

CULTUUR ALS PEDAGOGIE: DE ONTWIKKELING VAN ETHISCHE ORIËNTATIE EN BURGERSCHAPSZIN BIJ JONGEREN DOOR MIDDEL VAN MANGA-LITERATUUR 'ONE PIECE'

EEN KADER VOOR DE LEERKRACHT

Aantal woorden: 11.593

Lander Goossens

Studentennummer: 02218684

Promotor: Dr. Laura Van Beveren

Masterpraktijkproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de Educatieve Master in de
maatschappijwetenschappen

Academiejaar: 2024-2025



UNIVERSITEIT
GENT

Dankwoord

Als sluitstuk van mijn educatieve master is deze thesis geschreven. Na een intensief jaar met hoogtes en laagtes kan ik toch met trots dit project presenteren aan u, de lezer.

Traditioneel hoort daar ook het dankwoord bij, en ook ik wil graag wat mensen bedanken.

Eerst en vooral zou ik graag mijn promotor Dr. Laura van Beveren bedanken. Van het begin tot het einde geloofde zij mee in dit project en stond zij klaar wanneer ik een vraag had. Mede dankzij haar constructieve feedback kan ik deze thesis presenteren zoals hij nu is.

Daarnaast zou ik graag mijn vrienden en familie bedanken. Zij hebben altijd in mij geloofd, de telefoon opgenomen wanneer ik weer eens met wat spanning zat, of weer eens geluisterd naar oneindig gepraat over fictieve piraten die – voor mij althans – veel meer zijn dan fictieve piraten.

Een speciale bedanking voor mijn vriendin Anna. Haar onvoorwaardelijke steun is van onschatbare waarde

Graag draag ik deze thesis op aan alle scholieren voor wie het schoolsysteem tekortschiet. Jullie worden gezien en gehoord. Jullie doen ertoe.

Inhoudstafel

Lijst met tabellen	5
Lijst met afbeeldingen	6
0. Abstract	9
1. Inleiding	10
2. Filosofisch & theoretisch kader	12
2.1. De filosofie van fictieve literatuur – Martha C. Nussbaum	12
2.2. Kritieken op Martha C. Nussbaum	15
2.3. Manga-literatuur als vorm van fictieve literatuur	16
2.3.1. Manga en haar maatschappelijke functie	17
2.3.2. Manga binnen de narratieve ethiek en pedagogie	17
2.4. One Piece	19
2.4.1. One Piece en haar maatschappelijke functie	20
3. Situering binnen het Vlaams Onderwijs	22
3.1. Situering binnen de sleutelcompetenties	23
3.1.1. Ethische oriëntatie als onderwerp van de sleutelcompetenties	23
3.1.2. Burgerschapszin als onderwerp van de sleutelcompetenties	24
3.1.3. Andere relevante sleutelcompetenties	26
3.2. Situering binnen de specifieke leerplannen	28
3.2.1. Gemeenschappelijk funderend leerplan (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)	28
3.2.2. Leerplan sociale en gedragswetenschappen derde graad doorstroom (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)	30
3.2.3. Leerplan basisvorming derde graad doorstroom (Gemeenschapsonderwijs)	31

3.2.4. Leerplan humane wetenschappen derde graad doorstroom (Gemeenschapsonderwijs).....	33
4. Leer- en leskader voor leerkrachten.....	34
4.1. Verhaallijn.....	35
4.2. Theoretische toepassing van de narratieve ethiek op de verhaallijn	40
4.2.1. Identificatie	40
4.2.2. Empathie	45
4.2.3. Multiperspectivisme	49
4.3. Mogelijke werkvormen	51
4.3.1. Identificatie	51
4.3.2. Empathie	53
4.3.3. Multiperspectivisme	55
5. Conclusie	58
5.1. Discussie en bedenkingen voor verder onderzoek	59
6. Bronnenlijst	62

Lijst met tabellen

Tabel 1: Sleutelcompetenties secundair onderwijs - 3 ^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); algemene sleutelcompetenties m.b.t. ethische oriëntatie.....	23
Tabel 2: Sleutelcompetenties secundair onderwijs - 3 ^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); specifieke sleutelcompetenties m.b.t. ethische oriëntatie.....	23
Tabel 3: Sleutelcompetenties secundair onderwijs - 3 ^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); algemene sleutelcompetenties m.b.t. burgerschap....	25
Tabel 4: Sleutelcompetenties secundair onderwijs - 3 ^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); specifieke sleutelcompetenties m.b.t. burgerschap....	26
Tabel 5: Sleutelcompetenties secundair onderwijs - 3 ^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); relevante algemene sleutelcompetenties m.b.t. ethische oriëntatie en burgerschap.....	27
Tabel 6: Sleutelcompetenties secundair onderwijs – 3 ^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); relevante specifieke sleutelcompetenties m.b.t. ethische oriëntatie en burgerschap.....	28
Tabel 7: Gemeenschappelijk funderend leerplan (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2024a); relevante leerplandoelen met inhoud en link met studie.....	29
Tabel 8: Leerplan sociale en gedragswetenschappen – 3 ^{de} graad doorstroom (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2024b); relevante leerplandoelen met inhoud en link met studie...	30
Tabel 9: Leerplan basisvorming – 3 ^{de} graad doorstroom (GO!, 2024a); relevante leerplandoelen met inhoud en link met studie.....	32
Tabel 10: Leerplan humane wetenschappen – 3 ^{de} graad doorstroom (GO!, 2024b); leerplandoelen met inhoud en link met studie.....	33

Lijst met afbeeldingen

Afbeelding 1: Monkey D. Luffy met zijn typerend strooien hoedje (Hoofdstuk 13; Oda, 2003).....	19
Afbeelding 2: Voorbeeld van racisme (hoofdstuk 92; Oda, 2006).....	20
Afbeelding 3: Voorbeeld van zelfverwonding (hoofdstuk 103; Oda, 2006b).....	20
Afbeelding 4: Voorbeeld van vriendschap (hoofdstuk 150; Oda, 2008).....	20
Afbeelding 5: Panel uit One Piece met toevoeging van rode cijfers ter illustratie hoe manga te lezen (hoofdstuk 144; Oda, 2007).....	34
Afbeelding 6: Zieke Nami (hoofdstuk 130; Oda, 2007a).....	35
Afbeelding 7: Aankomst Straw Hat Pirates op Drum Island (hoofdstuk 132; Oda, 2007a).....	35
Afbeelding 8: Dr. Kureha (hoofdstuk 152; Oda, 2008).....	35
Afbeelding 9: TonyTony Chopper met zijn kenmerkend hoedje (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).....	36
Afbeelding 10: Dr. Hiriluk (hoofdstuk 143; Oda, 2007b).....	36
Afbeelding 11: Dr. Hiriluk vindt Chopper (hoofdstuk 141; Oda, 2007b).....	36
Afbeelding 12: Dr. Hiriluk probeert Chopper te kalmeren (hoofdstuk 141; Oda, 2007b).....	36
Afbeelding 13: De vlag van Dr. Hiriluk (hoofdstuk 141; Oda, 2007b).....	37
Afbeelding 14: Chopper brengt de paddenstoel naar Dr. Hiriluk (hoofdstuk 143; Oda, 2007b).....	38
Afbeelding 15: Chopper vraagt aan Dr. Hiriluk om hem geneeskunde te leren (hoofdstuk 143; Oda, 2007b).....	38
Afbeelding 16: Dr. Hiriluk en Chopper vinden de chemische reactie (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).....	38

Afbeelding 17: Chopper die het doodshoofd uit het boek toont aan Dr. Kureha (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).....	39
Afbeelding 18: Het moment waarop Dr. Kureha beslist om voor Chopper te zorgen (hoofdstuk 145; Oda, 2007b).....	39
Afbeelding 19: Choppers twijfel om mee te gaan met de Straw Hat Pirates (hoofdstuk 152; Oda, 2008).....	39
Afbeelding 20: De kersenbloesems in de vorm van roze lucht, in kleur (hoofdstuk 153; Oda, 2008).....	39
Afbeelding 21: Kleine Chopper achteraan de roedel (hoofdstuk 140; Oda, 2007b).....	41
Afbeelding 22: Chopper wordt verstoten door zijn roedel (hoofdstuk 140; Oda, 2007b)....	41
Afbeelding 23: Chopper wordt weggejaagd door de bewoners van een dorp (hoofdstuk 140; Oda, 2007b).....	41
Afbeelding 24: Choppers initiële reactie wanneer Dr. Hiriluk hem uit huis stuurt (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).....	41
Afbeelding 25: Chopper smeekt om terug binnen te mogen bij Dr. Hiriluk (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).....	41
Afbeelding 26: Dr. Hiriluk die geen oordeel velt over Chopper omwille van zijn spraak (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).....	42
Afbeelding 27: Dr. Hiriluk die de gelijkenis tussen hem en Chopper trekt (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).....	42
Afbeelding 28: Dr. Hiriluk met zijn vlag (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).....	43
Afbeelding 29: Dr. Kureha met een vrij harde houding naar Dr. Hiriluk (hoofdstuk 141; Oda, 2007b).....	44
Afbeelding 30: Dr. kureha met een rationele houding naar Dr. Hiriluk (hoofdstuk 143; Oda, 2007b).....	44

Afbeelding 31: Dr. Kureha die emoties laat zien (hoofdstuk 153; Oda, 2008).....	44
Afbeelding 32: Luffy die zegt dat Chopper moet meekomen met de <i>Straw Hat Pirates</i> (hoofdstuk 152; Oda, 2008).....	44
Afbeelding 33: Dr. Kureha die verteld over de wonden van Chopper (hoofdstuk 140; Oda, 2007b).....	45
Afbeelding 34: gniffelende Chopper (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).....	46
Afbeelding 35: Chopper en Dr. Hiriluk doen samen een experiment (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).....	46
Afbeelding 36: Dr. Hiriluk schiet op Chopper (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).....	47
Afbeelding 37: Dr. Hiriluk na het schieten op Chopper (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).....	47
Afbeelding 38: Dr. Kureha beseft welke paddenstoel Chopper aan Dr. Hiriluk heeft gegeven (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).....	48
Afbeelding 39: Dr. Kureha slaat Chopper (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).....	48
Afbeelding 40: Dr. Kureha vertelt Chopper dat de paddenstoel giftig was (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).....	48
Afbeelding 41: De eerste verwarring bij Chopper over de paddenstoel (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).....	48
Afbeelding 42: Chopper schudt 'nee' uit verwarring (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).....	48
Afbeelding 43: Choppers verdriet dat groter en groter wordt (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).....	48
Afbeelding 44: Chopper zegt tegen Dr. Kureha dat hij weggaat (hoofdstuk 153; Oda, 2008).....	49
Afbeelding 45: Chopper zegt dat hij deels mens is en daardoor mee kan met de <i>Straw Hat Pirates</i> (hoofdstuk 153; Oda, 2008).....	49

0. Abstract

Deze studie bespreekt hoe leerkrachten aan de hand van fictieve literatuur – meer bepaald door manga-literatuur *One Piece* – jongeren kunnen begeleiden bij de ontwikkeling van hun ethische oriëntatie. De filosofie van de narratieve ethiek zoals geformuleerd door Martha Nussbaum biedt hierbij de basis, meer bepaald de drie centrale kenmerken die zij relevant acht: identificatie, empathie en multiperspectivisme.

Op basis van deze elementen is het leer- en leskader dat deze studie voorziet, ontwikkeld. Het bestaat uit een theoretisch en praktisch luik. Het theoretisch luik voorziet een analyse van een verhaallijn uit *One Piece* op basis van de drie centrale kenmerken uit de narratieve ethiek zoals beschreven door Nussbaum. Deze analyse maakt het mogelijk ook een praktisch luik te voorzien waarin concrete werkvormen worden aangeboden om met *One Piece* aan de slag te gaan in de klas wanneer het gaat over morele ontwikkeling en ethische oriëntatie.

Deze studie is gestoeld op de sleutelcompetenties en leerplandoelen voor de derde graad secundair onderwijs, doorstroomfinaliteit humane wetenschappen.

1. Inleiding

Onze maatschappij wordt moreel steeds complexer en meer gepolariseerd (Hannah Arendt Instituut, z.d.; Van Alstein, 2021). Jongeren worden hiermee eveneens geconfronteerd en polarisatie vindt zijn weg tot in het klaslokaal. Dit maakt dat scholen en leerkrachten des te meer de opdracht krijgen om jongeren hiertegen te wapenen door hun moreel kompas op scherp te stellen, hen genuanceerd en empathisch te laten nadenken over moreel complexe situaties (Van Alstein, 2018). Dit is weliswaar geen voor de hand liggende opdracht, aangezien deze complexiteit soms moeilijk te vatten is. Dit maakt dat er nood is aan didactische methodieken die de leerkracht helpen en ondersteunen in de concrete vertaling van deze complexiteit.

Een toegankelijk hulpmiddel hiervoor is fictieve literatuur. De filosofie van Martha Nussbaum stelt dat fictieve literatuur de kracht heeft om ons te begeleiden in ons moreel denken en hierin een leidende rol speelt. Via identificatie, empathie en multiperspectivisme met fictieve personages en situaties kunnen jongeren in een veilige omgeving leren omgaan met de complexiteiten waarmee ze ook geconfronteerd worden in hun dagdagelijks leven.

De opgelegde klassieke literatuur sluit vaak niet aan bij de hedendaagse interesses van jongeren. Daarom zal deze studie gebruik maken van een atypisch, onderbelichte vorm van fictieve literatuur, namelijk manga. Meer bepaald zal er aan de slag gegaan worden met *One Piece*. Deze manga, geschreven door Eiichiro Oda, biedt veel diepgang met talrijke verhaallijnen die goed de complexiteiten bevatten waarmee leerlingen te maken krijgen.

De thesis vertrekt vanuit de filosofie van de narratieve ethiek zoals beschreven door Nussbaum en distilleert hier de drie centrale elementen uit – identificatie, empathie en multiperspectivisme. Op basis van deze elementen wordt een leer- en leskader gepresenteerd, bestaande uit een theoretisch en praktisch luik. De elementen uit de narratieve ethiek krijgen een zeer gerichte en concrete invulling. Het theoretisch luik voorziet een analyse van een verhaallijn uit *One Piece* op basis van de drie centrale

kenmerken uit de narratieve ethiek zoals beschreven door Nussbaum. Deze analyse maakt het mogelijk ook een praktisch luik te voorzien waarin concrete werkvormen worden aangeboden om met *One Piece* aan de slag te gaan in de klas wanneer het gaat over morele ontwikkeling en ethische oriëntatie.

Doorheen deze studie wordt er een multidisciplinaire insteek gehanteerd. Zo wordt de filosofie van de narratieve ethiek gericht toegepast op de verhaallijn, maar zal deze ook onderbouwd worden door ontwikkelings-, neuro-, en cognitieve psychologische, onderwijskundige en maatschappijwetenschappelijke evidentie.

Het is niet het doel van deze studie dit theoretisch-filosofisch kader te gaan toetsen. Het doel van het filosofisch kader is wel om een basis te zijn voor het verdere verloop van het onderzoek – mits wetenschappelijke onderbouwing – om binnen dit kader een houvast voor leerkrachten te creëren zodat ethische oriëntering en burgerschapszin vat- en tastbaar worden aan de hand van fictieve literatuur.

2. Filosofisch & theoretisch kader

2.1. De filosofie van fictieve literatuur – Martha C. Nussbaum

Het kader dat in deze studie gebruikt wordt is dat van de ‘narratieve ethiek’. Deze stroming binnen de filosofie stelt dat er een relatie bestaat tussen narratieve structuren en morele ontwikkeling (Legroux, 2025; Schaubroeck, 2005). Concreet stellen de aanhangers dat morele principes vaak pas betekenis krijgen wanneer ze ingebed zijn in een verhalende structuur. Dergelijke structuren kunnen verschillende vormen aannemen, zoals een film, theater of literatuur. Deze relatie wordt vaak oorzakelijk geïnterpreteerd, namelijk dat verhalende structuren de morele ontwikkeling bevorderen.

Martha Nussbaum is een filosofe die zich bij deze visie aansluit, en deze relatie ook oorzakelijk interpreteert. Zij spitst zich voornamelijk toe op de narratieve ethiek van fictieve literatuur, de vorm waar deze studie zich ook verder op toespitst. Om haar visie op de rol van fictieve literatuur binnen de narratieve ethiek duidelijk te maken, vertrekt Nussbaum (1992) in haar boek *Love’s Knowledge* vanuit twee veronderstellingen:

1. Er bestaat een inherente relatie tussen de visies van de auteur en het finale eindproduct. De verhalen zullen altijd een eindresultaat zijn van wat de auteur belangrijk acht in het leven. Daarnaast stelt Nussbaum dat de manier waarop iets wordt uitgegeven, ook bijdraagt aan datgene wat de auteur wil overbrengen. Zo zou het dus ook de plicht van de auteur zijn om de juiste vorm en woorden te zoeken zodat hetgeen wat hij/zij/hen belangrijk acht, over te brengen naar de lezer, zonder dit altijd expliciet te formuleren.
2. Sommige aspecten van de realiteit kunnen enkel op een juiste en accurate manier geportretteerd worden in fictieve literatuur. Voor deze veronderstelling vertrekt ze vanuit het voorwoord van *The Golden Bowl* van Henry James, die de metaforische vergelijking maakt tussen verhalen en engelen. James stelt dat zijn engelen een resultaat zijn van zijn verbeelding, welke voortvloeit uit concrete levenservaring. Enkel verhalen, voortvloeiend uit dezelfde verbeelding, kunnen volgens James vertellen wat

de auteur voor waar aanziet. Nussbaum trekt deze metafoor door en stelt dat verhalen net zoals engelen zijn, die kunnen vatten wat het 'gewone' niet kan vatten, zijnde de complexiteit van zaken zonder dat hier een goed of fout antwoord over bestaat.

