

VU WERELDGERICHTE
DIDACTIEK

Vrije Universiteit Amsterdam

Janneke Waelen
Yolanda Koevoets
Jessy La Faille



VRIJE
UNIVERSITEIT
AMSTERDAM

CENTRE
FOR TEACHING
& LEARNING

Een woord vooraf van de auteurs

We willen onze dankbaarheid uitspreken naar alle mensen die hebben geholpen de Wereldgerichte didactiek te ontwikkelen.

We hadden dit niet gekund zonder de vele docenten en andere onderwijsprofessionals die met ons samen werkten en met wie wij uitgebreid van gedachten konden wisselen: Berit Brink, Geert Buijtenweg, Imane Bouhratouf, Jacqueline van Muijlwijk-Koezen, John van de Kamp, Karen Verduijn, Laura Geelen, Marianne Riphagen, Noah Rookmaker, Siema Ramdas, Simone Burger en Susan Voogd, dank jullie voor jullie tijd en inspiratie. Jaro Pichel en Wouter Buursma, jullie bouwden bruggen. Zonder jullie eindeloze doorzettingsvermogen hadden we niks gehad om over te schrijven. Veel dank aan Gerdien Bertram-Troost, voor haar stimulerende inhoudelijke bijdragen, het kritisch meedenken, commentariëren van eerdere versies en het aandragen van relevante onderwijsliteratuur vanuit haar leerstoel Onderwijs in levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief (VU FSG).

We zijn ook dank verschuldigd aan de grondleggers van het A Broader Mind gedachtengoed; Govert Buijs en zijn team. Dit gedachtengoed, dat onderdeel is van de VU Onderwijsvisie en de instellingsplannen 2020-2025 en 2026-2030, is de voedingsbodem voor de wereldgerichte didactiek. Voor de continue inzet rondom Community Service Learning en hun feedback danken we Frederique Demeijer en Marjolein Zweekhorst.

Jeroen Geurts en de verschillende onderwijsportefeuillehouders, dank jullie wel dat jullie ons aangemoedigd hebben een didactiek te schrijven.

De didactiek zoals nu beschreven in dit document is een eerste ontwerp. We zullen de komende jaren dit ontwerp in de praktijk verder toepassen, evalueren en door ontwikkelen. We nodigen je als lezer van dit document van harte uit jouw input aan ons te geven. Je kunt mailen naar ctl@vu.nl.

Copyright © 2026 by the authors.

All rights reserved. This book or parts thereof may not be reproduced in any form without the prior written permission of the authors.

Design: Yellowbrand

Photographic material: VU Image Library, stock images

Printing: Yellowbrand

“Bij VU Amsterdam geloven we dat wereldburgerschap geen titel is die je kunt claimen. Het is een manier van leven. We noemen dit ‘een bredere blik ontwikkelen’ – een uitnodiging om ons te verdiepen in perspectieven die verder reiken dan onze eigen, om diep na te denken over onszelf en elkaar, en om verantwoordelijkheid te nemen voor de wereld waarin we leven.”

*Jeroen Geurts, rector magnificus
Vrije Universiteit Amsterdam*

VU WERELDGERICHTE DIDACTIEK

Vrije Universiteit Amsterdam

Janneke Waelen
Yolanda Koevoets
Jessy La Faille

INHOUD

1.	Inleiding	7
	Waarom een Wereldgerichte didactiek?	8
	Wat biedt de Wereldgerichte didactiek?	9
2.	Wereldgerichte didactiek	13
	Bouwsteen 1: Verlangen & Oriëntatie	14
	Bouwsteen 2: Co-creatie & Presentie	16
	Bouwsteen 3: Transformatie & Presentatie	20
3.	Tot slot: aanvullende notities voor docenten	25
4.	Samenhang met het MIXED Model	27
	Addendum 1: De grondslag van de VU Wereldgerichte didactiek	28
	Addendum 2: Vraagstukken & dilemma's	30
	Overzicht docentstrategieën/handelingsperspectieven	32
	Referenties	33



1. INLEIDING

Aan de Vrije Universiteit Amsterdam (VU) dagen we studenten uit om bewust stil te staan bij eigen waarden, culturele en levensbeschouwelijke identiteit en bij de impliciete en expliciete aannames die denken en handelen sturen. Zo leren studenten zich open en betrokken te verhouden tot anderen en zich staande te houden in een steeds complexere en meer diverse samenleving (VU onderwijsvisie, 2021). In het VU Instellingsplan 2026 – 2030 wordt dit verbonden aan wereldburgerschap en medemenselijkheid. Dit is van wezenlijk belang in deze tijd waarin democratieën steeds meer onder druk komen te staan en individualisme de norm is geworden.

Dit brengt ons bij vragen zoals: *Wat verstaan we onder wereldburgerschap? Hoe bied je studenten de gelegenheid zich te vormen tot wereldburgers? Hoe maak je verlangen wakker om vanuit jouw academische kennis, vaardigheden en houding bij te dragen aan de wereld, als dit nog ontbreekt? Hoe balanceer je tussen uitnodigen en eisen stellen? Hoe nodig je uit tot samenwerken en aanwezig blijven, ook als je perspectieven ontmoet die je niet begrijpt?* Op basis van waardevolle onderzoeken en concepten hebben we al werkende pedagogische en didactische handelingsperspectieven voor docenten ontwikkeld. We noemen dit de 'VU Wereldgerichte didactiek'.

De VU Wereldgerichte didactiek is een aanvulling op het [VU MIXED model](#). Aan de VU geloven we dat onze diversiteit een kracht is, en dat een inclusieve leeromgeving nodig is om studenten de ruimte te geven om optimaal te leren van en met elkaar. Om dit te realiseren is het VU MIXED model ontwikkeld (voormalig VU Mixed Classroom model, (Ramdas et al., 2019)). Het VU MIXED model legt de nadruk op het verkennen van het eigen referentiekader en positionaiteit, de interactie met andere perspectieven binnen de groep, en het integreren van

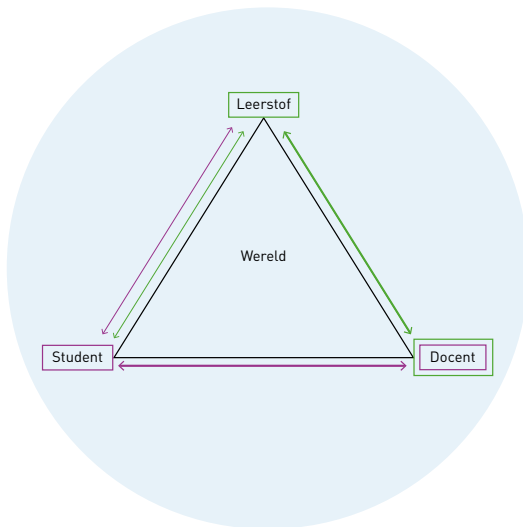
die verschillende perspectieven. Deze integratie van perspectieven betekent niet dat er gezocht moet worden naar een compromis om te komen tot één uniform perspectief, het gaat niet om fusie of ruzie maar om *'to hold the tension of the opposites'*. In een inclusieve leeromgeving gaat het om inlevingsvermogen, om dynamisch balanceren zonder de relatie te verbreken.

Uit het VU instellingsplan 2026-2030:

Wij vinden wereldburgerschap belangrijk, omdat de wereld mensen nodig heeft die complexe vraagstukken omarmen en die vanuit een breder, holistisch perspectief benaderen. Mensen die weten dat iedere actie gevolgen heeft voor het grotere geheel. Mensen die begrijpen dat ze elkaar en elkaars expertise en blik nodig hebben om gezonde, duurzame en rechtvaardige oplossingen te vinden voor maatschappelijke uitdagingen. Die inzien dat het ook voor kleinschaligere vraagstukken verrijkend is om die vanuit verschillende invalshoeken te bekijken. Wereldburgers, kortom, die oog hebben voor verschillende perspectieven en belangen, van lokaal tot mondiaal.

Het VU MIXED model zoomt daarmee in op de student (en groep studenten) en geeft richting aan het docenthandelen (op de lijn docent – student). (In figuur 1 weergegeven met de paarse lijn).

De VU Wereldgerichte didactiek legt de nadruk op de dimensie “leerstof”, ofwel “wereld”. Via de leerstof wijzen docenten studenten op de wereld (Eidhof, Janssens, Ris, 2021; Biesta, 2025). De VU Wereldgerichte didactiek geeft richting aan het docenthandelen (op de lijn docent – leerstof). We werken volgens de pedagogische driehoek die door Janssen, Imelman, Meijer en van der Ploeg (2024, 2025) gehervat is als fundament en waardevol kompas in het onderwijs.



Figuur 1. MIXED model & Wereldgerichte didactiek in de didactische driehoek

WAAROM EEN WERELDGERICHTE DIDACTIEK?

Huidige mondiale en technologische ontwikkelingen roepen de vraag op hoe we als universiteit, nu en in de toekomst, van betekenis kunnen zijn. We willen studenten opleiden tot geëngageerde wereldburgers. In de VU onderwijsvisie beschrijven we hoe we met ons academisch onderwijs de ontwikkeling van A Broader Mind stimuleren: een brede blik op de wereld vanuit maatschappelijke betrokkenheid.

De grootste uitdaging waar we doorlopend voor staan is hoe we dit in de praktijk brengen. *Hoe geven we de grote ideeën over A Broader Mind handen en voeten? Hoe rusten we onze studenten toe om staande te blijven in een complexe pluriforme en dynamische samenleving? Hoe stimuleren we empathie en verantwoordelijkheidsgevoel om een betekenisvolle bijdrage te leveren aan de wereld?*

Daarom ontwikkelden we op de VU onder andere de ABM Course, Community Service Learning en ABM eindtermen. Toch blijft praktische toepassing een uitdaging. Wat ontbreekt in het hoger onderwijs is een didactiek die breed toepasbaar is én die beschrijft hoe je studenten kunt onderwijzen in het licht van de complexiteit die overal om ons heen is (Wessels, 2022). Daarom beschrijven we dit hoe in deze Wereldgerichte didactiek. We richten ons hiermee tot docenten, omdat zij het verschil maken.

