

April 2011



CHRISTELIJKE
HOGESCHOOL
EDE

EEN ONDERZOEK NAAR HET BELANG VAN WERELDBURGERSCHAP EN
HET DRAAGVLAK HIERVAN BINNEN DE BASISCHOOL

Student: Elsbeth Specken | Afstudeerbegeleider: Geke Kieft

Inhoudsopgave

Aanleiding	4
Onderzoeksvraag	5
Onderzoeksopzet	5

Literatuurdeel

1. Wereldburgerschap: definitie en inhoud.....	6 - 14
1.1 Definitie van wereldburgerschap.....	6
1.2 Inhoud en kernpunten.....	7
1.3 Leerlijnen en onderwerpen.....	9
1.4 Plaats in het curriculum.....	10
1.5 Integratie in de onderwijspraktijk	11
1.6 Didactiek van wereldburgerschap.....	12
1.7 Samenvatting.....	13
2. Wereldburgerschap: belang en positie.....	15 -26
2.1 Globalisering van de samenleving.....	15
2.2 De pedagogische opdracht.....	16
2.3 Doel van het onderwijs.....	17
2.4 Wereldburgerschap: kosmopolitisch en idealistisch?.....	19
2.5 Actief burgerschap: de rollen omgekeerd.....	22
2.6 Rentmeesterschap.....	25
2.7 Samenvatting.....	26
3. Wereldburgerschap: stand van zaken.....	28 -34
3.1 Wereldburgerschap en de Nederlandse overheid	28
3.2 Actieve organisaties.....	29
3.3 Basisscholen en wereldburgerschap.....	30
3.4 Opleiding van leerkrachten	31
3.5 Internationaal perspectief.....	32
3.6 Samenvatting.....	33

4. Voorfase praktijkonderzoek.....	35 -41
4.1 Keuze voor onderzoeksmiddel.....	35
4.2 Inhoud enquête.....	36
4.3 Respondenten.....	40
5. Testresultaten.....	42 -55
5.1 Resultaten op basis van het totaal.....	42
5.2 Resultaten op basis van identiteit van de basisschool.....	50
5.3 Resultaten op basis van functie binnen de basisschool.....	52
5.4 Resultaten op basis van de schoolomgeving.....	53
5.5 Resultaten op basis van de schoolpopulatie.....	54
6. Conclusie.....	56 -66
6.1 Antwoorden op de deelvragen theorie.....	56
6.2 Antwoorden op de deelvragen praktijk.....	58
6.3 Antwoord op de onderzoeksvraag.....	64
7. Discussie en aanbevelingen.....	67 -70
7.1 Theoretische conclusies.....	67
7.2 Aanbevelingen.....	67
7.3 Evaluatie onderzoek.....	69
8. Literatuuropgave.....	71
9. Bijlagen.....	73

Aanleiding

Thema's als ontwikkelingssamenwerking, eerlijke handel en duurzaamheid hebben mij altijd geïnteresseerd. Voor dit afstudeeronderzoek van de opleiding tot leraar basisonderwijs wil ik deze thema's combineren met het onderwijs aan kinderen op de basisschool. Mijn afstudeerbegeleider reikte mij de term 'wereldburgerschap' aan. Een term waar ik zelf nog niet mee bekend was. Kort gezegd gaat het hierbij om kennis en betrokkenheid bij de wereld buiten Nederland (Béneker, Stalborch, & Vaart, 2009). In hoofdstuk 1 van dit onderzoek zal ik verder ingaan op de definitie van wereldburgerschap.

Er is al rijkelijk over dit onderwerp geschreven. Voornamelijk met betrekking tot het secundair onderwijs en middelbare beroepsopleidingen. Tijdens mijn oriëntatie op het onderwerp kwam ik erachter dat de organisatie NCDO (Nationale Commissie voor internationale samenwerking en Duurzame Ontwikkeling) ervoor pleit wereldburgerschap ook in het curriculum van het primair onderwijs te integreren. Verder kwam ik hogescholen tegen die binnen hun opleiding tot Leraar Basisonderwijs aandacht besteden aan wereldburgerschap. Blijkbaar ligt hier dus een duidelijke link van 'mijn favoriete thema's' met het basisonderwijs. Ik begon mij af te vragen waarom ik nooit eerder van de term wereldburgerschap had gehoord binnen mijn opleiding.

Persoonlijk denk ik dat het goed is om onze leerlingen kennis te laten maken met de wereld. De kinderen van vandaag zijn immers de volwassenen van morgen. Ik denk dat onze maatschappij wereldburgers nodig heeft; kinderen die worden opgevoed met kennis en mogelijkheden van de wereld om hen heen. Kinderen die verder kijken dan hun eigen wereldje en met een zekere actiebereidheid. Zomaar even wereldburgerschap integreren in het onderwijs is niet makkelijk. Ik denk dat het goed is leerkrachten op de pabo (pedagogische academie voor het basisonderwijs) kennis te laten maken met wereldburgerschap zodat ze dit in de onderwijspraktijk kunnen vormgeven en integreren.

Het onderwijsaanbod van de pabo is natuurlijk afhankelijk van de behoefte uit het onderwijsveld. De visies, verhalen en artikelen op internet en in tijdschriften zijn positief en enthousiasmeren maar hoe zit het met de behoefte van onze helden; juffen en meesters uit de onderwijspraktijk? Welke ervaring(en) hebben zij met wereldburgerschap en hoe staan ze hier tegenover?

Onderzoeksvraag

Wanneer je als hogeschool actie wilt ondernemen met betrekking tot wereldburgerschap in het curriculum van de afdeling pabo is het erg belangrijk te weten wat het belang is van

wereldburgerschap en wat de behoeftes zijn in het onderwijsveld. Op basis daarvan luidt mijn onderzoeksvraag als volgt:

- **Wat is het belang van wereldburgerschap en hoe groot is het draagvlak binnen het basisonderwijs?**

Deelvragen die ik daarbij heb zijn:

Theorie

- Wat houdt wereldburgerschap op de basisschool in?
- Is wereldburgerschap op de basisschool wel realistisch?
- Wat is de relatie tussen het christendom en wereldburgerschap?
- Is wereldburgerschap een goede invulling voor het vak burgerschap dat sinds 2006 verplicht is?

Praktijk

- Zijn leerkrachten in het basisonderwijs bekend met de term wereldburgerschap?
- In hoeverre vinden leerkrachten wereldburgerschap belangrijk?
- In hoeverre passen leerkrachten wereldburgerschap toe in de onderwijspraktijk?
- Is er verschil in de visie van leerkracht en directie?
- Hebben de identiteit, de omgeving en de schoolpopulatie van een school invloed op het draagvlak voor wereldburgerschap?

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek bestaat uit een literatuurdeel en een praktijkdeel. In het eerste deel kijk ik naar wat er al is geschreven en onderzocht op dit gebied. Onderwerpen die hierbij aan bod komen zijn de inhoud en definitie van wereldburgerschap, belang en positie van wereldburgerschap en wat de huidige situatie is ook op internationaal gebied. In het praktijkdeel zijn het proces, de resultaten en de conclusies opgenomen van een kwantitatief onderzoek naar het draagvlak van wereldburgerschap bij verschillende basisscholen in Nederland. Hierbij onderzoek ik wat leerkrachten en directieleden van de basisschool vinden van wereldburgerschap en in hoeverre zij elementen van dit vak al toepassen in hun onderwijspraktijk. Ik benader hierbij scholen uit verschillende delen van het land, bij de selectie van scholen heb ik rekening gehouden met de populatie, de identiteit en de omgeving van de scholen. Ik besluit dit onderzoek met het hoofdstuk discussie en aanbevelingen.

