD, z.d.).

Het tweede domein omvat het ontwerpen en maken, waarbij het vooral gaat om creatief leren denken en handelen met digitale technologie. Leerlingen leren om digitale middelen in te zetten om gedachten, ideeën of gevoelens te uiten, maar ook om computationele denkstrategieën in te zetten bij het ontwerpen en programmeren van een digitaal product (SLO, 2025b). Het belang hiervan sluit aan bij Mills en collega's (2024) die in een internationale literatuurstudie laten zien dat onderwijs in computationeel denken en programmeren vooral waardevol wordt wanneer het niet als geïsoleerd technisch domein wordt aangeboden, maar vakoverstijgend en geïntegreerd in een betekenisvolle leercontext.

Het derde domein gaat over het ontwikkelen van een kritisch bewustzijn omtrent het participeren in de gedigitaliseerde wereld (SLO, 2025b). Leerlingen leren over de impact van technologie op zichzelf, anderen en de samenleving, en hoe je veilig en verantwoord omgaat met technologie. Pijpers en collega's (2025) noemen dit de pedagogische benadering van DG: Hoe helpen we leerlingen het vermogen te ontwikkelen om bewust en betekenisvol om te gaan met de digitale invloeden die hen vormen, en de invloed die

technologie heeft op hun vrijheid en verantwoordelijkheid? In dit domein, waar de focus ligt op het cultureel-maatschappelijk perspectief, komen DG en BSV het meest expliciet samen en kun je spreken van het concept digitaal burgerschap (SLO, 2025b).

Digitaal burgerschap

Het concept digitaal burgerschap (*digital citizenship*) op het snijvlak tussen de leergebieden DG en BSV is in internationale context al langer een gevestigd concept. Onderzoekers leggen verschillende accenten in de definitie van *digital citizenship* (Orhan, 2023; Öztürk, 2021), waarin de nadruk ligt op het ethisch, verantwoord, en veilig gebruik van internet en digitale technologie in de digitale samenleving (Gazi, 2016; Mattson, 2024; Oxley, 2011) en op tolerant en respectvol gedrag ten opzichte van andere mensen, wat een positieve bijdrage kan leveren aan maatschappelijke betrokkenheid (Jones & Mitchell, 2016). Ribble (2021) definieert *digital citizenship* op een breder en minder concreet niveau, als voortdurend in ontwikkeling zijnde normen voor passend, verantwoordelijk en handelingsbekwaam technologiegebruik. In het theoretisch kader om digitaal burgerschap verder invulling te geven worden negen thema's uitgewerkt: digitale toegang, digitale handel, digitale communicatie en samenwerking, digitale etiquette, digitale geletterdheid, digitale gezondheid en welzijn, digitale ethiek, digitale rechten en

verantwoordelijkheden, en digitale veiligheid en privacy (Ribble, 2021).

Een van de deelgebieden van onderzoek naar digitaal burgerschap richt zich op het betrouwbaar meten van dit concept bij leerlingen (Fernández-Prados et al., 2021). Operationalisering van het meten van digitale burgerschapsvaardigheden loopt uiteen van respectvol online gedrag en online maatschappelijke betrokkenheid (Jones & Mitchell, 2016) tot technische vaardigheden, lokaal/globaal bewustzijn, media- en informatiegeletterdheid, online politiek activisme, en kritisch perspectief kunnen nemen (Choi et al., 2017). Hoewel deze studies gezamenlijk een inzichtelijk beeld schetsen van digitaal burgerschap, is de theoretische afbakening breed en verschillen de methodologische aanpakken in de manier waarop digitaal burgerschap wordt geoperationaliseerd. Dit maakt een duiding binnen nationale context noodzakelijk, waar digitaal burgerschap het best wordt begrepen via de raakvlakken tussen de leergebieden DG en BSV.

In de Nederlandse onderwijspraktijk is BSV traditioneel sterk verweven met vakken binnen de mens- en maatschappijvakken (Wilschut, 2012). De technische aspecten van DG zijn traditioneel sterk verweven met het vak informatica in de bovenbouw, en een vak als informatiekunde wat op sommige scholen in de onderbouw wordt gegeven. Maar waar hoort

digitaal burgerschap, het derde domein van DG, thuis? Digitaal burgerschap gaat volgens het SLO over: “Het belang dat leerlingen zich ervan bewust worden dat digitale technologie en digitale media niet neutraal zijn en invloed hebben op de manier waarop we naar onszelf kijken, hoe we omgaan met anderen, wat we doen en wat we laten. Leerlingen leren hoe zij als actieve en kritische burgers kunnen bijdragen aan een democratische, gedigitaliseerde samenleving en daar invloed op kunnen uitoefenen” (SLO, 2024, pp. 11, 23). Dit kritische perspectief past met name binnen de mens- en maatschappijvakken (M&M) om leerlingen te laten nadenken over de rol van technologie in hun leven en de invloed op de samenleving. Het leergebied M&M omvat onder andere het doel om leerlingen maatschappelijke verschijnselen te laten beschrijven en duiden vanuit verschillende perspectieven, betekenisvolle vragen te laten stellen en een beargumenteerd standpunt in te nemen (SLO, 2021). Digitaal burgerschap is een concrete invulling daarvan die past bij de didactische expertise van docenten in dit leergebied, wanneer leerlingen hun subjectieve positie in de samenleving en de rol van technologie daarbinnen kritisch leren beschouwen (cf. leven in een informatiesamenleving, Wilschut, 2012, p. 57).

Huidig Onderzoek

Om scholen en docenten te ondersteunen met de opdracht om DG te integreren in het curriculum bieden commerciële en

non-profit organisaties leermiddelen aan. In het licht van bovenstaande ontwikkelingen onderzoeken wij in hoeverre burgerschapsdoelen al dan niet reeds zichtbaar of geïntegreerd zijn in DG-leermiddelen. Deze analyse biedt meer concreet inzicht in de inhoudelijke verbanden tussen DG en BSV die nu gelegd worden in de onderwijspraktijk. Het onderzoek is exploratief van aard, gericht op het identificeren van impliciete of expliciete verwijzingen naar burgerschapsbegrippen binnen bestaande leermiddelen voor DG. Daarmee helpen we docenten en ontwikkelaars van lesmaterialen aan wetenschappelijk onderzochte maar concrete handvatten om beide leergebieden te integreren in het onderwijs en grip te krijgen op de voorgestelde curriculumvernieuwingen. Onze onderzoeksvragen zijn: (1) Welke burgerschapsbegrippen worden behandeld in leermiddelen digitale geletterdheid voor het vmbo? (2) Hoe worden burgerschapsbegrippen uitgewerkt in de leermiddelen digitale geletterdheid voor het vmbo?

Methode

Onderzochte leermiddelen

Middels purposive sampling (Miles et al., 2014, p. 32) is gekozen voor een doelgerichte selectie van leermiddelen die zich richten op het leergebied DG zoals in het theoretisch kader uitgewerkt. Samen met drie docenten die het vak DG doceren in het voortgezet onderwijs inventariseerden we welke (online) leermiddelen voor DG vaak voorkomen in de onderbouw

vmbo, havo en vwo. Om navolgbaarheid en vergelijkbaarheid te bevorderen hebben we uiteindelijk gekozen voor het selecteren van leermiddelen voor één niveau, namelijk het vmbo. Hierna werd contact gezocht met vier uitgevers van de meest voorkomende leermiddelen (zie Tabel 1). We hebben de uitgevers toegang gevraagd tot de materialen, en toestemming gevraagd voor dit onderzoek en anonieme publicatie van de resultaten. De periode waarin de dataverzameling en analyse plaatsvond was mei 2024. Dat was vlak na de publicatie van de voorlopige concept kerndoelen van DG en BSV in april 2024 (SLO, 2024).

De keuze voor deze vier leermiddelen was zowel theoretisch als pragmatisch gemotiveerd. De geselecteerde leermiddelen representeren verschillende benaderingen

in de onderwijspraktijk (typical case sampling, Miles et al., 2014, pp. 33-34) en hielden ons onderzoek uitvoerbaar binnen de beschikbare tijd en middelen. Dit onderzoek heeft een exploratief karakter; de sample omvang is daarom relatief klein. We zijn geenszins in staat om algemene uitspraken te doen over alle beschikbare DG-leermiddelen, noch over leermiddelen gericht op andere niveaus dan het vmbo. Ook is dit onderzoek geografisch gelimiteerd: de dataset heeft een focus op het Nederlands voortgezet onderwijsveld. Ondanks deze beperkingen biedt onze aanpak een analyse van de huidige stand van zaken rond de aangeboden leermiddelen DG voor het vmbo, waarin wordt ingegaan op de manier waarop burgerschapsdoelen daarin momenteel een plaats krijgen.

Tabel 1 Geanonimiseerde beschrijving van de bestudeerde leermiddelen

Kenmerken	Leermiddel A	Leermiddel B	Leermiddel C	Leermiddel D
Type aanbieder	Commercieel	Commercieel	Non-profit	Commercieel
Aanbodsvorm	Digitale leerlijn in eigen platform	Digitale leerlijn in eigen platform	Handleidingen en digitale lessen in externe platforms	Digitale leerlijn in extern platform
Positionering in curriculum	Zelfstandig leergebied en/of thematische vakintegratie	Zelfstandig leergebied en/of thematische vakintegratie	Integratie binnen vakken en vakoverstijgende thema's	Zelfstandig leergebied

Data-analyse

Om uiteen te zetten op welke manier BSV een plaats krijgt binnen DG, kozen we voor een kwalitatieve content-analyse (Neuendorf, 2017). Deze vorm van analyse verschaft ons de ruimte te focussen op de door de auteurs gegeven betekenis binnen de teksten die zijn geschreven, in dit geval binnen verschillende online beschikbare leermiddelen DG (Miles et al., 2014, p. 8). De methode dient drie doelen: inzicht geven in de doorwerking van curriculumvernieuwingen, het identificeren van impliciete en expliciete verwijzingen naar burgerschapsbegrippen, en een overzicht creëren om docenten, scholen en uitgevers te ondersteunen in het behalen van de nieuw gestelde kerndoelen.

Allereerst is er een coderingschema van burgerschapsbegrippen ontwikkeld om de analyse te structureren. Hiervoor hebben we gekeken naar de 39 kernbegrippen burgerschap zoals gepresenteerd door het SLO in de concept kerndoelen (SLO, 2024). Om een praktisch hanteerbaar codeerschema op te stellen, hebben we na een close reading en een gezamenlijke, kritische analyse de kernbegrippen teruggebracht tot twaalf codes, waarbij we in sommige gevallen hebben gekozen om begrippen samen te voegen. Dit hebben we gedaan door gezamenlijk de codes te bespreken tot het moment dat we tot consensus kwamen over samenvoeging en conceptualisatie (Robson, 2011). Dit

resulteerde in de volgende codes, die we hierna burgerschapscomponenten noemen: solidariteit, maatschappelijke betrokkenheid, diversiteit en inclusie, democratie, rechtsstaat, kritische denkvaardigheden, ethisch en moreel handelen, vrijheid, gelijkheid, identiteit, macht en planetaire belangen (zie Appendix, tabel A.2 inclusief definities).

In de eerste stap van het analyseproces hebben we ruwe data verzameld van teksten uit leermiddelen gericht aan de docent ter voorbereiding van de les. Inhoud gericht op de leerling zoals instructievideo's en lesopdrachten zijn buiten beschouwing gelaten. Dit maakte het onderzoek praktisch uitvoerbaar doordat we ons konden richten op een representatieve selectie op wat de docent aangereikt krijgt vanuit het leermiddel. We hebben daarbij een categorisering aangebracht om overzicht te creëren, wat drie datasets opleverde: leerdoelen, docentinstructies en de lesverantwoording. Deze datasets stelden ons in staat verbanden te leggen tussen de verschillende type teksten. Deze indeling maakt ook een vorm van triangulatie mogelijk binnen de codes: door binnen de drie categorieën te kijken naar eenzelfde kernbegrip, konden we via de analyse inzichtelijk maken op welke manier het leermiddel betekenis geeft aan de verschillende burgerschapscodes. Deze analyse beantwoordt onze eerste onderzoeksvraag en de meest opvallende

bevindingen zijn opgenomen in de bevindingen.

In de tweede stap van het analyseproces is er middels een emergent theme analysis (Charmaz, 2008) gewerkt door binnen de drie categorieën alle woorden, zinnen en segmenten te coderen aan de hand van het coderingschema. Deze vorm van analyse leent zich om de thema's die binnen de data naar voren komen te destilleren, en grip te krijgen op de betekenis die er aan wordt gegeven. Ter illustratie geven we in Tabel 2 voorbeelden van door ons gecodeerde tekst per burgerschapscomponent, binnen de drie verschillende onderdelen van het leermiddel waarbinnen we hebben gecodeerd. De derde auteur deed de analyse die de tweede onderzoeksvraag beantwoordt, en schreef veelvuldig memo's tijdens het analyseproces ter bespreking. Na zowel de eerste als tweede ronde van codering heeft er aan de hand van deze memo's overleg plaatsgevonden om coderingsdilemma's en voorlopige resultaten te bespreken. Dit heeft geleid tot een proces van triangulatie, waar steeds weer is gekeken naar de werkbaarheid en bruikbaarheid van de coderingschema's, en via deze weg methodologische zorgvuldigheid (rigor) te bewerkstelligen binnen de kwalitatieve analyse (Akkerman et al., 2008).

Positionaliteit

De eerste auteur is universitair docent en lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht, en expert op het gebied van DG en AI in het onderwijs. De tweede auteur is universitair docent en lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht, en expert op het gebied van burgerschap en conflict in de klas. Beiden hebben ook ervaring als docent geschiedenis in het voortgezet onderwijs. De gesprekken tussen beide auteurs over hun vakgebieden en de daarbij horende curriculumvernieuwingen vormden de aanleiding voor dit onderzoek. De derde auteur was tijdens het onderzoek docent DG op het Twents Carmel College in Losser en onderzoeksassistent aan de Universiteit Utrecht, met een onderwijskundige achtergrond en een focus op digitalisering in het onderwijs. Onze verschillende achtergronden maakten een vorm van onderzoekerstriangulatie mogelijk, waardoor de analyse is verrijkt met perspectieven uit verschillende disciplines en werkzaamheden. Onze positionaliteit stelde ons in staat om voortdurend te bewegen tussen theorie en praktijk, en wanneer we afdwaalden elkaar terug te halen en doelmatig te werk te gaan. Ons vermogen om tot *boundary crossing* te komen in dit onderzoek, heeft niet alleen onze blik breed gehouden, maar heeft ons ook in staat gesteld een wisselwerking te creëren tussen theorie en praktijk (Akkerman & Bakker, 2011).

Tabel 2 Voorbeelden van gecodeerde tekst van meest voorkomende burgerschapscodes binnen de drie datasets

Dataset	Burgerschaps-component	Voorbeeld gecodeerde tekst
Leerdoelen	Kritisch denken	<i>Leerlingen leren kritisch nadenken over de invloed die digitale technologie heeft op de wereld.</i>
	Ethisch handelen	<i>Het doel van het hoofdstuk is dat leerlingen leren dat er in de online omgeving ook regels zijn over hoe je wel en niet met elkaar om wil gaan.</i>
	Identiteit	<i>De leerling kan bewust een eigen digitale identiteit vormen.</i>
Docentinstructies	Kritisch denken	<i>Geef leerlingen niet een vaste rol (voor of tegen), maar laat ze hun eigen mening kenbaar maken in het debat.</i>
	Ethisch handelen	<i>Doen: De leerlingen bedenken een algoritme over het aannemen van een nieuwe conciërge. Welke criteria zijn hierbij van belang? Welke criteria wegen het zwaarst? Hoe zorgen ze ervoor dat het algoritme niet discrimineert?</i>
	Identiteit	<i>Bespreek samen met de leerlingen dat je online identiteit tegenwoordig heel belangrijk is.</i>
Verantwoording	Kritisch denken	<i>De wereld om ons heen verandert en ontwikkelt zich in hoog tempo. Technologie is niet meer weg te denken uit ons dagelijks bestaan. Zo ook artificiële intelligentie, oftewel AI. Het biedt ons ontzettend veel nieuwe mogelijkheden, maar wat is de keerzijde? Kritisch zijn op deze ontwikkelingen is belangrijk om te kunnen afwegen of je het wel of niet wilt gebruiken, of je iets wel of niet kunt vertrouwen of om te zien wat het met de wereld om ons heen doet. Zo kun je boven de technologie blijven staan in plaats van je erdoor te laten leven.</i>
	Ethisch handelen	<i>Zoekstrategieën worden ook toegepast binnen beeldherkenning. Zo wordt bij bepaalde gezichtsherkenningsoftware het beeld vergeleken met foto's van personen van het internet. Dit kan onder andere worden ingezet voor misdaadbestrijding, maar in hoeverre ben jij bereid om hier jouw privacy voor op te geven?</i>
	Identiteit	<i>Digitale gegevens worden steeds belangrijker voor studie, werk en het sociale leven. Recruiters kijken op social media om meer te weten te komen over de sollicitanten. En ook scholen gebruiken het web om zo informatie te verzamelen over potentiële studenten die zich hebben ingeschreven. De online identiteit wordt dus steeds belangrijker en daarom leer jij jouw leerlingen hier bewust mee om te gaan.</i>

Resultaten

Gevonden burgerschapscomponenten in leermiddelen digitale geletterdheid

Om inzicht te geven welke burgerschapscomponenten uit ons codeerschema werden behandeld in de bestudeerde DG-leermiddelen presenteren we in Tabel 3 hoe vaak deze zijn gecodeerd, binnen welk onderdeel van het leermiddel, en in hoeveel verschillende leermiddelen. De resultaten geven een representatieve indicatie van de mate waarin de burgerschapscomponenten aan bod komt in het bestudeerde DG-leermiddelen. Het is vanuit deze bevindingen duidelijk dat kritisch denken, ethisch handelen, en identiteit de meest voorkomende burgerschapscomponenten waren. Tevens blijkt dat de overige tien burgerschapscomponenten veel minder vaak voorkwamen in de leermiddelen, waarbij solidariteit, rechtsstaat, en planetaire belangen slechts één keer voorkwamen en

vrijheid, gelijkheid, en macht helemaal niet.

Tijdens de content-analyse hebben we ook gecodeerd hoe vaak het concept digitaal burgerschap in het leermiddel expliciet voorkomt. Dat gebeurde 149 keer in totaal bij drie van de vier leermiddelen. Uit een diepere analyse van deze codes blijkt dat er bij twee van de vier bestudeerde leermiddelen (B en C) sprake is van een bewuste en expliciete koppeling van DG-lessen aan het thema digitaal burgerschap en bij twee is deze koppeling niet expliciet (A en D). Dat betekent niet dat de andere twee helemaal geen aandacht hebben voor burgerschapscomponenten, maar dat ze niet expliciet verwijzen naar lesdoelen die aan digitaal burgerschap gekoppeld zijn.

Tabel 3 *Frequenties van de gecodeerde burgerschapscomponenten per dataset*

Burgerschapscomponenten per dataset	N totaal aantal keer gecodeerd	N in hoeveel verschillende leermiddelen (N = 4)
Kritisch denken (totaal)	303	4
Leerdoelen	153	3
Docentinstructie	76	4
Verantwoording	74	3
Ethisch en moreel handelen (totaal)	145	4
Leerdoelen	9	3
Docentinstructie	25	4
Verantwoording	111	3

Identiteit (totaal)	94	3
Leerdoelen	51	3
Docentinstructie	14	3
Verantwoording	30	2
Democratie (totaal)	25	1
Leerdoelen	2	1
Docentinstructie	1	1
Verantwoording	22	1
Maatschappelijke betrokkenheid (totaal)	20	2
Leerdoelen	3	1
Docentinstructie	5	2
Verantwoording	12	1
Diversiteit en inclusie (totaal)	7	2
Leerdoelen	0	0
Docentinstructie	1	1
Verantwoording	6	1
Solidariteit (totaal)	1	1
Leerdoelen	0	0
Docentinstructie	1	1
Verantwoording	0	0
Rechtsstaat (totaal)	1	1
Leerdoelen	0	0
Docentinstructie	1	1
Verantwoording	0	0
Planetaire belangen (totaal)	1	1
Leerdoelen	1	1
Docentinstructie	0	0
Verantwoording	0	0
Vrijheid (totaal)	0	0
Leerdoelen	0	0
Docentinstructie	0	0
Verantwoording	0	0
Gelijkheid (totaal)	0	0
Leerdoelen	0	0
Docentinstructie	0	0
Verantwoording	0	0
Macht (totaal)	0	0
Leerdoelen	0	0
Docentinstructie	0	0
Verantwoording	0	0

Uitwerking van burgerschapscomponenten in leermiddelen digitale geletterdheid

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden zullen we van de drie meest voorkomende burgerschapscomponenten (kritisch denken, ethisch en moreel handelen, identiteit) beschrijven hoe deze op verschillende wijzen worden uitgewerkt in de online leermiddelen DG. We hebben hiervoor gekozen om binnen de beperkte ruimte met concrete voorbeelden voldoende verdieping te kunnen bieden in de bespreking ervan.

Kritische denkvaardigheden

Van de 303 kritisch denkvaardigheden codes kwam de helft voor in de leerdoelen en bij drie van de vier leermiddelen (zie Tabel 3). De overige codes kwamen vrijwel evenredig voor bij de docentinstructie (N = 4) en verantwoording (N = 3). Kritisch denken gaat erover dat leerlingen op basis van relevante kennis komen tot een gewogen oordeel of standpunt, rekening houdend met verschillende perspectieven.

Ten eerste blijkt uit de analyse een duidelijk verschil tussen het expliciet en impliciet benoemen van het begrip kritische denkvaardigheden in de lesmaterialen, zowel in de lesdoelen, docentinstructie, als de verantwoording. Als het expliciet wordt benoemd in de lesdoelen, komt het soms voor dat kritisch denken als leerdoel wordt gesteld zonder context of concrete invulling: “Leerlingen leren kritisch nadenken over de invloed die digitale

technologie heeft op de wereld. (C)”, “De leerlingen kunnen op kritische wijze nieuwsartikelen checken. (A)”. Het wordt dan ook niet altijd concreet gemaakt in de docentinstructie en verantwoording hoe de leerling geactiveerd wordt om zelf kritisch na te denken, zoals in dit voorbeeld: “Tijdens deze les gaan de leerlingen aan de slag met verschillende puzzels die in het fundament de basis vormen voor computertalen of een verbinding hebben met dagelijkse (nieuwe) technologische toepassingen. Ook leren ze kritisch en creatief te denken, samen te werken en te communiceren met elkaar (C).”

Daarnaast komen kritische denkvaardigheden ook impliciet terug in lesdoelen, waarin bijvoorbeeld belangrijke onderdelen van kritisch denken worden benoemd: “De leerlingen leggen uit hoe zij denken over identiteit en privacy op sociale netwerken. (A)”, “Kan ik opnoemen welke voor- en nadelen abonnementen hebben. (A)”. Kritisch denken wordt vaak gezien als een vaardigheid waarin leerlingen vragen leren stellen bij een onderwerp en een beargumenteerd standpunt innemen: “De leerling begrijpt hoe (digitale) media de werkelijkheid representeert om op basis daarvan afgewogen oordelen te kunnen vormen. (C)”. Tot slot blijkt uit de docentinstructie en verantwoording dat kritisch denken vaak geoperationaliseerd wordt als het reproduceren van kennis in de vorm van voor- en nadelen of verschillende perspectieven van een

onderwerp: “Aan het einde van de les kan ik opnoemen welke voor- en nadelen abonnementen hebben, kan ik uitleggen hoe bedrijven het extra aantrekkelijk maken om een abonnement af te sluiten, en kan ik uitleggen wat ik van abonnementen vind (D).”

Ethisch en moreel handelen

In tegenstelling tot kritisch denken, vonden we de ethisch en moreel handelen codes met name (76%) terug in de verantwoording en veel minder in de doelen en docentinstructie (zie Tabel 2). De kern van de code ethisch en moreel handelen is dat leerlingen op basis van informatie uit de les geactiveerd worden om een beslissing te nemen of handelingsvoornemens te formuleren. Typische voorbeelden hiervan zijn: “Bespreek onderstaande voorbeelden aan de hand van de lespresentatie. Maak vervolgens het bruggetje naar online gedrag. Laat de leerling bij iedere waarde die ze hebben opgeschreven nu een online norm bedenken. Dus welk online gedrag past bij hun waarden? (A)”, “Vraag aan de klas of ze iemand kennen die online gepest is of dit zelf hebben meegemaakt. Bespreek wanneer iets pesten is en wanneer het plagen wordt genoemd. (B)”, “In deze les kijken we naar hoe we online met elkaar omgaan op sociale media. In de opening bedenken leerlingen in tweetallen zoveel mogelijk omgangsvormen. Deze omgangsvormen hoeven geen online voorbeelden te zijn, maar dit mag wel. (...) Je bespreekt vijf stellingen met de klas.

Leerlingen kunnen per stelling aangeven wat ze zelf zouden doen in deze situatie. (D)”.

Ook uit de volgende exemplarische voorbeelden blijkt dat ethisch en moreel handelen vaak inhoudt dat leerlingen iets leren over een ethisch vraagstuk en dan met behulp van stellingen en kritische vragen worden uitgedaagd om te beslissen aan de hand van morele waarden wat goed of slecht is in een bepaalde situatie. “In deze les staat het volgende ethische vraagstuk centraal: Is digitaal werken hetzelfde als fysiek werken? Zouden daar dezelfde regels voor moeten gelden? Is er een verband tussen kindvloggers en kinderarbeid? (C)”, “In deze les staat de volgende ethische stelling centraal: Deepfakes hebben meer gevaren dan positieve effecten en moeten daarom verbannen worden. Wie zou dat dan moeten verbieden? Denken de leerlingen dat het haalbaar is om te verbieden? (C)”. Daarbij zien we dat in leermiddel C ethiek vaak als leerdoel geëxpliciteerd wordt en daarbij ook de koppeling gemaakt wordt met kritisch denken: “We hebben net allerlei toepassingen gehoord van XR in de gezondheidszorg. Zijn er ook toepassingen waar jij je twijfels bij hebt? Zou jij bijvoorbeeld geholpen willen worden door een virtuele arts als je een medisch probleem hebt? Hoe ver moeten we gaan in deze technische ontwikkeling? Waar liggen de grenzen? Als je dit soort zaken bespreekt, heb je het over ethiek. Bespreek de betekenis van

het woord ethiek. Het wordt ook wel als volgt beschreven: kritisch nadenken over wat (moreel) goed is om te doen. We gaan een paar stellingen bekijken. (C)".

Toch zien we in een aantal codes terug dat leerlingen minder expliciet worden geactiveerd om een beslissing te nemen of om handelingsvoornemens te formuleren. Ethisch en moreel handelen lijkt in die gevallen in het leermiddel vooral sterk kennisgericht te worden geïnterpreteerd. "Na deze les kan ik in eigen woorden uitleggen wat ethische vragen zijn en kan ik een voorbeeld geven van een ethische vraag over het gebruik van ChatGPT (D)", "Leerlingen leren hoe sociale media hun privacy schenden, wat ze wel en niet moeten delen en hoe ze het best kunnen omgaan met seks op het internet. Ook worden de gevaren op internet besproken, evenals de online regels en manieren om gezond te internetten. (B)". Het is echter niet uitgesloten dat deze kennis voldoende is om beslissingen of handelingsvoornemens van leerlingen te beïnvloeden, al dan niet gedreven door de docent die het leermiddel toepast in de eigen les.

Identiteit

In totaal kwam de code identiteit 94 keer voor in drie verschillende leermiddelen en dan met name in de leerdoelen (zie Tabel 3). Onder identiteit verstaan we de kenmerken die een persoon of groep definiëren en onderscheiden van anderen. Identiteit omvat zowel individuele kenmerken

als culturele en sociale uitdrukkingen en ontwikkelt zich in interactie met de omgeving.

De wijze waarop het thema identiteit wordt behandeld varieert sterk tussen de leermiddelen: van een individualistische en meer instrumentele invulling tot een expliciet ingebedde burgerschapsbenadering. De meeste leermiddelen werken aan bewustwording van je online identiteit, met daarbij behorende gedragskeuzes en zelfbeeld: "De leerlingen kunnen bewust een eigen online identiteit vormgeven (A)", "Leerlingen leren over online profielen, posts op sociale media en online identiteit. Ook komt aan de orde wat het betekent als je van jongs af aan op sociale media staat (A)", "De leerling weet de effecten van het toenemend digitale mediagebruik op het menselijk bestaan te benoemen (C)". Identiteit is hier dus vooral instrumenteel uitgewerkt in online gedrag, digitale veiligheid en zichtbaarheid op sociale media, waarop leerlingen dienen te reflecteren.

Bij leermiddel C wordt identiteit consequent en expliciet gekoppeld aan leerdoelen van BSV. Het maakt in de bestudeerde content een duidelijk onderscheid in officiële, persoonlijke en online identiteit. De code identiteit komt bij dit leermiddel vaker voor met andere BSV-codes als democratie, maatschappelijke betrokkenheid, rechtsstaat, en diversiteit en inclusie. Er wordt dan een expliciete koppeling

gemaakt naar deze BSV-doelen vanuit digitale identiteit, zoals bijvoorbeeld kinderrechten: “In het Kinderrechtenverdrag is vastgelegd waar je recht op hebt tussen je geboorte en je achttiende levensjaar. (...) Je naam, nationaliteit en familie zeggen veel over wie je bent. Samen vormen ze je identiteit (C)”.

Geschiede inhoudsthema's

Vanuit de emergent theme analysis aanpak hebben we ook een beeld gekregen van inhoudelijke thema's die binnen het bestudeerde DG-leermiddel vaker voorkwamen. Dit zijn thema's die geschikt lijken om zowel DG als BSV samen in de vorm van digitaal burgerschap aan bod te laten komen. Ten eerste zien we als thema het toepassen van technologie in het dagelijks leven vaker terugkomen. Dat kan heel praktisch gaan over het participeren als burger in de samenleving waarbij veel zaken online geregeld worden, tot aan de gevolgen van digitalisering voor school, studie, werk, en het sociale leven. Ook artificiële intelligentie (AI) is een thema dat zich leent voor kritisch denken en ethische en morele beslissingen over o.a. algoritmes en grenzen van toepassingen in de samenleving. Opvallend is dat de code planetaire belangen hierbij vrijwel niet voorkwam, terwijl dat een passend onderdeel van kritische reflectie op de impact van AI op het milieu kan zijn. Daarnaast zien we dat thema's binnen mediawijsheid als desinformatie en nepnieuws, reclame, sociale media, online identiteit, online

privacy, en online veiligheid zeer geschikt zijn om te koppelen aan de burgerschapscomponenten kritisch denken, ethisch en moreel handelen en identiteit.