Op de VU geven we de volgende betekenis aan wereldburgerschap:

Wereldburgerschap met A Broader Mind ontwikkelt zich langs drie lijnen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn: academische vorming, maatschappelijke verantwoordelijkheid en persoonlijke ontwikkeling.

Wij leiden onze studenten op tot verantwoordelijke, vrije denkers met een moreel kompas, die zich willen blijven ontwikkelen en veerkrachtig in het leven staan. Onze studenten staan open voor anderen, kijken over de grenzen van verschillende disciplines heen en benaderen de wereld met een nieuwsgierige en brede blik. Zo bereiden we hen voor om als professionals een actieve rol te spelen in het oplossen van complexe maatschappelijke vraagstukken, zowel wereldwijd als dichtbij.

Over het belang van het opleiden van wereldburgers, over wat het betekent om wereldburger te zijn en waar wereldgericht onderwijs zich op zou moeten richten; en over het waarom en waartoe is veel geschreven (Biesta, 2022; Dewey, 1916; Boyer & Hechinger, 1981; Van Matre, 2025; Nussbaum, 2011) en dit wordt in Nederland breed maatschappelijk ondersteund (de Onderwijsraad, 2011; Eidhof et al, 2024, p.29). Ook zijn in de literatuur verschillende onderwijsvormen terug te vinden, die invulling geven aan wat je studenten kunt leren en daarbij een bepaalde vorm voorschrijven zoals Community Service learning.

We willen niet impliceren dat het mogelijk is om met een aantal strategieën en voorbeelden volledig wereldgericht te kunnen onderwijzen. De praktijk is veel complexer dan dat. In welke vakken verwerk je bijvoorbeeld welke bouwsteen? Hoe vaak laat je bouwstenen terug komen? Het vraagt om afwegingen maken op vak én curriculumniveau. En dat vraagt teamwerk.

De verantwoordelijkheid voor het bereiken van de wereldgerichte leerdoelen ligt niet bij individuele docenten. En het vraagt enige nederigheid; we kunnen studenten alleen een omgeving bieden die uitnodigt tot vorming, het is niet mogelijk om vorming als resultaat te eisen. Net zoals de uitkomst van onderwijs in essentie open is. Onderwijs is een proces waarvan de uitkomst nooit geheel op voorhand te voorspellen is (o.a. Bertram-Troost, 2022).

WAT BIEDT DE WERELDGERICHTE DIDACTIEK?

In dit document bieden we inspiratie voor hen die willen werken aan wereldgericht onderwijs en beschrijven we handelingsperspectieven voor docenten. Dat doen wij met een didactisch kader van waaruit een wereldgerichte leeromgeving vormgegeven kan worden binnen de context van het hoger onderwijs. We gaan in op drie bouwstenen die van belang zijn om in het onderwijs terug te laten komen, wanneer je wereldburgerschap met A Broader Mind wilt stimuleren.

De Wereldgerichte didactiek nodigt de docent daarbij uit om na te denken over de eigen bijdrage als wereldburger; de docent is – naast wetenschapper - rolmodel. Daarbij ligt de focus op hoe de docent rolmodel kan zijn in het vormgeven van agency, het vermogen tot zelfstandige oordeelsvorming en actief handelen.

We beschrijven drie bouwstenen. We lichten toe waarom een bouwsteen van belang is, welke docentstrategieën je kunt toepassen en waar de betreffende bouwsteen zich op richt. Per bouwsteen geven we een voorbeeld. Tot slot reflecteren we op de rol van de docent en lichten we de samenhang met het MIXED model toe.

In addendum 1 vindt de geïnteresseerde lezer de grondslag van de VU Wereldgerichte didactiek. In addendum 2 beschrijven we dilemma's en vraagstukken uit de praktijk.

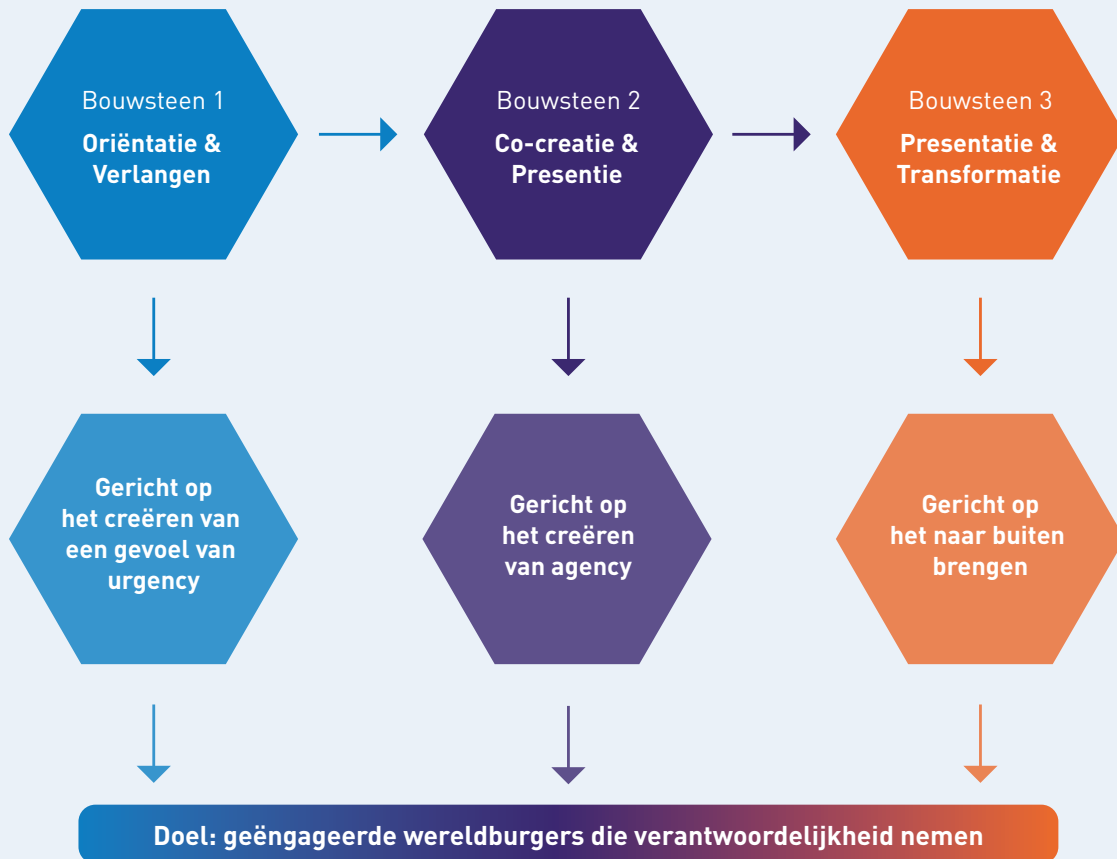




'Als docent probeer je een gevoel van agency te creëren: het idee wegnemen dat we als individu machteloos staan tegenover zoiets groots en complex als de planetaire crisis. Dat begint bij studenten mee te laten denken en beslissen over inhoud en vorm van de cursus en de te behandelen thema's. Dat betekent dat niet al onze stokpaardjes aan bod kunnen komen, en dat we soms leren met de studenten.'

John van der Kamp en Simone Burger, docenten Sustain-ability for Behavioural and Movement Science

WERELDGERICHTE DIDACTIEK



Figuur 2

2. WERELDGERICHTE DIDACTIEK

Om tot een wereldgerichte didactiek te komen verdiepten we ons eerst in belangrijke denkers op het gebied van wereldgericht onderwijs. We schreven een grondslag van waaruit we verschillende onderwijsvormen hebben vergeleken die tot doel hebben om bij te dragen aan de vorming van studenten tot wereldburgers.

We zochten naar centrale pedagogische-didactische principes binnen deze onderwijsvormen en ontdekten dat wereldgerichte onderwijsvormen ingrediënten vanuit dialogisch leren, transformatief leren, responsief leren, resonant onderwijs en co-creatie in zich hebben. Biesta (2022) wordt het meest expliciet en noemt drie pedagogische handelingsperspectieven: onderbreken, vertragen, ondersteunen.

De ingrediënten vanuit verschillende onderwijsvormen gebruikten we als inspiratiebron en koppelden we aan eigen onderwijservaringen. Zo ontstonden drie bouwstenen. De drie pedagogische handelingsperspectieven van Biesta (2022) – onderbreken, vertragen en ondersteunen – zijn hierin geïntegreerd.

Waarom denken wij dat het werken met deze bouwstenen essentieel is? We merkten dat ‘aan wereldgericht onderwijs werken’ een zeer complexe integrale opgave is. Om in deze opgave de weg te vinden helpt het om te denken in de drie bouwstenen:

1. VERLANGEN & ORIËNTATIE
2. CO-CREATIE & PRESENTIE
3. TRANSFORMATIE & PRESENTATIE

Door deze bouwstenen in het onderwijs te verwerken – dit kan binnen een les, vak, leerlijn of curriculum – stimuleert een docent een wereldgericht perspectief. *Betekent dit dat al het onderwijs herontworpen moet worden?* Nee, het is aan het docententeam om te bepalen in hoeverre en waar het wereldgerichte perspectief versterkt kan worden.