Vertrekkend vanuit deze veronderstellingen probeert Nussbaum duidelijk te maken dat fictieve literatuur niet enkel een vorm van ontspanning is, maar ook als middel gebruikt kan worden ten aanzien van morele ontwikkeling. Dit gebeurt op twee manieren.

Ten eerste stelt Nussbaum dat fictieve literatuur de lezer in staat stelt om op zoek te gaan naar antwoorden, dit in tegenstelling tot filosofische geschriften waar het antwoord vaak al is gegeven. Op deze manier zou de lezer aan morele reflectie doen. Dit sluit nauw aan bij de eerste veronderstelling waarin ze stelt dat de visie van de auteur impliciet vervat zit in het eindproduct. Het is aan de lezer uiteindelijk om actief de visie van de auteur te gaan ontdekken, en hoe dat deze tot uiting komt via (de vorm van) het eindproduct, zonder dat dit voorgeschoteld wordt zoals in filosofische teksten (Nussbaum, 1992).

Ten tweede zou fictieve literatuur een basis geven om ons in te leven in situaties die anders ver van ons zouden staan (Legroux, 2025; Nussbaum, 1992; Schaubroeck, 2005). Hier komt gedeeltelijk de filosofie van Aristoteles terug: ons leven is te beperkt en we kunnen niet alles ervaren. Nussbaum neemt dit als startpunt en voegt hieraan toe dat fictieve literatuur deze situaties kan portretteren. Het is deze narratieve structuur die in staat is om bepaalde aspecten van de realiteit op een juiste manier te vatten en kan doorgronden.

De verrijking van ervaring en inleving gaat volgens Nussbaum in twee richtingen: horizontaal en verticaal.

Horizontaal doordat literatuur ons in contact kan brengen met ervaringen die we anders niet zouden ervaren. Verticaal heeft meer te maken met de diepte van dergelijke ervaringen. Fictieve literatuur biedt volgens Nussbaum (1992) ons namelijk de mogelijkheid om alle facetten van die ervaring te kunnen beleven, zoals de emoties en details ervan. Deze belevenis stelt ons dan in staat om empathie te ontwikkelen, zowel voor het personage waarmee we ons initieel identificeerden, alsook voor andere personages en (hun) situatie. Hier zien we dus ook sterk die causale interpretatie van Nussbaums visie (1992) op de narratieve ethiek terugkomen: het is deze identificatie die

ons empathie aanleert (voor wetenschappelijke evidentie voor deze causale interpretatie zie: van Krieken et al., 2017).

Zoals hierboven toegelicht heeft narratieve ethiek vooral betrekking op de morele ontwikkeling. Echter – wanneer dit kader nader gaan bekijken – gaat het in essentie over wat ‘ethische oriëntatie’ genoemd kan worden. Die term is breder dan morele ontwikkeling en verwijst naar de benadering van personen ten aanzien van moreel complexe situaties, inclusief het begrip en respect voor de perspectieven van anderen in éénzelfde situatie (Stegmaier, 2019). Het gaat dus niet zozeer om de keuzes die mensen in een dergelijke situatie maken, maar eerder om het perspectief ten aanzien van de morele situatie. Dit is ook waar de narratieve ethiek, en in het bijzonder Nussbaum, op doelt: hoe fictieve literatuur mensen leert omgaan met complexe morele situaties en hoe mensen zich hierin gaan situeren. Aangezien deze studie breder gaat dan enkel de morele ontwikkeling, en het begrip ‘ethische oriëntatie’ geen afbreuk doet aan het kader van Nussbaum, zal deze term gebruikt worden in het verdere verloop van deze studie.

Het zijn die drie elementen – identificatie, empathie en de verrijking van ervaringen – die de filosofie van Nussbaum belichamen. Het zijn ook de elementen waarnaar zal gekeken worden binnen het lerarenkader (zie: punt 4 – leer-en leskader voor leerkrachten). Wat betreft ervaringen verrijken zal het in deze studie hebben vooral betrekking het stimuleren van multiperspectivisme door het inbrengen van diverse perspectieven ten aanzien van een concrete situatie.

Een expliciete nadruk op de pedagogische meerwaarde van Nussbaums filosofie rond narratieve ethiek is van groot belang voor een gerichte toepassing binnen het onderwijs, zeker gezien Nussbaum dergelijke waarde niet toegekend kreeg. Tijdens de adolescentie doorlopen jongeren belangrijke ontwikkelingen op vlak van morele ontwikkeling, en breder ethische oriëntatie (Olthof, 2021). Vanuit een onderwijskundig perspectief wordt de filosofie van Nussbaum als een sterk didactisch handvat beschouwd om rond deze ontwikkeling een ondersteunende rol aan te nemen (Legroux, 2017). Vertrekkend vanuit deze redenering stelt deze studie dat – omwille van die didactische waarde – ook de leraar

en school een belangrijke ondersteunende rol toegekend krijgen. Dit argument biedt de basis voor een leer- en leskader (zie: punt 4 – leer- en leskader voor leerkrachten) waarin er handvaten worden aangereikt aan de leerkracht om deze rol te kunnen aannemen.

2.2. Kritieken op Martha C. Nussbaum

Fictieve literatuur krijgt in het kader van Nussbaum een belangrijke rol toegekend ten aanzien van ethische oriëntatie. Zo zou het aanzetten tot actieve morele reflectie en perspectief bieden op levenservaringen door middel van identificatie. Het is specifiek op dit laatste, dit proces van identificatie, dat Nussbaum de meeste kritiek krijgt.

Zo stelt de Martelaere (1997) in haar essay *De voorbeeldige schrijver* dat de link tussen literatuur en levenservaring, zoals verondersteld wordt door Nussbaum, te strikt geïnterpreteerd wordt. Ze beargumenteert dat er een onderscheid bestaat tussen emotionele identificatie, de emotie die je voelt bij het lezen bij gebeurtenis X in een boek, en reële identificatie, de emotie die je voelt bij het beleven van gebeurtenis X. Dit kan verduidelijkt worden aan de hand van een voorbeeld: het verdriet dat je voelt bij het overlijden van een personage, komt niet overeen met het gevoel van verdriet dat je voelt bij het overlijden van een persoon die dicht bij jou stond. Dit komt overeen met Schaubroeck (2005) en Maxwell (2006) die beiden in vraag stellen of fictieve literatuur wel een echte levenservaring kan vervangen.

In haar tekst bespreekt Schaubroeck (2005) ook nog enkele andere kritieken rond die identificatie. Zo vraagt ze zich onder andere af, in de veronderstelling dat wat Nussbaum zegt klopt, dit ook effectief zorgt voor een groep mensen die goed moreel gedrag vertoont. Ze stelt van niet, omdat de identificatie met een personage een persoonlijke identificatie blijft en niet kan gelden in zijn algemeenheid. Hierdoor wordt er steeds vertrokken vanuit het eigen perspectief wat start en eindigt bij een egocentrische basis van moraal. Gelijkenissen voor dit argument zijn ook te vinden in Smith (2011). Hij stelt dat die identificatie met een ander, zelfs op basis van objectieve kennis van de ervaringen van die

persoon¹, maar een startpunt is en onvoldoende is om deze persoon ook echt als een 'eigen persoon met ervaringen' te zien. Daarnaast, door in te spelen op de persoonlijke identificatie, zou je wellicht aan emotionele beïnvloeding doen, met als extreme vorming manipulatie (Maxwell, 2006; Schaubroeck, 2005).

Verder wijzen verschillende studies (Batson & Ahmad, 2009; Cikara et al., 2011) ook aan dat personen, waaronder ook kinderen (Masten et al., 2010) een ander gevoel hebben wanneer het gaat om *in-groups* en *out-groups*. Zo zal er meer empathie zijn ten aanzien van de *in-group* dan ten aanzien van de *out-group*, omwille van de identificatie die er is met de *in-group*. Dit wordt ook wel een empathie-bias genoemd (Stürmer et al., 2005). Aangezien de filosofie van Nussbaum sterk steunt op dat aspect van identificatie en empathie, is dit een belangrijke nuance omwille van de empirische resultaten die deze bias bevestigen.

Het is vanzelfsprekend dat deze kritieken niet zomaar buiten beschouwing gelaten kunnen worden. Ze zijn relevant voor deze studie en halen ook terechte punten van kritiek aan. Ze zullen daarom ook niet betwist worden maar meegenomen worden in het kader voor de leerkrachten, om zo voldoende perspectieven te bieden voor het uiteindelijke lespakket.

2.3. Manga-literatuur als vorm van fictieve literatuur

Met een steeds groeiende populariteit raakt de Japanse literatuurvorm manga ook meer in trek bij het grotere publiek. Toch blijft het aantal academische bronnen over de waarde van manga-literatuur relatief beperkt. Bovendien situeren de academische bronnen die er zijn zich in de periode waarin de verkoop van manga op haar hoogtepunt zat, begin de jaren 2000. Toch wordt in deze bronnen een sterke maatschappelijke functie toegekend aan manga-literatuur.

¹ Smith (2011) noemt dit ook wel *first-order empathic imagination*. Daarnaast is er ook *second-order empathic imagination*, waarbij je in de identificatie met een ander ook rekening houdt met foute aannames en je eigen perspectie, alsook erkenning geeft dat iemand een waardevol leven kan leiden op een manier dat jij misschien niet als waardevol ziet.

2.3.1. Manga en haar maatschappelijke functie

Manga verleent haar maatschappelijke functie door zich te onderscheiden van de traditionele literatuur of de Amerikaanse *comic books*. Dergelijke strips en *comic books* zijn vaak het “slachtoffer” van ‘de tirannie van het seriële’ (Dittmer, 2007). Uitgevers horen volgens deze tirannie rekening te houden met de continuïteit van het verhaal, de achtergrond van hun personages, vaak op vraag van de lezer. De superheld moet voorzien dat de slechterik de status quo niet verandert; de superheld vecht voor het behoud.

Dit is bij manga-literatuur zelden het geval omwille van een brede verscheidenheid aan personages, verschillende verhaallijnen die door elkaar lopen, waardoor men op een hele diverse manier te werk kan gaan.

Door middel van een bijzondere gelaagdheid doorheen het verhaal en de verschillende perspectieven dat het biedt ten aanzien van maatschappelijke onderwerpen (Özdemir et al, 2024; Schwartz & Rubinstein-Ávila, 2006), krijgen jongeren een ruime en genuanceerde blik op maatschappelijke onderwerpen (Kopper, 2020). Daarnaast zorgt dit er ook voor dat jongeren raakvlakken in hun eigen leefwereld hebben. Dit kan leiden tot enerzijds een reflectief proces (Allender, 2004; Frey & Fisher, 2004; Schwartz & Rubinstein-Ávila, 2006), alsook tot nieuwe perspectieven waarin jongeren zich gaan situeren. Deze processen kunnen bijdragen tot de bevordering van de identiteitsontwikkeling (Schwartz & Rubinstein-Ávila, 2006), net zoals morele ontwikkeling een zeer belangrijke ontwikkelingsfase is voor jongeren (van der Meulen & Krabbendam, 2021).

2.3.2. Manga binnen de narratieve ethiek en pedagogie

Het beschreven karakter van manga-literatuur zorgt ervoor dat er op dubbele wijze naar de pedagogische waarde gekeken kan worden. Enerzijds zorgt dit karakter ervoor dat deze vorm van fictieve literatuur feilloos een plek vindt in de filosofie van Nussbaum; anderzijds biedt de diepgang veel mogelijkheden voor verschillende pedagogische benaderingen.

De expliciete link tussen narratieve ethiek en manga-literatuur wordt nooit gelegd. Impliciet komt Nussbaums filosofie wel sterk naar de voorgrond. Zo leggen de meeste auteurs een sterke nadruk op die identificatie met de fictieve personages (zie: punt 2.3.1 – Manga en haar maatschappelijke functie). Daarnaast zorgen de verschillende karakters, verhaallijnen en de manieren waarop maatschappelijke thema's voorgesteld worden voor een rijke en diverse omgeving. Deze omgeving zorgt voor inleving in het verhaal, het verrijken van ervaringen en stimulatie van empathische verbondenheid bij het verhaal.

Daarnaast kent de narratieve ethiek ook een ondersteunende rol toe aan de leraar en school op vlak van morele ontwikkeling (zie: punt 2.1. – de filosofie van de fictieve literatuur – Martha C. Nussbaum). Hier komt bij dat de auteurs rond manga-literatuur ook een belangrijke rol toekennen aan de leerkracht en school op vlak van identiteitsontwikkeling (Schwartz & Rubinstein-Ávila, 2006). Eveneens gaat het hier om een ondersteunende functie waarbij manga-literatuur het medium is om deze functie te vervullen.

Manga-literatuur ontleent haar pedagogische functie niet enkel door haar relatie met de narratieve ethiek, maar ook door haar eigen kenmerken. Door de sterke nadruk op identificatie en verscheidenheid aan verhaallijnen kan er een leersituatie gecreëerd worden waarin jongeren kennis maken met maatschappelijke situaties waarin er geen goed of fout is, en waarbij nuance en dat multiperspectivisme nodig is. De leerkracht krijgt hierbij vooral de rol van facilitator, door de studenten doorheen de manga te leiden en hen bewust kritisch te doen stilstaan bij wat ze lezen (Alvermann & Heron, 2001). Andere auteurs (Kopper, 2020; Özdemir et al, 2024; Schwartz & Rubinstein-Ávila, 2006) erkennen daarnaast dat manga ook bijdraagt aan onze ideeën en visies over de maatschappij (Kopper, 2020) en dat deze vorm van literatuur effectief gebruikt kan worden om maatschappelijke thema's aan te brengen in het klaslokaal (Schwartz & Rubinstein-Ávila, 2006).

Onderwijskundig kan er dus gesteld worden dat manga-literatuur verschillende didactische handvaten biedt. Dit kan gaan van een concreet didactisch hulpmiddel door haar eigen kenmerken. Verder kan het ook gaan over een ondersteunende functie, die voortvloeit vanuit de filosofie van de narratieve ethiek.

Om concreet gestalte te geven aan de pedagogische waarde van manga als didactisch medium, alsook de filosofie van Nussbaum, zal er gewerkt worden met *One Piece* als casus. Hieronder volgt een korte uitleg over *One Piece* alsook de maatschappelijke waarde van deze manga.

2.4. *One Piece*

One Piece vertelt het verhaal van de jonge Monkey D. Luffy. Geflankeerd door de verhalen die hij gehoord heeft via zijn idool “Red-Haired” Shanks, gaat hij op zoek naar de grootste schat, namelijk de *One Piece*. Ondanks zijn enthousiasme, beschikt Luffy over een beperking. Door het eten van een bepaalde vrucht heeft hij de kracht gekregen om zijn lichaam in rubber te doen veranderen, ten koste van zijn zwemkunsten. Doorheen het verhaal komt hij verschillende mensen tegen zoals Roronoa Zoro, Nami, Usopp en Sanji, die zich allemaal bij hem aansluiten en zich omdopen tot de *Straw Hat Pirates*, omwille van het rieten hoedje dat Luffy altijd draagt.



Afbeelding 1: Monkey D. Luffy met zijn typerend strooien hoedje (Hoofdstuk 13; Oda, 2003).

Sinds de eerste publicatie in 1997/2003², heeft Eiichiro Oda zijn stempel gedrukt op het gebied van Manga. Met meer dan 500 miljoen verkochte exemplaren (Pilastro, 2023) wordt *One Piece* als de beste manga aller tijden gezien. Naast de manga die nog steeds elke week nieuwe hoofdstukken krijgt, heeft *One Piece* ook een anime-adaptatie gekregen, alsook een *live-action*-adaptatie, geproduceerd door Netflix met een eerste seizoen dat uitkwam in 2023.

2.4.1. *One Piece* en haar maatschappelijke functie

Literatuur over *One Piece* zelf is uiterst beperkt, desondanks de grote populariteit van deze manga. Dit zorgt voor een eerste hiaat: de maatschappelijke waarde van manga is duidelijk, maar hoe *One Piece* zich hier naar verhoudt is onduidelijk.

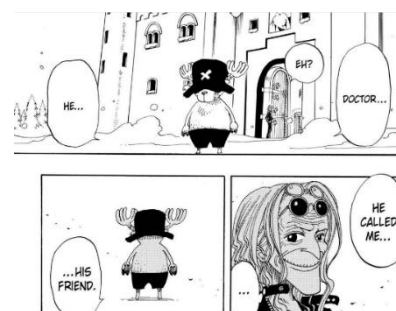
Kort kan wel gezegd worden dat ook *One Piece* niet onder de tirannie van het seriële valt zoals beschreven in punt 2.3.1 – manga en haar maatschappelijke functie (Kopper, 2020). Dit laat toe dat Eiichiro Oda, de auteur van *One Piece*, zeer divers te werk kan gaan. Er wordt toegelaten dat de personages evolueren en dat sommige zaken niet hetzelfde blijven. Dit laat toe om een zeer gelaagd verhaal te voorzien met gevarieerde thema's. Zo komen thema's als racisme, eenzaamheid en zelfverwonding, kolonialisme, maar ook vriendschap aan bod.