1. Wereldburgerschap: definitie en inhoud

De term ‘wereldburgerschap’ spreekt niet voor zich en vraagt om uitleg; bij het horen ervan zullen uiteenlopende beelden naar boven kunnen komen, er wordt verschillend over gedacht. In dit hoofdstuk tracht ik een duidelijk beeld te scheppen van wat wereldburgerschap voor dit onderzoek precies inhoudt, welke doelen en thema’s zij wel of juist niet bevat, de didactiek en leerlijnen en haar plaats in het curriculum.

1.1 Definitie van wereldburgerschap

De term ‘wereldburgerschap’ heeft geen eenduidige definitie. Ook in de literatuur wordt dit duidelijk. Veel instanties en scholen die zich met dit onderwerp bezighouden, noemen uitgebreid wat wereldburgerschap volgens hen inhoudt. Een echte korte en eenduidige definitie wordt echter maar weinig gebruikt. Dit heeft ertoe geleid dat men met wereldburgerschap niet altijd hetzelfde voor ogen heeft.

‘However, although we have a massive literature associated with exploring forms of education relevant to global or international contexts there is little coherent understanding.’ (Davies, Evans, & Reid, 2005, p. 66)

Wereldburgerschap vraagt dus ook in dit onderzoek om een heldere definitie en uitleg. De definitie die ik wil hanteren is gebaseerd op de gangbare definitie voor burgerschap (volledige term: actief-burgerschap en sociale integratie), een item dat sinds 2006 verplicht is in het basisonderwijs. Wereldburgerschap in het onderwijs wordt vaak gezien als de internationale vorm van burgerschap. Volgens de onderwijswet houdt burgerschap het volgende in: *‘De bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren.’* (Onderwijsinspectie, 2006, p. 4)

De definitie voor wereldburgerschap luidt dan vanzelfsprekend als volgt: ***‘De bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van een wereldgemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren.’*** De verschillende definities van wereldburgerschap sluiten hier over het algemeen goed bij aan. De meeste organisaties nemen dit namelijk als uitgangspunt voor hun eigen invulling van wereldburgerschap. Het NCDO (Nationale Commissie voor Internationale Samenwerking en Duurzame Ontwikkeling) ziet wereldburgerschap als internationale dimensie van burgerschap zoals dit door de minister is gedefinieerd (Béneker & Vaart, 2008). Ook Kieft (2008) sluit zich bij deze korte definitie aan. Volgens haar is wereldburgerschap, burgerschap in wereldwijd perspectief.

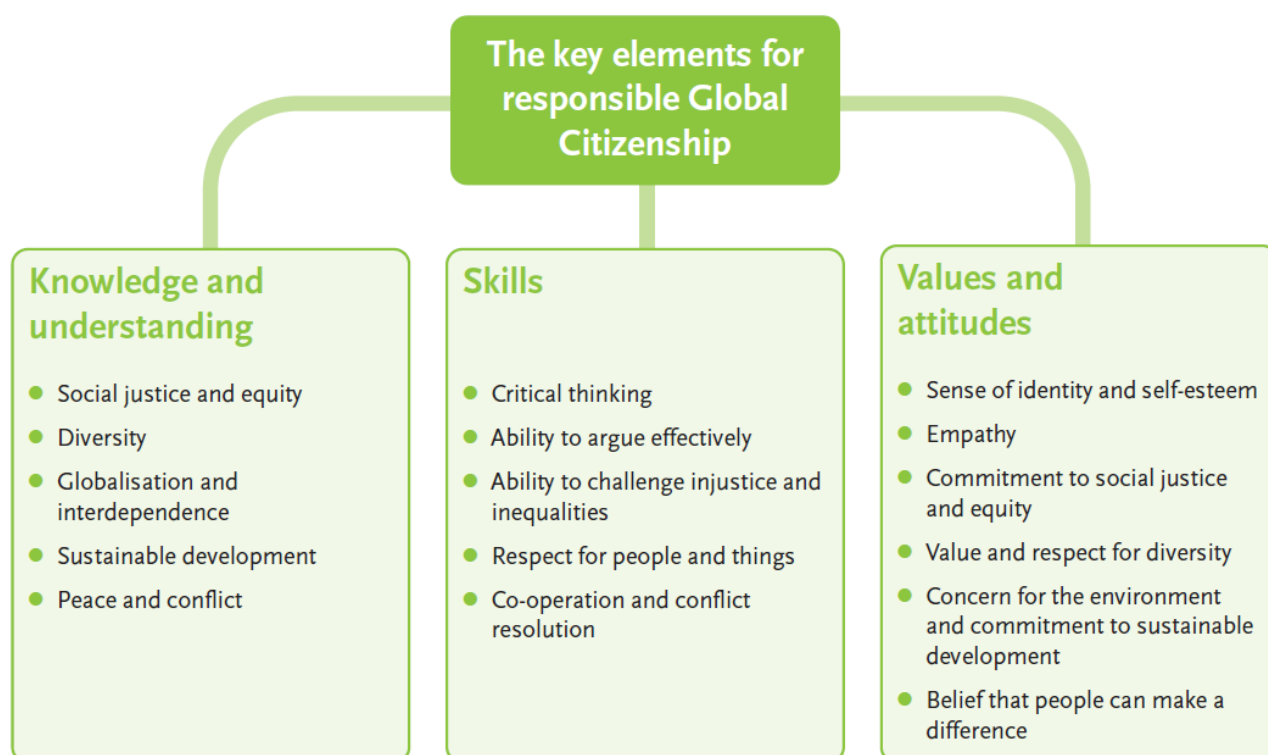
Bovenstaande definitie is echter nog weinig concreet op het gebied van onderwijs. Er moet een meer verhelderende inhoud aan worden toegevoegd. Een inhoud waarbij het doel en daarmee de kernpunten van wereldburgerschap in het onderwijs helder worden.

1.2 Inhoud en kernpunten

In dit onderzoek gaan we uit van het kind op de basisschool. Bij het verlenen van inhoud aan het begrip wereldburgerschap zal de focus dan ook op het basisonderwijs zijn. Op welke manier dat wereldburgerschap dan vorm krijgt omschrijft het NCDO als volgt:

‘Wereldburgerschap in het onderwijs staat voor alle activiteiten op scholen met betrekking tot kennis, vaardigheden en waarden die van belang zijn bij een internationale oriëntatie op de samenleving. Alle educatie- en vormingstradities kunnen hierbij een plaats hebben, vrijwel alle schoolvakken kunnen een zinnige bijdrage leveren.’ (Béneker, Stalborch, & Vaart, 2009, p. 18).

Deze omschrijving geeft al wat meer inhoud aan wereldburgerschap. De drie begrippen: kennis, vaardigheden en waarden, die de omschrijving geeft kunnen nog meer worden uitgediept. Dat gebeurt ook. Béneker (2009, pp. 19-20) noemt een aantal termen die meer inhoud geven aan de begrippen kennis, vaardigheden en waarden. Daarbij baseert ze haar kennis op een model dat door Oxfam is opgesteld. Dat model voor wereldburgerschap (resp. global citizenship) ziet er als volgt uit:



Afbeelding 1: Model voor wereldburgerschap door Oxfam (2006)

De termen *Knowledge & Understanding*, *Skills* en *Values & Attitudes* staan centraal. Oftewel kennis en begrip, vaardigheden en waarden en attituden, zoals ook Bénéker dit noemde.

