

Wereldburgerschap dicht bij huis

Een onderzoek naar leerkrachten en
wereldburgerschap in het Primair Onderwijs

Anneke van Os

9 oktober 2012

Masterthesis behorende bij Master Onderwijskunde:

Onderwijskundig ontwerp en advisering

Universiteit Utrecht

eerste beoordelaar: prof.dr. L. Vriens, Universiteit Utrecht

tweede beoordelaar: prof.dr. B. Oomen, Roosevelt Academy



Universiteit Utrecht

Wereldburgerschap dicht bij huis

Een onderzoek naar leerkrachten en wereldburgerschap
in het Primair Onderwijs

Anneke van Os

9 oktober 2012

Masterthesis ter afronding van de Master Onderwijskunde:

Onderwijskundig ontwerp en advisering

Universiteit Utrecht

In aansluiting bij het project Going Glocal

University College Roosevelt Academy, Middelburg

eerste beoordelaar: prof.dr. L. Vriens, Universiteit Utrecht

tweede beoordelaar: prof.dr. B. Oomen, Roosevelt Academy



Universiteit Utrecht



'Waar beginnen die universele rechten? In kleine plaatsen, dichtbij huis - zo dichtbij en zo klein dat je ze niet terug ziet op de wereldkaarten. Dit is de wereld van het individu: zijn buurt, zijn school, de fabriek, de boerderij of het kantoor waar hij werkt. Dat zijn de plekken waar iedere man, vrouw en kind gelijke rechten, gelijke kansen, gelijke waardigheid zoekt. Als die rechten daar niets betekenen, betekenen zij nergens iets. En zonder de bewuste inzet van burgers om die rechten dichtbij huis te realiseren, blijft vooruitgang in de wijdere wereld ver te zoeken.'

Eleanor Roosevelt over de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens
(Oomen & Vrolijk, 2010)

Dankwoord

Slechts dankzij de hulp en medewerking van veel mensen kon deze masterthesis tot stand komen. Ik wil graag een aantal personen noemen en bedanken.

De leerkrachten van de basisscholen die hebben meegewerkt aan het onderzoek: dank voor jullie openhartigheid tijdens gesprekken en een kijkje in jullie school en klas.

Professor Lennart Vriens: grote dank voor de betrokken en kundige begeleiding tijdens het gehele proces, de kritische reflecties en het meedenken. Een speciaal dankwoord voor Professor Barbara Oomen voor het enthousiast, gastvrije en vooral ook warme onthaal wat ik kreeg toen ik betrokken raakte bij het Going Global-project op de Roosevelt Academy. Bedankt voor al het enthousiasme en het wegwijs maken in de wereld van mensenrechteneducatie en wereldburgerschap, voor alle inspirerende gesprekken en het delen van kennis en kunde op dit gebied, het helpen vormgeven en meedenken bij mijn onderzoeksopzet en de kritische feedback tijdens het schrijfproces en uitvoering van het onderzoek. Ik heb er niet alleen veel van geleerd, ik heb ook een onderwerp gevonden wat raakvlakken heeft met zo veel interessante vakgebieden, maar bovenal dicht bij het onderwijs en mijzelf staat. Een dankwoord ook voor alle collega's op de Roosevelt Academy die betrokken zijn bij het Going Global-project, ik heb veel geleerd van jullie met betrekking tot het doen van onderzoek en het leren ontdekken van veel verschillende aspecten en vakgebieden binnen de wetenschap.

Een woord van dank wil ik uitspreken aan alle familie en vrienden die mij geholpen hebben bij het schrijfproces, in het bijzonder Marianne van Os en Jacco Nijse.

Tot slot wil ik ook graag mijn man en familie bedanken voor de support, het geduld en alle dingen die jullie hebben gedaan om te zorgen zodat ik tijd en ruimte had om mijn studie te voltooien.

Anneke van Os, oktober 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	9
1. Inleiding	10
1.1 Wereldburgerschap: historie in een actueel perspectief	10
1.2 Een eerste theoretische verkenning	11
1.3 Vraagstelling en relevantie	12
1.4 Onderzoeksopzet	13
2. Literatuurstudie: een theoretische verkenning van wereldburgerschap	14
2.1 Een verkenning van het begrip wereldburgerschapseducatie	14
2.1.1 <i>Burgerschap: een definitie</i>	14
2.1.2 <i>Burgerschap in een breder perspectief</i>	15
2.1.3 <i>Definitie wereldburgerschap</i>	16
2.1.4 <i>Begripsbepaling wereldburgerschapseducatie</i>	18
2.2. Onderwijskundig perspectief op wereldburgerschap	19
2.2.1 <i>Leren en ontwikkeling van wereldburgerschap: een theoretische verkenning</i>	19
2.2.2 <i>Samen ontdekken, ervaren en kennis vergaren</i>	21
2.2.3 <i>Sociale identiteit, de navel van wereldburgerschap</i>	21
2.2.4 <i>Participatie</i>	23
2.3 Wereldburgerschap in het onderwijs	24
2.3.1 <i>Schoolcultuur</i>	24
2.3.2 <i>Pedagogisch kader</i>	24
2.3.3 <i>Doelstellingen</i>	25
2.3.4 <i>Vormgeving van het onderwijs</i>	25
2.3.5 <i>Invloed van leerlingkenmerken op de vorming tot wereldburger</i>	26
2.4 De leerkracht als wereldburger	27
2.4.1 <i>Een rondje om de wereld: internationaal onderzoek</i>	27
2.4.2 <i>De leerkracht als rolmodel</i>	28
2.4.3 <i>Opleiding leraar basisonderwijs</i>	29

2.5 Burgerschapsvorming in het Nederlandse primair onderwijs	29
2.5.1 <i>Wet op Primair Onderwijs</i>	29
2.5.2 <i>Actief Burgerschap en Sociale Integratie</i>	30
2.5.3 <i>Toezichtskader</i>	30
2.6 Een praktische invulling van wereldburgerschap: democratie en mensenrechten	31
2.6.1 <i>Voorspellers van actief burgerschap</i>	31
2.6.2 <i>Democrats are made, not born</i>	31
2.6.3 <i>Democratie op school</i>	32
2.6.4 <i>Mensenrechteneducatie als pedagogisch kader</i>	33
2.7 Conclusie literatuurstudie	34
3. Vraagstelling kwalitatief onderzoek	35
3.1 Vraagstelling	35
3.2 Verwachtingen	36
4. Methode en Technieken	37
4.1 Onderzoekscontext	37
4.1.1 <i>Participanten - leerkrachten</i>	37
4.1.2 <i>Participerende scholen</i>	37
4.1.3 <i>Participanten opleiding leraar basisonderwijs</i>	38
4.2 Onderzoeksdesign en procedure	38
4.2.1 <i>Beleidsdocumentenanalyse</i>	38
4.2.2 <i>Interviews</i>	38
4.2.3 <i>Aanvullende informatie</i>	39
4.3 Analyse	39
4.3.1 <i>Beleidsdocumentenanalyse</i>	39
4.3.2 <i>Analyse interviews</i>	39
5. Resultaten	41
5.1 Documentenanalyse	41
5.1.1 <i>Schoolgids, schoolplan en strategisch beleidsplan</i>	41
5.1.2 <i>Rapportage Inspectie</i>	42

5.2 Kwalitatief onderzoek leerkrachten	42
5.2.1 <i>Typering van de school en leerkracht</i>	42
5.2.2 <i>Inspectie van het Onderwijs</i>	43
5.2.3 <i>Definitie wereldburgerschap</i>	43
5.2.4 <i>Leerinhoud wereldburgerschap</i>	45
5.2.5 <i>Wereldburgerschap in de klas</i>	45
5.2.6 <i>Stereotypering en beeldvorming bij kinderen</i>	48
5.2.7 <i>Concept en werkvormen</i>	49
5.2.8 <i>Materiaal</i>	50
5.2.9 <i>Participatie van leerlingen</i>	52
5.2.10 <i>Toekomst</i>	52
5.3 Opleiding tot leerkracht basisonderwijs	53
6. Conclusies	55
6.1 Doel van het onderzoek en generaliseerbaarheid	55
6.2 Primair onderwijs	55
6.2.1 <i>Visie van de school</i>	55
6.2.2 <i>Kennis wettelijk kader</i>	56
6.2.3 <i>Structureel leeraanbod</i>	56
6.2.4 <i>Participatie van de leerling</i>	56
6.3 Wereldburgerschap in het onderwijs	57
6.3.1 <i>Didactische theorieën</i>	57
6.3.2 <i>Leerinhoud</i>	57
6.3.3 <i>Materialen en bronnen</i>	58
6.4 De rol van de leerkracht	58
6.4.1 <i>Voorbeeldfunctie leerkracht</i>	58
6.4.2 <i>Persoonlijke en professionele ontwikkeling</i>	59
6.5 Opleiding leraar basisonderwijs	59
7. Discussie	60
7.1 De rol van de leerkracht	60
7.1.1 <i>Prioriteiten stellen</i>	60
<i>Wereldburgerschap dicht bij huis</i>	7

7.1.2 <i>Scheppen van een democratisch klimaat</i>	61
7.1.3 <i>Verschillen of gelijkwaardigheid?</i>	62
7.1.4 <i>Wereldbeeld van leerlingen</i>	63
7.1.5 <i>Respect?!</i>	64
7.1.6 <i>De attitude van de aankomende leerkracht</i>	64
7.2 Aanbevelingen voor het onderwijs	65
7.2.1 <i>De attitude van de leerkracht</i>	65
7.3 Beperkingen van het onderzoek	66
7.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek	67
7.5 Tot slot	67
8. Literatuur	68
Bijlage 1 Verwachtingen	77
Bijlage 2 Checklist deskresearch	80
Bijlage 3 Onderwerpenlijst interview	82

Samenvatting

Wereldburgerschap, een onderwerp met een lange historie in een actueel perspectief. In Nederland zijn basisscholen verplicht aandacht te schenken aan burgerschap, terwijl op internationaal niveau er steeds meer nadruk ligt op een mondiale dimensie. Er is weinig bekend over hoe leerkrachten in het primair onderwijs hierover denken, waar het huidige aanbod uit bestaat en wat er nodig is voor de toekomst. Dit onderzoek gaat hier dieper op in. Het onderzoek bestaat uit twee delen: een literatuurstudie en een kwalitatief deel met interviews en een beleidsdocumentenanalyse. Vijftien leerkrachten van tien Zeeuwse basisscholen en de lerarenopleiding hebben meegewerkt. Uit het onderzoek komen een aantal aandachtspunten naar voren, waaronder: een weinig structureel aanbod, de nadruk op verschillen tussen hier en elders in de wereld, de voorbeeldfunctie van de leerkracht en democratie in de school. Mensenrechteneducatie en democratisch burgerschap vormen hierbij mogelijk een oplossing. De studie leert ons dat wereldburgerschap in het klein begint, dicht bij huis en bij de attitude van de leerkracht.

1. Inleiding

'*Burgerschap te lastig vak voor scholen*', '*Scholier zakt voor burgerschap*', '*Gebrek aan burgerschap is alarmerend*' (Obbink, 2012). Zo maar een greep uit wat recente krantenberichten over burgerschap. Wereldburgerschap lijkt iets nieuws, actueel en vooral ook in opkomst, toch gaat er een lange geschiedenis aan het begrip vooraf.

1.1 Wereldburgerschap: historie in een actueel perspectief

Socrates benoemde al in 450 voor onze jaartelling de wereld als zijn land van herkomst. In diezelfde tijdsperiode noemde Diogenes van Sinope (404-323 vC) zichzelf al een burger van de wereld op de vraag waar hij vandaan komt. Ook keizer Marcus Aurelius (121-180) beschreef wereldburgerschap, of beter gezegd, kosmopolitisme in zijn boek *Ta heis heauton*, in het Nederlands beter bekend als *Persoonlijke Notities*. Aurelius gaat uit van de verantwoordelijkheid voor jezelf en voor je naasten en om burger te zijn van je eigen gemeenschap, je eigen rijk of meer dan dat (Bodelier, 2012). In een latere periode, rond 1500, is Erasmus een belangrijk denker in wereldburgerschap. Hij beschreef in de *Lof der Zotheid*: '*Ik wil een wereldburger zijn en iedereen toebehoren, of nog liever: ik wil een niet-burger zijn*'. Immanuel Kant legde in de tijd van de Verlichting met zijn *morele universaliteit* een basis voor de rechten van de mens. In de visie van Kant laat de mens zich sturen door het vermogen tot een zelfstandig oordelen op basis van goede argumenten. Hiermee heeft iemand dus invloed op zijn eigen toekomst en is daarom voor het eigen handelen verantwoordelijk. Ergens kennis van hebben betekent ook voor die kennis verantwoordelijk zijn. In zijn visie hangen persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke vooruitgang samen. Het onderwijs speelt in het bijbrengen van die kennis en dus ook morele verantwoordelijkheid een belangrijke rol. Kant zag invoering van democratie op wereldwijde schaal als middel om de vrede te bereiken (Vriens, 2007). Kant legde met zijn visie de basis voor wat in de periode na de Tweede Wereldoorlog uitgewerkt werd tot de *Universele Verklaring van de Rechten van de Mens*, waarbij Eleanor Roosevelt een drijvende kracht bleek te zijn.

Een kleine greep uit de geschiedenis ter illustratie van de lange historie van wereldburgerschap.

1.2 Een eerste theoretische verkenning

Dat wereldburgerschap een actueel thema is, heeft te maken met de sterk aan verandering onderhevige samenleving. Scholen hebben de taak leerlingen voor te bereiden op en te leren over de maatschappij waarin ze leven. De samenleving wordt voor jongeren steeds complexer door een toenemende pluriformiteit op cultureel, religieus en levensbeschouwelijk gebied (Onderwijsraad, 2011). Vaak wordt er op scholen een expliciete nadruk gelegd op vakken als taal en rekenen/wiskunde. Minder nadruk ligt er op de voorbereiding van deze leerlingen op goed kunnen functioneren in de maatschappij. Toch hecht onze samenleving juist veel waarde aan dit aspect. In 2006 is wettelijk vastgelegd dat scholen de wet tot *Actief burgerschap en Sociale Integratie* binnen het reguliere programma moeten opnemen (Inspectie van Onderwijs, 2006), deze wet richt zich vooral op een lokaal en nationaal niveau van burgerschap.

Op internationaal vlak wordt burgerschap steeds minder benaderd vanuit een lokaal of nationaal perspectief. Burgerschap betekent ook onderdeel uitmaken van de wereld, een benadering op mondiaal niveau (Haste, 2004; Veugelers, 2007). Mensen worden niet langer alleen gezien als burger van een land, maar ook als burger van de wereld: een wereldburger (Dower & Williams, 2002).

Nederland heeft zich gecommitteerd aan wereldburgerschap, bijvoorbeeld op het gebied van mensenrechten, zoals vastgelegd in de *Universele Verklaring van de Rechten van de Mens*, opgesteld door de Verenigde Naties in 1948. Hieruit voortvloeiend heeft Nederland via deelname aan een aantal internationale verdragen toegezegd wereldburgerschap te bevorderen, bijvoorbeeld in het *Kinderrechtenverdrag* en het *Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele rechten*. Deze verdragen maken deel uit van het wettelijk kader. Toch is burgerschapseducatie in Nederland vooral gericht op burgerschap op lokaal en nationaal niveau (Oomen & Vrolijk, 2010).

1.3 Vraagstelling en relevantie

De laatste jaren is er onderzoek gedaan naar de implementatie van wereldburgerschap door leerkrachten binnen de scholen en klassen, maar dit onderzoek concentreert zich vooral op voortgezet onderwijs. Binnen het primair onderwijs is er beperkt onderzoek naar wereldburgerschap onder leerkrachten beschikbaar, dit leidt tot de behoefte om ervaringen op het gebied van wereldburgerschap van leerkrachten in Nederland in kaart te brengen. Het doel van het hier gepresenteerde onderzoek is een exploratie naar wereldburgerschap en de rol van het primair onderwijs. Het onderzoek geeft een overzicht van theorie op het gebied van wereldburgerschap en het onderwijs. Het gaat dieper in op hoe Nederlandse scholen voor primair onderwijs en hun leerkrachten in het bijzonder, de huidige *Kerndoelen* en het *Toezichtskader Actief burgerschap* interpreteren en invoeren binnen de school en in hoeverre hierbij wereldburgerschap aan bod komt. Een klein deel van het onderzoek gaat in op de mate waarin lerarenopleidingen tot leerkracht primair onderwijs aankomende leerkrachten voorbereiden op wereldburgerschapsonderwijs.

Het eerste deel van het onderzoek betreft een literatuurstudie naar wetenschappelijke literatuur op het gebied van wereldburgerschap. Binnen deze studie staat de volgende vraag centraal:

Hoe breng je mensen tot wereldburgerschap en welke rol speelt het onderwijs hierbij?

Deze literatuurstudie leidt tot een een praktische vraagstelling, welke uitgewerkt wordt in een exploratief onderzoek onder scholen en leerkrachten primair onderwijs. Samenvattend kan het doel van dit deel van het onderzoek geformuleerd worden in de volgende hoofdvraag:

Hoe denken docenten binnen het primair onderwijs in Nederland over wereldburgerschap, waaruit bestaat het huidige aanbod en wat is er nodig voor de toekomst?

Deze hoofdvraag wordt uitgesplitst in een aantal deelvragen, waarbij het curriculaire spinnenweb van Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) als structuur is gehanteerd (Akker & Thijs, 2009). De theoretische verantwoording van dit model wordt beschreven in de literatuurstudie. De deelvragen worden beschreven bij het tweede onderzoeksdeel.

1.4 Onderzoeksopzet

Bovenstaande informatie beschrijft verschillende vormen van onderzoek, het gepresenteerde onderzoek bestaat uit twee verschillende deelonderzoeken. Het onderzoek start met literatuurstudie naar theoretische kaders rondom het thema wereldburgerschap in relatie tot de onderzoeksvraag. De bevindingen uit dit literatuuronderzoek worden beschreven in het hoofdstuk *Literatuurstudie: een theoretische verkenning naar wereldburgerschap*. Dit hoofdstuk gaat dieper in op de definitie van wereldburgerschap, wereldburgerschap in het onderwijs, leertheorieën rondom wereldburgerschap en de huidige praktische invulling van burgerschapseducatie in het Nederlandse onderwijs. Het hoofdstuk sluit af met een conclusie en beantwoording van de onderzoeksvraag. Aan de hand van het literatuuronderzoek zijn een hoofdvraag en deelvragen opgesteld over de praktische invulling van wereldburgerschap op scholen, welke een basis vormen voor het tweede deel van het onderzoek.

Het tweede deel van het onderzoek is kwalitatief van aard en bestaat uit twee delen. Het eerste deel betreft een analyse van de officiële openbare documenten van de meewerkende basisscholen. Er is voornamelijk geanalyseerd hoe de school in deze documenten geportretteerd wordt, in relatie tot wereldburgerschapsonderwijs. Het tweede deel van het onderzoek bestaat uit de afname van een aantal interviews bij een groep leerkrachten werkzaam in het primair onderwijs in de provincie Zeeland. Het hoofdstuk over methoden en technieken geeft de lezer inzicht in de opbouw van het kwalitatieve onderzoek, de participanten en gehanteerde analysemethoden. In het hoofdstuk Resultaten zijn de resultaten van zowel de analyse van beleidsdocumenten als de uitkomsten van de interviews beschreven. Op de resultatensectie volgt een hoofdstuk met de conclusies waarin een beantwoording van de onderzoeksvraag en de deelvragen wordt gegeven. Het rapport sluit af met een discussie waarin de bevindingen en vragen die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen worden besproken en vervolgens worden gerelateerd aan wetenschappelijk onderzoek op dit gebied.