In de volgende alinea's lichten we per bouwsteen toe hoe de docent studenten kan begeleiden en bieden we handelingsperspectieven. Per bouwsteen beschrijven we de kern van de bouwsteen, de doelen die met de betreffende bouwsteen nagestreefd worden en docent strategieën. Aan elke bouwsteen voegen we een reflectievraag voor de docent toe, zodat er blijvend ruimte is voor eigen vragen en onzekerheden, en de bewustwording van persoonlijke waarden en de rol als voorlezer wordt versterkt. Elke bouwsteen heeft op zichzelf staande waarde.

Hoewel het “logisch” lijkt om bij bouwsteen één te beginnen, is dit niet noodzakelijk. De bouwstenen, en de volgorde waarin ze beschreven zijn, zijn bedoeld als richtinggevend. Misschien werkt de docent in de praktijk wel af en toe aan twee bouwstenen tegelijk of maak de docent eerst een pendelbeweging tussen bouwstenen 1 en 2, voordat die naar 3 gaat. In de beschrijving van de didactiek hanteren we de scheiding per bouwsteen, zodat de docent terwijl die oefent met het toepassen van de didactiek, overzicht houdt.

BOUWSTEEN 1: VERLANGEN & ORIËNTATIE

Deze bouwsteen draait om de vragen: *Hoe worden maatschappelijke vraagstukken betekenisvol voor studenten? Hoe ontstaat zin om aan de slag te gaan met concrete vraagstukken?*

Dit zijn uitdagende vragen omdat iedere groep en iedere student verschilt. Wat is betekenisvol voor deze student(engroep)? Hoe speel je hierop in als docent? Dat kan met een basishouding die uitgaat van diversiteit en deze diversiteit als meerwaarde beschouwt.

Binnen deze bouwsteen hebben studenten een leeromgeving nodig die hen prikkelt om zich te oriënteren op complexe en uitdagende problemen en die een gevoel van urgency, bewustwording en betrokkenheid aanwakkert.

Bouwsteen Verlangen & Oriëntatie is erop gericht dat:

- studenten zich oriënteren vanuit hun eigen studie/discipline op de thematiek die op dat moment centraal staat in de wereld en dat zij urgency voelen om verantwoordelijkheid te nemen.
- studenten openstaan voor diversiteit in cultuur, overtuigingen en leefwerelden [meervoudig perspectief].
- studenten verlangen tonen om te leren, door die thema's te verkennen in een bredere context en leerervaringen te formuleren die aansluiten bij hun persoonlijke betrokkenheid, nieuwsgierigheid of verwondering.

Omdat het om het aanwakkeren van een gevoel gaat is onderbreking en vertraging nodig. Het vergt bewustzijn, aandacht en oefening om je gevoelens te herkennen en te begrijpen en dat vraagt trage tijd.

Dat betekent dat de docent met ongemak te maken kan krijgen. Je brengt studenten bij potentiële gewetenspijn; er 'knaagt' iets, er ontstaat potentieel twijfel over keuzes en handelen (Buber in Biesta, 2025). *Ongemak kan ook ontstaan als er tijdsdruk wordt ervaren. Als het gevoel dat er 'nu' iets moet gebeuren aangewakkerd wordt, hoe ga je dan om met trage tijd?*

Dat roept emoties op die voor de student en docent ongemakkelijk kunnen voelen. De kunst is om daar ruimte aan te bieden, ondanks het volle curriculum. Daarnaast staat in deze bouwsteen ook het open staan voor andere perspectieven centraal, omdat juist in de ontmoeting met de ander en het andere, nieuwsgierigheid kan ontstaan.

DOCENTSTRATEGIEËN/ HANDELINGSPERSPECTIEVEN

Raak de emotionele laag

Wat kan studenten bewegen tot een gevoel van urgency?

Uit onderzoek van Mary Helen Immordino-Yang (2015), neurowetenschapper, blijkt dat emoties het leren sturen. Hoe raak je de emotionele laag tijdens het leren? Een invalshoek is het werken met verhalen of kunst. Door verhalen met studenten te delen ontstaat transcendent denken; het denken over iets groters. De deelnemers oriënteren zich, er ontstaat een verlangen om iets groters te ontdekken.

Focus op gehele taak

Het helpt studenten om zicht te hebben op het grotere geheel, op de authentieke taak, want dit geeft betekenis (Merrienboer et al., 2024). Als studenten zien welk onderdeel zij van het grotere geheel zijn, dan draagt dat bij aan hun vertrouwen daadwerkelijk van toegevoegde waarde te zijn. In de praktijk betekent dit dat je, je onderwijs koppelt aan 'echte' situaties. En dat studenten binnen deze 'echte' situatie een afgebakende opdracht krijgen, en tevens ervaren wat er buiten die afgebakende opdracht meespeelt.

Creëer vertraging

Door onderwijstijd te scheppen waarin tijd is om naar elkaar te luisteren, ontstaat ruimte voor verwondering, fascinatie en onzekerheid. Het is een oefening in aandacht en toewijding. Zo helpt kunst - trage tijd zoeken, leren stilstaan (Twaalfhoven, 2020, p. 33). Docenten kunnen, ongeacht hun expertise en leerinhoud, ruimte creëren voor het werken met verhalen,

'Aan het begin van een werkgroep start ik altijd met een korte check-in. Ik vraag studenten welke recente strafrechtelijke nieuwsitems of jurisprudentie hen hebben geraakt en hoe zij dit interpreteren. Als studenten geen direct voorbeeld hebben, geef ik zelf een concreet voorbeeld, zoals het incident, waarbij een minderjarige door de politie werd doodgeschoten terwijl hij een verboden wapen droeg. Dit soort voorbeelden leidt vaak tot sterke meningen en levendige discussies. Studenten delen hun inzichten en merken dat hun mening ertoe doet, waardoor ze actief deelnemen aan de werkgroep.'

Imane Bourahouf, docent strafrecht

'Bij het behandelen van een modernistisch gedicht als *The Wasteland* van T.S. Eliot leggen studenten al snel de link met het heden. Hoewel "*The Wasteland*" specifiek over het gevoel van chaos en vervreemding na de Eerste Wereldoorlog gaat, resoneren diezelfde gevoelens ook nu, omdat veel van ons datzelfde onvaste gevoel ook ervaren door onder andere de klimaatcrisis en polarisatie. Door te bestuderen hoe Eliot en andere schrijvers hiermee omgingen, ontstaan gesprekken over literatuur en hoop, politieke vs. apolitieke kunst, en de waarde van het stilistisch kunnen overbrengen van wanhoop en verwarring, zowel voor lezers in de jaren '20 als nu.'

Berit Brink, docent FSG

poëzie, muziek, film en beeldende kunst. Het kan daarbij helpen om de omgeving buiten de collegezaal, het lab of het lokaal te benutten.

Haal de buitenwereld naar binnen

Geef studenten de ruimte om de casuïstiek die speelt in de wereld te doorgronden vanuit verschillende perspectieven. Een advies is om te experimenteren via spel (Nussbaum, 2011, p. 134). Confronteer studenten via een spelsituatie met de ideeën van de ander, zodat veilig geoefend kan worden.

Modeleer interesse

Inspireer studenten met passie voor je vak en voor de wereld. Studenten in brede opleidingen ontwikkelen meer divergente interesses, studenten in gespecialiseerde opleidingen ontwikkelen meer convergente interesses. Dit laat zien hoe studenten de ruimte die docenten in hun programma's bieden gebruiken om vorm te geven aan hun interesses (Dams et al, 2023). Welke interesse jij modelleert doet er dus toe.

Reflectievraag voor jou als docent

Welk verlangen voel jij? Waar wil jij verantwoordelijkheid voor nemen? Wat raakt jou? En wat blijft onderbelicht terwijl je hierop reflecteert?

Verbinding met het VU MIXED model

Een van de belangrijkste doelen van het VU MIXED model is dat studenten open staan voor diversiteit in cultuur, overtuigingen en leefwerelden en leren hoe ze kunnen omgaan met andere perspectieven dan het eigen. Hierin versterken beide didactische aanpakken elkaar. In de eerste bouwsteen van de Wereldgerichte didactiek richten docenten zich op het verkennen van de eigen kijk en aanpak van hun onderwijs. De werkvormen uit de fases sensitizing en engaging uit het VU MIXED model kunnen bijdragen aan de eerste bouwsteen van de Wereldgerichte didactiek.

BOUWSTEEN 2: CO-CREATIE & PRESENTIE

In de tweede bouwsteen van de didactiek staat het creëren centraal. Waar in de eerste bouwsteen een gevoel van urgency ontstond, wordt nu agency vormgegeven. Hier draait het om vragen zoals: *Hoe creëer ik een oefenruimte waarin veilig en uitdagend aan een complex vraagstuk kan worden gewerkt? Hoe maak ik een plek die uitnodigt tot creatie en samenwerken met mensen met verschillende perspectieven?*

Het begrip agency hebben wij overgenomen van Micha de Winter (2024) die hiermee in navolging van Giddens en Bandura (De Winter, 2024), verwijst naar het vermogen om te kunnen handelen en zelfstandig of met anderen verandering teweeg te brengen. Studenten hebben een leeromgeving nodig die hen uitnodigt om in actie te komen. Dit vraagt van de docent om een veilige basis te zijn. Onder een veilige basis

Bouwsteen 2 Co-creatie & Presentie is erop gericht dat:

- studenten nieuwsgierigheid tonen en gerichte vragen stellen om vanuit eigen studie/discipline het inzicht in complexe vraagstukken te verdiepen.
- studenten alternatieve perspectieven op maatschappelijke vraagstukken onderzoeken (bijvoorbeeld via kunst, verbeelding, ontwerp, debat of dialoog) en samen aan een creatieve oplossing werken.
- studenten hun oordeel leren uitstellen en genuanceerd denken en handelen, voorbij snelle conclusies.
- studenten actief aanwezig en betrokken zijn bij leeractiviteiten, en bijdragen aan gezamenlijke leerprocessen.

verstaan we een persoon – of een plaats, doel of object – die een gevoel van bescherming, veiligheid en zorg verschaft. Het is tegelijkertijd een bron van inspiratie en energie, zodat we op onderzoek kunnen gaan, uitdagingen aannemen en risico's durven nemen (Kohlrieser et al., 2018).