Afbeelding 2: Voorbeeld van racisme (hoofdstuk 92; Oda, 2006a).



Afbeelding 3: Voorbeeld van zelfverwonding (hoofdstuk 103; Oda, 2006b).



Afbeelding 4: Voorbeeld van vriendschap (hoofdstuk 150; Oda, 2008).

² De eerste uitgave in 1997 is de Japanse uitgave. In 2003 werd de eerste Engelse vertaling uitgebracht. Aangezien de auteur van deze studie de Engelse vertalingen heeft gelezen en zich hierop baseert, zal er in de verwijzingen altijd verwezen worden naar de uitgavedatum van de Engelse versies.

Hieraan gekoppeld is dat de manga ook ruimte biedt om bepaalde morele waarden te portretteren (Hastuti & Dewi, 2020; Nofrian & Maisarah, 2024). Weliswaar worden hier geen praktische implicaties aan gekoppeld. Dit zorgt voor een tweede hiaat: de morele relevantie is aangetoond, maar hoe *One Piece* dan gebruikt kan worden om deze waarden over te brengen ontbreekt.

Binnen die dubbele leegte – weinig literatuur en geen praktische implicaties – wil deze studie een leidende rol spelen. Door *One Piece* duidelijk te koppelen aan het filosofisch kader van Nussbaum wordt stilgestaan bij de maatschappelijke functie van *One Piece* en de bijdrage die het kan leveren in de ontwikkeling van ethische oriëntatie bij jongeren. Door dit rechtstreeks te koppelen aan concrete werkvormen voor in de klaspraktijk, wil deze studie het academisch debat openen rond de pedagogische waarde van *One Piece* – en breder andere manga-literatuur – als hulpmiddel om jongeren ethische oriëntatie bij te brengen.

3. Situering binnen het Vlaams Onderwijs

Het is op basis van bovenstaande filosofie en theorie dat we deze studie opbouwen. Aangezien het uiteindelijke doel is om een kader te ontwikkelen voor leerkrachten, is het echter ook noodzakelijk om dit te gaan situeren in het Vlaams onderwijs.

Initieel gaan we deze concepten binnen de zestien sleutelcompetenties en specifieke sleutelcompetenties situeren die van kracht zijn sinds schooljaar 2023-2024. Hierbij zullen we ons beperken tot de derde graad doorstroomfinaliteit (ASO, KSO, TSO). We maken het onderscheid tussen de sleutelcompetenties die rechtstreeks betrekking hebben op ethische oriëntatie en burgerschapszin, en de sleutelcompetenties die een andere hoofdfocus hebben, maar ook relevant kunnen zijn in het kader van deze studie (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen³, 2023).

Het is belangrijk te benoemen dat burgerschapszin tot op heden nog niet aan bod is gekomen in deze studie. Dit zou ons te ver van de kern van deze studie hebben gebracht. Weliswaar zit er een zéér sterke overlap tussen ethische oriëntatie en burgerschap en komen verschillende sleutelcompetenties bij beiden terug. Omwille van deze overlap zal er dus ook gekeken naar de sleutelcompetenties en leerplandoelen voor burgerschapszin.

Verder wordt ook gekeken worden hoe de twee grootste onderwijskoepels in Vlaanderen, het Katholiek onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs, een vertaling hebben gegeven aan deze sleutelcompetenties en specifieke eindtermen in hun leerplannen. Voor het Katholiek onderwijs zal het Gemeenschappelijk funderend leerplan (Katholiek onderwijs Vlaanderen, 2024a) leerplan sociale en gedragswetenschappen, derde graad, doorstroomfinaliteit gebruikt worden (Katholiek onderwijs Vlaanderen, 2024b); voor het Gemeenschapsonderwijs zal gekeken worden naar het leerplan basisvorming, derde graad doorstroom (GO!, 2024a), en leerplan humane wetenschappen, derde graad, doorstroomfinaliteit (GO!, 2024b).

³ Verder vermeld en gerefereerd als AHOVOKS.

De inclusie van de sleutelcompetenties en concrete leerplannen maken het mogelijk om een ruim genoeg blikveld te hanteren en de toepassing van het kader te vergemakkelijken. Daarnaast, door ons te beperken tot de derde graad en de focus te leggen op de sociaal-maatschappelijke leerplannen, blijven we relatief beperkt, wat nodig is omwille van praktische redenen en inhoudelijke richtlijnen.

3.1. Situering binnen de sleutelcompetenties

3.1.1. Ethische oriëntatie als onderwerp van de sleutelcompetenties

Wat betreft de algemene sleutelcompetenties hebben volgende betrekking op ethische oriëntatie:

Tabel 11: Sleutelcompetenties secundair onderwijs - 3^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); algemene sleutelcompetenties m.b.t. ethische oriëntatie

5. Sociaal-relatieve competenties	<i>05.01 De leerlingen gaan respectvol en constructief met anderen in interactie rekening houdend met elkaars grenzen.</i>
7. Burgerschap	<i>07.04 De leerlingen gaan geïnformeerd, beargumenteerd en constructief in dialoog over maatschappelijke thema's.</i>

Kijkend naar de specifieke sleutelcompetenties zijn het de volgende waaronder ethische oriëntatie geplaatst kan worden:

Tabel 12: Sleutelcompetenties secundair onderwijs - 3^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); specifieke sleutelcompetenties m.b.t. ethische oriëntatie

5. Filosofie	<i>05.01.02/05.02.02 De leerlingen reflecteren over goed leven en goed handelen vanuit visies en met concepten uit de ethiek.</i>
---------------------	---

14. Gedragwetenschappen	<i>14.01.04 De leerlingen hanteren een interpersoonlijk communicatiekader in een gesprekscontext waarbij ze een empathische basishouding tonen en zich verplaatsen in het perspectief van anderen.</i>
15. sociale wetenschappen	<i>15.01.03/15.02.02 De leerlingen reflecteren vanuit verschillende perspectieven over maatschappelijke vraagstukken aan de hand van aangereikte bronnen met inbegrip van wetenschappelijk onderbouwde literatuur.</i>

Deze sleutelcompetenties leggen zeer expliciete focus op de positionering van jongeren ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken en benadrukken ook dat hier verschillende perspectieven bij gebruikt moeten worden, wat de kern is van ethische oriëntatie. Andere sleutelcompetenties die een link hebben met ethische oriëntatie, maar waarbij de hoofdfocus anders is, worden in 2.1.3 – andere relevante sleutelcompetenties besproken.

3.1.2. Burgerschapzin als onderwerp van de sleutelcompetenties

Wat betreft burgerschapzin is het niet altijd even duidelijk wat er bedoeld wordt met deze term (Haas, 2001; Kerr et al., 2003; Munniksma et al., 2017; Westheimer & Kahne 2004). Verschillende benamingen worden hierdoor ook verschillend gebruikt. Deze studie gebruikt de term ‘burgerschapzin’. Deze term hanteert een breder perspectief dan andere termen (Lafranchi, 2021) en kan hierdoor de overlap met ethische oriëntatie waarborgen.

Hoe dan ook heeft Onderwijs Vlaanderen hier wel een sleutelcompetentie voor voorzien. Uit deze sleutelcompetentie kan afgeleid worden welke invulling men geeft aan burgerschapzin:

Tabel 13: Sleutelcompetenties secundair onderwijs - 3^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); algemene sleutelcompetenties m.b.t. burgerschap

7. Burgerschap

07.02 De leerlingen reflecteren over het relationele, gelaagde en dynamische karakter van identiteit.

07.03 De leerlingen lichten toe hoe verschillende vormen van diversiteit verrijkend en uitdagend zijn voor het samenleven.

07.04 De leerlingen gaan geïnformeerd, beargumenteerd en constructief in dialoog over maatschappelijke thema's.

Zoals Onderwijs Vlaanderen burgerschapszin heeft afgebakend gaat de aandacht vooral naar aspecten zoals identiteit en diversiteit, en de competentie hebben om daar op een respectvolle manier over in debat te gaan. Een concrete invulling hiervan zou dan bijvoorbeeld armoede of racisme kunnen zijn, welke de laatste een onderwerp is dat bij de bespreking van *One Piece* aan bod komt.

Belangrijk om te vermelden is het niet opnemen van sleutelcompetentie 07.01. Deze sleutelcompetentie gaat zeer specifiek over de democratische rechtstaat. Dat is niet zozeer van toepassing op deze studie en wordt daarom ook buiten beschouwing gelaten. Leerplandoelen die over dit onderwerp gaan, of betrekking hebben tot politieke instituties zullen daarom later ook niet opgenomen worden in de tabellen.

Naast de algemene sleutelcompetenties van burgerschap, zit burgerschapszin ook vervat in de specifieke sleutelcompetenties:

Tabel 14: Sleutelcompetenties secundair onderwijs - 3^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); specifieke sleutelcompetenties m.b.t. burgerschap

5. Filosofie	<i>05.01.05 De leerlingen reflecteren over de samenleving vanuit visies en met concepten uit de politieke filosofie.</i>
14. Gedragswetenschappen	<i>14.01.03 De leerlingen analyseren persoonlijkheid aan de hand van persoonlijkheidstheorieën.</i>
15. Sociale wetenschappen	<i>15.01.02/15.02.01 De leerlingen analyseren kenmerken in hedendaagse samenlevingen aan de hand van sociaalwetenschappelijke theorieën.</i>

Deze competenties bevinden zich meer op het niveau van analyse, maar staan duidelijk in verband met kenmerken zoals identiteit en diversiteit zoals deze ook gestipuleerd werden in de algemene sleutelcompetentie. Daarnaast laat analyse ook een kritische blik toe waarbij er ruimte kan zijn voor debat.

Ook hier zien we sleutelcompetenties die in hoofdzaak een andere focus hebben maar wel relevant kunnen zijn in het kader van deze studie. Deze worden ook toegelicht in punt 2.1.3 – andere relevante sleutelcompetenties.

3.1.3. Andere relevante sleutelcompetenties

Zoals vermeld zijn er ook sleutelcompetenties die in hoofdzaak een andere focus hebben, maar welke toch relevant kunnen zijn. In het kader van deze studie is het daarom belangrijk ons niet enkel te focussen op de sleutelcompetenties met een directe link naar ethische oriëntatie of burgerschapszin. Deze insteek komt terug in verschillende algemene sleutelcompetenties:

Tabel 15: Sleutelcompetenties secundair onderwijs - 3^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); relevante algemene sleutelcompetenties m.b.t. ethische oriëntatie en burgerschap

2. Nederlands	<i>02.14 De leerlingen verwoorden de eigen beleving en interpretatie van literaire teksten</i>
	<i>02.15 De leerlingen analyseren hoe in literaire teksten betekenissen worden gecreëerd met narratieve, retorische, poëtische en theatrale structuren en technieken</i>
	<i>02.16 De leerlingen gaan in interactie over de relevantie van literaire teksten voor hun leefwereld, voor de samenleving waarin ze leven en voor de samenleving waarin de teksten ontstonden.</i>
3. Andere talen	<i>03.08 De leerlingen geven bij het lezen en beluisteren van teksten overeenkomsten en verschillen aan tussen de eigen en andere maatschappijen en culturen, waarin de doeltaal wordt gesproken</i>
	<i>03.09 De leerlingen verwoorden de eigen beleving en interpretatie van literaire teksten in de doeltaal.</i>
16. Cultureel bewustzijn	<i>16.03 De leerlingen lichten toe hoe een kunstwerk vanuit vorm en inhoud betekenis geeft.</i>

Daarnaast werd ook nog specifieke sleutelcompetentie geïdentificeerd:

Tabel 16: Sleutelcompetenties secundair onderwijs – 3^{de} graad doorstroom - na modernisering (AHOVOKS, 2023); relevante specifieke sleutelcompetenties m.b.t. ethische oriëntatie en burgerschap

4. Kunst en cultuur

04.02.02 De leerlingen reflecteren vanuit meerdere perspectieven over de betekenis van kunst en kunstuitingen in diverse contexten

Deze sleutelcompetenties hebben vooral te maken met het filosofisch kader van Nussbaum en lenen daarvan hun relevantie. Het is dus wel zo dat Onderwijs Vlaanderen aandacht schenkt aan deze filosofie en hiervoor ook plaats voor voorziet in het curriculum. Dit geeft leerkrachten ook de ruimte om met deze filosofie aan de slag te gaan in hun klaspraktijk zonder dat dit enkel op een filosofie steunt.

3.2. Situering binnen de specifieke leerplannen

3.2.1. Gemeenschappelijk funderend leerplan (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Het Gemeenschappelijk funderend leerplan is een zeer uitgebreid leerplan, dat graadoverschrijdend is. Dit maakt dat dit leerplan van toepassing is binnen alle jaren van het middelbaar onderwijs. Een afbakening voor de derde graad is daarom niet van toepassing. Wat betreft het aantal leerplandoelen zien we dat een uitgebreid aantal geselecteerd kan worden in het kader van deze studie:

Tabel 17: Gemeenschappelijk funderend leerplan (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2024a); relevante leerplandoelen met inhoud en link met studie

Nummer leerplandoel	Inhoud leerplandoel	Link met studie
LPD 1+	De leerlingen reflecteren over ethische keuzes.	Ethische oriëntatie
LPD 3	De leerlingen reflecteren over de eigen identiteit.	Burgerschapszin
LPD 4	De leerlingen gaan in dialoog over het relationele, dynamische en meervoudige karakter van identiteit.	Ethische oriëntatie & burgerschapszin
LPD 5	De leerlingen lichten toe hoe verschillende vormen van diversiteit verrijkend en uitdagend zijn voor het samenleven.	Burgerschapszin
LPD 6	De leerlingen gaan respectvol en constructief met anderen in interactie rekening houdend met elkaars grenzen	Ethische oriëntatie
LPD 7	De leerlingen verwoorden van hun eigen standpunt over maatschappelijke thema's vanuit aangereikte informatie.	Ethische oriëntatie & burgerschapszin
LPD 8	De leerlingen dialogeren geïnformeerd en beargumenteerd over maatschappelijke thema's.	Ethische oriëntatie & burgerschapszin
LPD 9+	De leerlingen reflecteren over hun engagement op school en in de samenleving.	Burgerschapszin
LPD 12	De leerlingen reflecteren over de eigen beleving bij uiteenlopende kunst- en cultuuruitingen.	Ethische oriëntatie
LPD 13	De leerlingen lichten toe hoe een kunstwerk vanuit vorm en inhoud betekenis geeft.	Ethische oriëntatie

Bij de selectie van de doelen is het niet beperkt geweest tot de doelen die enkel expliciet een link hadden met ethische oriëntatie en/of burgerschap. Er ook gekeken naar die leerplandoelen die impliciet deze link leggen of verbonden waren aan het filosofisch kader van Nussbaum. Voorbeelden hiervan zijn LPD 12 en 13. Omdat het hier gaat om een specifiek leerplan, worden deze impliciete leerplandoelen niet afzonderlijk behandeld worden in een individuele tabel zoals in 3.1.3 – andere relevante sleutelcompetenties.

3.2.2 Leerplan sociale en gedragswetenschappen derde graad doorstroom (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Binnen het leerplan sociale en gedragswetenschappen voor de derde graad binnen het Katholiek onderwijs zijn volgende leerplandoelen relevant in het kader van deze studie:

Tabel 18: Leerplan sociale en gedragswetenschappen – 3^{de} graad doorstroom (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2024b); relevante leerplandoelen met inhoud en link met studie

Leerplandoel	Inhoud leerplandoel	Link met studie
LPD 3	De leerlingen analyseren sociaal gedrag aan de hand van sociaalpsychologische theorieën.	Ethische oriëntatie
LPD 10	De leerlingen analyseren socialisatie, stratificatie en mediatisering en andere kenmerken in hedendaagse samenlevingen aan de hand van sociaalwetenschappelijke theorieën.	Ethische oriëntatie
LPD 11	De leerlingen reflecteren vanuit verschillende perspectieven over maatschappelijke vraagstukken aan de hand van aangereikte bronnen met inbegrip van wetenschappelijk onderbouwde literatuur.	Ethische oriëntatie & burgerschapszin

Vooreerst zien we een vrij beperkte selectie van leerplandoelen terugkomen. Daarnaast ligt de focus van het leerplan sociale en gedragswetenschappen vooral op ethische oriëntatie, en minder op burgerschap in de context van deze studie⁴. In de klaspraktijk gaat het eerder het Gemeenschappelijk funderend leerplan zijn dat een leidende rol zal spelen. Het leerplan sociale en gedragswetenschappen zal hier eerder een ondersteunende functie aannemen. Daarnaast bevat het leerplan ook geen impliciete leerplandoelen die bij het kader van Nussbaum aansluiten.