2. Literatuurstudie: een theoretische verkenning van wereldburgerschap

2.1 Een verkenning van het begrip wereldburgerschapseducatie

Bij de analyse van wetenschappelijke literatuur op het gebied van wereldburgerschap en onderwijs is gebleken dat er een hele wereld aan begripsomschrijvingen, theorieën en opinies bestaat van onderwijswetenschappers, filosofen en pedagogen. Om het begrip wereldburgerschapseducatie helder te omschrijven en te komen tot een goed antwoord wat de precieze definitie van het begrip inhoudt, is een uitsplitsing van het begrip noodzakelijk. In deze paragraaf wordt een afbakening van de begrippen burgerschap, wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie en de verhouding die deze begrippen tot elkaar hebben gepresenteerd.

2.1.1 *Burgerschap: een definitie*

Om een goed antwoord te vinden op wat een definitie van wereldburgerschap is, moet eerst het begrip burgerschap nader toegelicht worden. Tonkens, Hurenkamp & Hendriks (2008) definiëren actief burgerschap als het leren deelnemen aan en verantwoordelijkheid dragen voor de publieke zaak. Burgerschap gaat niet alleen over rechten en plichten van de burger, maar refereert ook aan diverse vormen van maatschappelijke participatie. Het betreft hier vooral burgerschap op nationaal niveau. Burgerschap kan worden opgedeeld in twee dimensies: de formele en de morele dimensie. De formele dimensie van burgerschap behelst de juridische relatie tussen burger en staat; de morele dimensie van burgerschap omvat vooral de participatie van de burger (Schinkel, 2008). Er zijn verschillende invullingen van burgerschap mogelijk, er wordt in de praktijk verschillend gedacht over burgerschap (Veugelers, 2010). Verschillende onderzoeken laten een vergelijkbare driedeling van burgerschap zien: aanpassingsgericht, individualiserend en kritisch-democratisch burgerschap (Veugelers, 2007; Westheimer & Kahne, 2004). Het aanpassingsgerichte type richt zich op waardenoverdracht en gedragsregulatie, het individualiserende type op zelfstandig leren en kritisch leren denken en het kritisch-democratische type op vormen van samenwerking en kritisch leren denken door onderzoek en dialoog (Leenders & Veugelers, 2004). De drie typen

burgerschap leggen andere accenten in doelen en deze hangen samen met de manier waarop het onderwijs burgerschapsonderwijs invult.

De huidige tendens is dat het begrip burgerschapsvorming steeds ruimer wordt neergezet: er vindt een verbreding en verdieping plaats (Veugelers, 2011). De verbreding is vooral gericht op een burgerschap dat niet meer beperkt blijft tot Nederland, maar juist ook betrekking heeft op Europees burgerschap en zelfs op wereldburgerschap. De verdieping uit zich in niet alleen burgerschap op politiek niveau, maar ook op sociaal, cultureel en interpersoonlijk niveau. Deze ruimere invulling heeft het begrip burgerschap wel meer diffuus gemaakt (Veugelers, 2011).

2.1.2 Burgerschap in een breder perspectief

De trend om burgerschap in een breder kader te plaatsen is onderwerp van discussie binnen de literatuur. Burgerschap zou niet alleen aan het eigen land gekoppeld moeten zijn, maar juist gericht op een moreel geïnspireerd kosmopolitisch burgerschap (Nussbaum, 1997; Suransky & Manschot, 2005). Hierbij ligt de nadruk op morele waarden die een verantwoordelijkheid voor de wereld als geheel en al haar bewoners betreffen. Open staan voor anderen is daarbij een belangrijk aspect. Op dit perspectief is ook kritiek, omdat in deze visie op wereldburgerschap geen aandacht is voor politieke verhoudingen (Thayer-Bacon, 2008, Veugelers, 2011). Volgens Andreotti (2006) kan een benadering waarbij vooral sprake is van het dragen van verantwoordelijkheid voor de ander ook te weinig kritische reflectie tot gevolg hebben en het zou kunnen zorgen voor een gevoel van superioriteit ten opzicht van de ander. Andreotti pleit juist voor een vorm van wereldburgerschap waarbij burgers vooral ook kritisch reflecteren op hun eigen positie.

Er zou een combinatie moeten zijn tussen morele waarden en politieke en sociale verhoudingen. Ook zou burgerschapseducatie niet alleen gericht moeten zijn op het burger zijn van een natie, maar ook op de vorming van een effectieve burger in de 21ste eeuw in een globaliserende wereld (Davies, Evans & Reid, 2005; Knight-Abowitz & Harnish, 2006; Lee & Leung, 2006; Mitchell & Parker, 2008; Osler & Starkey, 2003; Parmenter, 2006).

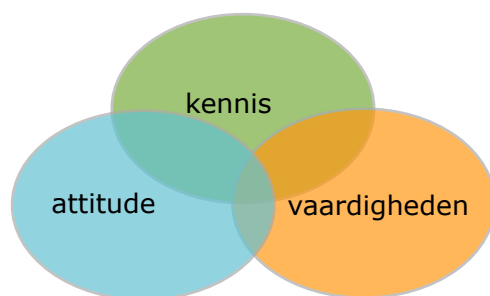
Actief burgerschap van nu betreft burgers die medeverantwoordelijkheid nemen voor vraagstukken op mondiaal niveau welke relatie hebben met rechtvaardigheid en duurzaamheid (Carabain, Keulemans, Van Gent en Spitz, 2012).

2.1.3 Definitie wereldburgerschap

Er ligt een lange geschiedenis ten grondslag aan het begrip wereldburgerschap. In de inleiding werd al gerefereerd aan belangrijke personen in de geschiedenis die zichzelf als wereldburger bestempelden. Een interessant gegeven is dat wereldburgerschap, ondanks het actuele karakter in de media en het onderwijs, een begrip is van alle tijd.

Het begrip wereldburgerschap wordt in de literatuur vaak uitgelegd aan de hand van terugkerende thema's: sociale verantwoordelijkheid, veranderingen op sociaal, economisch en politiek vlak, mensenrechten en ethisch gedrag (Abdi & Shultz, 2008; Andreotti, 2006; Andrzejewski & Alessio, 1999; Davies, et al., 2005; Hahn, 1998; Hicks, 2003; Morais & Ogden, 2010; Nussbaum, 1994; Oxfam, 2006; Peters, Blee & Britton, 2008).

Wereldburgerschap maakt onderdeel uit van het dagelijks leven, daarom is het essentieel dat de de burger zich kennis, vaardigheden en attitudes op het gebied van wereldburgerschap eigen maakt. Ook een reflectiecomponent is van belang in dit geheel en lijkt bepalend voor het niveau ontwikkeling van competenties op het gebied van burgerschap (Gibson, Rimmington & Landwehr-Brown, 2008). Bij vaardigheden en attitudes kan er vooral gedacht worden aan vormen van samenwerking, onderhandeling, kritisch denken en het kunnen omgaan met meerdere perspectieven en hierover dialoog aangaan met anderen. Deze drie kernprincipes staan in verhouding tot elkaar en hebben ook invloed op elkaar. Dit laat zich het beste visualiseren in een diagram, zie figuur 1.



Figuur 1. Verhouding kennis, vaardigheden en attitude

De gehanteerde definitie binnen dit onderzoek is recent ontwikkeld door de Nationale Commissie voor internationale samenwerking en Duurzame Ontwikkeling (NCDO) (Carabain, et al, 2012). Bij deze definitie vindt een koppeling plaats tussen burgerschap en een mondiale component. De keuze voor juist deze definitie is gebaseerd op het feit dat deze theorie zeer recent ontwikkeld is en aansluit bij wetenschappelijke literatuur en de Nederlandse context. De koppeling van een mondiale component past bij de huidige beeldvorming en opvattingen die gelden over burgerschap en wereldburgerschap in (internationale) literatuur. De definitie luidt als volgt:

'Wereldburgerschap uit zich in gedrag dat recht doet aan principes van wederzijdse afhankelijkheid in de wereld, gelijkwaardigheid van mensen en de gedeelde verantwoordelijkheid voor het oplossen van mondiale vraagstukken'

(Carabain, et al., 2012)

Hoewel de definitie zich richt op gedrag, komen in de beschreven principes de componenten houding en kennis terug. Met de definitie wordt de suggestie gewekt dat kennis over de wereld noodzakelijk is voor de vorming van gedrag dat bij een wereldburger past. De overtuiging van gelijkwaardigheid wekt de suggestie van een bepaalde houding. Deze houding vindt uiting in het tonen van waarden zoals respect, zorg voor naleving van mensenrechten en gelijkheid op sociaal en economisch vlak.

De definitie sluit ook aan bij opvattingen over democratie: wederzijdse afhankelijkheid en afstemming zijn belangrijk onderdelen van democratie. Volgens John Dewey (1923) ligt de kern bij de wederzijdse belangen van het individu en groepen mensen, de manier waarop mensen hun ervaringen op elkaar afstemmen en participeren aan de samenleving. Dit sluit ook aan bij de visie van Nussbaum (1994) waarbij de nadruk ligt op een wereldbeeld dat gericht is op eenheid, gelijkwaardigheid en democratische gezindheid. Dat beeld benadrukt aan de ene kant de wederzijdse afhankelijkheid en verbondenheid tussen mensen, maar aan de andere kant juist ook het recht op een eigen identiteit.

2.1.4 Begripsbepaling wereldburgerschapeducatie

De definitie van wereldburgerschap kan in veel verschillende contexten worden toegepast. Omdat het gepresenteerde onderzoek zich toespitst op het onderwijs, wordt in deze paragraaf de inhoud van het begrip wereldburgerschapeducatie in deze context beschreven.

Ondanks het toegenomen besef van het belang van educatie tot wereldburgerschap is er geen eenduidige definitie van het begrip in de wetenschappelijke literatuur (Dunn, 2002; Gaudelli & Fernekes, 2004; McIntosh, 2005; Noddings, 2005). Er wordt gebruik gemaakt van verschillende termen als mondiale vorming, internationale vorming, ontwikkelingseducatie, vredeseducatie, leren voor duurzaamheid en mensenrechteneducatie, global education en education for global citizenship. Deze termen hebben raakvlakken met wereldburgerschapeducatie, maar worden niet consistent gebruikt (Heater, 2002). In dit onderzoek wordt de term wereldburgerschapeducatie gebruikt, wat in de meest brede zin van het woord mag worden opgevat.

Hicks (2003) beschouwt de geschiedenis van dertig jaar onderwijs voor wereldburgerschap in het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten. Hierbij komt hij tot de conclusie dat bij wereldburgerschapeducatie er tenminste vier elementen aanwezig moeten zijn. Deze komen overeen met de vier dimensies van globalisering van Pike & Selby (1988; 1995): ruimte, tijd, problematiek en het interpersoonlijke. Hicks & Holden (2007) hebben een verdere invulling aan deze dimensies gegeven. De ruimtelijke dimensie omvat vooral het ontdekken van lokale en globale verbanden. De tijdsdimensie houdt het ontdekken van relaties tussen de toekomst, het heden en verleden in. De dimensie problematiek omvat vier gebieden: rijkdom en armoede, rechten van de mens, vrede en conflict en omgeving. De interpersoonlijke dimensie gaat vooral over het proces waarbij interpersoonlijke en sociale vaardigheden worden aangeleerd. Het hanteren van een holistische en participerende benadering laat leerlingen verschillende perspectieven ontdekken. Dit zou moeten leiden tot politiek bewustzijn op lokaal en globaal niveau.

In de literatuur zijn de precieze betekenis en het doel van onderwijs voor wereldburgerschap onderdeel van debat (Dower & Williams, 2002). Schattle (2008) beschrijft dat wereldburgerschap vooral gaat over het open staan voor andere culturele normen en verwachtingen en deze kennis gebruiken voor een open communicatie met andere mensen in

de wereld. Osler en Vincent (2002) hanteren een meer uitgebreide definitie van wereldburgerschap: het heeft als doel een mondiale cultuur van vrede te bouwen, door waarden, attitudes en gedrag die de verwezenlijking van een democratie mogelijk maken, te promoten. Zij omschrijven wereldburgerschap als de strategieën, het beleid en de plannen die jonge mensen voorbereiden om samen te leven in een onafhankelijke wereld. Dit moet gebaseerd zijn op principes van samenwerking, geweldloosheid, respect voor rechten van de mens en culturele diversiteit, democratie en tolerantie. De pedagogische aanpak kan gekarakteriseerd worden door de aanmoediging van kritisch denken en verantwoordelijke participatie. Ondanks dat er uitgebreide visies bestaan op wat wereldburgerschapseducatie inhoudt, is er maar weinig bekend welke interventies in het onderwijs invloed hebben op kennis, vaardigheden en attitude om wereldburgerschap te bevorderen (Oomen, 2011).

2.2. Onderwijskundig perspectief op wereldburgerschap

Binnen deze paragraaf staan onderwijskundige theorieën over het aanbieden van wereldburgerschap centraal. Er worden verschillende didactische vormen van leren beschreven, welke vooral hun oorsprong kennen in het sociaal-constructivisme. Naast didactische theorieën, wordt ook aandacht geschonken aan ontwikkeling van sociale competentie en participatie van de leerling en de relatie tot wereldburgerschap.

2.2.1 Leren en ontwikkeling van wereldburgerschap: een theoretische verkenning

Bevordering van wereldburgerschap is afhankelijk van een combinatie van verschillende werkvormen en condities. Er is geen algemeen geldende aanpak of theorie voor wereldburgerschapseducatie bekend, waarbij een positief effect is vastgesteld (Oomen, 2012). Juist een combinatie van verschillende aanpakken lijkt bij te dragen aan de vorming van wereldburgerschap.

De beschreven didactische theorieën in deze paragraaf vinden hun oorsprong in de sociaal-constructivistische leertheorie, gebaseerd op de Russische leerpsychologie. Binnen deze theorie wordt de lerende aangemoedigd om de eigen kennis op te bouwen. Deze constructie van kennis moet plaatsvinden in realistische situaties en samen met anderen, in plaats van alleen (Kanselaar, De Jong, Andriessen & Goodyear, 2000).

Freire (1970) beschrijft in zijn theorie over *liberatory education* dat onderwijs vooral gezien moet worden als een proces in dialoog met anderen. Hij stelt dat onderwijs vooral gaat over de creatie van mogelijkheden voor het produceren of construeren van kennis. Een belangrijk punt is de ontwikkeling van kritisch denken door samen met anderen opgedane ervaringen te reflecteren en te analyseren.

Volgens Vriens (2007) is er voor het leren een meer genuanceerde onderwijs- en leertheorie nodig, die verder gaat dan de rationele constructie van het sociaal-constructivisme en recht doet aan vele vormen van leren. Leren gaat niet alleen uit van kennis, maar omvat meerdere dimensies, zoals vaardigheden, waarden en normen. Dit geheel vormt een grondhouding voor hoe iemand in de wereld staat. De basis hiervoor ligt bij de affectieve dimensie van leren. Vriens beschrijft in zijn boek *Opvoeden in verwarrende tijden* dat het leren vooral op een onbewust of vanzelfsprekend niveau plaatsvindt. De omgeving lokt leren uit: nieuwsgierigheid, aanpassing en nadoen zijn hierbij belangrijke componenten. Vaak bestaat leren uit het ervaren, zonder dat daar eerst rationaliteit aan vooraf gaat. Jonge kinderen leren vooral door het nadoen van anderen. Deze imitatie draagt in belangrijke mate bij aan een basis voor identificatie, een proces waarbij het kind waarden en normen ontdekt als structurerende principes voor het leven (Vriens, 2007).

Aanleren van wereldburgerschap via een traditionele leerkracht-leerling verhouding, waarbij de leerkracht de leerling kennis aanbiedt, is niet voldoende. Omdat een groot deel van wereldburgerschap attitude en vaardigheden betreft, zal de leerling in het proces van leren centraal moeten staan. Kinderen dienen de geleerde kennis te kunnen hanteren. Dit kan het beste door het kind mee te laten doen in authentieke activiteiten. Een kind leert hierbij een eigen verantwoordelijkheid te dragen (Van der Weijden, 1998).

Ondanks dat er weinig bekend is over welke vormen van leren en interventies daadwerkelijk effectief zijn, wordt er in de huidige methoden rondom wereldburgerschapseducatie vaak gebruik gemaakt van vormen van ervaringsgericht, actief en coöperatief leren (Kolb, 1984; Gibson, et al., 2008; Johnson, Johnson & Smith, 1998). De verschillende vormen van leren worden in onderstaande subparagrafen beschreven.

2.2.2 Samen ontdekken, ervaren en kennis vergaren

Ervaringsgericht leren is een cyclische vorm van leren ontwikkeld door Kolb (1984). Deze theorie is gebaseerd op de sociaal-constructivistische leertheorie en op het model van leren en cognitieve ontwikkeling van Piaget. Leren vindt vooral plaats wanneer een lerende zijn concepten en theorieën test in het dagelijks leven. Omgekeerd worden nieuwe concepten en theorieën ontwikkeld op basis van ervaringen in het dagelijks leven.

Het model van ervaringsgericht leren, waarbij ervaringen worden omgezet in kennis, start bij de eigen concrete ervaringen van de lerende. In de volgende fase wordt op een reflectieve manier geobserveerd. Daarna komt er een fase waarbij er abstracte conceptualisatie plaatsvindt, waarbij de lerende de opgedane ervaring begrijpt. Vervolgens vindt actief experimenteren met nieuw opgebouwde concepten plaats. De laatste fase bestaat uit reflectie en analyse en hierna start de cyclus weer opnieuw. Vooral de laatste fase is volgens Joplin (1995) essentieel, omdat ervaring alleen niet genoeg is voor ervaringsgericht leren, juist het reflectieproces levert een belangrijke bijdrage.

De werkvormen die ingezet kunnen worden bij ervaringsgericht leren en actief leren zijn vaak samenwerkend van aard, de leerling creëert met anderen zijn kennis. Binnen coöperatieve strategieën is er vaak sprake van een gestructureerde vorm van groepswork, waar leerlingen aan een gezamenlijk doel werken en er gedeelde verantwoordelijkheid geldt voor het eindproduct of doel. Een algemeen gebruikt model voor samenwerkend leren is gebaseerd op vijf pijlers: individuele aanspreekbaarheid, wederzijdse afhankelijkheid, interactie, oefening van interpersoonlijke vaardigheden en peer-feedback op functioneren van het team (Johnson, et al., 1998).

2.2.3 Sociale identiteit, de navel van wereldburgerschap

Bij samenwerkend leren is er naast het gezamenlijk werken aan een doel ook sprake van ontwikkeling op het gebied van sociale competentie. Er zijn veel overeenkomsten tussen het ontwikkelen van sociale competentie en het ontwikkelen van competenties op het gebied van wereldburgerschap. Kennis, vaardigheden en attitude spelen een belangrijke rol.

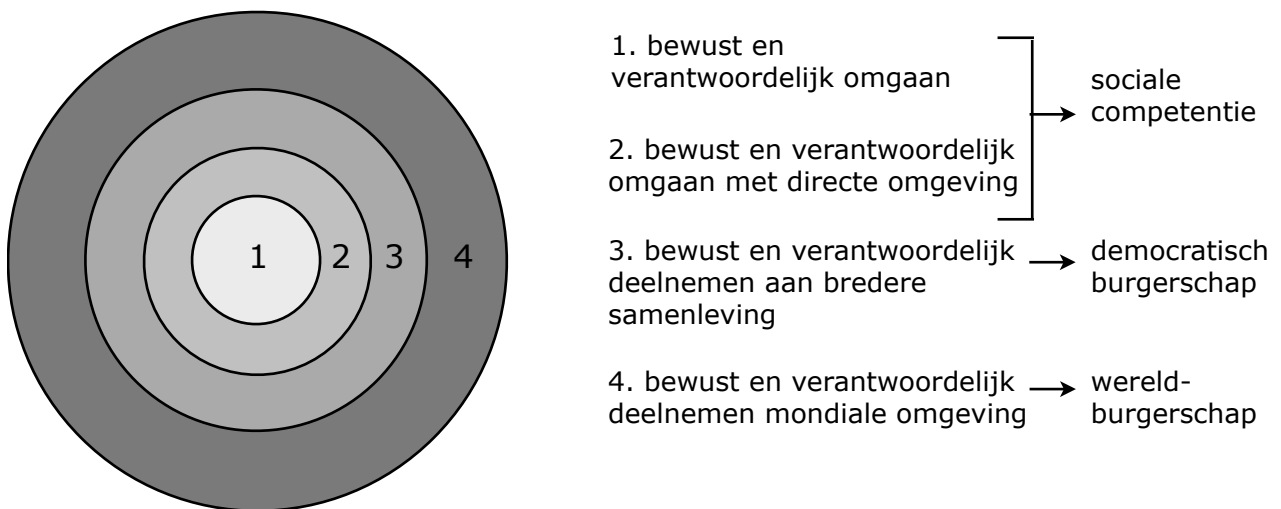
Wereldburgerschap kan als mondiaal aspect van sociale competentie worden gezien.