In het boek van Prior en Walraven geeft het NCDO nog een andere indeling. Volgens hen is wereldburgerschap het beseffen dat je, terwijl je hier leeft, toch betrokken bent bij de wereld buiten de landsgrenzen. (2009, p. 26). Heel concreet wordt dat onderverdeeld in vijf punten:

1. Je bent je ervan bewust dat de wereld niet ophoudt bij jouw directe gezichtsveld of bij de grenzen van je land.
2. Je toont respect en empathie voor mensen uit andere delen van de wereld, of ze nu hier of daar wonen.
3. Je reflecteert op je verbondenheid met wat er buiten de landsgrenzen gebeurt en op wat dat voor jou en anderen betekent.
4. Je voorkomt binnensluiten (het opleggen van groepsnormen) en buitensluiten.
5. Je bent bereid zelf stappen te nemen om samen te werken aan wederzijds respect, duurzaamheid, eerlijke verdeling van rijkdommen, rechtvaardigheid, vrede en veiligheid.

Deze vijf punten van het NCDO zijn allen terug te brengen op drie kernwaarden. Onder kennis en begrip vallen punt 1 (je bent je ervan bewust dat de wereld niet ophoudt bij de grenzen van je dorp, stad of land) en punt 3 (je reflecteert op je verbondenheid met wat er buiten de landsgrenzen gebeurt en op wat dat voor jou en anderen betekent.) Bij vaardigheden past punt 4 (je voorkomt binnen- en buitensluiten van mensen), punt 2 (je toont respect en empathie voor mensen uit andere delen van de wereld, of ze nu hier of daar wonen) en punt 5 (je bent bereid zelf stappen te nemen om samen te werken aan wederzijds respect, duurzaamheid, eerlijke verdeling van rijkdommen, rechtvaardigheid, vrede en veiligheid) zou je ook onder beide kernwaarden kunnen plaatsen. Ze hebben te maken met je vaardigheden (doen en laten) maar ook met je houding en de dingen die je waardevol vindt.

Omdat de drie kernwaarden mijns inziens het meest overzichtelijk zijn en zij ook de vijf punten van Prior en Walraven omvatten kies ik voor deze drie sleutelbegrippen: kennis, vaardigheden en waarden, als leidend voor wereldburgerschap in dit onderzoek. Voor de invulling van deze begrippen sluit ik mij aan bij het model ontworpen door de organisatie Oxfam.

1.3 Leerlijnen en onderwerpen

De drie kernwaarden die Oxfam noemt zijn op hun beurt verdeeld in vijf à zes thema's. Deze thema's worden door Oxfam stuk voor stuk uitgewerkt in concrete doelen variërend per leeftijd en ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Dit schema is te vinden in bijlage 1 van dit onderzoek. De doelen zijn dan duidelijk, maar hoe, en met welke onderwerpen kun je dan aan de slag? Oxfam geeft hierin geen duidelijke lijst met onderwerpen. In plaats daarvan komt de organisatie met een schat aan lessenseries. Allemaal gratis te downloaden van het internet.¹

In het boekje 'vensters op de wereld' (Béneker, Stalborch, & Vaart, 2009, p. 28) vinden we een andere verdeling namelijk acht concrete thema's waarmee we aan de slag kunnen. Deze thema's zijn *Diversiteit, Identiteit, Mensenrechten, Duurzame ontwikkeling, Globalisering, Verdeling, Vrede en conflict en Mondiale betrokkenheid*. De auteurs van het boek geven bij elk thema drie vensters waar we doorheen kunnen kijken, drie verhalen van over de wereld. Op deze manier krijgen we een kijkje in een situatie ergens op de wereld.

Daarnaast worden een aantal onderwerpen genoemd die bij deze thema's passen. Maar, daar blijft het ook bij. Er zitten geen concrete lessen(series) bij. Wel wordt er in het boek verwezen naar een uitgebreide site die in de toekomst opgezet zal worden, te vergelijken met www.entoen.nu (p. 34). Verder kunnen leerkrachten het gebruiken als illustratie bij hun lessen of reflectie op het lesaanbod. De uitwerking van deze acht thema's is te vinden in bijlage 2.

Visser (2008) gebruikt in haar onderzoek niet deze acht thema's maar de vijf eerder genoemde kernpunten van Prior en Walraven:

1. Je bent je ervan bewust dat de wereld niet ophoudt bij jouw directe gezichtsveld of bij de grenzen van je land.
2. Je toont respect en empathie voor mensen uit andere delen van de wereld, of ze nu hier of daar wonen.
3. Je reflecteert op je verbondenheid met wat er buiten de landsgrenzen gebeurt en op wat dat voor jou en anderen betekent.
4. Je voorkomt binnensluiten (het opleggen van groepsnormen) en buitensluiten.
5. Je bent bereid zelf stappen te nemen om samen te werken aan wederzijds respect, duurzaamheid, eerlijke verdeling van rijkdommen, rechtvaardigheid, vrede en veiligheid.

¹ <http://www.oxfam.org.uk/education/resources/>

Zij gaat vervolgens in op de vraag: Waar hebben we het dan precies over met de leerlingen? Ze ontwerpt een schema met lessen en onderwerpen per leeftijdsgroep. Helemaal compleet en allesomvattend? Zelf vindt ze van niet; *‘Wereldburgerschap is zo’n omvattend begrip, wat bovendien, onder invloed van de ontwikkelingen in de mondiale maatschappij, dynamisch is, dat de lijst met onderwerpen oneindig zou zijn.’* (p. 46)

Oxfam biedt ons de leerlijnen en leerdoelen. Daarnaast hebben zij een uitgebreide lessenreeks gratis te downloaden van het internet. In het werk van Prior en Walraven (2008) vinden we de concrete uitwerking in thema’s en onderwerpen. Visser (2010) doet dit nog eens dunnetjes over. Maar hoe moet dit alles een plaats krijgen in het basisonderwijs?

1.4 Plaats in het curriculum

Al het onderwijs dat op basisscholen in Nederland wordt gegeven moet voldoen aan de kerndoelen. Deze kerndoelen zijn opgelegd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het behalen van deze doelen is een streven voor de basisschool. De leerinhouden van de schoolvakken hebben dan ook de kerndoelen als uitgangspunt.

Echte kerndoelen voor wereldburgerschap zijn er (nog) niet. Wereldburgerschap wordt in de Wet op Primair Onderwijs dan ook niet als zodanig genoemd. (Prior & Walraven, 2009, p. 16). Wel heeft het ministerie van onderwijs in 2006 besloten dat scholen verplicht aandacht moeten besteden aan ‘burgerschap’. Een vak waar logischerwijs wél kerndoelen voor zijn opgesteld. Ook zijn er kerndoelen opgesteld voor duurzaamheid.

Natuurlijk hoeft een basisschool zich niet te beperken tot alleen de kerndoelen. Uitgewerkte doelen en leerlijnen zoals reeds vastgesteld door Oxfam kunnen ook meegenomen worden in het basisonderwijs. Tevens kunnen we wereldburgerschap koppelen aan bestaande kerndoelen op het gebied van duurzaamheid en burgerschap, maar ook bij aardrijkskunde en bijvoorbeeld levensbeschouwing. Edukans, een organisatie die zich inzet voor basisonderwijs in ontwikkelingslanden, doet dit in hun visiedocument over wereldburgerschap (Edukans).

Volgens de wet moet het onderwijs:

- De kinderen een oriëntatie bieden op de samenleving en de wereld om hen heen: dichtbij, veraf, toen en nu.
- De kinderen voorbereiden op integreren en actief deelnemen aan de samenleving.
- De kinderen leren om te gaan met de regenboog aan verschillen: in de klas, in de buurt, in het land en in de wereld.

Genoemde doelen vallen volgens de wet onder 'actief-burgerschap en sociale competentie'. In deze doelen kunnen we heel duidelijk wereldburgerschap herkennen. Bij wereldburgerschap kunnen we dus wel stellen dat we willen en doen wat toevallig ook moet! (Prior & Walraven, 2009, p. 16). Wat moet van de overheid, wel te verstaan.