Twee thema's die minder vaak voorkwamen, maar wel geschikt lijken, zijn programmeren en bewustwording over eigenaarschap van online data. We zien dat programmeren als een van de conceptkerndoelen binnen DG kan worden ingezet om, naast deze vaardigheid aan te leren, ook maatschappelijke en morele overwegingen centraal kunnen stellen. Thema's als de macht over online data en de invloed van Big Tech komen bijvoorbeeld terug in reflectievragen die leerlingen aanzetten tot kritisch denken.

Discussie en implicaties

Discussie

In deze discussiesectie interpreteren we ons exploratieve onderzoek gericht op het identificeren van impliciete en expliciete verwijzingen naar burgerschapscomponenten binnen bestaande leermiddelen voor DG in het vmbo. Door middel van een content-analyse hebben we in kaart gebracht op welke wijze en in welke mate deze verwijzingen voorkomen in de aan de docent gerichte instructieteksten, leerdoelen en verantwoording. We reflecteren op deze uitwerking en inhoudelijke keuzes van de onderzochte leermiddelen, plaatsen deze in het kader van recente curriculumontwikkelingen en internationaal onderzoek, bespreken de

beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek, en formuleren implicaties voor de onderwijspraktijk.

Digitaal burgerschap

Uit onze bevindingen blijkt dat twee van de vier aanbieders van de leermiddelen kiezen voor een expliciete verwijzing naar BSV als digitaal burgerschap. Hoewel de term in de leergebieden DG en BSV niet expliciet wordt genoemd, blijkt dat deze terminologie in verschillende leermiddelen van DG handvatten biedt om leerlingen te helpen een kritisch bewustzijn te ontwikkelen over participatie in de gedigitaliseerde wereld (Derde kerndoel DG, zie SLO, 2025b).

Als we vanuit een BSV-perspectief kijken naar DG-leermiddelen, dan valt op dat met name kritisch denken, ethisch en moreel handelen en identiteit leidende burgerschapscomponenten zijn die, al dan niet bewust, naar voren komen. Kritisch denken en ethisch en moreel handelen passen in het kader wat wetenschappers in internationale context verstaan onder het begrip *digital citizenship*. Daarbij wordt onder andere nadruk gelegd op ethisch, verantwoord, en veilig gebruik van internet en digitale technologie (Gazi, 2016; Mattson, 2024; Oxley, 2011). In onze bevindingen komen burgerschapscomponenten als solidariteit, diversiteit en inclusie, en maatschappelijke betrokkenheid relatief weinig tot niet voor, terwijl ze wel goed zouden passen bij de opvatting dat

digital citizenship het tolerant en respectvol omgaan met elkaar in een digitale wereld ten gunste van maatschappelijke betrokkenheid behelst (Jones & Mitchell, 2016). We zeggen hiermee niet dat er in de onderzochte leermiddelen geen aandacht is voor tolerant en respectvol met elkaar omgaan, maar dat deze doelen niet expliciet worden gekoppeld aan te verwachte burgerschapscomponenten als solidariteit en diversiteit en inclusie, en dus vanuit een andere invalshoek worden aangevlogen.

Daarnaast komen de meer systeemgerichte en politieke componenten van burgerschap zoals vrijheid, gelijkheid, solidariteit, macht, en rechtsstaat slechts één keer of helemaal niet voor, terwijl ook autonoom reflecteren op dergelijk democratische componenten in de digitale wereld onderdeel zou kunnen zijn van het curriculum (Van der Meiden, 2023; Zuurmond et al., 2023). Deze componenten van burgerschap liggen dus niet direct voor de hand binnen de thema's die doorgaans in de leerlijn DG worden behandeld. Dat is in lijn met de negen thema's (digitale toegang, digitale handel, digitale communicatie en samenwerking, digitale etiquette, digitale geletterdheid, digitale gezondheid en welzijn, digitale ethiek, digitale rechten en verantwoordelijkheden, en digitale veiligheid en privacy) die volgens Ribble (2021) *digital citizenship* omvatten. Deze thema's omvatten het brede spectrum hoe leerlingen kritisch en

verantwoordelijk gebruik kunnen en willen maken van technologie in de digitale samenleving, en minder over systeemgerichte en politieke burgerschapswaarden die daar onder liggen.

Kritisch denken en ethisch en moreel handelen zijn de twee meest voorkomende BSV-componenten in de bestudeerde DG-leermiddelen. Dit betekent dat ons onderzoek laat zien dat er in de bestudeerde leermiddelen aandacht wordt besteed aan de pedagogische benadering van DG (Pijpers et al., 2025). Het gaat om de vraag hoe leerlingen het vermogen kunnen ontwikkelen bewust en betekenisvol om te gaan met de digitale invloeden die hen vormen, en de invloed die technologie heeft op hun vrijheid en verantwoordelijkheid kritisch te kunnen beschouwen (Pijpers et al., 2025). Onze bevindingen laten ook zien dat het verschil tussen kritisch denken en ethisch en moreel handelen soms lastig te onderscheiden is. De twee BSV-componenten komen ook regelmatig in hetzelfde tekstsegment voor. Volgens ons gebruikte codeerschema op basis van de burgerschapsbegrippen van SLO is de kern van kritisch denken op basis van relevante kennis tot een gewogen oordeel of standpunt komen (SLO, 2024). De kern van ethisch en moreel handelen is het nemen van beslissingen op basis van ethische principes en waarden (SLO, 2024). De samenhang tussen beide componenten is volgens ons te verklaren omdat kritisch denken vaak een noodzakelijke stap

is voorafgaand aan ethisch en moreel handelen. Ethisch en moreel handelen en een beslissing nemen over wat goed en slecht is vereist kritisch denken. Dit sluit aan bij het door Rombout en collega's (2018) aangeduide begrip waardegeladen kritisch denken, een combinatie van kritisch denken en moreel redeneren als een normatieve evaluatie. Het bestaat uit logisch consistent en zelfkritisch redeneren, gericht op het vellen van een waardeoordeel over wat nastrevenswaardig is om te vinden of doen in een bepaalde situatie (Rombout et al., 2018).

Implicaties en aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

In de Nederlandse onderwijscontext worden de leergebieden DG en BSV als gescheiden leergebieden gepresenteerd met elk hun eigen kerndoelen (SLO, 2025a). Hoewel deze kerndoelen waarschijnlijk pas vanaf 2027 wettelijk vastgelegd zullen zijn, blijkt het in de onderwijspraktijk nu al een grote uitdaging om DG en BSV in de bestaande vakken en curricula te integreren (DUO Onderwijsonderzoek & Advies, 2023; Inspectie van het Onderwijs, 2025). Met name het derde kerndoel van DG ("De leerling participeert in de gedigitaliseerde wereld") met de thema's veilig omgaan met digitale systemen, privacy van jezelf en anderen, en de wisselwerking tussen digitale technologie, digitale media, de mens en de samenleving in de gedigitaliseerde wereld geeft concrete raakvlakken tussen beide

leergebieden weer in de vorm van digitaal burgerschap (SLO, 2025b). Dit kerndoel kan aandacht krijgen in alle schoolvakken. Uit Amerikaans onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat het zinvol kan zijn om aan burgerschapsgerichte oordeelsvorming van online informatie te werken via *lateral reading* in biologie- aardrijkskundelessen, doordat leerlingen significant beter werden in het beoordelen van de geloofwaardigheid van online informatie (McGrew & Breakstone, 2023).

Uit onze bevindingen blijkt dat docenten bij de keuze voor onderwerpen binnen het curriculum van hun vak zowel DG en BSV doelen kunnen behalen met hun leerlingen. Kritisch denken, ethisch en moreel handelen, en identiteit zijn burgerschapscomponenten die vanzelfsprekend een plek hebben in het huidige leergebied van de mens- en maatschappijvakken (Wilschut, 2012). Juist in het leergebied M&M kunnen we leerlingen kritisch laten reflecteren op de impact van digitalisering op onze democratische samenleving en hun eigen handelen daarbinnen. Het leergebied M&M biedt namelijk hermeneutische en normatieve kaders om digitale geletterdheid niet alleen instrumenteel, maar ook betekenisvol te benaderen vanuit het burgerschapsperspectief en de positie van de mens binnen een veranderende wereld. Onze bevindingen geven aanwijzingen dat onderwerpen als de invloed van technologie in de samenleving, digitale participatie, AI en ethiek, mediawijsheid (o.a.

nepnieuws, reclame), sociale media en digitale identiteit en digitale infrastructuur en macht daarvoor geschikt lijken te zijn. Wanneer docenten van M&M en gerelateerde vakken dit expliciet koppelen aan bestaande thema's in het eigen vakgebied, kan op die manier digitaal burgerschap concreet een plaats krijgen.

We beschrijven nu een praktisch voorbeeld voor één concreet thema binnen DG. AI en technologische ethiek kun je benaderen vanuit een historisch perspectief (historische parallellen met technologische invloeden op de samenleving), een filosofisch perspectief (wie is er verantwoordelijk voor morele keuzes in algoritmes), een aardrijkskundig perspectief (ecologische voetafdruk van training en gebruik AI), economisch perspectief (verdienmodellen achter AI-systemen), en een maatschappelijk perspectief (wat betekent de bias in AI voor gelijke kansen). Deze M&M perspectieven die verwant zijn met BSV zouden bij elk aan DG-gerelateerde thema een toegevoegde waarde kunnen zijn.

Tevens doen we op basis van onze bevindingen ook een aanbeveling over de samenhang tussen kritisch denken en ethisch en moreel handelen. Uit onze analyse blijkt dat, als kritisch denken wordt geëxpliciteerd, dit vaak in termen van het reproduceren van kennis wordt beschreven op basis van relevante en vaak multiperspectieve informatie (bijvoor-

beeld beschrijf een voor- en tegenargument van een digitaal abonnement). Het is een kans voor ontwerpers van leermiddelen om hierbij een koppeling te maken met waardegeladen kritisch denken (zie Rombout et al., 2018). Zo ontstaat er ruimte voor zowel dialoog als het redeneerproces en de normatieve afwegingen hierbij, gericht op hoe het desbetreffende dilemma vervolgens *wel of anders* zou kunnen en het ethisch en moreel handelen expliciet aandacht krijgt. En hoewel we niet hebben kunnen onderzoeken wat leerlingen daadwerkelijk met de leermiddelen in de klas doen, is onze uitnodiging aan docenten om het lesmateriaal waarin leerlingen worden uitgedaagd om kritisch te denken te verrijken met het ethisch en moreel handelen perspectief en zo leerlingen ook tot actie aan te zetten.

Beperkingen methodologische aanpak en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Voor deze kwalitatieve content-analyse hebben we gekozen om specifiek naar de lesdoelen, docentinstructies, en verantwoording te kijken binnen de bestudeerde leermiddelen. Deze drie categorieën vormden drie samenhangende datasets. In onze bevindingen rapporteren we de gevonden codes specifiek per categorie, maar vanuit de *emergent theme analysis* hebben we voornamelijk naar de samenhang gekeken. Bij elkaar gaven ze namelijk een consistent en betrouwbaar beeld, nadat we ze ook onderling en als geheel hebben geanalyseerd. Als er bijvoorbeeld

bij de leerdoelen van een leermiddel kritisch denken werd genoemd zonder context of activerende elementen voor de leerling, werd dit ook niet veel duidelijker in de docentinstructie of verantwoording.

Onze keuze om in de bevindingen onderzoeksvraag twee voornamelijk te beantwoorden vanuit de drie meest voorkomende burgerschapscomponenten verhoogt de analytische diepgang, maar begrenst de generaliseerbaarheid. Interpretaties over de concrete uitwerking van in DG-leermiddelen gelden primair voor kritisch denken, ethisch en moreel handelen en identiteit en zeggen minder over de resterende, minder frequent gecodeerde BSV-componenten.

De scope van ons onderzoek was gericht op DG-leermiddelen die de docent aangeeft krijgt om DG in het eigen vakgebied te integreren of in het vak DG toe te passen. Onze bevindingen kunnen met vervolgonderzoek naar wat docenten en leerlingen met de leermiddelen doen in de klas worden aangevuld. Aan de ene kant kunnen er dan meer concrete uitspraken gedaan worden over hoe leerlingen kennis en vaardigheden opdoen in de leergebieden DG en BSV. Aan de andere kant kan zo ook het vermogen van docenten worden onderzocht om de kerndoelen DG en BSV te vertalen en te integreren binnen het eigen vakgebied. De leermiddelen die we hebben onderzocht kunnen bruikbare handvatten zijn voor docenten,

maar het lijkt wat ons betreft ook belangrijk om in de lerarenopleidingen en middels zinvol professionaliseringsaanbod docenten te ondersteunen in tijd en kennis om zelf bewuste vakdidactische en pedagogische keuzes te maken in hoe deze nieuwe DG en BSV kerndoelen kunnen worden vertaald naar de eigen onderwijspraktijk (Snoek & van Tartwijk, 2023).

Digitale leermiddelen worden regelmatig aangepast en vernieuwd, zeker op het gebied van DG en BSV als relatief recente leergebieden waar mogelijk nog inhoudelijke aanpassingen volgen als de conceptdoelen definitief worden. In dezelfde periode dat wij onze content-analyse deden waren net de conceptkerndoelen BSV en DG gepubliceerd (SLO, 2024). Uitgevers gaven aan bezig te zijn met een update van het materiaal in lijn met de nieuwe conceptkerndoelen. Een mogelijke beperking van ons onderzoek kan dus zijn dat er inmiddels vernieuwingen zijn gedaan in de lesmaterialen, waardoor een herhaling van het onderzoek mogelijk andere resultaten kan opleveren. Ons onderzoek kan voor zowel vervolgonderzoek als verdere ontwikkeling van lesmaterialen een hulpmiddel zijn om kritisch te kijken naar waar BSV-componenten in DG-materiaal voorkomt en in hoeverre dat ook wenselijk is voor de andere componenten van BSV. Voor bijvoorbeeld planetaire belangen zien we bijvoorbeeld een geschikte kans voor kritische reflectie op bijvoorbeeld de impact van AI op het milieu.

Onze bevindingen zijn daarnaast gebaseerd op een relatief klein aantal leermiddelen die zich specifiek richten op het vmbo. Ondanks deze beperkingen biedt het onderzoek waardevolle inzichten in hoe burgerschapsdoelen momenteel een plaats krijgen binnen leermiddelen DG in het vmbo. De meerwaarde ligt in de conceptuele verdieping die het onderzoek biedt: door te kijken naar onderliggende patronen, aannames en ontwerpkeuzes maken we zichtbaar welke mogelijkheden er liggen voor de onderwijspraktijk om vanuit digitale geletterdheid leerlingen zich te laten verhouden tot de (digitale) wereld om hen heen, en zo ook aan burgerschapsdoelen te voldoen. Het zou daarnaast een interessant vervolgonderzoek kunnen zijn om een vergelijking te maken met leermiddelen beschikbaar voor havo en vwo.

Conclusie

Onze bevindingen bieden een empirisch onderbouwd inzicht in hoe de leergebieden DG en BSV in de onderwijspraktijk met elkaar verbonden kunnen worden. Deze bevindingen bieden docenten en ontwikkelaars concrete handvatten voor integratie van deze leergebieden in de onderwijspraktijk, en helpen om richting te geven aan de invulling van de voorgestelde curriculumvernieuwingen. Het stemt hoopvol dat in de huidige DG-leermiddelen al veel ruimte is voor kritisch denken en ethisch en moreel handelen, waarmee het pedagogische perspectief op DG vorm

krijgt. Uitgaande van onze analyse, zou een verdere ontwikkeling kunnen zijn om vanuit het idee van waardegeladen kritisch denken de les- en leerdoelen te herformuleren, om leerlingen ook te activeren om aan digitaal burgerschap te doen.

Acknowledgements

Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door financiering vanuit Youth Education & Life Skills; Dynamics of Youth; Universiteit Utrecht.

Generatieve AI verklaring

Bij de totstandkoming van dit artikel is generatieve AI minimaal en op verantwoorde en ondersteunende wijze gebruikt in de voorbereidende fase (ideeën aanscherpen) en schrijffase (specifiek tekstopbouw en zinsconstructie ten behoeve van de leesbaarheid en woordlimiet). De auteurs zijn geheel verantwoordelijk voor al het uitgevoerde onderzoek en volledig eigenaar van de geschreven teksten in dit artikel.

Literatuur

Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M., & Oost, H. (2008). Auditing Quality of Research in Social Sciences. *Quality & quantity* 42, (pp. 257-274). <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9044-4>

Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.

<https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 155-170). The Guilford Press.

Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>

DUO Onderwijsonderzoek & Advies. (2023). *Rapportage Onderzoek Digitale Geletterdheid in het VO*. In opdracht van ECP.

Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A., & Ainz-Galende, A. (2021). Measuring Digital Citizenship: A Comparative Analysis. *Informatics*, 8(1). <https://doi.org/10.3390/informat-ics8010018>

Gazi, Z. A. (2016). Internalization of Digital Citizenship for the Future of All Levels of Education. *Education and Science*, 41(186). <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4533>

Inspectie van het Onderwijs. (2025). *De staat van het voortgezet onderwijs: Sectorbeeld VO*. Inspectie van het Onderwijs.

https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2025/04/16/sectorbeeld-de-staat-van-het-voortgezet-onderwijs/78521_lvhO_Sector-spread+VO_TG+2.pdf

Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New media & society*, 18(9), 2063-2079.

<https://doi.org/10.1177/146144481557779>

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. (2012). *Digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs: vaardigheden en attitudes voor de 21ste eeuw*. <https://www.slo.nl/publish/pages/5003/knaw-rapport-digitale-geletterdheid.pdf>

Mattson, K. (2024). *Digital citizenship in action: empowering students to engage in online communities*. International Society for Technology in Education.

McGrew, S., & Breakstone, J. (2023). Civic online reasoning across the curriculum: Developing and testing the efficacy of digital literacy lessons. *AERA Open*, 9, 23328584231176451. <https://doi.org/10.1177/23328584231176451>

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (Third edition ed.). SAGE Publications.

Mills, K. A., Cope, J., Scholes, L., & Rowe, L. (2024). Coding and Computational Thinking Across the Curriculum: A Review of Educational Outcomes. *Review of Educational Research*, 95(3), 581-618. <https://doi.org/10.3102/00346543241241327>

Neuendorf, K. (2017). *The content analysis guidebook*. SAGE Publications, Inc, <https://doi.org/10.4135/9781071802878>

OECD. (z.d.). *PISA 2029 Media & Artificial Intelligence Literacy (MAIL)*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/pisa-2029-media-and-artificialintelligence-literacy.html>

Orhan, A. (2023). The Role of New Media Literacy and Critical Thinking on Predicting Digital Citizenship: A Cross-Sectional Study With Turkish University Students. In J. DeHart (Ed.), *Critical Roles of Digital Citizenship and Digital Ethics* (pp. 175-190). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8934-5.ch010>

Oxley, C. (2011). Digital citizenship: Developing an ethical and responsible online culture. *Access*, 25(3), 5-9. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ie-lapa.340997302420204>

Öztürk, G. (2021). Digital citizenship and its teaching: A literature review. *Journal of Educational Technology & Online*

Learning, 4(1), 31-45.
<https://doi.org/10.31681/jetol.857904>

Paul, M. (2025, 1 september). *Kerdoelen burgerschap, digitale geletterdheid en Nederlandse gebarentaal en implementatiefase geactualiseerde kerndoelen* [kamerbrief: 53869364]. <https://open.overheid.nl/documenten/17dddb4d-a567-4cde-b4c6-30ce13347ec8/file>

Pijpers, R., Dondorp, L., & Lok, M. (2025). *Digitale geletterdheid: een pedagogische benadering*. Kennisnet. <https://www.kennisnet.nl/digitale-geletterdheid/digitale-geletterdheid-een-pedagogische-benadering/>

Poortvliet, J. (2024, 28 maart). *Kennis moet wijken voor burgerschap en digitale vaardigheden*. Algemene Onderwijsbond. <https://www.aob.nl/actueel/artikelen/kennis-moet-wijken-voor-burgerschap-en-digitale-vaardigheden/>

Raad voor Cultuur. (2005). *Mediawijsheid - De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Ribble, M. S. (2021). Digital citizenship in the frame of global change. *International Journal*

of Studies in Education and Science (IJSES), 2(2), 74-86.

Robson, C. (2011). *Real world research* (3rd ed.). Wiley.

Rombout, F., Schuitema, J., & Volman, M. (2018). Hoe kan waardegeladen kritisch denken worden onderwezen in filosofische gesprekken? *Algemeen Nederlands Tijdschrift Voor Wijsbegeerte*, 110(1), 45-66.
<https://doi.org/10.5117/ANTW2018.1.ROMB>

SLO. (2021). *Mens en maatschappij: Ontwikkelingen en uitdagingen in het curriculum po en onderbouw vo*. Amersfoort: SLO. <https://www.slo.nl/publish/pages/17084/mens-maatschappij-ontwikkelingen-uitdagingen-curriculum-po-onderbouw-vo.pdf>

SLO. (2024). *Conceptkerndoelen burgerschap en digitale geletterdheid*. Amersfoort: SLO. In opdracht van het ministerie van OCW. https://slo-kerndoelen.files.svdcdn.com/production/uploads/assets/updates/DEF_kerndoelen-boekje_BU_DG.pdf

SLO. (2025a). *Definitieve conceptkerndoelen burgerschap en digitale geletterdheid juli 2025*. Amersfoort: SLO. In opdracht van het ministerie van OCW. https://slo-kerndoelen.files.svdcdn.com/production/uploads/Definitieve_concept_kerndoelen_burgerschap_en_digitale_geletterdheid.pdf

SLO. (2025b). *Definitieve conceptkerndoelen digitale geletterdheid juli 2025. Inclusief toelichtingsdocument*. Amersfoort: SLO. In opdracht van het ministerie van

OCW. <https://open.overheid.nl/documenten/d353545a-402e-4ec0-b2af-4b565d36a948/file>

Snoek, M., & van Tartwijk, J. (2023). Geen eindpunt, maar een startpunt. *Thema* (5), 31-35.

Van der Meiden, W. (2023). *Kritisch burgerschap in het mbo. Kritisch denken verschillend benaderd*. Uitgegeven door onderzoekswerkplaats burgerschap Democratisering van kritisch denken <https://roc-van-twente.s3-eu-west-1.amazonaws.com/Onderzoek/Bestanden/kritisch-denken-verschillend-benaderd-definitief-practoraat-burgerschap-roc-van-twente.pdf>

Wiersma, D. (2022, 12 mei). *Masterplan basisvaardigheden* [kamerbrief; 32650290].

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/05/12/kamerbrief-masterplan-basisvaardigheden>

Wilschut, A. (Eindred.). (2012). *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Zuurmond, A., Guérin, L., van der Ploeg, P., & van Riet, D. (2023). Learning to question the status quo. Critical thinking, citizenship education and Bildung in vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(5), 1185-1204. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2166573>

Abstract

Education has been tasked with teaching students about citizenship and digital literacy. Citizenship education focuses on developing knowledge, skills, and attitudes for participation in a democratic society. Digital literacy prepares students to use digital technologies and information consciously, critically, and competently. This exploratory research maps to what extent the components of citizenship, based on the core concepts of citizenship published by the SLO, are explicitly and implicitly reflected in four teaching materials for digital literacy for vocational education (vmbo). Through a qualitative content analysis, the research investigates which components of citizenship are most present and how they are addressed in the learning objectives, teaching instructions, and rationale for teachers. The findings provide concrete insights for educational practice and assist in integrating both digital literacy and citizenship education, particularly in subjects related to social studies and humanities, and within the ongoing curriculum reforms.

Keywords: Digital literacy, Citizenship education, Digital citizenship, Qualitative content analysis

Appendix

Tabel A.1

Begrippenlijst burgerschap SLO zoals gepubliceerd bij de conceptkerndoelen door SLO (2024).

Begrip	Definitie
Actuele vraagstukken	Vraagstukken die er nu of in de toekomst toe doen in een samenleving (ecologisch, economisch, gezondheid, globalisering, technisch, kansengelijkheid).
Besluitvorming	Manieren om met elkaar tot een overeenkomst of besluit te komen.
Burgerschap	Het vermogen om maatschappelijk en democratisch te functioneren en gezamenlijk de diverse samenleving vorm te geven.
Collectieve bijdragen	Inspanningen en acties die groepen of gemeenschappen leveren om een positieve impact te hebben op de samenleving, of bijvoorbeeld maatschappelijke of planetaire vraagstukken.
Cultuur	Alles wat mensen denken, doen en maken en de betekenis die ze vanuit hun individuele en het collectieve geheugen daaraan geven. Cultuur is een dynamisch geheel aan gebruiken en uitdrukkingsvormen.
Cultuurbewustzijn	Bewuste aandacht voor gedrag, verwachtingen, perspectieven en waarden van (leden van) culturen en samenlevingen, vanuit het bewustzijn dat cultuur en de (individuele) beleving daarvan samenhangen met taal, tijd, plaats en sociale factoren zoals leeftijd, gender en etniciteit.
Culturele diversiteit	De aanwezigheid van verschillende talen, tradities, normen, waarden, religies, etnische achtergronden en andere aspecten van cultuur die mensen uniek maken. Er is ruimte en begrip voor deze verschillen, wat gelijke kansen en inclusie helpt bevorderen.
Democratische cultuur	Omgangsvormen die door democratie worden bevorderd en die haar ook mogelijk maken: vreedzaamheid, verdraagzaamheid, de bereidheid de ander als gelijkwaardig te zien en op gelijke voet communiceren.
Democratische rechtsstaat	Staat waarin wetgevende, uitvoerende en rechtsprekende macht min of meer gescheiden zijn, burgers rechten hebben en beschermd zijn tegen willekeur en machtsmisbruik.
Democratische waarden	Aan onze democratische rechtsstaat liggen historisch drie basiswaarden ten grondslag: vrijheid, gelijkheid en solidariteit. Nadenken over de betekenis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en jezelf daartoe leren te verhouden is een formele taak van burgerschapsonderwijs. Wat deze waarden precies betekenen en hoe ze zich tot elkaar verhouden is voor meerdere uitleg vatbaar en onderwerp van discussie.
Diversiteit	Verscheidenheid. De maatschappij kenmerkt zich onder andere door het samenleven van mensen met verschillende achtergronden, oriëntaties en mogelijkheden.
Ethische oordeelsvorming (perspectieven)	Het nemen van beslissingen of het vormen van oordelen op basis van ethische principes en waarden. Het omvat het analyseren van een situatie, het herkennen van verschillende perspectieven en dilemma's die erbij betrokken zijn, en het afwegen van morele overwegingen om tot een weloverwogen oordeel te komen. Zie: morele oordeelsvorming

Begrip	Definitie
Gelijkheid	Het principe dat mensen in gelijke gevallen gelijk worden behandeld (juridisch; Art. 1), of de situatie dat iedereen gelijke toegang heeft tot kennis, macht en middelen.
Gelijkwaardigheid	Situatie waarin mensen niet alleen gelijk zijn voor de wet, maar in al hun verscheidenheid door anderen met gelijke waardigheid worden behandeld.
Gemeenschappelijke belangen	De gemeenschappelijke doelen, behoeften, of belangen van een groep mensen of een gemeenschap. Deze belangen zijn gericht op het welzijn van een hele groep en niet slechts op de belangen van individuen binnen die groep.
Handelingsperspectief	Het zoeken naar oplossingen voor een probleem of vraagstuk en daarin concrete acties ondernemen.
Identiteit	Wat een mens of groep mensen definieert en onderscheidt van anderen. Identiteit kan individueel begrepen worden als het resultaat van aanleg, opvoeding, omgeving, persoonlijke keuzes en biografie. Het houdt vanuit socialisatie sterk verband met de gebruiken en uitdrukkingsvormen van een groep. Identiteit kan uit meerdere lagen bestaan. Het is hoe we onszelf definiëren en krijgt vorm in interactie met de omgeving.
Inclusie	Het bevorderen van de gelijkwaardige behandeling, kansen en sociale participatie van alle individuen en groepen in de samenleving, ongeacht hun achtergrond, identiteit, capaciteiten of kenmerken.
Inspraak	Het recht, de mogelijkheid en het proces waarbij individuen of groepen hun mening, ideeën of belangen kenbaar maken en betrokken worden bij besluitvorming.
Interculturele communicatie	Het proces van communiceren en interactie tussen mensen uit verschillende culturen. Het omvat het begrijpen en respecteren van de verschillen in taal, normen, waarden, gedrag en communicatiestijlen tussen verschillende culturen. Het doel van interculturele communicatie is om effectief te kunnen communiceren en begrip te bevorderen, ondanks de culturele verschillen die kunnen leiden tot misverstanden of conflicten.
Invloed	Het vermogen om veranderingen teweeg te brengen, beslissingen te beïnvloeden of het gedrag van anderen te sturen. Het kan zich uiten in diverse contexten, waaronder sociale, politieke, economische of persoonlijke relaties. Invloed kan positief of negatief zijn en wordt vaak uitgeoefend door middel van overtuiging, autoriteit, kennis of charisma.
Kinderrechten	Fundamentele rechten die alle kinderen inherent bezitten, zoals vastgelegd in internationale verdragen, zoals het Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK). Voorbeelden zijn het recht op onderwijs, gezondheidszorg, bescherming tegen mishandeling en discriminatie, en het recht om gehoord te worden.
Kritische denkvaardigheden	Op basis van relevante kennis komen tot een gewogen oordeel, standpunt of beslissing, rekening houdend met verschillende perspectieven.
Maatschappelijke activiteiten	Handelingen die in maatschappelijke context worden gedaan ter bevordering van het samenleven.
Maatschappelijke betrokkenheid	De actieve deelname en verantwoordelijkheid van individuen in de samenleving. Het omvat het begrip van maatschappelijke kwesties, vrijwillige inzet voor het algemeen belang en het streven naar positieve verandering.