Bovendien staat de vorming van het kind centraal in het onderwijs: de ontwikkeling van de

sociale identiteit. Het kind maakt zich een cultuur eigen en er wordt een verbondenheid met de rest van de wereld gevormd (Vriens, 2007).

Een visuele weergave van de verschillende dimensies van sociale competentie en burgerschap omvat vier concentrische cirkels, zie figuur 2. Het ontwikkelen van sociale competentie is gebaseerd op vier basisbehoeftes van leerlingen: autonomie, relatie, competentie en authenticiteit. De behoefte aan autonomie heeft betrekking op het zelf nemen van beslissingen en verantwoording dragen voor initiatieven en activiteiten. Dit gevoel van autonomie kan versterkt worden door leerlingen te betrekken bij belangrijke zaken in de leefomgeving. Het onderdeel relatie heeft te maken met het gevoel van leerlingen erbij te mogen horen. Competentie betreft het gevoel van de leerling capabel te zijn voor de taak en leren kan meer betekenis krijgen als een kind invloed heeft op wat en hoe het leert. Authenticiteit betreft de echtheid van situaties, hoe meer herkenbaar, concreet, interessant of betekenisvol het leren is, des te groter is de motivatie van de leerling.

Wereldburgerschap op school is leerlingen laten beseffen dat ze deel uit maken van een groter geheel: de wereld.



Figuur 2. Concentrische cirkels sociale competentie

2.2.4 Participatie

Hicks & Steiner (1989) beschrijven vormen van leren waarbij ervaringen centraal staan en de leerling participeert binnen de les. Dit geeft de leerling eigenaarschap en heeft een hogere mate van interesse, betrokkenheid tot gevolg. Daarnaast kunnen vormen van participatie bijdragen aan vorming van democratische waarden (De Winter, 2011). Passieve vormen van didactiek stimuleren te weinig discussie, debat, reflectie en kritisch denken.

De vier basisbehoeften van sociale competentie sluiten nauw aan bij de mate waarin leerlingen de mogelijkheid krijgen te participeren binnen de organisatie van de school, maar ook bij de lesstof. Hiervoor zijn vijf niveaus van participatie te onderscheiden. De mate waarin de leerlingen betrokken zijn geeft ook een indicatie van de duurzaamheid van de opbrengst van het geleerde en in welke mate leerlingen het geleerde toepassen. In tabel 1 staan de vijf verschillende niveaus van participatie genoemd. Uit de tabel wordt duidelijk dat de mate van participatie bijdraagt aan een hoger gevoel van eigenaarschap, wat resulteert in een stimulans van eigen verantwoordelijkheid.

Tabel 1. *Niveaus van participatie van leerlingen*

niveau participatie	omschrijving
vertegenwoordiging	Passieve consumptie, leerlingen voeren uit
raadpleging	Leerlingen bij keuze thema en opzet betrokken, beperkte invloed op vorm en inhoud van een activiteit, tijdens activiteit een uitvoerende rol
actieve betrokkenheid	Leerlingen worden in alle fasen van een activiteit geïnformeerd en actief betrokken en kunnen sturing uitoefenen. Regie en beslissingen liggen bij de leerkracht
mede-eigenaarschap	Leerlingen zijn in alle fasen echt mede-eigenaar, verantwoording is gedeeld met de leerkracht
eigenaarschap	Iedere leerling is zelf verantwoordelijk voor eigen keuzes, ontwikkeling, attitude en gedrag

2.3 Wereldburgerschap in het onderwijs

2.3.1 Schoolcultuur

Wereldburgerschapsonderwijs maakt ook deel uit van de schoolcultuur (Onderwijsraad, 2003). De school heeft een visie op wat voor een gemeenschap de school wil zijn en wat ze wil bereiken voor en met leerlingen. Deze visie vormt een basis voor de verdere invulling van de morele educatie. Hierbij is de houding en het handelen van de leerkrachten van belang, omdat zij constant aan overdracht van waarden doen. Uit onderzoek blijkt dat de schoolcultuur van minstens even groot belang is als kennisoverdracht. Effectief is een indirecte vorm van waardenoverdracht: het legt vooral nadruk op het school- en klassenklimaat (Biesta & Lawy, 2006; Sandström, Stier, Einarson, Davies & Asunta, 2010). Het moeten volgen van regels, zonder dat er sprake is van overleg, discussie of beslissingsrecht gaat de ontwikkeling van democratische vorming tegen (Biesta & Lawy, 2006). Een aantal onderzoekers legt een verband tussen burgerschapsprogramma's en een positief schoolklimaat (Durlak, Taylor, Kawashima, Pachan, DuPre, et al., 2007; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Frederick, et al., 2003; Vieno, Perkins, Smith & Santinello, 2005).

2.3.2 Pedagogisch kader

Diverse wetenschappers benadrukken het mondiale aspect dat bij burgerschapsonderwijs centraal zou moeten staan. Nussbaum (1994) beschrijft dat het burgerschapsonderwijs van de toekomst vooral gaat over gedeelde verantwoordelijkheid voor mondiale uitdagingen, een kritische betrokkenheid bij de wereld: dicht bij het kind of ver weg. Er ligt voor het onderwijs vooral een taak om kinderen meerdere perspectieven op de wereld te geven. Culturele en religieuze stereotypen en verkeerde beeldvorming in de media moeten worden bestreden. De beschrijving van De Winter (2011) over opvoeding met een positieve oriëntatie en daaruit voortvloeiend de aandacht voor wereldburgerschap in onderwijs en opvoeding, sluit aan bij de visie van Nussbaum (1994). Door bijvoorbeeld met kinderen andere culturen en samenlevingen te bestuderen, leren ze zich met anderen te identificeren, maar ook de impliciete vanzelfsprekendheden van hun eigen cultuur te ontdekken.

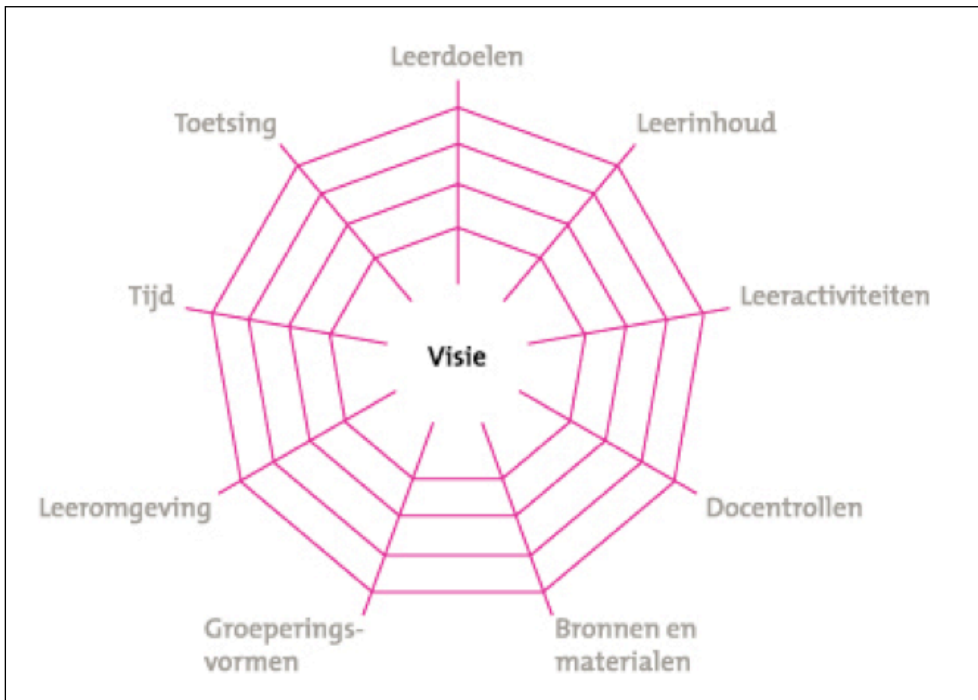
2.3.3 Doelstellingen

Het doel van wereldburgerschapeducatie is leerlingen in te laten zien en te laten ervaren dat zij onderdeel zijn van de wereld. Doelstelling is ook dat leerlingen ervaren dat ze een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan en verantwoording hebben bij het verbeteren van omstandigheden in de wereld. Hierbij moeten leerlingen voorbereid worden op verdeling van macht, ongelijkheid, diversiteit en begrip krijgen hoe de wereld werkt op economisch, sociaal, politiek, cultureel en technologisch vlak (Oxfam, 2006).

2.3.4 Vormgeving van het onderwijs

Volgens het NCDO uit wereldburgerschap zich vooral in alle activiteiten die betrekking hebben op kennis, vaardigheden en waarden die een rol spelen bij een internationale oriëntatie op de samenleving. Niet als apart vak in het curriculum, maar het kan binnen alle schoolvakken een zinnige bijdrage leveren.

Wereldburgerschap als nieuwe vorm van burgerschap heeft verstrekkende gevolgen voor de manier waarop scholen hun onderwijs aan leerlingen over burgerschap in moeten richten (Merryfield & Duty, 2008; Pike, 2008; Pike & Selby, 1988, 1995). Een model om dit onderwijs verder vorm te geven is bijvoorbeeld het curriculaire spinnenweb van Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) (Bron, Leverink & Thijs, 2012). In dit model staat de visie die in de praktijk gerealiseerd moet worden centraal. De draden van het spinnenweb zijn de instrumenten die ingezet kunnen worden om bijvoorbeeld doelen, leerinhoud, activiteiten en toetsing vorm te geven (Akker & Thijs, 2009). Zie hiervoor ook figuur 3. De keuze voor de metafoor van spinnenweb is gebaseerd op het belang van de samenhang tussen de verschillende onderdelen, als ook het kwetsbare karakter van een curriculum. Als één van de elementen wegvalt, heeft dit invloed op de andere elementen (Bron & Thijs, 2010).



Figuur 3. Curriculaire Spinnenweb burgerschap, SLO (Akker & Thijs, 2009)

2.3.5 Invloed van leerlingkenmerken op de vorming tot wereldburger

Leerlingkenmerken als leeftijd, sekse, etnische achtergrond en cognitief vermogen spelen een rol in burgerschapscompetenties. Zo blijkt dat leerlingen uit het primair onderwijs met een hogere score voor lezen en rekenen ook hogere scores op het gebied van burgerschap (Ten Dam, Dijkstra, Geijssel, Ledoux & Van Veen, 2010). Ook is er aan het einde van de basisschoolperiode sprake van verschillende scores als dit gerelateerd wordt aan sekse: meisjes behalen een hogere score. Dit verschil wordt later in de periode van het voortgezet onderwijs door jongens weer ingelopen. Aan het einde van de middelbare schooltijd zijn er nauwelijks verschillen.

In onderzoek naar de relatie tussen opleidingsniveau van ouders of het effect van sociaal-economische achtergrond en burgerschapscompetentie van het kind is in Nederland geen verband gevonden (Ledoux, Geijssel, Reumerman & Ten Dam, 2011). Hetzelfde onderzoek wijst uit dat allochtone leerlingen, vooral leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst, hogere scores op het gebied van attitude, vaardigheid en reflectie dan autochtone leerlingen. Op het niveau van de school is onduidelijk welke factoren een rol spelen bij competentieontwikkeling van burgerschap. Er zijn wel aanwijzingen dat tijd, taakverdeling, schoolontwikkeling en de rol

van leraren van belang zijn (Hilbers, Dekkers & Dijkstra, 2010).

De Onderwijsraad (2012) omschrijft dat leerprestaties mogelijk samen kunnen hangen met programma's voor burgerschap. Uit onderzoek in de Verenigde Staten blijkt dat er een relatie bestaat tussen een positief schoolklimaat en leerprestaties op cognitief vlak (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009).

2.4 De leerkracht als wereldburger

In de vorige subparagraaf is beschreven welke leerling-kenmerken al dan niet invloed hebben op de vorming tot wereldburger. Eén van de belangrijkste factoren in de vorming tot wereldburger ligt bij de persoon van de leerkracht. In deze paragraaf wordt verder ingegaan op de voorbeeldfunctie van de leerkracht, competenties op het gebied van wereldburgerschap en recent onderzoek naar leerkrachten en wereldburgerschap op zowel nationaal als internationaal niveau.

2.4.1 Een rondje om de wereld: internationaal onderzoek

Recent onderzoek van Hogeling (2012) naar wereldburgerschap in de klassenpraktijk wijst uit dat in Nederland wereldburgerschap weinig structureel onderdeel uitmaakt van het lesaanbod. Ongeveer een derde van de leerkrachten basisonderwijs binnen dit onderzoek zegt mondiaal burgerschap op structurele wijze in te passen binnen het lesprogramma. Tweederde deel van de deelnemende leerkrachten schenkt incidenteel aandacht aan aan wereldburgerschap gerelateerde thema's. Ook blijkt uit het onderzoek dat er weinig verschil is in de mate van aandacht voor de wereld tussen leerkrachten uit de onderbouw of bovenbouw van de basisschool. Leerkrachten noemen met name het vermogen tot samenwerking, het oplossen van conflicten en een verantwoordelijke, respectvolle en betrokken houding als belangrijke punten bij het begrip wereldburgerschap. Slechts een kwart van de leerkrachten vindt dat collega's op school onvoldoende kennis hebben om les te geven over thema's rondom wereldburgerschap. Tijdsdruk zorgt voor een belemmering om onderwijs rondom wereldburgerschap mogelijk te maken.

Op internationaal niveau is er ook op verschillende gebieden onderzoek gedaan naar wereldburgerschap: naar implementatie van curricula (Larsen & Faden, 2008; Lee & Leung,

2006), naar kennis en ervaring van de wereld (Hicks & Holden, 2007; Merryfield, 1998) en toetsing van kennis en ervaring van de jeugd (Holden, 2000; Osler & Starkey, 2003). Alle genoemde onderzoeken zijn voornamelijk gedaan in het voortgezet onderwijs in de Verenigde Staten, Canada, Verenigd Koninkrijk en Hongkong.

De uitkomsten zijn niet zonder meer te vergelijken met de Nederlandse situatie door politieke, onderwijskundige, maatschappelijke verschillen tussen de landen en de manier waarop wereldburgerschap benaderd wordt. In Groot-Brittannië kiest men een geheel andere invalshoek voor wereldburgerschap dan in Noord-Amerika (Hicks, 2003). Internationaal onderzoek in verschillende gebieden in de wereld laat een tendens zien dat wereldburgerschap nog maar weinig structureel wordt ingezet in het onderwijs. Ook toont onderzoek op internationaal niveau aan dat leerkrachten zich nog niet bekwaam genoeg voelen om op het gebied van wereldburgerschap les te kunnen geven. Leerkrachten hebben veel meer ondersteuning nodig om het lesgeven over wereldburgerschap mogelijk te kunnen maken (Lee & Leung, 2006; Mundy & Manion, 2008; Rapoport, 2010; Pike & Selby, 1988; 1995). Tijdsdruk zorgt voor een grote belemmering, veel docenten kunnen weinig tot geen tijd vinden om aandacht te besteden aan aspecten over wereldburgerschap (Schweisfurth, 2006; Lee & Leung, 2006).

2.4.2 De leerkracht als rolmodel

De leerkrachten die nu voor de klas staan zijn van groot belang bij de ontwikkeling van wereldburgerschap bij hun leerlingen. De cultuur op een school en de leerkracht als persoon zijn van grote invloed op de morele ontwikkeling van de leerling (Schuitema, Ten Dam & Veugelers, 2007), evenals de interactie tussen leerkrachten en leerlingen (Osler, 1994; Spring, 2001). De docenten spelen een sleutelrol in het proces. Het is belangrijk dat leraren zich bewust zijn van hun voorbeeldrol: ze zijn in hun dagelijkse handelen bedoeld en onbedoeld vormend bezig (Onderwijsraad, 2011; Hogeling, 2012). Volgens Vriens (2007) heeft de leerkracht verschillende rollen, in zijn rol als pedagoog functioneert de leerkracht vooral als voorbeeld en representeert hij de cultuur.

2.4.3 Opleiding leraar basisonderwijs

De eerste stap om docenten vertrouwd te maken met wereldburgerschap ligt bij de lerarenopleidingen. Robbins, Francis & Elliott (2003) ontdekten bij onderzoek onder studenten van lerarenopleidingen primair onderwijs in het Verenigd Koninkrijk dat een meerderheid (59%) vindt dat wereldburgerschap een hoge prioriteit zou moeten hebben in het curriculum voor primair onderwijs. Een percentage van 31% voelt zich vertrouwd bij een schoolbrede aanpak voor duurzame ontwikkeling. Volgens Robbins, et al. (2003) kunnen de moeilijkheid van het begrip wereldburgerschap en het omgaan met controversiële vraagstukken een gebrek aan vertrouwen opleveren.

2.5 Burgerschapsvorming in het Nederlandse primair onderwijs

In deze paragraaf wordt een koppeling van theorie naar praktijk gemaakt. De paragraaf beschrijft de dagelijkse praktijk van burgerschapsvorming binnen het Nederlandse primair onderwijs. Er wordt inzicht gegeven in de huidige wettelijke kaders en het toezichtkader van de Inspectie van het Onderwijs.

2.5.1 Wet op Primair Onderwijs

Binnen het Nederlandse onderwijssysteem regelt de *Wet op Primair Onderwijs* de hoofdlijnen van het basisonderwijs. Het wettelijk kader is uitgewerkt in onder andere het *Besluit Kerndoelen*. De Wet stelt het besteden van aandacht aan maatschappelijke verhoudingen verplicht. Deze verplichting staat omschreven in een aantal leergebiedoverstijgende Kerndoelen, welke gericht zijn op de vorming van de leerling op het gebied van weerbaarheid en sociaal gedrag (Ministerie van OCW, 1998). Scholen mogen zelf de inhoudelijke invulling bepalen die aan deze Kerndoelen wordt gegeven. Binnen het *Besluit Kerndoelen* is vastgelegd dat scholen aandacht besteden aan *Oriëntatie op jezelf en de wereld*. Dit besluit omschrijft de verschillende rollen in de maatschappij waarop kinderen via onderwijs moeten worden voorbereid. Wereldburgerschap wordt niet expliciet benoemd, maar de houding en vaardigheden die binnen de Kerndoelen worden benoemd zijn te relateren aan wereldburgerschap (Oomen & Vrolijk, 2010).

Binnen een aantal Verdragen die door Nederland ondertekend zijn, is educatie gerelateerd aan wereldburgerschap benoemd. Nederland heeft zich gecommitteerd aan het *Kinderrechtenverdrag* en het *Internationaal Verdrag Economische, Sociale en Culturele Rechten*, die vervolgens uitgewerkt zijn in een aantal internationale instrumenten, zoals de *UN Declaration on Human Rights Education* en de *Council of Europe Resolution on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (Oomen & Vrolijk, 2010).