1.5 Integratie in de onderwijspraktijk

Een school kan er dus zeker voor kiezen om wereldburgerschap te integreren in het onderwijsaanbod. Maar hoe kan er dan het beste aandacht aan worden geschonken? De verschillende auteurs zijn het erover eens. Namelijk niet als een apart vak maar geïntegreerd in het huidige onderwijs. Dit in navolging van het vak burgerschap. Het is een kwestie van kansen zien en benutten. De onderwijspraktijk geeft genoeg aanknopingspunten voor wereldburgerschap. Denk bijvoorbeeld alleen al aan het bespreken van het nieuws, de aardrijkskundeles over tsunami's en de geschiedenisles over kolonisten. Als je er zo naar kijkt komt wereldburgerschap al veel voor in de ons huidige onderwijs:

- Door de methodes van wereldoriëntatie die er impliciet of expliciet aandacht aan besteden.
- Door de actualiteit die met de kinderen en via de media de klas binnenkomt.
- Door samen te vieren en te rouwen.
- Door de liedjes die je samen zingt en de spelletjes die je samen doet.
- Door werkstukken en spreekbeurten van de leerlingen.
- Door wie er in je groep zitten of in je buurt wonen.
- Door speciale projecten, inzamelacties en sponsoracties.
- Door uitwisseling van kennis en ervaringen met leerlingen in andere landen via internet.
- Door te werken aan sociale competentie: 'Leren bewust en verantwoordelijk om te gaan met jezelf en met anderen.

Als leerkracht zul je dit dus moeten beseffen en je kansen leren zien en benutten. (Prior & Walraven, 2009, p. 28)

Is dit dan genoeg om wereldburgerschap te kunnen integreren in ons onderwijs? Een kwestie van kansen zien en benutten? Het lijkt makkelijker dan het is. Want hoe zorg je er dan voor dat leerkrachten hun kansen gaan zien en benutten? Een studiedag over wereldburgerschap lijkt op z'n minst noodzakelijk. Daarnaast zal de opgedane kennis van de leerkrachten niet vanzelf zijn weg vinden naar de praktijk. Ik denk dat er meer voor nodig is. Er zal als school een duidelijke leerlijn moeten worden geschetst. Er moet een besluit

worden genomen over hoe er aandacht aan wereldburgerschap wordt geschonken en hoeveel tijd daaraan wordt besteed en in welke klassen welke onderwerpen aan bod komen. Alleen op deze manier zal er een vaste structuur zijn voor leerkrachten. Tevens kunnen scholen zo ook naar buiten verantwoorden op welke manieren zij aandacht besteden aan wereldburgerschap.

Nadeel hiervan is dat het extra tijd en energie van de leerkrachten kost. Energie en tijd die kostbaar is. De oplossing hiervoor ligt misschien wel bij de ontwikkelaars van de onderwijsmethoden in het basisonderwijs. Het merendeel van de basisscholen in Nederland maakt gebruik van methodes voor de verschillende vakken. Wanneer methodeontwikkelaars bijvoorbeeld de acht deelonderwerpen van wereldburgerschap uit het boekje 'Vensters op de wereld' (Béneker, Stalborch, & Vaart, 2009) opnemen in de verschillende methodelessen zal dit tot een grote tijdsbesparing voor leerkrachten in het onderwijs leiden.

1.6 Didactiek van wereldburgerschap

Bij wereldburgerschap hebben we het over kennis, vaardigheden en houdingen (attitudes). Zie hiervoor het model op pagina 7, afbeelding 1. Hoe pak je dat aan in de onderwijspraktijk? Welke didactiek kun je hier het beste aan verbinden?

Visser (2008, pp. 131-132) stelt deze vraag ook in haar onderzoek. Volgens haar wordt er veel aandacht besteed aan kennis en vaardigheden maar blijft de vraag hangen hoe je nu het beste onderwijs kan geven aan leerlingen zodat zij actieve betrokkenheid vergaren. Visser denkt de oplossing te hebben gevonden in de cultuurhistorische theorie namelijk door persoonlijke betekenisverlening. Volgens haar onderzoek blijft de leerstof vooral hangen bij kinderen wanneer deze de emoties van kinderen aanspreekt, wanneer deze buitengewoon is, wanneer het raakvlakken heeft met henzelf, wanneer iets zichtbaars aan de les herinnert en wanneer ze iets zelf kunnen ervaren.

Ook Oxfam noemt een andere manier van lesgeven. Namelijk vanuit de kinderen zelf en sterk gericht op participeren. Het NCDO werkt dat verder uit. Er wordt gekeken naar hoe het kind zelf betrokken kan zijn bij de onderwerpen. Dit komt overeen met de mening van Visser.

Roelofsen (2008) kiest in haar onderzoek voor een digitale spelvorm om de leerstof aan te bieden. Volgens haar motiveert dit kinderen waardoor ze meer en beter leren (p. 8). Daarnaast koos zij voor een didactisch concept om haar lesmateriaal vorm te geven (pp. 25-26). Drie concepten komen volgens haar het meest in aanmerking voor wereldburgerschap. Allereerst noemt zij het sociaalconstructivisme, een stroming die gebaseerd is op de theorieën van onder andere Piaget en Vygotsky. Bij dit didactisch concept staat de leerkracht

niet meer centraal maar fungeert hij of zij meer als een coach. Het leren van elkaar krijgt een meer centrale plek.

Het tweede didactische concept dat Roelofsen noemt is authentiek leren. Van Parreren (1920-1991) wordt gezien als een van de grondleggers hiervan. Hij was hoogleraar in de psychologische functieleer en lector in de leerpsychologie.

Bij authentiek leren gaat het erom dat de leerstof op een authentieke manier wordt aangeboden. Bijvoorbeeld het runnen van een snoepwinkeltje in plaats van kale rekensommen. Deze manier van leerstof aanbieden zorgt voor een grote betrokkenheid bij de lerende.

Tot slot noemt Roelofsen ontdekkend leren. Ontdekkend leren is toe te passen in meerdere gradaties. In de meest extreme vorm komt de leerling zelf met het leeronderwerp, bepaalt zelf wat hij daarvan wil leren en zoekt vervolgens zelf het antwoord op die leervraag. De taak van de leraar is daarin alleen het samenwerken begeleiden. In een minder extreme vorm zijn simulaties en sandbox-omgevingen een vorm van ontdekkend leren. Positief is dat je leert door experimenteren. Uiteindelijk gaat Roelofsen bij haar onderwijsmateriaal uit van het concept ontdekkend leren.

Ik denk dat wanneer we het hebben over wereldburgerschap, we niet moeten kijken naar welke didactiek we daarbij moeten toepassen. Uiteraard is er een didactiek die het beste bij wereldburgerschap past. Maar geldt dit in zekere mate niet voor alle vakken binnen de basisschool? Wanneer een school ervoor kiest wereldburgerschap te integreren en te behouden in haar onderwijsconcept is het dan niet van groter belang om een onderwijsconcept te kiezen dat aansluit bij de al bestaande inrichting van het onderwijs binnen een basisschool.

Het onderwijsconcept van een school is meestal ook het concept waar de leerkrachten zich prettig bij voelen. Wereldburgerschap hierin integreren zal er waarschijnlijk alleen maar voor zorgen dat het vak beter tot z'n recht komt.

Natuurlijk staat een school vrij om te experimenteren met andere vormen van onderwijs. Zeker wanneer dit meer leerrendement oplevert voor hun leerlingen. Maar wereldburgerschap zit zeker niet vast aan één didactische aanpak.

