

Radboud University



Burgerschap en de klassieke talen

Een onderzoek naar de vormgeving van burgerschapsonderwijs binnen
het onderwijs klassieke talen in gymnasium 3

Masterscriptie

Tweejarige Educatieve Master Grieks en Latijn
Faculteit der Letteren / Radboud Docenten Academie
Radboud Universiteit
Nijmegen

18 juni 2025

Woordenaantal: 16.895

Voorwoord

In de zomer van 2018 viel voor mij ineens het kwartje: ik voel iets voor de klassieke oudheid en ik wil er iets mee gaan doen. Na mijn eindexamens dat jaar begon ik echter aan de opleiding psychologie. Toch bleven de verhalen over Odysseus – Homerus' *Odyssee* was het eindexamenonderwerp Grieks – in mijn hoofd hangen. De reis naar Athene die zomer had mijn fascinatie voor de Griekse oudheid alleen maar verder aangewakkerd. Na een half jaar nam ik het besluit om te stoppen met psychologie en te beginnen met de bachelor Griekse en Latijnse Taal en Cultuur aan de Radboud Universiteit. Een van de beste keuzes die ik ooit heb gemaakt.

Ik genoot van de mythische verhalen van Homerus, de reisavonturen van Herodotus en de retorische vaardigheid van Cicero. Het meest genoot ik van de klassieke cultuur en de buitenlandminor in Rome. De opleiding was absoluut niet makkelijk en kostte me veel tijd en doorzettingsvermogen, maar ik heb ontzettend veel geleerd. Na mijn bachelor wilde ik mijn passie voor de klassieken gaan delen met de jongere generaties. Zodoende begon ik aan de Tweejarige Educatieve Master Grieks en Latijn, ook aan de Radboud Universiteit. Als docent klassieke talen wil ik mijn leerlingen laten inzien hoeveel we kunnen leren van de Griekse en Latijnse teksten, zowel over de oudheid als over onze eigen samenleving. Zoals Caesar de Galliërs gebruikt als spiegel voor de Romeinen, zo kunnen wij de klassieke oudheid gebruiken als spiegel voor onze eigen samenleving.

Met deze masterscriptie sluit ik mijn studententijd aan de Radboud Universiteit af. Ik kijk met enorm veel plezier terug op afgelopen jaren en ben dankbaar voor alle lessen die ik heb geleerd. Nu mag ik alle kennis en ervaring die ik heb opgedaan gaan delen met anderen. In de toekomst hoop ik veel leerlingen te kunnen inspireren met de klassieke oudheid en bij te kunnen dragen aan hun burgerschapsvorming met een klassiek randje.

Allereerst wil ik mijn scriptiebegeleider dr. Paul van Uum bedanken voor de fijne begeleiding en zijn vertrouwen. Het onderzoeksproces was niet altijd even makkelijk, maar jouw kritische opmerkingen en onze gesprekken samen waren altijd zeer waardevol. Ook wil ik mijn lieve leerlingen bedanken die hebben deelgenomen aan de lessenreeks, in het bijzonder de vijf leerlingen van het interview. Tenslotte ben ik mijn vriend Gijs, mijn familie en vriendinnen dankbaar voor hun liefde, steun en vertrouwen.

Anne Vermunt

Samenvatting

Er is steeds meer behoefte aan burgerschap in het onderwijs. Dat blijkt onder andere uit de nieuwe burgerschapswet van 2021 en de opname van burgerschap als een van de basisvaardigheden in het Masterplan van 2022. In 2024 bracht de SLO conceptkerndoelen voor burgerschap uit, specifiek bedoeld voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Er zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd naar de implementatie van burgerschap binnen de moderne vreemde talen. Voor de klassieke talen ontbrak dergelijk onderzoek nog. Toch zijn er veel raakvlakken met aspecten van burgerschap te vinden binnen de doelstelling van de vakken: *reflectie op het eigene en het vreemde*. Door de cultuurwereld van de oudheid te bestuderen worden leerlingen gestimuleerd om te reflecteren op hun eigen cultuurwereld. Reflectie op maatschappelijke thema's en ethische dilemma's in Griekse of Latijnse teksten zou kunnen bijdragen verantwoordelijk burgerschap. De klassieke talen bieden dus veel mogelijkheden om burgerschapsonderwijs vorm te geven.

In dit onderzoek wordt onderzocht hoe burgerschapsonderwijs binnen de klassieke talen in de onderbouw kan worden vormgegeven. Op basis van acht leerinhouden van de conceptkerndoelen voor burgerschap is een lessenreeks ontwikkeld over slavernij. Voor de vormgeving is gebruik gemaakt van het Ithaka-model, dat Griekse en Latijnse teksten als uitgangspunt neemt en via de fases contextualisatie, receptie en actualisatie toewerkt naar persoonlijke reflectie. De lessenreeks is uitgevoerd in een derde klas gymnasium. De onderzoeksvraag luidt als volgt: 'In hoeverre draagt een lessenreeks over slavernij, gebaseerd op het Ithaka-model, bij aan het burgerschap van leerlingen in gymnasium 3?'

Er is gebruik gemaakt van een combinatie van een kwalitatief evaluatieonderzoek en een educatief ontwerponderzoek. Door middel van een semigestructureerd focusgroepinterview onder vijf leerlingen, die hebben deelgenomen aan de lessenreeks, is onderzocht in hoeverre de leerinhouden van de conceptkerndoelen voor burgerschap zijn behaald. Daarnaast is het ontwerp van de lessenreeks geëvalueerd. Voor de data-analyse is gebruik gemaakt van inductieve en deductieve codering.

Uit het onderzoek bleek dat de lessenreeks over slavernij positief heeft bijgedragen aan het burgerschap van de leerlingen. Dit onderzoek toont dus een effectieve methode om burgerschapsonderwijs binnen Grieks en Latijn in de onderbouw vorm te geven.

Inhoudsopgave

| | |
|---|-----------|
| Voorwoord..... | 2 |
| Samenvatting | 3 |
| 1 Inleiding | 7 |
| 1.1 Aanleiding | 7 |
| 1.1.1 De school als minimaatschappij | 7 |
| 1.1.2 Leren van een oude samenleving | 8 |
| 1.2 Wat is burgerschap?..... | 9 |
| 1.2.1 Burgerschap in het algemeen | 9 |
| 1.2.2 Burgerschap in het onderwijs | 10 |
| 1.3 Burgerschapsonderwijs in ontwikkeling | 12 |
| 1.3.1 Conceptkerndoelen burgerschap | 12 |
| 1.3.2 Implementatie van burgerschapsonderwijs | 14 |
| 1.4 Burgerschap en de klassieke talen..... | 17 |
| 1.4.1 Confrontatie van vreemd en eigen | 17 |
| 1.4.2 Reflectie, receptie en actualisatie | 18 |
| 1.4.3 Een nieuw curriculum | 19 |
| 1.4.4 Het Ithaka-model..... | 20 |
| 1.5 Terugblik en vooruitblik..... | 20 |
| 2 Onderzoeksvraag en didactisch kader | 22 |
| 2.1 Thema..... | 22 |
| 2.2 Onderzoeksvraag..... | 23 |
| 2.3 Aanpassing van het Ithaka-model | 23 |
| 2.4 Thematische leerdoelen..... | 24 |
| 2.4.1 Link met burgerschapsdoelen..... | 25 |
| 3 Onderzoeksofzet | 32 |
| 3.1 Onderzoeksontwerp..... | 32 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.2 | Dataverzameling..... | 33 |
| 3.3 | Data-analyse | 34 |
| 3.4 | Waarborging van kwaliteit | 36 |
| 4 | Resultaten | 38 |
| 4.1 | Ontwerp lessenreeks..... | 38 |
| 4.1.1 | Algemeen oordeel over de lessenreeks | 38 |
| 4.1.2 | Lesmateriaal | 39 |
| 4.2 | Leerinhouden burgerschap | 40 |
| 4.2.1 | Achterhalen van perspectieven..... | 40 |
| 4.2.2 | Omgaan met perspectieven | 42 |
| 4.2.3 | Intercultureel bewustzijn | 44 |
| 4.2.4 | Schending rechten | 46 |
| 4.2.5 | Belangen..... | 48 |
| 4.2.6 | Oplossingen..... | 49 |
| 4.2.7 | Effecten van eigen handelen..... | 51 |
| 4.2.8 | Eigen bijdrage | 53 |
| 5 | Conclusie..... | 54 |
| 5.1 | Beantwoording van de onderzoeksvraag..... | 54 |
| 5.2 | Reflectie op het ontwerp en ervaring van de lessenreeks..... | 55 |
| 6 | Discussie en aanbevelingen..... | 57 |
| | Bibliografie..... | 59 |
| | Literatuur | 59 |
| | Overheidsdocumenten en wetten..... | 61 |
| | Krantenartikelen | 61 |
| | Bijlage 1: Ithaka-model | 63 |
| | Bijlage 2: Overzicht lessenreeks slavernij..... | 64 |
| | Bijlage 3: Tekstbronnen lessenreeks slavernij | 66 |

| | |
|---|-----------|
| Bijlage 4: Werkblad lessenreeks slavernij..... | 79 |
| Bijlage 5: Interviewopzet | 88 |
| Bijlage 6: Interviewgids | 90 |

1 Inleiding

1.1 Aanleiding

1.1.1 De school als minimaatschappij

*Online aan de schandpaal genageld: scholen worstelen met roddelkanalen op social media
(NH nieuws, 22 september 2023)¹*

*Onderwijsinspectie ziet meer heftige incidenten op middelbare scholen
(NOS, 3 juni 2024)²*

*Is er 'reden tot zorg' na bangelijst op middelbare school?
(NOS, 18 juni 2024)³*

*Problemen op middelbare scholen rond Paarse Vrijdag
(NOS, 13 december 2024)⁴*

*Opnieuw meer meldingen van pesten en geweld op school
(NOS, 3 februari 2025)⁵*

Het zijn verontrustende krantenkoppen, die een zorgwekkend beeld schetsen van de sociale veiligheid en de omgangsvormen op middelbare scholen. Steeds vaker worden heftige incidenten op scholen gemeld. Waar komt het vandaan? En vooral, wat kan er worden gedaan om dergelijke situaties te voorkomen? Hoe zorgen we ervoor dat onze jongeren op een respectvolle manier met elkaar kunnen omgaan en zich in een veilige omgeving kunnen ontplooiën tot tolerante en verantwoordelijke volwassen burgers?

Onze leerlingen zijn de toekomst. Ze groeien op in een complexe samenleving, waarin ze te maken hebben met sociale media, culturele diversiteit en maatschappelijke verwachtingen. Een groot gedeelte van hun tienertijd brengen ze door op school. Ze leven daar samen met leeftijdsgenoten, die allemaal hun eigen achtergrond en persoonlijkheid meebrengen. De school kan in dat opzicht worden gezien als een soort minimaatschappij die hen voorbereid op de grote maatschappij. Het is de ideale plek voor leerlingen om hun 'burgerschap' te oefenen.

¹ Krantenartikel I: Van der Putten 2023.

² Krantenartikel II: NOS 2024.

³ Krantenartikel III: RTV Utrecht 2024.

⁴ Krantenartikel IV: Beijersbergen & Klungel 2024.

⁵ Krantenartikel V: NOS 2025.

Burgerschap gaat over het vormen van een kritische houding en het nemen van verantwoordelijkheid, maar ook over het leren luisteren naar elkaar, het inleven in een ander en rekening houden met een ander.⁶ Het gaat over het ontwikkelen van een open, sociale houding en respect voor mensen die anders zijn dan jezelf. Ook het nadenken over maatschappelijke vraagstukken en ethische dilemma's maakt deel uit van burgerschapsvorming. Thema's als terrorisme, homoseksualiteit of het slavernijverleden kunnen echter gevoelig liggen, wat het bespreken ervan moeilijk maakt. Als gevolg daarvan vermijden sommige leraren dergelijke gevoelige onderwerpen in de klas.⁷

Maar hoe leert een docent jongeren deze houdingen en vaardigheden aan? En hoe maakt hij of zij dit soort gevoelige thema's bespreekbaar?

1.1.2 Leren van een oude samenleving

Een manier om dit soort gevoelige thema's bespreekbaar te maken is het bestuderen van andere samenlevingen. Dit maakt het mogelijk om na te denken over actuele vraagstukken binnen een context die verder van de leerling afstaat. Op die manier kunnen leerlingen hun eigen maatschappij van een afstand bekijken. Dit geldt ook voor samenlevingen uit de geschiedenis, zoals die van de Grieken en Romeinen. De klassieke oudheid leent zich uitstekend om na te denken over maatschappelijke vraagstukken en morele dilemma's: want wat betekent vrijheid als je leeft in een samenleving met slavernij? Of hoe functioneert een democratie in een wereld waarin niet iedereen mag stemmen? En hoe keken de Grieken en Romeinen aan tegen volkeren met hele andere waarden en normen?

Als docent klassieke talen ervaar ik dat leerlingen het vaak bijzonder boeiend vinden om controversiële onderwerpen binnen de context van de klassieke oudheid te bespreken. Lessen over de ethiek van gladiatorenspelen, het fenomeen slavernij of wat iemand een goede of slechte keizer maakt, leiden vaak tot levendige discussies en interessante vragen. De klassieke talen bieden veel mogelijkheden om burgerschapsthema's binnen de veilige context van de Grieken en Romeinen te bespreken.

⁶ Voor een uitgebreide begripsverheldering van burgerschap, zie 1.2.

⁷ Krantenartikel VI: NOS 2017.

In dit onderzoek wordt gekeken hoe burgerschapsonderwijs een plaats kan krijgen binnen het onderwijs klassieke talen. Het is daarvoor van belang om eerst een aantal begrippen en ontwikkelingen binnen dit onderzoeksgebied te verhelderen.

1.2 Wat is burgerschap?

Burgerschap is een breed begrip. In de *Van Dale* wordt het enerzijds gedefinieerd als de band tussen een inwoner en de staat waartoe hij behoort, anderzijds als het schoolvak waarbij je je leert oriënteren op je rol in de maatschappij.⁸ Beide definities zullen in deze paragraaf worden behandeld.

1.2.1 Burgerschap in het algemeen

De eerste definitie van burgerschap gaat over het samenleven van mensen in het algemeen, in alle mogelijke verbanden (anders dan gezin en familie).⁹ Dat betekent dat het betrekking heeft op de manier waarop mensen zich in het klein verhouden tot andere mensen, maar ook in het groot tot gemeenschappen en instituties. In Nederland is er sprake van een multiculturele samenleving, waarin mensen uit verschillende gemeenschappen naast en met elkaar leven. Iedere gemeenschap heeft haar eigen cultuur, met bijbehorende waarden en normen. Deze kunnen soms conflicteren. Een duidelijk voorbeeld hiervan is de manier waarop er in verschillende culturen wordt gekeken naar homoseksualiteit. In sommige gemeenschappen wordt, vaak op basis van geloof, homoseksualiteit afgekeurd. Tegelijkertijd wordt op veel scholen aangeleerd dat homoseksualiteit iets normaal is en dat we seksuele diversiteit moeten accepteren. Als gevolg kunnen er spanningen ontstaan tussen religieuze overtuigingen en maatschappelijke normen.

Toch is het juist in een diverse samenleving belangrijk dat mensen op een vreedzame en respectvolle manier met elkaar samenleven.¹⁰ Dit is de essentie van burgerschap. In Nederland wordt dit samenleven vormgegeven binnen de kaders van de democratische rechtsstaat. De kernwaarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit staan daarbij centraal en geven richting aan hoe

⁸ *Van Dale Nederlands* s.v. burgerschap.

⁹ Munnikma et al. 2017, 12.

¹⁰ Munnikma et al. 2017, 12.

burgers met elkaar omgaan en welke verantwoordelijkheden ze hebben ten opzichte van elkaar en de samenleving.¹¹

Vrijheid houdt in dat iedereen gelijke rechten heeft, waaronder recht op vrijheid van geloof en vrijheid van meningsuiting. Maar deze vrijheid is wel begrensd: iemand is vrij om te zeggen wat hij wil, maar hij mag andere mensen niet beledigen, discrimineren of aanzetten tot haat of geweld. Dit zou namelijk ingaan tegen de tweede kernwaarde: gelijkwaardigheid. Die stelt dat iedereen recht heeft op gelijke behandeling en dat niemand gediscrimineerd mag worden om geloof, sekse, herkomst of levensstijl. Solidariteit, de derde kernwaarde, houdt in dat mensen naar elkaar omkijken en een gevoel van saamhorigheid hebben.

Deze waarden kunnen soms op gespannen voet met elkaar staan. In het geval van homoseksualiteit, bijvoorbeeld, kunnen scholen zich beroepen op hun recht op vrijheid van onderwijs en vrijheid van godsdienst om een homoseksuele levenswijze af te wijzen.¹² Tegelijkertijd heeft iedereen het recht op gelijke behandeling en mogen scholen niet discrimineren. Burgerschap gaat dus ook over het zoeken naar een balans tussen botsende rechten en waarden.

1.2.2 Burgerschap in het onderwijs

De tweede definitie van burgerschap heeft betrekking op het onderwijs. Een van de functies van het onderwijs is om leerlingen voor te bereiden op het leven in de samenleving, ook wel de socialisatiefunctie genoemd.¹³ Socialisatie is het proces waarbij waarden, normen en andere cultuurkenmerken van een bepaalde groep (in dit geval de Nederlandse samenleving) worden aangeleerd.¹⁴ De school fungeert als een “oefenplaats, waar leerlingen oefenen met de vaardigheden die ze later nodig hebben om deel te kunnen nemen aan de samenleving, bijvoorbeeld naar elkaars mening luisteren en daar respectvol op reageren.”¹⁵

Socialisatie vormt samen met kwalificatie en subjectivering de drieslag van Biesta.¹⁶ Goed onderwijs moet volgens Biesta deze drie doelen nastreven. Kwalificatie gaat om het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn voor een beroep of om goed

¹¹ Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid 2014, 3.

¹² Zie bijvoorbeeld krantenartikel VII over homoseksualiteit en reformatorische scholen (NOS 2020).

¹³ Hooghoff 2011, 11.

¹⁴ Hooghoff 2011, 12.

¹⁵ Rijksoverheid 2021.

¹⁶ Biesta 2011, 7.

te functioneren in de samenleving. Subjectivering, ook wel persoonsvorming genoemd, staat voor het ontwikkelen van een eigen identiteit en kritisch denkvermogen. Ook socialisatie gaat over vorming van de leerling, maar is specifiek gericht op het functioneren binnen een gemeenschap of cultuur.

1.2.2.1 Burgerschapsopdracht

Al lange tijd zijn er zorgen over een afname van sociale cohesie in onze maatschappij. Dit komt door meerdere ontwikkelingen, zoals de toegenomen diversiteit, toenemende individualisering, groeiende polarisatie en verharding van het maatschappelijk klimaat.¹⁷ Er is daardoor steeds meer behoefte om burgerschap te bevorderen. Om die reden is in 2005 een wet ingevoerd die scholen de opdracht geeft om aandacht te besteden aan burgerschap in het funderend onderwijs.¹⁸ Deze wettelijke opdracht gaf echter onvoldoende duidelijkheid en houvast aan scholen wat ze op het gebied van burgerschap moesten aanbieden.

Per 1 augustus 2021 is deze burgerschapsopdracht daarom aangescherpt.¹⁹ Hierin wordt gesteld dat het onderwijs in ieder geval aandacht moet besteden aan (a) het bijbrengen van kennis van en respect voor de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, (b) het ontwikkelen van sociale en maatschappelijke competenties en (c) het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen.²⁰ Daarnaast moeten scholen zorgen voor een democratische, veilige schoolcultuur.²¹ Met sociale en maatschappelijke competenties – ook wel burgerschapscompetenties genoemd – worden vaardigheden bedoeld die nodig zijn om op een goede manier met anderen om te gaan en om bij te dragen aan de samenleving, de democratie en de gemeenschappen waarin leerlingen (nu en later) leven.²² Hiertoe behoren bijvoorbeeld omgaan met diversiteit en het maken van verantwoorde keuzes. Diversiteit heeft betrekking op de verschillende achtergronden, oriëntaties en mogelijkheden van mensen die samenleven in een maatschappij.²³ Verantwoordelijk handelen wijst op weloverwogen handelingen die gedaan

¹⁷ Munnikma et al. 2017, 10.

¹⁸ *Kamerstukken II* 2004/05, 29959, nr. 3 (MvT).

¹⁹ Voor een duidelijk overzicht van de toevoegingen aan deze nieuwe burgerschapsopdracht ten opzichte van de opdracht uit 2005, zie Van der Laan, Kampman & Gelinck 2021, 37-38.

²⁰ Art. 17 lid 1 WVO (*Kamerstukken I* 2020/21, 35352, A).

²¹ Art. 17 lid 2 WVO (*Kamerstukken I* 2020/21, 35352, A).

²² Munnikma et al. 2017, 13.

²³ Driebergen, Kampman & Oberink 2024 (I), 24.

worden vanuit een moreel en ethisch oordeel, rekening houdend met de gevolgen ervan voor anderen, de samenleving en het milieu.²⁴

1.3 Burgerschapsonderwijs in ontwikkeling

Als reactie op de nieuwe burgerschapswet uit 2021 is in mei 2022 een masterplan basisvaardigheden uitgebracht, waarin burgerschap een belangrijke plaats krijgt. Het masterplan is een programma van de overheid, opgesteld om verschillende problemen op het gebied van de basisvaardigheden taal, rekenen/wiskunde, burgerschap en digitale geletterdheid aan te pakken. Voor burgerschap houdt die problematiek in dat de kennis over de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en sociale en maatschappelijke vaardigheden van leerlingen achterblijven, er onvoldoende kennis is over effectief burgerschapsonderwijs en er geen onderwijsdoelen voor burgerschap zijn.²⁵ Om deze problemen aan te pakken moet er volgens dit masterplan onder anderen een goed en helder curriculum worden opgesteld, zodat scholen weten wat er van ze verwacht wordt.²⁶ Het bevorderen van burgerschap begint volgens het masterplan al in het primair onderwijs en wordt gedurende het hele voortgezet onderwijs doorgezet. Het masterplan is opgesteld voor de lange termijn en moet uiteindelijk leraren in het funderend onderwijs helpen om het beste onderwijs te geven in deze basisvaardigheden.

1.3.1 Conceptkerndoelen burgerschap

In maart 2024 zijn er door Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) conceptkerndoelen voor burgerschap ontwikkeld, waarmee invulling aan het masterplan wordt gegeven. Zoals de naam al aangeeft, zijn deze kerndoelen nog niet definitief. Op moment van schrijven zitten deze kerndoelen nog in de fase van beproeven en zijn ze dus nog niet wettelijk vastgesteld.²⁷ Desalniettemin kunnen ze al worden gebruikt als inspiratie bij de vormgeving van burgerschapsonderwijs. De kerndoelen zijn opgesteld voor het primair onderwijs (po) en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo). In de bovenbouw van het vo gelden de eindtermen van het examenprogramma van de afzonderlijke vakken. Aangezien dit onderzoek

²⁴ Driebergen, Kampman & Oberink 2024 (I), 27-28.

²⁵ Brief van de minister van Primair en Voortgezet Onderwijs van 12 mei 2022, 32650290, 3.

²⁶ Brief van de minister van Primair en Voortgezet Onderwijs van 12 mei 2022, 32650290, 7.

²⁷ Driebergen, Kampman & Oberink 2024 (II), 7. Naar verwachting worden de kerndoelen in 2026 landelijk ingevoerd.

zich focust op burgerschapsonderwijs in de onderbouw volgt hieronder een overzicht van de zes kerndoelen en bijbehorende doelzinnen voor de onderbouw vo:

Tabel 1: Kerndoelen Burgerschap - Onderbouw voortgezet onderwijs

| Kerndoel | Doelzin onderbouw vo |
|-----------------------------------|--|
| 1. Schoolcultuur | De school zorgt voor een democratische cultuur. |
| 2. Diversiteit | De leerling handelt respectvol vanuit kennis over een diverse samenleving. |
| 3. Democratische waarden | De leerling geeft aan hoe diens handelen verbonden is met democratische waarden. |
| 4. Maatschappelijke betrokkenheid | De leerling verkent verschillende mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving. |
| 5. Democratische betrokkenheid | De leerling verkent hoe die democratisch handelen binnen de democratische rechtsstaat kan vormgeven. |
| 6. Maatschappelijke vraagstukken | De leerling weegt af welke mogelijkheden die heeft om ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken te handelen. |

De kerndoelen hangen nauw samen met de nieuwe burgerschapsopdracht van 2021. Zo is kerndoel 1 gebaseerd op het tweede gedeelte van de opdracht omtrent de schoolcultuur.²⁸ Kerndoel 2 verwijst naar (c) ‘kennis over en respect voor verschillen’, en kerndoel 3 naar (a) ‘respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat’.²⁹ Onderdeel (b) ‘ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties’ is verweven door verschillende kerndoelen, met name 4, 5 en 6, waarbij het gaat om ‘verkennen’ en ‘afwegen’.³⁰

Ter verduidelijking van de doelzinnen worden ook de bijbehorende leerinhouden geformuleerd. Bij kerndoel 2 ‘Diversiteit’ gaat het bijvoorbeeld om:

- Kennis over hoe de grondwet diversiteit in geloofs- en levensovertuiging, politieke voorkeur, afkomst, gender, seksuele oriëntatie en beperkingen beschermt;
- Kennis over hoe de grondwet discriminatie en racisme afwijst;
- Reflecteren op het eigen gedrag in situaties die discriminerend of stereotyperend zijn;

²⁸ Art. 17 lid 2 WVO 2021.

²⁹ Art. 17 lid 1 WVO 2021.

³⁰ Art. 17 lid 1 WVO 2021.