Daarnaast helpt het als studenten hoop of optimisme voelen en/of een handelingsperspectief hebben, zodat ze onderdeel van de oplossing willen en kunnen worden (De Winter, 2024; Klomp, 2025; Twaalfhoven, 2020). Dat helpt hen om “present” te zijn. Otto Scharmer (2025) legt dit uit als het aanwezig zijn in het hier en nu, en het vermogen om signalen aan te voelen en open te staan voor een naderende toekomst.

Deze bouwsteen richt zich op de creativiteit, inventiviteit en verbeeldingskracht van de student. De oplossingen voor complexe maatschappelijke opgaven zijn niet eenduidig. De docent heeft de taak ruimte te bieden voor systeemdenken en een perspectivische benadering (Janssen et al., 2019). Van zowel docenten als studenten vraagt dit een zekere vorm van moed, omdat oplossingen niet altijd in lijn liggen met het dominante narratief of met het huidige systeem. Het gaat om een positieve duiding van ‘niet weten’; niet als onzekerheid of een tekort, maar als onderdeel van wetenschap en een bron van leren en creatie.

Dit kun je als student niet alleen, deze uitdaging overstijgt jezelf. Daarom is in de tweede bouwsteen co-creatie essentieel. Het groepsproces waarin mensen gebruikmaken van de diversiteit en werkelijk samen creëren (1+1=3) is nodig in de ontwikkeling tot geëngageerde wereldburger (Ramdas et al., 2025; Scharmer, 2025). Studenten ontwikkelen zo een gezamenlijke taal waarin zij elkaar en de wereld beter gaan begrijpen. (Co)-creëren is in de taxonomie van Bloom uitgelegd als de fase waarin studenten leren visualiseren, reorganiseren, plannen ontwerpen en construeren (Anderson & Krathwohl, 2001).

Project-based learning of challenge based learning en Community Service Learning zijn voorbeelden van onderwijsvormen die ons laten zien hoe je dit kunt vormgeven. Bij deze aanpakken werken studenten in groepjes aan een zinvolle, authentieke casus.

VU Community service learning

Omdat onderwijs verder reikt dan het klaslokaal of de collegezaal, brengt Community Service Learning (CSL) studenten, docenten en maatschappelijke partners samen om problemen uit de echte wereld op te lossen en studenten de ruimte te geven zich te ontwikkelen als wereldburger. Met projecten - van lokale buurtprojecten tot wereldwijde thema's zoals gezondheid, klimaat en inclusie - leren studenten essentiële vaardigheden voor de toekomst. Het VU CSL team ondersteunt docenten met het implementeren van CSL in hun onderwijs.

DOCENTSTRATEGIEËN/ HANDELINGSPERSPECTIEVEN

Maak creatieruimte

Creëer een plek die veilig voelt, zodat er ruimte is om te falen, én waar hoop is. Hiervoor is jouw aandachtige betrokkenheid nodig (Bastiaansen, 2021). Geef studenten vrijheid in het proces én blijf aanwezig als rolmodel in agency. Dit vraagt flexibel schakelen tussen structuur en autonomie bieden, begeleiden en loslaten, daar waar het ontwikkelings- niveau van de student dit toelaat (Merrienboer, Kirschner & Frerejean, 2024).

Maak ruimte voor het niet weten

Om het niet weten vol te houden is een zekere mate van luchtigheid nodig. Nodig studenten bijvoorbeeld met kleine creatieve opdrachten uit om te wennen aan het niet weten. Lopen studenten vast? Kijk of je dan meer structuur kunt bieden.

Zorg dat handelen snel mogelijk is

Omdat de actie in deze bouwsteen centraal staat helpt het als je studenten hier relatief snel mee laat oefenen. Studenten leren door te ervaren. Geef studenten opdrachten die uitnodigen tot doen en niet alleen tot denken. Geef studenten de ruimte om aan de slag te gaan.

Faciliteer gesprekken

Naast creëren gaat het in deze bouwsteen expliciet om samenwerken met mensen met verschillende perspectieven. Faciliteer daarom gesprekken die studenten uitnodigen om hun oordeel uit te stellen. Dat vraagt oefening in kritisch denken, luisteren en nieuwsgierige vragen stellen. Dit zou je kunnen oefenen door een "controversieel" punt of casus in te brengen en studenten hier in tweetallen of groepjes over laat discussiëren, waarbij maar één persoon per keer mag praten en de anderen eerst moeten doorvragen voordat ze hun eigen mening geven.

Modelleer samenwerken

Laat zien hoe jij samenwerkt over disciplines heen en leert van verschillende perspectieven. Wanneer je studenten kennis laat maken met interdisciplinaire of transdisciplinaire vraagstukken, vraagt dit ook van jou samenwerken met andere opleidingen en disciplines.

Reflectievraag voor jou als docent

Wanneer blijf jij makkelijk aanwezig, wanneer moeilijker? Welke positieve veranderingen zie jij? Op welke manier ben jij creatief, innovatief?

Verbinding met het VU MIXED model

Voor het creëren van een veilige oefenplaats moet er eerst aandacht zijn voor het leerklimaat. Door de strategieën uit het VU MIXED model te gebruiken kan er gezamenlijk gewerkt worden aan een oefenplaats waarbinnen studenten openstaan voor elkaars perspectief en benadering, en het leren van en met elkaar. Het is hierbij belangrijk om oog te blijven houden voor mogelijke reproductie van maatschappelijke ongelijkheid in het lokaal. Blijven reflecteren op de positionaliteit, en het bespreken van concepten als intersectionaliteit en privilege zijn hierbij belangrijk. Docent en studenten kunnen vervolgens door middel van co-creatie komen tot de leerdoelen die voor deze bouwsteen zijn geformuleerd: gericht op de wereld.





Voorbeeld: The Honours Programme, 'From Plate to Planet: Crafting Sustainable Food Systems' **Vrije Universiteit**

'In 2024 startte het Instituut voor Milieuvraagstukken (IVM) aan de Vrije Universiteit met het Honoursprogramma 'From Plate to Planet: Crafting Sustainable Food Systems'. Dit programma richt zich op het begrijpen en transformeren van voedselsystemen naar duurzamere alternatieven. Studenten verdiepen zich hierbij in de economische, maatschappelijke en culturele aspecten van voedselketens en reflecteren op hun eigen rol hierin.

Het programma bestaat uit het actief onderzoeken van bronnen, het voeren van groepsdiscussies en excursies. Een voorbeeld van een excursie is een veldonderzoek in een supermarkt, waar studenten foto's maken van voedsel waarvan zij later het productieproces willen onderzoeken. De activiteit nodigt uit tot actief handelen (het maken van de foto's). Terug op de campus gebruiken ze de Visual Thinking Strategies (VTS) om hun bevindingen te analyseren en te bespreken, zo faciliteren we het gesprek. De foto's worden op een rij gelegd en gezamenlijk kiezen de studenten één afbeelding voor de sessie, zo openen we de creatieruimte. Door deze actieve en verdiepende wijze van informatieverwerking worden studenten zich bewust van hun eigen blik en die van anderen op voeding.'

Mario Torralba Vioretta, Marije Schaafsma, Pim van Tongeren, Aalt Smienk, Marina de Regt, Saskia van der Vies, Jessy la Faille

BOUWSTEEN 3: TRANSFORMATIE & PRESENTATIE

Deze bouwsteen draait om de vragen: *In hoeverre heeft voorgaand proces tot verandering (van mijzelf) geleid? Wat was mijn toegevoegde waarde aan de wereld en hoe maak ik dat zichtbaar?*

Dit is een cruciaal onderdeel van de Wereldgerichte didactiek, omdat het hier gaat om het “in de wereld zetten” van je idee. In deze bouwsteen van transformatie en presentatie delen studenten dat wat zij geleerd hebben met elkaar, met docenten en eventueel de maatschappij.

Studenten hebben binnen Co-creatie & Presentie samengewerkt, verschillende perspectieven verkend en mogelijk een positie ingenomen. Zij worden zich hier nog meer bewust van gedurende de bouwsteen Transformatie & Presentatie. Juist bij het “in de wereld zetten” van het idee ontstaat dit bewustzijn. Dit vraagt namelijk gerichte reflectie op de opgedane ervaring, wat potentieel kan leiden tot transformatie (Mezirow, 1991, Korthagen, 1985). De sociale

Bouwsteen 3 Transformatie & Presentatie is erop gericht dat

- studenten ideeën, oplossingen of visies actief in de wereld kunnen zetten en communiceren met een breder publiek.
- studenten hun positie verwoorden en op navolgbare wijze inzicht tonen in de gemaakte keuzes, in de maatschappelijke waarde van hun werk en de posities van andere personen.
- studenten reflecteren op de opgedane ervaring en inzicht vergaren tot welke ontwikkeling dit in henzelf en de wereld heeft geleid.

context waarin de student zich begeeft heeft hier invloed op, want de student doorloopt dit proces in contact met de omgeving.