2.5.2 Actief Burgerschap en Sociale Integratie

Aanvullend op het wettelijk kader hebben scholen sinds 2006 de opdracht tot stimulering van *Actief burgerschap en Sociale Integratie*. Het onderwijs moet het opgroeien van leerlingen in een pluriforme samenleving als uitgangspunt hebben. Daartoe moet het onderwijs op de scholen gericht zijn op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie. Deze bevordering moet kennismaking met en de vergaring van kennis over verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten tot doel hebben (Ministerie van OCW, 2005; 2006).

Actief burgerschap verwijst naar het vermogen om deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. Het onderdeel sociale integratie gaat over de deelname van burgers, ongeacht culturele achtergrond, aan de samenleving.

De school is verplicht aandacht te schenken aan de bevordering van sociale competenties, de samenleving en diversiteit en basiswaarden voor participatie aan de democratische rechtstaat. De school moet zelf ook burgerschap en integratie in de praktijk brengen.

2.5.3 Toezichtskader

De wettelijke verplichtingen die een school heeft op het gebied van burgerschapsonderwijs worden gecontroleerd door de Inspectie van het Onderwijs. De Inspectie doet onderzoek in hoeverre scholen voldoen aan het wettelijk kader met behulp van een toezichtkader (Inspectie van Onderwijs, 2006; 2008). Binnen het toezichtkader staat aandacht voor de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs centraal, waaronder kwaliteitszorg en onderwijsaanbod.

De school moet een visie hebben op burgerschap en integratie en aan deze visie op planmatige wijze invulling geven. Ook moet de visie regelmatig worden geëvalueerd en legt de school verantwoording af aan ouders en bestuur.

2.6 Een praktische invulling van wereldburgerschap: democratie en mensenrechten

De bevordering van wereldburgerschap binnen het primair onderwijs kan mogelijk op praktische wijze vorm worden gegeven met behulp van democratie en de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en de Rechten van het kind. Deze paragraaf gaat dieper in op democratisch burgerschap en mensenrechteneducatie.

2.6.1 Voorspellers van actief burgerschap

Twee veel voorkomende termen bij wereldburgerschapseducatie zijn democratie en mensenrechten. De meeste beschrijvingen van (wereld)burgerschap gaan zelfs uit van democratie en mensenrechten. Volgens Davies (2004) zijn er in de school twee belangrijke voorspellers van actief burgerschap: de betrokkenheid van leerlingen bij democratie op school en het opdoen van ervaringen bij een vorm van betrokkenheid bij de gemeenschap. De voorspellers van Davies (2004) wijzen uit dat het de bedoeling is dat kinderen op school democratie en mensenrechten in het dagelijks leven op school ervaren.

In deze tijd van individualisering wijzen meerdere onderzoeken uit dat leerlingen in Nederland te weinig op de hoogte zijn van democratie, politiek, een politieke voorkeur hebben en bereid zijn te gaan stemmen (Dekker, 1999).).

2.6.2 Democrats are made, not born

In visie van de Verenigde Naties is het gezin een onmisbare schakel bij de opbouw van een democratische gemeenschap (Vriens, 2007). Ruim voor de vaststelling van deze visie sprak Dewey (1923) al over 'A democratic way of life', democratie niet alleen gekenmerkt door formele documenten maar juist ook in gedrag van mensen. Dit gedrag uit zich in het erkennen van wederzijdse belangen van individuen en groepen, het afstemmen van ervaringen en het participeren in gemeenschappelijke praktijken. Maar ook in gelijkheid en gelijkwaardigheid, rechten en plichten, verbod op discriminatie op basis van geloofsovertuiging, geaardheid en

afkomst. De democratie wordt gezien als samenlevingsvorm waarbij conflicten worden opgelost op een vreedzame manier, zonder tussenkomst van geweld (White, 1999).

Diverse pedagogen uiten hun zorg over de kwetsbaarheid van de democratie (De Winter, 2010). Gebrek aan kennis over en betrokkenheid bij de democratie kan leiden tot verzwakking van een democratische rechtstaat (Levinson, 1999).

'*Democrats are made, not born*', een mooie omschrijving van White (1999) over de noodzaak tot vorming van democratische burgers. Opvoeding en onderwijs vormen een belangrijke schakel in de overdracht van democratische waarden op kinderen. Bij een democratische opvoeding staan een viertal aspecten centraal: respect voor ieder mens, rechten voor alle partijen, medezeggenschap van kinderen over eigen zaken en een geaccepteerd en dienstbaar gezag.

De basis voor de overdracht van democratie ligt bij het gezin, de school vormt een toegevoegde waarde. De taak van de school ligt ook bij de bijdrage aan de ontwikkeling van de samenleving. Dit gedachtegoed stamt uit de tijd van de Verlichting, waarin het ideaal van een betere en humanere wereld zijn oorsprong vindt (Vriens, 2007).

2.6.3 Democratie op school

In een recent advies van de Onderwijsraad (2012) aan de minister van OC&W stelt de Onderwijsraad dat de kern van het burgerschapsonderwijs gericht moet zijn op het leren functioneren in een democratische samenleving. Het advies is gericht op ondersteuning van de scholen, het bijstellen van wettelijke eisen, heldere omschrijvingen in wet- en regelgeving en het bieden van handvatten aan scholen voor het verzorgen van een structureel aanbod. Het functioneren in een democratische rechtstaat en identiteitsontwikkeling van leerlingen moeten aan bod komen in het onderwijs. Het als burger goed bij kunnen dragen aan de maatschappij kan pas als de burger zelf weet waar hij voor staat (Sieckelink, 2009). Burgerschapsonderwijs leert een leerling een eigen mening en waarden en normen te ontwikkelen, na te leven en uit te dragen. Problematisch is dat er in de praktijk grote verschillen zijn rondom de visie op de waarde van democratie (Vriens, 2007).

De Onderwijsraad (2012) is van mening dat het essentieel is om leerlingen de houding en de wil om democratisch te handelen aan te leren. Leerlingen moeten uitgedaagd worden om

de waarden van de democratie in hun eigen wereldbeeld als iets van zichzelf te integreren (Vriens, 2007). Ook volgens De Winter (2010) is democratie een belangrijk onderdeel van wereldburgerschap. De manier waarop scholen omgaan met de mening van de leerlingen en de mate waarin leerlingen hun eigen mening mogen uiten op school dragen bij aan de ontwikkeling van denkbeelden van de leerling. De vorming van democratische waarden vindt plaats op drie niveaus: een onbewust niveau, waarbij de invloed van de leerkracht een grote rol speelt; een vanzelfsprekend niveau, bijvoorbeeld sociale omgangsvormen aan de orde worden gesteld, en op een bewust niveau waar de leerkracht aandacht besteedt aan kennis van achtergronden zoals het politieke stelsel.

2.6.4 Mensenrechteneducatie als pedagogisch kader

Mensenrechten zijn rechten en vrijheden die voor alle mensen altijd, overal en voor iedereen gelden: ze zijn universeel. Mensenrechten zijn vastgelegd in de *Universele Verklaring van de Rechten van de Mens* in 1948.

Bij de vormgeving van democratische vorming binnen het basisonderwijs kan mensenrechteneducatie uitkomst bieden. Volgens Davies (2008) kunnen mensenrechten een pedagogisch kader vormen voor wereldburgerschap en democratie: gelijke aanspraken op fundamentele rechten, vrijheden en verantwoordelijkheden bieden een stevige basis hiervoor.

Mensenrechteneducatie vindt zijn basis in het Wereldprogramma Mensenrechteneducatie. Het programma hanteert een definitie waarbij onderwijs niet alleen gericht is op kennis van mensenrechten en beschermingsmechanismen, maar ook op houding en gedrag om mensenrechten voor iedereen in de maatschappij te respecteren.

Oomen & Vrolijk (2010) beschrijven doelstellingen van mensenrechteneducatie: het overbrengen van principes als gelijkheid, nadruk op wederzijdse afhankelijkheid en een praktische invulling van activiteiten dicht bij de eigen culturele context van leerlingen. Het doel van mensenrechteneducatie is de vergroting van respect voor de rechten van de mens, het in staat stellen van iedereen om te kunnen participeren in een democratische rechtsstaat en bevordering van begrip, tolerantie, seksegelijkheid en vriendschap in allerlei vormen.

Het SLO ontwikkelde in 2012 een leerplan waarin burgerschap aan mensenrechteneducatie gekoppeld wordt (Bron & van Vliet, 2012). Hiertoe zijn de drie

onderdelen van burgerschap, democratie, participatie en identiteit uitgewerkt in de verschillende competenties: houding, vaardigheden en kennis. Het SLO benoemt hiertoe een negental verschillende typen burgers.

Volgens de Onderwijsraad (2012) kan juist een uitkomst bieden bij het vorm geven van democratisch burgerschapsonderwijs op scholen. Het biedt een pedagogisch kader om hier verder invulling aan te geven.

2.7 Conclusie literatuurstudie

Wereldburgerschap kan gezien worden als een breed begrip. De binnen dit onderzoek gehanteerde definitie gaat uit van een mondiale component van burgerschap. De vraag die bij deze literatuurstudie centraal staat is wat men tot wereldburgerschap brengt en welke bijdrage het onderwijs hieraan levert. Bij de vorming tot wereldburgerschap spelen er veel zaken een rol, maar de opvoeder van het kind wordt als meest belangrijke factor gezien. De pedagogische rol van de leerkracht is aanvullend, maar mag zeker niet onderschat worden. In het huidige onderwijslandschap speelt de overheid een kleine rol bij de vorming tot wereldburger. De overheid legt een grote mate van autonomie bij de scholen zelf. De Onderwijsraad (2012) pleit voor het bieden van meer handvatten aan scholen. In het beperkt beschikbare onderzoek komt naar voren dat er op scholen nog maar nauwelijks sprake is van een structureel aanbod op het gebied van wereldburgerschap. Scholen spelen vooral in op sociaal burgerschap, iets wat inderdaad als startpunt bij de vorming van wereldburgerschap nodig is. Maar om tot dit te komen, is het nodig dat de school vergaande stappen zet. Onderwijs over democratie is cruciaal volgens veel onderzoekers. Mensenrechteneducatie kan een passende schakel vormen om te komen tot wereldburgerschap.

3. Vraagstelling kwalitatief onderzoek

3.1 Vraagstelling

De literatuurstudie leidt tot een praktische vraagstelling voor het kwalitatieve deel van het onderzoek. De rol van de leerkracht blijkt van groot belang bij de vorming van de leerling tot wereldburger. Om te onderzoeken in hoeverre de leerkracht nu al aandacht besteedt aan wereldburgerschap in de klas, staat de volgende hoofdvraag bij dit kwalitatief onderzoek centraal:

Hoe denken docenten binnen het primair onderwijs in Nederland over wereldburgerschap, waaruit bestaat het huidige aanbod en wat is er nodig voor de toekomst?

De literatuurstudie wijst uit dat wereldburgerschap meerdere gebieden en aandachtspunten beslaat. Daarom is de hoofdvraag uitgesplitst in een aantal deelvragen. Voor de uitwerking van deze deelvragen is het *Curriculair Spinnenweb* van het SLO als uitgangspunt genomen. Een toelichting op dit spinnenweb staat beschreven in voorgaand hoofdstuk. De deelvragen splitsen zich uit naar de deelgebieden die ook in het *Curriculaire Spinnenweb* centraal staan.

Lerarenopleiding primair onderwijs

- Op welke manier besteedt de lerarenopleiding primair onderwijs (PABO) aandacht aan wereldburgerschap?

Primair onderwijs - visie van de school

- Op welke manier heeft de school burgerschap en/of wereldburgerschap omschreven in een visie?
- Waarom vindt de school het belangrijk aandacht te besteden aan (wereld)burgerschap?

Huidige stand van zaken

- Welke leerdoelen heeft de school gesteld op het gebied van burgerschap en in hoeverre is hier een mondiale dimensie aan verbonden?
- Welke leerinhoud heeft de school bepaald op het gebied van wereldburgerschap?
- Hoe geeft de leerkracht in de klas uiting aan wereldburgerschap en in hoeverre hecht

de leerkracht belang aan wereldburgerschap in de klas?

- Welke vormen van leren gebruikt de leerkracht op het gebied van wereldburgerschap binnen de klaspraktijk?
- Welke bronnen en materialen gebruikt de school nu al op het gebied van wereldburgerschap en worden deze bronnen/materialen structureel ingezet

Rol van de leerkracht

- Welke rol heeft de docent bij het leren rondom thema's gerelateerd aan wereldburgerschap van zijn leerlingen?
- Wat heeft de docent in de toekomst nodig om een mondiale component van het burgerschapsonderwijs te versterken binnen de klaspraktijk?

3.2 Verwachtingen

Bij dit onderzoek zijn ook op basis van de deelvragen een aantal verwachtingen opgesteld. Deze verwachtingen spitsen zich vooral toe op de manier waarop de leerkracht omgaat met wereldburgerschap in de klas en op welke manier scholen op dit moment aandacht hebben voor wereldburgerschap. De verwachting is dat er nauwelijks sprake zal zijn van een structureel aanbod op het gebied van wereldburgerschap. Een overzicht van de verwachtingen zijn opgenomen als bijlage bij dit onderzoeksrapport (zie Bijlage 1).

4. Methode en Technieken

4.1 Onderzoekscontext

4.1.1 Participanten - leerkrachten

De resultaten van het empirisch onderzoek zijn gebaseerd op interviews van vijftien leerkrachten, werkzaam op tien verschillende scholen voor primair onderwijs in de provincie Zeeland. Naast interviews is er ook een documentenanalyse gedaan van de participerende scholen. De interviews zijn afgenomen tussen mei en september 2012. De leerkrachten zijn persoonlijk benaderd voor deelname en vonden plaats op vrijwillige basis. Ongeveer de helft van de leerkrachten heeft deelgenomen uit affiniteit of interesse voor wereldburgerschap; de andere helft is minder bewust bezig met thema's rondom wereldburgerschap. De werkervaring van de participanten varieert, maar het merendeel is tussen de acht en twaalf jaar werkzaam als leerkracht in het onderwijs. De jongste participant is vier jaar werkzaam en de oudste participant is 25 jaar werkzaam als leerkracht. De leerkrachten zijn werkzaam in verschillende groepen binnen de basisschool, van groep 1 tot en met groep 8.

4.1.2 Participerende scholen

De deelnemende scholen zijn zeer gevarieerd in opbouw en populatie. De herkomst van de scholen is verspreid over de hele provincie. Er hebben scholen deelgenomen uit de gemeentes Middelburg, Vlissingen, Goes, Terneuzen, Veere, Reimerswaal, Kapelle en Borsele. De denominatie van de scholen verschilt: zeven van de deelnemende scholen hebben een christelijke grondslag, waarbij er ook nog onderscheid gemaakt kan worden tussen een protestants-christelijke, christelijke of rooms-katholieke identiteit; twee scholen hebben een openbaar karakter en één deelnemende school heeft een algemeen bijzondere grondslag. De grootte van de scholen varieert sterk: van een school van 26 leerlingen in een dorp in de gemeente Reimerswaal tot een school van 475 leerlingen in de gemeente Middelburg. De scholen variëren in opbouw van de populatie, waarbij het grootste deel van de deelnemende scholen beschikt over een homogene samenstelling. Binnen het onderzoek hebben ook twee scholen deelgenomen met een meer heterogene populatie, waarbij deze voor een groot deel bestaat uit kinderen van verschillende nationaliteiten en achtergronden.

4.1.3 Participanten opleiding leraar basisonderwijs

Om inzicht te verkrijgen in de opleiding tot leraar basisonderwijs binnen de regio Zeeland, richt een klein deel van het onderzoek zich op deze opleiding. Met een tweetal docenten van de opleiding gevestigd in Vlissingen is een interview gedaan. Deze twee docenten zijn werkzaam aan de lerarenopleiding als docent onderwijskunde en docent Mens en Maatschappij. Daarnaast zijn ook twee vierdejaarsstudenten van deze opleiding gevraagd naar hun ervaringen. Beide studenten zijn bezig met hun eindstage: Leraar in Opleiding (LIO).

4.2 Onderzoeksdesign en procedure

4.2.1 Beleidsdocumentenanalyse

De beleidsdocumentenanalyse bestaat uit een analyse van de schoolgids, het schoolplan, het strategisch beleidsplan van het overkoepelende bestuur en het openbaar rapport van de Inspectie van het onderwijs van iedere deelnemende school. Deze documenten zijn geanalyseerd met behulp van een vooraf opgestelde checklist, waarbij inhoud, structuur, relatie tussen structuur en context als een vergelijking met recente theorieën op het gebied van wereldburgerschap centraal staat.

4.2.2 Interviews

Het tweede deel van het onderzoek bestaat uit een vijftiental semi-gestructureerde interviews met leerkrachten primair onderwijs. Deze interviews hebben plaatsgevonden aan de hand van een vooraf opgestelde onderwerpenlijst, waardoor een open karakter tijdens het interview gewaarborgd kon worden. De keuze voor dit open karakter maakt het mogelijk om tijdens het interview dieper op details in te gaan. De onderwerpenlijst is gebaseerd op de bevindingen uit de literatuurstudie, bovenstaande genoemde instrumenten ontwikkeld door het SLO en recent onderzoek van Osler (2011), Veugelers (2011) en Mundy&Manion (2008). Zowel de checklist voor de beleidsdocumentenanalyse, alsmede de onderwerpenlijst voor de interviews zijn als bijlagen bij dit verslag toegevoegd (zie bijlage 2 en 3).

Bij de samenstelling van de groep leerkrachten is geprobeerd om een afspiegeling te krijgen van leerkrachten die werkzaam zijn in het basisonderwijs. Hierbij is rekening gehouden met leeftijd, ervaring, denominatie van de school en affiniteit tot het onderwerp.

De interviews zijn volgens een vaste structuur afgenomen: een introductie met uitleg van wat er tijdens het interview besproken wordt, de verwerking van de gegevens op anonieme basis, de vraagstelling en een afsluiting. De gemiddelde duur van ieder interview was ongeveer drie kwartier tot een uur en deze gesprekken vonden plaats in een ruimte waar de participant vrijuit kon praten. Alle interviews zijn opgenomen met een geluidsrecorder en gegevens zijn geanonimiseerd.

4.2.3 Aanvullende informatie

Naast deze twee onderdelen zijn tijdens het bezoek en de informele gesprekken opvallende zaken genoteerd in een logboek. Deze notities zijn gedurende het gehele onderzoek bijgehouden en vormen aanvullende informatie op de verzamelde gegevens. Door gebruik te maken van verschillende vormen van dataverzameling is een breed beeld ontstaan in relatie tot de onderzoeksvraag. De leraren hebben op anonieme basis deelgenomen aan het onderzoek.

4.3 Analyse

4.3.1 Beleidsdocumentenanalyse

De beleidsdocumenten zijn geanalyseerd met behulp van de vooraf op gestelde checklist en vormen vooral een bron om meer inzicht te vergaren in de manier waarop scholen invulling geven aan de opdracht tot Actief Burgerschap en Sociale integratie en de manier waarop wereldburgerschap tot uiting komt in officiële documenten. Op basis van exploratie zijn documenten uiteengerfeld, gecodeerd en gestructureerd.

4.3.2 Analyse interviews

De interviews zijn met behulp van NVivo volledig getranscribeerd. Er is gekozen om vanuit een aanpak gebaseerd op de Grounded Theory (Charmaz, 2006) de interviews te analyseren. Dit uit zich in het gebruik van verschillende dataverzamelmomenten en regelmatige toetsing of gevonden data past binnen de onderzoeksvraag. Het literatuuronderzoek vormde de basis voor de gesprekken met de leerkrachten en de beleidsdocumentenanalyse. Deze gesprekken zijn vastgelegd in memo's, waaruit bepaalde patronen tevoorschijn zijn gekomen, die ten grondslag liggen aan de conclusies. Op basis van verschillende coderingen is toegewerkt naar

het stellen van uiteindelijke conclusies.