- Verkennen van en reflecteren op de eigen offline en online identiteit in relatie tot anderen;
- In gedrag rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen.³¹

Het gaat dus niet alleen om het opbouwen van kennis, maar ook om ‘reflecteren’, ‘verkennen’ en ‘in gedrag rekeningen houden met’. In andere woorden, de leerling moet de kennis verbinden aan zijn eigen handelen. Op die manier kan de leerling ook respect ontwikkelen voor mensen die anders denken, zoals in de burgerschapsopdracht wordt beoogd.

Bij de kerndoelen worden ook voorbeelden gegeven van concrete onderwijs- en toetsactiviteiten.³² Een voorbeeld bij kerndoel 2 is “onderzoeken van voorbeelden van situaties in heden en verleden, hier of elders, waarin de rechten van diverse groepen niet worden of werden beschermd”.³³ Het is de bedoeling dat de doelzin en uitwerking van leerinhouden een wettelijke status krijgen, in tegenstelling tot de voorbeelden, die bedoeld zijn als inspiratie voor docenten.³⁴

Hoewel deze kerndoelen wel meer richting geven aan scholen om hun burgerschapsonderwijs vorm te geven, is de formulering van de doelzinnen erg breed en zijn er geen duidelijk omschreven kwaliteitscriteria waaraan het onderwijs moet voldoen. Scholen zijn dus (nog steeds) erg vrij in hoe ze hun burgerschapsonderwijs willen inrichten.³⁵

1.3.2 Implementatie van burgerschapsonderwijs

Burgerschap is in het voortgezet onderwijs geen apart vak. Om de doelen te bereiken moet burgerschap dus worden onderwezen in de bestaande schoolvakken, zoals ook door SLO wordt geadviseerd.³⁶ De invulling van burgerschap is daarmee dus afhankelijk van de inhoud van het schoolvak. Voor zowel klassieke als moderne vreemde talen kan burgerschap binnen de context van literatuuronderwijs worden aangeboden.³⁷ Dat literatuur een goede basis is voor de ontwikkeling van burgerschapsvaardigheden, blijkt uit verschillende onderzoeken. Een drietal van deze onderzoeken wordt hieronder kort toegelicht.

³¹ Driebergen, Kampman & Oberink 2024 (I), 13.

³² Deze zijn geformuleerd onder ‘Te denken valt aan’ (Driebergen, Kampman & Oberink 2024 (I)).

³³ Driebergen, Kampman & Oberink 2024 (I), 13.

³⁴ Van den Broek et al. 2024, 18.

³⁵ Vrijheid van onderwijs is hierbij een belangrijk uitgangspunt (Onderwijsinspectie (z.d.)).

³⁶ Driebergen, Kampman & Oberink 2024 (II), 33.

³⁷ Driebergen, Kampman & Oberink 2024 (I), 8.

Volgens Hernot en Moeyes heeft het literatuuronderwijs inherente kenmerken die als instrument voor burgerschapsvorming kunnen worden ingezet. Deze kenmerken luiden als volgt:

1. Het literatuuronderwijs zet aan tot kritisch denken;
2. Het ontwikkelt het empathisch vermogen;
3. Het maakt de leerlingen bewust van de wereld waarin zij leven en hun eigen functioneren daarin.”³⁸

Deze drie elementen moeten volgens Hernot en Moeyes de richtlijnen voor de literatuurlessen vormen, als de docent burgerschap bij de leerlingen wil stimuleren. De docent heeft de rol om de leerlingen te begeleiden en te sturen in hun analyse en interpretatie van de tekst. De auteurs stellen hierbij het volgende: “Door leerlingen voortdurend te vragen hun mening te onderbouwen (aan de hand van de tekst), leren ze dat een mening/interpretatie steunt op argumenten en bewijsvoering.”³⁹ Hierdoor worden ze aangezet tot kritisch denken (kenmerk 1). Door leerlingen na te laten denken *waarom* de schrijver iets vindt of een personage op een bepaalde manier handelt, leren ze zich in te leven in een ander (kenmerk 2). Bovendien biedt de literatuurles de mogelijkheid om controversiële en ongemakkelijke onderwerpen uit de moderne samenleving – denk aan gender of radicalisering – te bespreken, maar dan binnen de veilige, neutrale context van de tekst.⁴⁰ Op die manier krijgen de leerlingen inzicht in de complexiteit van de moderne samenleving (kenmerk 3).

Ook Renkema ging op zoek naar de verbinding tussen literatuur en burgerschap. Uit haar actieonderzoek kwamen een aantal kernwaarden voor de combinatie van literatuur- en burgerschapsonderwijs. Volgens Renkema is het bijvoorbeeld belangrijk om literatuur met een duidelijk maatschappelijk thema te kiezen en dit thema in (de historische en/of maatschappelijke) context aan leerlingen aan te bieden. Dit zorgt namelijk voor “een beter begrip van en het leren omgaan met verschillende ideeën, gedragingen en perspectieven”.⁴¹ Wanneer leerlingen bijvoorbeeld in *Haar naam was Sarah* lezen dat Sarah en haar familie door de Duitsers uit huis worden gehaald en worden weggevoerd naar een concentratiekamp, is het belangrijk dat ze ook achtergrondinformatie krijgen over de tijd van de Tweede Wereldoorlog en de Duitse vervolging van de joden. Hetzelfde geldt voor opvattingen en keuzes van

³⁸ Moeyes 2020, 6.

³⁹ Moeyes 2020, 6.

⁴⁰ Moeyes 2020, 6.

⁴¹ Renkema 2021, 98.

schrijvers: om beter te begrijpen waarom Livius zijn geschiedwerk *Ab Urbe Condita* begint met de mythologische verhalen van Aeneas en Romulus en Remus, is het belangrijk om kennis te hebben van de rol van goden en mythes in de Romeinse samenleving en de opdracht van keizer Augustus om een memorabel stichtingsverhaal van Rome te schrijven.

Schat heeft onderzocht hoe ze in haar literatuurlessen kon werken aan de interculturele competentie. Ze definieert interculturele competentie als “het vermogen om te kunnen communiceren met mensen uit culturen die we als verschillend van de onze herkennen”.⁴² Om intercultureel literatuuronderwijs vorm te geven, heeft ze vier ontwerpprincipes samengesteld. Een daarvan is dat er teksten worden geselecteerd die een “dynamisch begrip van de doelcultuurtaal hebben”.⁴³ Met dynamisch wordt bedoeld dat de teksten niet slechts één perspectief of handeling laten zien en daarmee het stereotype van een bepaalde cultuur bevestigen, maar dat de teksten de culturele diversiteit van de doeltaalcultuur tonen. De reden hiervoor is, zo schrijft Schat, dat “zulke teksten ... leerlingen bewust [helpen] te maken dat cultuur niet iets statisch is, gebonden aan een land of een taal, maar juist een dynamische constructie, die voortdurend aan verandering onderhevig is en wordt gecreëerd in sociale interactie.”⁴⁴ Verschillende perspectieven zorgen voor een beter begrip van een bepaalde cultuur. Daarnaast is het van belang dat de geselecteerde teksten maatschappelijke thema's bevatten die relevant zijn in de doeltaalcultuur én eigen cultuur.⁴⁵ Met andere woorden, het thema van de tekst moet actueel zijn. Wanneer het thema aansluit bij een maatschappelijk debat, zoals racisme of migratie, worden leerlingen uitgenodigd tot reflectie op de eigen cultuur en zijn leerlingen vaak meer betrokken, omdat het voor hen zelf relevant wordt.

Wat bovenstaande onderzoeken gemeen hebben, is het uitgangspunt dat literatuuronderwijs een geschikt middel is om te werken aan burgerschapscompetenties. Het lezen van literatuur kan leerlingen helpen om kritisch na te denken, zich in te leven in anderen en zich bewust te worden van hun eigen cultuur en de verschillende culturen om hen heen. De onderzoeken van Hernot en Moeyes, Renkema en Schat bieden talendocenten bovendien concrete handvatten om geïntegreerd literatuur- en burgerschapsonderwijs vorm te geven.

Ondanks dat er onderzoek wordt gedaan naar de implementatie van burgerschap binnen het moderne vreemdetalenonderwijs, blijft de uitvoering ervan achter. Uit het onderzoek van

⁴² Schat 2023, 2.

⁴³ Ontwerpprincipe 1 (Schat 2023, 2).

⁴⁴ Schat 2023, 2.

⁴⁵ Ontwerpprincipe 2 (Schat 2023, 2).

Coster blijkt namelijk dat scholen wel degelijk aandacht besteden aan burgerschap, bijvoorbeeld door de oprichting van een werkgroep, maar dat in de concrete lespraktijk onderwijs in burgerschap vaak nog niet expliciet aan bod komt.⁴⁶ De beleidsintenties van de burgerschapsopdracht worden dus nog onvoldoende nageleefd.

1.4 Burgerschap en de klassieke talen

Burgerschap komt dus nog niet voldoende aan bod in de concrete lespraktijk. Dit geldt ook voor de schoolvakken Grieks en Latijn. Toch zijn aspecten van burgerschap lang geleden al benoemd als doel voor deze twee schoolvakken, zij het in andere termen.

1.4.1 Confrontatie van vreemd en eigen

In de jaren zestig van de twintigste eeuw formuleerde de Commissie Modernisering Leerplan Klassieke Talen het centrale doel van klassieke talen als de *confrontatie van vreemd en eigen*.⁴⁷ Met ‘confrontatie’ wordt hier bedoeld dat leerlingen bewust worden geconfronteerd met een cultuur die fundamenteel verschilt van hun eigen leefwereld. Het ‘vreemde’ verwijst naar de klassieke oudheid; het ‘eigene’ naar de leefwereld van de leerling zelf. Doordat leerlingen kennismaken met de cultuurwereld van de Grieken en Romeinen, ontwikkelen ze “het vermogen hun eigen cultuurwereld te relativeren en kritisch te bezien door er afstand van te nemen en de historische achtergrond ervan te leren kennen”.⁴⁸ De cultuurwereld van de Grieken en Romeinen betreden ze vooral via het lezen van de klassieke teksten, waarbij taal en cultuur onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. De bestudering van de Griekse en Latijnse taal en cultuur biedt volgens de commissie bovendien een unieke kans om actuele vraagstukken te verkennen die voortkomen uit de confrontatie met het vreemde.⁴⁹

Neem bijvoorbeeld het thema homoseksualiteit. In de Griekse en Romeinse cultuur werd homoseksualiteit op een andere manier benaderd dan in veel hedendaagse samenlevingen.⁵⁰ Homoseksualiteit was een geaccepteerd onderdeel van de samenleving, zowel seksueel als emotioneel, en kwam voor in alle lagen van de bevolking. Zelfs van bijvoorbeeld

⁴⁶ Coster 2023, 91.

⁴⁷ Ferrante 2019, 114.

⁴⁸ Ferrante 2019, 114.

⁴⁹ Ferrante 2019, 114.

⁵⁰ Voor een bespreking van homoseksualiteit in de oudheid, zie Karras 2000.

keizer Hadrianus is bekend dat hij een homoseksuele relatie had – met een jongeman genaamd Antinoüs. Door het thema homoseksualiteit in de oudheid te bestuderen, ontdekken leerlingen dat ideeën over seksualiteit niet universeel zijn, maar cultureel en historisch gevormd. Ze leren dat de afwijzende houding ten opzichte van homoseksualiteit in sommige hedendaagse culturen niet vanzelfsprekend is, maar is voortgekomen uit bepaalde historische en culturele ontwikkelingen, zoals het christendom.

Op deze manier ontwikkelen leerlingen intercultureel bewustzijn en kritisch denkvermogen – beide essentiële burgerschapsvaardigheden, zoals Moeyes al aangaf (zie [1.3.2](#)). De dialoog die ontstaat door de confrontatie tussen het vreemde en het eigene sluit nauw aan bij wat Schat definieert als interculturele competentie. Bovendien komt de actualisering van maatschappelijke thema's terug bij Schat en Renkema. De doelstelling van 'confrontatie van vreemd en eigen' lijkt dus erg op wat tegenwoordig onder burgerschapsonderwijs wordt verstaan.

1.4.2 Reflectie, receptie en actualisatie

In 2010 bracht de Verkenningscommissie Klassieke Talen een eindrapport uit over de positie en inhoud van de vakken Grieks en Latijn. De doelstelling van de jaren zestig werd bevestigd, maar in eigentijdse termen geformuleerd, namelijk als *reflectie op het eigene en het vreemde*. Door vragen te stellen en discussies te voeren over de inhoud van klassieke teksten en de context van de antieke wereld worden leerlingen gestimuleerd om ook te reflecteren op hun eigen cultuur, zo schreef de commissie.⁵¹ Leerlingen nemen dus zowel de cultuurwereld van de Grieken en Romeinen als die van henzelf in beschouwing. Het is daarbij van belang dat taal en cultuur worden geïntegreerd. De vakken Grieks, Latijn en Klassieke Culturele Vorming (KCV) worden daarom samengevoegd tot twee nieuwe vakken: Griekse Taal en Cultuur (GTC) en Latijnse Taal en Cultuur (LTC).

Een belangrijke aanbeveling van de commissie was dat *receptie* en *actualisatie* een grotere rol binnen het onderwijs klassieke talen kregen. Deze inhouden werden daarom ook opgenomen als officiële domeinen binnen het examenprogramma. *Receptie* verwijst naar de manier waarop de oudheid in latere tijden is geïnterpreteerd, bijvoorbeeld in literatuur of kunst. Als de leerling zich ervan bewust wordt dat de oudheid in latere periodes van de Europese

⁵¹ Kroon & Sluiter 2010, 39.

geschiedenis steeds anders is geïnterpreteerd, realiseert hij zich waarschijnlijk ook dat zijn eigen blik op de oudheid wordt beïnvloed door factoren uit zijn eigen tijd.⁵² Dit helpt de leerling om te reflecteren op de cultuurwereld van de oudheid als ook op zijn eigen cultuur. Bij *actualisatie* gaat het om verbanden tussen discussies in de oudheid en belangrijke hedendaagse vraagstukken, bijvoorbeeld menselijke waarden en normen en de organisatie van onze samenleving.⁵³ Actualisatie is dus een speciale vorm van receptie, namelijk die van de oudheid in onze eigen tijd. Hier komt burgerschap in beeld: door na te denken over hoe klassieke thema's en dilemma's doorwerken in hedendaagse debatten, wordt de leerling gestimuleerd om kritisch na te denken over actuele kwesties en te reflecteren op zijn eigen rol als burger.

1.4.3 Een nieuw curriculum

In 2019 is een nieuw curriculum opgesteld voor de vakken GTC en LTC in het rapport *Selfie met Sappho*, waarbij wederom de focus ligt op integratie van taal en cultuur.⁵⁴ In dit rapport zijn de adviezen van de Verkenningscommissie in 2010 verder ingevuld. De hoofddoelstelling binnen dit nieuwe curriculum blijft dan ook 'reflectie op het vreemde en het eigene'.⁵⁵ In de kernboodschap van dit rapport staat beschreven dat de klassieke toegang geven tot de inspiratiebron van de waarden die aan de basis liggen van onze samenleving en richting geven aan de ontwikkeling tot een volwaardig burger.⁵⁶ Vanuit dit oogpunt biedt het onderwijs klassieke talen kansen voor burgerschapsonderwijs. In *Selfie met Sappho* wordt burgerschap expliciet genoemd: er wordt namelijk opgemerkt dat "reflecteren op maatschappelijke processen, morele dilemma's en actuele thema's in Griekse of Latijnse teksten bijdraagt aan verantwoordelijk *burgerschap*".⁵⁷ Een voorbeeld hiervan is de positie van de vrouw in de oudheid en nu. Wanneer een leerling bijvoorbeeld de positie van de vrouw in de oudheid bestudeert en deze vergelijkt met de positie van de vrouw tegenwoordig, zal hij ontdekken dat het niet altijd vanzelfsprekend was dat mannen en vrouwen als gelijken worden gezien. Op die manier wordt de leerling aan het denken gezet over de betekenis van gelijkwaardigheid.⁵⁸

⁵² Kroon & Sluiter 2010, 44.

⁵³ Kroon & Sluiter 2010, 44.

⁵⁴ Vereniging Classici Nederland 2019.

⁵⁵ Vereniging Classici Nederland 2019, 6-7.

⁵⁶ Vereniging Classici Nederland 2019, 39.

⁵⁷ Zie Grote Opdracht 7 in Vereniging Classici Nederland 2019, 30-31.

⁵⁸ Gelijkwaardigheid is één van de drie democratische kernwaarden (zie [1.2.1](#)).

1.4.4 Het Ithaka-model

Sinds 2010 wordt dus geadviseerd om receptie, actualisatie en reflectie een eigen plek te geven binnen het onderwijs klassieke talen (zie [1.4.2](#)). Hoe dit er concreet uit kan zien voor het literatuuronderwijs GLTC in de bovenbouw, heeft Van Oeveren onderzocht. Ze heeft een vakdidactisch model ontwikkeld, het zogenaamde Ithaka-model, dat Griekse en Latijnse teksten als uitgangspunt neemt en via contextualisatie, receptie en actualisatie toewerkt naar persoonlijke reflectie.⁵⁹ Deze verschillende ‘fases’ van het model worden aan elkaar verbonden aan de hand van een overkoepelend thema, dat zowel in de oudheid als nu relevant is. Zo wordt een vergelijking tussen tijden mogelijk. De teksten en andere bronnen worden geselecteerd aan de hand van een centrale vraag, die aansluit bij het thema. Zo kan bijvoorbeeld een centrale vraag bij het thema ‘de positie van de vrouw’ zijn: “Worden vrouwen en mannen gelijk behandeld?” Vervolgens selecteert de docent teksten en andere bronnen uit de oudheid, latere tijden en nu waarin de behandeling en positie van de vrouw duidelijk naar voren komt. Deze verschillende bronnen geven de leerling bagage om de centrale vraag te beantwoorden en de oudheid (het vreemde) te vergelijken met zijn eigen wereld (het eigene).

Persoonlijke reflectie, de eindfase van het Ithaka-model, is min of meer hetzelfde als ‘reflectie op het eigene en het vreemde’. Zoals besproken in bovenstaande paragrafen kan reflectie op het eigene en het vreemde ook bijdragen aan de ontwikkeling van burgerschapsvaardigheden, zoals kritisch denken en intercultureel bewustzijn. In dat geval moet er een actueel en maatschappelijk relevant thema worden gekozen (zie ook [1.3.2](#) en [1.4.3](#)). Vanuit dit oogpunt kan het Ithaka-model hypothetisch gezien ook worden ingezet om burgerschapsonderwijs vorm te geven.

1.5 Terugblik en vooruitblik

Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat er behoefte is aan meer burgerschap in het Nederlandse onderwijs. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat literatuuronderwijs veel mogelijkheden biedt om te werken aan burgerschap, aangezien de bestudering van (teksten van) andere culturen kan leiden tot de ontwikkeling van burgerschapscompetenties, zoals kritische reflectie en inlevingsvermogen (zie [1.3.1](#)). Ook de oudheid kan worden ingezet om te reflecteren op onze eigen wereld en om te werken aan burgerschap, zoals gesteld wordt in *Selfie*

⁵⁹ Voor het volledige Ithaka-model, zie bijlage 1.

met Sappho (zie [1.4.3](#)). Voor de moderne talen is al meermaals onderzoek gedaan naar de implementatie van burgerschap, maar voor de klassieke talen ontbreekt zulk onderzoek nog. Bovendien zijn de onderzoeken gericht op literatuuronderwijs in de bovenbouw, terwijl de burgerschapsdoelen van de SLO voor de onderbouw zijn opgesteld. Hoe burgerschap daadwerkelijk een plek kan krijgen binnen GLTC in de onderbouw is dus nog niet duidelijk. Toch lijkt het Ithaka-model, dat bedoeld is om reflectie op het eigene en vreemde te stimuleren, een bruikbaar model om burgerschap concreet vorm te geven bij klassieke talen.

In deze studie wordt onderzocht hoe burgerschapsonderwijs binnen het onderwijs klassieke talen in de onderbouw kan worden vormgegeven. Daarvoor is een onderwijsontwerp ontwikkeld, dat in het volgende hoofdstuk wordt toegelicht. Na een toelichting van het thema van de lessenreeks wordt de onderzoeksvraag geformuleerd. De opzet en uitvoering van het onderzoek worden besproken in [hoofdstuk drie](#), gevolgd door een resultatenanalyse in [hoofdstuk vier](#). Het onderzoek wordt afgesloten met een [conclusie](#), waarin de onderzoeksvraag wordt beantwoord, en tenslotte een [discussie en enkele aanbevelingen](#).

2 Onderzoeksvraag en didactisch kader

In het vorige hoofdstuk is aangetoond dat de klassieke talen veel kansen bieden om te werken aan burgerschap. Binnen deze studie wordt onderzocht hoe burgerschapsonderwijs in de onderbouw kan worden vormgegeven binnen het onderwijs klassieke talen. Aan de hand van een lessenreeks, gebaseerd op het Ithaka-model, wordt onderzocht of bepaalde onderdelen uit de conceptkerndoelen voor burgerschap voor de onderbouw kunnen worden behaald. In dit hoofdstuk wordt eerst het thema van de lessenreeks besproken, gevolgd door de onderzoeksvraag. Daarna volgt een toelichting en verantwoording van de invulling van de lessenreeks.

2.1 Thema

Zoals besproken in [1.4.4](#) wordt het Ithaka-model vormgegeven aan de hand van een thema, dat zowel in de oudheid als nu relevant is. Aangezien het in deze studie gaat om de vormgeving van burgerschapsonderwijs, is het belangrijk dat het thema van deze lessenreeks ook maatschappelijk relevant is (zie ook [1.3.2](#) en [1.4.3](#)). Voor deze lessenreeks is gekozen voor het thema ‘slavernij’. Slavernij was een belangrijk maatschappelijk fenomeen in de klassieke oudheid. Het was een groot onderdeel van het economische systeem van de Grieken en Romeinen.⁶⁰ Desalniettemin waren de perspectieven op slavernij en de omgang met slaven niet uniform. In de oudheid werden al discussies gevoerd over de rechtmatigheid van slavernij. Tegelijkertijd is slavernij ook een thema dat in de moderne wereld relevant is. Hoewel slavernij tegenwoordig overal ter wereld is verboden, komen er toch nog steeds wereldwijd vormen van slavernij voor, zoals mensenhandel, uitbuiting en kinderarbeid.⁶¹ Dit soort op slavernij lijkende praktijken wordt moderne slavernij genoemd.

Slavernij is dus een maatschappelijk thema dat zowel in de oudheid als de hedendaagse samenleving relevant is.⁶² Reflectie op dit thema via Griekse en Latijnse teksten (het vreemde) en hedendaagse teksten (het eigene) zou bij kunnen dragen aan burgerschap.⁶³ Door het

⁶⁰ Voor de rol van slavernij binnen het antieke economische systeem, zie Finley 1959; Jameson 1978; Jones 1956.

⁶¹ Krantenartikel VIII: NOS 2023.

⁶² Dit sluit aan bij ontwerpprincipe 2 van Schat: “selecteer teksten met maatschappelijke thema’s die relevant zijn in de doeltaalcultuur alsook hier” (Schat 2023, 2). Zie ook 1.3.2.

⁶³ In *Selfie met Sappho* wordt namelijk gesteld dat ‘reflecteren op maatschappelijke processen, morele dilemma’s en actuele thema’s in Griekse of Latijnse teksten bijdraagt aan verantwoordelijk burgerschap’ (Vereniging Classici Nederland 2019, 30-31). Zie ook 1.4.2.

verkennen van verschillende perspectieven op slavernij in de oudheid en later tijd, kunnen de leerlingen worden aangezet om kritisch na te denken over het fenomeen slavernij. Ook onderzoeken ze voorbeelden van moderne slavernij, waarbij ze nadenken over verschillende belangen en mogelijke oplossingen. Dit kan hen helpen om uiteindelijk een eigen mening ten opzichte van (vormen van) slavernij te vormen en te onderbouwen en te reflecteren op hun eigen handelen, nu en in de toekomst.

De centrale vraag die is opgesteld bij dit thema luidt: ‘Kun je rechtvaardigen dat een mens een ander mens bezit?’ De vraag bevat een moreel dilemma; want wanneer is er sprake van bezit? Wat maakt iemand vrij? En wanneer kan iets worden gezien als slavernij?

2.2 Onderzoeksvraag

Aan de hand van deze lessenreeks over slavernij onderzoek ik of bepaalde onderdelen van de conceptkerndoelen burgerschap kunnen worden behaald. Aangezien deze conceptkerndoelen zijn ontwikkeld voor de onderbouw, heb ik ervoor gekozen om mijn onderzoek uit te voeren onder leerlingen uit gymnasium 3. De onderzoeksvraag luidt als volgt:

“In hoeverre draagt een lessenreeks over slavernij, gebaseerd op het Ithaka-model, bij aan het burgerschap van leerlingen in gymnasium 3?”

Hypothetisch gezien zou een lessenreeks over slavernij kunnen bijdragen aan verschillende aspecten van burgerschap. Welke onderdelen van de conceptkerndoelen burgerschap terugkomen in deze lessenreeks en hoe ze kunnen worden behaald, wordt behandeld in [2.4.1](#).

2.3 Aanpassing van het Ithaka-model

In het Ithaka-model worden vijf ‘fases’ doorlopen, ook wel geformuleerd in *quid*-vragen: tekstontsluiting (*quid?*), contextualisatie (*quid ad maiores?*), receptie (*quid ad artifices?*), actualisatie (*quid ad nos?*) en persoonlijke reflectie (*quid ad me?*). Aangezien het Ithaka-model is ontworpen voor literatuuronderwijs GLTC in de bovenbouw maar deze lessenreeks is bedoeld voor de onderbouw, is er een aantal onderdelen aangepast.