1.7 Samenvatting

De term wereldburgerschap spreekt niet voor zich en vraagt om een heldere definitie. In dit onderzoek gaan we daarom uit van de definitie die het NCDO geeft namelijk dat wereldburgerschap de internationale dimensie van het vak burgerschap is. Daarmee luidt de definitie als volgt: ***De bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van een wereldgemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren.***

Bij het verlenen van inhoud aan deze definitie staan drie kernpunten centraal namelijk kennis, vaardigheden en waarden. Deze drie kernwaarden zijn door de organisatie Oxfam stuk voor stuk verdeeld in vijf à zes thema's, die op hun beurt uitgewerkt zijn in concrete doelen variërend per leeftijd en ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Daarnaast is er een verdeling in acht thema's: *Diversiteit, Identiteit, Mensenrechten, Duurzame ontwikkeling, Globalisering, Verdeling, Vrede en conflict en Mondiale betrokkenheid*. Aan elk thema zijn drie vensters gekoppeld waar we doorheen kunnen kijken, drie verhalen van over de wereld.

Echte kerndoelen voor wereldburgerschap zijn er (nog) niet. Wel zijn er kerndoelen opgesteld waar wereldburgerschap duidelijk in te herkennen is. Een school kan er dus zeker voor kiezen om wereldburgerschap te integreren in het onderwijsaanbod.

Wereldburgerschap wordt niet als apart vak maar geïntegreerd in het huidige vakkenpakket aangeboden. Dit in navolging van het vak burgerschap. De onderwijspraktijk geeft genoeg aanknopingspunten voor wereldburgerschap. Als leerkracht zul je dit moeten beseffen en je kansen leren zien en benutten.

Welke didactiek past het beste bij wereldburgerschap? Ik denk dat we daar niet naar moeten kijken. Uiteraard is er een didactiek die het beste bij wereldburgerschap past. Maar dit geldt in zekere mate voor alle vakken binnen de basisschool. Belangrijker is dat een basisschool een didactiek kiest die past bij haar huidige onderwijsconcept, het concept waar de leerkrachten zich prettig bij voelen. Natuurlijk staat een school vrij om te experimenteren met andere vormen van onderwijs. Zeker wanneer dit meer leerrendement oplevert voor hun leerlingen. Maar wereldburgerschap zit zeker niet vast aan één didactische aanpak.

2 Wereldburgerschap: belang en positie

Wat is nu eigenlijk het belang van wereldburgerschap? Waarom zou een basisschool de moeite moeten nemen het te willen integreren in de onderwijspraktijk. Ook hierover wordt veel gespeculeerd in de literatuur. Welke voor- en tegenargumenten zijn er? Een term die veel terugkomt in de verschillende bronnen is globalisering.

2.1 Globalisering van de samenleving

De samenleving globaliseert. Een feit waar je niet omheen kunt. Nieuwe media en snelle vervoersmiddelen maken het steeds gemakkelijker om met mensen overal ter wereld in contact te komen. De wereld verandert snel en de onderlinge afhankelijkheid wordt steeds groter. De organisatie Oxfam beweert dat juist onderwijs jongeren kan en moet helpen om alle uitdagingen van deze nieuwe wereld aan te gaan. (Oxfam Development Education Programme, 2006, p. 1) Oxfam meent dat wereldburgerschap (global citizenship) hierbij van essentieel belang is. Hiervoor hebben zij de volgende argumenten:

- Het leven van kinderen en jongeren hier wordt in toenemende mate bepaald door wat in andere delen van de wereld gebeurt. Wereldburgerschap geeft hen kennis, begrip, vaardigheden en waarden die zij nodig hebben om zowel hun eigen als een anders welbevinden te waarborgen en een positieve bijdrage te kunnen leveren op zowel lokaal als globaal niveau.
- Wereldburgerschap is goed onderwijs omdat het kinderen betreft bij hun eigen leerproces. Hierbij ontwikkelen ze zelfvertrouwen, eigenwaarde, vaardigheden voor kritisch denken, communiceren, samenwerken en het oplossen van conflicten.
- De huidige manier van omgaan met natuurlijke bronnen is niet passend en duurzaam. Verder zorgt het grote gat tussen rijk en arm ervoor dat miljoenen mensen vandaag de dag zich niet kunnen voorzien in hun dagelijkse behoeften. Onderwijs is een goed hulpmiddel hierin. Want de kinderen van vandaag zijn de volwassenen van morgen. Wereldburgerschap moedigt kinderen aan te geven om onze planeet en haar bewoners.

Prior en Walraven brengen het namens het NCDO als volgt: *“Kinderen krijgen thuis, in de buurt en op school met de wijde wereld te maken. Zelfs als je er niets aan zou willen doen komt de wereld toch op kindervoeten de school in. We leven in een ‘Global Village’ en dat vraagt om reflectie: wat betekent dat voor mij, wat betekent dat voor anderen?”* (Prior & Walraven, 2009, p. 20)

Zowel Oxfam als het NCDO menen dus dat wereldburgerschap essentieel is voor kinderen. Ze leren te leven in een samenleving die in toenemende mate bepaald wordt door wat elders in de wereld gebeurt. Het argument is helder. Echter, niet iedereen is het hiermee eens. Want is het voorbereiden van kinderen op de globaliserende samenleving wel de taak van de basisschool?

2.2 Pedagogische opdracht

We kunnen ons afvragen in hoeverre het opvoeden van kinderen tot wereldburgers een taak van het onderwijs is. Is dit in zekere mate niet veel meer een taak van ouders en verzorgers? Hoe ver gaan we als school zijnde? In sommige plekken in Nederland kunnen kinderen al op school ontbijten en gratis fruit krijgen. Waar ligt de grens? Is het de taak van de basisschool kinderen respect voor andere bij te brengen en aandacht te besteden aan een duurzame manier van omgaan met het milieu? Daarnaast reist de vraag: in hoeverre is wereldburgerschap ook een politieke aangelegenheid?

De overheid in Nederland is duidelijk vóór een pedagogische taak van het onderwijs. De school zou ook medeverantwoordelijk zijn voor de moraal en het ethos van de leerlingen, voor hun normen en waarden, hun sociale gezindheid en hun burgerschap. Dit wordt ook wel de pedagogische opdracht genoemd. (Ploeg, 2003) Dat de politiek hier wel brood in ziet is te zien aan de kerndoelen die zijn opgesteld op bijvoorbeeld het gebied van 'zelfbeeld' en 'sociaal gedrag'. Het enthousiasme van de overheid is verklaarbaar; zij hebben er alle belang bij dat de school iets doet aan het vormen van normen en waarden, sociale gezindheid en burgerschap. Dit wordt namelijk als remedie gezien tegen maatschappelijke problemen als vandalisme, discriminatie en diefstal. En juist dat maakt het pedagogische onderwijs in ogen van critici verdacht. Twee bezwaren worden veel naar voren gebracht:

- Ten eerste vraagt men zich af waarom maatschappelijke problemen altijd afgewenteld moeten worden op het onderwijs. Van de school wordt al verlangd dat ze iets doet aan bijvoorbeeld preventie van misbruik en mishandeling, natuur- en milieueducatie, sekse-emancipatie, verkeersveiligheid, gezondheid, vrede, voorkomen van verslaving en antiracisme. Onderwijs kan moeilijk als oplossing voor alle maatschappelijke kwalen dienen. Bovendien vraagt men zich af of het überhaupt wel werkt.
- Ten tweede is er een gevaar dat de opvoedtaak de eigenlijke onderwijstaak in de weg gaat zitten. De pedagogische opdracht kan tot ouderwetse vormingspraktijken leiden waarin gedragsregels aangeleerd worden en normen en waarden ingeprent, dan verstoort het de normale onderwijsverhoudingen. Normaliter verrijkt de leerling in het onderwijs zijn kennis, inzichten en vaardigheden. Hij wordt er wijzer van en

zelfstandiger, niet per se beter. Hoe zwaar deze tweede bedenking tegen "opvoedend onderwijs" weegt, hangt af van de invulling en de uitwerking van de pedagogische opdracht. Het risico wordt bijvoorbeeld vermeden waar men aandacht voor normen en waarden integreert in zaakvakken als Wereldoriëntatie en Geschiedenis of waar men de morele ontwikkeling bevordert door het kritisch oordeelsvermogen te verruimen en te verfijnen.'