Gedurende het onderzoek is er regelmatig overleg gepleegd met andere onderzoekers en leerkrachten over de interpretatie van de onderzoeksgegevens en de conclusies die uit de gevonden informatie zijn getrokken. Bovendien zijn de conclusies die uit het onderzoek naar voren komen, regelmatig gerelateerd aan de gevonden literatuur.

De uitwerkingen van de interviews en analyses zijn, op verzoek, ter inzage beschikbaar. Hierbij worden gegevens van de deelnemers vertrouwelijk behandeld.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het kwalitatieve onderzoeksdeel beschreven. Hierbij zal de eerste paragraaf dieper in gaan op de documentenanalyse, in de tweede paragraaf worden resultaten van de gesprekken met leerkrachten beschreven. Het hoofdstuk sluit af met de resultaten uit het onderzoek op de lerarenopleiding basisonderwijs.

5.1 Documentenanalyse

5.1.1 Schoolgids, schoolplan en strategisch beleidsplan

In de analyse zijn diverse officiële documenten bestudeerd: de schoolgids, schoolplan, strategisch beleidsplan bestuur en rapportages van de Inspectie van het Onderwijs. Deze analyse geeft een zeer gevarieerd beeld van wat scholen opnemen in de schoolgids omtrent (wereld)burgerschap. Bij een aantal scholen wordt de visie die de school wil uitdragen vooral gerelateerd aan het geloof en de Bijbel. Hierbij worden termen als verdraagzaamheid, verantwoordelijkheid en zorg voor de medemens in alle schoolgidsen in meer of mindere mate genoemd. De openbare scholen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen baseren de visie op het Verdrag van de Rechten van het Kind.

In alle schoolgidsen is de wet op Actief Burgerschap en Sociale Integratie vermeld in meer of minder expliciete vorm. De maatschappij en voorbereiding op de pluriforme samenleving en het belang dat de school hieraan hecht wordt in een aantal schoolgidsen genoemd. Vooral de uiting van respect en verantwoordelijkheid worden beschreven.

Een aantal scholen beschrijft zeer expliciet vormen van wereldburgerschap: de school vindt het belangrijk verantwoordelijkheid voor de aarde en samenleving bij te brengen. Een andere school beschrijft in de visie de voorbereiding van kinderen op een snel veranderende wereld, waarbij het de kinderen wil stimuleren in flexibiliteit, creativiteit, ondernemend zijn en bevordering van zelfstandigheid. De school hecht hierbij belang aan de rechten van de mens en het Kinderrechtenverdrag, democratie en participatie. Een andere deelnemende school is een zogenaamde *Wereldschool*, tegenwoordig *Artikel-1 School* genoemd. Deze school zet, binnen het pedagogische klimaat, het omgaan met verschillen centraal, zowel dichtbij in de schoolgemeenschap als in de wereld.

5.1.2 Rapportage Inspectie

Van alle deelnemende scholen zijn ook de meest recente openbare rapportages van de Inspectie van het Onderwijs bestudeerd en geanalyseerd op de indicatoren op het gebied van *Actief Burgerschap en Sociale Integratie*. Opvallend is het gegeven dat in slechts enkele bestudeerde rapporten het onderdeel burgerschap beschreven staat en beoordeeld is. Al deze basisscholen zijn beoordeeld met een onvoldoende. De overige scholen zijn niet beoordeeld op het onderdeel burgerschap. In de rapportage staat burgerschap niet omschreven en zijn indicatoren niet vermeld. De scholen met een (onvoldoende) beoordeling beschrijven in de schoolgids een uitgebreide visie omtrent burgerschap, benoemen doelstellingen en hoe burgerschapsonderwijs tot uiting komt in de school. De scholen waarbij geen beoordeling is gegeven, beschrijven vooral de wet in de schoolgids en beschrijven verder geen expliciete visie, doelstellingen of uiting in de school.

5.2 Kwalitatief onderzoek leerkrachten

5.2.1 Typering van de school en leerkracht

De eerste vraag van het interview betrof een typering van de school en de leerkracht zelf. Bij typering van de school noemen alle leerkrachten de populatie van de school, de opbouw van de populatie en achtergronden van ouders. Vaak worden ook de organisatie, grootte en identiteit beschreven.

Naast deze zakelijke feiten beschrijven de meeste leerkrachten wat het team van de school belangrijk vindt in het onderwijs aan leerlingen en hoe dit vanuit bepaalde onderwijsconcepten wordt vormgegeven.

De leerkrachten is ook gevraagd een typering van zichzelf als leerkracht te geven. Dit levert wisselende antwoorden op. Veel typering hebben betrekking op klassenmanagement: het stellen van duidelijke regels, structuur en orde zijn vaak genoemd. Veel antwoorden zijn ook gericht op de houding van de leerkracht: woorden als open, positief en duidelijk zijn veel genoemd. Het scheppen van een klasklimaat waarbij sociaal-emotioneel welbevinden als voorwaarde voor cognitieve ontwikkeling wordt gezien wordt door een aantal leerkrachten genoemd.

Een aantal leerkrachten spreekt zeer gepassioneerd over zijn vak als leerkracht en beschrijft het voorrecht om samen met de kinderen als groep te opereren, een band met de groep aan te gaan en iets te willen betekenen voor de kinderen.

5.2.2 Inspectie van het Onderwijs

Een onderdeel van het interview ging dieper in op de eisen die de Inspectie van het Onderwijs stelt aan burgerschap en wereldburgerschap. Geen van de leerkrachten kent de precieze inhoud van de *Wet Actief burgerschap en Sociale Integratie* of op welke onderdelen de Inspectie scholen toetst op het gebied van burgerschap. Ze zijn niet op de hoogte van indicatoren in het toezichtkader. Een aantal leerkrachten probeert door logisch te redeneren het toezichtkader te voorspellen. Hierbij dichten scholen zichzelf veel minder autonomie toe dan de Inspectie daadwerkelijk biedt.

5.2.3 Definitie wereldburgerschap

Aan de leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek is gevraagd hoe wereldburgerschap gedefinieerd kan worden. Na de omschrijving van de leerkracht is ook de definitie van wereldburgerschap die gehanteerd wordt in dit onderzoek besproken. De twee definities, die van de leerkracht en de gehanteerde definitie, zijn met elkaar vergeleken. Alle leerkrachten in het onderzoek onderschrijven de definitie van Carabain, et al. (2012), een enkele leerkracht plaatst kanttekeningen bij een aantal specifieke onderdelen van de definitie.

De nadruk richtte zich vooral op het onderdeel waarbij wereldburgerschap vorm krijgt in gedeelde verantwoordelijkheid voor mondiale vraagstukken. Zo wordt de rol in de maatschappij zowel dicht bij huis als verder weg, oftewel participatie van (wereld)burgers door leerkrachten benoemd. Zoals een van de leerkrachten omschrijft:

'Actief wereldburgerschap: zelf bereid zijn om dingen te doen, om de maatschappij ten dienste te zijn en zo een positieve impuls te geven aan de maatschappij.'

Een aantal leerkrachten wil, naast het uitdragen van gedeelde verantwoordelijkheid, ook enige vorm van realiteitszin bijbrengen. Volgens een van de leerkrachten kun je niet alle problemen in de wereld oplossen, want dat is nog nooit iemand gelukt. Volgens een andere

leerkracht is het van belang dat een wereldburger ook *'out-of-the-box'* kan denken, om bij te kunnen dragen aan het verzinnen van goede oplossingen voor mondiale vraagstukken. Leren van relevante vraagstukken uit de wereldgeschiedenis levert een waardevolle bijdrage bij het ontwikkelen van een juiste attitude.

De uiting van wereldburgerschap in gedrag, waarbij gelijkwaardigheid centraal staat, is genoemd door alle leerkrachten. Vaak wordt er niet gesproken over gelijkwaardigheid, maar juist over verschillen in de wereld. Kennis van verschillen op cultureel, economisch, politiek, sociaal en cultureel vlak in de wereld. De situatie in Nederland wordt vaak als uitgangspunt gebruikt bij het benoemen van deze verschillen. Leerkrachten vinden dat wereldburgerschap mede inhoudt dat de leerling zich bewust is van zijn positie in de wereld in vergelijking met andere mensen en landen. Hierbij wordt vooral de bevoorrechte positie die mensen in Nederland hebben, in vergelijking met andere mensen in de wereld, benoemd. Een van de leerkrachten legt uit dat gelijkwaardigheid misschien een mooi streven is, maar dat het geen realistisch wereldbeeld geeft. Het merendeel van de leerkrachten spreekt bij de definitie van wereldburgerschap over de uiting van respect voor andere mensen, culturen en religie en de bijdrage die een respectvolle houding kan hebben bij een gelijkwaardige benadering van andere mensen in de wereld.

Wederzijdse afhankelijkheid binnen de wereld is weinig genoemd tijdens de interviews. Er wordt een parallel getrokken met de visie van inclusief denken van Boerwinkel welke eind jaren '60 populair was in Nederland. Bij inclusief denken staat het helpen van een ander centraal. De ander is een deel van jou zelf en valt zo dus onder eigenbelang.

Dat wereldburgerschap zich uit in gedrag onderschrijven de meeste leerkrachten, waarbij bewustwording een eerste punt van belang is. Er worden veel onderwerpen genoemd rondom kennisoverdracht. Houding en vaardigheden komen minder naar voren tijdens de gesprekken. Als ze gemeld worden, gaat het vaak om vaardigheden als omgaan met verschil in mening en visie en het respecteren van elkaars denkwijze. Het ontwikkelen van een kritische houding ten opzichte van de wereld en maatschappij wordt door een van de leerkrachten als een van de belangrijkste zaken gezien, passend bij gedrag van een wereldburger.

5.2.4 Leerinhoud wereldburgerschap

Bij slechts één van de deelnemende scholen aan het interview is er sprake van een meer structureel leeraanbod op het gebied van wereldburgerschap. Deze school is het afgelopen jaar actief bezig geweest met het opstellen van leerinhouden en een doorgaande lijn, waarbij specifieke aandachtspunten centraal komen te staan in het komende schooljaar. Hierbij worden thema's als mensenrechteneducatie, geestelijke stromingen en participatie en democratie binnen de school uitgelicht.

Bij twee van de deelnemende scholen is in het overkoepelende schoolbestuur vastgelegd dat alle scholen de Rechten van het Kind integreren binnen het bestaande programma in de school en in afspraken en regels.

Binnen de overige zeven scholen is er veel minder of geen sprake van een structureel leeraanbod op het gebied van wereldburgerschap. Vaak zien leerkrachten dit ook als een probleem. Juist het niet structureel en planmatig vastleggen van deze thema's zorgt ervoor dat de behandeling van thema's rondom wereldburgerschap zeer leerkrachtafhankelijk is. Daarnaast is het vaak afhankelijk van de klas en van actualiteiten.

5.2.5 Wereldburgerschap in de klas

Uit de diversiteit van antwoorden van de leerkrachten over hoe wereldburgerschap tot uiting komt in de klas, blijkt dat de inzet zeer leerkrachtafhankelijk is. Het grootste deel van de leerkrachten gaf voorafgaand aan het interview ook aan weinig tot niets te doen aan wereldburgerschap in de klas. Tijdens het interview kwamen er toch een heleboel verborgen onderdelen boven, die leerkrachten niet bewust relateren aan wereldburgerschap. Een reden hiervoor kan gezocht worden bij de weinig structurele aanpak: er is veel meer sprake van een projectmatige aanpak of als onderwerpen spontaan ter sprake komen in de klas.

Een aantal onderwerpen is door meerdere leerkrachten genoemd. Vaak worden deze onderwerpen geïntegreerd binnen andere vakken, waarbij de zaakvakken (natuur, geschiedenis en aardrijkskunde) voor de hand liggen. Maar ook sociaal-emotionele vorming wordt in ieder interview benoemd. Met name het omgaan met verschillende standpunten en het leren uiten van je mening worden als belangrijk ervaren. Ook noemt een van de leerkrachten de bewuste keuze voor een voorleesboek dat kinderen een bredere kijk op de wereld biedt. Te weinig tijd

en een vol rooster zijn problematisch als men voldoende aandacht wil besteden aan wereldburgerschap in de klas.

Bij de vorming van leerlingen tot wereldburgers lijken vooral de bewustwording en het vergaren van kennis over de wereld uitgangspunt te zijn. Het belang van wereldburgerschap in de klas lijkt zich hier ook weer toe te spitsen op de bewustwording van verschillen. Dit uit zich met name in het kunnen waarderen van deze verschillen en hier doorheen kunnen kijken. Zoals één van de leerkrachten verwoordde: 'Leerlingen moeten verder leren kijken dan hun neus lang is'. Ze moeten weten wat er speelt in de wereld, moeten samenhang leren zien en de gevolgen leren herkennen die bepaalde keuzes hebben voor anderen in de wereld. Een van de leerkrachten vertelt:

"Wat mij altijd opvalt is dat kinderen heel stil worden als ze de samenhang van dingen gaan begrijpen. Dan maakt het niet uit waar je dan les in geeft. Het verband tussen zaken: dat als je hier je vinger ophoudt, dan gaat er daar wat naar beneden, en heeft dat dus gevolgen voor zowel hier als daar. Dat is wat kinderen ontzettend boeit. Dan zie je gewoon die radertjes draaien, van oh, zit dat zo?"

Anderen noemden ook het zuinig zijn op de wereld en het leren aan een ander te denken. Belang wordt ook gehecht aan het leren bijdragen aan de maatschappij, al zijn hier wel tegenstrijdigheden: veel leerkrachten vinden dat kinderen moeten leren zelf actief te zijn in de maatschappij en een bijdrage moeten leren leveren, terwijl andere leerkrachten hier kritisch tegenover staan. Een kind of leerling kan immers nooit de problematiek oplossen.

Leerkrachten zijn zich bewust van de voorbeeldfunctie die ze in de groep hebben. Voor een van de leerkrachten is problematiek in de wereld vooral 'een ver-van-mijn-bed-show'.

Thema's die in de klassen en scholen behandeld worden zijn zeer divers. Veel genoemd is de actualiteit die door het Jeugdjournaal, Nieuwsbegrip (een methode voor begrijpend lezen), Schooltv en krantenberichten de klas in worden gehaald. Een aantal leerkrachten schenkt structureel aandacht aan de actualiteit door gebruik te maken van een nieuwsmuur of een krantenkring waar kinderen zelf nieuwsberichten moeten uitkiezen en meenemen. Deze activiteiten vinden plaats door de gehele basisschool, vanaf groep 1/2. Religie of ook wel

geestelijke stromingen genoemd, is ook een veel genoemd thema, waar op verschillende manieren binnen de school aandacht voor is. Een aantal scholen koppelt dit aan de lessen godsdienst, anderen aan levensbeschouwelijk onderwijs. Ook zijn er scholen die structureel op bezoek gaan in verschillende soorten plaatsen waar het geloof centraal staat, zoals een kerk, moskee of synagoge.

Daarnaast is politiek een veel genoemd thema, wat al vanaf de laagste groepen aan de orde komt. Gerelateerde onderwerpen als verkiezingen, Prinsjesdag en staatsinrichting komen in de klassen naar voren. De Europese Unie is veel minder onderwerp van gesprek binnen de klassen. Politiek op wereldniveau is door geen van de leerkrachten genoemd. Het leren uiten van je mening en het respecteren van mensen met verschillende standpunten worden binnen dit thema ook vaak naar voren gebracht. Andere genoemde thema's hebben betrekking op cultuur: kunst, muziek en kennis over verschillende gewoonten en houding ten opzichte van andere culturen. Ook handelsbetrekkingen: fair trade, herkomst van producten in de winkel en gevolgen voor anderen in de wereld zijn door leerkrachten genoemd. Thema's als conflict en vrede in de wereld, milieu, rechten van de mens en communicatie zijn genoemd, maar slechts door een enkele leerkracht.

Tijdens de gesprekken kwam naar voren welke onderwerpen leerkrachten lastig vinden om te bespreken in de groep. De meeste leerkrachten zijn zich bewust van hun rol in de groep en welke invloed ze uit kunnen oefenen op leerlingen. Veel leerkrachten nemen bewust een neutrale rol in tijdens discussies of gesprekken die over politiek gaan en de meeste leerkrachten geven geen openheid over stemgedrag. Ze willen leerlingen liever niet beïnvloeden. De meeste leerkrachten geven aan een breder beeld te willen scheppen en zaken vanuit verschillende standpunten te willen belichten. Ook spelen ouders een belangrijke rol in meningsvorming bij hun kind. Leerkrachten willen hier conflicten in voorkomen. Een leerkracht beschrijft:

"Leerlingen komen met een verhaal wat papa of mama heeft verteld thuis, en dan is het wel eens lastig, want wat de juf zegt is ook de waarheid. Daar moet je wel eens in zoeken: je wil jouw eigen mening niet opleggen, hoogstens een wat breder beeld scheppen.

Het is lastig bij jonge kinderen: ze hebben vader en moeder heel hoog staan, en wat zij zeggen is waar. Maar wat de juf zegt is ook waar. Je wilt geen conflict hierin scheppen.”

Tijdens veel gesprekken komt naar voren dat veel leerkrachten het lastig vinden politieke standpunten waar ze het persoonlijk niet mee eens zijn, te belichten en kinderen respectvol te laten benaderen. Tijdens ieder gesprek komen huidige politieke partijen met controversiële standpunten naar voren en uiten leerkrachten zorg over ontwikkelingen op dit gebied.

Andere zaken, die op sommige scholen met een gemengde populatie lastig te bespreken zijn, hebben betrekking op seksuele geaardheid en de algemeen geldende opinie hierover binnen de leefgemeenschap van het kind. Ook geloof, waarbij leerkrachten zich neutraal op willen stellen en conflicten in de wereld zijn binnen sommige schoolpopulaties lastig te bespreken.

Leerkrachten uiten hun zorg over extreme uitersten in standpunten en meningen en waar grenzen precies liggen voor een school en bespreking binnen een klas. De manier waarop dit nu wordt opgelost is door zaken uit de weg te gaan, of uit te gaan van een respectvolle benadering.

5.2.6 Stereotypering en beeldvorming bij kinderen

Binnen het primair onderwijs leven er, volgens de deelnemende leerkrachten, nog veel stereotype beelden onder leerlingen. Ook wordt genoemd dat onder veel volwassenen nog sprake is van stereotypische beeldvorming. Ouders en de gemeenschap van een kind spelen een grote rol bij de vorming van deze beeldvorming. De media zoals televisie en internet zijn van invloed.

Als stereotype beelden zijn met name zaken rondom verschillen als arm en rijk genoemd. Leerlingen in het basisonderwijs hebben vaak medelijden met mensen die het minder hebben dan zij zelf. Een van de leerkrachten vertelt over een project over Afrika:

'Een van de filmpjes bij het project ging over een kind wat naar school ging. Je zag het huis waar het kind in leefde. Veel kinderen uit de klas vonden dat een armoedig huisje, terwijl het kind op het filmpje het zelf helemaal niet armoedig vond. Ze hadden een huis, ze had een uniform en ze mocht naar school. Dat kind voelde zich helemaal niet arm, maar de kinderen uit mijn klas vonden dat wel. Ze zien alleen maar wat er allemaal niet is.'

Een aantal leerkrachten noemt het belang van creatie van een genuanceerder beeld. Ook stereotype beeldvorming bij onderwerpen als seksuele geaardheid en religie worden genoemd. Een aantal van de leerkrachten noemt het als taak van het onderwijs om leerlingen verantwoordelijkheidsgevoel bij te brengen, een kritische houding bij de leerlingen te ontwikkelen en eenzijdige beelden bij te stellen. Vaak worden de media als probleem gezien: het zeer gefilterde aanbod op televisie en versterking van stereotype beeldvorming is iets waar een aantal leerkrachten zich bewust van zijn en ook hun leerlingen van bewust proberen te maken in de vorm van mediawijsheid.