3.2.3. Leerplan basisvorming derde graad doorstroom (Gemeenschapsonderwijs)

Het leerplan basisvorming, derde graad doorstroom is net zoals het Gemeenschappelijk funderend leerplan zeer uitgebreid. Dit leerplan is opgesteld volgens de structuur van de sleutelcompetenties, en voegt hierbij op sommige punten specifiekere doelen aan toe. De leerplandoelen die het sterkst van toepassing zijn worden geselecteerd. Dit zorgt voor een variatie tussen algemene leerplandoelen en specifiekere leerplandoelen. Wanneer het gaat om een specifiek doel, zal dit duidelijk gemaakt worden. Daarnaast zal er ook gewerkt worden met één tabel, zoals het geval is bij het Gemeenschappelijk funderend leerplan, omdat het hier gaan om één specifiek leerplan.

Net zoals bij eerder besproken leerplannen is de selectie van leerplandoelen niet beperkt gebleven tot de doelen die een expliciete link hadden met ethische oriëntatie en/of burgerschap. Ook is gekeken naar leerplandoelen die impliciet de link leggen of in relatie gebracht kunnen worden met de filosofisch kader van Nussbaum. Voorbeelden hiervan zijn de leerplandoelen met code 'BV3_02'. Dit zijn leerplandoelen die vooral betrekking hebben op het vak Nederlands en de sleutelcompetentie Nederlands, zoals deze ook vermeld wordt in 3.1.3 – andere relevante sleutelcompetenties. Weliswaar dragen ze sterk bij aan een breder begrip van de onderzochte thematiek.

De geselecteerde leerplandoelen zijn de volgende:

⁴ LPD 6 t.e.m. 9 hebben duidelijk betrekking op burgerschap. Maar door dat deze gaan over politieke instituties worden deze niet opgenomen, zoals eerder vermeld in 3.1.2 – burgerschapszin als onderwerp van de sleutelcompetenties.

Tabel 19: Leerplan basisvorming – 3^{de} graad doorstroom (GO!, 2024a); relevante leerplandoelen met inhoud en link met studie

Nummer leerplandoel	Inhoud leerplandoel	Link met studie
BV3_02.12	De leerlingen debatteren over maatschappelijke, sociale en ethische stellingen.	Ethische oriëntatie & burgerschapszin
BV3_02.16	De leerlingen analyseren het effect van taaluitingen, taalvariëteiten en talen op identiteitsvorming en sociale omgang.	Ethische oriëntatie
BV3_02.19	De leerlingen analyseren hoe in literaire teksten betekenissen worden gecreëerd met narratieve, poëtische en theatrale structuren en technieken.	Ethische oriëntatie
BV3_02.21 • Specifiek: 02	De leerlingen onderzoeken hoe literatuur denkkader uit de samenleving ter discussie stelt	Ethische oriëntatie
BV3_05.01	De leerlingen gaan respectvol en constructief met anderen in interactie rekening houdend met elkaars grenzen.	Ethische oriëntatie
BV3_07.02	De leerlingen reflecteren over het relationele, gelaagde en dynamische karakter van identiteit.	Ethische oriëntatie & burgerschapszin
BV3_07.03	De leerlingen lichten toe hoe verschillende vormen van diversiteit verrijkend en uitdagend zijn voor het samenleven.	Burgerschapszin
BV3_07.04	De leerlingen gaan geïnformeerd, beargumenteerd en constructief in dialoog over maatschappelijke thema's.	Burgerschapszin
BV3_16.02	De leerlingen lichten toe hoe een kunstwerk vanuit vorm en inhoud betekenis geeft.	Ethische oriëntatie
BV3_16.04	De leerlingen reflecteren over eigen beleving bij uiteenlopende kunst- en cultuuruitingen.	Ethische oriëntatie

3.2.4. Leerplan humane wetenschappen derde graad doorstroom (Gemeenschapsonderwijs)

Als laatste leerplan wordt het leerplan humane wetenschappen, derde graad van het Gemeenschapsonderwijs behandeld. Dit leerplan is opgebouwd via dezelfde structuur als beschreven in punt 3.2.3 – Leerplan basisvorming derde graad doorstroom (Gemeenschapsonderwijs). Weliswaar, na het grondig doornemen van dit leerplan, zijn er geen specifieke leerplandoelen geselecteerd. De leerplandoelen die relevant worden geacht zijn opgenomen in de tabel:

Tabel 20: Leerplan humane wetenschappen – 3^{de} graad doorstroom (GO!, 2024b); leerplandoelen met inhoud en link met studie

Nummer leerplandoel	Inhoud leerplandoel	Link met studie
WD3_02.08.02	De leerlingen analyseren hoe in literaire teksten betekenissen worden gecreëerd met narratieve retorische, poëtische en theatrale structuren en technieken.	Ethische oriëntatie
WD3_04.02.02	De leerlingen reflecteren vanuit meerdere perspectieven over de betekenis van kunst en kunstuitingen in diverse contexten.	Ethische oriëntatie
WD3_05.01.02	De leerlingen reflecteren over goed leven en goed handelen vanuit visies en met concepten uit de ethiek.	Ethische oriëntatie
WD3_05.01.05	De leerlingen reflecteren over de samenleving vanuit visies en met concepten uit de politieke filosofie.	Ethische oriëntatie & burgerschapszin
WD3_14.02.02	De leerlingen analyseren sociaal gedrag aan de hand van sociaalpsychologische theorieën.	Ethische oriëntatie
WD3_15.01.03	De leerlingen reflecteren vanuit verschillende perspectieven over maatschappelijke vraagstukken aan de hand van aangereikte bronnen met inbegrip van wetenschappelijk onderbouwde literatuur.	Ethische oriëntatie & burgerschapszin

4. Leer- en leskader voor leerkrachten

Binnen dit leer- en leskader voor leerkrachten wordt *One Piece* zeer concreet binnen de filosofie van de narratieve ethiek geplaatst en zullen concrete suggesties gegeven worden over hoe *One Piece* als didactisch middel ingezet kan worden. Dit wordt gedaan door één concrete verhaallijn te koppelen aan de drie centrale elementen in Nussbaums kader – identificatie, empathie en de verrijking van ervaringen – en hier praktische toepassingen voor te voorzien. Hierbij zal aandacht worden besteed aan de kritieken die gegeven zijn. Het is die koppeling die ons in staat stelt om de didactische waarde toe te lichten, alsook hier mogelijke werkvormen bij toe te kennen.

Als eerste zal de concrete verhaallijn – die van TonyTony Chopper – worden toegelicht, zodat de leerkracht een goed en volledig beeld heeft van de belangrijkste elementen. Dit zal gevolgd worden door een theoretische toepassing van Nussbaums kader op de verhaallijn. Hierbij zal enkel stilgestaan worden bij de concrete toepassing van de elementen die Nussbaum beschrijft op de verhaallijn. Als laatste wordt hier een praktische toepassing aan gekoppeld waarbij er concrete werkvormen aangereikt zullen worden zodat de leerkracht en leerlingen hiermee aan de slag kunnen, met het oog op ontwikkeling van ethische oriëntatie en burgerschapszin.

Om het bovenstaande te verwezenlijken zal er ook gebruikt worden gemaakt van de panels uit *One Piece*. Via deze panels kan de verhaallijn duidelijker gemaakt worden. Daarnaast zullen de panels ook als ankerpunten dienen wat betreft de didactische waarde en mogelijke werkvormen. De tekst in deze panels wordt van rechts naar links gelezen:



Afbeelding 5: Panel uit *One Piece* met toevoeging van rode cijfers ter illustratie hoe manga te lezen (hoofdstuk 144; Oda, 2007).

4.1. Verhaallijn⁵

De verhaallijn begint wanneer de *Straw Hat Pirates* aan het zeilen zijn naar *Arabasta Kingdom*. Tijdens deze tocht wordt Nami plotseling ernstig ziek. De situatie verslechtert snel, waardoor de bemanning beslist om een noodstop te maken op het éérstvolgende eiland. Het eerste eiland dat ze tegenkomen is *Drum Island*: een eiland bedekt onder de sneeuw waar voorheen ook *Drum Kingdom* gelegen was. Hoewel ze initieel met wantrouwen worden ontvangen, worden ze uiteindelijk toch toegelaten op het eiland. Ze horen dat het eiland geen dokters meer heeft door de acties van voormalig koning Wapol. Weliswaar zou nog één iemand hen kunnen helpen: een mysterieuze vrouw genaamd Dr. Kureha die op de top van de *Drum Rockies* woont. Luffy en Sanji beslissen om met Nami op de rug deze berg te beklimmen om zo tot bij Dr. Kureha te komen.



Afbeelding 6:
Zieke Nami
(hoofdstuk 130;
Oda, 2007a)



Afbeelding 7: Aankomst
Straw Hat Pirates op
Drum Island (hoofdstuk
132; Oda, 2007a).



Afbeelding 8: Dr. Kureha (hoofdstuk 152; Oda, 2008).

Eenmaal de top bereikt storten Luffy en Sanji uitgeput neer. Het is niet Dr. Kureha die hen vindt, maar een mysterieus diertje: een rendier met een blauwe neus, op twee pootjes. Hij kan praten en draagt een roze hoed met een wit kruis. Net zoals de titel van het hoofdstuk: *Enter TonyTony Chopper* (hoofdstuk 139; Oda, 2007b). TonyTony Chopper, roepnaam Chopper, blijkt de rechterhand te zijn van Dr. Kureha. Hij biedt de nodige eerste zorgen toe aan het drietal.

⁵ Relevante hoofdstukken: 130 t.e.m. 155

Eenmaal Nami aan de betere hand is, vertelt Dr. Kureha het verhaal van Chopper en hoe hij haar assistent werd.



Afbeelding 9: TonyTony Chopper met zijn kenmerkend hoedje (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).

Chopper is als rendier verstoten door zijn roedel omwille van zijn blauwe neus. Onder de invloed van deze emoties at hij een soort *Devil Fruit* dat hem een menselijke gedaante gaf, met het achterliggend idee om door de mensen op het eiland geaccepteerd te worden. Doordat zijn rendierkenmerken nog steeds zichtbaar waren, werd hij ook door de mensen niet geaccepteerd.

Na een confrontatie met mensen geraakt Chopper gewond. Het is een andere dokter, Dr. Hiriluk, die Chopper vindt. Door die confrontatie met mensen reageert Chopper angstig, maar Dr. Hiriluk weet Chopper te kalmeren door te zeggen dat hij nooit op het wezen zou schieten.



Afbeelding 10: Dr. Hiriluk (hoofdstuk 143; Oda, 2007b).



Afbeelding 11: Dr. Hiriluk vindt Chopper (hoofdstuk 141; Oda, 2007b).

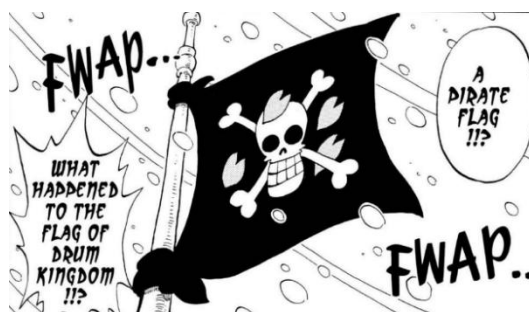


Afbeelding 12: Dr. Hiriluk probeert Chopper te kalmeren (hoofdstuk 141; Oda, 2007b).

In de tijd die verstrijkt leert Dr. Hiriluk dat Chopper kan spreken – als gevolg van de *Devil Fruit*. Chopper gaf aan dit eerst niet te doen omdat hij dacht dat de dokter hem ook zou

verstoten. Daarnaast is het de dokter die de naam 'TonyTony Chopper' en het kenmerkend hoedje geeft aan hem.

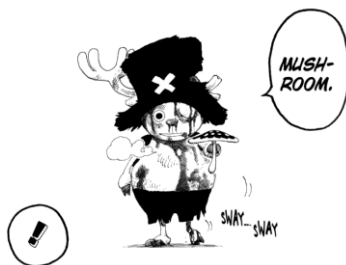
Chopper leert ook waarom de dokter het werk doet wat hij doet. Er zijn nog steeds geen dokters op het eiland, en Dr. Hiriluk is ervan overtuigd dat het hart van de mensen ziek is, dat het land ziek is. Hij is ervan overtuigd dat hij elke ziekte kan genezen, ook die van het hart, op basis van een oud sprookje. De oplossing? Kersenbloesems. Al 30 jaar is Dr. Hiriluk op zoek naar een manier om kersenbloesems te laten groeien op het besneeuwde eiland. Deze overtuiging keert terug in Dr. Hiriluks zelfgemaakte piratenvlag, als symbool dat niets onmogelijk is.



Afbeelding 13: De vlag van Dr. Hiriluk (hoofdstuk 141; Oda, 2007b).

Na een jaar zijn Choppers wonden genezen. Na dat jaar laat Dr. Hiriluk blijken dat hij geen interesse heeft om voor Chopper te zorgen. Chopper moet weggaan en nooit meer terugkomen. Tijdens Choppers smeekbede om te blijven, schiet Dr. Hiriluk op Chopper om hem weg te jagen. De dokter heeft hier onmiddellijk spijt van en vraagt direct om vergiffenis.

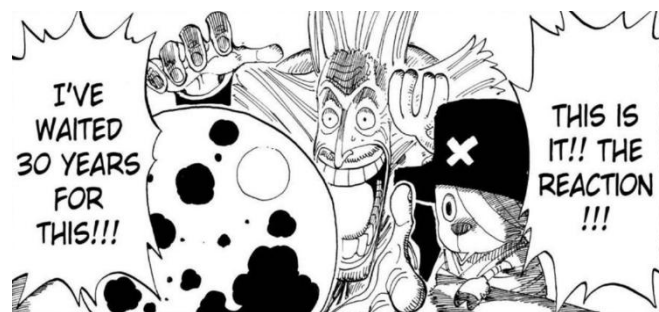
In de afwezigheid van Chopper gaat Dr. Hiriluk naar Dr. Kureha. Zij bevestigt hem dat hijzelf ongeneeslijk ziek is en bijna gaat sterven. Terwijl is Chopper op zoek naar een ingrediënt dat blijkbaar allerlei ziekten kan genezen, om zo Dr. Hiriluk in zijn opzet te helpen. Hij vindt dit medicijn en keert hiermee terug naar de dokter. Hij toont het ingrediënt – een soort paddenstoel - aan Dr. Hiriluk, die hem terug binnenlaat en akkoord gaat om Chopper aan te leren hoe je een dokter kan zijn. Samen vinden ze de chemische reactie waar Dr. Hiriluk al jaren naar opzoek was.



Afbeelding 14: Chopper brengt de paddenstoel naar Dr. Hiriluk (hoofdstuk 143; Oda, 2007b).



Afbeelding 15: Chopper vraagt aan Dr. Hiriluk om hem geneeskunde te leren (hoofdstuk 143; Oda, 2007b).



Afbeelding 16: Dr. Hiriluk en Chopper vinden de chemische reactie (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).

Op een gegeven moment gaat Dr. Hiriluk langs bij Dr. Kureha. Hij vraagt haar om zijn levenswerk af te maken, alsook de leermeester van Chopper te worden. Ze reageert hier boos op en gooit Dr. Hiriluk buiten. Al snel komt ze tot de realisatie dat er iets mis is: Dr. Hiriluk was gehaast maar hij heeft nog twee weken te leven. Ze gaat naar Chopper en vertelt hem dat Dr. Hiriluk ongeneeslijk ziek is. Chopper toont de paddenstoel, maar Dr. Kureha vertelt hem dat deze giftig is. Chopper dacht, omwille van het doodshoofd bij de paddenstoel in een boek, dat het een geneesmiddel was, gelijkend op Dr. Hiriluks vlag. Dr. Kureha zegt tegen Chopper dat een zacht hart geen levens redt, maar dat kennis ook nodig is. Uiteindelijk sterft Dr. Hiriluk door het drinken van een explosief drankje, om zo Chopper te beschermen van schuldgevoelens voor het toedienen van de paddenstoel. Het is na zijn dood dat Dr. Kureha ervoor kiest om zijn levenswerk af te maken en de leermeester van Chopper te zijn.



Afbeelding 17: Chopper die het doodshoofd uit het boek toont aan Dr. Kureha (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).



Afbeelding 18: Het moment waarop Dr. Kureha beslist om voor Chopper te zorgen (hoofdstuk 145; Oda, 2007b).

Terug naar het heden: de *Straw Hat Pirates* vragen aan Chopper om mee te gaan met hen. Ze hebben namelijk nog een dokter nodig. Hierop reageert Chopper twijfelend, omdat hij initieel een rendier is, en hierdoor geen onderdeel van de groep kan zijn. Hierop reageert Luffy dat Chopper gewoon moet zwijgen en meekomen. Dit heeft zo een impact dat hij accepteert wie hij is en beslist om mee te gaan met de *Straw Hat Pirates*. Bij het vertrek zien ze het laatste teken van Dr. Kureha: kersenbloesems in de vorm van een roze lucht. Chopper kan vertrekken, wetend dat het levenswerk van Dr. Hiriluk is afgerond.



Afbeelding 19: Choppers twijfel om mee te gaan met de *Straw Hat Pirates* (hoofdstuk 152; Oda, 2008).



Afbeelding 20: De kersenbloesems in de vorm van roze lucht, in kleur (hoofdstuk 153; Oda, 2008).