Begrip	Definitie
Maatschappelijke vraagstukken	Complexe kwesties en uitdagingen binnen de samenleving die van invloed zijn op het welzijn van individuen en de gemeenschap als geheel. Deze vraagstukken hebben invloed op politiek, economie, onderwijs, gezondheidszorg, sociale rechtvaardigheid en gelijkheid.
Macht	Het vermogen invloed uit te oefenen op het handelen van anderen. Staatsrechtelijk is het de bevoegdheid om regels en wetten te maken, uit te voeren en te handhaven en sancties op te leggen aan wie ze overtreedt.
Mensenrechten	Rechten die gelden voor ieder mens. Zoals het Europees Verdrag tot bescherming van de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden, de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en het Internationale Verdrag voor de Rechten van het Kind.
Morele oordeelsvorming (perspectieven)	Het proces waarbij individuen of groepen beslissingen nemen over wat als goed of slecht wordt beschouwd in een bepaalde situatie. Zie: ethische oordeelsvorming
Planetaire belangen	De prioriteiten met betrekking tot het welzijn en behoud van de Aarde, met als uitgangspunt dat de gezondheid van de planeet van cruciaal belang is voor het voortbestaan en welzijn van alle ecosystemen en organismen, inclusief mensen. Het gaat om evenwicht tussen het behoud van de planeet voor toekomstige generaties en menselijke behoeften.
Planetaire vraagstukken	De uitdagingen en problemen waarmee de aarde wordt geconfronteerd op het gebied van ecosysteem, klimaat, en biodiversiteit. Deze vraagstukken hebben betrekking op de impact van menselijke activiteiten en de gevolgen daarvan voor de toekomstige generaties en het ecosysteem.
Rechten en plichten (in de samenleving)	Nederland heeft een staatsvorm waarin wederzijdse rechten en plichten van burgers en overheid zijn vastgelegd in wetten. De staat legt burgers verplichtingen op, zoals het betalen van belasting, het naleven van wetten en het vervullen van plichten (deelname aan het arbeidsproces, leerplicht), maar die plichten gelden alleen uit hoofde van wetgeving en met waarborging van grondrechten. De door de staat op te leggen plichten worden door de burgers zelf mede bepaald via een periodiek gekozen parlement, waarin de volkswil tot uiting komt.
Rechtvaardigheid	De vaste en duurzame wil om aan ieder het zijne toe te delen. Betreft de verdeling van middelen in een sociaal verband (distributieve rechtvaardigheid), de ruil van goederen en diensten (ruilrechtvaardigheid, billijkheid) en het toedelen van straf (retributieve rechtvaardigheid). Geldt ook als deugd: een rechtvaardig mens.
Solidariteit	Gevoel van verbondenheid, saamhorigheid en ondersteuning tussen individuen, groepen of gemeenschappen en concrete acties om anderen te helpen en bij te dragen aan het welzijn van de samenleving als geheel.
Stem van de minderheid	Het recht en de mogelijkheid van minderheden om gehoord te worden in het maatschappelijke, politieke of culturele discours. Het omvat het idee dat de opvattingen, behoeften en belangen van minderheidsgroepen serieus moeten worden genomen en niet moeten worden overschaduwd door de dominante opvattingen van de meerderheid.
Stereotypering	Het generaliseren van bepaalde eigenschappen, gedragingen of kenmerken aan een hele groep mensen, gebaseerd op vooroordelen of simplistische overtuigingen. Het is een vorm van denken waarbij individuen worden beoordeeld op basis van de veronderstelde eigenschappen van de groep waartoe ze behoren, in plaats

Begrip	Definitie
	van op basis van hun individuele kenmerken. Stereotypen kunnen gebaseerd zijn op kenmerken als ras, geslacht, leeftijd, nationaliteit, religie of sociale klasse.
Taken en rollen (in de samenleving)	Diverse verantwoordelijkheden en functies die individuen en groepen vervullen om een georganiseerde en functionerende samenleving te creëren. Het vervullen van deze taken draagt bij aan het welzijn en de ontwikkeling van de samenleving als geheel.
Verantwoordelijk handelen	Weloverwogen handelingen die gedaan worden vanuit een moreel en ethisch oordeel, rekening houdend met de gevolgen ervan voor anderen, de samenleving en het milieu.
Vrijheid	Afwezigheid van dwang (negatieve vrijheid), dan wel het vermogen jezelf volledig te ontplooien zonder anderen daarbij in hun vrijheid te beperken (positieve vrijheid).

Tabel A.2

Codeerschema met categorisering van kernbegrippen burgerschap, gebaseerd op Tabel A.1 van SLO (2024).

Burger- schaps- compo- nenten	Verkorte definitie*	Samengevoegde kernbe- grippen BSV
Solidariteit	Inspanningen en acties die gericht zijn op het welzijn van de samenleving. Gebaseerd op gedeelde belangen en behoeften van groepen en gemeenschappen, en gericht op verbondenheid, saamhorigheid en maatschappelijke bijdrage.	Gemeenschappelijke be- langen, solidariteit, collec- tiviteit, collectieve bijdra- gen, gezamenlijkheid
Maat- schappe- lijke be- trokken- heid	De actieve deelname en verantwoordelijkheid van burgers in de samenleving voor het algemeen belang en positieve verandering.	
Diversiteit en inclusie	De samenleving bestaat uit mensen met uiteenlopende achtergronden, identiteiten en capaciteiten. Diversiteit vraagt om erkenning en respect voor deze verschillen; inclusie betekent dat iedereen gelijke kansen krijgt om volwaardig deel te nemen. Dit omvat het bevorderen van gelijke behandeling, intercultureel begrip en het tegengaan van stereotypering en uitsluiting.	Diversiteit, inclusie, inter- culturele communicatie, stem van de minderheid, stereotypering
Democra- tie	Het recht, de mogelijkheid en het proces waarin individuen of groepen invloed uitoefenen op besluitvorming. Democra- tie vraagt om vreedzaam samenleven, verdraagzaam- heid en communicatie op basis van gelijkwaardigheid.	Democratie, inspraak, be- sluitvorming
Rechts- staat	Een staatsvorm waarin wetgevende, uitvoerende en recht- sprekende machten gescheiden zijn, en burgers be- schermd worden tegen willekeur. Mensenrechten en kin- derrechten zijn verankerd in wetgeving. Burgers hebben zowel rechten als plichten, die alleen gelden binnen het ka- der van democratisch vastgestelde wetten. Staatsverplicht- tingen worden mede bepaald door burgers via een geko- zen parlement dat de volkswil vertegenwoordigt.	Rechtsstaat, democrati- sche waarden, kinderrech- ten, mensenrechten, rech- ten en plichten (in de sa- menleving)
Kritische denkvaar- digheden	Op basis van relevante kennis komen tot een gewogen oor- deel of standpunt, rekening houdend met verschillende perspectieven. Het omvat het analyseren van een situatie, het herkennen van verschillende perspectieven en di- lemma's die erbij betrokken zijn, en het afwegen van mo- rele overwegingen om tot een weloverwogen oordeel te ko- men.	
Ethisch en moreel handelen	Het nemen van beslissingen op basis van ethische princi- pes en waarden. Het proces waarbij individuen of groepen beslissingen nemen over wat als goed of slecht wordt be- schouwd in een bepaalde situatie.	Ethische oordeelsvorming (perspectieven), Morele oordeelsvorming (per- spectieven)

Burger- schaps- compo- nenten	Verkorte definitie*	Samengevoegde kernbe- grippen BSV
Vrijheid	Afwezigheid van dwang (negatieve vrijheid), dan wel de mogelijkheid om eigen keuzes te maken (positieve vrijheid).	
Gelijkheid	Het principe dat mensen in gelijke gevallen gelijk behandeld worden en gelijke kansen krijgen. Situatie waarin mensen niet alleen gelijk zijn voor de wet, maar in al hun verscheidenheid door anderen met gelijke waardigheid worden behandeld.	Gelijkheid, gelijkwaardigheid
Identiteit	Wat een mens of groep mensen definieert en onderscheidt van anderen. Identiteit kan individueel begrepen worden als het resultaat van aanleg, opvoeding, omgeving, persoonlijke keuzes en biografie. Het houdt vanuit socialisatie sterk verband met de gebruiken en uitdrukkingsvormen van een groep. Identiteit kan uit meerdere lagen bestaan. Het is hoe we onszelf definiëren en krijgt vorm in interactie met de omgeving.	
Macht	Het vermogen om invloed uit te oefenen op het handelen van anderen en veranderingen teweeg te brengen. Macht kan zich uiten in sociale, politieke, economische of persoonlijke relaties en berust op overtuiging, autoriteit, kennis of charisma. Staatsrechtelijk betreft het de bevoegdheid om wetten te maken, uit te voeren, te handhaven en te sanctioneren.	Macht, invloed
Planetaire belangen	Prioriteiten rond het welzijn en behoud van de Aarde, gebaseerd op het besef dat de gezondheid van de planeet essentieel is voor alle levensvormen. Het gaat om het vinden van evenwicht tussen menselijke behoeften en de bescherming van ecosystemen, klimaat en biodiversiteit, met oog voor de gevolgen van menselijk handelen voor toekomstige generaties.	Planetaire belangen, planetaire vraagstukken

*Voor de leesbaarheid hebben we hier gekozen voor de verkorte definities; tijdens het coderen hebben we gebruik gemaakt van uitgebreide definities.

Religieuze geletterdheid als krachtige kennis

Een religiewetenschappelijke kenniskader voor het leergebied Levensbeschouwing & Religie als basis voor modern burgerschaps- onderwijs

Welke kennis en vaardigheden studenten zouden moeten verwerven, is een centrale vraag binnen de onderwijskunde. In seculiere of zelfs post-seculiere samenlevingen, zoals Nederland, is deze vraag urgenter geworden in de context van religieonderwijs. Welke kennis over religie zou aan alle leerlingen moeten worden onderwezen, ongeacht of zij openbaar of confessioneel onderwijs volgen? In het wetenschappelijke debat wordt de vraag ‘wat te onderwijzen over religie’ doorgaans benaderd met behulp van het concept ‘religieuze geletterdheid’ of het concept ‘krachtige kennis’. Dit artikel brengt deze twee concepten met elkaar in gesprek. Het artikel vergelijkt eerst bestaande visies op religieuze geletterdheid. Vervolgens wordt geanalyseerd hoe het concept krachtige kennis behulpzaam kan zijn bij het ontwerpen van een kennisraamwerk voor religieonderwijs. Op basis van deze analyse wordt betoogd dat, naast specifieke inhoudelijke kennis, zowel een conceptueel begrip van menselijke religiositeit als disciplinaire denkvaardigheden verplichte elementen in het onderwijs zouden moeten zijn. Ten slotte wordt een raamwerk voor religieuze geletterdheid in Nederland voorgesteld.

Gijs Mushin van Gaans (Universiteit van Amsterdam, Interfacultaire Lerarenopleiding (ILO), Universiteit Leiden (ICLON) & Fontys Educatie, locatie Tilburg; g.vangaans@uva.nl)

Kernwoorden: religieuze geletterdheid, burgerschapsvorming, krachtige kennis, curriculum religieonderwijs, voortgezet onderwijs.

Inleiding

Een van de kernvragen in de vakdidactiek is: Welke kennis is relevant genoeg om leerlingen aan te leren? Voor het leergebied 'levensbeschouwing en religie' (hierna: L&R) is deze vraag in zekere zin zelfs urgent. In de huidige (post)seculiere samenleving, zeker in Nederland, lijkt de maatschappelijke kennis van religie af te nemen. Aan de ene kant lijkt Nederland de afgelopen 50 jaar sterk gesecculariseerd te zijn (CBS, 2024). Een deel van de Nederlandse jongeren wordt nauwelijks meer gesocialiseerd in de religieuze tradities van hun (groot)ouders. Daardoor krijgen zij niet alleen minder kennis mee van die traditie, maar leren ze ook minder goed te verstaan wat het betekent om religieus te zijn. Een ander deel van de Nederlandse jeugd wordt wel duidelijk gesocialiseerd in de traditie van hun (groot)ouders of in een traditie die ze zelf uitkiezen. Daarbij kan het voorkomen dat ze in dat socialisatieproces voornamelijk 'monoreligieus' leren; ze krijgen dan kennis van de eigen traditie en leren enkel de daarbij behorende religiositeit te verstaan. Als burgers moeten deze jongeren wel leren samenleven met mensen die een andere levensbeschouwelijke identiteit hebben. In een multi-levensbeschouwelijke samenleving, waarin mensen de levensbeschouwelijke ander, zeker in gemeenschappelijke ruimten, regelmatig tegen kunnen komen, lijkt een basiskennis van religieuze tradities een voorwaarde te zijn voor een constructief en betrokken burgerschap (Prothero,

2007). Vandaar dat zowel de nieuwe kerndoelen 'burgerschap' als mens en maatschappij' (SLO, 2024), explicieter dan de vorige kerndoelen het belang van religie en levensbeschouwing onderstrepen. Dit gebeurt in kerndoel 2 ('Diversiteit') van 'burgerschap', zoals geformuleerd in het addendum van september 2024:

De school bevordert de respectvolle omgang van leerlingen met diversiteit in de samenleving.

Het gaat hierbij om:

- ◆ kennis over hoe de diverse samenleving op het gebied van godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid er uit ziet;
- ◆ bewustwording stimuleren van de perspectieven en ervaringen van anderen;
- ◆ oefenen van respectvolle omgang met anderen;
- ◆ kennis over hoe de grondwet gelijke behandeling in gelijke gevallen voorschrijft en discriminatie op welke grond dan ook verbiedt;
- ◆ bespreken en tegengaan van gedrag en uitingen die racistisch of discriminerend zijn (SLO, 2024b, p. 3).

Kerndoel 13 'mens en maatschappij' (ook: 'Diversiteit') verwoordt het als volgt:

De leerling toont inzicht in hoe mensen omgaan met diversiteit in de samenleving.

Het gaat hierbij om:

- ◆ benoemen van overeenkomsten en verschillen tussen mensen en groepen

op het gebied van lichamelijke en cognitieve mogelijkheden, sociaaleconomische status, etniciteit, cultuur, politieke oriëntatie, religie en levensbeschouwing, taal, gender en seksuele oriëntatie;

- ◆ beschrijven van verschillen in culturele waarden [...] (SLO, 2024a, p. 39).

Markus Altena Davidsen spreekt in relatie tot deze voorgestelde kerndoelen over ‘democratisch –’ en ‘levensbeschouwelijk burgerschap.’ Vooral die doelen die inzetten op een actieve kennis van in Nederland aanwezige religieuze en levensbeschouwelijke tradities, zouden bijdragen aan het ‘levensbeschouwelijke burgerschap’. Kerndoelen die leerlingen vooral kennis laten maken met de parlementaire democratie en de rechtstaat zouden dan verwijzen naar een democratisch burgerschap (Davidsen, 2025c). In dit artikel gaat het in eerste instantie om het eerste, maar dan wel met het oog op het democratisch samenleven in een maatschappij waarin men regelmatig levensbeschouwelijk andersdenkenden tegenkomt en er mee in gesprek moet over de politieke inrichting van die maatschappij.

Waar het kerndoel voor ‘burgerschap’ formuleert wat de school moet aanbieden, verwoordt het kerndoel voor ‘mens en maatschappij’ wat leerlingen uiteindelijk moeten kunnen. Ze vullen elkaar aan. Deze nieuwe kerndoelen formuleren, conform de grondwettelijke vrijheid van

godsdienst, echter geen concrete kaders voor hoe scholen hieraan dienen te werken. De doelen bieden daarmee ook slechts beperkte kenniskaders. In kerndoel 6 (‘historische ontwikkelingen’) worden weliswaar jodendom, christendom en islam genoemd, maar met name in historische zin (dat wil zeggen: ontstaan en verspreiding van deze tradities; SLO, 2024a). Religiewetenschappelijke basiskennis van deze tradities wordt nergens gespecificeerd, laat staan van andere tradities (bv. hindoeïsme, boeddhisme of moderne vormen van spiritualiteit). Tegelijkertijd is het maar de vraag of het verstaan van andere levensbeschouwelijke perspectieven ontwikkeld kan worden zonder basiskennis van die andere, geleefde, levensbeschouwelijke praktijken.

Naast de kerndoelen worden op dit moment ook de eindtermen van het voortgezet onderwijs herzien. Binnen de eindtermen worden verplichte vakinhouden concreter omschreven dan in de genoemde kerndoelen. Omdat eindtermen getoetst kunnen worden met het Centraal Schriftelijk Eindexamen, is het van belang die kenniselementen voor de getoetste stof nauwkeuriger vast te leggen. Als basis voor de eindtermen van de maatschappijvakken is eerder al een voorstel gedaan voor een nieuw referentiekader voor kennis binnen het leergebied mens en maatschappij (Werkgroep Referentiekaders Ruimte en Tijd, 2022). In een eerdere bijdrage aan *Kleio*, het vakblad voor

docenten geschiedenis, heb ik al betoogd dat het oude kenniskader een impliciet narratief had dat aansloot bij Webers onttoveringsdenken; religie wordt nergens beschouwd als levende praktijk, maar vooral als een maatschappelijke uitdaging, en speelt na de Verlichting eigenlijk alleen nog een politieke rol. Daarmee biedt dit kenniskader mijns inziens geen inzicht in religie als geleefde praktijk (Van Gaans, 2018). Het reduceert religie tot overtuigingen over de werkelijkheid, waarvan de waarde afhangt van de mate waarin deze overtuigingen empirisch te bewijzen zijn. Voor velen werkt religiositeit echter niet enkel op die manier, maar is het een geleefde praktijk waarin handelingen, verhalen en overtuigingen samenkomen (McGuire, 2008). Het kenniskader van andere maatschappijvakken biedt onvoldoende basis voor een gedegen behandeling van religie, zeker vanuit een religiewetenschappelijke benadering.

Basiskennis over het leergebied L&R is maatschappelijk van groot belang. Evenwel is voor dit leergebied vooralsnog geen eigen kenniskader, met een beschrijving van die noodzakelijke basiskennis, vastgelegd. L&R is immers geen verplicht leergebied, waar mens en maatschappij dat wel is. L&R kan worden onderwezen wanneer een school ervoor kiest. Vaak gebeurt dat op basis van de levensbeschouwelijke identiteit van de school. Vanwege deze situatie en de eerder genoemde grondwettelijke vrijheid van onderwijs,

neemt de overheid geen verantwoordelijkheid voor de leerinhouden binnen dit vakgebied. Wel wordt vanuit het Expertisecentrum LERVO onder leiding van religiewetenschapper Markus Altena Davidsen een nieuwe benadering voor het leergebied uitgewerkt (Davidsen, 2022). Deze zogenaamde perspectievenbenadering moet zowel de diversiteit en rijkdom van het huidige veld recht doen, alsook een gemeenschappelijk kader geven waarmee verschillende docenten kunnen werken. Onlangs verscheen voor deze benadering het eerste praktische handboek, *Nieuwe werelden openen* (Davidsen, 2025a). Deze perspectievenbenadering van religie gaat uit van tien perspectieven op religie, met ieder een eigen kernvraag (zie Figuur 1). Vanuit die benadering wil LERVO een curriculum ontwikkelen voor het hele leergebied. Daarbij onderscheidt Davidsen (2022) vier leerlijnen: de *perspectiefgerichte* leerlijn (leren werken met de vragen en begrippen van de perspectieven), de *dimensiegerichte* leerlijn (verdiepen in decentrale dimensies van levensbeschouwelijke en religieuze tradities), de *traditiegerichte* leerlijn (basiskennis van de belangrijkste levensbeschouwelijke en religieuze tradities) en de *vraagstukgerichte* leerlijn (het inzetten van de kennis uit de andere leerlijnen om maatschappelijke vraagstukken te belichten). In de rationale voor perspectievenbenadering vraagt Davidsen aandacht voor een basiskennis over religieuze en levensbeschouwelijke tradities binnen de

traditiegerichte leerlijn (Davidsen, 2022). Welke inhoudelijke kennis daaronder valt en hoe deze samen wordt gebracht in een

raamwerk voor kennis is echter nog nauwelijks concreet uitgewerkt.

Figuur 1 De perspectievenbenadering van het leergebied L&R
(bron: <https://lervo.nl/de-perspectiefgerichte-benadering/D>)



Er is dan ook een behoefte aan een betere doordenking van zo een landelijk referentie- of kenniskader voor het leergebied L&R; een raamwerk van basiskennis over zowel het algemene fenomeen religie als de verschillende verschijningsvormen ervan. Dit artikel wil een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een landelijk kenniskader L&R vanuit de vraag: ‘Welke kennis van religie en levensbeschouwing heeft een leerling nodig als voorwaarde

voor betrokken levensbeschouwelijk burgerschap, zoals omschreven in de kerndoelen burgerschap en mens en maatschappij?’ Het gaat daarbij niet om een referentiekader alleen voor het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing, maar om een kader dat de brede leergebieden mens en maatschappij en burgerschap ondersteunt. Voor de ontwikkeling van zo’n referentiekader steun ik op twee relevante concepten uit internationale

vakdidactische discussies: religieuze geletterdheid (*religious literacy*) en krachtige kennis (*powerful knowledge*).

Het concept religieuze geletterdheid is, zoals later verder wordt uitgewerkt, onderwerp van enige discussie, maar wordt doorgaans gedefinieerd als een basiskennis van religieuze kennis en vaardigheden die mensen in staat stelt om om te gaan met de religieuze diversiteit in de samenleving. Over de specifieke kennis en vaardigheden van religieuze geletterdheid bestaat minder consensus. Onder de term krachtige kennis verstaan men de disciplinaire vakkennis die leerlingen in staat stelt hun eigen leefwereld beter te begrijpen. Beide concepten zijn voor het leergebied L&R evenwel niet onproblematisch. Zoals in dit artikel zal worden uitgewerkt, is religieuze geletterdheid nog niet eenduidig gedefinieerd en krachtige kennis is volgens sommige auteurs zelfs ongeschikt voor dit leergebied.

In deze bijdrage ga ik eerst in op internationale discussies rond die termen 'religieuze geletterdheid' (paragraaf 2) en 'krachtige kennis' (paragraaf 3). Hoewel dit internationale discussies betreft waarvan vooral Engelse en Amerikaanse auteurs bijdragen, zijn deze ook voor de Nederlandse context relevant. Allereerst helpt de discussie rond religieuze geletterdheid de complexiteit van het begrip te verhelderen en geeft te handvatten voor de structuur een Nederlands kenniskader.

De Nederlandse context vraagt om andere inhoudelijke kennis dan bijvoorbeeld de Engelse, maar samenlevingen zijn m.i.d.ermate vergelijkbaar dat relevante religieuze geletterdheid vergelijkbare categorieën van kennis behoeven. Het concept 'krachtige kennis' heeft de vakdidactische discussies in Nederland al wat meer beïnvloedt, zeker voor andere vakken. Ook hier geldt dat in Nederland andere inhoudelijke kennis krachtig kan zijn dan in Engeland, maar dat de criteria voor wat kennis precies krachtig maakt een selectie van belangrijke inhouden wel ondersteunt. Daarbij kunnen onder krachtige kennis naast inhoudelijke vakkennis ook vakspecifieke denkvaardigheden en de daarmee samenhangende zogenaamde metaconcepten – abstractere, methodologische, doch vakspecifieke, concepten – worden geschaard. Het samengaan van vakkennis en – vaardigheden maakt de vraag welk leerdoel dergelijke krachtige religieuze kennis ondersteunt en hoe ze bij kan dragen aan burgerschapsvorming des te relevanter. Op basis van de bespreking van discussies rond beide termen, kom ik in de laatste paragraaf met een eerste voorstel voor het genoemde referentiekader (paragraaf 4). Daarin geef ik niet alleen contouren voor op te nemen relevante inhoudelijke kennis over religie, maar geef ook een voorzet voor aan te leren vakspecifieke vaardigheden en het grotere burgerschapsdoel – dat ik levensbeschouwelijk besef noem – dat dit kader zou moeten dienen. Dit voorstel is

expliciet bedoeld als aanzet voor een discussie omtrent de vraag welke kennis er in het leergebied aangeboden zou moeten worden om bij te dragen aan een betrokken levensbeschouwelijk burgerschap.

Religieuze geletterdheid

In de literatuur is er brede overeenstemming over het belang van religieuze geletterdheid; burgers in een moderne samenleving hebben een degelijke basiskennis van religie nodig (Wright, 1993; Moore, 2007). Ondanks de secularisatie blijven levensbeschouwing, religie en geloofsovertuigingen voor veel mensen een belangrijke basis voor hun wereldbeeld en leven (IPSOS, 2023). Religieuze geletterdheid in het onderwijs zou daarom als doel moeten hebben deze basiskennis over te brengen. Toch verschillen de definities van religieuze geletterdheid qua doel op belangrijke punten, vooral wat betreft het gebruik van die kennis. Om te bepalen in hoeverre het concept 'religieuze geletterdheid' behulpzaam is bij de discussie over een religieuze kennisbasis voor het Nederlandse onderwijs, dient de term eerst inhoudelijk verder te worden verkend.

Internationale definities van religieuze geletterdheid

Hoogleraar religieuze educatie Andrew Wright omschrijft religieuze geletterdheid als: 'the ability to reflect, communicate and act in an informed, intelligent and sensitive manner towards the

phenomenon of religion' (Wright, 1993, p. 47). Vaardigheden zoals reflectie en communicatie spelen hierbij een grote rol. Concrete vakkennis specificeert hij echter niet. Een vergelijkbaar pleidooi voor in ieder geval een basiskennis van religieuze termen, symbolen, doctrines en verhalen doet religiewetenschapper Stephen Prothero. Het gebrek daaraan, wat hij gelijk stelt aan religieuze ongeletterdheid, draagt volgens hem in de VS bij aan maatschappelijk onbegrip en spanningen (Prothero, 2007). In zijn bekende werk *Religious Literacy: What Every American Needs to Know – And Doesn't*, definieert hij die geletterdheid als: 'the ability to understand and use the basic building blocks of religious traditions: their terms, symbols, doctrines, practices, sayings, characters, metaphors, and narratives' (Prothero 2007, p.15). Hij werkt deze basiskennis uit als een encyclopedisch overzicht. Dit overzicht is echter inhoudelijk ongestructureerd; zaken worden noch per religieuze, fenomenologische categorie (dus alle 'mythen' bij elkaar, alle rituelen op een rij, etc.) of per levensbeschouwelijke traditie geordend (Prothero, 2007). Het ontbreken van ordeningsprincipe, dat kenniselementen op een zinvolle manier op elkaar betreft, maakt dit overzicht ongeschikt als basis voor een referentiekader voor het voortgezet onderwijs.

Diana L. Moore biedt een ietwat andere benadering van religieuze geletterdheid vanuit een cultureel perspectief.

Vanuit dat perspectief omschrijft ze religieuze geletterdheid als: 'the ability to discern and analyse the fundamental intersections of religion and social, political, cultural life through multiple lenses' (Moore 2007, 56). Een religieus geletterd persoon herkent volgens Moore de rol van religie in belangrijke maatschappelijke domeinen en kan deze zelf analyseren. Daarvoor is wel kennis nodig: basiskennis van de geschiedenis, basisteksten, geloofsovertuigingen en praktijken van de belangrijkste tradities, zoals gevormd door veranderende historische, sociale en culturele contexten, en de vaardigheid om religieuze dimensies in het menselijke politieke, sociale en culturele leven te herkennen (2007).

Vanuit een sociaal-antropologische hoek, stelt de Britse auteur Martha Shaw (2020) voor religieuze geletterdheid een gestructureerd educatief model voor, met meerdere didactische elementen: het object van religieuze geletterdheid (geleefde religieuze praktijken zoals leerlingen die tegenkomen in hun eigen omgeving), dispositie (een reflectief element dat bijdraagt aan persoonsvorming en begrip van andermans religiositeit), kennis (geleefde praktijken die relevant zijn in de context van de leerling) en vaardigheden (met aandacht voor hermeneutische (interpretatieve) vaardigheden). Shaw (2020) benadrukt ook dat bruikbare kennis van religie sterk contextgebonden is. De context waarin men leeft bepaalt immers welke

religieuze tradities van belang zijn en welke kennis men dus concreet moet hebben, iets wat andere auteurs beamen (o.a. Persson, 2023). Religieuze geletterdheid kan inhoudelijk dus per land of zelfs per regio verschillen. Voor de Britse context is kennis van het sikhisme relevant, terwijl dat voor Nederland minder het geval is aangezien deze religieuze traditie hier veel minder aanhangers heeft. Toch gaat het wel om een gespecialiseerde vorm van kennis, zoals deze binnen een wetenschappelijke discipline gecreëerd, gecommuniceerd en gebruikt wordt.

Als laatste belangrijke bijdrage moet mijns inziens het werk van Hannam et al. worden besproken (Hannam et al., 2020; Biesta et al., 2019). Dit werk onderscheidt een functionele en een kritische religieuze geletterdheid. De eerste biedt een oriënterend kader voor het omgaan met religieuze diversiteit; de tweede stimuleert kritische reflectie op zowel wetenschappelijke als religieuze waarheidsclaims. Hannam et al. waarschuwen dat religieuze geletterdheid, zeker in de kritische variant, binnen het vak godsdienst/levensbeschouwing niet dominant mag worden. Religie is immers een geleefde werkelijkheid, verbonden met identiteit en kernwaarden. Een al te academische studie ervan zou daar afbreuk aan kunnen doen, omdat deze zaken vanuit een te deconstructivistisch perspectief bekeken kunnen worden. Wanneer bepaalde overtuigingen, verhalen en rituelen voor

een leerling van fundamentele waarde zijn, kan een kritische studie ervan hen het gevoel geven dat hun geloof als ‘onzinnig’ of ‘onwaar’ moet worden beschouwd. Kritische geletterdheid overstijgt bovendien het vakgebied en vraagt om bijdragen van andere schoolvakken (Hannam et al., 2020).

Kritische kanttekeningen bij religieuze geletterdheid:

Recentelijk zijn in het themanummer ‘Discussions on Religious Literacy’ van het tijdschrift *Method & Theory in the Study of Religion* (2022) andere kritische kanttekeningen bij het concept geplaatst. Belangrijk zijn zeker Johannes Wolfarts (2022) fundamentele vragen bij zowel het nut als de neutraliteit van religieuze geletterdheid. Hij betwijfelt of kennis over religie daadwerkelijk leidt tot meer begrip en openheid jegens andere levensbeschouwingen op latere leeftijd, aangezien empirisch bewijs hiervoor ontbreekt. Bovendien wijst hij erop dat het idee dat kennis leidt tot wijsheid geworteld is in een protestants-christelijke traditie, waarin geletterdheid, zeker vanaf de 19e eeuw, werd gezien als middel tot individuele Schriftstudie en spirituele verbetering. Religie wordt dan te snel gezien als iets cognitiefs, persoonlijk en bewust beschouwends. Dat geldt zeker niet voor alle uitingen van religiositeit. Ilyse Morgenstein Fuerst (2022) bouwt hierop voort door te stellen dat religieuze geletterdheid een westers privilege is, waarbij het

christendom vaak als normatief kader fungeert. Minderheidsreligies en alternatieve tradities worden ondergewaardeerd. Hierdoor ontstaat epistemische ongelijkheid: religieuze minderheden kunnen zich religieuze ongeletterdheid niet veroorloven, aangezien zij voortdurend moeten navigeren binnen dominante religieuze discourses. Daniel Enstedt (2022a) pleit voor een bredere integratie van religieuze geletterdheid binnen het gehele onderwijs. Hij benadrukt dat levensbeschouwelijke reflectie niet beperkt mag blijven tot het vak godsdienst/levensbeschouwing, en bekritiseert de eenzijdige focus op religie binnen dat vak. Volgens Enstedt volstaat basiskennis over wereldreligies niet, mede vanwege het problematische karakter van het concept ‘wereldreligies’ zelf (Cotter & Robertson, 2006). Religieuze tradities zijn divers en vaak niet representatief voor de gestandaardiseerde beelden die in het onderwijs worden gepresenteerd. Daarnaast pleit hij voor aandacht voor zingevende fenomenen buiten religie, zoals nationale herdenkingen en culturele evenementen, die eveneens bijdragen aan levensbeschouwelijke vorming.