De fase ‘tekstontsluiting’ (*quid?*) bestaat in deze lessenreeks niet uit het lezen van de teksten in de brontaal, maar enkel in vertaling. Leerlingen in de onderbouw zijn immers nog niet gewend aan het lezen van authentieke Griekse en Latijnse teksten. Bovendien gaat het in

deze studie niet om het stimuleren van de vertaalvaardigheid, maar van het burgerschap van de leerling. Om te zorgen dat de leerlingen de teksten kunnen plaatsen binnen de context van de oudheid, krijgen ze achtergrondinformatie aangeboden over het fenomeen slavernij in de oudheid. De fase ‘contextualisatie’ (*quid ad maiores?*) is dus verweven met de fase ‘tekstontsluiting’ (*quid?*). In deze lessenreeks vormen ze samen fase één. Vervolgens worden de fases ‘receptie’ (*quid ad artifices?*), ‘actualisatie’ (*quid ad nos?*) en ‘persoonlijke reflectie’ (*quid ad me?*) doorlopen. In de laatste fase reflecteert de leerling zowel op zijn eigen perspectief op slavernij in de oudheid en nu, als op zijn eigen handelen in de Nederlandse samenleving. Op die manier is reflectie op burgerschap dus onderdeel van de persoonlijke reflectie. In de volgende paragraaf worden de vier fases van deze lessenreeks toegelicht.

2.4 Thematische leerdoelen

Het startpunt van een ontwerpproces is het opstellen van leerdoelen.⁶⁴ Door de leerdoelen en leeractiviteiten af te stemmen op het thema en de centrale vraag wordt er gestreefd naar *constructive alignment*.⁶⁵ Aan de hand van het thema en de centrale vraag zijn vier thematische leerdoelen opgesteld. Ieder leerdoel is gerelateerd aan een fase van het Ithaka-model, die op zijn beurt weer is gekoppeld aan een vakdoel GLTC, zoals Van Oeveren het noemt. Hieronder volgt een overzicht:

Tabel 2: Thematische Leerdoelen

| Ithaka-model | Vakdoel | Thematisch leerdoel |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
| <i>Quid? & Quid ad maiores?</i> | Tekstontsluiting & Contextualisatie | 1. De leerlingen kunnen verschillende perspectieven op slavernij uit klassieke teksten afleiden en verklaren vanuit de context van de oudheid. |
| <i>Quid ad artifices?</i> | Receptie | 2. De leerlingen kunnen verschillende perspectieven op slavernij uit receptiebronnen afleiden en verklaren vanuit de betreffende tijdsperiode(n). |
| <i>Quid ad nos?</i> | Actualisatie | 3. De leerlingen kunnen uitleggen welke vormen van moderne slavernij bestaan en daarbij de overeenkomsten en verschillen met antieke slavernij benoemen. |
| <i>Quid ad me?</i> | Persoonlijke reflectie | 4. De leerlingen kunnen hun eigen perspectief op slavernij formuleren, zowel wat betreft het verleden als het heden en (waar mogelijk en passend) hun eigen rol daarin betrekken. |

⁶⁴Geerts & Kralingen 2011, 92; Kneyber et al. 2022, 72.

⁶⁵ Kneyber et al. 2022, 25.

Leerdoelen 1 en 2 zijn vooral gericht op *meaning*: ze geven richting aan het begrip van de tekst(en) in de context van de oudheid en latere tijden.⁶⁶ Deze leerdoelen werken toe naar begrip van het vreemde. Nadat het vreemde is bepaald, kan het worden vergeleken met het eigene. Dit gebeurt bij leerdoelen 3 en 4, die juist gericht zijn op *significance*: ze geven richting aan de reflectie van de leerling op zijn eigen wereld aan de hand van de tekst(en).⁶⁷

2.4.1 Link met burgerschapsdoelen

Elk thematisch leerdoel sluit aan bij een conceptkerndoel burgerschap voor de onderbouw, zoals die door SLO zijn geformuleerd. Ook de leerinhouden, die bij elk kerndoel van burgerschap zijn geformuleerd (zie ook [1.3.1](#)), gebruik ik in mijn ontwerp.⁶⁸ Onder kerndoel 2 ‘Diversiteit’ bijvoorbeeld valt als leerinhoud ‘rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen’. Deze leerinhouden gebruik ik als ontwerpcriteria voor mijn lessenreeks om burgerschap te stimuleren.

Aan de hand van de thematische leerdoelen en leerinhouden burgerschap heb ik een aantal opdrachten ontworpen. In de eerste drie fases (tekstontsluiting/contextualisatie, receptie en actualisatie) bestaan de opdrachten veelal uit vragen over tekstbronnen, terwijl de leerlingen in de laatste fase (reflectie) vragen beantwoorden over hun *eigen* perspectief en handelen. Mijn verwachting is dus dat leerlingen door het bestuderen van teksten en het maken van de opdrachten burgerschapsvaardigheden ontwikkelen.

Hieronder volgt een toelichting op de uitwerking van elke fase van de lessenreeks. Na de toelichting volgt steeds een tabel waarin te zien is hoe het thematische leerdoel samenhangt met kerndoelen en leerinhouden burgerschap. Ook wordt kort samengevat hoe deze doelen en inhouden concreet worden uitgewerkt in de lessenreeks over slavernij: ik geef steeds een overzicht van de teksten en andere bronnen en een voorbeeldvraag voor leerlingen. De tekstbronnen zijn te vinden in [bijlage 3](#). Voor het volledige werkblad, waarop de vragen bij de bronnen zijn uitgewerkt, zie [bijlage 4](#). Het verband tussen de leerdoelen, criteria en voorbeeldvragen wordt ook aangegeven door nummering, bijvoorbeeld [1A]. Het volledige overzicht van de lessenreeks staat in [bijlage 2](#).

⁶⁶ Van Oeveren 2019, 129.

⁶⁷ Van Oeveren 2019, 133.

⁶⁸ Voor de complete uitwerking van de conceptkerndoelen en leerinhouden, zie Driebergen, Kampman & Oberink 2024 (I), 11-22.

Tekstontsluiting & Contextualisatie

In de eerste fase achterhalen leerlingen verschillende perspectieven op slavernij in de oudheid. Eerst lezen ze echter een algemene tekst over slavernij in de Romeinse Oudheid.⁶⁹ Op deze manier krijgen de leerlingen een algemeen beeld van het fenomeen slavernij bij de Romeinen en kunnen ze later de uitspraken van de antieke auteurs beter verklaren vanuit de context van die tijd.⁷⁰

In de passages die de leerlingen lezen geven de schrijvers Plato, Aristoteles, Varro en Seneca hun eigen perspectief op slavernij. Geen van de schrijvers is expliciet tegen slavernij, maar ze verschillen wel van mening over wat slaven zijn en hoe een meester met zijn slaven moet omgaan. Zo is volgens Aristoteles slavernij een natuurlijk fenomeen. Slaven bezitten namelijk niet het ‘beraadslagende deel’ van de ziel, maar kunnen enkel met hun lichaam handelen.⁷¹ Daarom zijn ze van nature slaaf van een meester, wiens ziel wel over dit verstandelijke deel beschikt. Ook Varro wijst op de functionaliteit van een slaaf: hij noemt slaven ‘spreekende werktuigen’.⁷² Seneca ziet slaven juist als gelijken aan vrijgeboren mensen en hij pleit daarom ook voor een zachtvaardige, menselijke behandeling.⁷³ Omdat de teksten verschillende perspectieven op slavernij laten zien, leren leerlingen dat de cultuurwereld van de Grieken en Romeinen niet eenzijdig was maar divers en dynamisch.⁷⁴ Ze krijgen zo een genuanceerder begrip/beeld van de klassieke oudheid.

Bij elke passage krijgen de leerlingen een aantal tekstinhoudelijke en verdiepende vragen (zie [bijlage 4](#)). De tekstinhoudelijke vragen zijn bedoeld om de leerlingen de teksten beter te laten begrijpen en de perspectieven van de verschillende schrijvers *af te leiden* uit de bronnen (criterium 1B). De verdiepende vragen daarentegen dagen de leerlingen uit om zich te verplaatsen in de oudheid en rekening te houden met de ervaringen en perspectieven van anderen (criterium 1A).⁷⁵ Op die manier kunnen ze de perspectieven van de schrijvers proberen *te verklaren* vanuit de context van hun tijd. Informatie uit de algemene tekst over slavernij kan hen helpen om rekening te houden met de ervaringen van de schrijvers. Zo kan een leerling

⁶⁹ Deze tekst komt uit het lesboek van de leerlingen: Fortuna deel I, 80-81 (Backer et al. 2005).

⁷⁰ Dit sluit aan bij kernwaarde 4 van Renkema: “Literatuur en maatschappelijk thema in context aanbieden” (Renkema 2021, 98).

⁷¹ Arist. *Pol.* I, 1252a4 & 1259b.

⁷² Varro, *Rust.* I, 17

⁷³ Sen. *Ep. Mor.* 47.

⁷⁴ Dit sluit aan bij ontwerpprincipe 1 van Schat: “selecteer teksten die een dynamisch begrip van de doeltaalcultuur hebben” (Schat 2023, 2). Zie ook 1.3.2.

⁷⁵ Inlevingsvermogen is een van de burgerschapscompetenties. Dat literatuur kan worden ingezet om het empathisch vermogen te ontwikkelen, komt terug in Renkema’s kernwaarde 1: Leren door literatuur, en kernwaarde 3: Transportatie (Renkema 2021, 97).

beter verklaren waarom Aristoteles en Varro zich richten op de functionaliteit van slaven, wanneer hij heeft gelezen over de rol van slaven in het dagelijks leven van de Grieken en Romeinen.

Tenslotte vatten de leerlingen de perspectieven van de antieke schrijvers op slavernij samen in een tabel en moeten ze elk perspectief verklaren vanuit de context van de oudheid.⁷⁶ Zo worden ze zich bewust van het verschil in perspectief tussen de verschillende auteurs en krijgen ze een dynamisch begrip van de Oudheid. Bovendien worden ze gestimuleerd om rekening te houden met de context van een bepaalde tijd waarin een bepaald perspectief is gevormd.

Tabel 3: Overzicht fase 1: Tekstontsluiting & Contextualisatie

| ITHAKA-model | Thematisch leerdoel | Kerdoel burgerschap | Leerinhoud burgerschap = ontwerpcriterium | Inhoud lessenserie | Voorbeeldvraag |
|-------------------------------------|--|--|---|--|---|
| <i>Quid? & Quid ad maiores?</i> | 1. De leerlingen kunnen verschillende perspectieven op slavernij uit klassieke teksten afleiden en verklaren vanuit de context van de Oudheid. | 2: Diversiteit 6: Maatschappelijke vraagstukken | <ul style="list-style-type: none"> Rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen. [1A] Achterhalen van verschillende perspectieven op vraagstukken aan de hand van bronnenonderzoek. [1B] | Perspectieven op slavernij: - Plato - Aristoteles - Varro - Seneca | <ul style="list-style-type: none"> Denk je dat Plato echt begaan is met het welzijn van slaven, of gaat het hem vooral om eigenbelang? Leg je antwoord uit. [1A] Hoe bepaalt Aristoteles wie van nature heerser is, en wie van nature ondergeschikt? [1B] |

Receptie

In de tweede fase verkennen de leerlingen verschillende perspectieven op slavernij uit latere tijden. In de middeleeuwen en vroegmoderne tijd werd vaak op klassieke schrijvers en klassieke ideeën teruggesproken om slavernij te rechtvaardigen. Augustinus en Thomas van Aquino baseerden zich op Aristoteles' idee van natuurlijke slavernij, maar plaatsten dit in een christelijk kader: volgens hen is slavernij een noodzakelijk gevolg van de zonde.⁷⁷ In de tijd van de

⁷⁶ Zie vraag 25 van 'opdrachten tekstontsluiting & contextualisatie' in [bijlage 4](#).

⁷⁷ August. *De civ. D.* XIX, 15; Thomas van Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q. 94, a. 5.

renaissance en ontdekkingsreizen werden enerzijds klassieke concepten van hiërarchie overgenomen, anderzijds was het humanisme in opkomst, waarbij waarde werd gehecht aan ideeën als vrijheid en gelijkheid. In het Valladolid-debat in 1520 over slavernij van de inheemse bevolking van de *Mundus Novus* komen deze verschillende perspectieven op slavernij duidelijk naar voren. Aan de ene kant stond Sepúlveda, die zich beriep op Aristoteles en betoogde dat de inheemse bevolking van de Nieuwe Wereld van nature slaaf was.⁷⁸ Zijn tegenstander Las Casas verwierp dit idee; volgens hem waren alle mensen gelijk en vrij.⁷⁹ Tijdens de verlichting kwam er meer aandacht voor het gelijkheidsbeginsel en mensenrechten. Het bestaan van slavernij werd daarmee afgekeurd, zoals bijvoorbeeld door de Franse filosoof Montesquieu.⁸⁰

De leerlingen gaan hetzelfde te werk als in fase één: ze verkennen verschillende perspectieven op slavernij en proberen die te verklaren vanuit de context van die tijd. Voordat ze deze perspectieven achterhalen vanuit tekstbronnen, krijgen ze per tijdperiode historische informatie in de vorm van een korte tekst of video. De teksten worden dus aangeboden in context, wat de leerlingen kan helpen om de perspectieven van de schrijvers te verklaren.⁸¹ Bij elke passage beantwoorden de leerlingen weer een aantal vragen, gebaseerd op ontwerpcriteria 2A en/of 2B.⁸² Deze vragen zijn zowel gericht op het begrijpen van de tekst en het achterhalen van perspectieven⁸³, als op het vergelijken van de perspectieven met die van schrijvers uit de oudheid.⁸⁴

Receptie wordt ingezet om de kloof tussen de betekenis van de antieke teksten in de context van de oudheid (het vreemde) en de context van de leerling (het eigene) kleiner te maken.⁸⁵ Wanneer de leerlingen namelijk leren hoe perspectieven op slavernij door de eeuwen heen zijn veranderd onder invloed van historische en culturele ontwikkelingen, zoals het christendom of het humanisme, kunnen ze de verschillen tussen de oudheid en nu beter duiden. Er ontstaat als het ware een brug tussen de oudheid en nu.

⁷⁸ Sepúlveda, *Democrates Secundus*.

⁷⁹ Las Casas, *Apología*.

⁸⁰ Montesquieu, *De l'Esprit des Loix* I, 1 & XV, 1.

⁸¹ Dit sluit aan bij kernwaarde 4 van Renkema: "Literatuur en maatschappelijk thema in context aanbieden" (Renkema 2021, 98).

⁸² Zie [bijlage 4](#).

⁸³ Bijvoorbeeld vraag 15: "Hoe beschrijft Sepúlveda de inheemse bevolking van Latijns-Amerika?" (zie [bijlage 4](#)).

⁸⁴ Bijvoorbeeld vraag 20: "Lees je in Las Casas' argumentatie opvattingen over slavernij van eerdere schrijvers die je hebt gelezen terug?" (zie [bijlage 4](#)).

⁸⁵ Van Oeveren 2019, 76

Tabel 4: Overzicht fase 2: Receptie

| ITHAKA-model | Thematisch leerdoel | Kerdoel burgerschap | Leerinhoud burgerschap = ontwerpcriterium | Inhoud lessenserie | Voorbeeldvraag |
|---------------------------|---|--|---|---|---|
| <i>Quid ad artifices?</i> | 2. De leerlingen kunnen verschillende perspectieven op slavernij uit receptiebronnen afleiden en verklaren vanuit de betreffende tijdsperiode(n). | 2: Diversiteit 6: Maatschappelijke vraagstukken | <ul style="list-style-type: none"> • Rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen. [2A] • Achterhalen van verschillende perspectieven op vraagstukken aan de hand van bronnenonderzoek. [2B] | Perspectieven op slavernij vanuit: - Augustinus - Thomas van Aquino - Sepúlveda & Bartolomé de Las Casas in het Valladolid-debat (1520) - Montesquieu | <ul style="list-style-type: none"> • Waarom verwijst Sepúlveda naar Aristoteles? [2A] • Hoe moeten meesters met hun slaven omgaan, volgens Augustinus? [2B] |

Actualisatie

Nadat het verleden is bestudeerd, gaan de leerlingen lezen over vormen van moderne slavernij. Ze leren dat slavernij niet slechts iets is van het verleden, maar dat het nog steeds in bepaalde vormen voorkomt. Leerlingen lezen nieuwsberichten over de kledingindustrie, de bouw van het WK-stadion in Qatar en de grondstoffen voor mobieltjes, omdat deze naar verwachting dicht bij de leefwereld van de leerling staan. Van de vier geselecteerde nieuwsartikelen kiezen de leerlingen er twee uit die ze graag willen lezen. Door ze deze keuzevrijheid te geven kunnen ze onderwerpen kiezen waarmee ze zich het meest verbonden voelen en ervaren ze waarschijnlijk meer betrokkenheid bij de lesinhoud.⁸⁶

Bij ieder nieuwsartikel zijn vragen geformuleerd die leerlingen stimuleren om na te denken over drie aspecten: de aanwijzingen waaruit blijkt dat er sprake is van moderne slavernij (ontwerpcriterium 3B), de belangen en perspectieven die in dergelijke situaties een rol spelen (ontwerpcriterium 3C), en wat er werd of kan worden gedaan om moderne slavernij te bestrijden (ontwerpcriterium 3D). Door na te denken over de onderliggende belangen en beweegredenen voor moderne slavernij, ontwikkelen leerlingen inzicht in de verschillende factoren die aan de grondslag liggen van dergelijke praktijken. Tegelijkertijd leren ze herkennen op welke manieren en onder welke omstandigheden mensenrechten zoals gelijkheid en vrijheid worden geschonden.⁸⁷ In de receptiefase hebben leerlingen gezien dat dergelijke universele mensenrechten onder invloed van het humanisme en de verlichting tot stand zijn gekomen en nog niet golden in de tijd van de Grieken en Romeinen. Door de bestudering van actuele

⁸⁶ Autonomie is één van de drie basisbehoeften voor een krachtige leeromgeving (Geerts & Kralingen 2011, 57).

⁸⁷ Twee democratische kernwaarden (zie ook 1.2.1).

Reflectie

In de laatste fase formuleren leerlingen hun eigen perspectief op slavernij, zowel in de oudheid als nu. Terwijl in de vorige fases de leerlingen steeds werd gevraagd om hun antwoorden uit de bronnen te halen, wordt nu gevraagd naar de eigen mening van de leerling. Bij het vormen van een eigen perspectief wordt verlangd van de leerlingen dat ze kritisch nadenken over slavernij en rekening houden met de ervaringen en perspectieven van anderen, die ze in de vorige fases zijn tegengekomen (ontwerpcriterium 4A).

Daarnaast reflecteren de leerlingen ook op hun eigen handelen binnen de maatschappij. De reflectievragen stimuleren de leerlingen om na te denken over de effecten van hun eigen handelen (ontwerpcriterium 4B) en hun eigen bijdrage aan de samenleving (ontwerpcriterium 4C). Ze reflecteren dus op hun eigen burgerschap. Op die manier is de persoonlijke reflectie van deze lessenreeks erop gericht om bij te dragen aan de burgerschapsvorming van de leerling.

Tabel 6: Overzicht fase 4: Persoonlijke reflectie

| ITHAKA-model | Thematisch leerdoel | Kerdoel burgerschap | Leerinhoud burgerschap = ontwerpcriterium | Inhoud lessenserie | Voorbeeldvraag |
|--------------------|---|---|---|--------------------|--|
| <i>Quid ad me?</i> | 4. De leerlingen kunnen hun eigen perspectief op slavernij formuleren, zowel wat betreft het verleden als het heden en (waar mogelijk en passend) hun eigen rol daarin betrekken. | 2: Diversiteit 3: Democratische waarden 4: Maatschappelijke betrokkenheid | <ul style="list-style-type: none"> • Rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen. [4A] • Reflecteren op de effecten van het eigen handelen op de omgeving en het welzijn van anderen, nu en in de toekomst. [4B] • Benoemen (en waarderen) van eigen bijdrage aan de samenleving in dagelijkse situaties. [4C] | | <ul style="list-style-type: none"> • Wat vind je van de manier waarop slavernij werd gerechtvaardigd in het verleden? Kan je begrijpen waarom het werd gerechtvaardigd? [4A] • Heb jij zelf een rol in het in stand houden van (vormen van) slavernij? [4B] • Wat kan jij doen om bij te dragen aan meer bewustzijn over slavernij, zowel historisch als modern? [4C] |

3 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens het onderzoeksontwerp, de dataverzameling, de data-analyse en de waarborging van de kwaliteit van het onderzoek toegelicht. Voor de onderzoeksopzet is gebruik gemaakt van Plomp (2013) en Baarda (2018).

3.1 Onderzoeksontwerp

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een combinatie van kwalitatief evaluatieonderzoek en educatief ontwerponderzoek. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de mate waarin een lessenreeks over slavernij *invloed* heeft op het burgerschap van leerlingen. Dit sluit aan bij de functie van *evaluatieonderzoek*: het vaststellen van de effectiviteit van een programma, in dit geval een onderwijsontwerp.⁸⁹ Door middel van een focusgroepinterview wordt geëvalueerd of en in welke mate onderdelen van de conceptkerndoelen burgerschap worden behaald door de leerlingen. Ik heb bewust gekozen voor een semigestructureerd focusgroepinterview, omdat deze vorm ruimte biedt voor verdieping (door middel van doorvragen) en interactie tussen leerlingen. Het is een geschikt middel om te onderzoeken in hoeverre het ontwerp bij alle leerlingen dezelfde invloed heeft of dat er sprake is van verschillen.⁹⁰

Tegelijkertijd is dit onderzoek een *educatief ontwerponderzoek*. Dit type onderzoek heeft als doel om een op onderzoek gebaseerde interventie, zoals een onderwijsprogramma of onderwijsmateriaal, te ontwikkelen als oplossing voor een complex onderwijsprobleem, en daarnaast om kennis op te bouwen over de kenmerken en ontwikkelprocessen van deze interventies.⁹¹ In dit geval betreft het de *ontwikkeling* van een lessenreeks over slavernij. Deze lessenreeks draagt bij aan de oplossing van een probleem in de educatieve praktijk, namelijk het gebrek aan (vormen van) burgerschapsonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek richt zich dus niet alleen op de mogelijke invloed van deze interventie, maar ook op het begrijpen en verbeteren van het ontwerp zelf. Het heeft dus naast een evaluatieve functie ook een ontwerpgerichte functie.

⁸⁹ Plomp 2013, 14.

⁹⁰ Baarda 2018, 79.

⁹¹ Plomp 2013, 15.

Door de combinatie van een kwalitatief evaluatieonderzoek en een educatief ontwerponderzoek worden er twee doelen nagestreefd: enerzijds kan het onderzoek bijdragen aan de ontwikkeling van effectieve onderwijsmethoden om burgerschap te bevorderen, anderzijds kan het leiden tot nieuwe inzichten in de kenmerken waaraan dergelijke onderwijsontwerpen moeten voldoen.

3.2 Dataverzameling

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatieve dataverzameling via een semigestructureerd focusgroepinterview. Kwalitatief onderzoek maakt het mogelijk om erachter te komen wat mensen weten, denken, voelen en willen over bepaalde onderwerpen of gebeurtenissen.⁹² In dit onderzoek wilde ik enerzijds weten wat voor invloed de lessenreeks heeft gehad op het burgerschap van leerlingen, anderzijds hoe de leerlingen de lessenreeks zelf hebben ervaren. Het voordeel van een focusgroepinterview is dat leerlingen elkaar kunnen inspireren en aanvullen, waardoor er meer ideeën over de lessenreeks worden verzameld.⁹³ Ook laat het goed zien of leerlingen het eens zijn met elkaar of juist anders denken over de lessenreeks. Bovendien sluit een focusgroepinterview aan bij de praktijk van het onderwijs, waarin de docent het gesprek aangaat met (groepen) leerlingen over burgerschapsthema's.⁹⁴

Het interview was semigestructureerd, wat betekent dat alle hoofd- en deelvragen vastlagen, maar dat er wel ruimte was voor doorvragen.⁹⁵ Voor de opbouw van het interview is dezelfde volgorde als in de lessenreeks aangehouden: na een aantal openingsvragen over de lessenreeks in het algemeen werden opeenvolgend de fases tekstontsluiting/contextualisatie, receptie, actualisatie en persoonlijke reflectie doorlopen. Om te bepalen wat voor invloed de lessenreeks heeft gehad op het burgerschap van leerlingen, werd onderzocht in hoeverre de leerinhouden van de kerndoelen burgerschap, die aan de basis lagen van de lessenreeks (zie [bijlage 2](#)), zijn behaald. Op basis van deze leerinhouden zijn per fase open interviewvragen en vervolgvragen opgesteld (zie [bijlage 5](#)). In de formulering van de vragen is rekening gehouden

⁹² Baarda 2018, 167.

⁹³ Baarda 2018, 174.

⁹⁴ Het voeren van een dialoog over burgerschapsthema's wordt ook door Moeyes (2020), Renkema (2021) en Schat (2023) aangeraden.

⁹⁵ Baarda 2018, 180.

met de woordenschat van de leerlingen en is sturing zoveel mogelijk vermeden.⁹⁶ De volledige uitwerking van het interview is te zien in [bijlage 6](#).

Tijdens de uitvoering van de lessenreeks hebben de leerlingen aan het einde van fase één, twee en drie steeds een samenvattingsopdracht gemaakt over de gelezen bronnen (zie [bijlage 4](#)). In het interview hebben leerlingen op voorhand van elke fase hun ingevulde samenvattingsopdracht ingezien, zodat ze hun kennis over de teksten konden activeren.