Door het contact met de omgeving wordt de student uitgenodigd tot perspectivische lenigheid: *wie was ik eerst, wie ben ik nu? Hoe zou iemand anders naar deze situatie kijken?* Zo ontstaat ruimte om op identiteitsniveau reflecteren (Croix, de la, 2025). Reflectie kan plaatsvinden op het niveau van omgeving, gedrag, vaardigheden, overtuigingen en identiteit (Bateson & Dilts, in Korthagen, 2022). Met behulp van deze niveaus kun je vragen maken om aan studenten te stellen, zoals: *Wat was een belangrijke behulpzame overtuiging van je tijdens het co-creatieproces? Welke overtuiging zat je in de weg?*

In deze bouwsteen geven we studenten de gelegenheid tot reflectie op hun ervaring én geven we hen de gelegenheid om hun ontwikkeling te laten zien, te presenteren. Voor het vormgeven van de presentatie is bewustwording van de beweging die plaatsvindt in jezelf nodig, evenals bewustwording van wat het project teweeg heeft gebracht in de wereld. Het gaat om het presenteren van het ontwikkelde werk, waarbij tijdens de presentatie nog steeds volop geleerd kan worden van de interactie die ontstaat met het publiek.

De docent houdt het doel voor ogen: de student ontwikkelt zich tot geëngageerde wereldburger. Feedback is erop gericht het gevoel van urgency & agency levend te houden.

DOCENTSTRATEGIEËN/ HANDELINGSPERSPECTIEVEN

Neem gerichte reflectievormen op in je onderwijs

Reflectie vraagt aandacht, tijd en ruimte. Studenten nemen een positie in ten opzichte van het bestudeerde en ten opzichte van de ander. Modellen als het spiraalmodel van Korthagen uit 1993 (ook wel het ALACT model) (Korthagen & Nuijten, 2023) en ook het model met de zes logische niveaus van reflectie van Bateson en Dilts (Korthagen, 2002) kun je hierbij gebruiken als houvast. Op de VU is de reflectietoolbox gemaakt door het CSL team. Deze is beschikbaar via www.vu.nl/nl/over-de-vu/meer-over/student-reflection-tool

Bied presentatieruimte

Ruimte om te presenteren is nodig om onbewuste ontwikkeling bewust te maken. In het zoeken naar de juiste woorden ontwikkelt de student taal om dat wat de student zich gewaar is expliciet te maken.

Verruim het perspectief op presentatie

Presentatie is geen eenrichtingsverkeer. Het gaat om presenteren in contact met je doelgroep. Ook in deze laatste bouwsteen gaat het nog steeds om nieuwsgierigheid, het voeren van dialoog, het evolueren van het eigen perspectief. Luisteren is daarmee onderdeel van presenteren. Presenteren wordt hier dus ruimer opgevat dan de groep vertellen wat je ontdekt hebt.

4D Mapping in de iCSL2-cursus

'In het master vak interdisciplinary Community Service Learning (iCSL2) werd geëxperimenteerd met 4D Mapping, een methode uit Social Presencing Theater (SPT) die systeemdynamieken zichtbaar maakt via lichamelijke ervaring in plaats van analyse. Studenten namen rollen aan binnen een complex maatschappelijk thema, in dit geval de Toeslagenaffaire, en creëerden een levende "sculptuur" van de huidige situatie en een mogelijke toekomst.

Hoewel de sessie chaotisch begon, leidde een interventie ("Laat je lichaam de juiste positie vinden") tot een verschuiving van analytisch denken naar belichaamde ervaring. Dit resulteerde in diepere empathie en betrokkenheid. Een student gaf aan: "Ik heb maanden over deze casus nagedacht. Maar ik had nooit echt begrepen hoe het zou voelen om in hun schoenen te staan, tot nu."

Na de 4D Mapping ontstond een levendige en betekenisvolle dialoog met een hoog niveau van betrokkenheid. Deze ervaring bevestigde een terugkerend patroon: na een belichaamde oefening willen deelnemers graag praten, ervaringen delen en betekenis geven aan wat er is gebeurd.

Frederique Demeijer, Almina Karya Odabaşı & Jaro Pichel

Geef feedback die urgency & agency levend houdt

Uitdagend voor jou als docent is de vraag hoe je een transformatief leerproces op een betekenisvolle manier toetst. Richt je feedback in ieder geval op het levend houden van urgency & agency, bijvoorbeeld door in te gaan op welke betrokkenheid je bij de student ervaren hebt, de dialoog levend te houden en minder te focussen op het geven van tips. Het werken met formatieve dialoog kan daarbij behulpzaam zijn (Voogd, in press)

Modelleer reflectie

Reflectie, transformatie en presentatie zijn kwetsbare processen. Het helpt om te zien dat een ander dit durft en hoe diegene het aanpakt. Doe voor, hoe je reflecteert op jouw eigen rol en laat zien welke bronnen je daarvoor nodig hebt, hoe je zoekt en hoe je andere perspectieven inneemt.

Reflectievraag voor jou als docent

Wat betekent onderwijs geven voor jou als mens? Wie ben je zelf geworden door wat je geleerd hebt en nog leert? Onderwijs is niet alleen een plek om iets te leren, maar ook om iemand te worden.

Verbinding met het VU MIXED model

Ook in MIXED model onderwijs is reflectie een belangrijk onderdeel van het leerproces. Studenten zijn in fase 2 (engaging) in interactie gegaan met verschillende perspectieven en benaderingen, en in fase 3 (optimizing) worden ze uitgenodigd om te reflecteren op hoe het integreren van andere perspectieven hun eigen leerproces heeft verrijkt. In deze zin is er overlap met de derde bouwsteen van de Wereldgerichte didactiek. Wat hier nu aan toegevoegd wordt is het zichtbaar maken van, en naar buiten treden met, de transformatie die studenten zelf hebben doorgebracht.

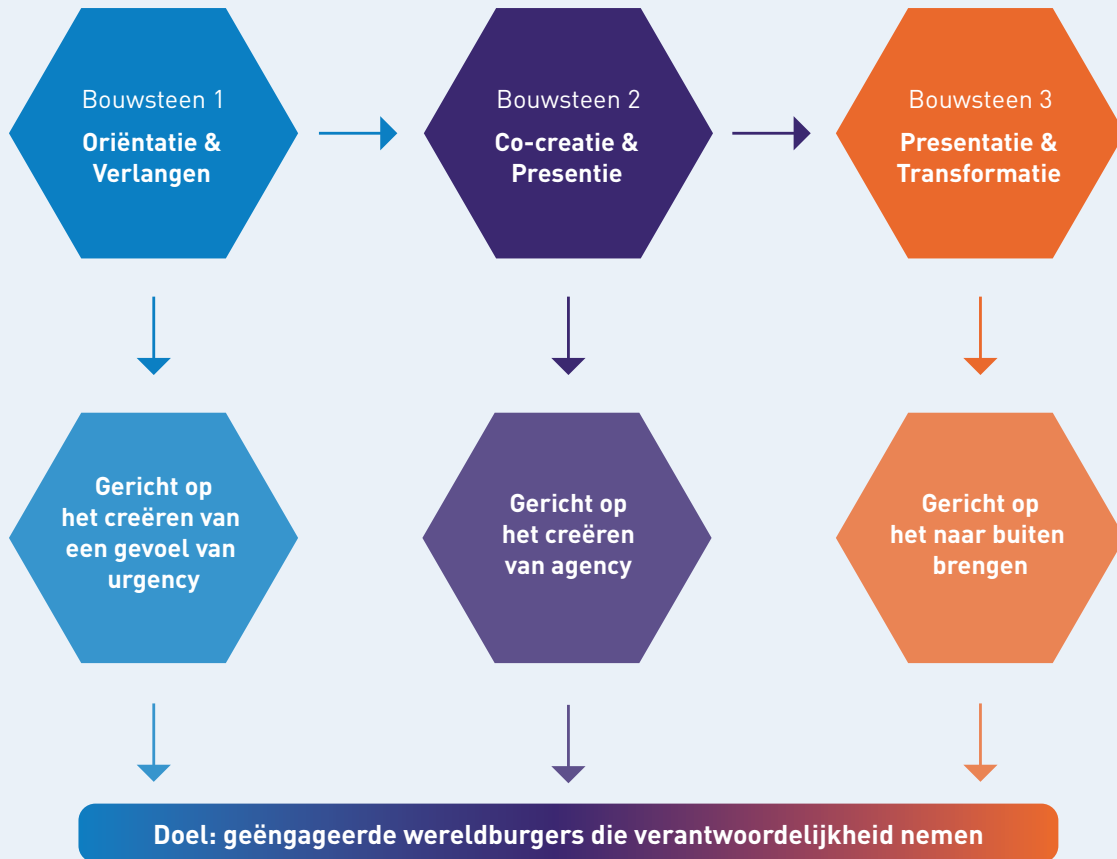


Voorbeeld:

‘We hebben het ALACT-reflectiemodel geïmplementeerd in een tweedejaars cursus academische vaardigheden binnen de bacheloropleiding Farmaceutische Wetenschappen. Het ALACT-model is een spiraalvormige benadering van reflectie, waarbij studenten beginnen met (1) een concrete ervaring, (2) observeren en reflecteren, en vervolgens (3) abstracte concepten en generalisaties over de ervaring vormen. Deze worden gebruikt (4) om een actieplan op te stellen dat vervolgens (5) wordt uitgevoerd. De laatste stap vormt de nieuwe ervaring van waaruit de cyclus zich herhaalt. Het model werd toegepast op zowel presentatie- als teamworkvaardigheden, die worden geoefend in een relevante academische context. Het doel was dan ook om het inzicht van studenten in hun sterke punten, groei en verbeterpunten te verbeteren en te versnellen. Uit ons onderzoek is gebleken dat de interventie leidt tot een groter bewustzijn van bestaande competenties en stappen voor verbetering, en een zeer positieve kijk op reflectie en de rol daarvan in de ontwikkeling van vaardigheden.’