4.2. Theoretische toepassing van de narratieve ethiek op de verhaallijn

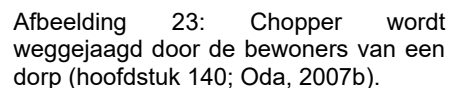
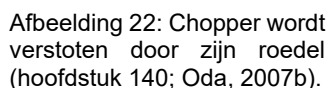
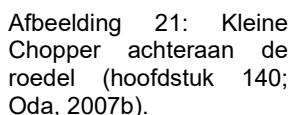
De verhaallijn van Chopper zal ongetwijfeld een reeks emoties opgewekt hebben bij u als lezer. Het verhaal roept misschien verdriet op, door het feit dat Chopper verstoten is, of vragen door de reactie van Dr. Kureha op Chopper wanneer hij de paddenstoel toonde die hij aan Dr. Hiriluk gaf. Misschien kijkt u met bewondering naar Luffy, om zo een brede blik te hanteren en Chopper op te nemen in de bemanning, ongeacht zijn vorm.

Wanneer we deze emoties plaatsen binnen de filosofie van Nussbaum en het koppelen aan de narratieve ethiek, bieden deze emoties een waardevolle kans wat betreft de vorming van ethische oriëntatie en burgerschapszin voor jongeren. Zij kunnen zich namelijk gaan identificeren met bepaalde personages, en zo ook empathie voelen voor de personages en situaties. Daarnaast biedt de verhaallijn ook goede punten om een multiperspectivistische houding te leren te gebruiken in bepaalde situaties. We bespreken de drie elementen individueel.

4.2.1. Identificatie

Het element van identificatie zoals beschreven in Nussbaums filosofie komt binnen deze verhaallijn op verschillende manieren aan bod. Leerlingen kunnen zich namelijk op verschillende momenten identificeren met Chopper, maar we mogen er niet vanuit gaan dat we enkel identificatie met Chopper gaan zien. Daarom zullen ook nog andere personages besproken worden.

Vooreerst wat betreft de identificatie met Chopper. Er zullen leerlingen zijn die een sterke gelijkenis gaan voelen met dit personage, omwille van karakter of gelijkaardige ervaringen. Dergelijke overeenkomsten tussen het fictief personage en de leerling zorgen namelijk voor een makkelijker proces van cognitief en emotioneel inleven (Callens, 2017; Klimmt et al., 2009; Mierau et al., 2024). Wanneer een leerling zelf ervaring heeft met uitsluiting, is het waarschijnlijk dat er identificatie met Chopper optreedt.



FROM NOW ON, YOU CAN LIVE YOUR LIFE ANY WAY YOU WANT.

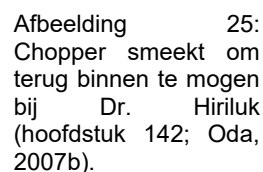
YOUR WOUNDS HAVE COMPLETELY HEALED!!

NOW GO, I HAVE WORK TO DO.

DO I STILL HAVE TO LOOK AFTER YOU?

...?

Afbeelding 24: Choppers initiële reactie wanneer Dr. Hiriluk hem uit huis stuurt (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).



41

Ook wisselt Oda af in het gebruik van het soort tekstballonnen, waarbij hij hoekige tekstballonnen gebruik om te duiden op geroep (Cohn, 2013). Het voelen van emoties bij dergelijke tekstballonnen zou ook nog eens sterker zijn dan bij andere types tekstballonnen (Yamanishi et al., 2017). Ook de inhoud van tekstballonnen doet er toe. Door het gebruik van ellipsen – de drie puntjes na een stukje tekst – wordt de toestand van een personage overgebracht (Lashuk, 2023). In het geval van Chopper is dit een emotionele, verdrietige toestand. Dit zorgt voor versterking van emotionele kwetsbaarheid die deze scène moet voorstellen.

Een ander personage waarmee leerlingen zich kunnen identificeren is met Dr. Hiriluk. Er kan een initiële identificatie optreden, die ook kan leiden tot een verdiepende identificatie. De initiële identificatie heeft betrekking tot de houding van Dr. Hiriluk ten aanzien van Chopper. Hij oordeelt niet en neemt Chopper zoals hij is. Hierbij zou eenzelfde argument gelden als bij de identificatie met Chopper: door gelijkenissen met het personage wordt het proces van identificatie vergemakkelijkt en treedt er dus identificatie op met Dr. Hiriluk (Callens, 2017; Klimmt et al., 2009; Mierau, 2024).



Afbeelding 26: Dr. Hiriluk die geen oordeel velt over Chopper omwille van zijn spraak (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).



Afbeelding 27: Dr. Hiriluk die de gelijkenis tussen hem en Chopper trekt (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).

De leerlingen die zich eerder identificeerden met Chopper kunnen dan weer een positief gevolg ervaren door het personage van Dr. Hiriluk. Omwille van hun eerdere identificatie met Chopper zouden zij ook de zorg kunnen voelen die Chopper krijgt van Dr. Hiriluk. Het proces van identificatie zorgt er namelijk ook voor dat zij gebeurtenissen, karakteristieken en gevoel van de fictieve personages gaan toekennen aan zichzelf (Cohen, 2001; Green

& Brock, 2000; Klimmt et al., 2009). Dit overnemen kan daarnaast ook voor veranderingen zorgen in de persoon zelf, los van het personage (Green & Brock, 2000).

De verdiepende identificatie heeft betrekking tot de normen en waarden van Dr. Hiriluk. De initiële identificatie kan ervoor zorgen dat de leerlingen de waarden en normen van Dr. Hiriluk (tijdelijk) gaan overnemen. Dit wordt ook wel morele identificatie genoemd (Hoffner & Buchanan, 2005; Van Krieken et al., 2017). Door deze waarden op te nemen neemt de emotionele betrokkenheid ook toe. Dit versterkt op zijn beurt dan ook weer de initiële identificatie.



Afbeelding 28: Dr. Hiriluk met zijn vlag (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).

Een belangrijk element binnen deze identificatie kan de piratenvlag van Dr. Hiriluk zijn. Deze vlag doet dienst als symbool voor Dr. Hiriluks idealen. Net als Dr. Hiriluk worden in het dagdagelijkse leven symbolen gebruikt om onze idealen uit te drukken en geeft het ons een gevoel van inclusie (Kids First, 2025; Pylypiv, 2020). Het zien terugkomen van dergelijke symbolen kan ervoor zorgen dat leerlingen zich verdiepend gaan spiegelen aan dit personage. Daarbij worden ze ook bevestigd in de manier waarop ze deze idealen uiten (Festinger, 1954). Een zeer concreet voorbeeld hierbij kan de LGBTQIA+-vlag zijn, die jongeren hanteren om een deel van hun seksuele identiteit duidelijk te maken.

Een derde personage in het kader van identificatie is Dr. Kureha. Zij wordt geportretteerd als de rationele persoon die vrij hard is voor haar omgeving. Al blijkt ze ook een zachte kant te hebben waarin haar emoties en de zorg voor haar omgeving centraal staat.



Afbeelding 29: Dr. Kureha met een vrij harde houding naar Dr. Hiriluk (hoofdstuk 141; Oda, 2007b).



Afbeelding 30: Dr. Kureha met een rationele houding naar Dr. Hiriluk (hoofdstuk 143; Oda, 2007b).



Afbeelding 31: Dr. Kureha die emoties laat zien (hoofdstuk 153; Oda, 2008).

De identificatie met Dr. Kureha ligt vooral in het spanningsveld tussen de emotie en de rede. Leerlingen zijn nog heel gevoelig voor hersenontwikkeling waarbij er evidentie is dat de gebieden gelinkt aan emotie sneller ontwikkelen dan de gebieden gelinkt aan rationale beslissingen (Casey et al., 2011; Crone, 2021; Konrad et al., 2013), wat kan zorgen voor risicovol gedrag. Tegelijkertijd willen ze ook zelfstandiger zijn, loskomen van ouders en zelf beslissingen kunnen nemen (Kenniscentrum Gezinswetenschappen, 2024; Nederlands Jeugdinstituut, 2025). Dit zorgt voor een paradoxale situatie waarbij de leerlingen steeds het evenwicht moeten zoeken. Dr. Kureha kan hierbij als identificerende factor optreden door te tonen dat ook volwassenen steeds opzoek zijn naar een balans tussen ratio en emoties (Cohen, 2001).

Als laatste personage komt Luffy nog kort aan bod. Hij overhaalt Chopper, op het einde van de verhaallijn, om mee op zee te gaan.



Afbeelding 32: Luffy die zegt dat Chopper moet meekomen met de Straw Hat Pirates (hoofdstuk 152; Oda, 2008).

Dit moment kan ervoor zorgen dat jongeren zich met Luffy gaan identificeren. Hij vertrekt hier namelijk vanuit de inclusieve ingesteldheid dat, ongeacht wie je bent, je je dromen kunt bereiken. Deze manier van denken kan jongeren sterk aanspreken (Beeldcentrum Rijksoverheid, 2024; Greenwood, 2008) wat op zijn beurt de identificatie met Luffy mogelijk maakt.

4.2.2. Empathie

Op basis van de elementen die besproken zijn in het deel over identificatie, kunnen we nu het deel over empathie gaan opbouwen. Zoals eerder vermeld, heeft empathie niet alleen betrekking op het personage waarmee je jezelf identificeert, maar ook op een ander personage en hun situatie. Dit maakt dat er niet vanuit verschillende personages vertrokken zal worden, maar vanuit concrete situaties

Een eerste situatie waarbij empathie opgewekt kan worden is nog voor het moment dat Dr. Kureha het verhaal van Chopper vertelt. Dit is niet besproken in de verhaallijn, maar kan hier wel relevant zijn. Dr. Kureha zegt namelijk tegen Nami dat Chopper wonden heeft “die een dokter zelfs niet kan helen” (hoofdstuk 140; Oda, 2007b).



Afbeelding 33: Dr. Kureha die verteld over de wonden van Chopper (hoofdstuk 140; Oda, 2007b).

Het gebruik van ronde tekstballonnetjes als ellipsen zorgen hier voor het creëren van een emotionele geladenheid (Lashuk, 2023; Yamanishi et al., 2017). Daarnaast zorgt Dr. Kureha's houding – het gebogen hoofd – dat er een signaal wordt gegeven aan de lezer over de toestand van Chopper. Dergelijke lichaamshoudingen brengen namelijk ook emotionele responsen teweeg (Nummenmaa et al., 2014). Deze responsen zetten een

proces van spiegeling in gang, dat zich in hetzelfde hersengebied voordoet dat een belangrijke rol speelt bij empathie (Watson & Greenberg 2009; Ferrari & Coudé, 2018). Anderzijds is het ook een logische piste om ervan uit te gaan dat er empathie wordt ontwikkeld voor Dr. Kureha. Zo zou het al dan niet leuk vinden van een personage – voortkomend uit het moreel oordeel over diens gedrag – een sterke voorspeller zijn voor het al dan niet voelen van empathie voor dit personage (Raney et al., 2009). Doordat haar zorgzame en bekommerde houding waarschijnlijk onderwerp zal zijn van een positief moreel oordeel, zal de leerling waarschijnlijk geneigd zijn empathie te voelen voor Dr. Kureha.

Een andere situatie waarin een sterk gevoel van empathie opgewekt kan worden is het jaar dat Chopper bij Dr. Hiriluk verblijft. Enerzijds kan er empathie gevoeld worden voor Dr. Hiriluk, om dezelfde reden als beschreven bij Dr. Kureha. Anderzijds kan er ook empathie gevoeld worden voor Chopper in deze situatie. Het is duidelijk dat hij aan het herstellen is, fysiek en mentaal. De emoties die de leerling hierbij voelt zullen evenredig zijn aan die van het fictieve personage (Mar & Oatley, 2008). Het is deze gelijkenis die voor empathie zorgt.

Hierbij is de ondersteunende rol van de afbeeldingen ook niet te onderschatten. Je ziet in de afbeeldingen hoe Chopper heelt van zijn wonden door een andere lichamelijke houding en blijde expressie op het gezicht. Zoals vermeld zorgt de lichamelijke houding voor een emotionele respons (Nummenmaa et al., 2014), terwijl de gezichtsuitdrukkingen de leerling helpt te begrijpen wat het personage voelt (Kukkonen, 2013).



Afbeelding 34: gniffelende Chopper (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).



Afbeelding 35: Chopper en Dr. Hiriluk doen samen een experiment (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).

Later kan het zijn dat de empathie voor Dr. Hiriluk grotendeels afneemt. De situatie waarbij Dr. Hiriluk Chopper de deur wijst en op Chopper schiet, zorgt namelijk voor een negatief moreel oordeel (Raney et al., 2009). Daarnaast gaat het schieten ook in tegen 1) de identificatie met de kwetsbaarheid van Chopper of 2) de identificatie met de zorgende kant van Dr. Hiriluk. Doordat deze identificatie een deuk krijgt, neemt ook de empathie af (Raney, 2004).

Het later schuldinzicht, getoond in de middelste afbeelding, kan deze empathie weer aanwakken omdat de lezer zicht krijgt op het bewustzijn van Dr. Hiriluk (Keen, 2007).



Afbeelding 36: Dr. Hiriluk schiet op Chopper (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).



Afbeelding 37: Dr. Hiriluk na het schieten op Chopper (hoofdstuk 142; Oda, 2007b).

Een andere situatie is het moment dat Dr. Kureha bij Chopper aankomt en beseft dat hij een giftige paddenstoel aan Dr. Hiriluk heeft gegeven. Deze situatie roept heel veel empathie op ten aanzien van beide personages.

In het ene geval voelt men zich empathisch ten aanzien van Dr. Kureha. Zij kent de effecten van de paddenstoel en weet dus dat Dr. Hiriluk gaat sterven. Zoals al beschreven, kan ook hier een evenredigheid in emoties tussen de leerling en het fictief personage verwacht worden (Mar & Oatley, 2008). Verder toont onderzoek ook aan dat de observatie van pijn en verdriet bij een ander dezelfde hersengebieden activeert als wanneer men zelf pijn en verdriet zou ervaren (Singer et al., 2004). Deze neurale respons maakt het zo mogelijk om empathie te voelen voor een ander.

Dit gegeven maakt het ook mogelijk om de agressieve reactie van Dr. Kureha beter te begrijpen. Hierbij zal onze empathie ook ervoor willen zorgen dat we deze emoties bij haar wegnemen (Batson et al., 1987), ondanks we hier ook wel een negatief oordeel aan

toegekend kan worden. Weliswaar is de context sterk anders als bij Dr. Hiriluk, wat een bepalende rol speelt in het moreel oordeel (Mahoney, 1985).



Afbeelding 38: Dr. Kureha beseft welke paddenstoel Chopper aan Dr. Hiriluk heeft gegeven (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).



Afbeelding 39: Dr. Kureha slaat Chopper (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).



Afbeelding 40: Dr. Kureha vertelt Chopper dat de paddenstoel giftig was (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).

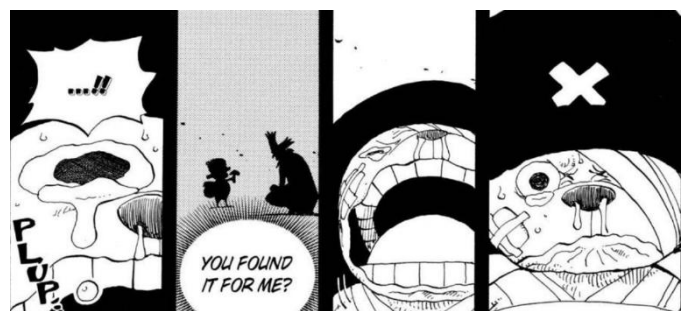
Daarnaast kan er ook veel empathie voor Chopper gevoeld worden. Je leeft mee met hem omdat hij vanuit zijn altruïstische ingesteldheid heeft gehandeld en goed wilde doen voor Dr. Hiriluk (Raney et al., 2009). Weliswaar worden zijn verwarring en schuldgevoelens – voor het geven van de paddenstoel – duidelijk geportretteerd door zijn verdriet met stijgende intensiteit weer te geven. Dit is een belangrijke component in de neurale respons en moreel oordeel, en dus ook empathie ten aanzien van Chopper (Mahoney, 1985; Singer et al., 2004).



Afbeelding 41: De eerste verwarring bij Chopper over de paddenstoel (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).



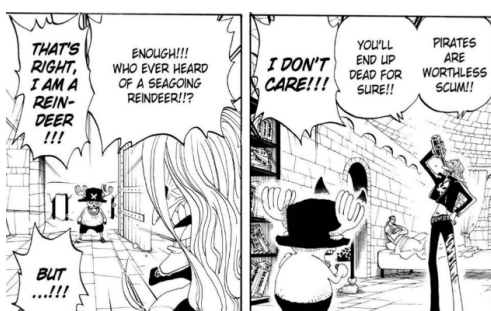
Afbeelding 42: Chopper schudt 'nee' uit verwarring (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).



Afbeelding 43: Choppers verdriet dat groter en groter wordt (hoofdstuk 144; Oda, 2007b).

De afbeeldingen hier ondersteunen ook de verhaallijn door visuele elementen te gebruiken die de verwarring van Chopper weergeven. Zo wordt er weer gebruik gemaakt van ellipsen (Lashuk, 2023), verschillende tekstballonnen (Cohn, 2013), maar ook een onomatopoeie (Oxbridge Editing, 2024) – WHIP WHIP WHIP – om deze verwarring weer te geven.