5.2.7 Concept en werkvormen

Op het merendeel van de scholen zijn vormen van samenwerkend leren ingevoerd in de klassen. Leerkrachten vinden dat deze vorm van leren met elkaar goed aansluit bij lessen rondom wereldburgerschap. Vooral omdat deze vorm van leren een sterk sociaal aspect in zich heeft, waarbij leerlingen leren om met elkaar om te gaan, een juiste houding te ontwikkelen en elkaar te respecteren.

Een aantal scholen werkt met de uitgangspunten van Meervoudige Intelligentie, gebaseerd op de principes van Gardner (1985). Hierbij wordt uitgegaan dat iedereen talenten heeft op een bepaald vlak. Deze talenten worden verder ontwikkeld en daarnaast wordt geprobeerd de minder ontwikkelde talenten verder uit te breiden.

Principes van samenwerkend leren en meervoudige intelligentie worden op veel scholen gecombineerd met Daltononderwijs of Boeiend onderwijs. Daltononderwijs gaat uit van bevordering van zelfstandigheid, iets wat volgens de leerkracht die met deze principes werkt ook van belang is bij het vormen tot een goed (wereld)burger. Boeiend onderwijs komt voort

uit Natuurlijk leren, ontwikkeld door Jan Jutte. Hierbij staat betekenisvol werken centraal: de lesstof wordt aangeboden binnen een betekenisvolle context. Een van de leerkrachten legt uit:

'Boeiend Onderwijs is het systeemdenken. Alles is van elkaar afhankelijk, alles is onderwerp van een heel groot breiwerk van allerlei dingen door elkaar heen.'

Leerlingen leren te denken vanuit een systeem, waarbij alles afhankelijk is van elkaar. De leerlingen leren door middel van allerlei werkvormen hoe zaken in relatie staan tot elkaar en welke invloed bepaalde dingen op elkaar hebben. Deze werkvormen zijn uitermate geschikt als je leerlingen wilt leren hoe bepaalde zaken in de wereld werken en wat gevolgen van bepaalde acties zijn.

5.2.8 Materiaal

Onder de gebruikte materialen worden de reguliere methodes voor met name aardrijkskunde, geschiedenis en natuur genoemd. Op de christelijke scholen wordt ook de methode voor godsdienst gebruikt voor wereldburgerschap. Ook de methode voor sociaal-emotionele vorming is in alle gesprekken aan de orde geweest. Op alle scholen zijn leerkrachten bekend met SamSam, een tijdschrift over wereldburgerschap gericht op leerlingen uit het primair onderwijs. Veel scholen hebben hier ook een abonnement op voor de kinderen. Het gebruik van SamSam in de klassen is zeer wisselend, de ene leerkracht zet het tijdschrift op structurele basis in, de andere leerkracht deelt ze uit en laat kinderen er zelf in lezen. Een mooi voorbeeld wordt door een van de leerkrachten gegeven:

'Samsam is een mooi middel, van het land of regio waar ze op inzoomen laten ze echt twee kanten zien en dus niet alleen maar armoede, maar ook de rijkdom. Ik heb er veel houvast aan, het werkt verfrissend. Ik gebruik hem om op mijn eigen manier, ik haal er bepaalde dingen uit die ik belangrijk vindt en maak daar zelf mijn activiteiten bij.'

Daarnaast maken veel leerkrachten gebruik van losse projecten die op verschillende manieren de school binnenkomen. Een aantal leerkrachten doet ieder jaar mee met projecten die door bedrijven worden ontwikkeld en gesponsord. Deze zijn gericht op politieke thema's, zoals het project De Derde Kamer of gericht op een thema in de wereld. Een voorbeeld hiervan is Kids moving the World, wat op meerdere scholen wordt gebruikt. Vaak worden deze projecten ook gekoppeld aan goede doelen acties binnen de school.

Het meedoen aan goede doelen is op alle basisscholen een belangrijk onderdeel. Veel goede doelen worden bewust uitgekozen, soms worden ook leerlingen bij de keuze betrokken. De range van goede doelen is breed: van KIKA tot Operatie Schoenendoos. Op een aantal christelijke scholen wordt er iedere week geld ingezameld via de zending. Een van de leerkrachten stelt dat zending wordt afgeschaft omdat het nauwelijks meer geld opbrengt. Veel scholen hechten veel belang aan goede doelen, omdat het kinderen leert te delen en een bijdrage te kunnen leveren aan ondersteuning van een goed doel. Het samen bereiken van het inzamelen van een geldbedrag en kinderen leren welk verschil die bijdrage kan betekenen zijn leerdoelen voor veel scholen. Zoals een leerkracht zegt:

"Je kan laten zien, het kost een beetje moeite, maar als je het samen doet kun je daar wel iets moois mee bereiken. Dus ik vind het als school belangrijk dat we stimuleren en faciliteren."

Doelen moeten altijd dicht bij de belevingswereld van kinderen staan en concreet inzicht geven in wat het verschil voor de ontvangende partij betekent, volgens een aantal leerkrachten. Een enkele leerkracht vraagt zich af waarom de inzet voor een goed doel vaak wordt gekoppeld aan activiteiten die leuk moeten zijn. Het gaat voornamelijk om het gevoel wat het de gevende partij moet geven.

Veel scholen proberen, door gastsprekers van het betreffende goede doel uit te nodigen, kinderen meer inzicht te geven in waarom het goede doel van belang is en wat de bijdrage aan de maatschappij is.

5.2.9 Participatie van leerlingen

Binnen veel scholen is de participatie van leerlingen niet structureel op schoolniveau geregeld. Op een tweetal scholen binnen het onderzoek is een leerlingenraad ingesteld, een andere school is een leerlingenraad aan het opzetten. De leerlingenraad op de twee scholen is samengesteld uit een democratisch gekozen vertegenwoordiging van de leerlingen van de bovenbouw van de school. Er wordt in de raad vooral gesproken over zaken die leven bij de leerlingen. Op de overige scholen is er geen sprake van een leerlingenraad of andere vorm van participatie van leerlingen op schoolniveau.

Op klasniveau is inspraak vaker geregeld, bijvoorbeeld door het opstellen van de klassenregels, het samen uitkiezen van een project of goed doel, maar dit is ook zeer leerkrachtafhankelijk. Binnen de interviews was er sprake van onderlinge verschillen. De ene leerkracht staat open voor ideeën van de leerlingen, alles is bespreekbaar en gaat vooral uit van het samen bouwen aan de klas. Een andere leerkracht legt hier duidelijke grenzen in, en vindt dat leerlingen niet over alles mee mogen beslissen en ook niet over alles een mening mogen uiten.

5.2.10 Toekomst

Op de vraag wat leerkrachten nog nodig denken te hebben om wereldburgerschap meer tot uiting te laten komen in de klas, laten leerkrachten een wisselend beeld zien. Een aantal leerkrachten geeft aan meer achtergrondinformatie te willen over aanpak van lastige thema's in de groep en algemene kennis over de wereld te willen vergroten. De andere groep leerkrachten denkt juist genoeg kennis te bezitten of zoekt liever zelf nieuwe dingen uit.

Op het gebied van materialen zien leerkrachten wel kansen om wereldburgerschap meer structureel in te zetten in de klas. Een aantal leerkrachten geeft aan bij de reguliere methodes een aanvulling te willen zien met daarin handreikingen wat te kunnen bespreken met de klas. Een andere leerkracht noemt een checklist waarop staat wat er in ieder geval in een schooljaar aan bod zou moeten komen.

Het grootste deel van de leerkrachten ziet liever niet dat wereldburgerschap als apart onderdeel op het programma komt te staan, het programma van de klas zit al vol genoeg. Een geïntegreerde werkwijze lijkt beter te zijn.

Kansen liggen er, volgens de meeste leerkrachten, wel door binnen de school meer een doorgaande lijn te ontwikkelen, zaken structureel vast te leggen en het onderwerp van gesprek te laten zijn binnen het team van leerkrachten. Het samen delen van ideeën en kennis wordt als waardevol gezien. Wel wordt er door een aantal leerkrachten gezegd dat hier niet of nauwelijks prioriteit ligt.

5.3 Opleiding tot leerkracht basisonderwijs

De interviews met twee docenten van de Opleiding tot leerkracht basisonderwijs (PABO) gaven een beeld wat er binnen de opleiding aan wereldburgerschap wordt gedaan. Opvallend is dat allebei de docenten in eerste instantie aangeven niets te doen aan wereldburgerschap. Uit de gesprekken met de docenten blijkt dat er wel degelijk zaken op het gebied van wereldburgerschap geleerd en gestimuleerd worden. Met name binnen het vakgebied *Mens en Maatschappij*, waaronder de vakken aardrijkskunde en geschiedenis vallen, krijgt wereldburgerschap een plaats, al wordt het niet op deze manier benoemd. Tijdens het gesprek met de docent van dit vakgebied komt naar voren dat er vooral aandacht is voor de manier waar op de maatschappij opgebouwd is, wat historische en culturele achtergronden van zijn en wat het standpunt van de student hierin is.

Naast het aanbieden van vaktechnische en didactische kennis, werkt de opleiding aan vorming en bewustwording van de eigen identiteit en attitude van de student. Een belichting vanuit verschillende standpunten maakt de student bewust van verschillende opinies die gelden, daarnaast helpt deze werkwijze bij het bepalen van een eigen standpunt. De docent vertelt:

' Ieder jaar brengen we met de tweedejaars studenten een bezoek aan de militaire begraafplaats Ysselsteyn. Daar vinden lezingen plaats van verschillende partijen rondom de Tweede Wereldoorlog. Er spreken nabestaanden van Duitse slachtoffers, iemand van het Joods Comité, nabestaanden van mensen uit het Nederlands verzet, nabestaanden van Duitse militairen enzovoort.

Door deze sprekers krijgen de studenten inzicht dat het beeld van de Tweede Wereldoorlog niet eenzijdig is, maar dat deze oorlog vele verschillende kanten heeft en er vanuit veel verschillende perspectieven verhalen te vertellen zijn. Deze excursie laat altijd een diepe indruk achter op de studenten en draagt bij aan het bepalen van hun eigen standpunt.'

In het derde jaar zorgen krantenberichten, gekozen door de student, voor inzicht in het eigen wereldbeeld. Op de PABO is er vooral aandacht voor attitudevorming en ontdekken van een eigen identiteit en maatschappijkritische houding.

Een duidelijker voorbeeld van wereldburgerschap binnen het curriculum is *De Dag van het Respect*, waarbij alle studenten verplicht lessen op de stagescholen moeten verzorgen over het onderwerp respect. Ook het ontwerpen van lessen rondom het binnenhalen van de wereld in de klas is onderdeel van het programma.

Bij de voorbereiding van de student op de praktijk speelt ook de vorming van houding en attitude binnen de klassen op de PABO zelf een belangrijke rol. De opleiding bereidt de student voor op de rol en voorbeeldfunctie als (toekomstig) leerkracht. De docenten leggen uit dat binnen de begeleiding van de klas geprobeerd wordt om een open sfeer te creëren, waarbij meningsuiting van alle studenten mogelijk moet zijn. Studenten moeten elkaar op een gelijkwaardige en respectvolle wijze benaderen.

Naast interviews met de docenten hebben er ook gesprekken plaatsgevonden met studenten van de PABO. Zij herkennen zaken die geleerd worden niet als wereldburgerschap zijnde en zijn zich nauwelijks bewust van de attitudevorming die op de PABO plaatsvindt.

Opvallend is dat tijdens de gesprekken met de leerkrachten op de basisscholen, alle leerkrachten aangeven het gevoel te hebben dat er weinig tot niets gebeurt aan (wereld)burgerschapseducatie op de PABO. Ze hebben het zelf gemist in hun opleiding tot leerkracht. Volgens de docenten op de PABO is het onderwijscurriculum voor vakken als Mens en Maatschappij ongeveer vijf jaar geleden behoorlijk veranderd, waarbij de aandacht meer verschoven is naar het ontdekken van eigen identiteit, attitude en wereldbeeld. De leerkrachten die hebben meegewerkt aan het gepresenteerde onderzoek hebben niet volgens dit vernieuwde onderwijscurriculum les gekregen.

6. Conclusies

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de hoofd- en deelvragen van dit onderzoek. Om de vragen volledig te beantwoorden zal gebruik worden gemaakt van de onderzoeksresultaten als beschreven in hoofdstuk 5.

6.1 Doel van het onderzoek en generaliseerbaarheid

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in hoe docenten binnen het primair onderwijs in Nederland denken over wereldburgerschap, wat het huidige aanbod in de klas is en wat er nodig is voor de toekomst om wereldburgerschap te versterken. De groep leerkrachten die aan dit onderzoek deelnam was weliswaar klein en niet representatief voor alle Nederlandse leerkrachten, maar viel wel herkenbaar binnen het algemene beeld van de normale, toegewijde docent, die met liefde en inzet in dit vak zit. Er zaten geen mensen met extreme opvattingen in en wat zij naar voren brengen is alleszins herkenbaar. Er kan dus niet gegeneraliseerd worden, maar het gaat om meer dan een 'toevallige' uitkomst. Dat blijkt onder andere uit de diversiteit van de resultaten.

6.2 Primair onderwijs

6.2.1 Visie van de school

De meeste scholen omschrijven wel in de schoolgids of schoolplannen wat ze doen op het gebied van burgerschap. Een klein aantal scholen heeft in de visie die in de schoolgids staat omschreven ook wereldburgerschap opgenomen. Opvallend is dat geen van de leerkrachten precies kan noemen wat er in de schoolgids staat rondom het thema burgerschap, wat hiervan in de visie van de school is terug te vinden en wat er rondom thema's die wereldburgerschap betreffen staat beschreven. Hierdoor komt naar voren dat de schoolgids en het schoolplan op managementniveau worden samengesteld, maar deze nauwelijks onderwerp van gesprek zijn bij de uitvoerende leerkrachten.

6.2.2 Kennis wettelijk kader

Het wettelijk kader en de eisen die aan scholen worden gesteld op het gebied van burgerschap zijn niet of nauwelijks bekend bij de leerkrachten. Leerkrachten verwachten dat deze eisen in *de Kerndoelen* terug zijn te vinden. Geen van de leerkrachten is op de hoogte van de toetsingsindicatoren die de Inspectie op het gebied van burgerschap heeft vastgesteld.

In de Inspectierapportages komt het onderwerp burgerschap maar bij een aantal scholen naar voren, waarbij opvallend is dat dit vooral die scholen betreft die actief bezig zijn met burgerschap of wereldburgerschap.

6.2.3 Structureel leeraanbod

Op iedere school is er sprake van activiteiten gericht op wereldburgerschap, opmerkelijk zijn de grote verschillen in aandacht en de wijze waarop wereldburgerschap deel uitmaakt van de lesstofprogramma. De oorzaak voor deze verschillen ligt deels bij het feit dat wereldburgerschap niet planmatig is vastgelegd op schoolniveau. Daarnaast is wereldburgerschapseducatie nauwelijks onderwerp van gesprek tussen leerkrachten onderling. Wereldburgerschap is zeer leerkrachtafhankelijk en gebonden aan persoonlijke affiniteit van de leerkracht met thema's passend bij wereldburgerschap. Ook laat de mate waarin wereldburgerschap aan bod komt zich leiden door de methodes die de leerkrachten gebruiken, projecten en actualiteiten. Geen van de leerkrachten weet wat er precies aan bod zou moeten komen of heeft een leidraad welke onderwerpen deel uit moeten maken in een lesstofprogramma van een bepaalde jaargroep. Concluderend kan vastgesteld worden dat het aanbod niet structureel is vastgelegd en dit zorgt voor een lesstofaanbod wat afhangt van de leerkracht en het actuele aanbod.

6.2.4 Participatie van de leerling

De mate waarin leerlingen de mogelijkheden hebben tot participatie wisselt zeer sterk per school. Op scholen waar men actief bezig is met burgerschapsonderwijs is, mogen leerlingen vaker invloed uitoefenen binnen de school. Op deze scholen wordt vaak gewerkt met een leerlingenraad en is er ruimte voor inbreng van de leerling.

6.3 Wereldburgerschap in het onderwijs

6.3.1 Didactische theorieën

Alle leerkrachten relateren burgerschap aan bevordering van sociale competentie. Alle scholen werken actief met allerlei vormen van leren die passend zijn bij wereldburgerschap: coöperatief leren, boeiend onderwijs en actieve vormen van leren. Hierbij kan gedacht worden aan discussies, het vormen van meningen en het innemen van standpunten. Een stap naar het inzetten van deze vormen voor het stimuleren van wereldburgerschap lijkt makkelijk te maken.

6.3.2 Leerinhoud

De thema's die in de klassen besproken worden zijn zeer divers en ook afhankelijk van de leeftijdsgroep van de kinderen in de klas. De wereld is in alle groepen van de basisschool onderwerp van gesprek en lessen, zelfs al bij de jongste leerlingen in groep 1/2. Opvallend is dat het omgaan met en bewustwording van verschillen in met name rijkdom, maar ook geloof, cultuur en leefomstandigheden op scholen veel onderwerp van gesprek is. De leerling wordt geleerd dat ze blij moeten zijn hier in Nederland te wonen omdat ze het goed hebben, iets voor een ander over te hebben en zich bewust te zijn van het verschil in kansen. Een koppeling kan hier gemaakt worden aan het idee van leerkrachten dat veel leerlingen nog een stereotype beeld hebben over verschillen in de wereld. Leerkrachten willen dit stereotype beeld bij leerlingen over het algemeen nuanceren en bijstellen. Een verband kan hier ook gelegd worden met projecten waarbij goede doelen centraal staan. Op alle scholen is er in meer of mindere mate sprake van projecten waarbij een goed doel gesponsord wordt. Leerkrachten zien dit als zeer belangrijk in de vorming van een kind: het leren iets over te hebben voor een ander die het minder heeft.

Op alle scholen wordt er aandacht geschonken aan politieke verhoudingen en staatsinrichting. Ook zijn standpunten en verschillen in mening binnen de maatschappij onderwerp van gesprek. Veel leerkrachten zijn zich bewust van de rol en de invloed die ze uit kunnen oefenen, proberen vrijheid van meningsuiting en het tonen van respect voor verschillende opinies uit te dragen. Er bestaat een grote zorg onder leerkrachten over uiting van extreme standpunten door leerlingen en hoe hiermee om te gaan in de klas. Ook over

controversiële standpunten binnen het huidige politieke klimaat in Nederland maken leerkrachten zich zorgen. Ze geven aan het lastig te vinden deze onderwerpen bespreekbaar te maken in de klas.

Andere thema's die incidenteel aan bod komen, maar wel direct te betrekken zijn op wereldburgerschap, zijn mensenrechten, eerlijke handel en economie, religie en levensovertuigingen en vrede en conflict.

6.3.3 Materialen en bronnen

Gebruikte materialen zijn vooral de huidige methodes van de school en projectmatige materialen. SamSam wordt veel gebruikt, alleen vaak niet op structurele wijze. Leerkrachten zien graag dat voor de huidige methodes voor wereldoriënterende vakken aanvullingen beschikbaar worden gesteld. Deze aanvullingen kunnen bestaan uit tips over hoe zaken in een breder perspectief van de wereld kunnen worden gezet, of een checklist met onderwerpen of thema's die in ieder geval aan bod moeten komen tijdens het schooljaar. Voor wat betreft ontwikkeling op persoonlijk vlak ligt er voor de meeste leerkrachten geen prioriteit bij wereldburgerschap. Een structurele opzet of uitwerking van plannen zou leerkrachten kunnen helpen wereldburgerschap meer vorm te geven, maar heeft op de meeste scholen weinig prioriteit.