Twee argumenten waar we niet omheen kunnen. Zijn de bezwaren terecht en hebben ze ook zeggingskracht op het gebied van wereldburgerschap? In hoeverre is het wereldburgerschap een oplossing van de overheid voor maatschappelijke problemen op het gebied van criminaliteit en discriminatie en in hoeverre is wereldburgerschap een opvoedtaak die de onderwijstaak in de weg kan gaan zitten?

Wat betreft eerstgenoemde vraag kunnen we kort zijn. De overheid stelde weliswaar burgerschap als verplicht vak in het basisonderwijs, ze heeft niet het initiatief genomen op het gebied van wereldburgerschap. Dat initiatief ligt bij organisaties en basisscholen zelf. In hoofdstuk 3 van dit onderzoek ga ik hier verder op in.

De Winter stelt bovendien dat een opvoedtaak in het onderwijs wel op prijs wordt gesteld. Volgens hem heeft de brede sociale omgeving van een kind een belangrijke rol bij de opvoeding (Winter, 2011). Volgens de Winter moet het in het onderwijs veel meer gaan om het leren begrijpen en internaliseren van democratisch burgerschap, humaniteit en vrijheid.

Om antwoord te krijgen op de tweede vraag in hoeverre wereldburgerschap een opvoedtaak is die de onderwijstaak in de weg zit, wil ik allereerst teruggaan naar de basis van dit alles; het doel van ons onderwijs. Wat het doel van het onderwijs is, is een hele grote vraag. Omdat dit niet de hoofdzaak van dit onderzoek is ga ik hier maar kort op in.

2.3 Doel van het onderwijs

Om een goed antwoord te kunnen krijgen op de vraag of wereldburgerschap een opvoedtaak is die de onderwijstaak in de weg kan gaan zitten is worden we teruggeworpen op het doel van ons basisonderwijs in het algemeen. Alleen op die manier kunnen we kijken of wereldburgerschap past in ons onderwijs. Hierbij spreken we over wereldburgerschap zoals beschreven in hoofdstuk 1 van dit onderzoeksrapport.

Op de voorlichtingssite over basisonderwijs (Rijksoverheid, sd) noemt de rijksoverheid zelf dat de belangrijkste taken van de basisschool bij goed reken- en taalonderwijs liggen. Over het algemeen is men het daarmee eens. Maar veel reguliere basisscholen kiezen voor een meer holistische benadering van hun leerlingen. Mijns inzien is dat terecht. We laten kinderen onderwijs genieten zodat zij worden voorbereid op het goed en zoveel mogelijk zelfstandig functioneren in onze maatschappij. Daarbij zijn

basisvaardigheden als rekenen en taal natuurlijk van groot belang, maar mogen we andere aspecten niet vergeten. Denk bijvoorbeeld aan sociale vaardigheden die een kind kan opdoen.

Wanneer we kijken naar de ontwikkelingen in onderwijsland kunnen we tegenwoordig steeds vaker concluderen dat we meer naar de behoeften van kinderen zijn gaan kijken. Voorbeeld hiervan is de ontwikkelingen op het gebied van meervoudige intelligentie. Onderwijs gaat steeds meer over echte kinderen met hun individuele en unieke kwaliteiten en steeds minder over machientjes die geprogrammeerd moeten worden.

Voor een goed functioneren in de maatschappij moeten we kijken naar hoe deze eruit ziet en hierop inspelen met ons onderwijs. Dat houdt dus ook in dat we onze kinderen leren om te gaan met hoe de wereld vandaag de dag is en in de toekomst meer en meer zal zijn; een globaliserende wereld waarbij diversiteit, duurzaamheid en andere onderwerpen een steeds grotere rol gaan spelen. Wereldburgerschap past dus heel goed binnen het doel van ons onderwijs in Nederland. Onze kinderen zijn de volwassenen van morgen. Zij hebben kennis, vaardigheden en attitudes nodig om straks een gelukkig leven te kunnen leiden zonder dat de omgeving daarvoor lijdt. Dat is het doel van ons onderwijs. Visser (2008, p. 31) noemt wereldburgerschap zelfs hét doel van ons onderwijs.

De kennis, vaardigheden en attitudes die kinderen opdoen bij het vak wereldburgerschap hebben niets te maken met het inprenten van gedragsregels. Integendeel, bij inprenting van gedragsregels beperk je het kritisch denken en de zelfredzaamheid van een leerling, bij wereldburgerschap wordt het kritisch denken, reflecteren en de zelfredzaamheid juist bevorderd.

Zoals eerder beschreven werd kunnen alle vakken een bijdrage leveren aan wereldburgerschap. Het is geen apart vak op zichzelf waardoor het ook geen onderwijstijd inneemt. Het zit het reken- en taalonderwijs dus niet in de weg.

Is dit dan alsnog niet meer de taak van opvoeders in plaats van leerkrachten? De Winter (2011) laat zien dat in de neoliberale cultuur de opvoeding inderdaad een persoonlijk project is geworden. Ouders zien het als hun persoonlijke project dat móet slagen. Vandaar dat ook veelvuldig de hulp van zogenoemde gedragstherapeuten wordt ingeroepen.

Maar bij opvoeding gaat het om veel meer dan gedrag. Volwassenen moeten bijvoorbeeld aan kinderen leren wat het betekent om in een democratische samenleving te leven, waarin mensen het recht hebben op een eigen identiteit en waarin ze dat recht anderen ook moeten gunnen. Een bredere opvoedtaak, dus ook buiten de voordeur, heeft bovendien positieve gevolgen. Heel concreet ook in de onderwijsresultaten. Een studie van de Amerikaanse socioloog Robert Putman (2001 in De Winter, 2011) laat zien dat er een

zeer sterk verband is tussen de onderwijsresultaten en het sociaal kapitaal binnen een community.

Tot slot kunnen we ons afvragen of de ouders wel bekwaam genoeg zijn. Hebben zij de kennis, vaardigheden en attitudes om hun kinderen hierin op te voeden? Lang niet allemaal. In het onderzoek van Marloes Oud (2010, p. 56) kwam naar voren dat een aantal van de benaderde leerkrachten daar ook zo over dacht; wereldburgerschap kan maar beter niet aan de opvoeders worden overgelaten.

Vervolgens reist dan de vraag of de huidige leerkrachten in het basisonderwijs deze kennis, vaardigheden en houdingen wel kunnen overbrengen? Misschien niet, maar de basisschool heeft op de gezinnen voor dat ze een georganiseerde en stabiele eenheid is. Er kunnen onderling afspraken worden gemaakt over de inhoud en didactiek van een vak. Bovendien kan een school kiezen voor extra scholing omtrent wereldburgerschap. Wie maakt er afspraken met opvoeders over het onderwijs op het gebied van wereldburgerschap? Het zou neer komen op het eigen initiatief van ouders.

Daarnaast wordt op pedagogische academies, hoewel niet op allemaal, wel degelijk aandacht besteed aan wereldburgerschap. Meer hierover in hoofdstuk 3.5

2.4 Wereldburgerschap: kosmopolitisch en idealistisch?

Hoe wereldvreemd moet je zijn om het wereldburgerschap te prediken?