Uit de discussie blijkt dat religieuze geletterdheid doorgaans zowel inhoudelijke kennis als specifieke vaardigheden omvat. Over het soort kennis bestaan echter duidelijke verschillen. Hoewel Prothero's werk (2007) als geheel weinig geschikt is voor didactisch gebruik, is zijn vraag naar welke kennis aangeleerd moet

worden wel relevant. Moet de nadruk liggen op bronteksten en geleefde praktijken, zoals Moore stelt (2007), of juist op verhalen en personen, zoals bij Prothero (2007)? Ook de vaardigheden en bijbehorende leerdoelen lopen uiteen: gaat het om inzicht in religie als cultureel en maatschappelijk fenomeen (Moore, 2007), om communicatie met andersdenkenden (Wright, 1993), of om persoonsvorming (Hannam et al., 2020)? Achter deze vragen schuilt een diepere kwestie: is religieuze geletterdheid niet te christocentrisch van aard (Wolfart, 2022; Fuerst, 2022) om als uitgangspunt te dienen in een samenleving met diverse levensbeschouwingen? Het onderwijskundige concept 'krachtige kennis' kan helpen om hier richting aan te geven.

Onderwijskundige discussies over krachtige kennis

Krachtige kennis in de maatschappijvakken

Begin 21e eeuw ontstond binnen de onderwijssociologie een hernieuwde aandacht voor kennis in het leren, bekend als de 'knowledge turn'. Michael Young en Johan Muller introduceerden het concept 'krachtige kennis' (*powerful knowledge*) om het belang van vakdisciplinaire, wetenschappelijk gefundeerde kennis te onderstrepen (Young & Muller, 2010; 2016; Muller & Young, 2019). Hun inzet was mede ingegeven door toenemende maatschappelijke scepsis over waarheid. Ze

vroegen zich af hoe onderwijs kon bijdragen aan een herwaardering van kennis en waarheid. In navolging van Durkheim, Vygotsky en Bernstein onderscheiden Young en Muller 'alledaagse' en 'theoretische' kennis (Muller & Young, 2019). Alledaagse kennis wordt informeel verworven, terwijl theoretische kennis scholing en begeleiding vereist. Hoewel beide relevant zijn, behoort alleen theoretische kennis expliciet tot het schoolcurriculum: 'while pedagogy necessarily involves the teacher in taking account of the non-school knowledge that his/her students bring to school, *the curriculum explicitly does not* (cursivering auteur; Muller & Young, 2019, p. 47).' Krachtige kennis is wetenschappelijke, vakinhoudelijke leerstof die leerlingen helpt hun leefwereld te begrijpen, nieuwe inzichten te verwerven en bestaande kennis te verdiepen. Ze is niet alleen kwalificerend, maar ook emanciperend: ze maakt leerlingen minder afhankelijk van autoriteiten die kennis monopoliseren. Cognitieve ontwikkeling is daarbij een essentieel, zij het niet exclusief, onderdeel van persoonsvorming.

In Nederland heeft krachtige kennis tot nu toe vooral aandacht gekregen binnen de vakdidactiek van maatschappijvakken, maar speelt het concept nog nauwelijks een rol in curriculumdiscussies. Zo ontbreekt het in het 'Referentiekader tijd en ruimte' dat de basiskennis voor 'mens en maatschappij' moet definiëren (SLO, 2022). Mogelijk komt dit doordat Young en Muller onderscheid maken

tussen verticale en horizontale kennisstructuren (Young & Muller, 2019). Verticale structuren bouwen voort op bestaande kennis en leiden tot cumulatieve inzichten, zoals in de natuurwetenschappen. Voor menswetenschappen, zoals geschiedenis, is dat minder vanzelfsprekend: unieke gebeurtenissen maken het lastig om voort te bouwen op voorkennis (Muller & Young, 2019). Deze bedenkingen zijn echter niet geheel overtuigend, aangezien binnen maatschappijvakken krachtige kennis goed toepasbaar is gebleken, mits er aandacht is voor metaconcepten of tweede-orde-concepten: methodologische begrippen die het vakspecifieke denken structureren (Béneker & Van Gaans 2018; Chapman, 2021). Dergelijke tweede-orde concepten zijn dus sterk verbonden met vakspecifieke procedurele kennis. In het schoolvak geschiedenis bijvoorbeeld speelt het begrippenpaar ‘continuïteit en verandering’ een centrale rol. Historici beseffen dat veranderingen interpretaties zijn, niet objectieve feiten, en dat deze in hun tijd vaak anders werden ervaren. Het leren hanteren van zulke concepten vraagt om vakspecifieke denkvaardigheden, toepasbaar op concrete casussen (Seixas & Morton, 2012). Zo kan een opdracht leerlingen vragen te bepalen wanneer de Koude Oorlog (waarvoor geen officiële oorlogsverklaring werd gegeven) begon; de leerling past dan het metaconceptenpaar ‘continuïteit en verandering’ toe op de bronnen en vakspecifieke kennis rond onder andere de relatie tussen de

Verenigde Staten en de Sovjet-Unie. Daarbij moet de vraag worden beantwoord: Wanneer was deze dermate verslechterd dat er beargumenteerd gesproken kan worden van een oorlogssituatie? Binnen de didactische discussie van andere mensen-maatschappijvakken wordt dan ook een onderscheid gemaakt tussen inhoudelijke begrippen (substantieve begrippen; bijvoorbeeld: Koude Oorlog, Blokkade van Berlijn, NAVO) en die metaconcepten (bijvoorbeeld: continuïteit en verandering) (Van Drie & Van Boxtel, 2008). Het leren van deze vakken kan worden vergeleken met het leren van een taal, waarbij het leren van vakspecifieke kennis en begrippen (substantieve concepten; de vocabulaire van een vak) hand in hand gaat met het leren gebruiken van vaardigheden (metaconcepten; de grammatica van een vak) (Béneker & Van Gaans, 2018). Een dergelijke, aangepaste, conceptualisering van krachtige kennis maakt dit concept relevanter voor de maatschappijvakken.

Krachtige kennis voor de zaakvakken wordt hier dan ook verstaan als de beste vakdisciplinaire, wetenschappelijke kennis die leerlingen in staat stelt hun leefwereld te begrijpen, die hen helpt nieuwe kennis te op te doen en deze te integreren in het referentiekader dat ze al hebben. Binnen krachtige kennis worden hier twee onderdelen onderscheiden:

1. een referentiekader van *substantieve* kennis (vocabulaire); het gaat dan om kennis met een concrete

inhoud. Dat kunnen voor levensbeschouwing specifieke termen zijn als ‘doop’, ‘dharma’, ‘sjiiten’, ‘Luther’ of ‘soetra’ en meer samenvattend religiewetenschappelijke concepten als ‘overgangsrituelen’, ‘openbaringsreligies’ of ‘mystiek’.

2. *Tweede-orde of meta-concepten* die de *vakspecifieke benaderingswijzen* van de vakdiscipline beheersbaar maken (grammatica). Zie het voorbeeld voor geschiedenis. Voor levensbeschouwing kom ik hier later op terug.

Substantieve kennis als element krachtige vakkennis voor het leergebied L&R

Ondanks pogingen van onder andere Richard Kueh (2017, pp. 66-67) het idee van krachtige kennis in te zetten in discussies rond een curriculum voor het leergebied L&R zijn vooral ook belangrijke kanttekeningen bij het concept geplaatst (Schweitzer, 2023; Schreiner, 2023). Vooral de observatie dat het vakgebied betrekking heeft op existentiële vragen, is hier relevant. Dergelijke vragen zoeken niet naar een definitief antwoord, een onbetwistbare kennis van de wereld, maar onder andere naar antwoorden op zogenaamde levensvragen. In een recente reflectie op de waarde van de term ‘krachtige kennis’ lijkt Young (2025) dit idee deels te ondersteunen. Hij maakt daarin een onderscheid tussen profane kennis enerzijds en sacrale kennis anderzijds. Young verwijst voor zijn gebruik van deze termen verder naar het werk van de Franse socioloog

Émile Durkheim. Voor Durkheim had profane kennis betrekking op kennis van de materiële en sociale wereld; het geeft inzicht in hoe onze wereld werkt. Sacrale kennis daarentegen zou betrekking hebben op de zin der dingen, op het ‘waarom’ van het leven (Young, 2025). Men zou kunnen stellen dat het leergebied L&R gaat om sacrale kennis en dus een eigen kennisstructuur behoeft, zoals ook Wright (1993) en Hannam et al. (2020) betogen. Nederlandse docenten godsdienst/levensbeschouwing lijken deze visie te ondersteunen; zij hechten veel waarde aan zingeving en existentiële vragen (Visser et al., 2018).

Ik wil daar twee zaken tegenin brengen. Allereerst is het maar de vraag in hoeverre het vak godsdienst/levensbeschouwing als enige existentiële bestaansvragen stelt. Ook andere maatschappijvakken beschouwen het leven vanuit vergelijkbare vragen (Van Straaten et al., 2016). Levensbeschouwing doet dat vooral vanuit een eigen perspectief, namelijk dat van ‘uiteindelijke betekenis en zin’ (Hamers & Kemman, 2020). Dit perspectief betreft wat mij betreft allereerst meer een verschil in focus dan in aard. Voor alle maatschappijvakken geldt dat een stevige kennisbasis sterkere antwoorden op dergelijke vragen mogelijk maakt. Voor andere vakken waarin ook existentiële vragen worden gesteld werken is het concept krachtige kennis wel behulpzaam, dus

voor L&R hoeft dat niet anders te zijn.

Daarnaast is het, analoog aan de observaties van Wolfart (2022), de vraag in hoeverre Durkheims ideeën niet onbewust te zeer beïnvloed zijn door zijn joods-christelijke intellectuele context. Binnen de antropologie is het te strikte onderscheid tussen sacraal en profaan al eerder uitgedaagd (bv. Mallia, 2009). Beide soorten ervaringen en bijbehorende kennis blijken nauw met elkaar verweven. Het idee dat de existentiële ‘waarom’ vragen een ander object hebben dan de meer empirische vragen omtrent onze leefwereld kan worden betwist. Wie bijvoorbeeld wil weten wat de betekenis is van leven en dood, kan dat doen door verschillende tradities op dit punt te vergelijken. Waarom gaan andere tradities anders om met de dood, waarom hebben ze andere rituelen en denkbelden? Op welke wijze hebben de historische en culturele contexten deze tradities beïnvloed en wat betekent dat voor ons begrip ervan? Anders gezegd: betekenisvolle vragen aan onze (profane) leefwereld hebben vaak ook een existentiële (sacrale) dimensie. Het leergebied L&R heeft dus niet noodzakelijk te maken met een andersoortige vragen en dus dito kennis t.o.v. andere vakken. Daarmee vervallen mijns inziens de genoemde argumenten tegen het gebruik van krachtige kennis binnen dit leergebied.

Op basis van dezelfde kritiek van Wolfart moet mijns inziens nog een andere

opmerking worden gemaakt. Kennis over religie is alleen krachtige kennis wanneer deze alle leerlingen helpt hun leefwereld te begrijpen. Daarom kan, zoals Lester (2022) terecht opmerkt, krachtige kennis niet beperkt blijven tot de rijtjeskennis van de wereldreligies, zoals Prothero (2007) die geeft. Hoewel religieuze geletterdheid als krachtige kennis contextafhankelijke kennis is, is een reflectie over de impliciet christelijke aard van de invulling ervan noodzakelijk. Daarom moeten vragen worden gesteld als:

- ◆ In hoeverre geeft religieuze geletterdheid een breed inzicht in de menselijke levensbeschouwelijke en religieuze praktijken die leerlingen tegenkomen?
- ◆ In hoeverre hebben christelijke concepties van wat religie is niet onbewust te veel invloed op de keuze en interpretatie van religieuze fenomenen uit andere tradities?
- ◆ Krijgen leerlingen inzicht in de levensbeschouwelijke diversiteit? En worden er ook levensbeschouwelijke praktijken meegenomen die onbekend of zelfs ongemakkelijk zijn?

Wanneer deze vragen niet worden gesteld, kan het onderwijs kennis opleveren die neutraal lijkt, maar feitelijk sterk denominatief gekleurd is. Dergelijke kennis is zeker niet krachtig te noemen; zij biedt daarvoor een te eenzijdig perspectief op de werkelijkheid. In deze zin mag worden afgevraagd of bijvoorbeeld monoreligieus leren wel tot krachtige kennis kan leiden.

Er is wat mij betreft dus geen reden om voor wat betreft substantieve kennis niet te werken met het concept krachtige kennis binnen L&R. Zoals uit paragraaf 2 al bleek, zijn er al wel enige voorstellen gedaan omtrent kaders voor die concrete substantieve kennis. Het gaat bij meerdere auteurs dan met name om fenomenologische dimensies, zoals deze onder andere door de religiewetenschapper Smart zijn voorgesteld. Deze dimensies zijn dermate ingeburgerd dat ze voor veel docenten herkenbaar zijn. Richard Kueh (2017) benadrukt daarnaast dat krachtige kennis in L&R geworteld dient te zijn in hoe de wereld is. Er moet aandacht zijn voor de diversiteit aan religieuze vormen en voor verschillende visies op de historische ontwikkeling ervan. Hier zou aan toegevoegd kunnen worden dat krachtige kennis vooral ook aandacht heeft voor de geleefde praktijk, zoals religiositeit wordt beleefd in het dagelijkse leven. Krachtige kennis in L&R leert leerlingen daarom enigszins nederig te erkennen dat die wereld in religieus opzicht altijd divers en pluriform zal blijven. Een dergelijke wereld kan niet worden begrepen aan de hand van een gemakkelijk gecategoriseerde kennis, zoals Prothero's (2007) encyclopedische kennis.

Vakvaardigheden als element krachtige vakkennis voor het leergebied L&R

Net als Bénéker en Van Gaans stelt Kueh (2017) dat (meta-)conceptuele kennis substantieve kennis omzet in disciplinaire

kennis. Deze meta-concepten fungeren daarbij als analytische lenzen voor het bestuderen van religieuze fenomenen. Kueh's concept van 'krachtige kennis' impliceert tevens een kritische dimensie (2017): religieuze voorstellingen en wetenschappelijke uitspraken over religieus gedrag dienen bevraagd en onderling vergeleken te worden, met oog voor bronnen, bewijs en argumentatie. Deze benadering vereist aandacht voor de wisselwerking tussen religie, identiteit en cultuur. Naast deze vaardigheden is ook de vaardigheid zich in te kunnen leven in de religieuze ander van belang. Daarvoor zijn naast substantieve kennis ook denkvaardigheden nodig zijn—hoewel Kueh deze niet concreet benoemt.

De in de eerste paragraaf besproken auteurs hebben dergelijke vaardigheden wel gespecificeerd: het hanteren van basis-kennis (Prothero, 2007), reflectie, communicatie en handelen (Wright, 1993), analyse en herkenning van religieuze dimensies in maatschappelijke contexten (Moore, 2007), en hermeneutische interpretatie (Shaw, 2020). Hoewel deze vaardigheden uiteenlopen, zijn ze te verbinden met inzichten die wel meer gangbaar zijn binnen het leergebied L&R. Zo verwijst het concept 'zininteresse' (De Beer & Hamers, 2014) naar het herkennen van existentiële lagen in menselijk gedrag en denken (Moore, 2007). De Beer en Hamers pleiten ervoor om leerlingen bewuster die zininteresse te laten ontwikkelen,

ze te laten zien dat veel zaken ook een zinsdimensie hebben, ook al is dat op het eerste gezicht onduidelijk. Veel van wat mensen doen en bespreken draait impliciet of expliciet ook om existentiële vragen en wordt bepaald door achterliggende kernwaarden en fundamentele mens- en wereldbeelden. Daarnaast zijn er vaardigheden die substantieve kennis toepassen, zoals het contextualiseren van religieus gedrag binnen tradities en contexten (Davidsen & Van der Meer, 2025). Wanneer een ritueel wordt geanalyseerd dan heeft de leerling niet alleen kennis over soorten rituelen in algemene zin nodig, maar moet die ook iets weten over rituele praktijken en geloofsvoorstellingen van de traditie waarin het bestudeerde ritueel een rol speelt. Deze gecontextualiseerde fenomenen kunnen vervolgens worden geïnterpreteerd, hetgeen in religiewetenschappelijke zin uiteen te zetten is in drie verschillende vaardigheden: (1) fenomenologisch categoriseren en relateren—het herkennen van typen fenomenen (rite, mythe, symbool) en hun onderlinge samenhang binnen tradities (Prothero, 2007; Moore, 2007; Davidsen, 2025b); (2) religiewetenschappelijk vergelijken—het analyseren van overeenkomsten en verschillen tussen tradities en periodes (Moore, 2007; Wiegers, 2025); en (3) hermeneutisch verstaan—het duiden van religieuze praktijken als zinervaringen, zowel voor anderen als voor de student zelf (Shaw, 2020; Kueh, 2017; Wright, 1993;).

Metaconcepten als element krachtige vak-kennis voor het leergebied L&R

In tegenstelling tot vaardigheden, worden metaconcepten voor het leergebied L&R maar in een beperkt aantal bijdragen besproken. Het gaat om bijdragen van Vermeer (2012), Van Gaans (2020) en Schröder (2024). Paul Vermeer (2012) was de eerste auteur die concrete voorstellen deed voor relevante metaconcepten. Hij deed dat naar aanleiding van het artikel 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past' van geschieddidactici Jannet van Drie en Carla van Boxtel (2008). Daarin worden zes dimensies van historisch vakdisciplinair denken beschreven. Vermeer heeft vooral aandacht voor de eerder genoemde tweede-orde of metaconcepten. Vermeer doet meerdere voorstellen voor dergelijke metaconcepten voor het leergebied L&R, een op basis van de vijf dimensies van religiositeit van Glock en Stark (1965) en een op basis van wat Oser en Gmünder (1988) de psychologische dimensies van religie noemen: transcendent-immanent; sacraal-profaan; eeuwigheid-tijdelijkheid; vrijheid-onvrijheid; hoop-angst. Vermeer maakt daar echter geen keuze uit (Vermeer 2012). Vanuit het artikel van Vermeer en mijn kennis van geschiedenisdidactiek (Van Boxtel en Van Drie 2008) werkte ik het denken in metaconcepten uit als onderdeel van een breder didactisch model (Van Gaans 2020), waarbij ik de zes conceptparen van Oser en Gmünder (1988)

als vertrekpunt nam en deze vervolgens verbond aan de zogenaamde meta-narratieven van Stephen Prothero (2011)¹ en de dimensies van religie van Ninian Smart (1996)²; zie Figuur 2.

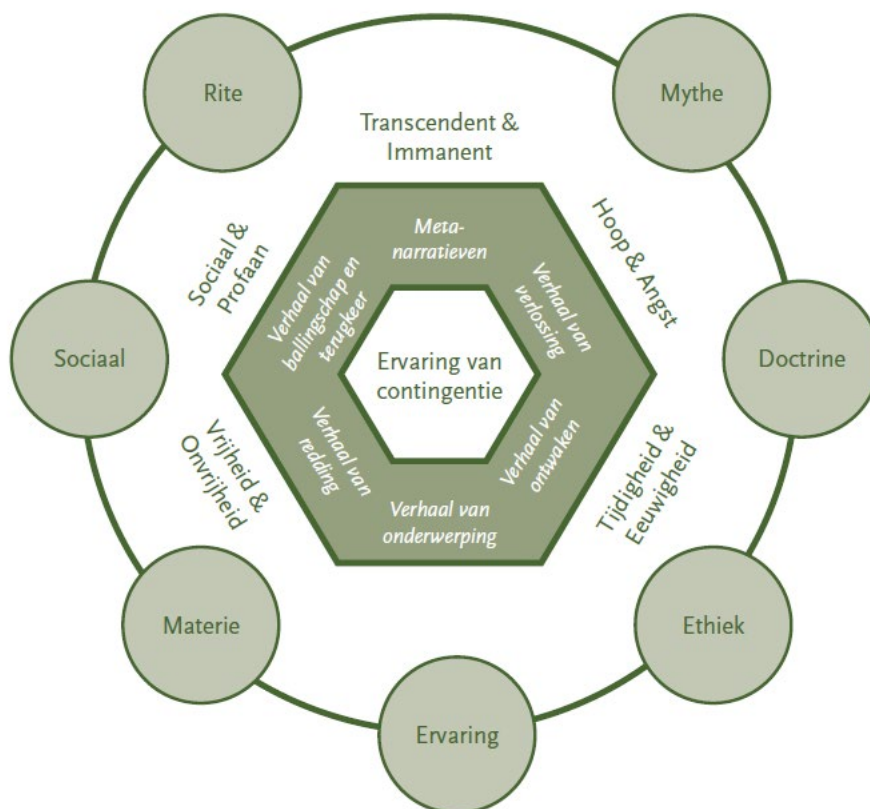
Dit model ontstond toen de lerarenopleiding in Tilburg los werd gekoppeld van de pastorale opleiding. Tot dat moment volgden beide opleidingen grotendeels hetzelfde theologische curriculum. Met de loskoppeling is het model ontwikkeld als een eerste voorstel voor een didactische

onderlegger voor het nieuwe curriculum en destijds ook gepresenteerd als zodanig (Van Gaans, 2018a). Daarom is de vraag welke meta-concepten het meest relevant zijn niet uitvoerig onderzocht. Deze zes conceptparen, zoals voorgesteld door Vermeer, leken me als eerste aanzet zowel de religieuze dimensie achter menselijk gedrag voldoende inzichtelijk te maken als toepasbaar te zijn op meerdere vormen van religieus en levensbeschouwelijk gedrag (Van Gaans 2020).

¹ In zijn werk *God is not One* (2011) betoogt Prothero dat de belangrijkste religieuze tradities gekenmerkt kunnen worden door zogenaamde 'meta-narratieven', algemene verhaallijnen die achter alle vormen van religieus doen en denken in die tradities zouden liggen. Voor het christendom zou dat bijvoorbeeld de 'Weg van Redding (the Way of Salvation)' zijn, waarin de Verlossing door Christus' offer aan het kruis centraal staat. Ondanks verschillen in geloofspraktijken en voorstellingen, zou in iedere traditie dit kernverhaal verbeeld worden.

² Smart (1996) onderscheidde zeven dimensies van religieuze tradities: doctrinaire of filosofische dimensie, de rituele of praktische dimensie, de mythische of narratieve dimensie, de ervarings- of emotionele dimensie, de ethische of juridische dimensie, de organisatorische of sociale dimensie, de materiële of artistieke dimensie.

Figuur 2 Oriëntatiekennis van zin (bron: Van Gaans 2020, 324).



Neem bijvoorbeeld het begrippenpaar eeuwigheid en tijdelijkheid. Wanneer een leerling de betekenis van de Koran voor moslims wil begrijpen, dan helpt het om te bezien dat de Koran volgens moslims niet geschreven is, maar neergedaald vanuit de transcendente, eeuwige en goddelijke werkelijkheid. Deze werkelijkheid wordt in religieuze zin helemaal significant wanneer men beseft dat het kernverhaal van de islam draait om de overgave (onderwerping) aan die Goddelijke werkelijkheid. De vorm waarin de Goddelijke boodschap gedeeld wordt, het gedrukte boek, is weliswaar materieel en tijdelijk, maar de boodschap die erin wordt verkondigd niet. Vanwege deze dubbele aard van het werk – de tijdelijke fysieke vorm, maar

het eeuwige karakter van de boodschap – heeft ook de fysieke vorm een bepaalde heiligheid. De omgang van moslims met een gedrukte Koran is bijgevolg ook zeer respectvol. Wie een Koran verbrandt, verbrandt niet enkel papier, maar ook het Woord van God. Op basis van dit begrippenpaar kunnen leerlingen ook leren dat de Bijbel onder christenen vaak een wezenlijk andere betekenis heeft. In veel christelijke tradities wordt de boodschap in de Bijbel beschouwd als goddelijk geïnspireerd; ze verwijst eerder naar een eeuwige werkelijkheid, dan dat ze deze is. Daarom is het voor veel christenen minder problematisch om passages te arceren of notities bij de tekst te maken. Het werken met deze concepten moet

leerlingen op deze manier inzicht geven in de religieuze dimensie en de dimensie van zin die veel menselijke gedragingen en ideeën hebben (Van Gaans, 2024). Tot op heden is het door mij eerder voorgestelde model nog nauwelijks empirisch getoetst, zeker niet onderzoeksmatig. Daarbij kan terecht kritisch worden gekeken naar het te essentialistische karakter van Prothero's (2010) meta-narratieven (Davidson, 2025b). Wel is een vergelijkbare aanpak in beperkte omvang getoetst bij voorbeelden die niet direct als religieus wordt ervaren, zoals de betekenis van familiefoto's. Door familiefoto's te bestuderen vanuit de vraag in hoeverre zij niet ook verwijzen naar transcendente werkelijkheden, zoals familiegeschiedenis en kernwaarden, kan ook het delen van familie verhalen worden begrepen als een levensbeschouwelijke activiteit, waarmee mensen zin kunnen ervaren in hun leven (Van Gaans 2025a).

Stefan Schröder (2024) kiest een andere benadering en stelt concepten voor als 'religie als betwist concept', 'seculiere metaperspectieven' en 'bron- en methodenmix'. Deze sluiten echter niet aan bij het gangbare denken over metaconcepten. Schröder lijkt het model van Van Boxtel en Van Drie (2008) verkeerd te interpreteren: hij presenteert een schema waarin metaconcepten slechts één van zes didactische dimensies zijn, maar zijn voorgestelde concepten verwijzen eerder naar wetenschappelijke principes dan naar abstracte

inhoudelijke vakconcepten. (2024). Zoals eerder besproken bij het gebruik van 'continuïteit en verandering' in geschiedenisdidactiek, zijn metaconcepten juist vakinhoudelijke denkkaders die toegepast worden op concrete casussen. Omdat deze bijdrage niet aansluit bij het gebruikelijke denken over meta-concepten, zal ze hier verder worden gelaten voor wat ze is.

Een fundamenteel probleem in de discussie rond metaconcepten binnen het leergebied L&R is de vraag vanuit welke discipline deze benadering moet vertrekken. Dit is des te relevanter omdat bevoegde docenten afkomstig zijn uit uiteenlopende vakgebieden, zoals theologie, humanistiek en religiewetenschappen. Hoewel hun onderzoeksmethoden deels overlappen, verschillen hun perspectieven en didactische voorkeuren. Zo lijkt het erop dat theologisch en humanistisch geschoolde docenten eerder inzetten op levensbeschouwelijke persoonsvorming, terwijl religiewetenschappelijk opgeleide docenten de nadruk leggen op het begrijpen van religie als sociaal-cultureel fenomeen. Daarbij komt dat religiewetenschappen zelf geen uniforme methodiek hanteren, maar eerder een interdisciplinair veld vormen waarin onder andere geschiedenis, antropologie, sociologie en filosofie samenkomen rond het object 'religie'. Elke benadering brengt eigen metaconcepten met zich mee. Dit onderstreept de noodzaak tot verdere doordenking van welke metaconcepten het meest effectief zijn

voor het leergebied L&R, en hoe deze kunnen bijdragen aan zowel persoonsvorming als maatschappelijke duiding. Daarbij is een belangrijke vraag hoe deze concepten aansluiten bij relevante disciplinaire denkvaardigheden en hoe zij een brug kunnen vormen van substantieve, naar disciplinaire, krachtige kennis.

Religieuze geletterdheid; krachtige kennis voor een betrokken, levensbeschouwelijk burgerschap?

Hoewel er nog geen eenduidige set metaconcepten bestaat voor het leergebied L&R, bieden inzichten uit de discussie rond krachtige kennis toch waardevolle aanknopingspunten om religieuze geletterdheid als didactisch concept verder te concretiseren. Dit sluit aan bij de nieuwe kerndoelen, die gericht zijn op het bevorderen van betrokken levensbeschouwelijk burgerschap. Leerlingen moeten kennis opdoen over de religieuze en levensbeschouwelijke diversiteit in de samenleving, met oog voor overeenkomsten en verschillen, en leren zich bewust te worden van andere perspectieven en ervaringen, en daar respectvol mee om te gaan (SLO, 2024a; 2024b). Deze doelen weerspiegelen de visies van Wright (1993), Moore (2007), Prothero (2007) en Shaw (2020), waarbij Shaw expliciet wijst op het reflectieve karakter van religieuze geletterdheid: het begrijpen van de ander vereist een relatie tot de eigen levensbeschouwing. Zonder deze inleving is een

werkelijk respectvolle dialoog nauwelijks mogelijk.

De centrale vraag die de besproken auteurs stellen, is welke kennis nodig is om religieuze geletterdheid te ontwikkelen. De meesten noemen daarbij zowel substantieve kennis als vaardigheden. Wanneer krachtige kennis wordt opgevat als een combinatie van inhoudelijke kennis, methodologische metaconcepten en de daarbij horende vaardigheden, sluit dit concept goed aan bij de didactische invulling van religieuze geletterdheid. Het biedt bovendien handvatten om deze geletterdheid concreter te definiëren en te koppelen aan een inhoudelijk kenniskader. Ten eerste moet krachtige kennis gericht zijn op het begrijpen van de geleefde religieuze en levensbeschouwelijke diversiteit in de samenleving. Leerlingen doen als burger voortdurend nieuwe ervaringen op in relatie tot andersdenkenden, terwijl religieuze tradities zelf ook onderhevig zijn aan verandering. Krachtige kennis helpt hen deze dynamiek te duiden en nieuwe inzichten te integreren in hun bestaande referentiekader. Ten tweede omvat deze kennis daartoe een functioneel, wetenschappelijk onderbouwd substantief kenniskader van geleefde religieuze en levensbeschouwelijke tradities die leerlingen in hun leven waarschijnlijk zullen tegenkomen. Ten derde vereist religieuze geletterdheid ook kennis van religiewetenschappelijke metaconcepten en de bijbehorende denkwijzen en

vakvaardigheden. Deze stellen leerlingen in staat om religieuze praktijken en overtuigingen te begrijpen in hun context en te relateren aan hun eigen levensbeschouwing. Door deze combinatie van inhoud en conceptuele duiding kunnen leerlingen onbekende religieuze fenomenen betekenisvol verbinden met hun voorkennis. Daarmee ontstaan concrete criteria voor het vormgeven van krachtige religieuze geletterdheid in het onderwijs. Deze werk ik verder uit in de volgende paragraaf.