Het groepsinterview is afgenomen onder vijf leerlingen, die deelnamen aan de lessenreeks. De leerlingen zijn geselecteerd en gevraagd om deel te nemen op basis van hun inzet. Alle vijf leerlingen halen over het algemeen goede resultaten voor de vakken Grieks en Latijn en zijn redelijk tot zeer gemotiveerd. Drie leerlingen stellen vaak vragen in de les en durven zich goed uit te spreken in een groep. De andere twee leerlingen houden zich vaak wat meer op de achtergrond. Zij geven meer ruimte aan andere leerlingen en geven uit zichzelf niet zo snel een antwoord. In het interview is hiermee rekening gehouden door deze leerlingen gericht te bevragen. Op die manier kregen alle leerlingen de ruimte om hun gedachten en ideeën te delen.

Voor de uitvoering van dit onderzoek is een datamanagementplan ingeleverd en goedgekeurd. Van het interview zijn audio-opnames gemaakt, die vervolgens volledig en letterlijk zijn getranscribeerd. Op deze manier was het mogelijk om het interview later nauwkeurig te analyseren.

3.3 Data-analyse

Alle data zijn geanalyseerd door middel van coderen. Van tevoren heb ik een model ontwikkeld op basis van acht concepten, gebaseerd op de leerinhouden burgerschap. Daarnaast was er nog ruimte voor nieuwe codes vanwege onverwachte of nieuwe inzichten. Het conceptueel model op basis van de leerinhouden is als volgt:

Tabel 7: Conceptueel model

| Code conceptueel model | Leerinhoud burgerschap | Voorbeeld uit interview |
|--------------------------------|--|--|
| Achterhalen perspectieven (AP) | Achterhalen van verschillende perspectieven op vraagstukken (a.d.h.v. bronnenonderzoek). | Seneca die zag slaven wel echt gewoon als een mens, niet als voorwerp, want hij zegt ook bijvoorbeeld dat ze allemaal gewoon geboren zijn en |

⁹⁶ Baarda 2018, 190 en 196.

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| | | gewoon ademen en sterven en dat hij meer daarnaar kijkt dan bijvoorbeeld waar je goed in bent. |
| Omgaan met perspectieven (OP) | Rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen. | Omdat ie veel met landbouw bezig is ofzo? Gewoon, hij ziet meer soort van winst ofzo, doel, dat ie minder naar hun kijkt als persoon maar gewoon, dat ie denkt ja ze helpen mij, ze zijn een soort van werktuig. |
| Intercultureel bewustzijn (ICB) | Bedenken van interculturele dilemma's en cultuurverschillen bij (moderne) vreemde talen en hoe daarmee om te gaan. | Hun kunnen wel nog naar huis, ze maken wel lange dagen maar ze kunnen altijd nog wel gewoon naar huis en vroeger zaten ze wel een soort van gewoon opgesloten bij die meester of hoe je dat ook noemt, dus konden ze niet weg. |
| Schending rechten (SR) | Onderzoeken van voorbeelden van situaties in heden (en verleden), hier of elders, waarin de rechten van diverse groepen niet worden (of werden) beschermd. | Er zijn best veel trappen nu. Want je hebt nu [...] dat mensen gewoon uitgebuit worden maar dan hebben ze vaak nog wel een mogelijkheid om te vertrekken en ja die is vaak niet heel groot want anders komen ze vaak gewoon geld te kort, maar [...] bij het stadionbouwen in Qatar, dan wordt gewoon hun paspoort afgepakt dus dan kunnen ze ook echt niet meer weg, dan zitten ze ook echt gevangen. Dus er zijn echt wel verschillende maten waarin het wordt toegepast. |
| Belangen (B) | Analyseren welke belangen en perspectieven een rol spelen binnen actuele, maatschappelijke en planetaire vraagstukken. | Het is duidelijk dat [...] van die bedrijven ook echt wel meer om winst geven. |
| Oplossingen (O) | Verkennen welke individuele en collectieve bijdragen aan oplossingen mogelijk zijn. | Ja ik denk eigenlijk dat het gewoon meer gecontroleerd moet worden in die fabrieken, dat ze zich echt aan regels houden, want dan doen ze het niet meer. |
| Effecten eigen handelen (EEH) | Reflecteren op de effecten van het eigen handelen op de omgeving en het welzijn van anderen, nu en in de toekomst. | Maar vervolgens wordt dat hier verkocht dus eigenlijk zijn wij dan ook weer medeschuldig aan die slavernij. |
| Eigen bijdrage (EB) | Benoemen (en waarderen) van eigen bijdrage aan de samenleving in dagelijkse situaties. | We kunnen nu misschien ook wel aan anderen onze standpunten duidelijker uitleggen nu we er wat meer over hebben geleerd. |

Nadat de geluidsopname van het interview was getranscribeerd, is door middel van markering in het transcript onderscheid gemaakt tussen evaluatieve opmerkingen over het

onderwijsontwerp en inhoudelijke opmerkingen over burgerschap. Deze tekstfragmenten, bestaande uit tenminste één zin, zijn onder elkaar in twee afzonderlijke tabellen geplaatst: één voor het onderwijsontwerp en één voor burgerschap.

De tekstfragmenten die iets vertelden over de ervaring van leerlingen zijn inductief gecodeerd, wat betekent dat ze worden ingedeeld in categorieën die van tevoren nog niet vastlagen. In totaal zijn twee cycli doorlopen. In de eerste cyclus werden woorden of verkorte zinnen uit de tekstfragmenten gebruikt als codes ('in vivo' coderen).⁹⁷ Het voordeel van 'in vivo' coderen is dat de codes heel dicht bij het materiaal blijven en (vrijwel) geen interpretatie zijn van de onderzoeker. In de tweede cyclus is gezocht naar patronen tussen de codes uit de eerste cyclus (axiaal coderen).⁹⁸ Hieruit kwamen de volgende codes:

- Hoeveelheid
- Positieve ervaring
- Opbouw
- Afwisseling
- Leerzaam
- Actueel
- Taalgebruik
- Moeilijkheid
- Duidelijkheid
- Bekendheid thema
- Cultuur

De tekstfragmenten over burgerschap zijn deductief gecodeerd, aangezien de codes al vastlagen. Aan elk tekstfragment zijn één of meerdere codes uit het conceptueel model gekoppeld. Deze codes vormen het uitgangspunt voor de resultatenanalyse in het volgende hoofdstuk.

3.4 Waarborging van kwaliteit

Om de kwaliteit van dit onderzoek te waarborgen, is rekening gehouden met betrouwbaarheid en validiteit. De subjectiviteit van kwalitatieve dataverzameling en -analyse kan ervoor zorgen

⁹⁷ Baarda 2018, 255.

⁹⁸ Baarda 2018, 260.

dat het onderzoek minder betrouwbaar is.⁹⁹ Om de betrouwbaarheid te bevorderen zijn de kenmerken van de deelnemers en het coderingsproces daarentegen duidelijk beschreven om een zo gedetailleerd mogelijk beeld te geven van de dataverzameling en -analyse. Bij een focusgroepinterview bestaat het risico dat groepsgenoten elkaar beïnvloeden, wat afbreuk doet aan de validiteit.¹⁰⁰ Ze kunnen bijvoorbeeld bepaalde dingen zeggen om indruk te maken op elkaar of juist niets zeggen omdat ze bang zijn voor de reactie van anderen. Om de validiteit van de onderzoeksresultaten te vergroten zijn de antwoorden tijdens het interview na afloop vergeleken met de ingevulde werkbladen.

Een van de belangrijkste voorwaarden om de betrouwbaarheid en validiteit te vergroten is om transparant te werken.¹⁰¹ Hoewel de eigen interpretatie van de onderzoeker altijd een rol speelt in het analyseren van de data, is het onderzoek zo valide mogelijk gemaakt. Door middel van tabellen is de samenhang tussen de theorie, lessenreeks, interviewopzet en analyse transparant gemaakt. De leerinhouden van de kerndoelen burgerschap vormen een rode draad door het hele onderzoek. Deze samenhang tussen alle verschillende onderdelen en de onderbouwing vanuit de theorie draagt bij aan de validiteit.

Ook is er in dit onderzoek sprake van triangulatie. Dit houdt in dat er gebruik is gemaakt van verschillende bewijsmaterialen om de bevindingen te onderbouwen.¹⁰² Tijdens de uitvoering van de lessenreeks heb ik de leerlingen geobserveerd en notities gemaakt. Bovendien zijn de ingevulde werkbladen van de lessenreeks gebruikt ter vergelijking van de antwoorden van de geïnterviewde leerlingen. De combinatie van deze verschillende bewijsmaterialen verhoogt de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek.

⁹⁹ Baarda 2018, 274.

¹⁰⁰ Baarda 2018, 174.

¹⁰¹ Baarda 2018, 275.

¹⁰² Baarda 2018, 276.

4 Resultaten

4.1 Ontwerp lessenreeks

4.1.1 Algemeen oordeel over de lessenreeks

Tijdens het bespreken van de lessenreeks in het algemeen kwam meerdere keren naar voren dat de leerlingen de lessenreeks als leuk en interessant hebben ervaren. Ze gaven aan dat ze het thema slavernij erg interessant, belangrijk en leerzaam vonden, vooral omdat het nog steeds actueel is. Ze waren al redelijk bekend met het begrip ‘moderne slavernij’, omdat ze via het nieuws of TikTok al eerder berichten over SHEIN hadden gehoord. Juist daarom vonden ze het thema relevant, zoals deze leerling aangaf:

Leerling 5: Heel veel vooral jongeren (...) gebruiken zulke webshops wel, en in die webshops wordt juist het meest oneerlijk gehandeld dat we een beetje terug kunnen koppelen aan slavernij (...). Dat vond ik wel (...) handig, nuttig.

Bovendien gaven leerlingen aan dat ze de lessenreeks leuk vonden vanwege “de cultuur die je meekrijgt” en de afwisseling ten opzichte van de standaard lessen Grieks en Latijn, die vooral bestaan uit teksten vertalen en grammaticale opdrachten maken.

Ze waren vooral positief over de les over moderne slavernij. Een leerling zei daarover het volgende:

Leerling 2: Vooral dat moderne vond ik interessant. (...) Je kon het dan een beetje in perspectief brengen wat het verschil was en als je dan daarover dacht hoe het zover dan is ontwikkeld en het de tijd van nu heeft beïnvloed, (...) de tijd van de oudheid, dat het nog steeds wel zo een beetje is.

De koppeling tussen de oudheid en moderne tijd zorgde er volgens de leerlingen voor dat de stof heel dichtbij kwam, wat er weer voor zorgde dat ze meer over slavernij gingen nadenken, zowel tegenwoordig als in de oudheid. De teksten uit later tijd waren volgens leerling 1 nuttig om de ontwikkeling tussen de oudheid en nu te zien:

Leerling 1: Het was nu wel een (...) overgang want als je van oudheid naar echt nu al was gegaan dan was het ook zo’n hele grote brug, maar doordat die middeleeuwen (...) erbij waren gekomen was het wel (...) meer een overgang (...), waardoor je wel verschil zag.

[Alle andere leerlingen stemmen in]

4.1.2 Lesmateriaal

Tijdens het bespreken van de eerste drie fases van de lessenreeks is telkens eerst gevraagd wat de leerlingen van het lesmateriaal vonden. Bij het inzien van de ingevulde werkbladen merkte een leerling op dat ze “echt veel gemaakt hadden”. De lengte van de teksten vonden de leerlingen goed, al moesten de teksten niet langer zijn. Tijdens de uitvoering van de lessenreeks bleek dat er een groot verschil zat in werktempo tussen leerlingen, maar dat op één leerling na alle leerlingen de opdrachten afkregen binnen de ingeplande tijd. Voor de eerste en tweede fase was dit ieder één lesuur van zestig minuten; de derde en vierde fase zijn samen in één lesuur van zestig minuten doorlopen. De leerlingen hadden de meeste tijd nodig voor de eerste fase en de minste tijd voor de reflectiefase.

Vier van de vijf leerlingen gaven aan dat ze soms wat lastiger door de teksten uit de oudheid kwamen. Aristoteles en Seneca vonden ze over het algemeen makkelijk te begrijpen, maar Plato en Varro ervoeren ze als moeilijker. Volgens de leerlingen lag dat aan verschillende factoren:

Leerling 2: Je moest je wel even focussen op wat je las, (...) want als je er soort van doorheen las en (...) je herhaalde het niet dan wist ik eigenlijk niet meer wat ik had gelezen, want dat taalgebruik maakt het natuurlijk best wel lastig.

[leerling 3 stemt in]

Leerling 2: En het ging ook wel diep (...) erin, soort van ezelsbruggetjes er (...) omheen, dan wat ze eigenlijk bedoelden, dus je moest je wel focussen op wat je las.

Leerling 5: Bij mij hangt het van de schrijver af. Want sommigen gingen echt zo chique praten...

[leerlingen 1, 2 en 3 stemmen in]

Leerling 5: ... en onnodige woorden gebruiken, en anderen die zeiden meteen wat ze vonden.

Taalgebruik en directheid speelden dus een belangrijke rol in de mate waarin de leerlingen de teksten konden begrijpen. Een leerling gaf aan dat ze Aristoteles duidelijker vond omdat hij met voorbeelden uitlegt wat hij bedoelt. Varro daarentegen vonden drie leerlingen lastiger te begrijpen. Volgens leerling 2 kwam dat door de metaforen die hij gebruikte, maar er komen geen duidelijke metaforen voor in de tekst, behalve misschien de indeling van de werktuigen. Eén leerling gaf aan dat ze geen moeite had met de teksten, maar volgens haar kwam dat doordat ze in haar vrije tijd vaak leest.

Alle leerlingen waren het erover eens dat ze makkelijker door de teksten uit latere tijdsperiodes kwamen. De leerlingen verklaarden dit als volgt:

Leerling 1: Het leek gewoon meer op hoe we nu spreken... en schrijven natuurlijk.

[leerlingen 2 en 3 stemmen in]

Leerling 4: Ja ik denk ook wel gewoon woordkeuze ... taalgebruik.

[leerling 5 stemt in]

Het taalgebruik van deze schrijvers was dus volgens de leerlingen simpeler en moderner dan het taalgebruik van de schrijvers uit de oudheid, wat zorgde voor een beter en sneller begrip van de teksten.

De leerlingen gaven aan dat ze de artikelen over moderne slavernij uit de actualisatiefase duidelijk en informatief vonden. Een leerling merkte op dat de samenvattingsopdracht bij de artikelen erg nuttig was:

Leerling 5: En hoe we het ook in die tabellen moesten zetten dat was voor mij wel het beste want dan ga ik echt kijken naar wat is nou de situatie en (...) dan wordt het duidelijker voor me.

De samenvattingsopdracht stimuleerde de leerling dus om tot de kern te komen, waardoor de teksten duidelijker werden voor haar.

4.2 Leerinhouden burgerschap

4.2.1 Achterhalen van perspectieven

4.2.1.1 Oudheid

Tijdens het bespreken van de eerste fase van de lessenreeks werd gevraagd wat de leerlingen hadden geleerd over hoe er tegen slavernij werd aangekeken in de oudheid. Leerlingen gaven direct aan dat ze grote verschillen zagen tussen de schrijvers:

Leerling 1: Ja dat het heel verschillend was...

[leerlingen 3 en 4 stemmen in]

Leerling 1: ... want (...) Seneca die dacht héél anders dan die Aristoteles, het was ook echt wel het tegenovergestelde. Aristoteles dacht (...) ze zijn (...) minderwaardig, en je mag gewoon doen met ze wat je wil, maar Seneca zag ze wel echt meer als vrienden.

Leerlingen konden de perspectieven van de schrijvers goed verwoorden en onderbouwden hun uitspraken vaak met verwijzingen naar de teksten, zoals bijvoorbeeld deze leerling:

Leerling 5: Seneca die zag slaven wel echt gewoon als een mens, niet als voorwerp, want hij zegt ook bijvoorbeeld dat ze allemaal gewoon geboren zijn en gewoon ademen en sterven en dat hij meer daarnaar kijkt dan bijvoorbeeld waar je goed in bent.

De leerlingen baseerden zich dus duidelijk op de gelezen tekstbronnen. Ze haalden daarbij regelmatig citaten uit de teksten aan die ze hadden ingevuld in de samenvattingstabellen op het werkblad.

Uit de ingevulde tabellen op de werkbladen bleek al dat leerlingen Seneca verschillend interpreteerden: sommigen zagen hem als tegenstander van slavernij, anderen meenden dat dat niet het geval was. Dit kwam ook naar voren in het gesprek:

- Leerling 5: Sommige schrijvers vonden het wel, zolang je goed met ze omgaat, gewoon goed behandelt, dingen bespreekt en zo, dat het dan gewoon kan.
- Leerling 4: Maar (...) Seneca, die was wel meer tegen de slavernij als de rest van de schrijvers...
- Leerling 3: Ja, die was er wel het meeste tegen...
- Leerling 4: ... want Seneca die vond wel echt, je kunt slaven hebben maar je moet ze gewoon wel echt goed behandelen dan.
- Leerling 2: Uiteindelijk is het dan alsnog dat ze slaven hebben...
- Leerling 1: Ja, ze doen allemaal dingen voor hem.
- Leerling 2: ... dus dan komt het toch op hetzelfde neer.

Uit de antwoorden van de leerlingen bleek dat ze kritisch nadachten over de uitspraken van de schrijvers en dat ze hun antwoorden onderbouwden met tekstverwijzingen.

4.2.1.2 Later tijd

Ook de perspectieven van schrijvers uit latere perioden konden de leerlingen goed benoemen. Ze gaven aan dat het christendom een grote rol ging spelen in de argumentatie, zowel voor als tegen slavernij. Een leerling merkte op:

- Leerling 5: Ze hebben allemaal wel iets met (...) religie te maken, behalve Montesquieu dan, maar sommigen gebruiken religie als een reden waarom slavernij niet goed te praten is en anderen zeggen juist "jawel, we hebben orde nodig en religie (...)".

Alle leerlingen waren het erover eens dat Augustinus en Thomas van Aquino slavernij rechtvaardigden als straf voor de zonde. Er werd wel een verschil benoemd tussen de twee geestelijken:

- Leerling 1: Maar die Thomas die vond (...) dat het niet natuurlijk was volgens mij.
- Leerling 2: Hij dacht dat het niet natuurlijk was maar dat het wel is ontstaan door de zonde.
- Leerling 1: En die Augustinus was voor mijn gevoel wel wat strenger erin, want hij zei wel dat ze minderwaardig waren dan hun.

[leerling 3 stemt in]

Met strenger bedoelde de leerling dat deze schrijver een negatiever beeld had van slaven. De strengste van de schrijvers uit deze fase was echter Sepúlveda volgens deze leerling. Dit argument werd onderbouwd vanuit de gelezen teksten:

Leerling 1: Hij [Sepúlveda] was wel echt helemaal tegen (...) die indianen en noemde ze ook barbaren (...) en dat ze gewoon als dieren leven...

Leerling 2: Een soort betere Europeanen.

Leerling 1: ... en dat de wijzen ze moeten leiden naar een (...) beter leven.

Over Las Casas en Montesquieu waren de leerlingen eensgezind: zij waren tegenstanders van slavernij. Zo zei een leerling over het perspectief van Montesquieu:

Leerling 3: Hij [Montesquieu] vond dat [slavernij] rampzalig was voor de meesters en voor de slaven (...) en dat gewoon iedereen gelijk is.

De leerlingen konden ook in deze fase de verschillende perspectieven goed achterhalen en maakten daarbij consistent gebruik van de bronnen.

4.2.2 Omgaan met perspectieven

4.2.2.1 Oudheid

In eerste instantie vonden de leerlingen het lastig om de perspectieven van de schrijvers uit de oudheid te verklaren. Eén leerling gaf dit ook expliciet aan. Ook duurde het langer voordat de leerlingen antwoord gaven en bedachten ze zelf informatie over bijvoorbeeld de status en opvoeding van de schrijvers. Zo probeerde een leerling het verschil in perspectief tussen Aristoteles en Seneca te verklaren aan de hand van hun sociale positie:

Leerling 4: Aristoteles die was natuurlijk wel gewoon hoger, die had meer macht, terwijl Seneca [die] was veel meer voor het gewone volk, dus die kreeg daar denk ik dan ook meer van mee hoe het dan voor die slaven moest zijn terwijl Aristoteles die stond er echt boven (...).

De leerling zag terecht dat Seneca meer bezig was met het lot van slaven, maar vulde daarbij in dat Seneca ook dichterbij het gewone volk stond dan Aristoteles, terwijl Seneca juist een belangrijke positie in de Romeinse politiek bekleedde.

Tijdens het gesprek kwam een aantal keer naar voren dat slavernij in de oudheid genormaliseerd was. Desondanks vond een van de leerlingen het perspectief van Varro moeilijk te begrijpen:

Leerling 2: Ik vind het voorbeeld ook wel een beetje extreem, ik bedoel, het is wel gewoon genormaliseerd maar dat ze werktuig zijn, dat is (...) wel een beetje een extreme versie [er]van...

Een andere leerling nuanceerde dat door rekening te houden met de ervaring van Varro:

Leerling 4: Maar ik denk dat ze wel vaak gewoon worden behandeld als werktuigen maar dat het meestal niet wordt gezegd, dat het meestal wordt gerelativeerd, en Varro die durft wel echt te schrijven dat het eigenlijk wel is hoe ze dan behandeld worden.

Pas aan het einde van het interview, tijdens de bespreking van de reflectiefase, bleek dat leerlingen in staat waren om de opvattingen van de schrijvers te verklaren vanuit hun sociale positie. Ze gebruikten hierbij de achtergrondinformatie over slaven bij de Romeinen uit het lesboek Fortuna:

Leerling 2: Ik snap ze iets meer. Ik vind het niet goed, maar ik zou iets meer in hun in kunnen beelden dat het in hun tijd wel zo normaal was en dat ze er niet echt iets aan konden doen want (...) zo was het. Ze hadden slaven en ja, het is niet goed hoe we er nu op terug kijken, maar ja...

Leerling 1: En als je er geen had dan werd je ook niet (...) heel erg serieus genomen denk ik in die tijd. Zeker bij die Romeinen en Grieken...

Leerling 2: Ja het is echt zo'n macht van, ik heb een slaaf (...).

Leerling 1: Ja, want (...) in het boek stond ook (...): zelfs de doodgewone Romein had een slaaf. Als je dan als een (...) heel groot persoon geen slaaf hebt, dan denk ik dat andere mensen je ook niet echt serieus nemen (...).

Leerling 5: Ja er werd ook gezegd dat als je dan geen slaaf had, dat het een teken van armoede was.

Ze konden de perspectieven van de schrijvers dus verklaren en enigszins begrijpen vanuit het feit dat slavernij in de oudheid genormaliseerd was en dat slaven van invloed waren op de sociale positie van de Grieken en Romeinen.

4.2.2.2 Later tijd

Tijdens de bespreking van de receptiefase bleek dat de leerlingen de perspectieven niet altijd even goed konden verklaren. Hoewel ze goed konden benoemen hoe de middeleeuwse auteurs tegen slavernij aankeken, vonden ze het lastig om hun perspectieven te verklaren – behalve dat God een belangrijke rol speelde. Na een lange stilte deed één leerling een poging om de perspectieven van Augustinus en Thomas van Aquino te verklaren door te verwijzen naar de sociale hiërarchie in de middeleeuwen:

Leerling 2: Je weet natuurlijk niet wat voor geloof iemand meekrijgt en hoe je (...) meekrijgt wie er beter zijn omdat er bijvoorbeeld priesters zijn (...) [d]ie dat ook zien als hoger en dan iedereen die daar onder is, dat het ook al gerangschikt is.

De leerling liet hiermee zien dat ze zich inleefde in de tijd van de middeleeuwen, de leefwereld van de auteurs. Hoewel ze een vakinhoudelijk juiste opmerking maakte, leek ze niet zeker te zijn van haar antwoord. De andere leerlingen bleven stil.

Voor het perspectief van Sepúlveda werd wel een duidelijke verklaring gegeven, waarbij rekening werd gehouden met de ervaring van Sepúlveda:

Leerling 2: Misschien omdat hij [Sepúlveda] dan (...) vanuit Europa (...) hun [de inheemse bevolking van Amerika] als rare mensen zag omdat ze misschien er anders uitzagen...

Leerling 1: Anders leefden ook.

Leerling 2: ... ja, anders leefden, andere leefstijl, andere cultuur en dat ze (...) niet binnen het hokje vielen (...) van toen, of waar hij leefde dan.

De leerlingen probeerden zich dus in te leven in Sepúlveda. Daarnaast werd herkend dat Sepúlveda zich baseerde op Aristoteles' argumentatie. Aan het verklaren van het perspectief van Las Casas is niet expliciet aandacht besteed tijdens het gesprek.

Montesquieus opvatting werd succesvol in verband gebracht met de Verlichting:

Leerling 1: Was het niet zo dat hij meer in die Verlichting zat? (...) Hij was in Frankrijk en daar was het wel wat groter dan (...) de andere plekken. Dat ze daar wel meer begonnen na te denken over...

Leerling 2: Over vrijheid (...).

[leerlingen 1 en 3 stemmen in]

Leerling 2: En gelijkheid.

De leerlingen hielden dus rekening met maatschappelijke veranderingen, zoals het vrije denken en de totstandkoming van grondrechten als vrijheid en gelijkheid.

4.2.3 Intercultureel bewustzijn

Hoewel de leerlingen niet zelf een intercultureel dilemma hebben bedacht – het thema slavernij stond van tevoren namelijk al vast – toonden ze zich wel ervan bewust dat slavernij in verschillende culturen en tijdsperiodes een maatschappelijk vraagstuk is en dat er cultuurverschillen zijn tussen de oudheid, latere tijd en nu. Toen aan het begin van het interview werd gevraagd hoe de leerlingen het vonden om de lessenreeks te volgen, gaven ze aan dat ze

zich er bewust van waren geworden dat slavernij nog steeds voor komt, maar in andere vormen dan vroeger:

Leerling 2: Dat het toch nog zo is (...).