Isabel Braadbaart, Anna Vuuregge, Fanny Beekman, Sonja van Scheijen, Jacqueline van Muijlwijk-Koezen en Danny Scholten

WERELDGERICHTE DIDACTIEK



Figuur 2





3. TOT SLOT: AANVULLENDE NOTITIES VOOR DOCENTEN

Door het toepassen van deze Wereldgerichte didactiek creëer je onderwijs waarin agency gecultiveerd wordt en betrokkenheid bij de wereld ontstaat. Studenten ervaren wat het betekent om zorg te dragen, zich verantwoordelijk te voelen en te handelen.

Op welke manier je de Wereldgerichte didactiek toepast hangt af van de context. Je kunt de bouwstenen verwerken op les-, vak-, leerlijn- of curriculumniveau. Je kunt elke keer voor een andere toepassing kiezen, bijvoorbeeld een keer werken met een project, een andere keer via de kunsten of natuur. Of je kunt juist werken met een vergelijkbare aanpak, zodat deze herkenbaar wordt voor studenten. Je kunt inzoomen op één bouwsteen in één vak of ze alle drie terug laten komen. Het is aan jou.

Belangrijk is dat jij je bewust bent dat jij rolmodel bent. Vorming is er en staat niet geroosterd op een bepaalde dag in een bepaalde periode of tijdens extra curriculaire activiteiten (Onderwijsraad, 2011). Dit betekent niet dat je foutloos moet handelen, in tegendeel, juist door voor te doen dat fouten bij

het leren horen ben je een belangrijke inspiratiebron. Verder willen we je meegeven dat je niet in je eentje verantwoordelijk bent. Er is collectieve “teacher efficacy” nodig. Hiermee bedoelen we het collectieve geloof van een docententeam om samen in staat te zijn een omgeving te creëren die studenten de ruimte geeft om zich te ontwikkelen tot geëngageerde wereldburgers.

Dat vraagt van het docententeam om als collectief samen te werken, nieuwsgierig te zijn naar wat de studenten kunnen bereiken, uit te proberen en te onderzoeken welke aanpak in jouw context het meeste resultaat oplevert en de focus te leggen op het eigen docentgedrag (Hattie, 2011). Studenten zijn in dit proces je partners. Zij kunnen medeverantwoordelijkheid nemen over het vormgeven van deze leeromgeving. Want goed onderwijs bouw je samen.

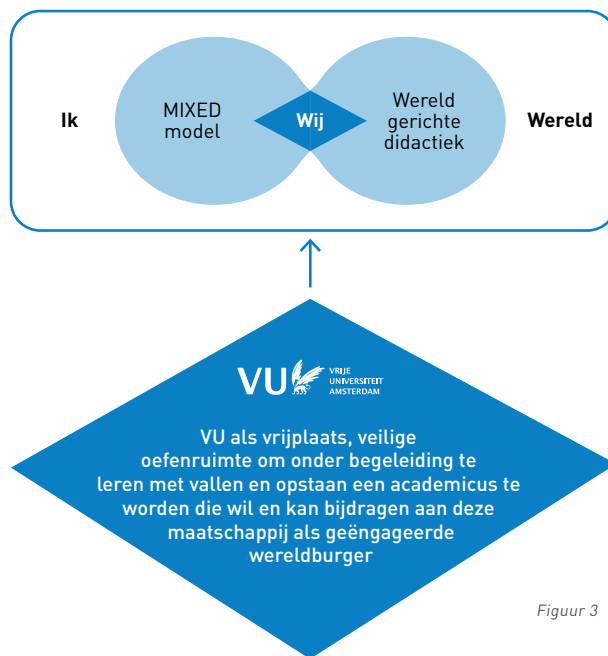


4. SAMENHANG MET HET MIXED MODEL

In dit document hebben we uitgelegd hoe de Wereldgerichte didactiek samenhangt met het MIXED model. Het ene moment zal het MIXED model de docent meer handvatten geven om het onderwijs te ontwerpen en uit te voeren, het andere moment de Wereldgerichte didactiek. Idealiter worden beide gecombineerd.

In figuur 3 is te zien hoe beide didactische modellen samen komen in een lemniscaat. De ruit in het midden laat zien waarin het onderwijs op de VU uniek is: onderwijs waarin wij uitgaan van diversiteit, waarbij de eigenheid van het individu versterkt wordt en waarin studenten worden gevormd tot wereldbewuste professionals die in staat zijn betekenis te geven aan de wereld.

Op de VU ontstaat deze stimulerende responsieve omgeving, door de combinatie van beide didactische aanpakken. In de ruit ontstaat de oefenruimte waar vanuit verschillende perspectieven van en met elkaar geleerd wordt.



Figuur 3

'Als rector zie ik van dichtbij hoe lastig het is om met spanningen om te gaan. Onze campus is niet altijd gezellig, maar ik zie ook hoe een klein gebaar het verschil kan maken. Een open vraag. Een uitgestoken hand. Een gesprek dat doorgaat, juist als het lastig wordt. Echte dialoog, in al zijn

kwetsbaarheid, kan iets kantelen. En dat is misschien wel de kern van wereldburgerschap: niet de grote gebaren van enkelen, maar de dagelijkse keuzes van velen'.

Jeroen Geurts

ADDENDUM 1: DE GRONDSLAG VAN DE VU WERELDGERICHTE DIDACTIEK

We lichten graag toe op basis van welk gedachtegoed we de didactiek hebben vormgegeven.

De opdracht van het onderwijs: wereldburgerschap

De wereldgerichte focus zoals wij deze zien staat in de traditie van Dewey (1916). Zijn werk was bepalend voor de progressieve onderwijstheorie; het legt de grondslag voor onderwijs dat participatie, reflectie, actief leren en maatschappelijk engagement nastreeft. Biesta (2022, 2024) heeft nieuwe taal aangereikt en het concept wereldgericht onderwijs nieuw leven ingeblazen. Daarnaast zijn we geïnspireerd door onder andere Paulo Freire (1972) die onderwijs ziet als een oefenplaats gericht op bevrijding en bewustwording en door Martha Nussbaum (2011) die onderwijs verbindt met het cultiveren van democratie.

Vanuit de VU-grondslag erkennen wij de zienswijze dat wereldburgerschap niet neutraal is, maar waardegeladen. 'Neutraal burgerschap bestaat (...) niet. Elke visie op wat het betekent om een goed burger te zijn, en elke visie op hoe mensen in een diverse samenleving met elkaar om horen te gaan, is gekleurd door een eigen (al dan niet expliciet) mens- en wereldbeeld, ofwel levensbeschouwing (...)' (Bertram-Troost, 2022, p. 13).

Vorming naast kennisoverdracht en vaardigheidentraining

Wereldburgerschap heeft een cognitieve, gedrags- en sociaal-emotionele component. Centraal staat dat studenten verschillende perspectieven op de wereld leren ervaren (Duarte, 2021). Studenten leren om moreel te oordelen, verwerven communicatieve vaardigheden, leren kritisch, analytisch en conceptueel te denken en leren omgaan met diversiteit in overtuigingen en culturele achtergronden (Onderwijsraad, 2011, p. 9).

Wereldburgerschap gaat daarmee verder dan kennisoverdracht en vaardigheidentraining. Ook vanuit onderwijsfilosofisch en pedagogisch perspectief wordt benadrukt dat wereldburgerschap gaat om vorming. Vorming is niet af te dwingen, studenten kunnen niet worden opgeleid tot wereldburgers. Het gaat om het richten van onderwijs op de vorming van inclusief, actief en kritisch burgerschap. Vandaar dat voor deze onderwijsvorm termen als 'oefenplaats', 'ruimte' en 'leeromgeving' passender zijn. Studenten begeleiden tot kritische wereldburgers vraagt daarom meer dan alleen het overdragen van kennis en het doceren van vaardigheden.

De universiteit als oefenplaats: ruimte voor handelen

In de transitie van student tot kritisch denkende volwassene, is naast informatieoverdracht, activering en uitdaging nodig (Nussbaum, 2011). Wereldburgerschap gaat over actie, over het kunnen handelen. Daarvoor hebben studenten actieve hoop en optimisme nodig (De Winter, 2024 p. 31; Klomp, 2025). Onze Wereldgerichte didactiek is daarom gericht op het in beweging brengen van studenten, en het stimuleren van hun agency. Het ontwikkelen van agency blijkt gebaat te zijn bij een responsieve omgeving, waarin dialoog vanzelfsprekend is en interactie als plezierig en uitdagend wordt ervaren (Ramdas et al, 2025; Nijnatten, 2010; Van Matre et al, 2025).

Een belangrijk element voor actie is motivatie; zin om te starten, door te gaan en vertrouwen hebben in het zelfstandig kunnen leren. Hier raken we aan de zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan (2000), waarin zij benadrukken

hoe autonomie, verbondenheid en competentie fundamentele menselijke behoeften zijn die (intrinsieke) motivatie bevorderen. Hoe creëren wij een omgeving die uitnodigt tot handelen? Met een (pedagogische) context waar ruimte is gemaakt voor de stem van de student. Met een geleghedenstructuur waar een veilige handelingsruimte is om te oefenen, waarin fouten gemaakt kunnen worden en zelfs aangemoedigd worden. Een ruimte om in samen te werken en verantwoordelijkheid te dragen (De Winter, 2024, p. 79). Waar we balanceren tussen het bieden van richting en de vrijheid om zelf keuzes te maken (Demeijer et al., 2025). Zo ontstaat een oefenplaats (Rinnooy Kan, 2023).