Voorstel voor een concreet kennisraamwerk voor krachtige religieuze geletterdheid

Vanuit de in de vorige alinea gegeven kaders wil ik hier een kenniskader voor krachtige religieuze geletterdheid beschrijven. Dit kenniskader dient ter ondersteuning van de kerndoelen 'Diversiteit' van zowel het leergebied 'burgerschap' als 'mens en maatschappij.' Dit kenniskader omvat vier elementen waarvan er drie reeds in de eerdere paragrafen al kort omschreven zijn: substantieve kennis, metaconceptuele kennis en vakspecifieke vaardigheden. Het vierde, nieuwe, element is een algemeen, overstijgend leerdoel waarin de specifieke waarde van kennis voor leerlingen in hun omgang met hun leefwereld duidelijk wordt. Pas wanneer die waarde helder is, kan men immers van echt krachtige kennis spreken. Hoewel het element op zich een nieuwe toevoeging is, steunt de invulling ervan wel op eerder

besproken inzichten. Op basis van dit beperkte literatuuronderzoek bevat tabel 2 een eerste voorstel voor een concretere inhoud van religieuze geletterdheid in de Nederlandse context. Dit voorstel is expliciet bedoeld als een eerste houtskoolschets als basis voor verdere discussie. Hieronder volgt een korte omschrijving van ieder element. Daarbij zal eerst het overstijgende doel achter het raamwerk worden omschreven, daarna de bijbehorende disciplinaire vaardigheden, vervolgens de daaronder liggende metaconcepten en uiteindelijk de substantieve kennis.

Element 1: Religieus of levensbeschouwelijk besef

Ik deel de opvattingen van onder andere Wright (1993) en Moore (2007) dat religieuze geletterdheid een geïnformeerde blik op religieuze fenomenen mogelijk moet maken en dan met name de manier waarop de geleefde religieuze praktijk op verschillende momenten een rol speelt in het persoonlijke en maatschappelijke leven. Religie is maatschappelijk nog steeds belangrijk en, zoals de nieuwe kerndoelen (paragraaf 1) dus ook onderstrepen, is het van belang leerlingen als toekomstige burgers daar niet alleen kennis over, maar ook inzicht in te geven. Daarvoor is het nodig dat leerlingen de religieuze of levensbeschouwelijke dimensie van het menselijke denken en handelen eerst als zodanig leren herkennen en verstaan. Ik zou daarom het overkoepelende leerdoel van het leergebied L&R willen

omschrijven als religieus – of levensbeschouwelijk besef; een leerling met een dergelijk besef herkent de religieuze/levensbeschouwelijke dimensie in het menselijke, politieke, sociale en culturele gedrag en kan daarbij uitleggen waarom deze dimensie voor mensen van fundamentele waarde is. Het gaat hier dus om de ontwikkeling van een gevoeligheid voor de kernwaarden, fundamentele mens- en wereldbeelden en wat die voor mensen betekenen.

Element 2: Disciplinaire vaardigheden

Voor het ontwikkelen van religieuze geletterdheid zijn vakspecifieke disciplinaire vaardigheden essentieel. Hoewel er overlap bestaat tussen disciplines, kent elke vakdiscipline eigen denk- en redeneerwijzen (Béneker, 2018). In Nederland is de didactisering van religiewetenschappelijke vakvaardigheden nog beperkt uitgewerkt, al zijn er recente initiatieven die hieraan bijdragen (Valk, 2020). Zo ontwikkelden Davidsen en Van der Meer een vakdidactisch model voor de analyse van religieuze teksten en rituelen, waarin vakspecifieke vaardigheden als interpretatie en analyse concreet worden omschreven (Davidsen & Van der Meer, 2025). Dergelijke modellen dragen bij aan inzicht in de denkvaardigheden die nodig zijn voor religieuze geletterdheid en hoe deze aangeleerd kunnen worden.

In het voorgestelde kenniskader worden deze vaardigheden geordend in twee categorieën: (1) analytische vaardigheden, zoals het contextualiseren, categoriseren, relateren binnen tradities en vergelijken tussen tradities; en (2) hermeneutische vaardigheden, waaronder het verstaan van religieus gedrag en denken van zichzelf en anderen, en het daarover kunnen communiceren. Deze indeling sluit aan bij de in paragraaf 3.3 besproken vaardigheden, alsook bij belangrijke perspectieven, zoals het zin-, fenomenologische, vergelijkende, historische en antropologische perspectief (Davidsen, 2022).

Element 3: Metaconcepten

In mijn voorstel blijf ik bij de concepten zoals Paul Vermeer (2012) en ik (Van Gaans 2020,) die eerder hebben voorgesteld. Wel ben ik ervan overtuigd dat dit onderdeel meer doordacht moet worden. Ook de hier gebruikte concepten kunnen nog als erg christelijk worden beschouwd. Zo werkt een onderscheid tussen immanente en transcendentie, maar ook tussen sacraal en profaan niet binnen meer holistische tradities zoals het boeddhisme, taoïsme of zelfs natuurreligies. Deze begrippen als de basis voor het disciplinaire denken presenteren kan leiden tot een verkeerd verstaan van die religies. Doen zij dus wel voldoende recht aan een wetenschappelijke benadering van religie en, vanuit een pedagogisch punt belangrijk, ondersteunen zij het ontwikkelen van een levensbeschouwelijk besef bij alle

leerlingen, los van hun eigen religieuze identiteit?

Element 4: Substantieve kennis

Levensbeschouwing en zelfs onze relatie met het 'hogere' kent een veel grotere diversiteit aan vormen (Van den Brink 2012, p. 486). Daarbij benadrukken veel Nederlandse docenten en lesmethodes het beschouwende karakter van levensbeschouwing; het gaat om bewust geformuleerde antwoorden op zogenaamde levensvragen. Zoals ook al eerder aangegeven, is deze visie op religie mijns inziens te zeer (protestants) christelijk. Het is maar de vraag of de meeste mensen zo bewust met levensbeschouwing omgaan. Het is vaker iets wat in de praktijk van alledag vorm krijgt. Het idee dat religie een breed fenomeen is, waarmee een ervaring van zin in en door zowel individueel als collectief handelen en denken van mensen op uiteenlopende manieren en in verschillende maatschappelijke contexten vorm krijgt,

vormt de basis voor religieuze geletterdheid als krachtige kennis.

Veel auteurs verwijzen voor substantieve kennis naar fenomenologische dimensies van levensbeschouwingen en ideeën: geschiedenis, geloofsvoorstellingen, verhalen en mythen, bronnen (in de brede zin van het woord), rituelen, organisaties en instituties, en de geleefde ervaringen en praktijk. Davidsen stelt vanuit LERVO voor om het aantal dimensies van fenomenen wat te beperken tot vijf: geloofsdimensie, ethische dimensie, rituele dimensie, materiele dimensie en sociale dimensie (zie tabel 1). Als zodanig bieden zij reeds een uitgangspunt de nieuwe perspectievenbenadering voor L&R, zonder dat ze als basis voor een kenniskader worden genoemd. Omdat dergelijke dimensies de analytische vaardigheden ondersteunen, kies ik ervoor om deze als basis te nemen voor de substantieve kennis in mijn raamwerk.

Tabel 1 *Het dimensiemodel van LERVO (Davidsen, 2025b, pp.80-81)*

Dimensie	Fenomenen
Geloofsdimensie	Wereldbeeld, mensbeeld, godsbeeld, heilsleer, ideeën over (eind)tijd, mythen en legendes, dogmatische teksten, geloofsbelijdenissen
Ethische dimensie	Leefregels, idealen in relatie tot natuur, God/goden en medemens, exemplaverhalen, wetsteksten, teksten die ethiek samenvatten
Rituele dimensie	Kalenderrituelen, overgangsrituelen, heilige plaatsen, pelgrimage, contactrituelen
Sociale dimensie	Ambtsdragers, virtuozen, instituties of geloofsgemeenschappen, ledenbinding
Materiële dimensie	Voorwerpen, kunst en standbeelden, gebouwen, voedsel en het lichaam.

Van welke tradities en praktijken deze dimensies een religieus geletterd persoon concrete kennis moet hebben, is een tweede vraag. Redeneren we vanuit Kuehs overweging dat een kenniskader geworteld moet zijn in de wereld zoals deze is, dan horen daar, naast basiskennis van de bekende wereldtradities – waarbij de interne diversiteit daarvan benadrukt moet

worden –in de Nederlandse context ook nieuwe religieuze bewegingen en seculiere vormen van zingeving bij. Wanneer krachtige kennis leerlingen echt wil helpen hun leefwereld te begrijpen dan kunnen die religieuze tradities die leerlingen in alle waarschijnlijkheid in hun leven gaan tegenkomen niet ontbreken

Tabel 2 *Voorstel kader religieuze geletterdheid in het Nederlandse onderwijs*

Elementen religieuze geletterdheid als krachtige kennis	
Religieus/ levensbeschouwelijk besef	De leerling kan uitleggen dat de menselijke levensbeschouwing/religiositeit op diverse manieren wordt uitgedrukt en beleefd en waarom deze voor mensen van fundamentele waarde is. De leerling kan de religieuze/levensbeschouwelijke dimensie herkennen in het menselijke, politiek, sociale en culturele gedrag.

Vakspecifieke vaardigheden

Analytische vaardigheden:

De leerling kan fenomenen van religieus gedrag contextualiseren (plaatsen van een fenomeen in de traditie, de geschiedenis, geografische en maatschappelijke en rituele context)

De leerling kan fenomenen van religieus gedrag categoriseren in verschillende dimensies en zodoende de samenhang van fenomenen binnen een traditie analyseren (Smart, 1996; Davidsen, 2025b).

De leerlingen kan op basis van deze categorisering religieuze fenomenen tussen verschillende religieuze tradities en in tussen verschillende historische periodes vergelijken (Davidsen, 2025b; Wiegers, 2025; Van Gaans, 2025)

Hermeneutische vaardigheden:

De leerling kan fenomenen van religieus gedrag interpreteren zodat deze kan uitleggen waarom dit gedrag bijdraagt aan een ervaring van zin/betekenis.

De leerling kan fenomenen van religieus relateren aan de het eigen gedrag en ideeën m.b.t. zingeving.

De leerling is in staat om het religieus gedrag van anderen te verstaan als zingevend, anderen daarin te erkennen, alsook het eigen gedrag te verwoorden op zo'n wijze dat een ander in staat is dit te verstaan en te erkennen.

De leerling kan de religieuze/levensbeschouwelijke dimensie van menselijk gedrag herkennen, beschrijven en de betekenis ervan voor anderen uitleggen.

Metaconcepten

De leerling kan metaconcepten gebruiken zich in te leven in het religieuze gedrag van anderen of om de religieuze dimensie van maatschappelijke fenomenen te herkennen.

Het kan dan gaan om de volgende metaconcepten:

- transcendent-immanent
- sacraal-profaan
- hoop-angst
- vrijheid-onvrijheid
- eeuwigheid-tijdelijkheid

Substantieve kennis

De leerling kan voor de belangrijkste religieuze en levensbeschouwelijke tradities significante voorbeelden noemen uit de verschillende dimensies; geloofsdimensie, ethische dimensie, rituele dimensie, sociale dimensie en materiële dimensie.

Voor de Nederlandse context gaat het om de volgende tradities, met oog voor hun interne diversiteit:

- christendom
- islam
- jodendom
- hindoeïsme
- boeddhisme
- nieuwe religieuze bewegingen
- humanisme
- seculiere levensbeschouwingen

Conclusie en reflectie

De voorgestelde kerndoelen ‘diversiteit’ impliceren kennis over religieuze en levensbeschouwelijke pluraliteit in de samenleving. Deze kennis dient leerlingen bewust te maken van uiteenlopende perspectieven en ervaringen. Binnen het leergebied Mens & Maatschappij wordt bovendien gevraagd om verschillen en overeenkomsten tussen tradities te kunnen benoemen. Daarmee wordt terecht gewezen op het belang van religieuze geletterdheid. Welke kennis hiervoor noodzakelijk is, blijft echter ongespecificeerd. De internationale discussie over religieuze geletterdheid biedt weliswaar aanknopingspunten, maar didactische concretisering ontbreekt grotendeels. Het concept ‘krachtige kennis’ biedt structuur voor een kenniskader dat religieuze geletterdheid verbindt aan substantieve vakkennis, metaconcepten en vakspecifieke vaardigheden. Dit kader sluit aan bij het doel van religieus-levensbeschouwelijk besef en draagt bij aan levensbeschouwelijk burgerschap.

Dit voorstel beoogt geen kader voor het vak godsdienst/levensbeschouwing te zijn, maar voor het bredere leergebied L&R, waaraan meerdere vakken kunnen bijdragen. Religie is immers niet exclusief aan één vak verbonden. De burgerschapsopdracht, alsook de kerndoelen, gelden voor de gehele school. Een

referentiekader kan vakoverstijgende overlap zichtbaar maken en bijdragen aan verrijking van andere vakken, zoals geschiedenis en filosofie. De inhoud uit dit kader kunnen immers ook in die vakken een plek krijgen. Tegelijkertijd kan het de eigen benaderingswijze van L&R expliciteren, ook wanneer het vak levensbeschouwing geïntegreerd wordt in bredere vakken als ‘global learning’ of ‘mens en maatschappij’. Daarmee kan worden nagegaan of niet alleen de aangegeven substantieve kennis voldoende in die bredere vakken is opgenomen, maar ook de levensbeschouwelijke wijze van redeneren. Daarbij wil ik herhalen dat dit model bedoeld is als een eerste aanzet, waarover zeker verdere discussie nodig is.

Veel onderdelen van het raamwerk krijgen op school gemakkelijk een plek binnen het vak Godsdienst/levensbeschouwing. Toch is het maar de vraag of het raamwerk alleen bij dit vak past. Het wijkt met de nadruk op levensbeschouwelijk besef en de onderliggende vaardigheden mogelijk wat af van de bestaande praktijk in het Nederlandse Godsdienst- of levensbeschouwelijke onderwijs. In die praktijk ligt de focus vaak op het omgaan met levensvragen, zingeving en persoonsvorming (Bertram-Troost & Visser, 2017), zaken die ook terugkomen in het kader ‘Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing’ (Visser & Van Zwetselaar, 2015). Deze

persoonsvormende benadering staat niet centraal in dit kenniskader. Toch kan het kader naar mijn mening die persoonsvorming ondersteunen: een kritische religieuze geletterdheid helpt leerlingen brengt leerlingen in aanraking met de verschillende wijzen waarop tradities mensen helpen zin te ervaren in hun leven en door middel van hermeneutische vaardigheden ook te relateren aan de eigen ervaringen.

Een ander punt waarin het raamwerk mogelijk verder gaat dan de staande praktijk is de lesstofkeuze. De omschreven substantieve kennis. Vanwege de grondwettelijke vrijheid van godsdienst en vrijheid van onderwijs staat het een school vrij om bepaalde tradities geen plek in het curriculum te geven en andere niet. Hoewel dat vanuit een godsdienstpedagogische taak vanuit de eigen religieuze traditie begrijpelijk is, acht ik dat vanuit de burgerschapsopdracht toch als problematisch. Gezien de diversiteit van levensbeschouwelijke praktijken in Nederland, zijn er goede argumenten om alle relevante tradities op iedere school een plek te geven. Een dergelijk raamwerk zoals hier gepresenteerd wijkt in de kern weinig af van dat van andere maatschappijvakken, zoals bijvoorbeeld voorgesteld in de nieuwe referentiekaders 'Ruimte en Tijd' (SLO, 2022). Overigens omschrijft zo'n kader alleen in grote lijnen welke onderwerpen behandeld moeten worden, niet hoe. Scholen behouden veel vrijheid in de wijze waarop deze onderwerpen worden besproken. Zo

een vergelijkbaar landelijk kenniskader zou ook voor het leergebied L&R goed denkbaar zijn.

De hier voorgestelde krachtige kennis, ook voor L&R, vereist echter wel vakspecifieke en disciplinaire kennis. Docenten moeten deze kennis en vaardigheden zelf voldoende beheersen (Tuithof, 2017). Dit vraagt om leraren met religiewetenschappelijke expertise. Twee zorgen zijn hier relevant. Ten eerste speelt het vak godsdienst/levensbeschouwing en het leergebied L&R niet op alle scholen een significante rol. Als alle leerlingen recht hebben op wetenschappelijk onderbouwde kennis over religie en levensbeschouwing, dan moeten scholen hier structureel aandacht aan besteden. De kerndoelen bieden aanknopingspunten, maar krachtige kennis vereist vakbekwame docenten. Alle scholen zouden die in dienst moeten hebben. Ten tweede is de instroom in lerarenopleidingen godsdienst/levensbeschouwing al jaren laag, wat leidt tot een tekort aan bevoegde docenten. Hierdoor worden vaak onbevoegde docenten ingezet, veelal met een achtergrond in andere vakken zoals filosofie of geschiedenis, zonder relevante levensbeschouwelijke of religiewetenschappelijke scholing. Dit heeft mogelijk negatieve gevolgen voor ervaringen van leerlingen met het vak. Volgens Qompas (2019) behoort het vak immers tot de minst populaire onder vwo-leerlingen en havo-jongens, met een dalende trend. Gezien het belang van religieuze

geletterdheid voor samenleven in een post-seculiere en multi-levensbeschouwelijke samenleving, is een nationaal ‘delta-plan’ religieuze geletterdheid in het onderwijs dringend gewenst.

Woord van dank

Dit artikel is mede tot stand gekomen op basis van feedback van Markus Altena Davidsen op eerdere versies ervan.

Literatuur

AAR. (2010). Guidelines for Teaching about Religion in K-12 Public Schools in the United States. <https://www.aar-web.org/common/Uploaded%20files/Publications%20and%20News/Guides%20and%20Best%20Practices/AARK-12CurriculumGuidelinesPDF.pdf> (geraadpleegd op 25 januari 2024).

Barton, Keith C., en Li-Ching Ho. 2022, Curriculum for Justice and Harmony Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education. Routledge.

Beer, T. & Hamers K. (2014). “Zin zint.” Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie 14(3), 37-42.

Béneker, Tine, red. (2018). Krachtige kennis in geografie-onderwijs. Inaugurele rede, Universiteit Utrecht.

Béneker, Tine, en Gijs van Gaans. (2018). “Kennis voor de toekomst?” In Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken. Een vakdidactisch perspectief vanuit

aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer, geredigeerd door Tine Béneker, 30-41. LEMM.

Bertram-Troost, Gerdien & Taco Visser. Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst. Onderzoeksrapport grootschalig empirisch onderzoek naar het vak godsdienst/levensbeschouwing. Geraadpleegd op 28 januari (2025).

Biesta, Gert. (2015). Het prachtige risico van onderwijs. Uitgeverij Phronese.

Biesta, Gert, David Aldridge, Patricia Hannam en Sean Whittle. (2019). Religious Literacy: A Way Forward for Religious Education? A report submitted to the Culham St. Gabriel’s Trust.

CBS. (2024). “Daling aandeel mensen dat aangeeft bij religie te horen stagneert.” <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2025/16/daling-aandeel-mensen-dat-aangeeft-bij-religie-te-horen-stagneert>. Geraadpleegd op 19 mei (2025).

Chapman, Arthur. (2021). Knowing History in Schools: Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge. UCL Press

Cotter, Chistopher R., en David G. Robertson, red. (2016). After World Religions: Reconstructing Religious Studies. Routledge.

Davidson, Markus Altena. (2022). "De perspectiefgerichte benadering. Rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO." *Religie en Samenleving* 17 (3): 198-226.
[https://doi.org/10.54195/RS.1\(3313\)](https://doi.org/10.54195/RS.1(3313))

Davidson Markus Altena, red. (2025). *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*. (Inspiratieboek Expertisecentrum LERVO 1). Ten Brink Uitgevers.

Davidson, Markus Altena. (2025). "Het fenomenologisch perspectief". In *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*, geredigeerd door Markus Altena Davidson, 74-97. Ten Brink Uitgevers.

Enstedt, Daniel. 2022a. "A Response to Wolfart's 'Religious Literacy': Some Considerations and Reservations." *Method & Theory in the Study of Religion* 34 (5): 453-464.
[https://doi.org/10.1163/15700682-bja1\(0079\)](https://doi.org/10.1163/15700682-bja1(0079)).

Enstedt, Daniel. 2022b. "Religious Literacy in Non-Confessional Religious Education and Religious Studies in Sweden." *Nordidactica* 12 (1): 27-48.

Enstedt, Daniel, Karin K. Flesner, en Wilhelm Kardemark, red. (2024). *Religious Literacy in Religious Education: Nordic Perspectives and Beyond*. Waxman.

Freire, Paulo. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin.

Glock, Charles Y., en Rodney Stark. (1965). *Religion and Society in Tension*. Rand McNally.

Hannam, Patricia, Gert Biesta, Sean Whittle, en David Aldridge. (2020). "Religious Literacy: A Way Forward for Religious Education." *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education* 41 (2): 214-226.
[https://doi.org/10.1080/1361\(7672\).\(2020\).1736969](https://doi.org/10.1080/1361(7672).(2020).1736969)

Habermas, Jürgen. (2008). "Notes on Post-Secular Society." *New Perspectives Quarterly* 25 (4): 17-29.
[https://doi.org/10.1111/j.1540-\(5842\).\(2008\).0\(1017\).x](https://doi.org/10.1111/j.1540-(5842).(2008).0(1017).x).

Hamers, Kees, en Joanne Kemman. (2020). "Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing." In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, geredigeerd door Monique Van Dijk-Groeneboer, 103-116. Beschikbaar hier: <https://lervo.nl/wp-content/uploads/2022/07/Digitale-versie-Handboek-Vakdidactiek-Levensbeschouwing-Religie.pdf>.

IPSOS. 2023, *Global religion 2023: Religious Beliefs Across the World*. A 26-country Global Advisor survey.

Kueh, Richard. (2018). "Religious Education and the 'Knowledge Problem.'" In *We Need to Talk about Religious Education: Manifestos for the Future of RE*, geredigeerd door Mike Castelli en Mark Chater, 63-70. Jessica Kingsley Publishers.

Lester, Rita. (2022). "How Do You Solve a Problem Like 'Religious Literacy?': Thinking with Wolfart's 'Religious Literacy' Reservations." *Method & Theory in the Study of Religion* 34 (5): 446-452. [https://doi.org/10.1163/15700682-bja1\(0077\)](https://doi.org/10.1163/15700682-bja1(0077)).

Mallia, Karen L. (2009). "From the Sacred to the Profane: A Critical Analysis of the Changing Nature of Religious Imagery". In *Advertising: Journal of Media and Religion* 8 (3): 172-190. [http://dx.doi.org/10.1080/1534842090309\(1162\)](http://dx.doi.org/10.1080/1534842090309(1162)).

McGuire, Meredith B. (2008). *Lived Religion. Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford University Press.

Muller, Johan, en Michael Young. (2019). "Knowledge, Power and Powerful Knowledge Re-Visited." *The Curriculum Journal* 30 (2): 196-214. [https://doi.org/10.1080/0958\(5176\).\(2019\).157\(0292\)](https://doi.org/10.1080/0958(5176).(2019).157(0292)).

Moore, Diane L. 2007, *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. Pallgrave Macmillan.

Moore, Diane L. (2016). *Methodological Assumptions and Analytical Frameworks Regarding Religion*. Harvard Divinity School. <https://hds.harvard.edu/files/hds/files/religious-literacy-project-method.pdf>. Geraadpleegd op 25 januari (2025).

Oser, Fritz, en Paul Gmünder. (1988). *Der Mensch: Stufen seiner religiösen Entwicklung: ein strukturgenetischer Ansatz*. Gerd Mohn.

Pentaris, Panagiotis. (2019). *Religious Literacy in Hospice Care: Challenges and Controversies*. Routledge.

Persson, Bodil Liljefors. (2023). "Powerful Knowledge in Religious Education: Questions of Epistemology and Subject Literacy in Democratic and Inclusive Educational Contexts." *Social Sciences* 12 (642) [https://doi.org/10.3390/socsci1212\(0642\)](https://doi.org/10.3390/socsci1212(0642)).

Prothero, Stephen. (2007). *Religious Literacy: What Every American Needs to Know – and Doesn't*. HarperOne.

Prothero, Stephen. (2010). *God Is Not One*. HarperOne.

Qompas. (2019). *Populariteit van Schoolvakken*. [https://www.qompas.nl/populariteit-van-schoolvakken-onder-profielkiezers-\(2019\).pdf](https://www.qompas.nl/populariteit-van-schoolvakken-onder-profielkiezers-(2019).pdf). Geraadpleegd op 30 januari (2025).

Seixas, Peter & Morton, Tom. (2012). The Big Six Historical Thinking Concepts. Nelson.

Schreiner, Peter. (2023). "International Knowledge Transfer in Religious Education and the Debate on Powerful Knowledge." In *Powerful Knowledge in Religious Education*, geredigeerd door Olof Franck en Peder Thalén 72-93. Palgrave MacMillan.

Schröder, Stefan. (2024). "Religion als essentially contested concept: Religionswissenschaftliche Metakonzepete für den schulischen Religionskundeunterricht." *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 32 (1): 76-97. [https://doi.org/10.1515/zfr-2024-\(0006\)](https://doi.org/10.1515/zfr-2024-(0006)).

Schwab, Joseph J. (1964). "Eros and Education: A Discussion of One Aspect of Discussion." *The Journal of General Education* 8 (1): 51-71.

Schwab, Joseph J. (1966). "The Teaching of Science as Enquiry." In *The Teaching of Science: Two Essays*, vierde druk, geredigeerd door Joseph J. Schwab en Paul F. Brandwein, 3-103. Harvard University Press.

Shaw, Martha. (2020). "Towards a religiously literate curriculum – religion and worldview literacy as an educational model." *Journal of Beliefs and Values*, 41 (2): 150-161.

[https://doi.org/10.1080/1361\(7672\).\(2019\).166\(4876\)](https://doi.org/10.1080/1361(7672).(2019).166(4876)).

Schweitzer, Friedrich. (2023). "Powerful Knowledge in Religious Education? Perspectives in Conversation with Michael Young and Paulo Freire." In *Powerful Knowledge in Religious Education*, bewerkt door Olof Franck en Peder Thalén, 1-19. Palgrave Macmillan.

SLO. (2022). Eindadvies referentiekaders Ruimte en Tijd. SLO

SLO. (2024). Conceptkerndoelen Mens en Maatschappij. SLO.

SLO. (2024). Conceptkerndoelen Burger-schPalgravap en Toelichtingsdocument. SLO.

Smart, Ninian. (1996). *Dimensions of the Sacred: An Anatomy of the World's Beliefs*. University of California Press.

Tuithof, Hanneke. (2017). *The Characteristics of Dutch Experiences History Teachers' PCK in the Context of a Curriculum Innovation*. Dissertatie.

Valk, Joël. 2(0202). "Beeldidactiek. Over het gebruik van religieuze beelden als bron." In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, geredigeerd door Monique van Dijk-Groeneboer, 489-502.

Van Den Brink, Gabriël. (2012). "Vindplaatsen van het hogere." In *De Lage Landen en het hogere*, geredigeerd door

Gabriel Van Den Brink, 477-517. Amsterdam University Press.

Van Dijk-Groeneboer, Monique, red. (2020). Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie. Beschikbaar hier: <https://lervo.nl/wp-content/uploads/2022/07/Digitale-versie-Handboek-Vakdidactiek-Levensbeschouwing-Religie.pdf>.

Van Drie, Jannet, en Carla van Boxtel. (2008). "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past." *Educational Psychology Review* 20 (2): 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>.

Van Gaans, Gijs. (2018). "Oriëntatiekennis van zin: Een eerste aanzet voor een kennisraamwerk voor het vak levensbeschouwing". *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(1), 5-14.

Van Gaans, Gijs. 2018b. "De transformatie van religie. Onderzoek naar het secularisatieproces in het curriculum." *Kleio* 59 (6): 18-21

Van Gaans, Gijs. (2020). "Interlevensbeschouwelijk Hermeneutiseren." In *Handboek vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, geredigeerd door Monique van Dijk-Groeneboer, 316-331. Beschikbaar hier: [https://lervo.nl/wp-content/uploads/2022/07/Digitale-versie-](https://lervo.nl/wp-content/uploads/2022/07/Digitale-versie-Handboek-Vakdidactiek-Levensbeschouwing-Religie.pdf)

[Handboek-Vakdidactiek-Levensbeschouwing-Religie.pdf](https://lervo.nl/wp-content/uploads/2022/07/Digitale-versie-Handboek-Vakdidactiek-Levensbeschouwing-Religie.pdf).

Van Gaans, Gijs. (2024). "Religieuze geletterdheid als basis voor burgerschap. Een pleidooi voor krachtige kennis over religie", *Narthex* 24 (1): 8-14.

Van Gaans, Gijs. 2025a. "Betekenisvolle foto's. Foto's en familieverhalen als betekenisvolle aanvulling van geschiedenisonderwijs." *Hermens. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis* 29 (1): 37-42.

Van Gaans, Gijs. 2025b. "Het historisch perspectief". In *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*, geredigeerd door Markus Altena Davidsen, 122-151. Ten Brink Uitgevers.

Van Straaten, Dick, Arie Wilschut, en Oostdam, Ron. (2016). "Making History Relevant to Students by Connecting Past, Present and Future: A Framework for Research." *Journal of Curriculum Studies* 48 (4): 479-502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>.

Vermeer, Paul. (2012). "Metaconcepts, Thinking Skills and Religious Education." *British Journal of Religious Education* 34 (3): 333-347. <https://doi.org/10.1080/01416200.2012.663748>.

Visser, Taco, Sacha van der Zande, Barbara Schelberg, en Ger van der Heijden. (2018). "Kerncurriculumvoorstel vanuit de Beroepsgroep." *Narthex* 18 (6): 5-9.

Young, Michael. (2025). "Powerful Knowledge in Religious Education: Questions of Epistemology and Subject Literacy in Democratic and Inclusive Educational Contexts. *Journal of Curriculum Studies* 57 (1): 24-30. <https://doi.org/10.3390/socsci12120642>.

Young, Michael, en Johal Muller. (2010). "Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge." *European Journal of Education* 45 (1): 11-27.

Young, Michael, en Johan Muller. (2016). *Curriculum & the Specialisation of*

Knowledge: Studies in the Sociology of Education. Routledge.

Wiegers, Gerard. (2025). "Het vergelijkend perspectief." In *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*, geredigeerd door Markus Altena Davidsen, 98-121. Ten Brink Uitgevers.

Werkgroep Referentiekaders Ruimte en Tijd. (2022). *Eindadvies Referentiekaders Ruimte en Tijd*. Amersfoort: SLO.

Wolfart, Johannes C. (2022). "Religious Literacy": Some Considerations and Reservations". *Method & Theory in the Study of Religion* 34 (1): 407-434.

Wright, Andrew. (1993). *Religious Education in Secondary School: Prospects for Religious Literacy*. David Fulton Publishers.