Leerling 4: Ja want sommige mensen denken nu ook van, slavernij is wel gewoon voorbij, maar eigenlijk is het er nog wel.

Leerling 3: Ja, gewoon op andere manieren.

(...)

Leerling 5: En bij die artikelen aan het eind kon ik wel een beetje terugzien van hoe het, ja niet per sé slavernij, maar hoe het tegenwoordig ook nog wel terugkomt.

Volgens de leerlingen zijn er dus verschillen tussen slavernij in de oudheid en nu, maar is slavernij nog niet helemaal verdwenen. Leerling 2 gaf aan dat het lastig is om moderne slavernij te duiden en te definiëren:

Leerling 2: Nou ik denk dat slavernij wel een heel groot woord is om zo maar te gebruiken, dat je het niet in één zin kan uitleggen, en dat het ook wel heel erg verschilt in hoe het vroeger was en hoe het nu is, dat [slavernij van nu] ook bijvoorbeeld heel erg stiekem gebeurt (...), en dat het ook niet heel erg open is zoals vroeger dus dat je het niet heel makkelijk kan definiëren.

Volgens deze leerling is ‘moderne slavernij’ dus een complex begrip. Leerling 1 gaf aan dat ze dacht dat moderne slavernij vooral voorkomt in ontwikkelingslanden:

Leerling 1: Ik denk ook dat het wel een beetje ligt aan in welk land die fabrieken staan want voor mijn gevoel staat alles in (...) arme landen waar de overheid niet echt zo heel veel aan doet, want SHEIN staat natuurlijk gewoon in China en (...) ik denk dat die mensen [de regering] daar niet heel veel om geven (...).

Leerling 5: In Nederland kom je er niet echt heel snel mee weg.

Deze leerlingen hadden het artikel van de textiel fabrieken in Engeland niet gelezen, maar een andere leerling wel. Deze leerling gaf aan dat hij het vreemd vond dat slavernij in een ontwikkeld land als Engeland kon voorkomen:

Leerling 3: Engeland is natuurlijk wel een ontwikkeld land dus ik vind het alsnog wel raar dat ze daar gewoon mee weg kunnen komen.

Leerling 2 concludeerde vervolgens dat moderne slavernij in dat opzicht overal kan voorkomen en dat het daarom zo moeilijk is om te herkennen:

Leerling 2: Ja, maar (...) misschien verwacht je niet dat het in Engeland gebeurt omdat het dan (...) zo ontwikkeld is, maar daarom is het juist zo moeilijk om te herkennen (...). Het kan overal eigenlijk zijn, (...) als je het zo ziet.

De leerling toonde zich dus bewust van het feit dat moderne slavernij een fenomeen is dat in alle culturen kan voorkomen, ook in de westerse cultuur. Er zitten volgens de leerlingen wel degelijk verschillen tussen slavernij in de oudheid en moderne slavernij:

Leerling 1: Hun [moderne slaven] kunnen wel nog naar huis, ze maken wel lange dagen maar ze kunnen altijd nog wel gewoon naar huis en vroeger zaten ze wel (...) opgesloten bij die meester (...), dus konden ze niet weg.

Leerling 2: Dat is wel iets extremer.

Leerling 5: Ja waarschijnlijk wordt het daarom in sommige landen ook niet zo serieus genomen omdat ze dan gewoon naar huis kunnen.

Leerling 2: Ja omdat het nu ook minder is genormaliseerd (...). Bijna iedereen is eigenlijk wel tegen (...), maar omdat het (...) niet echt naar boven [wordt] gebracht (...) zie [ik] in ieder geval niet dat er nog steeds zoveel dingen gebeuren, wat eigenlijk best wel erg is. Er wordt niet heel veel aan gedaan.

Moderne slavernij verschilt dus van klassieke slavernij omdat werknemers niet opgesloten zitten bij hun werkgever zoals een slaaf bij zijn meester. Bovendien, gaf de leerling aan, was slavernij in de oudheid genormaliseerd, terwijl slavernij tegenwoordig verboden is. Toch is moderne slavernij in zekere mate ook genormaliseerd door ons, volgens leerling 2:

Leerling 2: Mensen maken grappen over die kinderen in China die werken voor dat SHEIN (...). Het is in dat opzicht ook gewoon genormaliseerd door ons, soort van.

[leerlingen 1 en 3 stemmen in]

Kortom, de leerlingen waren in staat om verschillen en overeenkomsten tussen slavernij in de oudheid en moderne slavernij te duiden, maar gaven aan dat moderne slavernij een complex en lastig begrip is. Ze toonden zich ervan bewust dat (moderne) slavernij een intercultureel dilemma is.

4.2.4 Schending rechten

Tijdens de bespreking van de actualisatiefase waren leerlingen in staat om aan te geven wanneer bepaalde rechten van groepen mensen werden geschonden en er dus sprake was van moderne slavernij. Een leerling merkte op dat er wel verschillende gradaties zijn in het schenden van rechten:

Leerling 4: Er zijn best veel trappen nu. Want je hebt nu (...) dat mensen gewoon uitgebuit worden maar dan hebben ze vaak nog wel een mogelijkheid om te vertrekken en ja die is vaak niet heel groot want anders komen ze vaak gewoon geld te kort, maar (...) bij het stadionbouwen in Qatar, dan wordt gewoon hun paspoort afgepakt dus dan kunnen ze ook echt niet meer weg, dan zitten ze ook echt gevangen. Dus er zijn echt wel verschillende maten waarin het [moderne slavernij] wordt toegepast.

Volgens deze leerling is het afpakken van een paspoort dus een ergere vorm van slavernij dan uitbuiting, omdat mensen in het eerste geval helemaal geen mogelijkheid meer hebben om te vertrekken. Toen haar werd gevraagd of ze al die verschillende gradaties als vormen van moderne slavernij ziet, antwoordde ze het volgende:

Leerling 4: Ja, veel wel omdat, vaak hebben mensen niet echt nog een andere uitweg of een kans en (...) dat is wel gewoon oneerlijk. En dat zou gewoon veranderd moeten kunnen worden door de eigenaren van de bedrijven.

De leerling zag dus in dat sommige mensen geen eerlijke kansen hebben en dat de eigenaren van bedrijven hiervoor verantwoordelijk zijn. Een andere leerling gaf aan dat er tegenwoordig wetten en regels zijn om te zorgen dat mensen krijgen waar ze recht op hebben, maar dat die niet altijd worden nageleefd:

Leerling 5: Het is tegenwoordig ook wel lastiger om mensen aan slavernij te laten doen vanwege wetten en allemaal regels die we nu hebben en dingen over de werkvloer, bijvoorbeeld je moet een bepaald loon geven, bepaald salaris, en pauzes zijn ook verplicht, maar binnen fabrieken gaan ze dat dan stiekem gewoon minder doen.

[Leerling 2 en 3 stemmen in]

Leerling 2: Moeilijker te herkennen.

Leerling 5: Dan geven ze [de fabriekseigenaren] die mensen niet de rechten die ze verdienen (...) maar, omdat ze alsnog een salaris krijgen, denken wij 'kan geen slavernij zijn en ze krijgen alsnog gewoon hun plichten en hun rechten' (...) maar dat is dan eigenlijk allemaal niet waar.

Volgens de leerlingen is het dus moeilijk om moderne slavernij te herkennen, omdat de werknemers wel salaris krijgen, maar de werkgevers zich onopvallend onvoldoende aan de regels en plichten houden.

Bovendien liegen bedrijven volgens de leerlingen over het volgen van regels en wetten, waardoor het moeilijk is om onrecht te herkennen:

Leerling 5: Er wordt vaak gezegd dat ze [eigenaren van bedrijven] wel actie ondernemen wanneer mensen zich niet aan de regels houden binnen een bedrijf, maar, waarschijnlijk zeggen

ze dat gewoon. Ze zeggen ook niet eens wat voor actie ze ondernemen dus dat laat al gewoon zien dat ze waarschijnlijk gewoon doen alsof.

Leerling 4: Als je dan bijvoorbeeld zo gaat zoeken bij van die sites van Apple of Samsung (...) waar al dat kobalt vandaan komt (...), op de site staat waarschijnlijk gewoon 'ja het komt niet uit die en die gebieden waar dat is gebeurd' maar dan ben je dus eigenlijk ook gewoon de consument aan het voorliegen.

Kortom, de leerlingen konden uit de nieuwsartikelen halen wanneer bepaalde rechten van groepen mensen werden geschonden, maar gaven aan dat het soort onrecht als moderne slavernij moeilijk te herkennen is, omdat het stiekem en heel onopvallend gebeurt.

4.2.5 Belangen

Tijdens het interview is ook gevraagd waarom er nog steeds vormen van slavernij voorkomen. Alle leerlingen waren het erover eens dat moderne slavernij voorkomt omdat bedrijven winst willen maken, dus vanuit economisch belang. Geld is volgens de leerlingen ook de reden dat bedrijven niet willen werken aan oplossingen:

Leerling 4: Ja maar dat is bij die mobieltjes precies hetzelfde want (...) al die grote bedrijven van Samsung, Apple, Microsoft, die zeggen allemaal dat ze het gewoon niet kunnen controleren en dat ze het zover mogelijk hebben uitgezocht maar dat ze het nog steeds niet met honderd procent zekerheid kunnen zeggen, maar eigenlijk lees je er gewoon uit, als je tussen de regels doorleest, dat ze het gewoon niet controleren omdat ze er gewoon geen geld in gaan steken.

Leerling 1: Ja en dat ze het eigenlijk ook niet zo heel veel boeien. Het is goedkoop, dus ze krijgen er veel geld mee.

Leerling 2: Het gaat ze alleen maar om geld.

Leerling 1: Want ja, ze snappen ook wel dat als ze wel goed die kobalt halen, dan worden telefoons ook veel duurder en dan gaan mensen die telefoons ook niet meer kopen, dus ja, (...) hun gaan er gewoon niks aan doen.

Leerling 1 benadrukt hier niet alleen het belang van bedrijven, maar ook dat van consumenten: mensen willen goedkope producten kopen. Het is een kwestie van vraag en aanbod, zoals leerling 2 aangaf:

Leerling 2: Maar het is ook gewoon vraag en aanbod want als er meer mensen dingen willen dan moet je er ook natuurlijk meer van maken... en dan moeten ze ook meer mensen hebben om dat te maken en dan moeten ze meer mensen betalen dus dan gaan ze dat misschien ook minder doen.

Toen de leerlingen werd gevraagd of slavernij in de oudheid ook voornamelijk vanuit een economisch belang voortkwam, gaven ze unaniem aan dat dat niet zo was. Volgens hen hadden de Grieken en Romeinen vaak hele andere belangen bij het uitoefenen van slavernij dan winst maken. Daarbij speelt de sector en sociale positie van mensen een rol:

Leerling 2: Het ligt er (...) aan waar je de slavernij voor gebruikt. Bijvoorbeeld op de landbouw ofzo is het misschien niet die winst (...), maar het ligt er (...) aan wat je eruit krijgt, maar als je kinderen laat opvoeden door slaven dan gaat het niet echt [om de winst], dat gebeurt denk ik nu niet echt meer.

[leerling 3 stemt in]

Leerling 5: Heel misschien dat hele rijke Romeinen of Grieken er wel om gaven om winst te maken maar daar zijn er ook wel weer weinig van.

Leerling 2: Ja, heel zeldzaam.

Volgens leerling 2 kunnen opbrengsten van de landbouw niet als winst worden beschouwd, wat een onjuiste redenering is. De leerlingen zagen hier de financiële voordelen van het gebruik van slaven in de landbouw in de oudheid over het hoofd. Later benoemden de leerlingen dat slavernij in de oudheid ook vaak voortkwam vanuit machtsbelang en het perspectief dat men met slaven meer aanzien en rijkdom had:

Leerling 1: En als je er geen [slaaf] had dan werd je ook niet echt per sé heel erg serieus genomen denk ik in die tijd. Zeker bij die Romeinen en Grieken...

Leerling 2: Ja het echt zo'n macht van, ik heb een slaaf weet je wel.

(...)

Leerling 5: Ja er werd ook gezegd dat als je dan geen slaaf had, dat het een teken van armoede was.

De leerlingen gaven dus terecht aan dat meerdere belangen een rol speelden bij slavernij in de oudheid.

4.2.6 Oplossingen

Tijdens het bespreken van mogelijke oplossingen voor moderne slavernij was er veel inbreng vanuit de leerlingen. Ze dachten actief na over oplossingen, zowel door inspiratie te halen uit de gelezen artikelen, als ook door zelf met nieuwe ideeën te komen. Ze trokken de vergelijking met andere maatschappelijke vraagstukken, zoals de oorlog tussen Israël en Palestina of privacy schending door bedrijven zoals Temu. Uit het gesprek bleek dat leerlingen veel wisten van dergelijke maatschappelijke onderwerpen. Ze hadden het gehoord op het nieuws of zagen het

voorbijkomen op TikTok. Het was duidelijk dat dergelijke maatschappelijke thema's hen erg boeiden.

De leerlingen gaven aan dat de grootste verantwoordelijkheid voor het oplossen van moderne slavernij bij de bedrijven zelf en bij de regering ligt. Die zouden meer moeten controleren of wetten en regels moeten aanscherpen:

Leerling 3: Ik denk eigenlijk dat het gewoon meer gecontroleerd moet worden in die fabrieken, dat ze zich echt aan regels houden, want dan doen ze het niet meer.

(...)

Leerling 2: Meer controles denk ik.

Leerling 3: Ja, strengere wetten in sommige landen.

Leerling 4: (...) soms dan komt het ook vanuit de regering in een land, zoals bijvoorbeeld bij Qatar, dat WK, dat werd gewoon georganiseerd door de regering en dat werd gewoon goedgekeurd maar ik denk ook dat het dan vanuit de VN Veiligheidsraad ofzo zou moeten komen, dat er dan gewoon straffen opgelegd gaan worden aan het land.

Een deel van verantwoordelijkheid ligt ook bij consument, gaven de leerlingen aan, maar dat ligt een stuk complexer:

Leerling 2: Het ligt ook aan de mensen die zelf keuzes maken waar ze naar kijken, waar ze naartoe gaan en waar ze dingen kopen. Ik denk dat mensen daar ook bewuster voor moeten kiezen. (...) Of iedereen stopt met SHEIN te kopen en dan gaat natuurlijk niet lukken, maar dan verdienen zij geen geld meer.

Leerling 1: En dan kunnen ze ook failliet gaan en dan gaan ze er iets aan doen zodat ze wel weer geld maken.

[leerlingen 2 en 3 stemmen in]

Leerling 5: Dan gaan ze waarschijnlijk gewoon stiekem een nieuw bedrijf maken onder een andere naam, zodat we denken 'oh ja, dit is een goeie website'.

Leerling 4: Maar dat zou dan bijvoorbeeld ook door de Europese Unie gecontroleerd kunnen worden of dat die producten, die hier in het Westen gekocht worden, (...) op een eerlijke en veilige manier zijn geproduceerd.

De consument heeft dus wel een rol in het in stand houden van slavernij, maar kan niet heel veel doen om de situatie te veranderen, volgens de leerlingen. Grote bedrijven en rijke mensen kunnen dit wel doen, want, zo gaf leerling 5 aan, "zij bepalen alles, zij kunnen er heel makkelijk verandering in brengen". De grootste verantwoordelijkheid voor het oplossen van dergelijke situaties ligt volgens de leerlingen dus bij de machtige en rijke mensen. Echter, concludeerde leerling 5, "niemand komt met een oplossing. En dan kunnen we ook geen actie ondernemen."

Uiteindelijk kwamen de leerlingen tot de conclusie dat samenwerking heel belangrijk is. Wanneer politici samen in actie zouden komen, kan moderne slavernij wellicht worden opgelost:

Leerling 5: Ja misschien mensen in de politiek van die landen ook wel, dat zij met een oplossing komen, dingen gaan bespreken, en meningen van het volk ook verzamelen om betere dingen te kunnen bedenken.

Leerling 4: Ja en ik denk ook mensen in de wereldpolitiek vooral (...). Maar als gewoon een grotere president of iemand iets daarover zegt dan maak je wel veel meer kans dat er iets gaat veranderen.

Leerling 2: Ik denk wel dat je met meerdere, soort fronten moet komen. Want als Amerika nu zou zeggen “SHEIN is slecht (...)”, dan denk ik dat er heel veel gaat veranderen. Ik denk wel dat (...) er echt veel mensen met veel macht gewoon iets zouden moeten doen en dat ze dan misschien iets zouden veranderen.

(...)

Leerling 2: Daarom hebben we ook veel aan de Europese Unie omdat dat een groot iets is wat ons kan beschermen.

Leerling 4: Ja, ik denk dat je alleen eigenlijk niet kunt beginnen hiertegen, dat je het met een grote groep moet doen, want je kunt alleen wel iets proberen, maar dat gaat je niet lukken.

Leerling 2: (...) Hoe meer mensen er op de hoogte van zijn, hoe meer mensen het ook tegen kunnen gaan.

Twee leerlingen noemden een aantal keer het belang van instanties zoals de Europese Unie en de Verenigde Naties. Ook gaven ze aan dat het belangrijk is om een draagvlak te creëren door bijvoorbeeld informatie en beelden te verspreiden op Social Media. Als andere mogelijke oplossingen noemden ze boycotten en het houden van protesten.

4.2.7 Effecten van eigen handelen

De leerlingen reflecteerden tijdens het bespreken van de actualisatie- en reflectiefase op hun eigen handelen ten opzichte van moderne slavernij. Ze waren vrij pessimistisch in het effect van hun eigen handelen; dat wil zeggen, ze zagen de negatieve gevolgen van hun eigen handelen in maar hadden het idee dat ze weinig positief effect konden bewerkstelligen. Zoals al beschreven in 4.2.6, gaven de leerlingen toe dat zijzelf als consument ook een rol hadden in het in stand houden van moderne slavernij. Doordat ze namelijk producten die op een oneerlijke manier gemaakt zijn, blijven kopen, krijgen de bedrijven die aan moderne slavernij schuldig zijn weer geld:

- Leerling 4: (...) maar vervolgens wordt dat hier verkocht dus eigenlijk zijn wij dan ook weer medeschuldig aan die slavernij.
- Leerling 2: Ja, maar mensen blijven kopen en mensen blijven betalen en dan krijgen zij weer geld.
- Leerling 1: En dan blijven ze doorgaan.

Deze leerlingen beseften dus dat hun koopgedrag effect heeft op het in stand houden van moderne slavernij. Aangezien ze allemaal een telefoon hebben, dragen ze allemaal indirect bij aan moderne slavernij, volgens deze leerling:

- Leerling 4: Ja ik denk dat iedereen eigenlijk hier er wel een rol in heeft want het is ook gewoon het kopen van bepaalde producten en (...) iedereen hier heeft wel gewoon nu een telefoon en die zijn eigenlijk allemaal wel op dezelfde manier gemaakt.

Toch is het lastig om als consument iets te veranderen of daadwerkelijk positieve invloed uit te oefenen op de situatie, gaven leerling 1 en 2 aan:

- Leerling 2: Ik denk dat het lastig is om er mee te stoppen want (...) het is moeilijk om geen telefoon te hebben in zo'n moderne wereld, dat kan eigenlijk niet meer...
- Leerling 1: Dat kan eigenlijk gewoon niet meer, omdat alles digitaal is, ja.
- Leerling 2: ... dus dan dus dan moet je of beginnen bij de bron en dat is stoppen met dat kobalt, maar ik denk nu dat het vanuit de consument niet heel erg... ja we kunnen wel stoppen met kopen maar daar heb je ook niet heel veel aan.
- Leerling 1: Ja want als één iemand het doet, ja, wat heb je daar dan aan. Dat gaat niet per sé hun helpen, zij gaan evenveel maken dus (...) het is gewoon een lastige situatie, want je kan wel zeggen "ik stop wel bij SHEIN bestellen" maar ja (...) het is nog steeds wel goedkoop. Ik rechtvaardig het niet, maar ja, als je als enige stopt ermee, iedereen blijft doorbestellen.

Ze kwamen dus tot de conclusie dat je als consument individueel weinig kan veranderen, maar dat het pas effect heeft als iedereen samen optreedt. Zoals besproken in 4.2.6 is samenwerking volgens de leerlingen belangrijk, niet alleen tussen grote bedrijven of politici, maar ook tussen consumenten.

Een leerling gaf aan dat het verspreiden van beelden een groter effect heeft, maar een andere leerling relativeerde dat, gekeken naar haar eigen gedrag:

- Leerling 4: Als je echt beelden van die slavernij gaat verspreiden, dan zien mensen echt hoe het eraan toegaat en dan zien ze vaak sneller van ja, dit is niet oké.
- Leerling 2: Aan de andere kant denk ik wel van: hoe vaak zie ik nou een filmpje voorbijkomen over iets ernstigs en scrol ik er gewoon voorbij.

Kortom, de leerlingen beseften dat ze als consumenten medeschuldig zijn aan het in stand houden van slavernij. Ze dachten ook kritisch na over de effecten van hun eigen handelen, zoals het veranderen van hun koopgedrag. Volgens hen kun je als individu niet zoveel bereiken, maar met een groep kun je wel positief effect hebben.

4.2.8 Eigen bijdrage

Hoewel de leerlingen vrij negatief waren over de positieve effecten van hun eigen handelen, kwamen ze wel met ideeën over hoe ze zelf konden bijdragen aan een eerlijke wereld zonder slavernij. Zo gaf een leerling aan dat ze met de kennis van nu, na de lessenreeks, anderen kunnen informeren en zo bewustzijn kunnen creëren:

Leerling 5: We kunnen nu misschien ook wel aan anderen onze standpunten duidelijker uitleggen nu we er wat meer over hebben geleerd.

Een andere leerling benoemde dat je zelf iets op Social Media kon plaatsen om anderen te bereiken:

Leerling 2: Je zou dan misschien in je eentje dingen online kunnen zetten, bijvoorbeeld, voor een grote groep te bereiken. (...) Als je misschien echt een goed filmpje maakt (...) om iedereen een beetje bij elkaar te halen, (...) dat kan je misschien wel doen.

Leerlingen 1 en 2 gaven toe dat ze wel eens wat bij SHEIN bestelden, maar dat ze hierin nu verandering willen brengen door niet meer of in ieder geval minder bij SHEIN of soortgelijke bedrijven te bestellen. In plaats daarvan wil leerling 2 het volgende gaan doen:

Leerling 2: Als je bijvoorbeeld een wit shirt wil, kan je het op veel verschillende (...) platforms kopen. Je kan het op SHEIN kopen en je kan het ook in een winkel kopen waar je weet dat het niet gebeurt. (...) Als je bijvoorbeeld een winkel ziet, dan kan je misschien ook even online iets zoeken, bijvoorbeeld of er informatie is van die winkel. (...) Een winkel in het winkelcentrum wat er wel gewoon goed uitziet, dan is dat al beter dan gewoon SHEIN. Dus dan doe je tenminste al iets. Je draagt wel iets bij.

Op het gebied van kleding konden leerlingen dus verwoorden hoe ze zelf iets daadwerkelijk konden bijdragen aan een eerlijkere wereld. De situatie rondom de grondstoffen van telefoons daarentegen vonden ze lastig, aangezien ze gebonden zijn aan een telefoon en er geen andere opties zijn. Leerlingen gaven aan dat ze er wel meer op willen gaan letten nu ze er meer over weten en dat ze hun kennis kunnen delen met anderen.

5 Conclusie

5.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag

In dit onderzoek werd onderzocht in hoeverre een lessenreeks over slavernij, gebaseerd op het Ithaka-model, bijdraagt aan het burgerschap van leerlingen in gymnasium 3. De lessenreeks is ontworpen op basis van een aantal leerinhouden van de kerndoelen voor burgerschap in de onderbouw. Uit dit onderzoek is gebleken dat de leerlingen door het uitvoeren van de lessenreeks over slavernij de leerinhouden van kerndoelen 2 ‘Diversiteit’, 3 ‘Democratische waarden’, 4 ‘Maatschappelijke betrokkenheid’ en 6 ‘Maatschappelijke vraagstukken voor burgerschap in de onderbouw hebben behaald. Daarom kan er geconcludeerd worden dat de lessenreeks over slavernij, gebaseerd op het Ithaka-model, positief heeft bijgedragen aan het burgerschap van leerlingen in gymnasium 3.

In de eerste twee fases (*tekstontsluiting/contextualisatie en receptie*) bleken leerlingen in staat om verschillende perspectieven op slavernij in de oudheid en latere tijdperiodes te achterhalen ([leerinhoud 1B/2B](#)). Ze verwezen hierbij consistent naar de gelezen tekstbronnen en konden onderscheid maken in het perspectief op het bestaan van slavernij en de omgang met slaven (zie [4.2.1](#)). Hoewel de leerlingen het verklaren en begrijpen van deze perspectieven aanvankelijk lastig vonden, konden ze aan het einde van het interview de perspectieven over het algemeen goed plaatsen binnen de context van de oudheid (zie [4.2.2.1](#)) en de vroegmoderne tijd (zie [4.2.2.2](#)). Met het verklaren van de perspectieven van de middeleeuwse schrijvers hadden ze meer moeite. Al met al kan worden vastgesteld dat de leerlingen de leerinhouden van deze twee fases hebben behaald. De lessenreeks heeft dus positief bijgedragen aan deze onderdelen van kerndoelen 2 ‘Diversiteit’ en 6 ‘Maatschappelijke vraagstukken’.