~ René Cuperus, 1960 – heden ~

Naast het feit dat er kritiek is op de pedagogische opdracht van de basisschool, is er ook kritiek uit andere hoek die wereldburgerschap direct aangaat; is wereldburgerschap wel realistisch en niet gebaseerd op kosmopolitisch idealisme?

Cuperus ziet wereldburgerschap zelfs als een fata morgana van de elite. (2009) Volgens hem is wereldburgerschap verzonnen door de elite maar niet realistisch voor het volk. Hij beweert zelfs dat een maatschappij voor kosmopolieten alleen, die ervan uitgaat dat iedereen een wereldburger is of kan worden, het risico van een burgeroorlog in eigen land met zich mee kan brengen. Hij ziet wereldburgerschap daarom ook meer als een verwijderende factor dan een samenbindende factor. Daarnaast noemt hij het idee van wereldburgerschap een oorzaak voor de opkomst van gevaarlijk populisme doordat het volk zich niet kan vereenzelvigen met het kosmopolitisme.

Het standpunt van Cuperus is duidelijk. Wereldburgerschap is niet mogelijk voor het gewone volk een kosmopolitisch idee van de elite. Het beeld dat wordt geschetst is het beeld van de elite die geld heeft voor verre reizen, goed onderwijs heeft genoten en zich in hogere kringen begeeft tegenover het volk dat te maken krijgt met de praktische uitwerkingen van bijvoorbeeld de multiculturele samenleving zoals de hoge criminaliteitscijfers onder jongeren van Marokkaanse afkomst.



Afbeelding 2: Volgens Cuperus is wereldburgerschap een fata morgana van de elite. (Broek, 2009)

Volgens Béneker (2008, pp. 11-12) is wereldburgerschap helemaal niet elitair. Betrokkenheid bij de samenleving is in Nederland altijd belangrijk geweest. In opdracht van het NCDO zijn enkele onderzoeken uitgevoerd waaruit bleek dat ongeveer tweederde van de steekproef de omvang van het budget voor ontwikkelingssamenwerking steunt. Daarnaast bleek ook dat men iemand die maatschappelijk betrokken is, ziet als goede burger. Volgens Béneker kunnen we hieruit concluderen dat niet alleen betrokkenheid bij de eigen samenleving, maar ook verbondenheid met de wereld als geheel in de ogen van de Nederlandse bevolking geldt als een nastrevenswaardig doel.

De reden dat Cuperus wereldburgerschap heel anders ziet komt naar mijn mening door de associatie met de term kosmopolitisme. Vaak heeft deze term een negatieve bijklank; “een zaak en een voorrecht van een internationale elite”. Mensen die zichzelf kosmopolitisch noemen omdat ze het geld hebben, veel kunnen reizen en dus veel van de wereld hebben gezien. Zij onderscheiden zich op die manier van de gewone mensen die het dichter bij huis moeten zoeken en minder, of juist niet profiteren van de globaliserende samenleving.

In een onderzoek van het NCDO werd aan een groep internationale jongeren gevraagd of iemand die rijk is en veel van de wereld heeft gezien per definitie een wereldburger is. Nee,

zo luidde het unanieme antwoord; het gaat om betrokkenheid bij wat er in de wereld gebeurt, nabij en veraf. Je kunt moeilijk tegen zo'n houding zijn.

Toch kan het zijn dat wereldburgerschap, door de negatieve associatie die men heeft, wordt gezien als elitair. Wereldburgerschap zoals bedoeld in dit onderzoek heeft daar duidelijk niets mee te maken.

Naast dit argument met betrekking tot kosmopolitisme is er ook een ander tegenargument. Wereldburgerschap zou idealistisch zijn in plaats van realistisch. Alle mensen omtoveren tot ideale wereldburgers is een utopie. Maar dat is ook niet wat wereldburgerschap beoogt. Met wereldburgerschap in het basisonderwijs werken we mee aan burgers die bewust zijn van hun plek in de samenleving en daarbij de nodige kennis, vaardigheden en houdingen verwerven. Het gaat bij wereldburgerschap niet om het creëren van een eenheidsworst maar om het creëren van acceptatie; iedereen is anders en mag dat ook zijn.

Tot slot kan men zich afvragen of wereldburgerschap niet gewoon gaat over enkel ontwikkelingssamenwerking en duurzaamheid. Nee, ik denk van niet. Natuurlijk heeft het veel raakvlakken, beide onderwerpen zou je onder wereldburgerschap kunnen hangen. Maar het houdt zeker niet in dat we onze kinderen indoctrineren en moe maken met het eeuwige geld inzamelen voor goede doelen.

Om misverstanden te voorkomen ontwierp de Engelse organisatie Oxfam een tabel. Wat houdt wereldburgerschap wel in en wat juist niet? Tegen eenzijdige beeldvorming.

<i>Education for Global Citizenship is ...</i>	<i>Education for Global Citizenship is not ...</i>
● asking questions and developing critical thinking skills ● equipping young people with knowledge, skills and values to participate as active citizens ● acknowledging the complexity of global issues ● revealing the global as part of everyday local life, whether in a small village or a large city ● understanding how we relate to the environment and to each other as human beings.	● too difficult for young children to understand ● mostly or all about other places and peoples ● telling people what to think and do ● providing simple solutions to complex issues ● an extra subject to cram into a crowded curriculum ● about raising money for charity.

Afbeelding 3: Wat houdt wereldburgerschap wel in en wat juist niet? Een model van Oxfam (2006).

Het gaat erom kinderen kennis te geven. Geen eenzijdige kennis maar objectieve kennis, zodat dit kan leiden tot een meer eigen beeldvorming. Kennis van een heleboel verschillende onderwerpen, waaronder ook armoede en duurzaamheid. We proberen kinderen vaardigheden bij te brengen die hen helpen iets te kunnen doen met de kennis die zij hebben van de wereld. Daarnaast proberen we kinderen waarden mee te geven die ervoor zorgen dat zij als goede kritische wereldburgers zullen opgroeien. Voor het welbevinden van zowel henzelf als hun medemens. Natuurlijk kunnen we niet om onze huidige tijdsgeest heen. Helemaal objectief zal het nooit zijn. We geven onze normen, waarden en eventuele levensbeschouwelijke visie ook in zekere mate door.

Maar door kennis en het reflecteren ontstaat juist het tegenovergestelde van geïndoctrineerde robotmensen, namelijk kritische wereldburgers. In die zin gaat wereldburgerschap ook in tegen het beeld dat veel ontwikkelingsorganisaties creëren. Tegen eenzijdige beeldvorming; in Kenia staan niet alleen hutjes maar ook wolkenkrabbers, en er zijn daar ook computers en rijke mensen. Verschillende onderzoeken laten zien dat Nederlandse kinderen vaak stereotype beeldvorming hebben op het gebied van internationale zaken (Mirjam Nagel, 2009, pp. 2-3).

Tot slot laat De Winter zien dat volgens sommigen pedagogische ideaalbeelden inderdaad levensgevaarlijk zijn: dictators zijn er dol op en misbruiken opvoeding en onderwijs maar al te graag. Maar moeten we daarom elk pedagogisch vergezicht maar vergeten...? (Winter, 2011, p. 5).

2.5 Actief-burgerschap: de rollen omgekeerd

Sinds februari 2006 zijn scholen wettelijk verplicht aandacht te besteden aan actief-burgerschap en sociale integratie (Cito B.V., 2006). Scholen worden medeverantwoordelijk voor het opvoeden van kinderen tot actieve burgers. Binnen burgerschapsvorming staan een aantal thema's centraal. Op microniveau denken we aan respect voor je medemens en integratie, op mesoniveau aan actief zijn binnen de omgeving en op macroniveau denken we bijvoorbeeld aan kennis hebben van de democratie waar we in leven. In deze opbouw van micro- naar macroniveau kunnen we gemakkelijk nog een stapje verder gaan: wereldniveau.