Abstract

Which knowledge and skills students should acquire is a central question within the educational sciences. In secular or even post-secular societies, such as the Netherlands, this question has become more urgent in the context of religious education. Which knowledge about religion should be taught to all students, regardless of whether they attend public or faith-based schools? In the scholarly debate the question of 'what to teach on religion' is usually focused by the use of either the concept 'religious literacy' or the concept 'powerful knowledge'. This article brings these two concepts into dialogue. The article first compares existing views on religious literacy. Secondly, it analyses how the concept of powerful knowledge is helpful in designing a framework of knowledge for religious education. Based on this analysis, it is argued that in addition to specific substantive knowledge, a conceptual understanding of human religiosity as well as disciplinary thinking skills should be mandatory elements in education. Finally, a framework of religious literacy in the Netherlands is proposed.

Keywords: Religious literacy, citizenship education, powerful knowledge, curriculum religious education, secondary education.

Uitgesproken



Markus Altena Davidsen (foto: Arash Nikkah)

Interview met Markus Altena Davidsen over het Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERVO)

Gijs Mushin van Gaans (Vakdidacticus Godsdienst/levensbeschouwing UvA-ILO, ICLON en docentenopleider geschiedenis Fontys Educatie)

Wat betekent levensbeschouwelijk onderwijs in een samenleving die steeds diverser en complexer wordt? In dit interview spreken we met Markus Altena Davidsen, universitair docent godsdienstsociologie en projectleider curriculum van het Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERVO). Sinds de oprichting in 2018 werkt LERVO aan een breed gedragen curriculum voor het vakgebied Levensbeschouwing en Religie (L&R), bedoeld voor alle middelbare

scholen in Nederland —openbaar én bijzonder. Davidsen vertelt over de unieke perspectievenbenadering die LERVO hanteert, de religiewetenschappelijke insteek, en de ambitie om leerlingen te helpen reflecteren op hun eigen levensbeschouwing én die van anderen. Ook deelt hij hoe LERVO zich inzet voor docentprofessionalisering en samenwerking met andere vakgebieden. Een gesprek over visie, vakdidactiek en de maatschappelijke waarde van levensbeschouwelijk onderwijs in het voortgezet onderwijs.

Kun je iets vertellen over het Expertisecentrum LERVO? Wanneer is dit opgericht? Wat is het doel? Welke rol speel jij daarin?

LERVO staat voor Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs. Het Expertisecentrum is breed samenwerkingsverband van partners uit het onderwijsveld die als gezamenlijk doel hebben om het onderwijs over levensbeschouwing en religie op middelbare scholen te versterken.

Traditioneel staat in Nederland het levensbeschouwelijk onderwijs het sterkst op bijzondere scholen en het initiatief voor Expertisecentrum LERVO kwam dan ook vanuit Verus – de profielorganisatie voor christelijk en katholiek onderwijs waar ook de hoger onderwijsinstellingen met een christelijke grondslag lid van zijn. Bij de oprichting in 2018 sloten echter ook VOS/ABB – de profielorganisatie voor openbare en algemeen bijzondere scholen – en de voormalige rijksuniversiteiten (Leiden, Utrecht, Groningen, Amsterdam) zich aan, samen met de Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst (VDLG). Later zijn ook de profielorganisaties van het reformatorisch en islamitisch onderwijs aangehaakt. Uniek aan LERVO is daarmee de breedte van het samenwerkingsverband.

Het belangrijkste doel van LERVO is om een landelijk curriculum te ontwikkelen voor het vakgebied levensbeschouwing en religie dat op verschillende manieren gebruikt kan worden op *alle* middelbare scholen in Nederland – bijzonder en openbaar. In het curriculum identificeren we de kennis en inzicht in levensbeschouwing en religie in de diverse samenleving die iedere leerling nodig heeft als onderdeel van zijn algemene en burgerschapsvorming. Naast deze gezamenlijke kern, kunnen scholen op verschillende manieren verdieping bieden. Scholen kunnen het vak levensbeschouwing en religie aanbieden als examenvak in de bovenbouw en voor havo en vwo het cijfer laten meetellen in het combinatiecijfer. Confessionele scholen kunnen het kerncurriculum aanvullen met modules die leerlingen inleiden in de eigen levensbeschouwing. Sinds 2019 geef ik leiding aan de groep van docenten en docentenopleiders die het curriculum levensbeschouwing en religie ontwikkelt.

LERVO heeft met de perspectieven een unieke benadering voor het leergebied Levensbeschouwing en Religie (L&R) aangeleverd. Wat houdt die perspectievenleer in?

De perspectievenbenadering is een instrument voor curriculumontwerp en een vakdidactische benadering ontwikkeld door Fred Janssen en collega's. Met de perspectieven zoekt Janssen een middenweg tussen té leerlinggerichte en té leerstofgericht benaderingen in het onderwijs. Hij wil en/en. Voor het vakgebied L&R hebben we een curriculum ontworpen dat op persoonsvorming en vakspecifieke vaardigheden gericht is (leerlinggericht) én leerlingen inzicht geeft in religieuze en levensbeschouwelijke tradities en in de plek van religie in de hedendaagse samenleving (leerstofgericht).

Janssen heeft zijn perspectievenbenadering meerdere malen herzien. In de versie die wij volgen stelt Janssen dat het curriculum van een vak uit twee elementen bestaat: het vakobject en de perspectieven waarmee leerlingen het vakobject onderzoeken. Janssen is oorspronkelijk bioloog en heeft zijn perspectievendidactiek ontwikkeld met basis in het schoolvak biologie. Het vakobject van de biologie is het levende, en onder de vakperspectieven van biologie rekent hij bijvoorbeeld het taxonomisch perspectief (welke soorten zijn er?) en het evolutionair perspectief (hoe is het geëvolueerd?) Voor ons vakgebied is het vakobject levensbeschouwing, dat wil zeggen visies op het leven en de wereld. We kijken naar levensbeschouwelijke tradities en uitdrukkingen van levensbeschouwing in teksten, rituelen en organisaties, en we laten leerlingen reflecteren op hun persoonlijke levensbeschouwing. Bijzondere aandacht geven we aan religies, dat wil zeggen levensbeschouwingen waarin verwezen wordt naar een hogere, transempirische werkelijkheid.

Voor het vakgebied L&R hebben we tien vakperspectieven geïdentificeerd, waaronder het fenomenologisch, antropologisch en persoonlijk perspectief. De perspectieven zijn ontleend aan de religiewetenschap en theologie of aan aanpalende disciplines uit het mens en maatschappijdomein. Centraal bij elk perspectief staat een of meerdere kernvragen en een of meerdere kernideeën (zo noemt Janssen ze) of kerninzichten (zo noem ik ze). Het fenomenologisch perspectief, bijvoorbeeld, is ontleend aan de godsdienstfenomenologie, de tak van de religiewetenschap die verschillende religieuze verschijnselen (of fenomenen) en de samenhang daartussen onderzoekt. (Fenomenologisch betekent hier dus iets anders dan in de continentale filosofie). Bij het fenomenologisch perspectief op L&R is de kernvraag daarom hoe levensbeschouwelijke en religieuze tradities in elkaar steken. Een kerninzicht hierbij is dat zo'n traditie uit een aantal vaste fenomenen bestaat (zoals geloofsvoorstellingen, rituelen, leefregels en mythen) en dat die fenomenen onderling samenhangen. Bij een perspectief hoort ook meer, namelijk begrippen, methodes en overzichtskennis die leerlingen nodig hebben om het kerninzicht te verwerven. Naast het fenomenologisch perspectief, bevat de perspectievenbenadering op L&R onder andere het zinperspectief (welke existentiële vragen en ervaringen liggen ten grondslag aan

levensbeschouwing en religie?), het antropologisch perspectief (hoe wordt levensbeschouwing en religie beleefd?) en het historisch perspectief (hoe ontwikkelen levensbeschouwingen en religies zich over tijd?)

Bij welke bredere (vak)didactische principes sluit de perspectievenbenadering aan?

In een publicatie van Fred Janssen, Hans Hulshof en Klaas van Veen kun je lezen dat de perspectieven de wereld openen voor de leerling en de leerling openen voor de wereld. Die formulering van de ‘dubbele ontsluiting’ is ontleend aan de Duitse didacticus en vormingstheoreticus Wolfgang Klafki. Ook andere ideeën van Klafki klinken door in de perspectievenbenadering van Janssen en bij LERVO: dat enkele inzichten beter zijn dan een heleboel feiten, dat kritisch en creatief denken vakspecifiek en kennisafhankelijk is, en dat algemeen vormend onderwijs overdracht van inzicht (*Bildung*) hoort te combineren met reflectie op maatschappelijke vraagstukken en het stimuleren van zelfstandigheid. De perspectievenbenadering sluit verder aan bij het idee van Jerome Bruner om het curriculum als een ‘spiraal’ te ontwerpen. We proberen zo vroeg mogelijk leerlingen overzicht te geven en vertrouwd te maken met de belangrijkste vragen. In hogere leerjaren verdiepen we.

LERVO sluit aan bij verschillende benaderingswijzen van religie. Waarom is een religiewetenschappelijke benadering naar jouw mening ook in het onderwijs van belang?

De religiewetenschap bestudeert in principe alle religies en vergelijkt ze. Net als andere mens en maatschappij-disciplines onderzoekt de religiewetenschap kritisch de ‘empirische kant’ van religie – waaronder de voorstellingen die mensen zich doen over goden en de handelingen die daarbij horen. Over de waarheid en waarde van die voorstellingen en handelingen doet de religiewetenschap echter geen uitspraak. Daarmee schept de religiewetenschap een neutraal speelveld waarin geen religieus (of niet-religieus) levensbeschouwing op de voorhand als superieur wordt gezien. De religiewetenschap stelt ook niet dat het beter is om religieus te zijn dan niet-religieus, of andersom. Het doel van de religiewetenschap is om religies en ‘religieus zijn’ te begrijpen, om zo beter de mens te begrijpen. In een levensbeschouwelijk diverse en steeds meer gepolariseerde samenleving is het voor mij belangrijk dat het onderwijs zoveel mogelijk ‘de boel bij elkaar’ helpt houden en leerlingen leert verschillende perspectieven in te nemen. Leerlingen kunnen zo inzicht krijgen in verschillende manieren om te leven en ook leren kritisch te reflecteren op wat ze van huis uit meekrijgen. Voor L&R op school houdt dat onder andere in dat niet-religieuze leerlingen in aanraking komen met een religieus wereldbeeld en leren begrijpen waarom religie zo belangrijk is veel mensen – de overgrote deel van de

wereldbevolking. En voor religieuze leerlingen houdt het in dat ze met de blik van een buitenstaander naar hun eigen religie leren kijken.

Wat zijn de verdere plannen van LERVO?

Het curriculum wordt in de zomer van 2026 opgeleverd, maar dan begint pas het echte werk: de ondersteuning van scholen die met het curriculum aan de slag willen. In samenwerking met de profielorganisaties zullen we hiervoor handreikingen maken en in gesprek gaan met vaksecties en schoolbesturen. Een grote groep docenten, opleiders en wetenschappers werken ook mee aan een reeks 'inspiratieboeken' voor docenten (in opleiding) die achtergrondkennis en werkvormen bieden bij verschillende onderdelen van het curriculum. Het eerste inspiratieboek, *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*, verscheen maart dit jaar. In dit boek worden zes van de tien perspectieven op L&R belicht. Begin 2026 verschijnt het tweede boek, *Bronnen van zin. Perspectieven op religieuze verschijnselen*. Dit boek zoomt nader in op het fenomenologisch perspectief en verkent hoe je onderzoekend onderwijs kunt geven over belangrijke religieuze fenomenen: teksten, rituelen, objecten en gemeenschappen. Nog twee boeken zijn in de maak: een over de relatie tussen L&R en burgerschap en een over de wereldreligies en het humanisme. De partners van LERVO houden zich verder bezig met docentprofessionalisering en de ontwikkeling van de lerarenopleidingen. We hebben een campagne nodig om meer docenten L&R op te leiden.

Welke waarde zou het werk van LERVO kunnen hebben voor docenten van andere mens en maatschappijvakken?

Alle scholen zijn verplicht burgerschap te onderwijzen en dat houdt twee dingen in: *democratisch burgerschap* over democratie, rechtstaat en mensenrechten en *levensbeschouwelijk burgerschap* die leerlingen 'respect voor en kennis van' verschillende levensbeschouwingen en religies moet geven. Met het kerncurriculum L&R kunnen scholen aan de opdracht voor levensbeschouwelijk burgerschap voldoen. Scholen kunnen het kerncurriculum L&R opnemen in een bestaand vak godsdienst of levensbeschouwing, maar op openbare scholen zal het meer voor de hand liggen om het te koppelen aan vakken zoals geschiedenis en maatschappijleer of het op te nemen in een vak burgerschap. Vaak zal dus L&R worden gegeven door een docent die niet voor levensbeschouwing bevoegd is, maar wel voor een ander mens en maatschappijvak. De inspiratieboeken kunnen een belangrijke handreiking zijn voor deze docenten. De perspectievenbenadering helpt daarbij, omdat die zowel de kern van het vakgebied L&R beschrijft als de verbanden met andere mens- en maatschappijvakken duidelijk maakt. Op alle scholen zou het trouwens goed

zijn voor geschiedenisdocenten kennis te nemen van het werk van LERVO, nu het herziene eindprogramma geschiedenis veel meer aandacht heeft voor de rol van religie.

Hoe zouden geïnteresseerden op de hoogte kunnen blijven? En hoe zouden ze kunnen bijdragen als ze dat zouden willen?

Kijk in ieder geval rond op www.lervo.nl. Daar kun je je ook inschrijven voor de nieuwsbrief. Zoals ik al zei, gaan we in de komende jaren aan de slag met de ondersteuning van scholen die met het curriculum en de perspectievenbenadering aan de slag willen. We willen hierbij ook graag van docenten (en opleiders) horen wat hun ervaringen zijn en inspirerende *good practices* verzamelen en delen. Heb je zin om hieraan mee te werken, stuur dan een mail naar info@lervo.nl of naar m.davidsen@hum.leidenuniv.nl.

Meer lezen?

Davidsen, Markus Altena. 2022. "De perspectiefgerichte benadering. Rationale voor het landelijk kerncurriculum van Expertisecentrum LERVO." *Religie & Samenleving* 17 (3), 198-226. DOI: 10.54195/RS.13313.

Davidsen, Markus Altena, red. 2025. *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie* (Inspiratieboek 1). Zwolle: Ten Brink Uitgevers.

Davidsen, Markus Altena. 2025. "Religie, levensbeschouwing en burgerschap op school. Inleiding op het themanummer." *Religie & Samenleving* 20 (2), 1-13. DOI: 10.54195/RS.24692.

Davidsen, Markus Altena, red. 2026. *Bronnen van zin. Perspectieven op religieuze verschijnselen* (Inspiratieboek 2). Zwolle: Ten Brink Uitgevers.

Uitgeprobeerd-1

Historisch en geografisch redeneren bij vakdidactiek

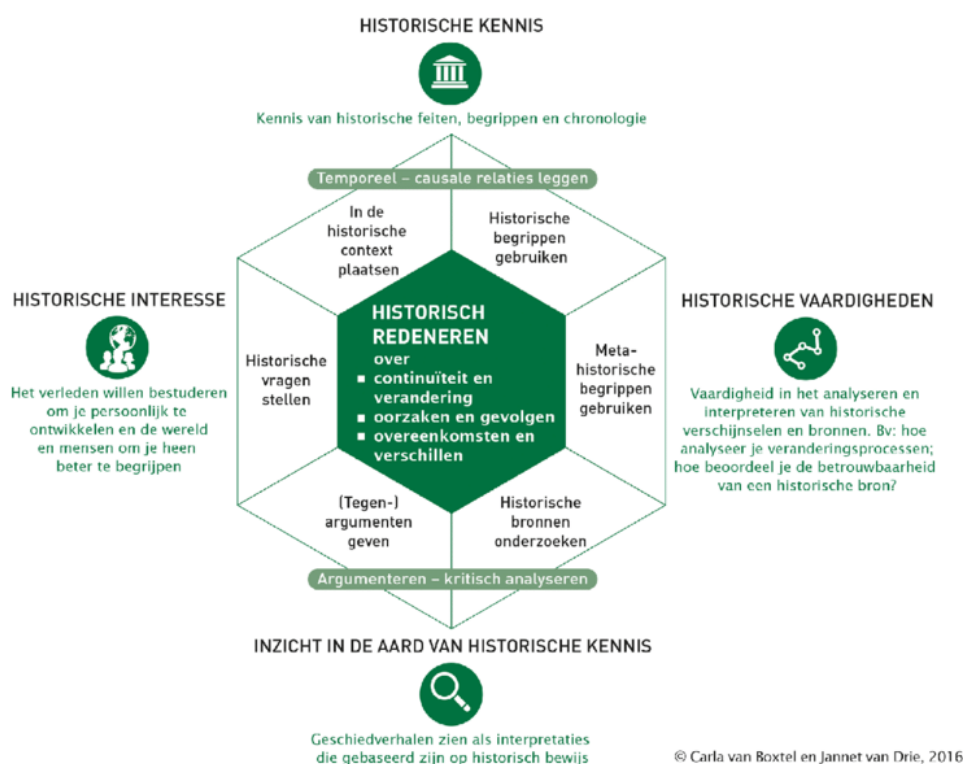
Eefje Smit, docent-onderzoeker lerarenopleiding aardrijkskunde eefje.smit@hu.nl

Pieter Mannak, docent-onderzoeker lerarenopleiding geschiedenis pieter.mannak@hu.nl

(Beide auteurs zijn verbonden aan Instituut Archimedes, de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht en het Lectoraat Curriculumvraagstukken van het Funderend Onderwijs)

Aanleiding

Met de overgang naar het werken met leeruitkomsten (Besluit Verlenging Experiment Leeruitkomsten, 2022), werken de vakgroepen aardrijkskunde en geschiedenis van Hogeschool Utrecht samen in een vakdidactische leerlijn voor de lerarenopleiding. Hierin voeren studenten (vakoverstijgende)leertaken uit op hun (stage)scholen. Voorbeelden hiervan zijn dat studenten een lessenserie ontwerpen aan de hand van de *Sustainable Development Goals*, of een dag omgevingsonderwijs organiseren voor VMBO-TL jaar 2. Daarbij volgt een deel van onze studenten een bi-diplomeringstraject, waarbij ze zich in vier jaar tijd kwalificeren voor twee hbo-bachelor bevoegdheden (geschiedenis en aardrijkskunde). Om dit te realiseren zijn een aantal vakken samengevoegd en volgen zij de gezamenlijke vakdidactische leerlijn. In de uitvoering van dit nieuwe curriculum merkten we dat studenten tegen twee problemen aanliepen. De bi-diplomeringsstudenten vonden het lastig om het vakdidactisch jargon van het ene vak te vertalen naar het ander schoolvak. En we merkten in de praktijk dat studenten moeite hebben om hun leertaken betekenisvol te onderbouwen met vakdidactische literatuur. Vanuit deze behoefte zochten we naar een gemeenschappelijke taal voor de vakdidactische leerlijn Mens & Maatschappij. Een taal die bij voorkeur is ingebed in relevante vakdidactische literatuur, zodat we studenten daarmee op weg kunnen helpen. En een belangrijke voorwaarde was dat deze taal toepasbaar moest zijn op verschillende vakinhoudelijke thema's, zodat studenten niet afhankelijk zijn van de programmering van thema's op de leerwerkplek. Op basis hiervan namen we het model historisch redeneren (Van Boxtel & Van Drie, 2018) als uitgangspunt (figuur 1).



Figuur 1 Model historisch redeneren (Van Boxtel & Van Drie, 2018)

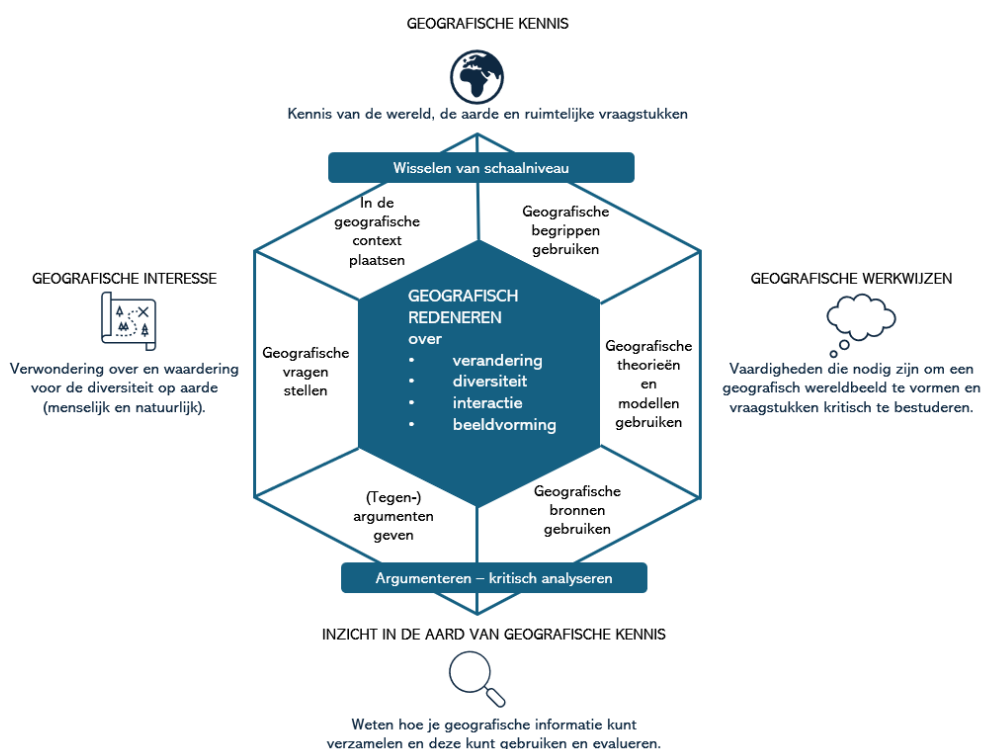
Dit model onderscheidt zes elementen die leerlingen nodig hebben om te kunnen redeneren over historische verandering en continuïteit, overeenkomsten en verschillen tussen tijden of periodes en oorzaken en gevolgen. De zes onderdelen zijn: het stellen van historisch vragen, het contextualiseren van de gebeurtenis/verschijnsel, het gebruik van historische begrippen, het gebruik van meta-historische begrippen, het onderzoeken van historische bronnen en als laatste het kunnen beargumenteren. Het model is inmiddels succesvol vertaald naar sociaal-wetenschappelijk redeneren bij maatschappijwetenschappen (Klijnstra et al., 2022) en levensbeschouwing (Van Gaans, 2020). Voor de vakdidactische leerlijn M&M besloten wij het model *Historisch Redeneren* (Van Boxtel & Van Drie, 2018) te vertalen naar: Geografisch Redeneren.

Model geografisch redeneren en hoe dit tot stand is gekomen

Een eerste opzet van het model Geografisch Redeneren kwam voort uit een literatuurverkenning. We gebruikten daarvoor de oratie van Tine Béneker (Béneker, 2018), de geografische kernconcepten (Rawling et al., 2022) en de publicatie 'geografisch en historisch besef ontwikkelen op de basisschool' (Béneker et al., 2020). Deze laatste geeft een behoorlijk compleet overzicht van historische en geografische inhouden en denk- en werkwijzen. Op basis van dit eerste concept van het model Geografisch Redeneren, ontwikkelden we een voorbeeldles over de uitbarsting van de Tumbora in 1815 in toenmalig

Nederlands-Indië om zelf de toepasbaarheid van het model te testen.¹ Deze les presenteren we samen met het model Geografisch Redeneren op de KNAG Onderwijsdag in november 2024, waar de aanwezige docenten (circa 30) feedback gaven op het model. Hieruit bleken vooral de elementen ‘geografische meta-concepten’ en ‘geografische vaardigheden’ verwarring op te roepen en de deelnemers misten de component ‘schaal’. Naar aanleiding van dit gesprek besloten we de geografische vaardigheden te hernoemen naar geografische werkwijzen. En ‘wisselen van schaalniveau’ kreeg een prominente plaats. Het gesprek over geografische meta-concepten leidde tot een interessante discussie waarin we ons realiseerden dat de vakgebieden aardrijkskunde en geschiedenis op dit vlak fundamenteel anders zijn. Waar geografen gewend zijn om geografische modellen en theorieën toe te passen in een (ruimtelijke) context, gaat de historicus uit van de uniciteit van de context en de gebeurtenissen. Meta-concepten zoals die bij geschiedenis gebruikt worden, zijn daardoor moeilijker toepasbaar bij aardrijkskunde en vormen geen herkenbare taal voor aardrijkskundestudenten en docenten. We besloten dit element te vervangen door ‘geografische theorieën en modellen’.

Het model geografisch redeneren waar we nu (februari 2025) mee werken, ziet er als volgt uit (figuur 2).



Figuur 2 Het model Geografisch Redeneren waar wij mee werken

¹ Het lesmateriaal is te vinden op de website van VGN Kleio en is ook beschreven in Kleio 1 (2025). <https://www.vgnkleio.nl/lessen/materiaal-bij-kleio1-2025/>

Centraal bij geografisch redeneren staan de geografische kernconcepten (de *organising concepts* van Rawling et al., 2022). De kernconcepten zijn een middel om geografische vakinhoud te structureren. In principe kun je elk geografisch onderwerp vanuit een van deze kernconcepten behandelen. De landschapszone savanne kun je bijvoorbeeld aanvliegen vanuit het concept verandering, waarin je kijkt naar de gevolgen van klimaatverandering, maar ook vanuit beeldvorming, waarin je bestaande en/of stereotype beelden van leerlingen aan de kaak stelt. Interactie focust op relaties tussen mens en natuur en bij diversiteit kun je kijken naar verschillende landschappen in het savanneklimaat op de wereld.

Om een geografische redentatie op te zetten hebben leerlingen geografisch kennis, interesse in de geografie en de geografische werkwijzen nodig. Een wat onderbelicht deel in het aardrijkskundeonderwijs is ‘inzicht in de aard van geografische kennis’. Waar een geschiedenisdocent de betrouwbaarheid van historische bronnen als uitgangspunt neemt voor de les, zien we dat in de huidige tijd van fake news en AI de betrouwbaarheid van informatie ook voor geografen steeds belangrijker wordt. Een mooi voorbeeld is het werk van geograaf Henk van Houtum die de beeldtaal van kaarten over migratie bekritiseert (Van Houtum, 2023). Niet voor niets noemt Tine Bénéker (2018) dit als een van de elementen van krachtige kennis.

De zes vlakelementen van het model geografisch redeneren geven weer welke concrete leeractiviteiten je als docent kunt inzetten. Bij aardrijkskunde gebruik je geografische begrippen, theorieën en modellen die je toepast op een specifieke geografische context (lokaal, regionaal, nationaal, mondiaal). Je laat leerlingen daarbij geografische vragen stellen (waar?, waarom daar?) en geografische bronnen kritisch analyseren (o.a. (atlas)kaarten, Google Earth, ArcGISonline). Daarbij onderbouwen leerlingen hun redentatie met argumenten en tegenargumenten.

Ervaringen uit de praktijk

Het werken met het model Geografisch Redeneren was prettig, omdat studenten veel vrijheid kregen om hun lessen te ontwerpen, maar dit desalniettemin toetsten aan een theoretisch kader. We merkten dat studenten enige schroom hadden om te starten met het model Geografisch Redeneren. Een deel van de terminologie werd niet herkend en zorgde voor koudwatervrees. De kernconcepten kunnen abstract overkomen bij studenten. De voorbeeldles over de Tambora hielp hen om zicht te krijgen op de kernconcepten en de verschillende redeneerelementen te concretiseren. Daarnaast hielpen we hen met het vertalen van het model naar hun eigen praktijk. Zo vroegen we studenten om een les te laten zien waar ze met plezier aan gewerkt hadden en waar ze tevreden over waren.

Vervolgens keken we samen met studenten welk kernconcept centraal stond in deze les en welke elementen van geografisch redeneren zij daarin al toepasten. Dat gaf studenten zelfvertrouwen om met het model aan de slag te gaan. De elementen hielpen studenten hun lessen te structureren: “dan kijk ik in het model en dan denk ik oh ja, dat kan ik gebruiken in deze les”. Met name het kernconcept ‘beeldvorming’ leverde nieuwe invalshoeken, omdat dit minder vaak aan bod komt in de aardrijkskundelesmethodes en het hen vroeg een geografisch thema vanuit een ander perspectief te benaderen. De studenten uit het bi-diplomeringstraject zagen bovendien in dat de beide schoolvakken qua redeneervaardigheden erg dicht bij elkaar liggen.

VOORBEELD van een student

Welk kernconcept staat centraal: **Beeldvorming**

Ik ga met een HAVO 3-klas een rollenspel doen. Leerlingen krijgen een blaadje waarop een MNO (multinationale onderneming) of een vestigingsland staat. Op het blaadje staat verschillende informatie. Bij de MNO staat bijvoorbeeld waar het naar op zoek is, zoals hoogopgeleide arbeiders. Op het blaadje van een vestigingsland staat bijvoorbeeld dat het land landlocked is. Met de gegevens van beide blaadjes gaan de leerlingen op zoek naar een match. Tijdens de nabespreking bespreek ik klassikaal met de leerlingen de matches die zijn gemaakt. Ook bespreek ik waarom sommige landen weinig of misschien zelfs geen matches hebben.

♦ **Geografische begrippen gebruiken**

In deze les gebruik ik verschillende begrippen om de huidige vrijemarkteconomie op wereldschaal uit te leggen. Belangrijke begrippen in deze les zijn MNO en vestigingsklimaat. Deze begrippen zijn essentieel om het grotere geheel te begrijpen.

♦ **In geografische contexten plaatsen**

Om de huidige vrijemarkteconomie te begrijpen, wil ik dat de leerlingen in de rol van een MNO of een vestigingsland stappen. Ik geef de leerlingen de rol van een MNO of een vestigingsland. Met de gegeven gegevens van de MNO of het vestigingsland gaan de leerlingen onderling bekijken of ze een match zijn. Voorbeeld: Apple heeft wel een match met Japan, maar niet met Kenia (Apple heeft hoogopgeleide werknemers nodig). Op deze manier laat ik de leerlingen verschillende geografische contexten doorlopen en ervaren hoe deze van invloed zijn op economische beslissingen.

♦ **Geografische vragen stellen**

Om de leerlingen door een geografische bril te laten kijken, heb ik ze een rol gegeven als MNO of vestigingsland. Met de verstrekte gegevens kunnen ze, zoals hierboven beschreven, bepalen of ze een match zijn. Hierbij komen geografische vragen aan bod, zoals: waarom kan een MNO zich wel of juist niet in een bepaald land vestigen? Door dit soort vragen onderling en klassikaal bij de nabespreking te stellen, probeer ik het containerbegrip 'vrijemarkteconomie' te verduidelijken.