In de derde fase (*actualisatie*) toonden leerlingen zich bewust van slavernij als een intercultureel dilemma en konden ze relevante cultuurverschillen tussen de oudheid en nu benoemen ([leerinhoud 3A](#)). Zo gaven ze aan dat slavernij in de oudheid genormaliseerd was, terwijl slavernij tegenwoordig officieel is verboden en dus stiekem en op andere, onopvallende manieren voorkomt (zie [4.2.3](#)). De leerlingen bedachten niet zelf een intercultureel dilemma, aangezien het thema slavernij al vaststond. Tijdens de bespreking van moderne slavernij konden leerlingen concrete voorbeelden geven van situaties waarin mensenrechten werden geschonden ([leerinhoud 3B](#); zie [4.2.4](#)). Ze wezen echter ook op de moeilijkheid om dergelijke situaties te herkennen vanwege de geheimzinnigheid waarmee het gebeurt. De leerlingen hebben deze

leerinhouden van kerndoel 2 ‘Diversiteit’ dus behaald, met uitzondering van het bedenken van een intercultureel dilemma. Daarnaast konden leerlingen aangeven welke belangen en perspectieven – zoals economische winst – een rol spelen bij (moderne) slavernij ([leerinhoud 3C](#); zie [4.2.5](#)). Leerlingen kwamen met verschillende oplossingen voor moderne slavernij, maar legden de verantwoordelijkheid voor het oplossen vooral bij de politiek en eigenaren van bedrijven ([leerinhoud 3D](#); zie [4.2.6](#)). Ze konden ook individuele oplossingen benoemen, al waren ze sceptisch over het effect hiervan. Ook deze leerinhouden van kerndoel 6 ‘Maatschappelijke vraagstukken’ hebben de leerlingen dus behaald.

In de vierde fase (*reflectie*) reflecteerden de leerlingen op hun eigen perspectief en handelen ten opzichte van slavernij. In het formuleren van hun eigen perspectief op slavernij, zowel in het verleden als het heden, hielden de leerlingen rekening met de ervaringen en perspectieven van anderen ([leerinhoud 4A](#); zie [4.2.2](#)). Ze erkenden dat zijzelf als consument ook een rol hebben in het in stand houden van moderne slavernij en reflecteerden kritisch op de (positieve en negatieve) effecten van hun eigen handelen ([leerinhoud 4B](#); zie [4.2.7](#)). Ook waren ze in staat om verschillende manieren te noemen om zelf bij te dragen aan een rechtvaardigere wereld, hoewel ze sceptisch waren over het effect van hun eigen bijdrage ([leerinhoud 4C](#); zie [4.2.8](#)). Het ‘waarderen van eigen bijdrage’ bleef dus onderbelicht. Op basis hiervan kan worden vastgesteld dat de leerlingen deze leerinhouden, behorend tot kerndoel 2 ‘Diversiteit’, 3 ‘Democratische waarden’ en 4 ‘Maatschappelijke betrokkenheid’, grotendeels hebben behaald, maar dat er nog ruimte is voor verbetering.

Kortom, van de acht leerinhouden zijn er zes volledig behaald en twee gedeeltelijk. Daarmee kan worden geconcludeerd dat de lessenreeks een positieve bijdrage heeft geleverd aan het behalen van de burgerschapskerndoelen 2, 3, 4 en 6, met name aan kerndoel 2 ‘Diversiteit’ en kerndoel 6 ‘Maatschappelijke vraagstukken’. Dit onderzoek toont daarmee een effectieve onderwijsmethode om burgerschapsonderwijs binnen de klassieke talen in de onderbouw vorm te geven en om het burgerschap van leerlingen te bevorderen.

5.2 Reflectie op het ontwerp en ervaring van de lessenreeks

Uit het onderzoek is gebleken dat leerlingen de lessenreeks over slavernij, gebaseerd op het Ithaka-model, als relevant hebben ervaren. Leerlingen gaven aan dat ze het thema actueel en interessant vonden (zie [4.1.1](#)). De gefaseerde opbouw van het Ithaka-model zorgde ervoor dat de leerlingen het thema slavernij vanuit verschillende tijdsperiodes hebben benaderd, waardoor

ze een duidelijk beeld kregen van de ontwikkeling van slavernij (zie [4.1.1](#)). Hierdoor werd volgens de leerlingen de kloof tussen de oudheid en nu verkleind, zoals Van Oeveren beoogde (zie [2.4.1 receptie](#)). De actualisatiefase werd als het meest interessant en nuttig ervaren; de actualisatie van het thema leidde ertoe dat de leerlingen meer betrokken raakten en dat ze werden aangezet tot kritisch nadenken over de continuïteit en verandering van slavernij als maatschappelijk fenomeen. Bovendien vonden leerlingen de opbouw van de lessenreeks en het werken vanuit de tekstinhoud erg interessant en afwisselend.

Het lesmateriaal werd als leerzaam en bruikbaar ervaren (zie [4.1.2](#)). De geselecteerde teksten waren goed en duidelijk, al bleek dat de leerlingen de teksten uit de oudheid als lastiger ervoeren. De teksten van Plato en Varro vonden ze het moeilijkst, met name vanwege het niveau van het taalgebruik. Wat heeft geholpen in het begrijpen van de teksten, waren de samenvattingsopdrachten. Hierdoor waren de leerlingen beter in staat om tot de kern van de tekst te komen.

Kortom, het Ithaka-model blijkt een bruikbaar instrument voor de vormgeving van burgerschapsonderwijs binnen de klassieke talen vanwege de gefaseerde opbouw, de thematische verbinding tussen de oudheid en nu en de tekstinhoudelijke benadering.

6 Discussie en aanbevelingen

De manier waarop dit onderzoek is uitgevoerd kent in zichzelf een aantal beperkingen. Zo is de lessenreeks uitgevoerd in slechts één klas en is er slechts één groeps gesprek gehouden. Hierdoor zijn de resultaten niet generaliseerbaar. Voor vervolgonderzoek is het daarom aan te bevelen om het onderwijsontwerp te testen in meerdere klassen, op verschillende scholen en met meer diverse leerlingen. Op die manier kan worden nagegaan of dezelfde bevindingen ook in andere contexten worden bereikt.

In het onderzoek is niet exact vastgesteld wat de leerlingen vooraf aan de lessenreeks al beheersten aan burgerschapsvaardigheden en wisten over slavernij. Het advies voor vervolgonderzoek luidt om voorafgaand aan de lessenreeks een nulmeting af te nemen om de beginsituatie van de leerlingen in kaart te brengen. Daarnaast wordt zo ook duidelijk wat de lessenreeks nog verder bijdraagt aan de kennis en reflectieve vermogens van de leerlingen.

Wat betreft de ontwikkeling van dergelijke onderwijsontwerpen in de toekomst, blijkt dat leerlingen deze manier van lesgeven (op basis van het Ithaka-model) als positief en afwisselend ervoeren. Ze gaven aan graag vaker op deze manier les te willen krijgen, omdat de inhoud van de vakken Grieks en Latijn voor hen relevanter wordt door de koppeling tussen de oudheid en nu. Daarom is het voor toekomstig onderwijs klassieke talen aan te bevelen om aandacht te besteden aan actualisatie in de lessen en het Ithaka-model vaker in de onderbouw in te zetten, bijvoorbeeld ter afwisseling op grammaticaal onderwijs.

Een aandachtspunt betreft de eerste fase van de lessenreeks in dit onderzoek, waarin leerlingen teksten uit de oudheid in vertaling lezen. Hoewel de teksten in vertaling werden aangeboden, vonden de leerlingen het taalgebruik soms lastig te begrijpen. Het is daarom aan te raden om bij het selecteren van de teksten deze eerst te laten lezen door een aantal proefpersonen. Mocht er dan behoefte zijn aan bijvoorbeeld extra uitleg, context of definities van moeilijke begrippen, dan kan dit worden aangeboden.

Ook ontbreekt het talige gedeelte van het onderwijs klassieke talen in deze lessenreeks. In de toekomst zou kunnen worden overwogen om de leerlingen (onder begeleiding) zelf eenvoudige Griekse of Latijnse teksten te laten vertalen. De fase tekstontsluiting van het Ithaka-model krijgt op die manier meer vorm zoals Van Oeveren bedoeld heeft.

Daarnaast is het belangrijk om te benoemen dat in dit onderwijsontwerp slechts een beperkt aantal leerinhouden van de kerndoelen burgerschap is verwerkt. Om

burgerschapsonderwijs binnen de klassieke talen in de onderbouw breed inzetbaar te maken, is het aan te raden om meer lesmateriaal te ontwikkelen, waarbij verschillende burgerschapsthema's en leerinhouden van de kerndoelen burgerschap aan bod komen. Op die manier kan burgerschapsonderwijs breed worden geïmplementeerd in de praktijk.

Wat betreft de leerinhoud over intercultureel bewustzijn moet worden opgemerkt dat in dit onderzoek de leerlingen wel cultuurverschillen konden benoemen, maar niet zelf een intercultureel dilemma hebben bedacht.¹⁰³ Het interculturele dilemma stond in deze lessenreeks namelijk al vast: het thema slavernij. Een aanbeveling voor een toekomstig onderwijsontwerp is om leerlingen in de actualisatiefase zelf ook andere interculturele dilemma's te laten bedenken, zodat het ontwerp beter aansluit bij de leerinhoud zoals bedoeld door de SLO.

Tot slot bleek uit het onderzoek dat het groepsinterview van grote meerwaarde was voor de diepgang van de antwoorden van de leerlingen. Het advies is daarom om in de lespraktijk de leerlingen met elkaar in gesprek te laten gaan, bijvoorbeeld tijdens de reflectiefase. Dit bevordert namelijk de diepgang van het leerproces en de betrokkenheid van de leerlingen.

¹⁰³ Het betreft de leerinhoud "bedenken van interculturele dilemma's en cultuurverschillen bij moderne vreemde talen en hoe daarmee om te gaan" bij kerndoel 2 'Diversiteit' (Driebergen, Kampman & Oberink 2024 (I), 13).

Bibliografie

Literatuur

- Baarda, B. (2018). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het Opzetten en Uitvoeren van Kwalitatief Onderzoek*. Houten: Noordhoff Uitgevers BV.
- Backer, M., Eckeren, X. van, Frank, R., Hupperts, C., Jans, E., Lenssen, S., Wout, R. van 't (2005). *Fortuna Lesboek Deel 1*. Leeuwarden: Eisma Edumedia BV.
- Biesta, G. (2011). 'Het Beeld van de Leraar: over Wijsheid en Virtuositeit in Onderwijs en Onderwijzen', *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32, 4-11.
- Broek, P. van den, Ferrante, M. de, Keur, M. van der, Oeveren, K. van (2024). 'Multum, non multa: op weg naar een betekenisvol curriculum', *VCN bulletin*, 49, 18-19.
- Coster, J. (2023). *Implementatie Burgerschapsonderwijs binnen het Voortgezet Onderwijs*. MA Thesis. Universiteit Twente.
- Driebergen, M., Kampman, L., Oberink, M. (2024) (I). *Conceptkerndoelen Burgerschap*. Amersfoort: SLO.
- Driebergen, M., Kampman, L., Oberink, M. (2024) (II). *Toelichtingsdocument Conceptkerndoelen Burgerschap*. Amersfoort: SLO.
- Ferrante, M. de (2019). 'Griekse en Latijnse Taal en Cultuur', in: Janssen, F.J.J.M., Hulshof, H., Veen, K. van, *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering*, 113-134. Leiden/Groningen.
- Finley, M.I. (1964). *Slavery in Classical Antiquity: Views and Controversies*. Cambridge: W. Heffer.
- Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). *Handboek voor Leraren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho bv.
- Hooghoff, H. (2011). *Tot Nut van 't Algemeen: Over Onderwijs en Maatschappelijke Verantwoordelijkheid*. Enschede: SLO.
- Jameson, M. H. (1978). 'Agriculture and Slavery in Classical Athens', *The Classical Journal*, 73, 122-145.
- Jones, A. H. M. (1956). 'Slavery in the Ancient World', *The Economic History Review*, 9, 185-199.
- Karras, R. M. (2000). 'Active/Passive, Acts/Passions: Greek and Roman Sexualities', *The American Historical Review*, 4, 1250-1265.

- Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., Wilde López, B. (2022). *Formatief Handelen. Van Instrument naar Ontwerp*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Kroon, C. & Sluiter, I. (2010). *Het Geheim van de Blauwe Broer: Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. Leiden: UFB/Grafimedia.
- Laan, A. van der, Kampman, L., Gelinck, C. (2021). *Handreiking Burgerschap Funderend Onderwijs*. Amersfoort: SLO.
- Moeyes, P. (2020). 'Literatuuronderwijs, Kritisch Denken en Burgerschapsvorming: Van Kritische Lezer tot Volwaardig(er) Burger (deel 2)', *Levende Talen Magazine*, 107, 4-8.
- Munnikma, A., Dijkstra, A.B., Veen, I. van der, Ledoux, G., Werfhorst, H. van de en Dam, G. ten (2017). *Burgerschap in het Voortgezet Onderwijs: Nederland in Vergelijkend Perspectief*. Amsterdam: University Press.
- Oeveren, C.D.P van (2019). *Ithaka gaf je de Reis: Op Weg naar Reflectie op het Eigene en Literatuuronderwijs Klassieke Talen*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Onderwijsraad (2011). *Essays over Vorming in het Onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Perry, C., Eltis, D., Engerman, S. L., Richardson, D. (2021). *The Cambridge World History of Slavery*. Cambridge University Press.
- Plomp, T. (2013). 'Educational Design Research: An Introduction', in: Plomp, T. & Nieveen, N. (Eds.), *Educational Design Research Part A: An Introduction*, 10-51. Enschede: SLO.
- Renkema, I. (2021). 'Literatuur en Burgerschap: een Gouden Combinatie', *Cultuur+Educatie*, 20, 82-103.
- Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers (second edition)*. London: The British Library.
- Schat, E., Graaff, R. de, Knaap, E. van der (2018). 'Intercultureel en Taalgericht Literatuuronderwijs bij de Moderne Vreemde Talen', *Levende Talen Tijdschrift*, 19, 13-25.
- Vereniging Classici Nederland (2019). *Selfie met Sappho: Een Nieuw Curriculum voor de Vakken GTC en LTC*.
- Wilschut, A. & Nieuwelink, H. (2016). *Definitie van Burgerschap*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Overheidsdocumenten en wetten

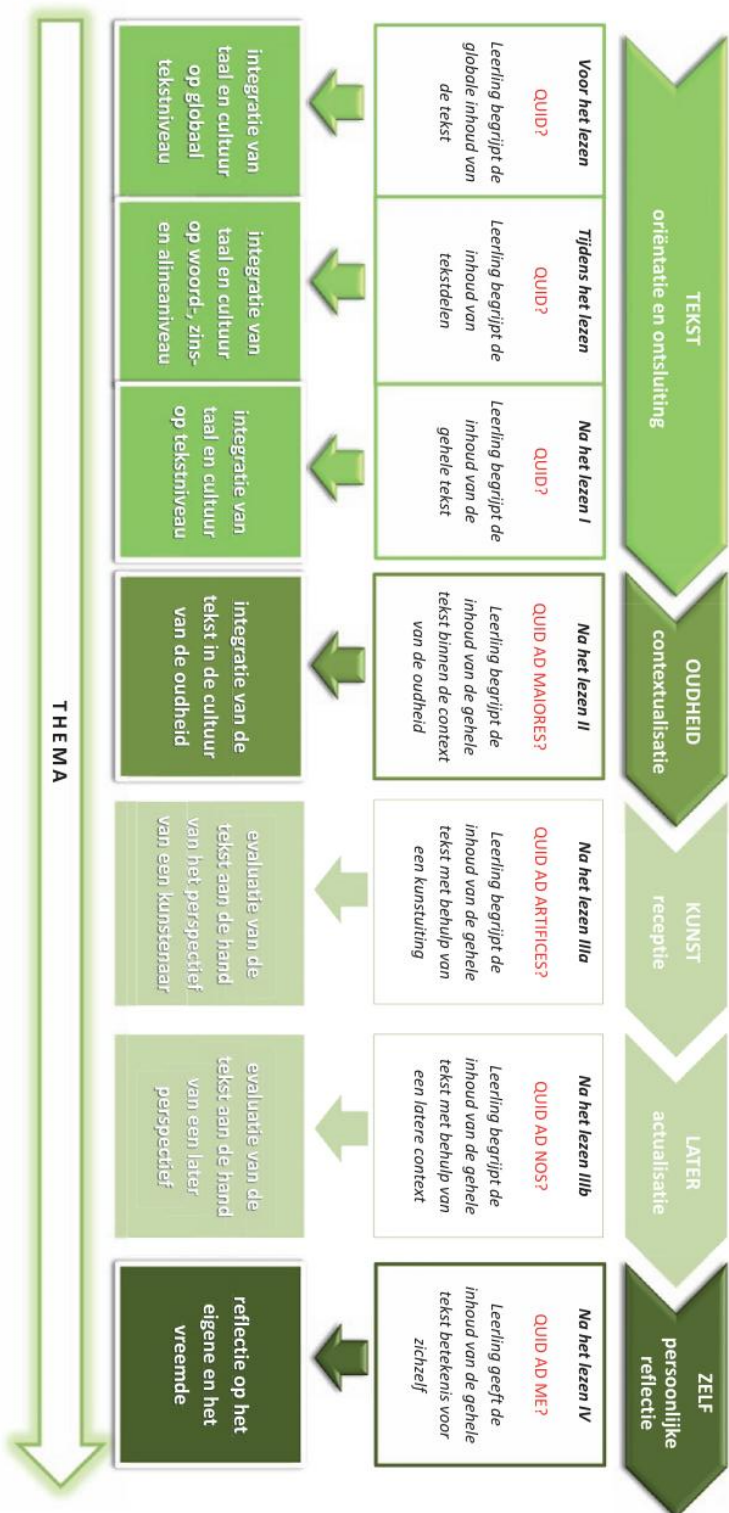
- Brief van de minister van Primair en Voortgezet Onderwijs van 12 mei 2022, 32650290.
- *Kamerstukken I* 2020/21, 35352, A.
- *Kamerstukken II* 2004/05, 29959, nr. 3 (MvT).
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2014). *Kernwaarden van de Nederlandse Samenleving* [Brochure].
- Rijksoverheid (2021, 22 juni). *Eerste kamer stemt in met nieuwe wet voor burgerschapsonderwijs*. Geraadpleegd op 5 maart 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2021/06/22/eerste-kamer-stemt-in-met-nieuwe-wet-voor-burgerschapsonderwijs>.
- Onderwijsinspectie (z.d.). *Wettelijke opdracht burgerschap*. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/burgerschap/wettelijke-opdracht>.

Krantenartikelen

- I. Putten, M. van der (2023, 22 september). *Online aan de schandpaal genageld: Scholen worstelen met roddelkanalen op Social Media*. NH Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://www.nhnieuws.nl/nieuws/325079/online-aan-de-schandpaal-genageld-scholen-worstelen-met-roddelkanalen-op-social-media>.
- II. NOS (2024, 3 juni). *Onderwijsinspectie ziet meer heftige incidenten op middelbare scholen*. NOS Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://nos.nl/artikel/2522978-onderwijsinspectie-ziet-meer-heftige-incidenten-op-middelbare-scholen>.
- III. RTV Utrecht (2024, 18 juni). *Is er 'reden tot zorg' na bangalijs op middelbare school?* NOS Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://nos.nl/regio/utrecht/artikel/528675-is-er-reden-tot-zorg-na-bangalijs-op-middelbare-school>.
- IV. Beijersbergen, R. & Klungel, M. (2024, 13 december). *Problemen op middelbare scholen rond Paarse Vrijdag*. NOS Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://nos.nl/artikel/2548126-problemen-op-middelbare-scholen-rond-paarse-vrijdag>.

- V. NOS (2025, 3 februari). *Opnieuw meer meldingen van pesten en geweld op school*. NOS Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://nos.nl/artikel/2554366-opnieuw-meer-meldingen-van-pest-en-geweld-op-school>.
- VI. NOS (2017, 1 februari). *Een op de negen leraren vermijdt gevoelige onderwerpen*. NOS Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://nos.nl/artikel/2155983-een-op-de-negen-leraren-vermijdt-gevoelige-onderwerpen>.
- VII. NOS (2020, 10 november). *Mijn homoseksualiteit voelde op school als cadeau dat ik nooit uit kon pakken*. NOS Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://nos.nl/artikel/2356067-mijn-homoseksualiteit-voelde-op-school-als-cadeau-dat-ik-nooit-uit-kon-pakken>.
- VIII. NOS (2023, 15 augustus). *Moderne slavernij ‘ernstig, hardnekkig en wereldwijd probleem’*. NOS Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2486763-moderne-slavernij-ernstig-hardnekkig-en-wereldwijd-probleem>.
- IX. NOS (2022, 15 oktober). *Uitbuiting in Chinese fabrieken van Shein, grootste kledingbedrijf ter wereld*. NOS Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://nos.nl/artikel/2448458-uitbuiting-in-chinese-fabrieken-van-shein-grootste-kledingbedrijf-ter-wereld>.
- X. NOS (2017, 26 oktober). *Krijgen uitgebuite stadionbouwers WK Qatar nu echt meer rechten?* NOS Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://nos.nl/artikel/2199925-krijgen-uitgebuite-stadionbouwers-wk-qatar-nu-echt-meer-rechten>.
- XI. NOS (2016, 19 januari). *Makers van mobieltjes medeschuldig aan kinderarbeid*. NOS Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://nos.nl/artikel/2081411-makers-van-mobieltjes-medeschuldig-aan-kinderarbeid>.
- XII. NOS (2020, 13 juli). *Tienduizenden uitgebuit als moderne slaven in textiel fabrieken Leicester*. NOS Nieuws. Geraadpleegd op 14 juni 2025, van <https://nos.nl/artikel/2340600-tienduizenden-uitgebuit-als-moderne-slaven-in-textiefabrieken-leicester>.

Bijlage 1: Ithaka-model



Figuur 1 Literaturodidactisch model voor het GLTC-onderwijs (ITHAKA-model)

Bijlage 2: Overzicht lessenreeks slavernij

Tabel 8: Overzicht Lessenreeks Slavernij

| ITHAKA-model | Thematisch leerdoel | Kerdoel burgerschap | Leerinhoud burgerschap = ontwerpcriterium | Inhoud lessenserie | Voorbeeldvraag |
|-------------------------------------|---|--|--|---|---|
| <i>Quid? & Quid ad maiores?</i> | 1. De leerlingen kunnen verschillende perspectieven op slavernij uit klassieke teksten afleiden en verklaren vanuit de context van de Oudheid. | 2: Diversiteit 6: Maatschappelijke vraagstukken | <ul style="list-style-type: none"> Rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen. [1A] Achterhalen van verschillende perspectieven op vraagstukken aan de hand van bronnenonderzoek. [1B] | Perspectieven op slavernij: - Plato - Aristoteles - Varro - Seneca | <ul style="list-style-type: none"> Denk je dat Plato echt begaan is met het welzijn van slaven, of gaat het hem vooral om eigenbelang? Leg je antwoord uit. [1A] Hoe bepaalt Aristoteles wie van nature heerser is, en wie van nature ondergeschikt? [1B] |
| <i>Quid ad artifices?</i> | 2. De leerlingen kunnen verschillende perspectieven op slavernij uit receptiebronnen afleiden en verklaren vanuit de betreffende tijdsperiode(n). | 2: Diversiteit 6: Maatschappelijke vraagstukken | <ul style="list-style-type: none"> Rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen. [2A] Achterhalen van verschillende perspectieven op vraagstukken aan de hand van bronnenonderzoek. [2B] | Perspectieven op slavernij vanuit: - Augustinus - Thomas van Aquino - Sepúlveda & Bartolomé de Las Casas in het Valladolid-debat (1520) - Montesquieu | <ul style="list-style-type: none"> Waarom verwijst Sepúlveda naar Aristoteles? [2A] Hoe moeten meesters met hun slaven omgaan, volgens Augustinus? [2B] |
| <i>Quid ad nos?</i> | 3. De leerlingen kunnen uitleggen welke vormen van moderne slavernij bestaan en daarbij de overeenkomsten en verschillen met antieke slavernij benoemen | 2: Diversiteit | <ul style="list-style-type: none"> Bedenken van interculturele dilemma's en cultuurverschillen bij (moderne) vreemde talen. [3A] Onderzoeken van voorbeelden van situaties in heden (en verleden), hier of elders, waarin de rechten van diverse groepen niet worden (of werden) beschermd. [3B] | Nieuwsartikelen over moderne slavernij: - uitbuiting kledingindustrie SHEIN - Kafala-systeem Qatar - uitbuiting en kinderslavernij in mijnbouw grondstoffen telefoons - uitbuiting kledingindustrie Leicester | <ul style="list-style-type: none"> Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen moderne slavernij en slavernij in de oudheid? [3A] Waaruit blijkt dat de textielarbeiders in de fabrieken van Shein worden uitgebuit? [3B] |

| | | | | | |
|--------------------|---|---|---|--|--|
| | | 6: Maatschappelijke vraagstukken | <ul style="list-style-type: none"> Analyseren welke belangen en perspectieven een rol spelen binnen actuele, maatschappelijke en planetaire vraagstukken. [3C] Verkennen welke individuele en collectieve bijdragen aan oplossingen mogelijk zijn. [3D] | | <ul style="list-style-type: none"> Waarom worden kinderarbeiders in Congo gedwongen om onder zulke gevaarlijke omstandigheden te werken? [3C] Welke rol heeft de consument in het bestrijden van moderne slavernij in de mode-industrie? [3D] |
| <i>Quid ad me?</i> | 4. De leerlingen kunnen hun eigen perspectief op slavernij formuleren, zowel wat betreft het verleden als het heden en (waar mogelijk en passend) hun eigen rol daarin betrekken. | 2: Diversiteit 3: Democratische waarden 4: Maatschappelijke betrokkenheid | <ul style="list-style-type: none"> Rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen. [4A] Reflecteren op de effecten van het eigen handelen op de omgeving en het welzijn van anderen, nu en in de toekomst. [4B] Benoemen (en waarderen) van eigen bijdrage aan de samenleving in dagelijkse situaties. [4C] | | <ul style="list-style-type: none"> Wat vind je van de manier waarop slavernij werd gerechtvaardigd in het verleden? Kan je begrijpen waarom het werd gerechtvaardigd? [4A] Heb jij zelf een rol in het in stand houden van (vormen van) slavernij? [4B] Wat kan jij doen om bij te dragen aan meer bewustzijn over slavernij, zowel historisch als modern? [4C] |