Bovenstaande uitleg is ook zeker van toepassing op situaties die niet uitgebreid zijn besproken. Zo zullen de bronnen over emotionele responsen en hun rol rond empathie (Batson et al., 1987; Ferrari & Coudé, 2018; Kukkonen, 2013; Mahoney, 1985; Mar & Oatley, 2008; Nummenmaa et al., 2014; Raney et al., 2009; Singer et al., 2004; Watson & Greenberg 2009), alsook de bronnen rond visuele elementen (Cohn, 2013; Oxbridge Editing, 2024; Lashuk, 2023; Yamanishi et al., 2017) ook van toepassing zijn in de afscheidssituatie tussen Chopper en Dr. Kureha wanneer Chopper beslist om met de *Straw Hat Pirates* mee te gaan.



Afbeelding 44: Chopper zegt tegen Dr. Kureha dat hij weggaat (hoofdstuk 153; Oda, 2008).



Afbeelding 45: Chopper zegt dat hij deels mens is en daardoor mee kan met de *Straw Hat Pirates* (hoofdstuk 153; Oda, 2008).

4.2.3. Multiperspectivisme

In dit deel gaan we in op het verrijken van onze ervaringen, meer bepaald door met een multiperspectivistische lens te kijken naar bepaalde situaties. Door stil te staan bij verschillende invalshoeken ten aanzien van één situatie, leren leerlingen dat situaties ethisch complex kunnen zijn en dat er vaak geen éénduidig antwoord bestaat voor een ethische vraag (Globi, z.d.; Rombaut et al., 2023).

Dit wordt des te belangrijker in een wereld die meer en meer zwart-wit wordt, en waar polarisatie schering en inslag begint te worden (Hannah Arendt Instituut, z.d.; Van Alstein, 2021).

Een eerste situatie is het moment waarop Dr. Hiriluk Chopper uit huis stuurt, en daarbij op hem schiet. Uiteraard is context hierbij ook belangrijk: Dr. Hiriluk wilde niet dat Chopper zich zorgen maakte om hem omwille van het feit dat hij ging sterven. Dit roept natuurlijk vragen op: mag je iemand pijn doen om groter verdriet te vermijden? Gaat het hier om egoïsme of empathie vanuit Dr. Hiriluk naar Chopper? Bescherm Dr. Hiriluk Chopper in deze situatie?

Dergelijke morele dilemma's – eventueel gegeneraliseerd en niet context specifiek – stellen de leerlingen in staat verschillende perspectieven te hanteren en dragen deze sterk bij tot hun morele ontwikkeling (Kohlberg, 1971; Schuitema et al., 2008). Dit scenario biedt een eerste kennismaking met deze afweging, waarbij leerlingen in een veilige omgeving leren nadenken en redeneren over dergelijke vragen.

Een tweede situatie is de droom van Dr. Hiriluk. Deze droom – kersenbloesems op *Drum Island* – is gebaseerd op een verhaal, maar niet gestoeld op wetenschap. Daartegenover staat Dr. Kureha die met haar wetenschappelijke kennis over geneeskunde deze droom afbreekt omwille van de niet-wetenschappelijke onderbouwing. Deze personages laten mooi de tegenstelling tussen emotie en rationaliteit zien. Dit biedt voor studenten de kans om hier kritisch mee aan de slag te gaan, doch een houvast te hebben binnen deze abstracte denkoefening. Het biedt een kader waarin de leerlingen emotie en rede tegen elkaar kunnen opzetten, eventueel met ondersteuning van psychologische processen (Frankish, 2010; Kahneman, 2011; Thompson, 2009; Wason & Evans, 1974).

Een laatste ethisch complexe situatie waarbij er op verschillende manieren naar gekeken kan worden is het toedienen van de paddenstoel door Chopper aan Dr. Hiriluk. Dit heeft vooral betrekking op goed handelen, de achterliggende reden van goed handelen en of men hier toch slecht mee doet. Hier zit men vooral in het debat over morele verantwoordelijkheid, wat op zichzelf staand al een aparte tak is binnen de filosofie (Fischer

& Ravizza, 2000; Frankfurt, 2003; Levy, 2014; Nowell-Smith, 1948). Deze situatie kan heel concreet gebruikt worden om deze discussie vorm te geven, en leerlingen hierover te laten discussiëren. Morele verantwoordelijkheid is sowieso iets vrij abstract, al kan dit verhaal en deze situatie een mooie en valide concretisering van zijn.

4.3. Mogelijke werkvormen

Het is duidelijk dat het kader van de narratieve ethiek een sterke toepassingsgrond vindt in de besproken verhaallijn van *One Piece*. Uiteraard is het voor het leer- en leskader ook belangrijk dat enkele werkvormen aangereikt worden waarmee de leerkracht en leerling aan de slag kunnen. Ook deze zullen per element besproken worden. Per element zullen drie werkvormen besproken worden, omwille van praktische redenen van deze studie. Deze werkvormen dienen als suggesties om de leerkracht op gang te helpen, maar zijn zeker niet noodzakelijk.

4.3.1. Identificatie

Wat betreft het element 'identificatie' is een sterk individueel proces. Elke leerling zal vanuit zijn eigen ervaringen, karaktertrekken en gevoelens vertrekken. Dit individuele proces komt sterk overeen met een eerste kritiek op Nussbaum. De leerlingen vertrekken ook vanuit hun eigen – egocentrische – basis en bouwen zij vanuit deze basis hun identificatie op (Schaubroeck, 2005; Smith, 2011). Dit is een element waarmee de rekening zal moeten houden, al zal er ook een werkvorm aangereikt worden die deze individuele identificatie tegengaat.

Een eerste werkvorm is een reflectieve schrijfofdracht waarin de identificatie centraal staat. Dergelijke reflectieve werkvormen hebben al meermaals hun pedagogische waarde bewezen (Cavilla, 2017; Kennison, 2012; Ramlal & Augustin, 2019; Sani et al., 2017; Sudirman et al., 2021), wat maakt dat het ook in deze context een waardevol instrument kan zijn.

Vertrekkend vanuit het perspectief van hun personage schrijven de leerlingen een brief aan Eiichiro Oda. Ze schrijven waarom ze het belangrijk vinden waarom “zij” in het boek

staan en hoe ze de portrettering van “zichzelf” vinden. Tevens geven de leerlingen ook feedback door te zeggen hoe ze aspecten van “zichzelf” anders zouden vertellen of naar voor laten komen. De leerkracht kan de leerlingen ondersteunen door specifieke reflectiestructuren aan te bieden zoals beschreven in Kennison (2012). Daarnaast biedt ook het herhaaldelijk reflectief schrijven – bijvoorbeeld door middel van een dagboek – positieve leerresultaten (Abrouq, 2024; Beed et al., 2005).

Belangrijk om bij deze oefening te vermelden is de kritiek die de Martelaere (1997) geeft op het kader van Nussbaum (zie: punt 2.2 – Kritieken op Martha C. Nussbaum), waarbij ze het onderscheid maakt tussen emotionele identificatie en reële identificatie. Weliswaar toont onderzoek ook aan dat, door sterke inleving – welke gestimuleerd wordt door deze opdracht – die grens tussen de ‘zelf’ en het fictieve personage vervaagt, zeker met name in fictieve omgevingen (Martínez, 2014).

Een tweede werkvorm – ook van reflectieve aard – is het diepgaand beschrijven van het personage, door middel van een karakterkaart. Op deze kaart – dit kan bijvoorbeeld een afbeelding zijn van het personage – schrijven de leerlingen alle redenen waarom ze zich met dit personage identificeerden. Dit kan gaan van het karakter van het personage, maar ook waarden normen, gebeurtenissen, gevoelens die ze ervaarden etc. De leerlingen vertrekken hierbij vanuit hun eigen ervaringen en gevoel, wat maakt dat het een verschillende werkvorm is als de eerste. Belangrijk hierbij is dat de redenen ook van reflectieve aard zijn, en niet louter beschrijven. Het gebruik van de structuren zoals aangegeven door Kennison (2012) kunnen hierbij een sterke ondersteuning bieden.

Een derde werkvorm die op vlak van identificatie een belangrijke rol speelt is het niet-identificeren met bepaalde personages. Nussbaum (1992) stelt namelijk dat identificatie ook zorgt voor empathie, ook voor andere personages en situaties. Het is daarom belangrijk dat er ook stilgestaan wordt bij de niet-identificatie aangezien dit bewustzijn ook belangrijk is voor het ontwikkelen van empathie.

Een concrete werkvorm hierbij kan die van ‘het raam’ zijn. In tegenstelling tot het beschrijven waarom dit personage zo dicht bij hen staat – gelijkend aan kijken in een spiegel – gaan de leerlingen nu door een venster kijken en beschrijven waarom dit

personage zo ver van hen staat. Deze beschrijving kan zijn op basis van een raam met vier panelen glas, waarbij de leerlingen in deze panelen schrijven waarom ze zich niet identificeren met dit personage.

Deze werkvorm biedt niet enkel ter reflectie, maar biedt leerlingen ook de kans om te leren begrijpen wat anderen denken en bedoelen – ook wel *Theory of Mind* genoemd (Kidd & Castano, 2013). Deze oefening stelt hen in staat om te leren dat anderen eigen gedachten en gevoelens hebben, verschillend van die van zichzelf.

Daarnaast biedt deze werkvorm ook een vangnet voor de leerlingen die aangeven zich met geen enkel personage te identificeren. Zo worden deze leerlingen toch actief betrokken bij het lesproces en biedt deze reflectie hen ook waardevolle inzichten voor de volgende elementen.

4.3.2. Empathie

Een volgende stap binnen het kader van de narratieve ethiek is de overschakeling van identificatie naar empathie. Het is die identificatie die maakt dat er empathie ontwikkeld wordt ten aanzien van je eigen personage alsook andere personages en situaties. Volgende werkvormen kunnen deze brug leggen.

Een eerste werkvorm voor empathie is een vier-hoekenspel zijn. Hierbij dienen de specifieke situaties (zie: punt 4.2.2 – empathie) als bron voor de stellingen. Op basis van de stellingen – bedoeld op empathie – gaan de leerlingen zich opstellen in vier hoeken, vooraf bepaald, die overeenkomen met (helemaal) eens en (helemaal) oneens. Voor ze zich positioneren krijgen de leerlingen kort de bedenktijd om te denken tot welke hoek ze zich positioneren. Eenmaal de leerlingen in de hoeken staan worden ze uitgedaagd om te argumenteren waarom ze wel of geen empathie voelen in die specifieke situatie.

Wanneer de reflectieve opdrachten rond identificatie voorafgaand hebben plaatsgevonden, kan het ook nuttig zijn om de leerlingen te laten vermelden met welk personage ze zich al dan niet identificeerden.

Hierbij kan ook al reeds ingezet worden op het multiperspectivisme door er op te wijzen hoe de leerlingen verschillen in het voelen van empathie in bepaalde situaties, en biedt het een eerste kans om leerlingen te laten nadenken over deze verschillende perspectieven op een specifieke situatie.

Een tweede werkvorm die gebruikt kan worden voor empathie is het pleidooi. Hierbij worden de leerlingen onderverdeeld in verschillende groepen die gelijk staan voor verschillende situaties. De leerlingen ontwikkelen bij deze situatie een pleidooi om zo begrip en empathie op te wekken voor de personages bij de andere groepen. Dit pleidooi is gebaseerd op het perspectief van de verschillende personages alsook de context waarin de situatie zich voordoet. Dit pleidooi wordt gepresenteerd door de verschillende groepen. De andere groepen krijgen de kans om kritische vragen stellen. De antwoorden op deze vragen moeten de intentie hebben om de empathie van de vraagsteller te activeren. Deze oefening is zeer leerrijk wat betreft empathie, net omwille van de combinatie presenteren en vragen stellen. Dergelijke debatoefeningen laten leerlingen toe zich beter te verplaatsen in anderen hun perspectief (Gehlbach et al., 2012). Bovendien geniet deze werkvorm ook van wetenschappelijke evidentie dat ze empathie versterkend werkt (Berdine, 1984; Biervliet, 2015; Kennedy, 2009)

Een laatste werkvorm in het kader van empathie is die van de innerlijke monoloog. Hierbij kunnen de leerlingen individueel werken of kan er in groep gewerkt worden. De leerlingen of groepen krijgen een situatie toegekend. Op basis van deze situatie kruipen ze in de huid van de verschillende personages en vertellen ze – alsof ze het personage zijn – hun ervaring. De leerlingen nemen in deze vertelling ook de emoties van de verschillende personages. Ze nemen deze vertelling op en presenteren deze. Door stil te staan bij de emoties van verschillende personages blijven de leerlingen niet specifiek bij het personage waarmee ze zich eerder identificeerden. Deze reflectie over de emoties van de andere personages zorgt voor begrip en empathie ten aanzien van deze personages (Koopman, 2016; Oatly, 2016).

Het kan uiteraard zijn dat leerlingen een sterker gevoel van empathie gaan hebben ten opzichte van een bepaald personage, eventueel gevoed door de eerdere identificatie. Dat is een logische reflex zoals aangegeven bij de kritieken op de narratieve ethiek (zie: punt 2.2 – Kritieken op Martha C. Nussbaum). Weliswaar trachten de gesuggereerde werkvormen dit zoveel mogelijk te vermijden. Door de leerlingen situaties toe te kennen, en hen te laten nadenken over de verschillende personages en gevoelens in deze situatie, staan de leerlingen stil bij het geheel, en niet bij specifieke personages. Deze werkvormen hebben dus als doel de leerlingen op een gestructureerde manier empathisch te doen laten nadenken, en niet per se deze bias weg te werken. Dit kan weliswaar een gevolg zijn van de werkvormen.

4.3.3. Multiperspectivisme

Als laatste worden werkvormen in het kader van multiperspectivisme besproken. Eerst en vooral is belangrijk om te duiden dat er bij de vorige twee elementen ook al multiperspectivistische invalshoeken aan bod kwam. Zo moesten de leerlingen beschrijven waarom ze zich niet identificeerden met bepaalde personages, of moesten ze ook de rol aannemen van een ander personage en hierbij reflecteren over de emoties.

In dit deel zal dan ook specifiek stil worden gestaan op ethische situaties zoals beschreven in de theoretische toepassing. Hierbij zullen de andere twee elementen een grote basis voor vormen, aangezien deze van groot belang zijn bij het oordeel over dergelijke ethische situaties.

Een eerste werkvorm kan een socratisch leergesprek zijn. Dit gesprek heeft niet als doel om meningen tegen elkaar op te stellen en oordelen te vormen, maar om samen te reflecteren over vragen. Een socratisch leergesprek start bij een concrete vraag, welke in dit geval voortvloeit uit een besproken situatie (zie: punt 4.2.3 – multiperspectivisme).

De situatie dient hierbij als houvast voor het verdere verloop van het gesprek en zal centraal blijven staan doorheen heel het gesprek. Door kennis van de situatie kunnen leerlingen samen nadenken over deze vraag. De leerlingen dienen hun meningen ook te concretiseren aan de hand van de situatie, wat maakt dat er verschillende perspectieven worden voorgesteld (Bolten, 2003). Door telkens te vertrekken vanuit een concrete situatie

hebben de leerlingen en leerkracht een structuur waarbinnen het gesprek moet plaatsvinden.

In een verder stadium kan deze vraag ook gekoppeld worden aan situaties uit het leven van de leerlingen zelf. Deze koppeling zorgt ervoor dat het multiperspectivisme ook geplaatst wordt in hun leefwereld, wat het ook explicieter maakt.

Het socratisch leergesprek is een werkvorm die heel wat wetenschappelijke evidentie geniet wat betreft het bevorderen van multiperspectivisme (Dalim et al., 2022; Gunawan et al., 2024; Jensen Jr., 2015; Pihlgren, 2012; Sahamid, 2016). Weliswaar is het ook een zeer arbeidsintensieve werkvorm voor de leerkracht, waarbij voorbereidingswerk essentieel is (Mahoney et al., 2023). Eventuele professionalisering kan daardoor aangeraden zijn.

Een tweede werkvorm om multiperspectivisme te bevorderen is het schrijven van een essay waarin de leerlingen alle mogelijke perspectieven (waar zij op kunnen komen) in bespreken. Het is hierbij de bedoeling dat de leerlingen over één situatie zoals besproken gaan nadenken, zoveel mogelijk redeneringen gaan bedenken in het kader van de morele stelling die de situatie biedt, zowel voor als tegen. Eén antwoord op de situaties wordt niet verwacht, maar een afweging van argumenten wel. Bij het bedenken zullen de oefeningen uit de vorige elementen ook een cruciale rol spelen, aangezien de rol van identificatie en empathie hierbij de perspectieven mee gaan bepalen. Daarnaast – door actief stil te staan bij allemaal verschillende perspectieven – worden ze zich bewust van de diversiteit die zulke situaties met zich meebrengen en leren ze dat elk perspectief wel zijn waarde heeft (Laqaei & Mall-Amiri, 2015; Stanton, 2024).