Aanbevelingen

Wanneer je studenten wilt laten werken met het model Geografisch en Historisch Redeneren is het aan te raden eerst zelf een voorbeeldles te ontwerpen, zodat je zelf ervaart waar studenten mogelijk tegenaan lopen en zodat je dit ontwerp kunt 'modellen'. Zo krijgen de verschillende onderdelen van het framework ook meer inhoud voor de studenten.

Om studenten vertrouwd te maken met het vakjargon, werkt het prettig om studenten een door hen zelf ontworpen les te laten analyseren met behulp van het model. Dan kunnen ze het abstracte model makkelijker omzetten naar een herkenbare en concrete onderwijssituatie.

Een belangrijke kanttekening bij dit model Geografisch Redeneren is dat we dichtbij het originele model Historisch Redeneren zijn gebleven. Dat was voor ons belangrijk bij het creëren van een gemeenschappelijk taal, het kan echter betekenen dat we geen compleet beeld schetsen van geografisch redeneren of dat bepaalde elementen juist oververtegenwoordigd zijn. We hebben dit model nadrukkelijk ontworpen zodat het past bij het vakoverstijgende doel van onze leerlijn Mens & Maatschappij.

We zijn benieuwd of het model ook toepasbaar is in jouw onderwijspraktijk of in vakoverstijgende samenwerkingen. Heb je dit uitgetoetst en wil je je ervaringen met ons delen? Wij houden ons aanbevolen.

Referenties

Béneker, T. (2018). *Krachtige kennis in geografie-onderwijs*. Utrecht University.

Béneker, T., Van Boxtel, C., De Leur, T., Smits, A., Blankman, M., & De Groot-Reuverkamp, M. (2020). *Geografisch en historisch besef ontwikkelen op de basisschool*.

Besluit Verlenging Experiment Leeruitkomsten (2022). <https://wetten.overheid.nl/BWBR0046785/2022-06-24/0>

Klijnstra, T., Ruijs, G., Stoel, G., & Van Boxtel, C. (2022). *Sociaalwetenschappelijk redeneren bij maatschappijwetenschappen*. Landelijk Expertisecentrum Mens-en Maatschappijvakken. www.expertisecentrum-mm.v.nl

Rawling, E., Puttick, S., & Roberts, M. (2022). *A framework for the school geography curriculum*.

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In S. Metzger & M. H. (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Hoboken: Scott Alan Metzger (Editor), Lauren McArthur Harris (Editor).

Van Gaans, G. (2020). (Inter)levensbeschouwelijk hermeneutiseren. In M. Van Dijk - Groeneboer (Ed.), *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing en Religie* (pp. 316-331). Landelijke Expertisecentrum voor Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs.

Van Houtum, H. (2023). *Free the Map*. na010 Publishers.

Uitgeprobeerd-2

Verhalen die verbinden: de kracht van storytelling in humane en welzijnswetenschappen

Mathias Van Quathem (oud-student Academische Lerarenopleiding Universiteit Antwerpen)

Annemarie Gielis (oud-student Academische Lerarenopleiding Universiteit Antwerpen)

Aster Van Mieghem (vakdidacticus maatschappij-, cultuur-, gedragswetenschappen, Universiteit Antwerpen)

Inleiding: verhalen in het klaslokaal

Verhalen behoren tot de oudste manieren waarop mensen kennis, waarden en ervaringen doorgeven (Landrum et al., 2019). Ze versterken naast cognitieve verwerking, ook emotionele betrokkenheid: het brein ervaart verhalen alsof het echte gebeurtenissen zijn (Abdul-Sabur et al., 2014). In het onderwijs kan storytelling daarom een krachtige hefboom zijn.

Volgens Fryer (2003) maakt een goed gekozen verhaal abstracte leerstof concreet en vergroot het de motivatie van leerlingen. Robin (2009) stelt dat verhalen, zeker in combinatie met visuele of digitale middelen, de betrokkenheid versterken en kennis beter verankeren. Toch blijft onduidelijk hoe leraren die richtingsspecifieke vakken geven in de studierichting Humane- en/of Welzijnswetenschappen in Vlaanderen, storytelling precies inzetten en ervaren. In Humane- en Welzijnswetenschappen worden richtingsspecifieke vakken ingericht onder diverse vakbenamingen, waarin volgende inhoud aan bod komen: sociologie, psychologie, pedagogiek, filosofie, recht, politicologie, kunstbeschouwing, en communicatiewetenschappen.

Deze bijdrage gaat in op drie vragen: Wat verstaan leraren onder storytelling? Hoe passen ze het concreet toe? En 'Waarom kiezen ze voor deze methode?' Daarbij wordt in het bijzonder aandacht besteedt aan de kansen en uitdagingen van storytelling in het hedendaagse Vlaamse onderwijs binnen de richtingsspecifieke vakken in de studierichtingen Humane Wetenschappen en Welzijnswetenschappen.

Theoretische achtergrond

De National Storytelling Network omschrijft storytelling als *“the interactive art of using words and actions to reveal the elements and images of a story while encouraging the listener’s imagination”* (z.d., al. 5). Deze brede definitie laat ruimte voor uiteenlopende vormen: digitaal of analoog, mondeling of schriftelijk, met of zonder visuele ondersteuning (bv. infographics), meer of minder interactief, aangereikt door de leraar of gevoed door ervaringen van leerlingen (e.g. Landrum et al., 2019; Robin, 2006).

Storytelling kan in de klas op diverse manieren worden ingezet. Het dient zowel als prikkelende introductie van nieuwe leerinhouden als ter verduidelijking van complexe concepten, bijvoorbeeld met ondersteunende beelden (Cox, 2021). Daarnaast activeert het leerlingen door kennis te verankeren in een herkenbare verhaallijn en kan het fungeren als evaluatie- of reflectietool, waarbij narratieven inzicht geven in hun leerproces (Haven, 2007).

Onderzoek toont aan dat storytelling als didactische methode voordelen biedt op zowel cognitief als affectief-motivationeel vlak (Barchas-Lichtenstein et al., 2023). Het vergroot de aandacht en interesse van leerlingen, zeker in combinatie met multimedia (Robin, 2009), maakt complexe leerinhouden toegankelijker via een verhalende structuur (Willingham, 2021) en bevordert sociaal-emotionele competenties zoals empathie en emotieregulatie (Gunawardena & Koivula, 2023).

Onderzoeksmethode

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden, werd een kwalitatieve studie opgezet met als doel diepgaande inzichten te verwerven in percepties en praktijken van leraren met betrekking tot storytelling als didactische techniek (Creswell, 2013). Negen leraren uit de tweede en/of derde graad secundair onderwijs die richtingsspecifieke vakken in Humane- en Welzijnswetenschappen, en bijgevolg minstens één van de eerder genoemde inhouden geven in Vlaanderen, namen deel. Deze leraren zijn op basis van ‘snowballing’ gerekruteerd. Via semigestructureerde interviews werden hun ervaringen met storytelling bevraagd (volgens het ‘what-how-why’-principe) (Yin, 2015).

De interviews werden getranscribeerd en vervolgens werd er van elk gesprek een verticale analyse gemaakt in een vooraf opgesteld format. Op basis van deze analyses werd een horizontale analyse opgesteld, met als doel overeenkomsten en verschillen te detecteren binnen thema’s over de gesprekken heen (Eisenhardt, 1989). Het doel van dit onderzoek is niet representativiteit, maar het bieden van een rijke inkijk in concrete klaspraktijken.

Wat verstaan leraren onder storytelling?

De leraren die deelnamen aan dit onderzoek hanteren een brede interpretatie van storytelling. Het begrip beperkt zich niet tot klassieke narratieven, maar omvat persoonlijke anekdotes, actuele casussen, fictie, literatuur, muziek, cartoons en zelfs educatieve spelvormen. Voor hen is storytelling vooral een middel om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. *“Hoe meer dat we koppelen naar de leefwereld vandaag, hoe vatbaarder mijn verhaal wordt”* (Leraar Charlotte). Een andere leraar beschreef hoe hij *“in de huid van Descartes kruipt”* om diens methodische twijfel tastbaar te maken (Leraar Klaas). Twee andere leraren benadrukten het perspectivistische aspect ervan: *“Storytelling is het presenteren van leerstofelementen vanuit een ander perspectief dan dat van een droge theoretische definitie of boek”* (Leraar Alain) en *“een didactische methode om leerlingen op een andere manier te activeren en om een onderwerp vanuit een ander daglicht of invalshoek te benaderen”* (Leraar Sandra). Verhalen vormen dus een brug tussen theorie en praktijk. Zulke praktijken sluiten aan bij literatuur die verhalen beschrijft als cognitieve en emotionele structuren die abstracte kennis betekenisvol maken (Hazel, 2008).

Hoe passen leraren storytelling toe?

De manier waarop verhalen hun plaats krijgen in de klas is divers. Sommige leraren beperken zich tot een paar verhalen per jaar, terwijl anderen ze bijna dagelijks inzetten. De meeste verhalen worden in de kern van de les gebruikt, om theoretische inzichten te verankeren en toegankelijk te maken, al worden ze soms ook gebruikt als opener of afsluiter van een les. Een leraar benadrukt hierbij dat het overbrengen van het verhaal *“een beetje de kunst van het boeiend te laten zijn of het te laten aankomen [is]”* (Leraar Mattias).

Wat opvalt is de uitgesproken voorkeur voor analoge vormen van vertellen: zelf verhalen brengen, voorlezen uit teksten of werken met beeldmateriaal. *“Ik werk heel graag met cartoons. Super efficiënt. Heel kort. Ja, omdat daar sowieso al een dubbele bodem in zit”* (Leraar Charlotte). Een andere leraar geeft aan concrete casussen uit eigen werksituaties mee te nemen: *“In het vak pedagogie gaat het vaak over opvoeding, dat is logisch. Dan kom ik bijvoorbeeld de klas binnen en uit ik mijn ergernis: ‘Mannen, wat er vandaag weer gebeurd is... Jullie moeten mij even helpen: wat zegt onze cursus hierover?’ Zo probeer ik hen daarin mee te nemen, in dat verhaal – natuurlijk zonder namen te noemen”* (Leraar Linda). Digitale middelen worden vooral aanvullend gebruikt. Leraren bouwen doorgaans een repertoire op van beproefde verhalen die telkens opnieuw inzetbaar zijn, maar vullen dit aan met actuele voorbeelden die voor leerlingen relevant zijn. *“Elk jaar komen er nieuwe [verhalen] bij. Moet ook, gezien de vakken die ik geef, zou ik eigenlijk, zeker als ik met politieke en juridische velden bezig ben, dan moet ik echt heel erg inspelen op de actualiteit”* (Leraar Charlotte).

Taalkeuze blijkt eveneens belangrijk. De meeste leraren verkiezen verhalen in het Nederlands, omdat deze dichters aansluiten bij de leefwereld en taalvaardigheid van hun leerlingen. Engelstalige bronnen worden enkel gebruikt wanneer er geen alternatief voorhanden is. Hoewel storytelling vaak wordt geprezen als hulpmiddel bij taalontwikkeling (FEST, 2021), ervaren leraren dus tegelijk dat taalbarrières een drempel kunnen vormen.

Waarom zetten leraren storytelling in?

De motivatie van leraren om verhalen te gebruiken is veelzijdig. Een eerste motief is het verhogen van de betrokkenheid bij en motivatie van leerlingen. Verhalen doorbreken de routine, trekken de aandacht en maken de klas dynamischer. *“Ik denk dat het belangrijkste doel toch een soort motivatie is, een manier om leerlingen te prikkelen, om hen te boeien. (...) Het is vooral om een leuke dynamiek te creëren, om vragen te krijgen van leerlingen en te merken: ze zijn mee” (Leraar Tom).*

Een andere bevinding uit deze studie is dat storytelling abstracte of theoretische leerstof concreter maakt. Door de inhoud te koppelen aan echte levensverhalen wordt deze begrijpelijker en toegankelijker voor leerlingen. *“Dat soort verhalen toont de echte mensen achter de cijfers, achter de theorie. Dat maakt het allemaal veel menselijker” (Leraar Sandra).* Dit komt overeen met Willingham (2021) die aangeeft dat door theorie in te bedden in een narratief kennis betekenisvoller en beter onthouden wordt. Tegelijk helpen verhalen om verbanden te leggen en kennis te structureren.

Verhalen blijken ook een middel om empathie en perspectiefwisseling te stimuleren. Leerlingen leren zich inleven in anderen en worden geconfronteerd met waarden en ervaringen buiten hun eigen referentiekader (zie bv. Gunawardena & Koivula, 2023; Hassan & McKee, 2021). *“Nog een ander voordeel is dat ze echt beseffen dat er naast hun eigen leefwereld nog heel veel andere leefwerelden bestaan” (Leraar Charlotte).* Maar de leraren merken op dat te veel emotionele lading contraproductief kan zijn. Onderzoek bevestigt dat verhalen sterke gevoelens kunnen oproepen (zie bv. Landrum et al., 2019). Dit duidt dat verhalen niet alleen een didactisch middel zijn, maar ook een relationeel instrument dat de beleving en de betekenis van onderwijs verdiept. Persoonlijke verhalen lokken vaak sterke reacties uit: *“Persoonlijke verhalen zie je een emotionele reactie uitlokken. Verwondering of herkenning maar ook boosheid. Die emoties merk je hard” (Leraar Steven).*

Ten slotte noemen leraren de verbindende kracht van verhalen. Ze creëren een vertrouwenssfeer waarin leerlingen zich vrijer voelen om eigen ervaringen te delen en versterken de relatie tussen leraar en leerling. *“Ze willen ook graag weten wie jij bent als persoon, wat jij graag doet, hoe jij naar het leven kijkt. Ze leven echt mee” (Leraar Linda).* Landrum en collega's (2019) benadrukken dat hierbij het aanbieden van voldoende structuur en

begeleiding een voorwaarde opdat het op een veilige en ethisch verantwoorde manier verloopt.

Kansen en uitdagingen van storytelling als didactische techniek

Storytelling heeft volgens de leraren en literatuur een grote meerwaarde. Cognitief helpt het om complexe leerstof toegankelijk te maken (Hazel, 2008). Affectief verhoogt het de aandacht en nieuwsgierigheid (Robin, 2009). Sociaal-emotioneel draagt het bij aan empathie en interculturele competenties (Abrahamson, 2006; Gunawardena & Koivula, 2023). Relationeel schept het verbinding in de klasgroep.

Maar tegelijk zijn er duidelijke uitdagingen. Tijd blijft een beperkende factor: verhalen kosten ruimte in een al vol curriculum. *“Films gebruik ik ook wel vaak, maar er is geen tijd om films te kijken, dus vaak is het dan ook wel ofwel ik ofwel een leerling die een film uitlegt aan andere leerlingen, en dan de trailer erbij als ondersteuning. Maar dat helpt heel hard voor leerlingen, omdat meestal film iets is wat iets meer 'down to earth is' voor hen, dan zo heel abstracte theorieën” (Leraar Emma).* Taal vormt een struikelblok voor leerlingen met beperkte talige competenties, hoewel verhalen tegelijk ook taalontwikkeling kunnen ondersteunen (FEST, 2021). *“De taligheid daarvan is ook een grote uitdaging. Er zijn heel erg veel leerlingen die echt een taal, of een begrip van taal, een voeling met taal echt verloren zijn of nooit hebben opgepikt” (leraar Charlotte).* Daarnaast kan de emotionele impact van verhalen groot zijn. Ze kunnen leerlingen raken, maar ook overweldigen. Leraren wijzen daarom op het belang van een veilige klascontext (Landrum et al., 2019). *“Er moet ook een gevoel van veiligheid zijn – dat is wat ik wilde zeggen, dat is een valkuil. Als die veiligheid ontbreekt, durft niemand een interpretatie te geven die wat afwijkt van de norm” (Leraar Sandra).* Tot slot bestaat het risico dat verhalen verzanden in anekdotiek of entertainment. Zonder duidelijke didactische inbedding verliezen ze hun kracht. *“Zo’n liedtekst (...) heeft zo’n persoonlijke dimensie, dat iedereen daar wel iets anders in durft te verstaan. (...) Soms inderdaad kan ze hun doel wel eens missen” (Leraar Klaas).*

Conclusie: onderwijs dat raakt en verbindt

Storytelling blijkt in de Humane- en Welzijnswetenschappen een veelzijdige en krachtige techniek. Leraren gebruiken verhalen om abstracte kennis concreet te maken, motivatie te verhogen, empathie te stimuleren en verbinding te scheppen in de klas (Abrahamson, 2006; Gunawardena & Koivula, 2023; Fryer, 2003; Robin, 2009; Willingham, 2021). Tegelijk vraagt storytelling zorgvuldige toepassing: de leraar moet balanceren tussen inhoud en emotie, toegankelijkheid en diepgang, traditie en vernieuwing. Storytelling toont zich daarmee niet enkel als een didactische techniek, maar als een pedagogisch ambacht dat leren verdiept, leerlingen verbindt en onderwijs laat raken.

Referenties

- AbdulSabur, N. Y., et al. (2014). Neural correlates of narrative production and comprehension. *NeuroImage*, 85, 544–552.
- Abrahamson, C. (2006). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 127(1), 129–136.
- Barchas-Lichtenstein, J., Sherman, M., Voiklis, J. & Clapman, L. (2023). Science through storytelling or storytelling about science? Identifying cognitive task demands and expert strategies in crosscurricular STEM education. *Frontiers in Education*, 8. DOI:10.3389/feduc.2023.1279861
- Cox, J. (2021). Storytelling in the classroom as a teaching strategy. *TeachHUB*. Storytelling in the Classroom as a Teaching Strategy – TeachHUB
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design*. New York: Sage.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532–550.
- FEST (2021). *Storytelling in education: A European overview*. Federation for European Storytelling.
- Fryer, B. (2003). Storytelling that moves people. *Harvard Business Review*, 81(6), 51–55.
- Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: Acco.
- Gunawardena, M., & Koivula, M. (2023). Pedagogical storytelling: Supporting social-emotional development in schools. *Journal of Education Research*, 116(2), 145–160.
- Hassan, R., & McKee, A. (2021). Digital storytelling in education. *Learning, Media and Technology*, 46(2), 121–133.
- Hazel, P. (2008). Toward a narrative pedagogy for interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, 16, 199–213. DOI:10.1080/10494820802113947.

- Landrum, R. E., et al. (2019). Storytelling as pedagogy: The use of stories for teaching and learning. *Teaching of Psychology*, 46(2), 96–103.
- Robin, B. (2009). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.
- Willingham, D. (2021). *Why don't students like school? Second edition*. Hoboken, United States: Jossey-Bass.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford publications.

Uitgeprobeerd-3

Eerlijk zullen we alles delen? Een burgerschapsproject bij het schoolvak economie.

Jacobien Niebuur (oud-student Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen, docent (bedrijfs)economie bij rsg de Borgen in Leek; j.niebuur@rsgdeborgen.nl)

Tim Huijgen (universitair docent en lerarenopleider geschiedenis, Lerarenopleiding, Rijksuniversiteit Groningen)

Milan van Rees (lerarenopleider (bedrijfs)economie, Lerarenopleiding, Rijksuniversiteit Groningen, docent (bedrijfs)economie bij Stad & Esch in Meppel)

Inleiding

Het project 'Eerlijk zullen we alles delen? Over ongelijkheid in de economie' is een project voor 4 en 5 vwo met het schoolvak economie als uitgangspunt. Binnen dit project worden leerlingen gestimuleerd en uitgedaagd na te denken over sociaaleconomische ongelijkheid, de betekenis van deze ongelijkheid en de rol van de overheid hierin. Binnen het project in Leek wordt samengewerkt met de schoolvakken tekenen/Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) en maatschappijleer. Met dit project wordt een poging gedaan een bijdrage te leveren aan burgerschapsvorming binnen de mens- en maatschappijvakken en specifiek binnen het economieonderwijs. Het project werd getest in het voorjaar van 2025 in twee 4-vwo klassen (pilot). In dit artikel beschrijven de onderzoekers de aanleiding, relevantie en de doelen van het project en wordt afgesloten met een evaluatie van de pilot, zowel vanuit het docent- als het leerlingperspectief, waarbij diverse verbeterpunten worden aangedragen.

Burgerschap

De toenemende urgentie voor burgerschapsvorming in het voortgezet onderwijs (VO) en de mogelijkheden voor burgerschap binnen het economieonderwijs vormen de aanleiding voor de ontwikkeling van dit project. Het bevorderen van 'actief burgerschap en sociale

cohesie' is een wettelijke taak van het VO en draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen tot actief in de maatschappij participerende, weldenkende, verantwoordelijke en tolerante burgers (SLO, 2024). Ervaren tegenstellingen tussen burgers over thema's zoals migratie en klimaatverandering worden echter steeds groter, meer zichtbaar en leiden tot zorgen over toenemende polarisatie in onze maatschappij (Schravesande, 2024). Bovendien laat internationaal vergelijkend onderzoek zien dat burgerschapscompetenties van Nederlandse jongeren achterblijven bij die van jongeren uit andere (vergelijkbare) Europese landen (Daas et al., 2023).

Het schoolvak economie biedt talloze aanknopingspunten voor het ontwikkelen van burgerschap bij jongeren. Economieonderwijs kan bijvoorbeeld worden gerelateerd aan de actualiteit. Zowel wanneer het gaat om voorbeelden uit de actualiteit met een direct-economisch perspectief (bijvoorbeeld de maatschappelijke gevolgen van importheffingen) als met betrekking tot brede maatschappelijke thema's, zoals gelijkheid, eerlijkheid en duurzaamheid. Binnen het economieonderwijs kunnen leerlingen voortdurend worden geprikkeld om na te denken over zaken als externe effecten van economische keuzes en gevolgen van overheidsingrijpen. Het integreren van burgerschapsonderwijs en economieonderwijs kan bovendien bijdragen aan het versterken van de samenhang tussen verschillende mensbeelden en een brug slaan tussen het economische, op rationaliteit gebaseerde ik-perspectief; en het ethisch normatieve wij-perspectief (Bovenberg, 2023). Omdat het vak economie niet los van de historische, geopolitieke en maatschappelijke context gezien kan worden, biedt het economie-curriculum bovendien diverse mogelijkheden voor samenwerking met andere mens- en maatschappijvakken. Met een dergelijke aanpak leren leerlingen vakspecifieke leerstof vanuit meerdere dimensies bestuderen en verklaren.

Het project: Eerlijk zullen we alles delen

Dit thematische project stelt sociaaleconomische ongelijkheid centraal, vooral op het gebied van (on)gezondheid van mensen. Mensen met een laag opleidingsniveau leven korter dan hoogopgeleide mensen en leven gemiddeld bijna vijftien jaar minder in goede gezondheid. Bovendien worden deze gezondheidsverschillen steeds groter (Van der Geest, 2020). In dit project leren leerlingen over sociaaleconomische ongelijkheid, over de rol die de overheid kan spelen in het verkleinen van deze gezondheidsverschillen en leren leerlingen zelf een mening hierover te vormen en over te brengen.

Het centrale doel van het project is dat leerlingen een standpunt kunnen innemen over sociaaleconomische ongelijkheid en de rol van de overheid, en hun visie hierop kunnen uitdrukken in woord en beeld. Voor het bereiken van dit doel moeten leerlingen:

- ◆ kunnen uitleggen wat (sociaaleconomische) ongelijkheid is
- ◆ kunnen beargumenteren wanneer ongelijkheid oneerlijk is en wanneer niet
- ◆ kunnen uitleggen wat het verschil is tussen correlatie en causaliteit en deze begrippen herkennen (in bijvoorbeeld de actualiteit)
- ◆ verschillende vormen kunnen benoemen waarop een staat kan worden georganiseerd en voor- en nadelen van deze vormen aangeven
- ◆ standpunten kunnen innemen met betrekking tot sociaaleconomische ongelijkheid en de rol die de overheid daarin zou kunnen innemen
- ◆ hun standpunt over ongelijkheid kunnen uitdrukken in woord en beeld; door middel van een creatieve foto-opdracht met bijschrift

Ontwerpprincipes

Voor de ontwikkeling van dit project is gebruikgemaakt van een viertal ontwerpprincipes: (1) activerende didactiek, (2) interactief leren, (3) gebruik van herkenbare contexten voor leerlingen en (4) cyclisch leren. Activerende didactiek (Surma et al., 2019) draagt bij aan de betrokkenheid van leerlingen bij burgerschap (Sampermans et al., 2021). Door sociale interactie tussen leerlingen en tussen leerlingen en docent een cruciale rol te geven binnen het project wordt het leerproces bevorderd (interactief leren; Alexander, 2006; Kneppers et al., 2014). Door gebruik te maken van herkenbare contexten voor leerlingen (Surma et al., 2019; Van Ast et al., 2024, p.22) wordt een zo goed mogelijke aansluiting van de lesstof op de beleavingswereld van leerlingen beoogd. Tenslotte is gekozen voor het stapsgewijs aanbieden van de lesstof en wordt het voorgaande steeds verder uitgebouwd om de effectiviteit van het leerproces te bevorderen (cyclisch leren).

Dit resulteerde in zes projectlessen van ieder 45 minuten:

- ◆ Les 1: Theoretisch onderbouwde introductie in het thema ongelijkheid + moreel beraad waarin leerlingen aan de hand van gesprekskaartjes met diverse algemene situaties over ongelijkheid bespreken in hoeverre er sprake is van ongelijkheid en in hoeverre deze ongelijkheid als oneerlijk wordt ervaren. Een concreet voorbeeld hiervan (en een herkenbare context voor leerlingen) is een moreel beraad over de situatie waarin leerling A de dubbele hoeveelheid tijd steekt in de voorbereiding op een toets ten opzichte van leerling B, terwijl leerling B een hoger cijfer haalt.

- ◆ Les 2: Ervaringsgerichte les gericht op het ervaren van (on)gelijkheid, (on)eerlijkheid en (ir)rationaliteit aan de hand van een klaslokaalexperiment op basis van speltheorie (het ultimatumspel). In dit ultimatumspel spelen leerlingen in duo's, waarbij er een verdeler en een ontvanger wordt aangewezen. De verdeler stelt telkens voor hoe hij of zij 10 M&M's over beide spelers wil verdelen, de ontvanger kiest telkens voor acceptatie of weigering van dit aanbod.
- ◆ Les 3: Theoretisch onderbouwde introductie in het thema sociaaleconomische ongelijkheid + moreel beraad waarin leerlingen aan de hand van gesprekskaartjes met diverse specifieke situaties over sociaaleconomische ongelijkheid bespreken in hoeverre er sprake is van ongelijkheid en in hoeverre deze ongelijkheid als oneerlijk wordt ervaren. Leerlingen wordt hierbij gevraagd om een belangenafweging te maken tussen welvaartstoename en toegenomen inkomensongelijkheid.
- ◆ Les 4: Verdieping van het thema sociaaleconomische ongelijkheid met behulp van een insteek op toegang tot gezonde voeding, de voedselindustrie en de rol van de overheid. Nabespreking van een veldonderzoek over de relatie tussen armoede en toegang tot gezonde voeding en groepsgebesprek over de rol van de overheid hierin aan de hand van stellingen. Leerlingen bespreken daarbij onder andere de stelling 'De overheid moet bepalen wat supermarkten verkopen en tegen welke prijs, zodat gezond eten voor iedereen beschikbaar is'.
- ◆ Les 5: Theoretische introductie in 'correlatie en causaliteit' en toepassing hiervan in de context van sociaaleconomische ongelijkheid, aan de hand van een groepsopdracht waarin leerlingen verschillende verbanden (correlatie en causaal) tussen begrippen uit krantenartikelen over dit thema in kaart brengen. Leerlingen moeten daarbij factoren als inkomen, levensverwachting, stress, bestaansonzekerheid en leefstijlfactoren met elkaar in verband brengen en schematiseren.
- ◆ Les 6: Eindopdracht: leerlingen visualiseren hun standpunt over ongelijkheid aan de hand van een metafoer of symboliek en onderbouwen dit standpunt met een bijschrift ('museumtekst'). Dit gebeurt in de les die wordt verzorgd door de vakdocent tekenen/CKV. Om de voorkennis over metaforen en symboliek te activeren, analyseren leerlingen eerst andere kunstuitingen waarin sociaaleconomische ongelijkheid centraal staat. Hierna werken leerlingen ideeën voor hun eigen kunstwerk uit in een mind-map.

Het project is opgebouwd vanuit een brede en algemene benadering van (on)gelijkheid, richting een meer concrete benadering in de vorm van sociaaleconomische (on)gelijkheid. Binnen het project werd aan leerlingen (beknopte) theoretische achtergrond aangereikt en ook opiniërende krantenartikelen en voorbeelden uit de actualiteit. Leerlingen

ontvingen verder bij de start van het project een projectschrift. Hierin werkten leerlingen aan de ontwikkeling van hun eigen standpunt, door hierin de uitwerkingen van de diverse werkvormen, verwerkingsopdrachten bij de verschillende werkvormen en exit-tickets bij iedere projectles op te nemen.

Bij het ontwerp en de uitvoering van het project waren twee docenten economie (waaronder de eerste auteur van dit artikel), één docent maatschappijleer en twee docenten tekenen/CKV betrokken. Het project heeft een vakverbindende opzet, omdat het project in samenwerking met de schoolvakken tekenen/CKV en maatschappijleer tot stand is gekomen en het thema ongelijkheid binnen deze vakken vanuit verschillende invalshoeken benaderd wordt. De eerste vijf lessen zijn primair ontwikkeld én uitgevoerd door de betrokken docenten economie. In de ontwerpfase heeft uitwisseling tussen de betrokken docenten economie en maatschappijleer plaatsgevonden. Hierbij zijn raakvlakken tussen het project en het curriculum maatschappijleer (www.examenblad.nl) verkend en is er afstemming tussen de betrokken docenten geweest over de aansluiting tussen de projectlessen en de reguliere lessen maatschappijleer in dezelfde periode. De afsluitende les is primair ontworpen én uitgevoerd door één van de betrokken docenten CKV. De eerste auteur heeft echter de kaders voor de eindopdracht vastgesteld (een visuele representatie van de visie van de leerling op ongelijkheid). De complete docentenhandleiding met een volledige uitwerking van de verschillende projectlessen is op te vragen bij de eerste auteur.

Het project draagt op verschillende manieren bij aan de burgerschapsvorming van leerlingen en sluit aan bij de conceptkerndoelen burgerschap voor het VO (SLO, 2024). Leerlingen worden binnen het project uitgedaagd zelf na te denken over hun mening over ongelijkheid, op een respectvolle manier andere standpunten tot zich te nemen (van klasgenoten, maar ook via meningen in opinieartikelen) en uiteindelijk een eigen mening te vormen en een eigen standpunt over ongelijkheid en de rol van de overheid daarin te bepalen. Standpuntbepaling is een belangrijke vaardigheid die opgenomen is in Domein A van de huidige vwo- en havo-syllabi bij het schoolvak economie. Daarbij wordt van leerlingen verwacht dat zij vanuit verschillende economische actoren (zoals consumenten, bedrijven en overheden) vraagstukken kunnen analyseren en beargumenteerd tot een standpunt kunnen komen.