Bijlage 3: Tekstbronnen lessenreeks slavernij

Fase 1: Tekstontsluiting & Contextualisatie¹⁰⁵

Plato

“De slaaf is geen eenvoudig bezit. Want de praktijk toont aan hoeveel kwaad er voortkomt uit slavernij—zoals de frequente opstanden in Messenia en in staten waar veel slaven worden gehouden die dezelfde taal spreken, om nog maar te zwijgen over de misdaden van allerlei aard die worden gepleegd door de zogenaamde ‘kapers’ die de kusten van Italië teisteren, en de vergeldingsmaatregelen die daarop volgen. Gezien al deze feiten is het werkelijk een raadsel hoe met dergelijke zaken moet worden omgegaan. Er blijven ons slechts twee middelen over om te proberen: het ene is om ervoor te zorgen dat de slaven, als zij de slavernij gedwee moeten verdragen, niet allemaal van hetzelfde volk zijn, maar zoveel mogelijk van verschillende afkomst; het andere is om hen op de juiste wijze te behandelen, en dat niet alleen in hun belang, maar nog meer in het belang van onszelf. Een juiste behandeling van slaven houdt in dat men geen geweld tegen hen gebruikt en hen, indien mogelijk, nog minder kwaad doet dan onze gelijken. Want het is de manier waarop iemand omgaat met mensen die hij gemakkelijk kan schaden, die het duidelijkst laat zien of hij oprecht of slechts schijnheilig is in zijn eerbied voor rechtvaardigheid en zijn afkeer van onrecht.” (*Leg. VI, 777c-d*)

Aristoteles

“De eerste samenvoeging van personen die door noodzaak ontstaat, is die tussen hen die niet zonder elkaar kunnen bestaan: namelijk de vereniging van man en vrouw voor het voortbestaan van de soort. Dit gebeurt niet met een bewust doel, maar door een natuurlijke neiging, zoals bij andere dieren en planten, waarbij er een instinct is om een wezen van dezelfde soort achter te laten. Daarnaast is er de vereniging tussen een natuurlijke heerser en een natuurlijke ondergeschikte, ter wille van veiligheid. Immers, degene die met zijn verstand vooruit kan zien, is van nature een heerser en meester, terwijl degene die alleen met zijn lichaam kan handelen, van nature ondergeschikt en een slaaf is. Daarom hebben meester en slaaf een gemeenschappelijk belang.” (*Pol. I, 1252a4*)

“Allereerst kan met betrekking tot slaven de volgende moeilijkheid worden opgeworpen: bezit een slaaf naast zijn nuttigheid als werktuig en dienaar nog een andere deugd die waardevoller is dan deze, zoals matigheid, moed, rechtvaardigheid of een van de andere morele deugden? Of heeft hij geen enkele andere deugd dan die van lichamelijke dienstbaarheid? [...] Het is (dus) duidelijk dat beiden deugd moeten bezitten, maar dat er verschillen bestaan in hun deugden, zoals er ook verschillen zijn tussen degenen die van nature onderworpen zijn. Een aanwijzing hiervoor vinden we direct in de ziel: van nature bevat de ziel een deel dat heerst en een deel dat onderworpen is, en aan elk van deze delen kennen we verschillende deugden toe – namelijk de deugd van het verstandelijke en die van het niet-verstandelijke deel. Hetzelfde geldt dan ook voor andere gevallen van heersers en ondergeschikten. Er bestaan van nature verschillende klassen van heersers en ondergeschikten: de vrije mens heerst over de slaaf, de man over de vrouw, en de volwassene over het kind – elk op een verschillende manier. Alle mensen bezitten de verschillende delen van de ziel, maar in verschillende mate: de slaaf bezit het beraadslagende deel helemaal niet, de vrouw heeft het wel, maar zonder volledige autoriteit, en het kind heeft het, maar in onontwikkelde vorm.” (*Pol. I, 1259b*)

¹⁰⁵ De teksten uit de oudheid zijn een door ChatGPT gegenereerde vertaling van de vertalingen van de Loeb Classical Library.

Varro

“Ik heb nu de vier afdelingen van het landgoed besproken die te maken hebben met de grond, en de vier andere die zich buiten de grond bevinden maar verband houden met de bewerking ervan. Nu kom ik toe aan de middelen waarmee het land wordt bewerkt. Sommigen delen deze in twee categorieën in: de mensen, en de hulpmiddelen zonder welke zij niet kunnen werken. Anderen maken een driedeling: de sprekende werktuigen, de niet-sprekende werktuigen en de stomme werktuigen; waarbij de sprekende werktuigen de slaven zijn, de niet-sprekende werktuigen het vee, en de stomme werktuigen de wagens en gereedschappen. Alle landbouw wordt uitgevoerd door mensen—slaven, vrijen, of een combinatie van beide. (*Rust.* I, 17, 1-2)

Slaven moeten noch onderdanig noch al te trots zijn. Ze moeten onder toezicht staan van mannen die kunnen lezen en schrijven, een zekere opleiding hebben genoten en betrouwbaar en ouder zijn dan de andere werkkrachten die ik zojuist heb genoemd. Dit is belangrijk omdat de slaven hen meer zullen respecteren dan jongere opzichters. [...] Opzichters mogen hun mannen niet met zweepslagen dwingen als hetzelfde resultaat met woorden kan worden bereikt. Vermijd ook te veel slaven van dezelfde nationaliteit, want dit leidt vaak tot interne conflicten.” (*Rust.* I, 17, 4-5)

Seneca

[1] Met genoeg heb ik van hen, die bij jou vandaan komen, vernomen dat jij vertrouwelijk met jouw slaven omgaat; dit siert jouw inzicht, dit (siert) jouw ontwikkeling. 'Het zijn slaven.' Nee, (het zijn) mensen. 'Het zijn slaven.' Nee, huisgenoten. 'Het zijn slaven.' Nee, vrienden van lage afkomst. 'Het zijn slaven.' Nee, medeslaven, als je bedacht zal hebben dat aan het lot evenveel geoorloofd is tegenover beide partijen.

[10] Wil jij wel bedenken dat hij die jij jouw slaaf noemt, uit hetzelfde zaad ontstaan, van dezelfde hemel geniet, op gelijke wijze ademt, op gelijke wijze leeft, op gelijke wijze sterft! Jij kan hem net zo goed zien als een vrijgeborene als hij jou als een slaaf (kan zien). [...]

[13] Leef zachtmoedig met je slaaf, ook vriendelijk, en laat hem toe tot een gesprek (en) tot overleg en tot omgang. Op dit punt zal een hele groep van verwende lieden mij toeroepen: 'niets is vernederender dan deze zaak, niets schandelijker.' Ik zal deze zelfde mensen betrappen dat zij de hand van de slaven van anderen kussen.

[17] 'Hij is een slaaf.' Maar misschien vrij wat zijn geest betreft. 'Hij is een slaaf.' Zal dit hem kwaad doen? Toon mij wie dat niet is: de een is slaaf van zijn wellust, een ander van zijn hebzucht, een ander van zijn eerzucht, allen van hoop, allen van angst. Ik zal een oud-consul noemen die slaaf is van een oud vrouwtje, ik zal een rijkaard noemen die slaaf is van een slavinnetje, ik zal zeer aanzienlijke jongemannen aanwijzen als slaven van balletdansers: geen enkele slavernij is schandelijker dan een vrijwillige. En daarom is er geen reden dat die arrogante mensen jou ervan afhouden om je opgewekt te gedragen tegenover je slaven en niet hooghartig uit de hoogte te doen: laten zij jou liever eren dan vrezen.

[19] Ik meen dus dat jij zeer juist handelt, namelijk hierin dat je niet door jouw slaven gevreesd wil worden, (en) hierin dat je de straf die uit woorden bestaat gebruikt: met zweepslagen worden de 'stomme' dieren terechtgewezen. Niet alles wat voor ons aanstootgevend is, kwetst ons ook; maar luxe dwingt ons tot waanzin te geraken, zodat alles wat niet heeft beantwoord aan onze wil, onze woede oproept. (*Ep. Mor.* 47)

Fase 2: Receptie¹⁰⁶

Middeleeuwen (500-1500)

Augustinus (5^e eeuw)

“De eerste oorzaak van slavernij is de zonde, zodat de mens onderworpen werd aan een andere mens door de band van slavernij, wat niet zou zijn gebeurd, tenzij als straf. [...] De instelling van menselijke slavernij is dus niet dezelfde als die van de heerschappij over dieren; de eerste is het gevolg van zonde, de tweede van natuur. Want net zoals heerschappij van mens over mens er in het begin niet was – alleen over dieren, wat rechtvaardig is omdat de natuurlijke orde dit eist – zo heeft de eerste toestand van de natuur geen enkele mens als slaaf aan een ander onderworpen. Het is de zonde en de straf op de zonde die de mindere mens aan de meerdere heeft onderworpen.

Daarom is een slaaf, strikt genomen, degene die door een of andere overheersing wordt onderdrukt. Hij is hier echter niet door zijn natuur toe bestemd, maar door morele fouten, dat wil zeggen door de zonde. Daarom is de apostolische vermaning aan meesters ten opzichte van hun slaven vol van gematigdheid en vroomheid, wanneer er wordt gezegd: 'En gij, heren, handelt jegens hen op dezelfde wijze en laat dreigementen achterwege, wetende dat ook hun en uw Heer in de hemel is, bij wie geen aanzien des persoons is.' Want hij die regeert volgens de natuurlijke orde van de rede, zorgt voor degenen die aan hem zijn onderworpen.” (*De Civitate Dei* XIX, 15)

Thomas van Aquino (13^e eeuw)

“Volgens de eerste reden van de natuurlijke wet zijn alle mensen gelijk en vrij. Maar vanwege de zonde, zoals ook andere ongemakken in menselijke zaken, is slavernij ingevoerd voor de correctie en het nut van de slaven.” (*Summa Theologiae*, I-II, q. 94, a. 5)

“De slaaf behoort op een bepaalde manier tot zijn meester, niet uit zichzelf, maar bij toeval, aangezien hij als mens wordt beschouwd en als wezen dat van nature vrij is door de rede. Daarom zijn volgens het natuurrecht alle mensen vrij, en is slavernij geen natuurrecht, maar eerder een positief recht, omdat het positieve recht voortkomt uit het natuurrecht door middel van bepaling.” (*Summa Theologiae*, II-II, q. 57, a. 3)

Vroegmoderne Tijd: Ontdekkingsreizen en Renaissance (1500-1600)

Sepúlveda¹⁰⁷

“Aristoteles zelf, de meest voortreffelijke van alle filosofen, leerde dat sommige mensen van nature slaven zijn, zodat het niet alleen rechtvaardig, maar ook nuttig is dat zij worden overheerst en bestuurd. Deze barbaren, die geen rede of wetten hebben en leven als wilde dieren, kunnen zichzelf niet besturen, maar hebben wijzere meesters nodig die hen naar een beter leven leiden.” (*Democrates Secundus*, 1544)

“Deze barbaren zijn van nature slaven; want er is zo'n grote afstand tussen hen en wijze, beschaafde mensen, dat de verhouding tussen hen niet minder is dan die van ouders tot kinderen, mannen tot vrouwen, geleerden tot onwetenden, of mensen tot dieren.” (*Democrates Secundus*, 1544)

¹⁰⁶ De teksten uit later tijd zijn door ChatGPT gegenereerde vertalingen van de werken.

¹⁰⁷ De tekstbronnen van Sepúlveda zijn geen letterlijke citaten, maar zijn parafrases gebaseerd op de argumenten die hij geeft in *Democrates Secundus* (1544).

“Als tegen deze barbaren oorlog wordt gevoerd, dan is het een rechtvaardige oorlog en een vrome wreedheid. Hen door het zwaard tot geloof en beschaving brengen is niet alleen toegestaan, maar ook nuttig en eervol.” (*Democrates Secundus*, 1544)

Bartolomé de Las Casas¹⁰⁸

“Alle mensen zijn mensen, en er is geen wezenlijk verschil tussen christenen en indianen; allen zijn geschapen naar het beeld en de gelijkenis van God. In Gods ogen wordt niemand als slaaf geboren; allen zijn vrij en begiftigd met dezelfde waardigheid en wil.” (*Apología*, 1550)

“Deze volkeren [de Indianen] waren de meest nederige, geduldige, vreedzame en zachtaardige mensen, zonder haat of verlangen naar wraak, en in alles gehoorzaam, trouw en uiterst volgzzaam. Toch behandelden de christenen hen met een nooit eerder geziene wreedheid, erger dan beesten, zonder respect voor hun leven of hun zielen, totdat ze in groten getale werden uitgeroeid. Niet omdat ze misdaden of zonden hadden begaan, maar omdat de hebzuchtigen naar macht en rijkdom hen als minder dan menselijk beschouwden.” (*Brevisima Relación de la Destrucción de las Indias*, 1552)

Vroegmoderne Tijd: Verlichting (1700-1800)

Montesquieu (1748)

“De natuur, die de mensen gelijk heeft geschapen, wilde ook dat ze gelijk zouden blijven. Als een menselijke samenleving op rede was gebaseerd, zou zij geen slavernij kennen.” (*De l'Esprit des Lois* I, 1)

“Slavernij is net zo rampzalig voor de meesters als voor de slaven. Het corrupteert beiden: de één door hem wreed te maken, de ander door hem te vernederen.” (*De l'Esprit des Lois* XV, 1)

¹⁰⁸ De tekstbronnen van Las Casas zijn geen letterlijke citaten, maar zijn parafrases gebaseerd op de argumenten die hij geeft in de genoemde werken.

Fase 3: Actualisatie



NOS Nieuws•zaterdag 15 oktober 2022, 17:09

Uitbuiting in Chinese fabrieken van Shein, grootste kledingbedrijf ter wereld¹⁰⁹

Textielarbeiders die in de Chinese fabrieken van kledinggigant Shein werken, maken dagen van 18 uur, hebben geen weekend en krijgen maar een derde van hun salaris uitbetaald als ze een fout maken. Dat blijkt uit een documentaire van de Britse zender Channel 4, die vanaf maandag te zien is.

Onderzoeksjournalisten van Channel 4 zijn erin geslaagd om [undercover te gaan](#) bij het zeer gesloten Chinese mode-imperium. Shein is een online fastfashion-retailer die in 2008 werd opgericht, maar vooral de laatste jaren razendsnel is gegroeid. Het bedrijf werd in 2021 het grootste kledingbedrijf ter wereld en is met een geschatte waarde van 100 miljard dollar groter dan modeketens H&M en Zara bij elkaar.

De Verenigde Staten en Europa zijn de grootste afzetmarkten voor de kledingstukken en accessoires die Shein vanaf 2 euro aanbiedt. Het bedrijf is prominent aanwezig op sociale media en weet online trends en catwalk-looks sneller te kopiëren dan andere ketens.

4 cent per kledingstuk

Daarbij worden textielarbeiders dus uitgebuit, blijkt uit de bevindingen van een onderzoeksjournalist die in twee fabrieken in de Zuid-Chinese stad Guangzhou aan het werk ging. Zij filmde daar heimelijk hoe werknemers van 08.00 uur tot diep in de nacht kledingstukken naaiden voor opdrachtgever Shein.

[@robhastings](#)

[5\) Women are found to be washing their hair during their lunch breaks, as they have so little spare time outside of long shifts This treatment of workers – fined two thirds of their daily wage if they make a mistake – breaks Shein's code of conduct for suppliers and Chinese laws <https://t.co/gdaJiUtL4Y>](#)

¹⁰⁹ Krantenartikel IX: NOS 2022.



10:30, 15 oktober 2022

Voor het salaris van omgerekend 572 euro per maand moeten medewerkers in een van de fabrieken minimaal 500 kledingstukken per dag in elkaar zetten. Wie daarbij een fout maakt, krijgt twee derde van het salaris niet uitbetaald. In een andere fabriek is er geen vast salaris, maar krijgen medewerkers 4 cent per afgerond kledingstuk betaald.

Medewerkers in de kledingfabrieken hoeven slechts één dag per maand niet te werken. De undercoverjournalist zag hoe vrouwen tijdens de lunchpauze hun haren wassen, omdat ze daar buiten werktijd niet aan toekomen.

'Extreem korte leveringstijden'

Veel van de bevindingen onderschrijven [conclusies](#) van de Zwitserse belangenorganisatie Public Eye, die vorig jaar met tien medewerkers van verschillende Shein-productielocaties in Guangzhou sprak. Public Eye is een zusterorganisatie van de Nederlandse ngo Schone Kleren Campagne. "Deze bevindingen verbazen ons niet", zegt woordvoerder Wyger Wentholt.

"Dit soort uitwassen hoort bij ultrafast fashion. Fabrieken hebben te maken met extreem korte bestel- en leveringstijden, waardoor de druk op kledingarbeiders enorm groot wordt. Los van de belachelijke salariering en de reprimandes als mensen een fout maken, hebben met name vrouwelijke arbeiders in de nachtelijke uren vaker te maken met geweld."

Strijdig met Chinese arbeidswet

De arbeidsomstandigheden in de onderzochte fabrieken zijn in strijd met de Chinese arbeidswet en de standaarden die Shein zelf heeft opgesteld. In een reactie tegenover Channel 4 zegt Shein dat het "absoluut is toegewijd" aan de eigen gedragscode, die volgens het bedrijf "in lijn is met de kernwaarden van de Internationale Arbeidsorganisatie (ILO)".

Er vinden volgens Shein regelmatig controles door derden plaats in de fabrieken. Tegen leveranciers die zich niet aan de regels houden wordt actie ondernomen, stelt het bedrijf.

Maar de Schone Kleren Campagne is daar niet van onder de indruk. "Shein en bijvoorbeeld ook Alibaba verwijzen naar een eigen gedragscode, maar in de praktijk zijn de arbeidsomstandigheden vaak heel erg slecht. Dit zijn bedrijven die niet samenwerken met in de industrie bekende partijen die fabrieken controleren. Dan krijg je zulke uitwassen."



NOS Nieuws•donderdag 26 oktober 2017, 21:44•Aangepast donderdag 26 oktober 2017, 22:28

Krijgen uitgebuite stadionbouwers WK Qatar nu echt meer rechten?¹¹⁰

Golfstaat Qatar belooft opnieuw de erbarmelijke arbeidsomstandigheden van bouwers van de WK-voetbalstadions te verbeteren. Het land ligt al sinds 2014 onder vuur vanwege het Kafala-systeem, waarin buitenlandse werknemers als moderne slaven worden uitgebuit. Eerdere beloftes voor verbetering haalden niets uit, mensenrechtenorganisaties wachten daarom met jubelen totdat er werkelijk verandering blijkt.

Desalniettemin heerst een positieve stemming bij vakbond FNV, die zich in samenwerking met internationale arbeidsorganisaties ILO van de Verenigde Naties en internationale vakbond ITUC inspande voor de rechten van de voornamelijk Aziatische gastarbeiders in Qatar. FNV deed dat onder meer via internationale inspecties en een rechtszaak tegen voetbalbond FIFA, en spreekt nu van een "doorbraak".

Slaven

Een opmerkelijk positieve reactie van FNV, gezien het verleden van Qatar. In begin 2014 beloofde de golfstaat namelijk ook al betere werkomstandigheden, zorg en huisvesting. Later dat jaar moest een internationale delegatie van vakbonden vaststellen dat arbeiders in Qatar nog steeds als moderne slaven werden behandeld.

Bij die controle bleek dat de werkers nog steeds slechter betaald kregen dan hun voor aanvang van het werk was beloofd. Ook waren er honderden mensen gestorven - sommigen aan een hartaanval vanwege het zware werk in de zinderende woestijnhitte. Werknemers konden hun hachelijke situatie bovendien niet ontvluchten doordat hun paspoort was ingenomen. Ruud Baars, destijds gezant namens FNV Bouw, vergeleek de huisvesting van de arbeiders met een varkensstal.

Afspraken

¹¹⁰ Krantenartikel X: NOS 2017.

Over die woonomstandigheden is nu niets afgesproken, zegt een woordvoerder van FNV. Wel heeft Qatar beloofd dat werkgevers zich moeten houden aan het contract waarmee gastarbeiders naar Qatar worden gelokt. Ook komt er een nog nader te bepalen minimumloon.

Bovendien krijgen werkers een identiteitskaart van de staat, waarmee ze aanspraak kunnen maken op gezondheidszorg. Werkgevers zijn daarnaast niet meer bevoegd te beslissen over een uitreisvisum. Papieren om het land uit te komen worden voortaan verstrekt door een overheidscommissie.

Vanwege van de nieuwe afspraken ziet de internationale vakbondsorganisatie ITUC af van een officiële klacht tegen Qatar. Zodoende komt er geen onderzoekscommissie namens de internationale arbeidsorganisatie van de VN, de ILO, zo tekent de Britse krant [The Guardian](#) op uit de mond van ITUC-secretaris Sharan Burrow.

Smoesjes?

Dat de vakbonden hiermee met een kluitje in het riet worden gestuurd, willen mensenrechtenorganisaties niet meteen zeggen, maar het is te vroeg voor enthousiasme. "Toezeggingen uit het verleden bleken achteraf ook cosmetisch", zegt een Nederlandse woordvoerder van Amnesty International tegen de NOS. "We moeten nog even heel goed kijken naar de gemaakte afspraken, de praktische uitvoer en de controle daarvan."

Ook Golfstatenexpert Nicholas McGeehan, aangesloten bij Human Rights Watch, wijst erop dat er nu alleen nog maar beloften op tafel liggen. "En beloften zijn eerder gebroken."

'Makers van mobieltjes medeschuldig aan kinderarbeid'¹¹¹



Het is goed mogelijk dat multinationals als Sony, Apple en Samsung gebruik maken van kinderarbeid. Dat komt doordat ze hun leveranciers niet voldoende controleren, zegt Amnesty International na een [uitgebreid onderzoek](#) in Congo.

Congo is de belangrijkste leverancier van het mineraal kobalt. Dat wordt gebruikt in de oplaadbare batterijen van mobiele telefoons.

Levensgevaarlijke mijnen

Amnesty International sprak kinderen die soms wel twaalf uur in een mijn werken en zware dingen moeten tillen. Ook moeten ze vaak het kobalterts sorteren en schoonwassen. Volgens Unicef werken in Congo ongeveer 40.000 kinderen in mijnen.

Kobalt wordt vaak op een onverantwoorde manier opgegraven. Met tunnels van tientallen meters diep die kunnen instorten, omdat ze niet goed worden gestut. Bovendien komt er kobaltstof vrij door het hakken in de grond. Dat stof kan een dodelijke longziekte veroorzaken. De mijnwerkers dragen geen beschermende maskers. Uit armoede gedwongen werken ze onder deze riskante omstandigheden.



Kinderen sorteren kobalterts

¹¹¹ Krantenartikel XI: NOS 2016.



Charles (13) wast samen met zijn vader de kobalterts



Schoongewassen kobalt



Ingang van een eenvoudige kobaltmijn



Markt waar handelaren kobalt opkopen



Kinderen sorteren kobalterts

Van mijn naar mobieltje

Vanuit de mijnen brengen ze hun opbrengst naar een lokale markt. Daar kopen tussenhandelaren, vaak uit China, het kobalt op. Die stellen geen vragen over kinderarbeid. Ze verkopen het kobalterts door aan grotere bedrijven die het verwerken en exporteren. Meestal naar China, waar het verder wordt verwerkt door fabrikanten die onderdelen van oplaadbare lithium-ion-batterijen maken.

Die verkopen ze dan door aan fabrieken die de batterijen produceren. En die verkopen ze uiteindelijk aan de bedrijven die mobieltjes, laptops en camera's maken. Een lange, ingewikkelde keten van

bedrijven. Toch vindt Amnesty dat de multinationals beter moeten controleren waar de grondstoffen vandaan komen.

"We zeggen niet dat het makkelijk is", zegt onderzoeker Mark Dummett. "Maar deze bedrijven maken miljarden winst en omzet en ze zouden beter hun best moeten doen. Veel van deze multinationals zeggen dat ze een zero-tolerancebeleid hanteren voor kinderarbeid. Maar die belofte is niks waard als de bedrijven hun toeleveranciers niet onderzoeken. Hun claim is simpelweg niet geloofwaardig."

Reacties

Amnesty vroeg 16 multinationals om een reactie op de vraag: "Komt het kobalt in de producten van uw bedrijf uit Congo?"

Microsoft: kan niet "met absolute zekerheid" zeggen of het kobalt in zijn producten wel of niet afkomstig is uit Katanga (Zuid-Congo).

Apple: momenteel ter evaluatie.

Samsung SDI: "Voor ons is het onmogelijk te bepalen of het kobalt dat we geleverd krijgen afkomstig is uit de mijnen van Katanga (Zuid-Congo)."

Sony: "neemt het onderwerp zeer serieus", doet onderzoek en "tot nu toe konden we niet duidelijk terugvinden dat onze producten kobalt bevatten dat afkomstig is uit Katanga in Congo."

Amnesty International stelt dat niet één bedrijf onomstotelijk kon aantonen waar het kobalt in hun producten precies vandaan komt.