6.4 De rol van de leerkracht

6.4.1 Voorbeeldfunctie leerkracht

Bij de vorming van een beeld van de wereld en vorming van houding, attitude en gedrag heeft de leerkracht een voorbeeldfunctie. De meeste leerkrachten zijn zich bewust van de invloed die ze uit kunnen oefenen. Dat hun houding invloed heeft op het aanleren van gedrag op het gebied van (wereld)burgerschap, is iets waar de meeste leerkrachten zich nauwelijks van bewust zijn. Als we leerlingen (mede)verantwoordelijkheid voor het oplossen van mondiale problemen willen bijbrengen, dan zal de leerkracht zich bewust moeten zijn van de rol die zij daarin spelen.

6.4.2 Persoonlijke en professionele ontwikkeling

Op het gebied van persoonlijke en professionele ontwikkeling geeft de leerkracht aan weinig hulp nodig te hebben. Leerkrachten vinden persoonlijke ontwikkeling op het gebied van wereldburgerschap niet nodig of het heeft weinig prioriteit op dit moment. Een aantal leerkrachten zoekt graag zelf zaken uit.

Vaardigheden en kennis op het gebied van wereldburgerschap zijn vaak wel aanwezig, maar een bewustwording van de rol die hun eigen attitude op leerlingen kan hebben lijkt van groot belang te zijn. Professionalisering op dit gebied zou vooral hierop in kunnen gaan.

6.5 Opleiding leraar basisonderwijs

Er is een grote discrepantie tussen wat scholen verwachten wat er op de PABO aan wereldburgerschap aan de orde wordt gesteld en wat er daadwerkelijk gebeurt. Scholen hebben over het algemeen een negatief beeld van de PABO en vinden dat er meer gewerkt moet worden aan attitude en kennis op het vlak van (wereld)burgerschap. Tijdens gesprekken op de PABO blijkt dat er wel degelijk onderdelen die aan wereldburgerschap gerelateerd worden aan de orde komen. Er is aandacht voor de ontwikkeling van attitude, eigen identiteit en kritische reflectie van de student.

7. Discussie

7.1 De rol van de leerkracht

De gepresenteerde onderzoeksresultaten geven een inzicht in hoe docenten binnen het primair onderwijs denken over wereldburgerschap. Het onderzoek heeft tot doel om een beeld te scheppen van wereldburgerschap in het primair onderwijs. Omdat wereldburgerschap een breed begrip is, wat een veelheid aan onderwerpen en complexe onderliggende theorieën bevat, gaat dit onderzoek daarom in op een groot aantal verschillende onderwerpen. Hier is een bewuste keuze voor gemaakt. De veelheid aan onderwerpen zou oppervlakkigheid tot gevolg kunnen hebben, toch is dat niet het geval. Het onderzoek legt een aantal opinies bloot die heersen binnen het primair onderwijs, die verdere aandacht verdienen. De rol van de leerkracht blijkt een belangrijke factor te zijn in de bijdrage tot de vorming van wereldburgerschap.

De attitude van de leerkracht, een te weinig structureel aanbod en democratische waarden binnen de school komen als aandachtspunten in dit onderzoek naar voren. Ook roept het onderzoek een aantal vragen op. In dit hoofdstuk worden deze aan de orde gesteld en gerelateerd aan de literatuurstudie.

7.1.1 Prioriteiten stellen

Uit de resultatensectie komt naar voren dat er vooral in attitude van de leerkrachten en de cultuur van de school moet wijzigen om democratisch- en wereldburgerschap bij leerlingen aan te leren. Alle leerkrachten in het onderzoek hebben aangegeven dat er nauwelijks of geen prioriteit ligt bij scholing op dit vlak en dat ze menen hier geen persoonlijke ontwikkeling op hoeven te maken. Binnen dit onderzoek is het verschil in behoefte aan scholing op het gebied van wereldburgerschap, in vergelijking met ander internationaal onderzoek, opvallend. Hieruit komt juist naar voren dat de leerkracht zich vaak nog niet bekwaam genoeg voelt om op het gebied van wereldburgerschap les te kunnen geven (Lee & Leung, 2006) of meer ondersteuning heeft om het lesgeven rondom deze thema's mogelijk te maken (Mundy & Manion, 2008; Rapoport, 2010; Pike & Selby, 1988; 1995).

Het zwaartepunt in het onderwijs ligt voor alle deelnemende leerkrachten, maar ook bij de overheid, op de vakken taal en rekenen en veel minder op vorming van de leerlingen. Toch omschrijft de Onderwijsraad in haar advies aan het ministerie van OCW (2012) dat leerprestaties mogelijk ook samen kunnen hangen met bevordering van burgerschap. Zoals beschreven in het theoretisch kader, wijzen verschillende onderzoeken uit dat er een relatie bestaat tussen een positief schoolklimaat en leerprestaties op cognitief vlak (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009) en een positief verband tussen actieve aandacht aan burgerschap en een positief schoolklimaat (Durlak, Taylor, Kawashima, Pachan, DuPre, et al., 2007; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Frederick, et al., 2003; Vieno, Perkins, Smith & Santinello, 2005). Toch ligt, volgens de leerkrachten binnen het onderzoek, maar weinig nadruk op (wereld)burgerschap, omdat het huidige lesprogramma weinig flexibiliteit en ruimte biedt. De meeste leerkrachten leggen geen verband tussen schoolklimaat, leerprestaties en burgerschap.

7.1.2 Scheppen van een democratisch klimaat

Uit de conclusies van het onderzoek komt de vraag naar voren in hoeverre de school democratische waarden overbrengt op de leerlingen van de school. Dit sluit aan bij een recente rapportage van de Onderwijsraad, waarin het advies aan het ministerie van OCW wordt gegeven scholen meer handvatten te bieden op dit vlak. Volgens de Onderwijsraad (2012) biedt de wet op *Actief Burgerschap en Sociale Integratie* te veel autonomie aan scholen, waardoor de praktische invulling van de wet zeer divers is en scholen te veel specifiek gericht zijn op sociale ontwikkeling. De Onderwijsraad (2012) pleit juist voor burgerschapseducatie wat meer gericht is op democratie. Volgens De Winter (2010) is democratie een belangrijk onderdeel van wereldburgerschap. Als scholen een democratische gemeenschap vormen en leerlingen ervaren dat de mening die ze hebben op school belangrijk wordt gevonden, zoeken zij minder snel hun toevlucht in extreme denkbeelden (Ezekiel, 2002).

De zorg die een aantal leerkrachten binnen dit onderzoek geuit hebben omtrent extreme uitersten in meningsvorming bij leerlingen en het niet goed weten hier mee om te gaan, kan gerelateerd worden aan de ruimte die het onderwijs hiertoe biedt. De aanpak die op veel scholen geldt, leidt juist tot een tegenovergesteld effect: dehumanisering en morele

uitsluiting (De Winter, 2010). Volgens Sternberg (1998; 2001) behoort bevordering van wat hij wijsheid noemt tot een taak van het onderwijs, maar gebeurt dit in de praktijk nauwelijks. Met wijsheid doelt hij op het gebruik van intelligentie, ervaringen en creativiteit om een balans te vinden tussen het eigen belang en dat van anderen en tussen belang op korte en langere termijn. Lerner (2004) omschrijft dat een voorwaarde voor wereldburgerschap ligt bij het onderwijs: een bijdrage leveren in de ontwikkeling van de leerling op zowel persoonlijk vlak, als ook actieve betrokkenheid bij de samenleving.

Volgens Davies (2008) moet het uiten van extreme opvattingen juist een plaats krijgen, omdat ze daarmee ook tegengesproken kunnen worden. Hierbij is het aanleren van een kritische houding van belang. De leerling moet leren kritisch te denken, zaken in twijfel te durven trekken en begrip worden bijgebracht van universele rechten en verantwoordelijkheden.

7.1.3 Verschillen of gelijkwaardigheid?

De uitkomsten van het gepresenteerde onderzoek roept de vraag op of er een verband is tussen het bewustmaken van verschillen in de wereld en de stereotype beelden die er heersen. Zou het centraal stellen van verschillen juist onbewust een stereotype beeld bij leerlingen kunnen creëren of versterken? Opvallend is dat de verschillen veel genoemd zijn, zeker als dit gespiegeld wordt aan de definitie die in dit onderzoek gehanteerd wordt. In deze definitie zijn juist niet de verschillen, maar gelijkwaardigheid het uitgangspunt. Het is de vraag of gelijkwaardigheid geleerd kan worden door juist zoveel nadruk te leggen op verschillen tussen mensen onderling.

Een terugkoppeling naar de literatuur leert dat over het algemeen in lessen over de multiculturele samenleving weinig ruimte is voor eigen denkbeelden en gevoelens van de leerlingen. Volgens Ezekiel (2002) moeten deze lessen veel meer gericht zijn op de eigen identiteit van de leerling: wie ben ik, waar liggen mijn wortels, wat is er bijzonder aan de achtergrond van mijn familie? Op deze manier leren leerlingen hun eigen identiteit te ontdekken en ervaren ze dat er in vergelijking met anderen niet alleen verschillen te ontdekken zijn, maar juist ook overeenkomsten. Uit het huidige onderzoek blijkt dat er vaak wel ruimte voor identiteitsvorming is. Deze identiteitsvorming wordt vooral gestimuleerd vanuit

de denominatie van de school. De leerkrachten bespreken dehumanisering en morele uitsluiting met de leerlingen. Voor de leerlingen zijn dit geen abstracte processen: in de directe omgeving van het kind zijn er genoeg voorbeelden hiervan te vinden. De leerlingen leren bijvoorbeeld hoe je een conflict op een juiste manier oplost. Juist deze voorbeelden bieden aanknopingspunten om binnen het onderwijs kennis aan te bieden, te reflecteren, te bediscussiëren en actie aan te verbinden (De Winter, 2010).

Uit meerdere onderzoeken blijkt de rol van de leerkracht of opvoeder cruciaal te zijn. Een kind leert van de opvoeder hoe je gemeenschappelijke eigenschappen en belangen kunt ontdekken in mensen die tot een andere groep behoren, dat je mensen niet op voorhand op groepskenmerken beoordeelt en naar ze leert kijken als unieke individuen met een eigen persoonlijkheid. Hierbij speelt de interactie tussen leerkrachten en leerlingen een belangrijke rol (Waller, 2007; Schuitema, Ten Dam & Veugelers, 2008; Osler, 1994; Spring, 2001). De leerkrachten uit dit onderzoek zijn zich bewust van de voorbeeldfunctie die ze hebben, maar sommige leerkrachten lijken zich nauwelijks bewust van de morele en humaniserende voorbeeldfunctie die ze hebben.

Het scheppen van een democratisch klimaat kan aan de identiteitsvorming van de leerling bijdragen (Berkowitz & Grych, 1998).

7.1.4 Wereldbeeld van leerlingen

Uit het onderzoek komt nauwelijks naar voren in hoeverre leerlingen zelf kunnen bijdragen aan hun eigen vorming van een wereldbeeld. Het perspectief van de volwassene, in dit geval de leerkracht, is het uitgangspunt. Leerkrachten zijn nauwelijks op de hoogte hoe leerlingen tegen de wereld aankijken. De vraag is in hoeverre bestaande programma's, zoals het *Canon voor Wereldburgerschap*, ruimte bieden aan eigen ervaringen en wereldperspectief van de leerlingen. Volgens Vriens (1999) bieden bijvoorbeeld programma's voor vredeseducatie te weinig ruimte voor de ervaringen van leerlingen en worden vaak de perspectieven van opvoeders als uitgangspunt genomen. Specifieke problemen die volwassenen in hun jeugd hebben ervaren, worden geprojecteerd op de kinderen van nu.

7.1.5 Respect?!

In veel gesprekken met leerkrachten kwam het woord respect naar voren. Leerlingen moeten respect hebben voor verschillen tussen mensen en anderen tolereren. Draagt de nadruk op respect en tolerantie bij aan het aanleren van democratische waarden? Volgens Davies (2004) zorgt juist een schoolklimaat waar tolerantie voor verschil de boventoon voert voor een verscherping van tegenstellingen en segregatie. Er vindt volgens haar geen kritische conversatie plaats wanneer er sprake is van tolerantie. Het beroep doen op een eigen cultuur of religie blijkt voldoende om geen vragen meer te mogen stellen: iemand heeft zijn overtuiging en de ander de zijne. Tolerantie betekent hier dat een afwijkende opvatting geaccepteerd wordt, zonder verder kritisch nadenken.

Davies (2004) doet een aanbeveling aan scholen in deze context: scholen moeten juist meer politiseren. Politiseren doet recht aan het gegeven dat mensen verschillende overtuigingen mogen hebben en dat die tegenstrijdig aan elkaar kunnen zijn. Dit zorgt voor spanning en conflict. Er zal naar een manier moeten worden gezocht om die tot een oplossing te brengen. Hiervoor is respect wel noodzakelijk, maar niet voldoende. Respect betekent niet dat je niet meer kritisch mag zijn, want er zijn gedragingen of uitingen die volgens universele standaarden verwerpelijk zijn. Een goede omschrijving hiervan wordt gegeven door Vriens (2007), hij spreekt van kritische tolerantie.

7.1.6 De attitude van de aankomende leerkracht

Bovenstaande discussie leidt terug tot de attitude van de leerkracht. Deze attitudevorming en bewustwording van de rol van de leerkracht start bij de opleiding tot leraar basisonderwijs. Alhoewel de opleiding tot Leraar Basisonderwijs slechts een kleine rol speelt in dit onderzoek, scheidt het toch een beeld welk belang de lerarenopleiding aan deze attitudevorming hecht. De deelnemende leraren hebben lessen rondom (wereld)burgerschap in hun eigen opleiding gemist en hebben geen inzicht in het huidige curriculum van de PABO.

Op dit moment is er een belangrijke rol voor attitudevorming weggelegd binnen het curriculum. Deze attitudevorming vindt voor de student vooral op een onbewust niveau plaats. Dit zou de discrepantie tussen het aanbod van de PABO en het beeld wat leerkrachten en studenten ervan hebben kunnen verklaren.

7.2 Aanbevelingen voor het onderwijs

7.2.1 De attitude van de leerkracht

Professionalisering van leerkrachten op het gebied van (wereld)burgerschap moet zich vooral richten op de attitudevorming van de leerkracht. Binnen professionaliseringsmogelijkheden wordt deze stap vaak overgeslagen, professionalisering van leerkrachten is vaak gericht op kennisoverdracht.

Een belangrijke rol is weggelegd voor de PABO: de opleiding kan structureel bijdragen aan attitudevorming van de aankomende leerkracht.

7.2.2 Dé oplossing?

Wereldburgerschap maakt op dit moment geen structureel deel uit van het onderwijsaanbod op scholen voor primair onderwijs. Het wettelijk kader en de Inspectie van het Onderwijs stelt hiervoor te weinig voorwaarden. Scholen krijgen een hoge mate van autonomie om een eigen invulling te geven aan het burgerschapsonderwijs, wat zich vaak uit in een sterke nadruk op sociaal burgerschap. De Onderwijsraad (2012) schrijft in een aanbeveling aan het Ministerie van OCW dat de mate van autonomie beperkt zou moeten worden en scholen meer handvatten moeten worden geboden bij de invulling van burgerschapsonderwijs.

Volgens Oomen (2009) bieden Internationale Mensenrechtenverdragen, zoals het *Internationale Verdrag voor de Rechten van het Kind* een goed uitgangspunt bij de vorming van wereldburgerschap. De rechten van de mens zijn een gemeenschappelijk belang: ieder mens heeft dezelfde rechten, plichten en verantwoordelijkheden. Kinderen leren op deze manier om vanuit een gelijkwaardige positie kritisch te denken en kritische vragen te stellen. Het zou goed zijn als leerlingen van jongs af aan leren dat er tussen mensen verschillen kunnen bestaan, maar dat die verschillen altijd ondergeschikt zijn aan een gemeenschappelijke basis van rechten, respect en verantwoordelijkheid (Davies, 2009).

Een voorbeeld van de invulling van mensenrechteneducatie op school is het Engelse programma *Rights Respecting Schools*. Bij dit programma vormt de basis wederkerigheid door het verbinden van rechten en plichten: als ik ergens recht op heb, dan heb ik de verantwoording een ander ook dat recht te gunnen. De ander heeft ook dezelfde rechten en plichten tegenover mij (De Winter, 2010).

Het huidige Nederlandse primair onderwijs zou zich veel meer moeten richten op de overeenkomsten die er tussen verschillende groepen bestaan, ondanks dat een samenleving zich kenmerkt door culturele, etnische en religieuze diversiteit (Hoffman, 2000). Daarnaast kunnen ook programma's ter bevordering van democratische vorming bijdragen aan het benadrukken van overeenkomsten en het oplossen van conflicten. Deze programma's bieden inzicht in hoe gedrag, dynamiek binnen een groep en een morele context een wisselwerking hebben (De Winter, 2000).

7.3 Beperkingen van het onderzoek

Natuurlijk heeft dit onderzoek beperkingen. De groep van leerkrachten is weliswaar gevarieerd, maar geeft alleen inzicht in hoe er binnen de provincie Zeeland tegen wereldburgerschap aangekeken wordt. De vraag is in hoeverre deze uitkomsten model staan voor het Nederlandse primair onderwijs. Hiervoor zou uitgebreid onderzoek door heel Nederland noodzakelijk zijn. Zeeland heeft een relatief lage bevolkingsdichtheid ten opzichte van het overige deel van Nederland, bovendien zijn er grote verschillen in de bevolkingsopbouw van Zeeland op het gebied van zowel religieuze, culturele en etnische afkomst in vergelijking met randstedelijke gebieden.

Vervolgonderzoek dat zich richt op Nederland, of randstedelijk gebied geeft een breder inzicht op hoe wereldburgerschap binnen het primair onderwijs vorm wordt gegeven door leerkrachten.

7.4 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Een aantal punten die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen, vragen om diepgaander vervolgonderzoek. Het opvallende gegeven van de inspectierapportages en de mate waarin burgerschap binnen de scholen is geïmplementeerd vraagt om nader onderzoek om toeval uit te kunnen sluiten. Daarnaast kan een vervolgonderzoek worden uitgevoerd dat meer gericht is op hoe wereldburgerschap effectief in het onderwijs in te voeren en te stimuleren is. Welke vormen van onderwijs zijn daadwerkelijk effectief zijn en dragen bij aan de vorming tot wereldburger? Binnen de literatuur is hier nu weinig over bekend, het verdient nader onderzoek.

Omdat het gepresenteerde onderzoek een algemeen karakter heeft, is het interessant om bepaalde onderdelen als attitude van de leerkracht, professionalisering en democratie binnen de school verder uit te diepen en te exploreren.

Het deel van het onderzoek op de lerarenopleiding is zeer beperkt van aard, dit kan uitgebreid worden naar meerdere opleidingen voor leraar basisonderwijs in Nederland. Een vergelijking van aanpak van verschillende lerarenopleidingen in Nederland en op internationaal niveau kan interessant zijn, juist omdat de lerarenopleidingen aan de basis staan van de ontwikkeling van attitude van aankomende leerkrachten.

7.5 Tot slot

Dit onderzoek naar wereldburgerschap schept een beeld hoe leerkrachten in het primair onderwijs omgaan met wereldburgerschapseducatie. Het leert ons dat wereldburgerschap in het klein begint, zoals Eleanor Roosevelt over de universele rechten van de mens zei: *'Waar beginnen die universele rechten? In kleine plaatsen, dichtbij huis'*. Dat geldt ook voor wereldburgerschap. Wereldburgerschap start heel dicht bij huis, zelfs bij de attitude van de leerkracht. De passie en liefde voor het vak die alle leerkrachten tijdens dit onderzoek toonden, vormen een mooie basis bij de vorming van kinderen tot (toekomstige) wereldburgers.

Democratisch burgerschap en mensenrechteneducatie kunnen een brug slaan naar wereldburgerschap. In plaats van dat de wereld een *'ver-van-mijn-bed-show'* is, brengt het de wereld dichtbij huis.