Evaluatie van het project

Het project is getest in het voorjaar van 2025 in twee 4-vwo klassen (33 leerlingen in totaal) op een middelbare school in het Noorden van Nederland. In deze paragraaf delen de onderzoekers de belangrijkste bevindingen en wordt het project geëvalueerd

vanuit zowel het docent- als het leerlingperspectief. Het perspectief van de docenten is gebaseerd op de nabesprekingen van de vijf projectlessen vanuit economie door de twee betrokken docenten economie en een nabespreking van de afsluitende projectles door de twee betrokken docenten economie en de betrokken docent tekenen/CKV. Het perspectief van de leerlingen is onderzocht door gebruik te maken van een vragenlijst met open vragen en meerkeuzevragen.

Docentperspectief

De betrokken docenten waren in grote lijnen tevreden met de ontwikkelde versie van het project en met de pilot-uitvoering. De vooraf geformuleerde leerdoelen worden door de betrokken docenten als grotendeels behaald beschouwd. De leerlingen hebben zich verdiept in het onderwerp sociaaleconomische ongelijkheid en hebben, blijkend uit de inbreng tijdens de lessen, de ingeleverde exit tickets en huiswerkopdrachten, een mening gevormd over ongelijkheid. Leerlingen reageerden overwegend positief op het project tijdens de lessen. Er was bewust gekozen voor een onderscheidende opzet van de projectlessen ten opzichte van de reguliere lessen economie. Leerlingen waren doorgaans actief betrokken bij de projectlessen en gaven aan de variatie ten opzichte van het reguliere onderwijs prettig te vinden. De betrokken vakdocenten hebben de opzet van het project als prettig ervaren. Deze stapsgewijze opbouw hielp bij de uitwerking van de visie van leerlingen op ongelijkheid in de eindopdracht. Door veel te werken in (steeds wisselende) groepjes ontstond uitwisseling van ideeën en meningen.

Leerlingperspectief

Na afloop van het project is het project geëvalueerd door de leerlingen uit een van de deelnemende 4-vwo klassen via een vragenlijst (n=14, 100% respons) met daarin een sectie open vragen, gevolgd door diverse meerkeuze vragen. In de beantwoording van de open vragen werden diverse positieve punten genoemd, waaronder het creatieve karakter van het project, de actieve rol die voor leerlingen was weggelegd tijdens de projectlessen en de variatie in het onderwijs door andersoortige lessen te volgen dan uitsluitend lessen gebaseerd op de lesboeken. Ook de volgende uitspraken onderstrepen de toegevoegde waarde van het project: *“Het project zet ons aan het denken”*; *“Het project heeft ons een beter inzicht gegeven in ongelijkheid”* en *“Ik kan nu beter uitleggen waarom ik iets vind”*. Suggesties voor verbetering hadden vooral betrekking op (a) de verhouding tussen de verwachte inzet voor het project en de beoordelingsstructuur (in de pilotversie leverde het project maximaal een bonuspunt op bij de toets) (b) de relatief grote tijdsinvestering in projectlessen ten koste van reguliere lessen in deze korte lesperiode en (c) de

hoeveelheid huiswerk die door sommige leerlingen als te groot werd ervaren. Sommige leerlingen gaven bovendien aan de artikelen in de reader (te) lang en (te) saai te vinden.

Uit de meerkeuzevragen bleek dat ongeveer de helft van de leerlingen het project nuttig en plezierig vond; de andere helft had hier een overwegend neutrale mening over, een enkeling was uitgesproken negatief over het nut en het plezier van het project. Vrijwel iedereen vond dat het doel, de verwachtingen, de opbouw van het project en de samenhang tussen de verschillende lessen duidelijk waren en dat het tempo van de klassikale onderdelen goed was. De meeste leerlingen hadden graag wat meer tijd gekregen voor het maken van de individuele en groepsopdrachten. Ongeveer de helft van de leerlingen vond dat het project bijdraagt aan de eigen ontwikkeling ter voorbereiding op een toekomstige actieve deelname aan de samenleving en aan de eigen ontwikkeling om in de toekomst zelf een positieve bijdrage aan de samenleving te kunnen leveren.

Aanbevelingen

De pilot van het project bracht drie belangrijke verbeterpunten aan het licht: (1) heroverweging oriëntatie van readerartikelen, (2) intensivering samenwerking met maatschappijleer en (3) versterking visievorming binnen de eindopdracht.

Ten eerste vereist de samenstelling van de reader met opinieartikelen (achtergrondinformatie voor leerlingen) een heroverweging. Hoewel de reader zowel sociaaldemocratische als liberaal georiënteerde opinies bevat, is het aanbod in de reader in de huidige projectopzet overwegend links-politiek gekleurd. Hoewel onderwijs nooit volledig neutraal is (Biesta, 2009), streven de onderzoekers naar het aanbieden van een gevarieerde vertegenwoordiging van meningen over dit standpunt, zodat meer recht wordt gedaan aan de diversiteit in de samenleving over maatschappelijke thema's, zoals (de rol van de overheid in) sociaaleconomische ongelijkheid.

Ten tweede zouden de onderzoekers de samenwerking met het vak maatschappijleer willen versterken en de inbreng vanuit dit vak willen vergroten; deze was in de huidige pilot vanwege praktische redenen beperkt. De rol van de overheid in sociaaleconomische ongelijkheid zou met inbreng van het vak maatschappijleer verder uitgediept kunnen worden. Tijdens de projectlessen merkten de onderzoekers dat er weinig variatie ontstond tussen leerlingen in de meningen over sociaaleconomische gezondheidsverschillen. De verschillen tussen leerlingen waren vooral terug te voeren op verschillende meningen over de *rol van de overheid* hierin. Het versterken van de koppeling tussen het project en het aanbod binnen het vak maatschappijleer over de verzorgingsstaat draagt naar

verwachting bij aan de ontwikkeling van meer diepgang in het denken van leerlingen over dit thema en aan het kunnen vormen van een persoonlijke mening.

Ten derde vereist de eindopdracht een mogelijke bijstelling. De eindopdracht, een fotografie opdracht waarin de persoonlijke visie van de leerling op (sociaaleconomische) ongelijkheid werd uitgebeeld, leverde verrassende en authentieke resultaten op. Zie afbeelding 1 t/m 3 voor enkele voorbeelden van leerlingwerk.

Afbeelding 1



Bijschrift:

Stepping Stones to Success. Deze foto laat zien hoe kansen in het leven ongelijk verdeeld zijn. Waar de één, dankzij geld, afkomst of andere privileges, de middelen heeft om vooruit te komen, blijft de ander achter, ondanks evenveel dromen of inzet. Toch is de overkant niet volledig onbereikbaar voor degene zonder stenen. Het is in principe mogelijk om er te komen, maar de weg is veel moeilijker, zwaarder en vaak oneerlijk lang. Het beeld roept de vraag op: hoe eerlijk is onze samenleving eigenlijk? Waarom krijgt niet iedereen dezelfde mogelijkheden om zijn doelen te bereiken?

Ongelijkheid is niet altijd zichtbaar, maar de gevolgen zijn dat wel. Deze foto nodigt de toeschouwer uit om stil te staan bij onrecht dat vaak als vanzelfsprekend wordt gezien. Want zolang we geloven dat iedereen 'gewoon moet zwemmen', blijven we blind voor de stenen die sommigen al vanaf het begin onder hun voeten hebben liggen.

Afbeelding 2



Bijschrift:

Op deze foto hebben we een goede afbeelding van ongelijkheid. Er is een duidelijk verschil in vrijheid tussen twee soorten boten op deze foto. Op het water kan je drie *solar boten* zien. Bijvoorbeeld de blauw- oranje boot, met een schuin zonnepaneel op de achterkant. Mensen in deze boten zitten kunnen overal heen waar ze willen, zo lang als ze willen. Ze hebben de vrijheid om overal naar toe te gaan waar ze naar toe willen. Vervolgens zie je een totaal andere soort boot. Dit is een replica schip van de VOC. Mensen die in deze boot zitten hebben geen vrijheid waar ze naar toe gaan. Ook tot slaaf gemaakte, die helemaal geen vrijheid hadden, werden vervoerd door dit schip. De vrijheid tussen de mensen op het VOC-schip en de mensen in de solar boten is ongelijk.

Afbeelding 3.



Bijschrift:

We hebben deze foto gemaakt om te laten zien dat mannen vaak meer verdienen dan vrouwen, zelfs als ze hetzelfde werk doen. De man staat hoger op een stapel geldmunten, wat betekent dat hij een hoger salaris krijgt. De vrouw staat lager, wat laat zien dat ze minder verdient. We vinden dit oneerlijk, want iedereen zou hetzelfde loon moeten krijgen voor hetzelfde werk. Met deze foto willen we mensen laten nadenken over dit verschil en het belang van gelijke beloning. We hopen dat het helpt om het gesprek hierover te starten en dat er verandering komt, zodat mannen en vrouwen eerlijk betaald worden. Iedereen verdient een gelijke kans, ongeacht of je een man of vrouw bent.

Opvallend was dat, op enkele uitzonderingen na, de visualisering bij de meeste leerlingen een weergave van ongelijkheid representeerde, in plaats van een weergave van de persoonlijke *visie* op ongelijkheid. Er dient overwogen te worden of de ontwikkeling van een persoonlijk standpunt voldoende tijd krijgt binnen de huidige opzet en of het project in de huidige opzet voldoende ruimte biedt voor het nadenken over een passende metafoor of symboliek en het ontwikkelen van een visuele uitbeelding ervan.

Het project wordt beschouwd als een geslaagde aanzet om bij te dragen aan burgerschapsvorming bij het schoolvak economie. De vakoverstijgende samenwerking was voor de betrokken docenten motiverend en zet aan tot het verder ontwikkelen van gezamenlijke burgerschapsprojecten in het domein van de mens- en maatschappijvakken. De onderzoekers hopen dat dit artikel inspiratie biedt voor andere docenten, op andere scholen, voor het opstarten van dergelijke projecten.

Meer lezen over sociaaleconomische ongelijkheid?

Dit zijn een aantal suggesties, die deels ook waren opgenomen in de reader voor leerlingen.

- Piketty, T., & Sandel, M. (2025). *Gelijkheid. Wat het is en waarom het ertoe doet*. Uitgeverij ten Have. ISBN 9789025913182
- Dijkhof, K. Het ongemak van ongelijkheid. NRC, 23 juli 2021.
- Boogaard, J. Eerder dood aan kanker met een laag inkomen: 'we zouden arme en rijke patiënten eigenlijk niet gelijk moeten behandelen' (NRC, 8 november 2024). <https://www.nrc.nl/nieuws/2024/11/08/eerder-dood-aan-kanker-met-een-laag-inkomen-we-zouden-arme-en-rijke-patiënten-eigenlijk-niet-gelijk-moeten-behandelen-a4872364>
- Kamsma, M. Lager opgeleid en kanker? Dan wordt de tumor minder vaak behandeld (NRC, 25 juni 2024). <https://www.nrc.nl/nieuws/2024/06/25/lager-opgeleid-en-kanker-dan-wordt-de-tumor-minder-vaak-behandeld-a4857656>
- Runderkamp, I. en 'S Jongers, T. Als je geen geld hebt, is de keuze voor een goedkope, ongezonde hap snel gemaakt. NRC, 21 november 2024.
- Van der Geest, M. (Volkskrant, 2 oktober 2020). *Arme mensen gaan zes jaar eerder dood – waarom doen we daar niets aan?* <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/armen-mensen-gaan-zes-jaar-eerder-dood-waarom-doen-we-daar-niets-aan~b34e97d06/>

Referenties

Alexander, P. A. (2006). *Psychology of learning and instruction*. Pearson Education.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Bovenberg, L. (2023). *Burgerschap en duurzaamheid in het economieonderwijs: Over verbinding, betekenis en geluk* [Doctoral dissertation, Tilburg University]. Tilburg University.

Daas, R., ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Karkdijk, E. M., Naayer, H. M., Nieuwelink, H., & van der Veen, I. (2023). *Burgerschap in beeld: Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.

Kneppers, L., Amagir, A., & Westenberg, H. (2014). *Vakdidactiek economie: Denkvaardigheden* (2e herz. uitg.). Expertisecentrum Economie. <https://www.expertisecentrumeconomie.nl/uploads/pdf/denkvaardigheden-3-2e-druk1.pdf>

Schravesande, F. (2024, augustus 29). Onderzoeker Rafael Wittek krijgt 30 miljoen euro voor zijn onderzoek naar sociale cohesie: 'Je ziet de verharding toenemen'. NRC. <https://www.nrc.nl/nieuws/2024/08/29/onderzoeker-rafael-wittek-krijgt-30-miljoen-euro-voor-zijn-onderzoek-naar-sociale-cohesie-je-ziet-de-verharding-toenemen-a4864127>

SLO. (z.d.). *Burgerschap* [Webpagina]. SLO. Geraadpleegd op 26 september 2025, van <https://www.slo.nl/thema/meer/basisvaardigheden/burgerschap/landelijke-curriculum/>

SLO. (2024). *Definitieve conceptkerndoelen burgerschap en digitale geletterdheid* [PDF].

SLO. https://slo-kerndoelen.files.svdcdn.com/production/uploads/assets/updates/Definitieve_conceptkerndoelen_burgerschap_en_digitale_geletterdheid.pdf?dm=1756723784

SLO. (2024, februari 23). *Conceptkerndoelen en toelichtingsdocument burgerschap (opleverversie)* [PDF]. SLO. https://www.slo.nl/publish/pages/21531/slo_conceptkerndoelen_en_toelichtingsdocument_burgerschap_opleverversie_dd-23-2-2024_1_.pdf

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers.

Van Ast, M., de Loor, O., & Spijkerboer, L. (2024). *Effectief leren: De docent als regisseur* (6e editie). Noordhoff.

Van der Geest. M. (Volkskrant, 2 oktober 2020). *Arme mensen gaan zes jaar eerder dood – waarom doen we daar niets aan?* <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/arme-mensen-gaan-zes-jaar-eerder-dood-waarom-doen-we-daar-niets-aan~b34e97d06/>

Examenblad. (z.d.). *Examenprogramma maatschappijleer vwo* [PDF]. Examenblad.nl. Geraadpleegd op 26 september 2025, van https://www.examenblad.nl/system/files/2007/exprog/havovwo/mijleer_vwo.pdf

Uitgelezen

Redeneren over controversiële onderwerpen in het secundair onderwijs

Machteld Vandecandelaere (Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie, KU Leuven)

Geerte Savenije (Research Institute of Child Development and Education en ILO lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam)

Gerhard Stoel (Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit)

Inleiding

In deze bijdrage voor de rubriek Uitgelezen beschrijven we de belangrijkste bevindingen uit onze recente publicatie in *Frontiers in Education*. In het secundair onderwijs is redeneren over controversiële vraagstukken belangrijk, aangezien dit leerlingen helpt uiteenlopende perspectieven te analyseren en hen leert omgaan met een wereld waarin kennis en samenleving vaak onzekerheden bevatten (OECD, 2022; Barzilai & Chinn, 2020). Onderzoek naar redeneren over controversie is echter vaak geïsoleerd binnen specifieke disciplines en schoolvakken, waardoor kansen op kruisbestuiving beperkt blijven. In onze publicatie rapporteren we over een tweedaagse, interdisciplinaire workshop in Leuven, waarin onderwijsonderzoekers uit vijf disciplines of schoolvakken verkenden hoe controversie en redeneren in hun domein worden begrepen, en waar gedeelde onderzoeksinteresse ligt. Het doel van de workshop was om gedeelde inzichten en een agenda voor vervolgonderzoek te formuleren. We brengen in kaart hoe in verschillende vakken binnen het secundair onderwijs over controversiële onderwerpen wordt geredeneerd, en welke implicaties dat heeft voor toekomstig onderzoek. Op basis van een tweedaagse workshop met onderwijsonderzoekers in de vakken geschiedenis, maatschappij- en gedragswetenschappen, natuurwetenschappen en filosofie onderscheiden we drie bronnen van controversie die in de klas kunnen spelen: wetenschappelijke controverses, sociale controverses en ontkenning van wetenschappelijke kennis. Over de

disciplines heen blijkt multiperspectiviteit een constante, met een cognitieve én relationeel-motivationele component. We formuleren een interdisciplinaire onderzoeksagenda, met aandacht voor een gedeeld begrippenkader, ontwerpcriteria en de rol van emoties, waarden en leerlingperspectieven.

Aanpak van de workshop

De workshop werd georganiseerd door de drie auteurs, met betrokkenheid van onderzoekers uit KU Leuven, Universiteit van Amsterdam, Radboud Universiteit, Universiteit Gent, Universiteit Antwerpen, Hogeschool van Amsterdam en Odisee. De bijeenkomst, in april 2024, startte met het uitwisselen van kernvragen en definities uit lopende onderzoeksprojecten. Vervolgens werkten we met een matrix die deelnemers hielp om per discipline te expliciteren wat onder controverse en redeneren wordt verstaan, en welke typen bronnen en bewijsvoering daarbij centraal staan. Deze gesprekken vormden de basis voor de synthese en de onderzoeksagenda in onze publicatie.

Drie typen van controverse in de klas

Uit de workshop kwamen drie onderscheiden bronnen van onenigheid naar voren die in uiteenlopende schoolvakken relevant zijn. We onderscheiden volgende typen: wetenschappelijke controverse, sociale controverse en ontkenning van wetenschappelijke kennis. Bij al deze controverses staat multiperspectiviteit centraal. We conceptualiseren multiperspectiviteit met een cognitieve component, namelijk het analyseren, evalueren en synthetiseren van argumenten en bewijs vanuit meerdere perspectieven, en een relationeel-motivationele component, namelijk het willen en kunnen innemen van het perspectief van anderen, rekening houdend met attitudes en de sociale context (Gehlbach, 2004; Klopp & Stark, 2022).

Wetenschappelijke controverses

We spreken van een wetenschappelijke controverse wanneer binnen de wetenschappelijke gemeenschap geen consensus bestaat, bijvoorbeeld door concurrerende theorieën, methoden of interpretaties. Voorbeelden zijn verschillen in verklaringen voor sociale ongelijkheid (Rustin, 2018), uiteenlopende duidingen van oorzaken van de Eerste Wereldoorlog (Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2015), of debatten over de effectiviteit van behandelingen voor psychische stoornissen (Leichsenring et al., 2022). In deze context vraagt redeneren het evalueren van bewijs, het vergelijken van perspectieven en het begrijpen van disciplinaire methodologie. Multiperspectiviteit speelt hier vooral in haar cognitieve component, waarbij leerlingen claims leren wegen op basis van argumenten en context (Klopp & Stark, 2022). Onderwijs dat zulke controverses expliciet maakt, vraagt

ook aandacht voor de aard van de wetenschap, het vaak tentatieve en tijdelijke karakter van wetenschappelijke kennis en voor epistemische activiteiten om tot kennis te komen, zoals het genereren en toetsen van bewijs (Oulton, Dillon & Grace, 2004).

Sociale Controverses

Sociale controverses betreffen maatschappelijke, culturele of ethische vraagstukken, waarbij vaak ook de toepassing van wetenschappelijke inzichten ter discussie staat. Denk aan de inzet van kernenergie, of aan debatten over de doorwerking van slavernij in het heden (Chen & Xiao, 2021; Immler, 2023). Hier integreert redeneren over sociale controverses wetenschappelijke kennis met sociale, politieke en ethische dimensies. De cognitieve én relationeel-motivationele component van multiperspectiviteit zijn beide aan zet: leerlingen wegen perspectieven tegen elkaar af, onderkennen waarden en belangen, en leren subjectieve opvattingen te onderbouwen met argumenten en bewijs. Binnen de sociale en gedragswetenschappen is daarbij het omgaan met indirect of ambigu bewijs een kenmerkende uitdaging, met epistemische activiteiten zoals causale analyse, het hanteren van begrippen en modellen, het gebruik van bewijs en vergelijken (Klijnstra et al., 2023). In de natuurwetenschappen sluit deze categorie aan bij zogenaamde *Socio-scientific issues*, waarin wetenschappelijke thema's worden verbonden met ethische en maatschappelijke vragen, vaak om inhoud te contextualiseren en de relevantie voor leerlingen te vergroten (Sadler, Barab & Scott, 2007; Högström et al., 2024).

Ontkenning van wetenschappelijke kennis

Ontkenning verschilt wezenlijk van de vorige twee categorieën, omdat het hier gaat om maatschappelijke ontkenning van breed gedragen wetenschappelijke consensus, vaak gestuurd door ideologie of culturele overtuigingen (zogenaamde *Societally denied science*). Voorbeelden zijn ontkenning van evolutietheorie, scepsis rond psychiatrische diagnostiek, of holocaustontkenning (Stahi-Hitin & Yarden, 2022; Stein & Illes, 2015; Ensel & Stremmelaar, 2013). Hier is het cruciaal om epistemische veerkracht te ontwikkelen: leerlingen moeten niet alleen bewijs kunnen beoordelen en misinformatie leren herkennen, maar ook begrijpen hoe wetenschappelijke consensus tot stand komt én welke socioculturele factoren bijdragen aan de ontkenning ervan (Jylhä et al., 2023; Osborne et al., 2022). Multiperspectiviteit betekent in dit geval niet dat alle standpunten gelijkwaardig zijn, wel dat leerlingen leren onderscheiden tussen legitieme, op bewijs gebaseerde perspectieven en posities die primair op misinformatie of ideologische vooringenomenheid steunen.

Multiperspectiviteit als constante

Over de drie typen heen is multiperspectiviteit de rode draad. Dit brengt een spanning mee die in alle disciplines speelt: hoe vermijd je relativisme, terwijl je pluraliteit erkent? Door leerlingen te betrekken bij de constructie en rechtvaardiging van kennis, kan epistemisch denken worden gestimuleerd, wat helpt om relativisme te voorkomen en vertrouwen in kennis te ondersteunen (Barzilai & Weinstock, 2015; Barzilai & Chinn, 2020).

Disciplinaire accenten in redeneren

Hoewel alle drie de controverse-types in elk vakgebied voorkomen, zijn er verschillende accenten per discipline. In de sociale en gedragswetenschappen en in de geesteswetenschappen komen wetenschappelijke controverses nadrukkelijker aan bod in het curriculum, door het pluralistische karakter van theorie en methodologie, en door de interpretatieve aard van bronnen en verhalen, bijvoorbeeld in geschiedenis en filosofie (Tosh, 2015; Bleazby, 2020). In de natuurwetenschappen ligt de nadruk in het secundair onderwijs vaker op onderwerpen met brede consensus, waardoor de dynamiek van wetenschappelijke kennisvorming minder zichtbaar kan zijn (Cofré et al., 2019). In de natuurwetenschappen spelen controverses rond ontkenning van wetenschappelijke kennis een grotere rol. In alle disciplines komen sociale controverses voor.

Een onderzoeksagenda voor interdisciplinair onderzoek

Onze discussies mondden uit in drie sporen voor toekomstig onderzoek, die over disciplines heen relevant zijn.

Gedeeld begrippenkader: Een gedeelde woordenschat rond controverse en redeneren kan samenwerking faciliteren en vergelijkend onderzoek mogelijk maken. Dit vraagt om explicitering van wat als ‘bewijs’ geldt, hoe ‘perspectief’ wordt gedefinieerd, en hoe ‘multiperspectiviteit’ zich verhoudt tot epistemologisch redeneren in verschillende vakken. Het vaststellen van de verschillende types controverse kan ook behulpzaam zijn om begripsverwarring rond controverse te voorkomen en over de schoolvakken heen te kijken.

Vergelijking van ontwerpcriteria: Door ontwerpcriteria voor onderwijs over controversiële onderwerpen systematisch te vergelijken, kunnen we zicht krijgen op werkzame principes; bijvoorbeeld welke soorten opdrachten en ondersteuning redeneren stimuleren in uiteenlopende domeinen. Dit strekt zich uit van natuurwetenschappelijke contexten waar zogenaamde *socio-scientific issues* aan bod komen tot morele en historische dialogen (Fischer et al., 2014; Sadler et al., 2007, Rombout et al., 2024).

Waarden, emoties en leerlingperspectieven: Emoties en waarden spelen in elk vakgebied een rol: ze kleuren hoe leerlingen een onderwerp benaderen en hoe discussies in de klas verlopen. Onderwijs dat ruimte laat voor emoties, zonder ze weg te drukken, kan tegelijk intellectueel uitdagend en veilig aanvoelen (Mesquita, 2021). Ook waarden zijn onvermijdelijk aanwezig. Door een veelheid aan waarden te erkennen, wordt inclusiviteit en dialoog bevorderd, terwijl leraren tegelijk duidelijk kunnen maken dat niet elk standpunt even sterk onderbouwd of redelijk is. Daarmee sluiten we aan bij het idee van ‘redelijke onenigheid’ (Rawls, 1997), waarin verschillen blijven bestaan, maar wel binnen gedeelde spelregels voor argumentatie. Toekomstig onderzoek moet uitwijzen hoe zulke strategieën redeneren ondersteunen en hoe culturele verschillen in emoties zichtbaar worden in de klas.

Conclusie

Redeneren over controversiële onderwerpen is onmisbaar voor kritisch burgerschap in een complexe wereld. Onze synthese laat zien dat, ondanks disciplinaire verschillen, in het redeneren bij alle typen controverses, multiperspectiviteit het fundament vormt, en dat het onderscheid tussen wetenschappelijke controverses, sociale controverses en ontkenning helpt om onderwijs en onderzoek beter af te bakenen. De geformuleerde agenda, met een focus op gedeeld begrippenkader, ontwerpcriteria, waarden en emoties, en het perspectief van leerlingen, beoogt interdisciplinair onderzoek te voeden dat onderwijs in alle mens- en maatschappijvakken, en daarbuiten, kan versterken.

Woord van dank

Wij danken de onderzoekers die aan de bijeenkomst deelnamen; hun inzichten en bijdragen vormden een essentiële basis voor de discussies en resultaten van de tweedaagse bijeenkomst.

Referenties

- Barzilai, S., & Chinn, C. A. (2020). A review of educational responses to the “post-truth” condition, four lenses on “post-truth” problems. *Educational Psychologist*, 55, 107–119. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1786388>
- Barzilai, S., & Weinstock, M. (2015). Measuring epistemic thinking within and across topics, a scenario-based approach. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.006>

Bleazby, J. (2020). Fostering moral understanding through philosophy in schools, a Deweyaanse analyse van Australia's ethical understanding curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52, 84–100. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1650116>

Chen, L., & Xiao, S. (2021). Perceptions, challenges and coping strategies of science teachers in teaching socioscientific issues, a systematic review. *Educational Research Review*, 32, 100377. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377>

Cofré, H., Núñez, P., Santibáñez, D., Pavez, J. M., Valencia, M., & Vergara, C. (2019). A critical review of students' and teachers' understandings of the nature of science. *Science & Education*, 28, 205–248. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00051-3>

Ensel, R., & Stremmelaar, A. (2013). Speech acts, observing antisemitism and holocaust education in the Netherlands. In G. Jikeli & J. Allouche-Benayoun (Eds.), *Perceptions of the Holocaust in Europe and Muslim communities* (pp. 153–171). Springer.

Fischer, F., Kollar, I., Ufer, S., Sodian, B., Hussmann, H., Pekrun, R., et al. (2014). Scientific reasoning and argumentation, advancing an interdisciplinary research agenda in education. *Frontline Learning Research*, 2, 28–45. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i3.96>

Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking, a multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational Psychology Review*, 16, 207–234. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034021.12899.11>

Högström, P., Gericke, N., Wallin, J., & Bergman, E. (2024). Teaching socioscientific issues, a systematic review. *Science & Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-024-00542-y>

Hoffman, E., & Verdooren, A. (2018). *Diversity competence, cultures don't meet, people do*. Coutinho.

Immler, N. (2023). Een perspectief op herstel en transformative justice. In R. M. Allen, E. Captain, M. van Rossum & U. Vyent (Eds.), *Staat & Slavernij* (pp. 95–105). Athenaeum.

Jylhä, K. M., Stanley, S. K., Ojala, M., & Clarke, E. J. R. (2023). Science denial, a narrative review and recommendations for future research and practice. *European Psychologist*, 28, 151–161. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000487>

Klijnstra, T., Stoel, G. L., Ruijs, G. J. F., Savenije, G. M., & Van Boxtel, C. A. M. (2023). Toward a framework for assessing the quality of students' social scientific reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 51, 173–200.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2132894>

Klopp, E., & Stark, R. (2022). Scientific controversies and epistemological sensitization, effects of an intervention on epistemic beliefs and argumentation. *Frontiers in Education*, 6, 785241. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.785241>

Leichsenring, F., Steinert, C., Rabung, S., & Ioannidis, J. P. A. (2022). The efficacy of psychotherapies and pharmacotherapies for mental disorders in adults, umbrella review and evaluation. *World Psychiatry*, 21, 133–145. <https://doi.org/10.1002/wps.20941>

Mesquita, B. (2021). *Between us, how culture creates emotions*. Norton.

Osborne, J., Pimentel, D., Alberts, B., Allchin, D., Barzilai, S., Bergstrom, C., et al. (2022). *Science education in an age of misinformation*. Stanford University.

Oulton, C., Dillon, J., & Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26, 411–423.

<https://doi.org/10.1080/0950069032000072746>

Rawls, J. (1997). The idea of public reason revisited. *University of Chicago Law Review*, 64, 765–807. <https://doi.org/10.2307/1600311>

Rombout, F., Schuitema, J., & Volman, M. (2024). Effects of a philosophy classroom dialogue intervention on students' value-loaded critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101617>

Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry. *Research in Science Education*, 37, 371–391.

<https://doi.org/10.1007/s11165-006-9030-9>

Stahi-Hitin, R., & Yarden, A. (2022). Should high-school biology teachers relate to students' religious faith when teaching evolution. *International Journal of Science Education*, 44, 1186–1207. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2070936>

Stein, D. J., & Illes, J. (2015). Beyond scientism and skepticism, an integrative approach to global mental health. *Frontiers in Psychiatry*, 6, 166.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2015.00166>

Stoel, G. L., Van Drie, J. P., & Van Boxtel, C. A. M. (2015). Teaching towards historical expertise, fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 49–76.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>

Tosh, J. (2015). *The pursuit of history* (6e ed.). Routledge.

Origineel artikel

Vandecandelaere, M., Savenije, G., & Stoel, G. (2025). Integrating perspectives on reasoning about controversial issues, mapping research directions for secondary education.

Frontiers in Education, 10, 1556966. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1556966>