NOS Nieuws•maandag 13 juli 2020, 21:05

'Tienduizenden uitgebuit als moderne slaven in textielfabrieken Leicester'¹¹²

In textielfabrieken in de Engelse stad Leicester werken duizenden mensen in moderne slavernij, zegt een Britse parlementariër tegen de nieuwssite [Sky News](#). Het zou gaan om zo'n 10.000 mensen die ver onder het minimumloon en onder erbarmelijke omstandigheden kleding produceren voor grote webwinkels.

Parlementslid Andrew Bridgen spreekt van een 'samenzwering van stilte' in de stad. Daardoor zouden fabriekseigenaren arbeiders jarenlang hebben kunnen uitbuiten.

De misstanden in de textielsector worden bevestigd in een eveneens vandaag verschenen rapport van een [Britse denktank](#) en een anti-slavernijorganisatie. Daarin staat dat in heel Groot-Brittannië ten minste 100.000 mensen als moderne slaven worden misbruikt. Het gaat zowel om Britse als buitenlandse werknemers.

Ver onder het minimumloon

Al tientallen jaren gaan er geruchten rond dat arbeiders zwaar worden onderbetaald in veel van de 1500 textielfabrieken in Leicester, meldt Sky News. Het minimumloon in het Verenigd Koninkrijk is 8,72 pond (omgerekend 9,65 euro) per uur. Maar in de fabrieken zouden werknemers die machines bedienen 3 pond per uur krijgen, voor mensen die kleding inpakken zou dat 2 pond zijn.

¹¹² Krantenartikel XII: NOS 2020.



De loco-burgemeester van Leicester, Adam Clarke, zegt al langer van de uitbuiting op de hoogte te zijn. "Het probleem is het gevolg van slechte regelgeving en -wetgeving en uitbuiting op elk niveau", zegt hij.

De uitbuiting vindt niet alleen plaats in de textiel fabrieken, maar ook op boerderijen en in bordelen, staat in het rapport *It Still Happens Here* over moderne slavernij. "Bijna tweehonderd jaar nadat Groot-Brittannië de slavernij officieel afschafte, worden er nog steeds mensen op grote schaal gebruikt als moderne slaven", schrijft de denktank.

Boohoo

Leicester was begin deze maand ook al in het nieuws door een verslag van een verslaggever van [The Sunday Times](#) die undercover werkte in een fabriek voor de Britse kledinggigant Boohoo. Hij verdiende naar eigen zeggen 3,50 pond per uur en de werkomstandigheden waren ondermaats. Verschillende grote webwinkels, waaronder Asos en Zalando, deden het merk vervolgens in de ban.

Volgens de Verenigde Naties werken wereldwijd meer dan [40 miljoen mensen](#) in moderne slavernij. Het gaat voornamelijk om vrouwen, die worden gedwongen tot arbeid of prostitutie, of die tegen hun zin worden uitgehuwelijkt.

Bijlage 4: Werkblad lessenreeks slavernij¹¹³

Contextualisatie

1. Lees eerst blz. 80 en 81 van je lesboek, over slavernij bij de Romeinen.¹¹⁴

Deze vragen gaan over de passage van Plato

2. Volgens Plato is een slaaf “geen eenvoudig bezit”. Waarom niet? [1B]
3. Welke twee middelen zijn er volgens Plato om slavernij beheersbaar te houden? [1B]
4. Wat houdt een “juiste behandeling” in volgens Plato? [1B]
5. Wat zegt iemands omgang met slaven over die persoon zelf, volgens Plato? [1B]
6. Plato houdt in deze tekst een betoog tegen wreedheid tegen slaven. Denk je dat Plato echt begaan is met het welzijn van slaven, of gaat het hem vooral om eigenbelang? Leg je antwoord uit. [1A]

Deze vragen gaan over de passages van Aristoteles

7. Hoe bepaalt Aristoteles wie van nature heerser is, en wie van nature ondergeschikt? [1B]
8. Volgens Aristoteles hebben meester en slaaf een gemeenschappelijk belang. Wat houdt dat gemeenschappelijk belang in? [1B]
9. Wat betekent Aristoteles’ opmerking dat een slaaf het “beraadslagende deel” van de ziel niet bezit? Wat zegt dit over zijn visie op slaven? [1B]
10. In de tweede passage noemt Aristoteles drie verschillende klassen van natuurlijke heerschappij. Welke zijn dit? [1B]
11. Hoe zou een maatschappij eruitzien als we Aristoteles’ ideeën over natuurlijke hiërarchie zouden volgen? [1A]

Deze vragen gaan over de passages van Varro

12. Wat wordt bedoeld met “spreekende werktuigen”, “niet-spreekende werktuigen” en “stomme werktuigen”?
13. Waarom maakt Varro onderscheid tussen deze verschillende soorten werktuigen? [1A]
14. Wat zegt deze indeling over de manier waarop Romeinen dachten over slaven en arbeid? [1A]
15. Welke eigenschappen moet een goede opzichter (= leidinggevende) volgens deze tekst hebben? Waarom is het belangrijk dat hij deze eigenschappen heeft? [1B]
16. Welke methode adviseert Varro om slaven te laten gehoorzamen? [1B]
17. Waarom zou het vermijden van slaven van dezelfde nationaliteit interne conflicten kunnen voorkomen, denk je? [1A/B]
18. Wat zou een slaaf van Varro’s richtlijnen hebben gevonden? Denk je dat ze dit als een verbetering of juist als een vorm van controle zagen? Leg je antwoord uit. [1A]

Deze vragen gaan over de passages van Seneca

¹¹³ Voor het formuleren van vragen is ChatGPT als hulpmiddel gebruikt.

¹¹⁴ Backer et al. (2005): Fortuna deel I, 80-81.

19. Hoe beschrijft Seneca de verhouding tussen meester en slaaf? [1B]
20. Welke argumenten geeft Seneca om aan te geven dat slaven ook mensen zijn? [1B]
21. Welk advies geeft Seneca aan de lezer voor de omgang met slaven? [1B]
22. In hoeverre verschilt Seneca's visie op slavernij van die van Aristoteles? [1A/B]
23. Wat bedoelt Seneca met "de een is slaaf van zijn wellust, een ander van zijn hebzucht, een ander van zijn eerzucht, allen van hoop, allen van angst."? Wat zegt dat over Seneca's visie op slavernij? [1B]
24. Wat zegt Seneca over het straffen van slaven? [1B]

Samenvattingsopdracht

25. Schrijf van elke schrijver kort op wat zijn perspectief op slavernij was (voor of tegen slavernij, goede of slechte behandeling...) en probeer de perspectieven te verklaren vanuit de context van de oudheid. [1A/B]

| Auteur | Perspectief | Verklaring |
|-------------|-------------|------------|
| Plato | | |
| Aristoteles | | |
| Varro | | |
| Seneca | | |

Receptie

Middeleeuwen (500-1500)

1. Lees eerst deze online pagina over horigheid in de middeleeuwen:
<https://historiek.net/horigen-horigheid-lijfeigenschap-betekenis/128695/#:~:text=In%20de%20Middeleeuwen%20bestond%20er,boeren%2C%20cijnnsboeren%20of%20lijfeigenen%20genoemd.>

Deze vragen gaan over de passage van Augustinus

2. Wat is volgens Augustinus de oorsprong van slavernij? [2B]
3. Wat is het verschil tussen de heerschappij van mensen over dieren en die van mensen over andere mensen? [2B]
4. Hoe definieert Augustinus een slaaf? [2B]
5. Vergelijk Augustinus' verklaring voor de oorsprong van slavernij met die van Aristoteles. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen? [2A/B]
6. Hoe moeten meesters met hun slaven omgaan, volgens Augustinus? [2B]
7. Vergelijk je antwoord van vraag 6 met Seneca's opvattingen over de behandeling van slaven. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen? [2A/B]

Deze vragen gaan over de passage van Thomas van Aquino

8. Volgens Thomas van Aquino zijn alle mensen van nature gelijk en vrij. Waarom bestaat er dan toch slavernij? [2B]
9. Wat is de functie van de "rede"? [2B]
10. Wat is het verschil tussen natuurrecht en positief recht? [2B]
11. Vergelijk Thomas van Aquino's visie met die van Augustinus. Hoe verschillen hun opvattingen? [2A/B]
12. Hoe zou een middeleeuwse leider deze tekst kunnen gebruiken om zijn houding ten opzichte van slavernij te bepalen? [2A]

Vroegmoderne tijd: Ontdekkingsreizen en Renaissance (1500-1600)

13. Bekijk eerst dit filmpje over de ontdekking van Amerika (vanaf 1.55):
https://www.youtube.com/watch?v=zh_iKz0gpgs
14. Lees onderstaande tekst over het **Valladolid-debat** (1550):

Vreemde landen, interessante volken, een verloren paradijs of El Dorado? Europeanen 'ontdekken' in de 15e en 16e eeuw de 'Nieuwe Wereld': Noord en Zuid Amerika. Hoe moeten de daar levende mensen worden behandeld? Deze vraag werd mede dankzij de boekdrukkunst, onderwerp van heftig debat. Twee mannen staan tegenover elkaar: Sepúlveda en Las Casas.

Bron: <https://humanistischecanon.nl/venster/boekdrukkunst/las-casas-en-sepulveda/>

Deze vragen gaan over de passages van Sepúlveda en Las Casas

15. Hoe beschrijft Sepúlveda de inheemse bevolking van Latijns-Amerika? [2B]
16. Hoe rechtvaardigt Sepúlveda de onderwerping van de inheemse volkeren? [2B]

17. Waarom verwijst Sepúlveda naar Aristoteles? [2A/B]
18. Hoe beschrijft Las Casas de inheemse bevolking van Latijns-Amerika? [2B]
19. Lees je in Las Casas' argumentatie opvattingen over slavernij van eerdere schrijvers die je hebt gelezen terug? Zo ja, welke? [2A/B]
20. Wat zijn de belangrijkste verschillen tussen Sepúlveda en Las Casas in hun visie op slavernij? [2A/B]

Vroegmoderne tijd: Verlichting (1700-1800)

21. Bekijk eerst dit filmpje over de Verlichting: <https://www.youtube.com/watch?v=-ht0gGA9QAA>

Deze vragen gaan over de passages van Montesquieu

22. Hoe zou de samenleving eruit zien volgens Montesquieu als deze volledig op rede zou zijn gebaseerd? [2A/B]
23. Waarin verschilt Montesquieu's opvatting van de rede met die van Aristoteles? [2A/B]
24. Volgens Montesquieu is slavernij net zo rampzalig voor de meesters als voor de slaven. Waarom? [2B]
25. Hoe zou Montesquieu hebben gereageerd op de teksten van Plato, Aristoteles, Varro en Seneca? Zijn er schrijvers in wiens opvattingen hij zich nog wel zou kunnen vinden? Leg je antwoord uit. [2A]

Samenvattings- en vergelijkingsopdracht

26. Schrijf van elke schrijver kort op wat zijn perspectief op slavernij was (voor of tegen slavernij, goede of slechte behandeling...) en probeer de perspectieven te verklaren vanuit de context van hun tijd. [2A/B]

| Auteur | Perspectief | Verklaring |
|-------------------|-------------|------------|
| Augustinus | | |
| Thomas van Aquino | | |
| Sepúlveda | | |
| Las Casas | | |
| Montesquieu | | |

27. Zie je een verandering in de houding ten opzichte van slavernij door de eeuwen heen? Zo ja, hoe komt dat denk je? [2A/B]

Actualisatie

Kies (minstens) twee nieuwsartikelen uit die je interessant lijken om te lezen. Beantwoordt na het lezen de vragen bij de door jou gekozen artikelen en de samenvattingsopdracht.

Vragen bij het artikel 'Uitbuiting in Chinese fabrieken van SHEIN'

1. Waaruit blijkt dat de textielarbeiders in de fabrieken van SHEIN worden uitgebuit? [3B]
2. Wat wordt er bedoeld met "ultrafast fashion"?
3. Waarom speelt "ultrafast fashion" een rol in de uitbuiting van werknemers? [3C]
4. Welke reactie geeft SHEIN op de beschuldigingen over de slechte arbeidsomstandigheden? [3B/C]
5. Hoe kan het dat sommige fabrieken zich niet aan de wettelijke regels houden, ondanks de regelmatige controles? [3B]
6. Wat zou het effect kunnen zijn van de Britse documentaire op de arbeidsomstandigheden van werknemers in fabrieken? [3D]
7. Heeft de consument ook een bepaalde verantwoordelijkheid in het in stand houden van dit soort onrechtvaardige praktijken? [3D]
8. Wat kan er worden gedaan om te zorgen dat dit soort praktijken niet meer voorkomen? [3D]

Vragen bij het artikel 'Krijgen uitgebuite stadionbouwers WK Qatar nu echt meer rechten?'

1. Wat is het Kafala-systeem en waarom wordt dit systeem bekritiseerd? [3B]
2. Volgens het artikel werden arbeiders in Qatar behandeld als "moderne slaven". Waaruit blijkt dat? [3B]
3. Welke specifieke maatregelen heeft Qatar nu beloofd te nemen om de situatie te verbeteren? [3B/C]
4. Welke rol heeft FIFA in deze kwestie? Draagt de organisatie verantwoordelijkheid voor de uitbuiting van de arbeiders? Waarom (niet)? [3C]
5. De FNV noemt de recente ontwikkelingen een "doorbraak", terwijl mensenrechtenorganisaties zoals Amnesty International en Human Rights Watch terughoudender zijn. Wat zou de rede kunnen zijn voor deze verschillende reacties? [3C]
6. Wat zou er nodig zijn om te zorgen dat Qatar zich aan de beloftes houdt? [3D]

Vragen bij het artikel 'Makers van mobieltjes medeschuldig aan kinderarbeid'

1. Waarom is het werk in de Congolese mijnen levensgevaarlijk voor de arbeiders? Noem minstens twee risico's. [3B]
2. Waarom worden kinderarbeiders in Congo gedwongen om onder zulke gevaarlijke omstandigheden te werken? [3C]
3. Welke kritiek heeft Amnesty International op multinationals zoals Sony, Apple en Samsung? [3C]
4. Hoe reageren de multinationals Microsoft, Apple, Samsung en Sony op de beschuldigingen van Amnesty International? [3C]
5. Waarom is het moeilijk voor multinationals om te garanderen dat hun producten geen grondstoffen bevatten die zijn verworven door kinderarbeid? [3C]
6. Wie draagt volgens jou de meeste verantwoordelijkheid voor het tegengaan van kinderarbeid in de kobaltmijnen: de Congolese regering, de tussenhandelaren, fabrikanten, multinationals of consumenten? Waarom? [3C/D]

7. Wat zou de internationale gemeenschap (zoals de overheid en de consument) kunnen doen om kinderarbeid in de kobaltmijnen tegen te gaan? [3D]

Vragen bij het artikel 'Tienduizenden uitgebuit als moderne slaven in textiel fabrieken Leicester'

1. Welke vormen van moderne slavernij worden in dit artikel genoemd? [3B]
2. Waaruit blijkt dat textielarbeiders in Leicester worden uitgebuit? [3B]
3. Hoe kan het dat arbeiders in Leicester werden onderbetaald, ondanks het bestaan van een wettelijk minimumloon? [3B]
4. Wat bedoelt Andrew Bridgen met een 'samenzwering van stilte' in Leicester? [3B/C]
5. Na de onthullingen van de schendingen van Boohoo hebben sommige webwinkels zoals Asos en Zalando het merk in de ban gedaan. Denk je dat dit een effectieve manier is om misstanden tegen te gaan? Waarom (niet)? [3C/D]
6. Wat kan de Britse overheid doen om effectiever op te treden tegen uitbuiting in de Britse textielindustrie? [3D]
7. Welke rol heeft de consument in het bestrijden van moderne slavernij in de mode-industrie? [3D]

Samenvattings- en vergelijkingsopdracht

1. Geef in onderstaande tabellen per gelezen nieuwsartikel een korte samenvatting van de situatie, de belangen die een rol speelden en de mogelijke oplossingen. [3B/C/D]

| | |
|-------------|-----|
| Artikel: | ... |
| Situatie | |
| Belangen | |
| Oplossingen | |

| | |
|-------------|-----|
| Artikel: | ... |
| Situatie | |
| Belangen | |
| Oplossingen | |

2. Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen moderne slavernij en slavernij in de oudheid? [3A]

| Overeenkomsten | Verschillen |
|----------------|-------------|
| | |

Reflectie

Reflectie op slavernij in de klassieke oudheid

1. Met welke schrijver uit de oudheid (Plato, Aristoteles, Varro of Seneca) ben jij het meest eens? En met welke schrijver het minst? Leg je antwoorden uit. [4A]
2. Wat vind je van de manier waarop slavernij werd gerechtvaardigd in het verleden? Kan je begrijpen waarom het werd gerechtvaardigd? [4A]

Reflectie op slavernij in de huidige wereld

3. Wat versta jij onder ‘moderne slavernij’?
4. Moeten alle vormen van moderne slavernij worden afgeschaft, volgens jou?
5. Waarom blijft het zo moeilijk om (vormen van) slavernij volledig uit te bannen? Is er volgens jou een oplossing?
6. Denk je dat (vormen van) slavernij in onze eigen Nederlandse maatschappij kan (/kunnen) bestaan? Waarom wel/niet?

Reflectie op het eigen handelen ten opzichte van (moderne) slavernij

7. Heb jij zelf een rol in het in stand houden van (vormen van) slavernij? [4B]
8. Wat kun jij doen om bij te dragen aan meer bewustzijn over slavernij, zowel historisch als modern? [4C]

Verandering en bewustwording

9. Wat zou je nu zelf, na het lezen van alle teksten, antwoorden op de vraag: “Kun je rechtvaardigen dat een mens een ander mens bezit?” Denk hierbij ook aan moderne slavernij en jouw eigen mogelijke rol in de instandhouding hiervan. Onderbouw je mening met argumenten. [4A/B]
10. Is jouw perspectief op slavernij veranderd tijdens deze lessen? Leg uit.

Bijlage 5: Interviewopzet

Onderzoeksvraag: “In hoeverre draagt een lessenreeks over slavernij, gebaseerd op het Ithaka-model, bij aan het burgerschap van leerlingen in gymnasium 3?”

Doel interview: ik wil weten wat de lessenreeks hen heeft opgebracht (*invloed*) en hoe ze de lessen hebben ervaren (*ontwerp*).

- Invloed: beoordelen a.d.h.v. topics op basis van leerinhouden → tabel
- Ontwerp: algemene vragen + ‘hoe vonden jullie het om...’-vragen

Tabel 9: Interviewvragen o.b.v. leerinhouden burgerschap

| ITHAKA-model | Thematisch leerdoel | Leerinhoud burgerschap = topics | Interviewvragen |
|-------------------------------------|---|---|---|
| <i>Quid? & Quid ad maiores?</i> | 1. De leerlingen kunnen verschillende perspectieven op slavernij uit klassieke teksten afleiden en verklaren vanuit de context van de Oudheid. | <ul style="list-style-type: none"> • Rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen. [1A] • Achterhalen van verschillende perspectieven op vraagstukken aan de hand van bronnenonderzoek. [1B] | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe vonden jullie het om teksten over slavernij van antieke schrijvers te lezen? 2. Wat hebben jullie geleerd over hoe er tegen slavernij werd aangekeken in de oudheid? [1B] 3. Hoe kan je die perspectieven verklaren? (1A) |
| <i>Quid ad artifices?</i> | 2. De leerlingen kunnen verschillende perspectieven op slavernij uit receptiebronnen afleiden en verklaren vanuit de betreffende tijdsperiode(n). | <ul style="list-style-type: none"> • Rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen. [2A] • Achterhalen van verschillende perspectieven op vraagstukken aan de hand van bronnenonderzoek. [2B] | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe vonden jullie het om teksten over slavernij uit latere periodes van de geschiedenis te lezen? 2. Wat hebben jullie geleerd over hoe er tegen slavernij werd aangekeken in de verschillende tijdsperiodes? [2B] 3. Hoe kan je die perspectieven verklaren? (2A) |
| <i>Quid ad nos?</i> | 3. De leerlingen kunnen uitleggen welke vormen van moderne slavernij bestaan en daarbij de overeenkomsten en verschillen met antieke slavernij benoemen | <ul style="list-style-type: none"> • Bedenken van interculturele dilemma's en cultuurverschillen bij (moderne) vreemde talen en hoe daarmee om te gaan. [3A] • Onderzoeken van voorbeelden van situaties in heden (en verleden), hier of elders, waarin de rechten van diverse groepen niet worden (of werden) beschermd. [3B] • Analyseren welke belangen en perspectieven een rol spelen binnen actuele, maatschappelijke en planetaire vraagstukken. [3C] • Verkennen welke individuele en collectieve bijdragen aan oplossingen mogelijk zijn. [3D] | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe vonden jullie het om nieuwsartikelen over moderne slavernij te lezen? <ol style="list-style-type: none"> a. Hadden jullie al wel eens van moderne slavernij gehoord? 2. Hebben jullie het idee dat jullie door het lezen van de nieuwsartikelen een beter beeld hebben van wat moderne slavernij inhoudt? Zo ja, wat dan? Zo nee, waarom niet? [3B] 3. In hoeverre zien jullie moderne slavernij als slavernij? [3A] 4. Waarom komen er nog steeds vormen van slavernij voor, denken jullie? [3C] |

| | | | |
|--------------------|---|---|---|
| | | | 5. Wat hebben jullie geleerd over hoe vormen van slavernij kunnen worden bestreden? [3D] |
| <i>Quid ad me?</i> | 4. De leerlingen kunnen hun eigen perspectief op slavernij formuleren, zowel wat betreft het verleden als het heden en (waar mogelijk en passend) hun eigen rol daarin betrekken. | <ul style="list-style-type: none"> • Rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen. [4A] • Reflecteren op de effecten van het eigen handelen op de omgeving en het welzijn van anderen, nu en in de toekomst. [4B] • Benoemen (en waarderen) van eigen bijdrage aan de samenleving in dagelijkse situaties. [4C] | <p>1. Is je eigen perspectief op slavernij veranderd tijdens deze lessen? [4A]</p> <p>a. Zo ja, hoe? Hoe hebben deze lessen daaraan bijgedragen?</p> <p>b. Zo nee, waarom niet?</p> <p>2. Heeft de lessenreeks je aan het denken gezet over jouw eigen rol met betrekking tot slavernij? Zo ja, hoe? Zo nee, hoezo niet? [4B]</p> <p>3. Stel dat je nu of later iets wil bijdragen aan een eerlijke samenleving (waarin moderne slavernij niet voorkomt) – wat zou je dan willen doen of veranderen? [4C]</p> |

Bijlage 6: Interviewgids

Introductie

1. Doel onderzoek uitleggen: ik wil weten wat de lessenreeks hen heeft opgebracht (*invloed*) en hoe ze de lessen hebben ervaren (*ontwerp*).
2. Anonimiteit en bescherming van gegevens, enkel voor onderzoeksdoeleinden
3. Opnemen → toestemming gegeven
4. Duur van onderzoek: ong. 1 uur
5. Veiligheid en vertrouwen: leerlingen mogen alles delen en vragen, er zijn geen foute antwoorden, doel is juist om zoveel mogelijk feedback te verzamelen.

Lessenreeks algemeen

6. Hoe vonden jullie het om de lessenreeks over slavernij te volgen?
 - a. Wat vonden jullie van het thema slavernij?
 - b. Wat vonden jullie van de opbouw van de lessen (oudheid, latere tijd, heden en reflectie)?
 - c. Welke fase vonden jullie het leukst/meest interessant/nuttig?

Fase 1: tekstontsluiting/contextualisatie

7. Hoe vonden jullie het om teksten over slavernij van antieke schrijvers te lezen?
 - i. Moeilijkheid
 - ii. Lengte
8. Wat hebben jullie geleerd over hoe er tegen slavernij werd aangekeken in de oudheid?
9. Hoe kan je die perspectieven verklaren?

Fase 2: receptie

10. Hoe vonden jullie het om teksten over slavernij uit latere periodes van de geschiedenis te lezen?
 - i. Moeilijkheid
 - ii. Lengte
11. Wat hebben jullie geleerd over hoe er tegen slavernij werd aangekeken in de verschillende tijdsperiodes?
12. Hoe kan je die perspectieven verklaren?

Fase 3: actualisatie

13. Hoe vonden jullie het om nieuwsartikelen over moderne slavernij te lezen?
 - a. Hadden jullie al wel eens van moderne slavernij gehoord?
14. Hebben jullie het idee dat jullie door het lezen van de nieuwsartikelen een beter beeld hebben van wat moderne slavernij inhoudt?
 - a. Zo ja, wat dan?
 - b. Zo nee, waarom niet?
15. In hoeverre zien jullie moderne slavernij als slavernij?
 - i. Intercultureel dilemma

16. Waarom komen er nog steeds vormen van slavernij voor, denken jullie?
 - i. Belangen en perspectieven
17. Wat hebben jullie geleerd over hoe vormen van slavernij kunnen worden bestreden?
 - i. Oplossingen

Fase 4: reflectie

18. Is je eigen perspectief op slavernij veranderd tijdens deze lessen?
 - a. Zo ja, hoe? Hoe hebben deze lessen daaraan bijgedragen?
 - b. Zo nee, waarom niet?
19. Heeft de lessenreeks je aan het denken gezet over jouw eigen rol/handelen met betrekking tot slavernij?
 - a. Zo ja, hoe?
 - i. Effecten eigen handelen
 - b. Zo nee, hoezo niet?
20. Stel dat je nu of later iets wil bijdragen aan een eerlijke samenleving (waarin moderne slavernij niet voorkomt) – wat zou je dan willen doen of veranderen?
 - i. Actieve bijdrage

Afronding

21. Zijn er nog dingen die niet genoemd zijn, maar die je graag kwijt zou willen?