8. Literatuur

- Abdi, A. A. & Shultz, L. (2008). *Educating for human rights and global citizenship*. Albany: Suny Press.
- Akker, J. van den & Thijs, A. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Andreotti, V. (2006) *Soft versus critical global citizenship education in development education: Policy and practice*. Centre for the Study of Social and Global Justice, Nottingham University, www.osdemethodology.org.uk.
- Andrzejewski & Alessio 1999
- Berkowitz, M. & Grych, J. (1998). Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development. *The Journal of Moral Education*, 27 (3), 371-392.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of education*, 36 (1), 63.
- Bodelier, R. (2012). *Kosmopoliet & Krottenwijk*. Tilburg: Uitgeverij Wereldpodium.
- Bron, J. (2010). *Burgerschap in kaart gebracht*. Enschede: SLO.
- Bron, J., Leverink, R. & Thijs, A. (2012). *Kiezen voor burgerschap en mensenrechteneducatie*. Enschede: SLO
- Bron, J. & Thijs, A. (2010). Het leerplan burgerschap in ontwikkeling. In J. Peschar, H. Hoogerhoff, A.B. Dijkstra & G. Ten Dam (eds.). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsoponderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bron, J. & Vliet, E. van (2012). *Burgerschaps- en mensenrechteneducatie: Curriculumvoorstel*. Enschede: SLO
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Carabain, C., Keulemans, S., van Gent, M., & G. Spitz (2012). *Mondiaal burgerschap. Van draagvlak naar participatie*. Amsterdam: NCDO.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE Publications Ltd.
- Davies, L. (2004). *Conflict and education: complexity and chaos*. London: Routledge.
- Davies, L. (2008). *Educating Against Extremism*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- Davies, L. (2009). Educating Against racism: Towards a Critical Politicisation of Young People. *International Review of Education*, 55 (2), 183-203.
- Davies, I., Evans, M. & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53 (1), 66-87.
- Dekker, H. (1999). Citizenship Conceptions and Competencies in the Subject Matter 'Society' in the Dutch Schools. In J. Torney-Purta et al. (1999) (eds.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (pp. 437-462). Delft: Eburon.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dower, N. & Williams, J. (2002). *Global Citizenship: A Critical Reader*. Edinburgh: University Press.
- Dunn, R.E. (2002). Growing Good Citizens with a World-Centered Curriculum. *Educational Leadership*, 60 (2), 10-13.
- Durlak, J.A., Taylor, R.D., Kawashima, K., Pachan, M.K., DuPre, E.P., Celio, C.I., Berger, S.R., Dymnicki, A.B. & Weissberg, R.P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39, 269-286.
- Ezekiel, R. (2002). An Ethnographer Looks at Neo-Nazi and Klan Groups. *The Racist Mind Revisited. American Behavioral Scientist*, 46(1), 51-71.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gaudelli, W. & Fernekes, W. (2004). Teaching about global human rights for global citizenship. *The Social Studies*, 95(1), 16-26.
- Geijsel, F., Ledoux, G., Reumerman, R. & Ten Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives. Differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 15(6), 711-729.

- Gibson, K.L., Rimmington, G. ,& Landwehr-Brown, M. (2008). Developing Global Awareness and Responsible World Citizenship With Global Learning. *Roeper Review*. 30, 11 -23.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58(6), 466-474.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. New York: SUNY Press.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-440. Heater, D. (2002) *World Citizenship: Cosmopolitan Thinking and its Opponents*. London: Continuum.
- Heater, D. (2002) *World Citizenship: Cosmopolitan Thinking and its Opponents*. London: Continuum.
- Hicks, D. (2003). *Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents*. *Educational Review*, 55 (3), 265-275.
- Hicks, D. & Holden, C. (2007) *Teaching the Global Dimension: Key Principles and Effective Practice*. London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Hicks & Steiner 1989
- Hilbers, G., Dekkers, H. & Dijkstra, A.B. (2010). De ontwikkeling van burgerschapsonderwijs op scholen voor primair en voortgezet onderwijs. In J. Peschar, H. Hooghoff, A. Dijkstra & G. ten Dam (eds.). *Scholen voor burgerschap*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogeling, L. (2012). *Leraren en mondiaal burgerschap*. Amsterdam: NCDO.
- Holden, C., (2000). Learning for democracy: from world studies to global citizenship. *Theory into Practice* 39(2), 74-80.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie. *Staatscourant* 2006, 128.

- Inspectie van het Onderwijs (2008). Herziening normering Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie. *Staatscourant 2008*, 21.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009-2010*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Johnson, D., Johnson, R. ,& Smith, K. (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence is There That it Works?," *Change*, 30 (4), 26–35.
- Joplin, L. (1995). On Defining Experiential Education, in *The Theory of Experiential Education*, K. Warren, M. Sakofs, J. Hunt, eds, Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt Publishing Company.
- Knight-Abowitz, K. & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76 (4), 653–690.
- Kanselaar, G., Jong, T. de, Andriessen, J., & Goodyear P. (2000). New Technologies. In: Robert-Jan Simons, Jos van der Linden, and Tom Duffy (eds.): *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 55-83.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Bethan, B. (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries*. Amsterdam: IEA.
- Larsen, M. & Faden, L. (2008). Supporting the Growth of Global Citizenship Educators. *Brock Education*, 17, 71-86.
- Knight-Abowitz, K. & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76 (4), 653–690.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ledoux, G., Geijsel, F., Reumerman, R. & Ten Dam, G. (2011). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studien*, 88(1), 3-22.

- Lee, W.O. & Leung, S.W. (2006) Global citizenship education in Hong Kong and Shanghai secondary schools: Ideals, realities, and expectations. *Citizenship Teaching and Learning*, 2 (2), 68–84.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. *Pedagogiek*, 24(4), 361-375.
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks: Sage.
- Levinson, M. (1999). Liberalism, Pluralism and Political Education: paradox or paradigm? *Oxford Review of Education*, 25, 39-58.
- McIntosh, P. (2005). Gender perspectives on educating for global citizenship. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 22-39). New York: Teachers College Press.
- Merryfield, M. (1998). Pedagogy for Global Perspectives in Education: Studies of Teachers' Thinking and Practice. *Theory and Research in Social Education*, 26 (3), 342-378.
- Merryfield, M, & Duty, L. (2008). *Globalization*. In J.Arthur, I.Davies, C.Hahn (Eds.). The Sage handbook of education for citizenship and democracy (pp.80-920). Los Angeles: SAGE.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1998). *Besluit Kerndoelen Basisonderwijs 1998*. *Staatsblad 1998*, 354. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Wet van 9 december 2005, houdende opneming de verplichting van scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving*. *Staatsblad 2005*, 678. 's-Gravenhage:Sdu Uitgevers.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Besluit van 13 januari 2006 tot vaststelling van het tijdstip van inwerkingtreding van de Wet van 9 december 2005 houdende (...) de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving*. *Staatsblad 2006*, 36. 's-Gravenhage:Sdu Uitgevers.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Beleidsreactie op het advies van de Onderwijsraad: "Onderwijs vormt"*. Verkregen op 17 april 2012 via <http://www.onderwijsraad.nl>
- Mitchell, K., & Parker, W. C. (2008). I pledge allegiance to.... Flexible citizenship and shifting scales of belonging. *Teachers College Record*, 110(4), 775-804.
- Morais & Ogden (2010). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education* 15 (5), 445-466
- Mundy, K. & Manion, C. (2008). Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 941-974
- Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 1-21). New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (1994). Patriotism and cosmopolitanism. *The Boston Review*, 19(5).
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Obbink, H. (2012). Scholier zakt voor burgerschap. *Trouw*, 21-06-2012.
- Obbink, H. (2012). Gebrek aan burgerschap is alarmerend. *Trouw*, 22-06-2012.
- Obbink, H. (2012). Burgerschap te lastig vak voor scholen. *Trouw*, 27-08-2012.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomen, B. (2011). Small places: the home-coming of human rights. Inaugural lecture, 02-12-2011, Universiteit Utrecht.
- Oomen, B. & Vrolijk, M. (2010). *Inspiratie voor Mensenrechteneducatie*. Leiden: Stichting NJCM-Boekerij.
- Osler, A. (1994) *Development education: global perspectives on the curriculum*. London: Cassell.
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), 1-24

- Osler, A. & Starkey, H. (2003) Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55 (3).
- Osler, A. and Vincent, K. (2002). *Citizenship and the Challenge of Global Education*. Stoke on Trent: Trentham.
- Oxfam (2006). *A Curriculum for Global Citizenship*. Oxford: Oxfam.
- Parker, W. C., Ninimiya, A., & Cogan, J. (1999). Educating world citizens: Toward multinational curriculum development. *American Educational Research Journal*, 36, 117-145.
- Parmenter, L. (2006). Asian citizenship education and identity in Japanese education. *Citizenship Teaching and Learning*, 2(2), 9-20.
- Peters, M., Blee, H., & Britton, A. (2008). *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pike, G. (2008). Reconstructing the Legend: Educating for Global Citizenship. In Abdi, A. & Shultz, L.(eds). *Educating for Human Rights and Global Citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Pike, G. & Selby, D. (1988). *Global Teacher, Global Learner*. London: Hodder and Stoughton.
- Pike, G. & Selby, D. (1995). *Reconnecting: from national to global curriculum*. Guildford: World Wide Fund for Nature UK.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3) 179-190.
- Robbins, M., Francis, L. & Elliott, E. (2003) Attitudes toward education for global citizenship among trainee teachers. *Research in Education*, 69, 93-98.
- Sandström, M., Stier, J., Einarson, T., Davies, T. & Asunta, T. (2010). Pupils' voices about citizenship education: comparative case studies in Finland, Sweden and England. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 201-218.
- Schattle, H. (2008). *The practice of global citizenship*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Schinkel, W. (2008). *De gedroomde samenleving*. Kampen: Klement.

- Schuitema, J., Ten Dam, G., & Veugelers, W. (2007). 'Teaching strategies for moral education: a review', *Journal of Curriculum Studies*, 1 - 21.
- Schweisfurth, M. (2006) "Education for Global Citizenship: Teacher Agency and Curricular Structure in Ontario Schools". *Educational Review*, 58 (1), 41-50.
- Sieckelink, S. (2009). *Het beste van de jeugd. Een wijsgerig-pedagogisch perspectief of jongeren en hun ideal(ism)en*. Kampen: Klement-Pelckmans.
- Spring, J. (2001). *Globalization and educational rights: An intercivilizational analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. (1998). A balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.
- Sternberg, R. (2001). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Setting. *Educational Psychologist*, 23, 227-245.
- Suransky, C. & Manschot, H. (2005). Patriottisme of kosmopolitisme? *Tijdschrift voor Humanistiek*, 6 (21), 62-72.
- Ten Dam, G., Dijkstra, A., Geijssel, F., Ledoux, G. & Van der Veen, I. (2010). Maakt de school verschil? Effecten van leerlingenpopulatie en onderwijskwaliteit op burgerschap van leerlingen in het basisonderwijs. In J. Peschar, H. Hooghoff, A. Dijkstra & G. ten Dam (eds.), *Scholen voor burgerschap*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Thayer-Bacon, B. (2008). *Beyond Liberal Democracy in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Thornton, S. J. (2005). Incorporating internationalism into the social studies curriculum. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 81-92). New York: Teachers College Press.
- Tonkens, E., Hurenkamp, M. & Hendriks, Y. (2008). *Wat vinden burgers zelf van burgerschap?* Den Haag: Nicis Instituut.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, 37 (1), 105-119.
- Veugelers, W. (2010). Denken over burgerschapsvorming. In J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G. Ten Dam (eds.). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 473-485.
- Vieno, A., Perkins, D.D., Smith, T.M. & Santinello, M. (2005). Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3), 327-341.
- Vriens, L. (1999). Children, War and Peace: A Review of Fifty Years of Research from the Perspective of a Balanced Concept of Peace Education. In A.Raviv, L. Oppenheimer & D. Bar-Tal (eds.), *How Children Understand War and Peace. A Call for International Peace Education* (pp.27-58). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Vriens, J. (2007). *Opvoeden in verwarrende tijden, op zoek naar visie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Waller, J. (2007). *Becoming Evil. How Ordinary People Commit Genocide and Mass Killing*. Oxford: Oxford University Press.
- Weijden, H. van der (1998). *Samenleven moet je leren*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of education of democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- White, P. (1999). Political Education in the Early Years: the place of Civic Virtues. *Oxford Review of Education*, 25 (1&2), 59-69.
- Winter, M. de (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofdpijnen van een eigentijdse participatiepedagogiek*. Assen: Van Gorcum.
- Winter, M. De (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Bijlage 1 Verwachtingen

De informatie die in het literatuuronderzoek naar voren komt leidt tot een aantal verwachtingen voor de uitkomst van het kwalitatieve deel van het onderzoek. Deze verwachtingen zijn uitgesplitst per deelgebied.

3.1 Primair onderwijs: huidige stand van zaken op schoolniveau

De verwachting, op basis van het theoretisch kader is dat de mate waarin wereldburgerschap een plaats binnen de klas/school heeft afhankelijk is van variabelen op individueel, curriculum, school en scholengroep niveau. De verwachte uitkomsten met betrekking tot de praktische invulling van wereldburgerschap in de klassen, zijn als volgt:

- Koppeling projecten en lesonderdelen

De mate waarin er een koppeling is tussen projecten en lesonderdelen is nog weinig tot niet gekoppeld aan de invulling van de taak tot *Actief Burgerschap en Sociale Integratie*.

- Belang wereldburgerschap

Het belang dat een scholengroep, school of individuele leerkracht hecht aan een mondiale dimensie van burgerschap hangt samen met de manier en mate waarop hier in de klas aandacht aan wordt geschonken.

- Doelstellingen en structurele invulling wereldburgerschap

Een mondiale component in de visie van de school hangt positief samen met de doelen die de school heeft gesteld op het gebied van wereldburgerschap en welke structurele invulling wordt gegeven aan leerinhouden op dit vlak.

- Gebruik materialen en bronnen

De mate waarin wereldburgerschap al binnen bestaande methodes, zoals aardrijkskunde, geschiedenis en sociaal-emotionele vorming aan bod komt is sterk van invloed op de invulling en mate waarin wereldburgerschap aan de orde komt. Het gebruik van bronnen en materialen zal zich sterk beperken tot het gebruik van reguliere methodes en losse projecten van hulpverleningsorganisaties of goede doelen.

- Participatie

Vormen van participatie binnen de school zullen sterk onderling verschillen. Er mag veronderstelt worden dat nog maar weinig scholen weinig ruimte bieden voor participatie van de leerlingen.

3.2 Leerkrachten Primair onderwijs

De veronderstellingen met betrekking tot de leerkrachten primair onderwijs zijn als volgt:

- Handelingsniveau

Leerkrachten in het basisonderwijs behandelen onbewust al veel zaken omtrent wereldburgerschap. Hierbij kan verondersteld worden dat er daarom nauwelijks sprake is van een structureel aanbod.

- Toezichtkader Onderwijsinspectie

Leerkrachten zijn niet op de hoogte van de inhoud van het huidige toezichtskader wat de Inspectie van het Onderwijs heeft opgesteld en waar scholen aan worden getoetst.

- Werkvormen

In veel gevallen zal er nog sprake zijn van een traditionele leerkracht-leerlingverhouding, waarbij thema's vooral worden aangeleerd door het bijbrengen van vaardigheden en kennis. Binnen het Zeeuwse basisonderwijs zal wel sprake zijn van inzet van coöperatieve werkvormen, welke door de Zeeuwse onderwijsbegeleidingsdienst sterk gepromoot zijn de afgelopen jaren.

3.3 Opleiding leerkracht Primair onderwijs

De verwachtingen omtrent wereldburgerschap en de opleiding tot leraar primair onderwijs zijn als volgt:

- Curriculum

Op de lerarenopleiding tot leerkracht primair onderwijs maakt burgerschapsonderwijs deel uit van het curriculum wat aan bod komt.

- Koppeling burgerschap en wereldburgerschap

Op de lerarenopleiding zal er nog weinig koppeling gemaakt worden tussen burgerschap en wereldburgerschap.

- Structurele inzet wereldburgerschap

Op de lerarenopleiding zal er nog nauwelijks structurele aandacht zijn voor thema's gerelateerd aan wereldburgerschap.

Bijlage 2 Checklist deskresearch

Materiaal

- schoolgids
- schoolplan / meerjarenplan
- inspectierapport (via website Inspectie)
- overige relevante documenten

Algemeen

- school
- plaats
- leerlingaantal
- denominatie

- auteur + functie
- doelgroep
- datum + looptijd

Structuur

- opbouw van document

Inhoud

- visie
- leerdoelen
- leerinhoud
- rol docent
- leeractiviteiten
- materialen
- tijd en plaats
- toetsing

- mondiale component Actief burgerschap
- vergelijking met toezichtkader Inspectie
- Relatie Inhoud + structuur

Overig

- opvallende zaken

Bijlage 3 Onderwerpenlijst interview

Definitie: Wereldburgerschap uit zich in gedrag dat recht doet aan principes van wederzijdse afhankelijkheid in de wereld, gelijkwaardigheid van mensen en de gedeelde verantwoordelijkheid voor het oplossen van mondiale vraagstukken.

onderwerpen tijdens interview:

- typering van de school: identiteit, leerlingpopulatie, uitgangspunten
- typering leerkracht: loopbaan, hoe typeert de leerkracht zichzelf?
- visie van de school?
- wat doet de school nu al op het gebied van burgerschap? In hoeverre sluit dit aan bij de eisen die de inspectie stelt?
- wat zijn achterliggende ideeën van deze visie

• leerdoelen:

- doelen burgerschap, hierin ook doelen mondiale component verwerkt?
- in hoeverre zijn ouders op de hoogte en worden zij hierbij bij betrokken?

• leerinhoud:

- aanbod in verschillende groepen
- hoe geeft de school uiting aan burgerschap. Wordt hier ook een mondiale component bij genomen?
- lokaal, nationaal, Europees of mondiaal niveau: waar moet de nadruk liggen?
- thema's
- sociale verantwoordelijkheid
- veranderingen sociaal, economisch, politiek vlak
- mensenrechten en rechten van het kind
- ethisch gedrag
- mondiale uitdagingen
- kritische betrokkenheid bij de wereld, dichtbij en ver weg: hoe uiting hieraan geven

- meerdere perspectieven op de wereld
- welk beeld heeft de docent van de wereld?
- wat wil de docent de leerling meegeven?
- stereotypering tegengaan
- rol leerkracht
- overtuiging belang wereldburgerschap
- definitie mondiaal burgerschap. In hoeverre kan de docent zich hierin vinden?
- welk voorbeeld wil de docent geven?
- hoe zet de docent visie en doelen van de school in bij leeractiviteiten en gedrag?
- samenhangende aanpak binnen het team
- leermiddelen
- welke materialen worden er gebruikt?
- in hoeverre is er relatie hier tussen visie, doelen en materiaal?
- leeractiviteiten
- leren door te doen en te ervaren? Welke vormen van leren zet de docent in? Wat vindt de docent hierin belangrijk? Hoe kunnen deze thema's het beste aan bod komen?
- Projectmatig werk, goede doelen, aandacht voor mensenrechten, mondiale thema's, zit het in het curriculum verstopt?
- ervaringscomponent?
- ervaringsgericht leren?
- cooperatief leren
- reflectiecomponent
- participatie
- attitude, kennis en vaardigheden?
- tijd en plaats
- wanneer?
- tijdsinvestering

- welke setting?
- toetsing
- wat wordt gedaan om visie en doelen te evalueren?
- longitudinaal meten?
- **professionalisering docent**
- wat is nodig?
- competentie? Welke competenties hangen nauw samen met deze onderwerpen?
- **opleiding**
- wat heeft een aankomende docent nodig?