De docent is ook rolmodel

In deze oefenplaats is de docent – vaak naast inhoudelijk expert - rolmodel (Onderwijsraad, 2011). In een oefenplaats biedt de docent tegenspraak en bedachtzaamheid (De Winter, 2024, p. 79), leert de docent studenten omgaan met existentiële onzekerheid (Bertram-Troost & van Putten, 2025, p. 154). En dat vraagt van de docent om zich te bezinnen. Vragen die daarbij kunnen helpen zijn: waarin wil ik een rolmodel zijn? Wat zie ik als mijn opdracht? Wat zie ik als de opdracht van het onderwijs? Hoe verhoud ik me – als wetenschapper, bijvoorbeeld historicus of natuurkundige - tot de heersende opvattingen in de maatschappij? Welke spanningen kom ik daarbij tegen? Hoe leer ik studenten iets over betrokkenheid bij de ander, terwijl ik leef in een samenleving waar individualisme als vanzelfsprekend wordt ervaren? Hoe beweeg ik zelf tussen mijn eigen wensen en behoeften en het afstemmen op de ander?

Door bezinning krijg je als docent zicht op jouw eigen perspectief. Omdat het bij wereldgericht onderwijs om complexe vraagstukken gaat, heb je een perspectivische benadering nodig om oplossingen te vinden (Janssen, Hulshof & Van Veen, 2019). Wanneer je je bewust bent van jouw eigen positionaliteit kun je actief op zoek gaan naar andere perspectieven en die inbrengen.

We gebruiken in onze didactiek het begrip oefenplaats. Deze term grijpt terug naar de filosoof en pedagoog John Dewey die in zijn onderwijs als laboratoria uit 1938, benadrukte dat de school juist ook op het gebied van leren samenleven, een oefenplaats vormt. Daarbij is de school een samenleving in het klein waarin leerlingen zich ontwikkelen tot burgers door ervaringen en door handelen of zoals Hannah Arendt dit noemt een 'tussenruimte' in het gezin en de 'grote' maatschappij (Nivoz, 2018a; Nivoz 2018b).

ADDENDUM 2:

VRAAGSTUKKEN & DILEMMA'S

Vragen rondom Agency

Binnen studentengroepen zijn er altijd studenten die hoopvol zijn, maar er is ook een aantal dat cynisch raakt en het gevoel heeft geen enkele invloed — geen agency — te hebben op grote maatschappelijke vraagstukken zoals de klimaatcrisis, polarisatie en de opkomst van extreemrechts. Het ontwikkelen van hoop begint echter bij het ervaren van die agency.

De vraag is hoe dit gevoel van handelingsvermogen vorm kan krijgen binnen meer theoretische opleidingen, zoals de geesteswetenschappen. Studenten in deze context hebben doorgaans sterke analytische vaardigheden: ze kunnen complex redeneren, verbanden leggen, schrijven en kritisch nadenken. Ze beschikken over veel kennis van Engelstalige literatuur en de moderne maatschappij. Hoewel thema's als polarisatie, klimaat, racisme en extremisme veelvuldig besproken worden, ontbreekt het gevoel dat zij zelf iets kunnen doen.

Wat is als je geen actieve hoop en optimisme hebt? Hoe ga je daar als docent mee om?

'Stel dat je studenten vraagt om bij te dragen aan het beperken van klimaatverandering, dan vraagt dit van hen om zich te verhouden tot het dominante verhaal over economische groei (Klomp, 2024)'.

Zowel vanuit onderwijspedagogisch perspectief als op basis van het Mixed Model zien wij het uitgaan van diversiteit als een waardevolle basishouding

voor elke docent. Hoe creëer je betekenisvol onderwijs dat urgentie oproept en aanzet tot agency als er in de diverse groep studenten anders over wat betekenisvol is wordt gedacht?

Welke ruimte biedt ons huidige onderwijssysteem?

Biesta onderscheidt drie doeldomeinen voor het onderwijs: socialisatie, subjectificatie en kwalificatie. Subjectificatie kan uitdagend zijn in een onderwijsomgeving waarin keuzes en innovaties met betrekking tot curricula gemaakt zijn vanuit een disciplinair of institutioneel perspectief (Robberts, 2015) en met het meetbaar maken van kennis als leidraad. Voor het 'behalen van doelen' is echter geen enkele garantie. Dat is juist het prachtige risico van onderwijs (Biesta, 2013). Er is zeker rond het doeldomein subjectificatie geen vastomlijnd stappenplan met voorspelbare uitkomsten. Menswording, als voortgaand proces om 'als een zelf tevoorschijn te komen in de wereld' – datgene waar het juist in wereldgericht onderwijs om te doen is – vraagt om ruimte en vertrouwen (Bertram-Troost, 2022).

Arjan Wals, hoogleraar Transformatief Leren voor sociaal-ecologische Duurzaamheid aan de Wageningen Universiteit beschrijft in earth-centered education dat we met de complexe samenleving

niet zomaar door een transitie gaan, maar door een dieper 'systeemfalen' dat vraagt om een radicale pedagogische heroriëntatie (2025a, 2025b). Wals ziet het onderwijs als oefenruimte voor verbondenheid met de Aarde, voor morele oriëntatie, kritische weerbaarheid en verbeeldingskracht. Dit vraagt om een ander type professionaliteit van de docent. De docent is niet meer alleen de neutrale kennisoverdrager of curriculumbewaker, maar een moreel en pedagogisch kompas: de docent als verbinder tussen studenten en de wereld. Pedagogische competenties als het kunnen begeleiden van existentiële gesprekken over wat waardevol is en het kunnen reflecteren op eigen moreel kompas krijgen meer nadruk. Dat kan betekenen dat de docent zich in een spanningsveld begeeft met aan de ene kant de urgentie van de uitdagingen die in de samenleving spelen en aan de andere kant het onderwijssysteem waarin leerdoelen, eindtermen en toetsdruk leidend zijn.

HOE GA IK ALS DOCENT OM MET DE AFFECTIEVE DIMENSIE?

Verlangen en betrokkenheid zijn niet alleen cognitief van aard. Ze hebben een lichamelijke/affectieve dimensie. De affectieve dimensie gaat over het voelen en waarnemen van gevoelens, sensaties, en het observeren van lichaamstaal. Wat voel ik als ik door iets geraakt wordt? Hoe verandert mijn houding? Ga ik naar voren of naar achter? Vaardig worden in het waarnemen kan aanvullend werken op analytisch reflecteren. Hier schrijven Pamela den Heijer en Roos Bits-Derksen over in hun boek [De docent is ook maar mens \(2025\)](#).

'Hoe bied je een context waarin dit veilig en uitdagend voelt? Een belangrijke inhoudelijke vraag is die naar de ruimte van de student. Zijn er ook grenzen? Wie/wat bepaalt waar de grens ligt? Mag een student ook tegendraads zijn door tegen visie van docent in te gaan?'

In hoeverre ben je als docent een rolmodel als mens? Of ben je vooral rolmodel als wetenschapper?

TOT SLOT

Onze studentengroep is niet zo maatschappelijk georiënteerd. Ik weet niet hoe ik ze kan motiveren.

Van Matre, de Wit en Demeijer (2025) deden hier onderzoek naar. Lees:

Van Matre, J. C., de Wit, A., & Demeijer, F. (2025). Motivating Business Students for Civic Education: Design Principles for Aligning Civic Engagement Programs with Student Motivation. *Journal of Business Ethics*, 0123456789. www.doi.org/10.1007/s10551-025-06059-w

Ik geef les aan een hele grote groep studenten. Is het dan mogelijk om een onderwijsvorm als CSL toe te passen?

Scheffelaar et al. (2023) deden hier onderzoek naar. Lees:

Scheffelaar, A., Blignaut-van Westrhenen, N., Labrie, N. H., Pittens, C. A., & Zweekhorst, M. B. (2023). A Multiple Case Study of Implementing Community Service-Learning in Large-Scale Higher Education Courses. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 27(1).

OVERZICHT DOCENTSTRATEGIEËN/ HANDELINGSPERSPECTIEVEN

BOUWSTEEN	LEERDOELEN	DOCENTSTRATEGIEËN	REFLECTIEVRAAG
Verlangen & Oriëntatie	- Zich oriënteren vanuit hun eigen studie/discipline op de thematiek die op dat moment centraal staat in de wereld en voelen urgency om verantwoordelijkheid te nemen. - Openstaan voor diversiteit in cultuur, overtuigingen en leefwerelden (meervoudig perspectief). - Verlangen tonen om te leren door die thema's te verkennen in een bredere context en leerervaringen te formuleren die aansluiten bij hun persoonlijke betrokkenheid, nieuwsgierigheid of verwondering.	- Raak de emotionele laag - Focus op gehele taak - Creëer vertraging - Haal de buitenwereld naar binnen - Modeleer interesse	- Welk verlangen voel jij? - Waar wil jij verantwoording voor nemen? - Wat raakt jou? - En wat blijft onderbelicht terwijl je hierop reflecteert?
Co-creatie & Presentie	- Nieuwsgierigheid tonen en gerichte vragen stellen om vanuit eigen studie/discipline begrip van complexe vraagstukken te verdiepen. - Alternatieve perspectieven onderzoeken op maatschappelijke vraagstukken (bijvoorbeeld via kunst, verbeelding, ontwerp, debat of dialoog) en werken samen aan een creatieve oplossing. - Hun oordeel leren uitstellen en genuanceerd denken en handelen, voorbij snelle conclusies. - Actief aanwezig en betrokken zijn bij leeractiviteiten, en bijdragen aan gezamenlijke leerprocessen.	- Maak creatieruimte - Maak ruimte voor het niet weten. - Zorg dat handelen snel mogelijk is - Faciliteer gesprekken - Modelleer samenwerken	- Wanneer blijf jij makkelijk aanwezig, wanneer moeilijker? - Welke positieve veranderingen zie jij? - Op welke manier ben jij creatief, innovatief?
Transformatie & Presentatie	- Ideeën, oplossingen of visies actief in de wereld kunnen zetten en communiceren met een breder publiek. - Hun positie verwoorden en op navolgbare wijze inzicht tonen in de gemaakte keuzes, in de maatschappelijke waarde van hun werk en de posities van andere personen. - Reflecteren op de opgedane ervaring en inzicht vergaren tot welke ontwikkeling dit in henzelf en de wereld heeft geleid	- Neem gerichte reflectievormen op in je onderwijs - Bied presentatieruimte - Verruim het perspectief op presentatie - Geef feedback die urgency & agency levend houdt - Modelleer reflectie	- Wat betekent onderwijs geven voor jou als mens? - Wie ben jezelf geworden door wat je geleerd hebt en nog leert? - Onderwijs is niet alleen een plek om iets te leren, maar ook om iemand te worden.