Een extra verdieping hierbij kan zijn dat de leerlingen ook bij hun omgeving gaan horen welke redeneringen zij hieraan geven en deze mee verwerken in het essay. Dit geeft het voordeel dat de omgeving op neutrale wijze gaat redeneren, zonder voorkennis wat betreft identificatie en empathie.

Een laatste werkvorm om het multiperspectivisme bij de leerlingen te bevorderen zouden 'wat als...'-vragen kunnen zijn. Hierbij dienen de leerlingen eerst een argument te formuleren over de situatie uit het verhaal. Vervolgens presenteert de leerkracht een gelijkaardig scenario, mits kleine veranderingen via een 'wat als...'-vraag. Het is dan aan

de leerlingen om hun eerdere argument te toetsen aan het nieuwe scenario, en hierbij na te denken of hun argument verandert. Wanneer hun argument verandert, leggen ze ook uit waarom het veranderd is; als het argument niet veranderd is leggen ze ook uit welk(e) element(en) ervoor hebben gezorgd dat het argument niet gewijzigd is.

Leerlingen worden via deze werkvorm uitgedaagd om hun eigen perspectief te revalueren, op basis van de kleine veranderingen in situatie (Byrne, 2016; Innes & Morrison, 2024; Pereira & Saptawijaya, 2016). Dit maakt dat zij leren een situatie af te wegen aan de hand van context, wat openheid en perspectiefwisseling stimuleert.

5. Conclusie

Deze studie ontwikkelde een leer- en leskader waarmee de leerkracht aan de slag kan gaan om zo ethisch complexe vragen bespreekbaar te maken in de klas. Met als basis de filosofie van de narratieve ethiek van Martha Nussbaum werd er nagegaan hoe *One Piece* als didactisch middel kan ingezet worden. Concreet werd er nagegaan hoe de drie centrale kenmerken uit de narratieve ethiek van Nussbaum – identificatie, empathie en multiperspectivisme – terug te vinden waren in de verhaallijn van TonyTony Chopper en werd er op basis van deze analyse concrete werkvormen voorgesteld.

De kennisbijdragen van deze studie situeert zich op twee niveaus. Vooreerst draagt deze studie sterk bij tot theoretisch inzicht over de didactische waarde van Nussbaums kader, alsook de didactische waarde van *One Piece* – en breder manga. Zowel beide individueel, alsook de verbinding tussen beide, zijn tot op heden zelden besproken in de pedagogische literatuur. Deze studie hoopt daarom ook een voortrekkersrol aan te nemen wat betreft onderzoek naar de inzet van manga in het klaslokaal.

Ten tweede draagt de bijdrage van concrete werkvormen bij aan de klaspraktijk. Door een inbedding in de sleutelcompetenties en leerplandoelen van de derde graad humane wetenschappen kan dit leer- en leskader direct geïmplementeerd worden in de klaspraktijk van de desbetreffende leerkrachten. Daarnaast, door de verscheidenheid aan sleutelcompetenties, geniet deze studie een grote pluraliteit en multi-inzetbaarheid waardoor deze in verschillende vakken ingezet kan worden, ook buiten de humane wetenschappen.

Deze studie pleit daarom om manga-literatuur algeheel als pedagogisch instrument te erkennen en haar didactische waarde te herkennen. Wanneer deze op een gerichte manier ingezet wordt biedt het niet enkel inzichten over onszelf, maar ook over de wereld om ons heen.

Ondanks de wetenschappelijke onderbouwing geniet het leer- en leskader zelf geen empirische evidentie in het kader van het bevorderen van ethische oriëntatie en burgerschap. Dit vormt een bedenking, aangezien we net die oriëntatie willen bevorderen. Deze eerste bedenking geeft aanleiding tot verdere reflectie over deze studie. In het laatste deel zal dan ook concreet stilgestaan worden bij enkele bedenkingen, beperkingen van de huidige studie en zal er al concreet nagedacht worden hoe het leer- en leskader verder verfijnd kan worden in toekomstig onderzoek.

5.1. Discussie en bedenkingen voor verder onderzoek

Een eerste kritische bedenking heeft betrekking op de interpretatie van Nussbaums filosofie. Vaak wordt vertrokken vanuit een instrumentalistische visie, waarbij narratieve ethiek een middel is om een bepaald doel – ethische oriëntatie – te bereiken (Kalin, 1992; Kearney & Williams, 1996; Montello, 2014; Mrovlje, 2019). Zo zou het lezen van literatuur aanleiding geven tot morele ontwikkeling. Weliswaar heeft deze studie expliciete werkvormen moeten inbouwen om rekeningen te houden met bijvoorbeeld niet-identificatie. Door dit te moeten doen volgt de indruk dat het initieel kader van Nussbaum ervan uitgaat dat de ontwikkeling van ethische oriëntatie automatisch komt, zonder differentiatie tussen personen.

Om hier tegen in te gaan draagt deze studie daarom een andere visie voor. Vertrekkend vanuit de bedenking dat sommige mensen – in dit geval leerlingen – geen identificatie of empathie ervaren bij het lezen van fictieve literatuur, wordt er een reflectieve visie op de narratieve ethiek voorgedragen.

In deze visie vormt de narratieve ethiek een reflectieve basis waarop fictieve literatuur zich plaatst. Het is de fictieve literatuur die hierbij als middel gaat dienen om de reflectie over ethische oriëntatie – gebaseerd op het kader van de narratieve ethiek – te faciliteren. Via deze interpretatie wordt er vrijheid gelaten aan de lezer doordat: er wordt stilgestaan bij de drie elementen uit het kader van Nussbaum – identificatie, empathie en multiperspectivisme – maar deze worden niet opgelegd aan de lezer. Zo krijgt ook onder andere niet-identificatie een (terechte) plaats.

Vanuit deze insteek beargumenteren we ook dat reflectie over ethische oriëntatie het productiefst is. Zo zal er geen correct antwoord zijn over ethische oriëntatie, maar wordt er een ruimte gecreëerd waarin er debat mogelijk is. Los van de didactische waarde van debat (zie: 4.3 – mogelijke werkvormen), zorgt dit ook voor een verkennende basis, waarin lezers in het beginstadium van deze ontwikkeling zich kunnen situeren. Verder biedt dergelijke reflectie in grote mate ook pedagogische vrijheid aan de leerkracht, doordat het op verschillende manieren aan de slag kan met dit kader van Nussbaum.

Een tweede theoretische opmerking is dat deze studie geen empirische onderbouwing heeft. Hoewel deze studie theoretisch en didactisch onderbouwd is, ontbreekt evidentie dat deze werkvormen alsook *One Piece* bijdraagt aan de ethische oriëntatie van jongeren. Deze studie nodigt daarom verder onderzoek uit om concreet aan de slag te gaan met *One Piece* en de werkvormen en te toetsen in hoeverre beiden bijdragen aan de ethische oriëntatie van jongeren.

Naast de theoretische bedenkingen zijn er ook nog enkele praktische bedenkingen die vatbaar zijn voor discussie.

Een grote troef van dit onderzoek is de pluraliteit een veelzijdige inzetbaarheid. Zo is zichtbaar aan de sleutelcompetenties en leerplandoelen dat niet enkel diegene tellen met een relatie tot ethische oriëntatie en burgerschap, maar ook diegene rond Nederlands, andere talen en kunst. Dit maakt dat deze studie niet domeinspecifiek is maar toepasbaar kan zijn over verschillende disciplines heen. Om deze pluraliteit ook praktisch om te zetten is inter-vakgroepoverleg noodzakelijk. Zo zal elke vakgroep nog altijd haar eigen leerplandoelen moeten behalen, en zal er gecoördineerd moeten worden wie welk aspect behandelt. Hierbij kan ingezet worden op een vergadering in het begin van het schooljaar waarbij de verschillende vakgroepen samenkomen. Hierin kan dan afgesproken welke vakgroep welk onderdeel behandelt.

Weliswaar, tegenstrijdig met deze pluraliteit, is deze studie beperkt tot een toepassing in de doorstroomfinaliteit – specifiek humane wetenschappen. Hierdoor blijft het potentieel van *One Piece* onderbelicht voor andere vakken alsook voor de andere finaliteiten – zijnde

de dubbele finaliteit en arbeidsfinaliteit. Verder onderzoek, gebaseerd op de sleutelcompetenties en leerplandoelen van andere vakken en finaliteiten is dan ook aangeraden, om zo de multi-inzetbaarheid nog extra te bevorderen.

Een andere troef van dit onderzoek is dat het de Engelse taalontwikkeling kan bevorderen. Vlaamse leerlingen scoren gemiddeld al hoger dan andere Europese landen op vlak van Engelse taalbeheersing (Education First, 2024). Weliswaar kan het lezen van deze literatuur bijdragen aan de Engelse taalontwikkeling voor diegenen die moeilijkheden ervaren met de Engelse taal (Celic & Altun, 2023; Heeren & Wyns, 2023).

Tegelijkertijd roept deze studie ook praktische vragen op met betrekking tot de leesondersteuning voor leerlingen met dyslexie. Doordat *One Piece* geen doorlopende tekst is, kan het zijn dat traditionele hulpmiddelen minder effectief gaan zijn in hun ondersteuning. Overleg met de leerling over hoe het lezen aan te pakken is daarom ook belangrijk zodat ook zij kunnen participeren op basis van de beschreven werkvormen.

6. Bronnenlijst

- Abrouq, N. (2024). Understanding how Reflective Journal Writing Stimulates Reflective Reasoning: A Literature Review. *British Journal of Teacher Education and Pedagogy*, 3(2), 01-07. <https://doi.org/10.32996/bjtep.2024.3.2.1>
- AHOVOKS. (2023). *Secundair onderwijs—3de graad—Na modernisering*. Onderwijsdoelen. <https://onderwijsdoelen.be/>
- Allender, D. (2004). From the Secondary Section: Popular Culture in the Classroom. *The English Journal*, 93(3), 12. <https://doi.org/10.2307/4128801>
- Alvermann, D. E., & Heron, A. H. (2001). Literacy identity work: Playing to learn with popular media. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(2), 5.
- Aoki, T., Chujo, R., Matsui, K., Choi, S., & Hautasaari, A. (2022). EmoBalloon—Conveying Emotional Arousal in Text Chats with Speech Balloons. *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16. <https://doi.org/10.1145/3491102.3501920>
- Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141-177. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2009.01013.x>
- Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>

- Beed, P. L., Ridgeway, V. G., Brownlie, F., & Kalnina, S. (2005). The power of reflective writing for students and teachers. In M. Pandis, A. Ward, & S. R. Mathews (Red.), *Reading, Writing, Thinking. Proceedings of the 13th Conference on Reading* (pp. 163-167). International Reading Association.
- Beeldcentrum Rijksoverheid. (2024, maart 6). *Diversiteit in beeld. Een verkenning van inzichten.* Dienst Publiek en Communicatie. <https://www.communicatierijk.nl/documenten/publicaties/2024/03/06/diversiteit-in-beeld>
- Berdine, R. (1984). Increasing Student Involvement in the Learning Process Through Debate on Controversial Topics. *Organizational Behavior Teaching Review*, 9(3), 6-8. <https://doi.org/10.1177/105256298700900303>
- Biervliet, C. (2015, augustus 13). *Inleven in 'de ander' door debat: Onderzoek onder 4 havo-leerlingen van het Minkema College in Woerden.* Universiteit Utrecht. <https://expertisecentrum-maatschappijleer.nl/wp-content/uploads/3-1.pdf>
- Bolten, H. (2003, maart). *Het socratisch gesprek als instrument voor teamreflectie: Spreken buiten de orde* (A. J. Cozijnsen, D. Keuning, & W. J. Vrakking, Red.). Kluwer. <https://boltentraining.nl/wp-content/uploads/2012/12/hans-bolten-spreken-buiten-de-orde.pdf>
- Braeckmans, S. (2014). *'Sin City: De getekende film': De intermediale transpositie van het comicboek naar de film.* Academia. https://www.academia.edu/32684635/Masterproef_Savannah_Braeckmans
- Byrne, R. M. J. (2016). Counterfactual Thought. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 135-157. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033249>

- Callens, E. (2017). *Samenlezen en emotieregulatie: De invloed van leesgroepen op het reguleren van emoties*. Het lezerscollectief. https://lezerscollectief.be/wp-content/uploads/2018/11/ErnestineCallens-HMPsyCKL652-666021-1502189869-Masterproef2_Callens_Ernestine.pdf
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Somerville, L. H. (2011). Braking and Accelerating of the Adolescent Brain. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 21-33. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00712.x>
- Cavilla, D. (2017). The Effects of Student Reflection on Academic Performance and Motivation. *Sage Open*, 7(3), 2158244017733790. <https://doi.org/10.1177/2158244017733790>
- Celik, B., & Altun, M. (2023). The Relationship between Reading Skills and Language Proficiency. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(1). <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i1p303>
- Cikara, M., Bruneau, E. G., & Saxe, R. R. (2011). Us and Them: Intergroup Failures of Empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 149-153. <https://doi.org/10.1177/0963721411408713>
- Cohen, J. (2001). Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences With Media Characters. *Mass Communication and Society*, 4(3), 245-264. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01
- Cohn, N. (2013). *The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images*. Bloomsbury Publishing Plc.

- Crone, E. (2021). Hersenontwikkeling in de adolescentie. In *Psychologie van de adolescentie—Basisboek* (26ste druk, pp. 79-92). ThiemeMeulenhoff.
<https://www.thiememeulenhoff.nl/webshop/catalogus/hbo/psychologie-van-de-adolescentie-26e-druk>
- Dalim, S. F., Ishak, A. S., & Hamzah, L. M. (2022). Promoting Students' Critical Thinking Through Socratic Method: The Views and Challenges. *Asian Journal of University Education*, 18(4), 1034-1047. <https://doi.org/10.24191/ajue.v18i4.20012>
- Dittmer, J. (2007). The Tyranny of the Serial: Popular Geopolitics, the Nation, and Comic Book Discourse. *Antipode*, 39(2), 247-268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2007.00520.x>
- Education First. (2024). *EF English Proficiency Index: Een ranglijst van 116 landen en regio's op basis van Engelse vaardigenden*. Education First.
- Ferrari, P. F., & Coudé, G. (2018). Mirror Neurons, Embodied Emotions, and Empathy. In K. Z. Meyza & E. Knapska (Red.), *Neuronal Correlates of Empathy* (pp. 67-77). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-805397-3.00006-1>
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fischer, J. M., & Ravizza, M. (2000). Precis of Responsibility and Control: A Theory of Moral Responsibility. *Philosophy and Phenomenological Research*, 61(2), 441.
<https://doi.org/10.2307/2653660>

- Frankfurt, H. (2003). Alternate Possibilities and Moral Responsibility. In M. McKenna & D. Widerker (Red.), *Moral Responsibility and Alternative Possibilities: Essays on the Importance of Alternative Possibilities* (1ste druk). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315199924-2/alternate-possibilities-moral-responsibility-harry-frankfurt?context=ubx&refId=88ecab9f-74e4-43ec-a5c2-ef708ed73b75>
- Frankish, K. (2010). Dual-Process and Dual-System Theories of Reasoning. *Philosophy Compass*, 5(10), 914-926. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2010.00330.x>
- Frey, N., & Fisher, D. (2004). Using Graphic Novels, Anime, and the Internet in an Urban High School. *The English Journal*, 93(3), 19. <https://doi.org/10.2307/4128804>
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Wang, M.-T. (2012). The social perspective taking process: What motivates individuals to take another's perspective? *Teachers College Record*, 114(1), 197-225. <https://dash.harvard.edu/entities/publication/73120378-c066-6bd4-e053-0100007fdf3b>
- Globi. (z.d.). *4x over het belang van multiperspectiviteit voor burgerschap*. Globi. <https://globi.nl/4-x-over-het-belang-van-multiperspectiviteit-voor-burgerschap/>
- GO! (2024a). *Leerplan derde graad secundair onderwijs—Basisvorming—Doorstroom*. GO! <https://pro.g-o.be/themas/leerplannen/derde-graad-secundair-onderwijs/doorstroomfinaliteit/>
- GO! (2024b). *Leerplan derde graad secundair onderwijs—Humane wetenschappen—Specifiek gedeelte doorstroom*. GO! <https://pro.g-o.be/themas/leerplannen/derde-graad-secundair-onderwijs/doorstroomfinaliteit/>

- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Greenwood, D. N. (2008). Television as escape from self: Psychological predictors of media involvement. *Personality and Individual Differences*, 44(2), 414-424.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.09.001>
- Gunawan, H., Simatupang, E. C., & Sari, P. (2024). FOSTERING CRITICAL THINKING SKILLS THROUGH SOCRATIC QUESTIONING: INSIGHTS FROM WIDYATAMA UNIVERSITY. *Indonesian EFL Journal*, 10(2), 343-352.
<https://doi.org/10.25134/ieflij.v10i2.10255>
- Haas, C. (2001). *What is citizenship? An introduction to the concept and alternative models of citizenship*. Active Citizenship and Non-formal Education.
<https://pure.au.dk/portal/en/publications/what-is-citizenship-an-introduction-to-the-concept-and-alternativ>
- Hannah Arendt Instituut. (z.d.). *Wie niet voor ons is, is tegen ons. Over toenemende polarisatiedruk en manieren om daarmee om te gaan. Interview met Marjan Verplancke* [Website]. <https://hannah-arendt.institute/verdiep-je/wie-niet-voor-ons-is-is-tegen-ons/>
- Hastuti, H., & Dewi, P. (2020). Moral value in One Piece anime movie of Chopper Plus Bloom in the Winter. *Humanitatis: Journal of Language and Literature*, 6(2), 203-214.
<https://doi.org/10.30812/humanitatis.v6i2.746>
- Heeren, J., & Wyns, M. (2023). *Loont lezen nog steeds? Een studie over de rol van lezen bij adolescenten en de samenhang met hun taalvaardigheid en studiesucces*. 102-104.