REFERENTIES

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bastiaansen, L. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding: Een onderzoek naar de pedagogische betekenis van aandachtige betrokkenheid in onderwijs*. Garant.
- Bertram-Troost, G. (2022). *Menswording in een laag-vertrouwensamenleving: Kansen en uitdagingen voor onderwijs*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Bertram-Troost, G. D., & Van Putten, R. (2025). Zachter, minder, trager, zwakker: Het appel van existentiële onzekerheid op het hoger onderwijs. In R. van Putten & T. van der Zee (Eds.), *Onderwijs voorbij de meritocratie: Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs* (pp. 147–160). Radboud University Press. https://doi.org/10.54195/FHY08418_CH09
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag*. Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2025, February 27). *De kunsten: Een perfect oefengebied voor existentiële vragen*. LKCA. <https://www.lkca.nl/opinie/kunst-moet-in-het-onderwijs/>
- Boyer, E. L., & Hechinger, F. M. (1981). *Higher learning in the nation's service*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braadbaart, I., Vuuregge, A. H., Beekman, F., Van Scheijen, S., Van Muijlwijk-Koezen, J. E., & Scholten, D. (2023). Leveraging the ALACT reflection model to improve academic skills development in bachelor students: A case study. In *The Asian Conference on Education 2022: Official conference proceedings* (pp. 991–1008). International Academic Forum. <https://doi.org/10.22492/issn.2186-5892.2023.76>
- Croix, A. de la. (2025). *Van reflecteren als een zombie naar perspectivistische lenigheid*. Amsterdam UMC, locatie VUmc. <https://www.vumc.nl/nieuws/nieuwsdetail/van-reflecteren-als-een-zombie-naar-perspectivistische-lenigheid.htm>
- Dams, J. E., Van der Rijst, R. M., & Akkerman, S. F. (2023). How students use the space provided by broad and specialised programmes to develop their interests in higher education. *Studies in Higher Education*, 48(4), 551–566.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Demeijer, F., Van der Velde, R., Labrie, N., & Zweekhorst, M. (2025). Student Motivation in Cross-Disciplinary Bildung Education: Learnings from a Case Study in the Netherlands. *Teaching and Learning Inquiry*, 13. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.13.41>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Duarte, J. (2023). "Global citizenship means different things to different people": Visions and implementation of global citizenship education in Dutch secondary education. *Prospects*, 53, 407–424. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09595-1>
- Eidhof, B. (2024). *Handboek burgerschapsonderwijs* (3e ed.). ProDemos. <https://bureaucommonground.nl/publicatie/handboek-burgerschapsonderwijs-3e-editie/>
- Eidhof, B., Janssens, M., & Ris, J. (2021). *Wereldgericht onderwijzen: Biesta in de praktijk*. NIVOZ.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers*. Routledge.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Den Heijer, P., & Bits-Derksen, R. (2025). *De docent is ook maar een mens: Affectieve vermogens en de menselijke kant van het hoger onderwijs*. Boom.
- Janssen, F. J. J. M., Hulshof, H., & Van Veen, K. (2019). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectivistische benadering*. Studio S2B. <https://www.universiteit leiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/wat-is-echt-de-moeite-waard-om-te-onderwijzen.pdf>
- Janssen, F. J. J. M., Imelman, J. D., Meijer, W., & Van der Ploeg, P. (2024). *De pedagogische driehoek als kompas voor het onderwijs*. Universiteit Leiden. https://www.universiteit leiden.nl/binaries/content/assets/customsites/iclononderwijsexpertise/pip_de-pedagogische-driehoek-als-kompas-voor-het-onderwijs.pdf

- Klomp, K. (2025, January 27). *Hoe kun je hoopvol verbinding maken met de wereld?* NIVOZ. <https://nivoz.nl/nl/kees-klomp-hoe-kun-je-hoopvol-verbinding-maken-met-de-wereld>
- Kohlrieser, G., Goldsworthy, S., & Coombe, D. (2022). *Care to dare* (2e ed.). Circle Publishing.
- Korthagen, F. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *Velon: Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(11), 29–38.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2023). *De kracht van reflectie: Een sleutel voor de ontwikkeling van leraren* (2e ed.). Boom.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: *Theory to practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Merriënboer, J. J. G. van, Kirschner, P. A., & Frèrejean, J. (2024). *Ten steps to complex learning* (4e ed.). Routledge.
- Nijnatten, C. van. (2010). *Children's agency, children's welfare: A dialogical approach to child development, policy and practice*. Polity Press.
- NIVOZ. (2018a). *De pedagogische canon*. <https://nivoz.nl/nl/john-dewey-ervaring-is-de-motor-die-ons-voert-naar-kennis-en-die-ons-de-wereld-in-brede-zin-laet-kennen-zoveel-en-zo-veelzijdig-mogelijk>
- NIVOZ. (2018b). *Platform het kind*. <https://www.nivoz.nl/>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Niet voor de winst* (15e ed.). Ambo|Anthos.
- Onderwijsraad. (2011). *Onderwijs vormt*. <https://www.onderwijsraad.nl>
- Ramdas, S., Sloomman, M., & Van der Zee, K. (2019). *The VU mixed classroom educational model*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Ramdas, S., Sloomman, M., & Van der Zee, K. (2025). *Creating equitable learning environments by building on differences in higher education: Design and implementation of the MIXED model*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Rinnooy Kan, W. F. (2023). *De school als oefenplaats voor burgerschap*. Onderwijskennis.nl. <https://www.onderwijskennis.nl/node/4529>
- Roberts, P. (2015). *Higher education curriculum orientations and the implications for institutional curriculum change. Teaching in Higher Education*, 20(5), 542–555. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1036731>
- Scharmer, O. (2025, March 29). *Universities as innovation ecologies for human and planetary flourishing*. Medium. <https://medium.com/presencing-institute-blog/universities-as-innovation-ecologies-for-human-and-planetary-flourishing-84313c75c0d7>
- Scheffelaar, A., Blignaut-van Westrheden, N., Labrie, N. H., Pittens, C. A., & Zweekhorst, M. B. (2023). A Multiple Case Study of Implementing Community Service-Learning in Large-Scale Higher Education Courses. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 27(1).
- Twaalfhoven, M. (2020). *Het is aan ons*. Atlas Contact.
- Van Matre, J. C., de Wit, A., Huizinga, M., & Bekkers, R. (2024). Civic-mindedness is more than personality: Untangling the overlapping constructs of service motivation, civic efficacy and the Big Five. *Journal of Individual Differences*, 45(2), 108–116. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000414>
- Van Matre, J. C., de Wit, A., & Demeijer, F. (2025). Motivating business students for civic education: Design principles for aligning civic engagement programs with student motivation. *Journal of Business Ethics*, 203, 751–768. <https://doi.org/10.1007/s10551-025-06059-w>
- Voogd, S. (in press). *Formatieve dialoog in de praktijk*. Vrije Universiteit Amsterdam: CTL.
- Vrije Universiteit Amsterdam. (2021). *Onderwijsvisie 2021* [pdf]. Vrije Universiteit Amsterdam. <https://assets-us-01.kc-usercontent.com/d8b6f1f5-816c-005b-1dc1-e363dd7ce9a5/bf8a73d9-72df-41e0-870b-8c9c2e1a968d/Onderwijsvisie%202021.pdf>
- Vrije Universiteit Amsterdam. (2025). *Strategie 2026–2030* [PDF]. <https://assets-us-01.kc-usercontent.com/d8b6f1f5-816c-005b-1dc1-e363dd7ce9a5/bf1951e4-f832-48ed-a898-510bc2f030fc/VU-strategie%202026-2030%20Nederlands.pdf>
- Waelen, J., Remmers, H., Buursma, W., Voogd, S., & Grijpma, J. W. (z.d.). *De SED-methodiek: Opruimen van (over)volle curricula in het hoger onderwijs* [White paper]. Vrije Universiteit Amsterdam. https://assets-us-01.kc-usercontent.com/d8b6f1f5-816c-005b-1dc1-e363dd7ce9a5/31c07571-9b0c-4588-9157-d78b85df1fdf/Whitepaper%20SEDmethodiek_DEF.pdf
- Wals, A. E. J. (2025a). Earth Centered Education: An Invitation to Relational Transgressive Learning as a Counter-Hegemonic Force in Times of Systemic Global Dysfunction. In M. A. Peters, & T. Meier (Eds.), *Civilizational Collapse and the Philosophy of Post-Apocalyptic Survival* (Vol. 39). (Monograph Series: Global Studies in Education; Vol. 39). Peter Lang. <https://transformativelearning.education/2025/07/05/new-tool-civilizational-collapse-and-the-philosophy-of-post-apocalyptic-survival/>
- Wals, A. E. J. (2025b). *'Earth-centered education' als kracht in tijden van systeemfalen? Waar liggen beloftes, waar gevaren?* NIVOZ. <https://nivoz.nl/nl/earth-centered-education-als-kracht-in-tijden-van-systeemfalen-waar-liggen-beloftes-waar-gevaren>
- Wessels, K. R. (2022). *Pedagogy of the entanglement: A response to the complex societal challenges that permeate our lives*. Springer.