- Hoffner, C., & Buchanan, M. (2005). Young Adults' Wishful Identification With Television Characters: The Role of Perceived Similarity and Character Attributes. *Media Psychology*, 7(4), 325-351. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0704_2
- Innes, J. M., & Morrison, B. W. (2024). Teaching psychology that does not exist: Counterfactuals as catalysts for critical thinking in psychology education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. <https://doi.org/10.1037/stl0000402>
- Jensen Jr., R. D. (2015). *The effectiveness of the Socratic Method in Developing Critical Thinking Skills in English Language Learners*. <https://eric.ed.gov/?id=ED557162>
- Kahneman, D. (2013). *Thinking, fast and slow* (First paperback edition). Farrar, Straus and Giroux.
- Kalin, J. (1992). Knowing Novels: Nussbaum on Fiction and Moral Theory *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature* . Martha C. Nussbaum. *Ethics*, 103(1), 135-151. <https://doi.org/10.1086/293475>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2024a). *Gemeenschappelijk funderend leerplan—1ste, 2de en 3de graad*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen. <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/i-ii-iii-gfl>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2024b). *Sociale en gedragswetenschappen—3de graad—D-finaliteit*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen. <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/iii-soge-d/leerplan>
- Kearney, R., & Williams, J. (1996). Narrative and Ethics. *Aristotelian Society Supplementary Volume*, 70(1), 29-62. <https://doi.org/10.1093/aristoteliansupp/70.1.29>
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford university press.

- Kennedy, R. R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225-236. <https://doi.org/10.1177/1469787409343186>
- Kenniscentrum Gezinswetenschappen. (2024). *Pubers en adolescenten*. Gids voor gezinnen. <https://www.gidsvoorgezinnen.be/ontwikkeling-van-kinderen/de-ontwikkeling-van-kinderen-2/pubers-en-adolescenten-2>
- Kennison, M. (2012). Developing reflective writing as effective pedagogy. *Nursing Education Perspectives*, 33(5), 306-311. <https://doi.org/10.5480/1536-5026-33.5.306>
- Kerr, D., Cleaver, E., Ireland, E., & Blenkinsop, S. (2003). *Citizenship education longitudinal study—First cross-sectional Survey 2001-2002* (Onderzoeksraport 416). National Foundation for Educational research. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5431/1/RR416.pdf>
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377-380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kids first. (2025, februari 28). *Art Therapy for Adolescents: Expressing identity Trough Art*. Kids First. <https://www.kidsfirstservices.com/first-insights/art-therapy-for-adolescents-expressing-identity-through-art>
- Klimmt, C., Hefner, D., & Vorderer, P. (2009). The Video Game Experience as “True” Identification: A Theory of Enjoyable Alterations of Players’ Self-Perception. *Communication Theory*, 19(4), 351-373. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2009.01347.x>
- Kohlberg, L. (1971). Chapter 1: Stages of moral development as a basis for moral education. In C. M. Beck, B. S. Crittenden, & E. V. Sullivan (Red.), *Moral Education* (pp. 23-92). University of Toronto Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3138/j.ctt15jjc29.6>

- Konrad, K., Firk, C., & Uhlhaas, P. J. (2013). Brain Development During Adolescence. *Deutsches Ärzteblatt international*. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2013.0425>
- Koopman, E. M. (Emy). (2016). Effects of “literariness” on emotions and on empathy and reflection after reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 82-98. <https://doi.org/10.1037/aca0000041>
- Kopper, A. (2020). Pirates, justice and global order in the anime “ *One Piece* ”. *Global Affairs*, 6(4-5), 503-517. <https://doi.org/10.1080/23340460.2020.1797521>
- Kukkonen, K. (2013). *Studying comics and graphic novels*. John Wiley & Sons Inc.
- Lafrarchi, N. (2021, december 14). *De zin in burgerschapszin. Verbinding, nuance en multiperspectiviteit in een superdiverse samenleving*. VELOV. <https://www.velov.be/de-zin-in-burgerschapszin-verbinding-nuance-en-multiperspectiviteit-in-een-superdiverse-samenleving/>
- Laqaei, N., & Mall-Amari, B. (2015). The Impact of Reflective Writing on Writing Achievement, Vocabulary Achievement and Critical Thinking of Intermediate EFL Learners. *Journal of Studies in Education*, 5(3), 174. <https://doi.org/10.5296/jse.v5i3.7964>
- Lashuk, A. (2023, juni 21). *Beyond words: The power of visual storytelling in the graphic novel Maus*. Masarykova univerzita. <https://is.muni.cz/th/oil6j/?lang=en>
- Legroux, F. (2025, januari 5). *The power and pitfalls of narrative imagination: A critical examination of Nussbaum’s theory*. https://researchportal.vub.be/files/119108680/250105_Paper_Nussbaum_FL.pdf
- Levy, N. (2014). Consciousness, Implicit Attitudes and Moral Responsibility. *Noûs*, 48(1), 21-40.

- Mahoney, B. B., Oostdam, R. R., Nieuwelink, H. H., & Schuitema, J. J. (2023). Learning to think critically through Socratic dialogue: Evaluating a series of lessons designed for secondary vocational education. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101422. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101422>
- Mahoney, J. (1985). Moraaltheologie en medische ethiek. *Streven. Vlaamse editie*, 53, 212-224.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Martelaere, P. de. (1997). *Verrassingen: Essays* (2. druk). Meulenhoff.
- Martínez, M. A. (2014). Storyworld Possible Selves and the Phenomenon of Narrative Immersion: Testing a New Theoretical Construct. *Narrative*, 22(1), 110-131. <https://doi.org/10.1353/nar.2014.0004>
- Masten, C. L., Gillen-O'Neel, C., & Brown, C. S. (2010). Children's intergroup empathic processing: The roles of novel ingroup identification, situational distress, and social anxiety. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(2-3), 115-128. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.01.002>
- Maxwell, B. (2006). Naturalized compassion: A critique of Nussbaum on literature as education for compassionate citizenry. *Journal of Moral Education*, 35(3), 335-352. <https://doi.org/10.1080/03057240600874463>
- Mierau, K., Schuitemaker, J., & van der Werff, B. (2024, november 13). *Lespakker lezen onder de loep*: Rijksuniversiteit Groningen. <https://www.rug.nl/society-business/scholierenacademie/leraren/op-school/lespakket-lezen-onder-de-loep>

- Montello, M. (2014). Narrative Ethics. *Hastings Center Report*, 44(s1).
<https://doi.org/10.1002/hast.260>
- Mrovlje, M. (2019). Beyond Nussbaum's Ethics of Reading: Camus, Arendt, and the Political Significance of Narrative Imagination. *The European Legacy*, 24(2), 162-180.
<https://doi.org/10.1080/10848770.2018.1540514>
- Munniksma, A., Dijkstra, A. B., van der Veen, I., Ledoux, G., van de Werfhorst, H., & ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief* [Onderzoeksraport]. Research Institute of Child Development and Education (RICDE); The Kohnstamm Instituut; Amsterdam Institute for Social Science Research (AISSR). <https://hdl.handle.net/11245.1/4e355239-acb1-4e33-92a8-02a188c05642>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2025). *Waar lopen jongeren tussen 16 en 17 jaar tegenaan?* Van jeugd naar volwassenheid. <https://www.nji.nl/van-jeugd-naar-volwassenheid/waar-lopen-jongeren-tussen-16-en-27-jaar-tegenaan>
- Nofrian, A. & Ira Maisarah. (2024). Analysis of the Moral Values of the One Piece Anime Movie 'Z' And Movie Stampede". *Journal of English for Specific Purposes in Indonesia*, 3(1), 24-34. <https://doi.org/10.33369/espindonesia.v3i1.27991>
- Nowell-Smith, P. (1948). Freewill and Moral Responsibility. *Mind*, 57(225), 45_61.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646-651.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>
- Nussbaum, M. C. (1992). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press New York, NY. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195074857.001.0001>

- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618-628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Oda, E. (2003). Hoofdstuk 13: Treasure. In *Buggy the Clown* (Vol. 2). Viz Media.
- Oda, E. (2006a). Hoofdstuk 92: Happiness. In *The Meanest Man in the East* (Vol. 11). Viz Media.
- Oda, E. (2006b). Hoofdstuk 103: The Whale. In *The Legend Begins* (Vol. 12). Viz Media.
- Oda, E. (2007a). Hoofdstuk 132: See? In *Straight ahead* (Vol. 15). Viz Media.
- Oda, E. (2007b). Hoofdstuk 139: Introducing Tony Tony Chopper. In *Inherited Will* (Vol. 16). Viz Media.
- Oda, E. (2007b). Hoofdstuk 140: The Castle of Snow. In *Inherited Will* (Vol. 16). Viz Media.
- Oda, E. (2007b). Hoofdstuk 141: Quack Doctor. In *Inherited Will* (Vol. 16). Viz Media.
- Oda, E. (2007b). Hoofdstuk 142: Skull and Sakura. In *Inherited Will* (Vol. 16). Viz Media.
- Oda, E. (2007b). Hoofdstuk 143: Clumsy. In *Inherited Will* (Vol. 16). Viz Media.
- Oda, E. (2007b). Hoofdstuk 144: Snowy Tale. In *Inherited Will* (Vol. 16). Viz Media.
- Oda, E. (2007b). Hoofdstuk 145: Inherited Will. In *Inherited Will* (Vol. 16). Viz Media.
- Oda, E. (2008). Hoofdstuk 150: Royal Drum Crown 7-Shot Tin Tyrant Cannon. In *Hiriluk's Cherry Blossoms* (Vol. 12). Viz Media.

- Oda, E. (2008). Hoofdstuk 152: Full Moon. In *Hiriluk's Cherry Blossoms* (Vol. 17). Viz Media.
- Oda, E. (2008). Hoofdstuk 153: Hiriluk's Cherry Blossoms. In *Hiriluk's Cherry Blossoms* (Vol. 17). Viz Media.
- Olthof, T. (2021). Morele ontwikkeling in de adolescentie. In *Psychologie van de adolescentie—Basisboek* (26ste druk, pp. 207-222). ThiemeMeulenhoff.
<https://www.thiememeulenhoff.nl/webshop/catalogus/hbo/psychologie-van-de-adolescentie-26e-druk>
- Oxbridge Editing. (2024, november 12). *Wat is Onomatopoeia? Its importance in Writing—*
Oxbridge Editing. The Oxbridge Editing Blog.
<https://www.oxbridgeediting.co.uk/blog/what-is-onomatopoeia-and-why-does-it-matter-in-writing/>
- Özdemir, A., Ceylan-Dadakoğlu, S., & Dadakoğlu, B. (2024). Beyond textbooks: A manga-based approach to values education. *International Journal of Contemporary Approaches in Education*, 3(1), 26-55. <https://doi.org/10.29329/ijcae.2024.1050.2>
- Pereira, L. M., & Saptawijaya, A. (2016). Counterfactuals in Critical Thinking with Application to Morality. In L. Magnani & C. Casadio (Red.), *Model-Based Reasoning in Science and Technology* (Vol. 27, pp. 279-289). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-38983-7_15
- Pihlgren, A. S. (2012, september). *Socrates in the Classroom*. Bringing Creativity and Thinking Skills into the Educational Process, Riga. <http://www.kunskapskallan.com/wp-content/uploads/2012/09/Socrates-in-the-Classroom-Riga-2012-full-paper.pdf>

- Pilastro, E. (2023, oktober 27). *One Piece: The record of the mega-popular manga series explained*. Guinness World Records. <https://www.guinnessworldrecords.com/news/2023/10/one-piece-the-record-of-the-mega-popular-manga-series-explained-760171>
- Pypypiv, V. (2020). Identity and symbols in the cultural space of the human being. In *Social and cultural imperatives of the modern society development* (1ste druk, pp. 32-46). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-204-6>
- Ramlal, A., & Augustin, D. S. (2020). Engaging students in reflective writing: An action research project. *Educational Action Research*, 28(3), 518-533. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1595079>
- Raney, A. A. (2004). Expanding Disposition Theory: Reconsidering Character Liking, Moral Evaluations, and Enjoyment. *Communication Theory*, 14(4), 348-369. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2004.tb00319.x>
- Raney, A. A., Schmid-Petri, H., Niemann, J., & Ellensohn, M. (2009, mei). *Testing Affective Disposition Theory: A Comparison of the Enjoyment of Hero and Antihero Narratives*. Annyal Conference of the International Communciation Association, Chicago. https://www.researchgate.net/publication/274710596_Testing_Affective_Disposition_Theory_A_comparison_of_the_enjoyment_of_hero_and_antihero_narratives
- Rombaut, E., Van Doorselaere, J., & Verbruggen, C. (2023). Multiperspectiviteit in de vakdidactiek cultuurwetenschappen. *Tijdschrift voor lerarenopleiding*, 44(2), 37-51.
- Sahamid, H. (2016). Developing critical thinking through Socratic Questioning: An Action Research Study. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(3), 62-72. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.4n.3p.62>

- Sani, S. M., Kurniawati, N., & Nurwanti, D. I. (2017). The Use of Reflective Writing to Improve Students' Writing and Critical Thinking Skills: *The Tenth Conference on Applied Linguistics and The Second English Language Teaching and Technology Conference in collaboration with The First International Conference on Language, Literature, Culture, and Education*, 331-335. <https://doi.org/10.5220/0007166903310335>
- Schaubroeck, K. (2005). Hoe belangrijk is literatuur in de morele opvoeding? Kanttekeningen bij Martha Nussbaums narratieve ethiek. *International Journal in Philosophy and Theology*, 66(2005), 432-454. <https://doi.org/10.2143/BIJ.66.4.2004379>
- Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89. <https://doi.org/10.1080/00220270701294210>
- Schwartz, A., & Rubinstein-Ávila, E. (2006). Understanding the Manga Hype: Uncovering the Multimodality of Comic-Book Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(1), 40-49. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.1.5>
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2004). Empathy for Pain Involves the Affective but not Sensory Components of Pain. *Science*, 303(5661), 1157-1162. <https://doi.org/10.1126/science.1093535>
- Smith, S. R. (2011). *Equality and diversityValue incommensurability and the politics of recognition*. Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781847426079.001.0001>
- Stanton, R. (2024). *Do the winners really get to write history? The use of perspective-taking journaling in teaching multiperspectivity*. Northwestern College. https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/682/

- Stegmaier, W. (2019). *Philosophie der Orientierung [What is orientation? A philosophical investigation]* (1ste druk). De Gruyter. <https://www.orientation-philosophy.com/the-philosophy-of-orientation/what-is-orientation-a-philosophical-investigation/>
- Stürmer, S., Snyder, M., & Omoto, A. M. (2005). Prosocial Emotions and Helping: The Moderating Role of Group Membership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 532-546. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.532>
- Sudirman, A., Gemilang, A. V., & Kristanto, T. M. A. (2021). Harnessing the Power of Reflective Journal Writing in Global Contexts: A Systematic Literature Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), 174-194. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.12.11>
- Thompson, V. A. (2009). Dual-process theories: A metacognitive perspective. In J. Evans & K. Frankish (Red.), *In two minds: Dual processes and beyond* (1ste dr., pp. 171-196). Oxford University PressOxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230167.003.0008>
- Van Alstein, M. (2018). Waarom werken rond controverses en polarisatie?. In Van Alstein, M. (2018). *Omgaan met controverses en polarisatie in de klas*. (1^{ste} ed.). Pelckmans Pro.
- Van Alstein, M. (2021). *Polarisatie, conflict en crede: Geweldloos omgaan met tegenstellingen en spanningen*. Vlaams Vredesinstituut. <https://vlaamsvredesinstituut.eu/rapport/polarisatie-conflict-en-vrede/>
- van der Meulen, A., & Krabbendam, L. (2021). Ontwikkeling van het zelf en de identiteit. In W. Slot & M. van Aken (Red.), *Psychologie van de adolescentie (basisboek)* (26ste druk, pp. 161-180). ThiemeMeulenhoff.

- Van Krieken, K., Hoeken, H., & Sanders, J. (2017). Evoking and Measuring Identification with Narrative Characters – A Linguistic Cues Framework. *Frontiers in Psychology*, 8, 1190. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01190>
- Wason, P. C., & Evans, J. St. B. T. (1974). Dual processes in reasoning? *Cognition*, 3(2), 141-154. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(74\)90017-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(74)90017-1)
- Watson, J. C., & Greenberg, L. S. (2009). Empathic Resonance: A Neuroscience Perspective. In J. Decety & W. Ickes (Red.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 125-138). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0011>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Yamanishi, R., Tanaka, H., Nishihara, Y., & Fukumoto, J. (2017). Speech-balloon Shapes Estimation for Emotional Text Communication. *Information Engineering Express*, 3(2), 1-10. <https://doi.org/10.52731/iee.v3.i2.168>