De link van 'burgerschap' naar 'wereldburgerschap' is snel gemaakt. Logisch ook. Onze cultuur en samenleving in Nederland wordt voor een heel groot deel beïnvloed door de rest van de wereld. Denk alleen al aan de verschillende etnische groeperingen in Nederland, de onderlinge handelsrelaties en natuurlijk de milieuproblematiek die niet ophoudt bij de grens. Wanneer we het hebben over burgerschap in het onderwijs, kunnen we het simpelweg niet alleen over Nederland hebben, wereldburgerschap is niet te negeren.

Daarnaast houden thema's als duurzaamheid, eerlijke, internationale handel en ontwikkelingssamenwerking mensen al veel langer bezig en sijpelt het op die manier ook het onderwijsveld binnen. Na de wettelijke verplichting op burgerschap in het onderwijs heeft ook wereldburgerschap een meer concrete vorm aangenomen. Verschillende organisaties gingen zich inzetten voor wereldburgerschap in het (basis)onderwijs. Zo verscheen in 2009 het boek 'De wereld wordt kleiner als je groter wordt. De basisschool als oefenplaats voor wereldburgers.' Op initiatief van het NCDO en de faculteit geowetenschappen van de Universiteit Utrecht. Daarnaast verscheen ook een canon voor wereldburgerschap.

Bij de uitwerkingen van burgerschap wordt ook wereldburgerschap genoemd. Men ziet wereldburgerschap dan als onderdeel van burgerschap. Visser is het daar niet mee eens. De overheid stelt dat burgerschap noodzakelijk is om de afname van de sociale cohesie in de pluriforme Nederlandse samenleving tegen te gaan (Inspectie van het Onderwijs in Visser, 2008),

Prior (in Visser, 2008), schrijft in opdracht van het NCDO, dat 'wereldburgerschap noodzakelijk is voor vrede en veiligheid, voor de verdeling van water, voedsel, energie en welvaart en voor het leefbaar houden van onze planeet'. In de huidige globaliserende wereld lijkt het haar daarom beter om uit te gaan van wereldburgerschap. Betekent dat dan dat we burgerschap mogen vergeten? Ik denk van niet. Ik denk juist dat we de rollen moeten omkeren. Als we dat doen gaan we burgerschap zien als onderdeel van wereldburgerschap.

Wereldburgerschap omvat burgerschap. Om dit inzichtelijk te krijgen kunnen we kijken naar de concentrische cirkel van afbeelding 4, waarbij wereldburgerschap de buitenste cirkel is die de binnenliggende cirkels omvat. In afbeelding 5 zien we dat de sociale competentie naast de meetlat wordt gelegd. Wereldburgerschap is dan niet een aspect van sociale competentie maar het einddoel (Visser, 2008, p. 39).



Afbeelding 4: Concentrisch model met betrekking tot wereldburgerschap

	Sociale competentie		Wereldburgerschap	
	(smal)	(breder)	(breed)	
	In contact met jezelf	In contact met anderen	Burgerschap	Wereldburgerschap
Houdingen	Ik kies zelf en ben zelf verantwoordelijk voor wat ik zeg en doe. Ik ben daarop aanspreekbaar.	Ik houd rekening met wat anderen denken, voelen en willen. Ik ben daarop aanspreekbaar.	Betrokkenheid bij de samenleving.	Betrokkenheid bij het lot van anderen in andere delen van de wereld.
Vaardigheden	Ik kan mezelf sturen, ook als het moeilijk wordt.	Ik kan omgaan met conflicten. Ik kan me verplaatsen in wat anderen denken, voelen en willen.	Kunnen omgaan met verschillen en met wisselende situaties.	Een actieve rol nemen in het verbeteren van de leefsituatie van anderen in de wereld.
Kennis	Ik weet wat ik denk, voel en wil. Ik weet hoe ik met stress kan omgaan.	Ik weet wat wel en niet mag en ik weet wat anderen van mij verwachten.	Weten hoe de samenleving in elkaar zit.	Weten hoe de dingen in de wereld met elkaar samenhangen en hoe afhankelijk we van elkaar zijn.
Reflectie	Ik kijk naar de gevolgen van wat ik doe. Hoe kan ik beter met mezelf omgaan?	Ik kijk naar mijn effect op anderen. Hoe kan ik mijn contacten verbeteren?	Inzicht en meningsvorming over de wijze waarop de samenleving in elkaar zit.	Inzicht in de manier waarop de wereld invloed heeft op jou en jij invloed kunt hebben op de wereld.

Afbeelding 5: Sociale competentie langs de meetlat. Naar G. ten Dam e.a. in (Béneker, Stalborch, & Vaart, 2009)

2.6 Rentmeesterschap

'Er is jou, mens, gezegd wat goed is, je weet wat de HEER van je wil: niets anders dan recht te doen, trouw te betrachten en nederig de weg te gaan van je God'. Micha 6:8.

Dit onderzoek wordt geschreven in opdracht van de Christelijke Hogeschool Ede, een school die haar basis in het christelijk geloof heeft. Om die reden denk ik dat ook het christelijke aspect een plaats moet krijgen in dit onderzoek. De geciteerde tekst hierboven is een tekst uit de bijbel. Voor veel christenen is deze tekst een reden om duurzaam te leven en te kiezen voor een steeds rechtvaardigere verdeling van rijkdom en kansen. Zo is er bijvoorbeeld de Michacampagne, deze is op een prikkelende manier dienstbaar aan kerken, (groepen) christenen en organisaties zodat zij in woord en gedrag meer en meer hun verantwoordelijkheid nemen in het tegengaan van de oorzaken en gevolgen van armoede, en het daarmee samenhangende onrecht in de wereld, en een duurzamer levensstijl ontwikkelen (Wim Althuis, 2006).

De tekst uit Micha is overigens niet de enige tekst in de bijbel die aanspoort tot een rechtvaardig leven. Vooral in de vier evangeliën staan aansporingen om te zorgen voor de armen. Denk bijvoorbeeld aan de oproep van Jezus in Matteus 19 : 21 Ga heen, verkoopt alles wat u hebt, geeft de opbrengst aan de armen en volg mij. Uit een onderzoek van Alex Sytsma in opdracht van ForumC blijkt dat veel christenen (60%) hun geloof zien als inspiratiebron voor een duurzaam leven (Cors Visser, ForumC, 2010).

Om die reden denk ik ook dat er vanuit het christendom draagvlak is voor wereldburgerschap. Ik denk dat wij mensen de opdracht die God ons geeft door Zijn Woord met betrekking tot duurzaamheid en zorg voor de armen (ook wel rentmeesterschap) beter kunnen vervullen wanneer wij over de juiste kennis, vaardigheden en (kritische) houdingen beschikken. Iets waaraan wereldburgerschap een bijdrage levert.

2.7 Samenvatting

Wereldburgerschap in het basisonderwijs is van groot belang vanwege de globalisering in de wereld. Juist onderwijs kan en moet jongeren helpen om alle uitdagingen van deze nieuwe wereld aan te gaan. We leven in een „Global Village” en dat vraagt om reflectie.

Maar is dat wel de taak van de basisschool? Dit pedagogische onderwijs is in de ogen van critici verdacht. Ten eerste is men van mening dat er al teveel van het onderwijs wordt verlangd, het kan moeilijk als remedie voor alle maatschappelijke kwalen dienen en het resultaat van dit pedagogische onderwijs vindt men discutabel. Ten tweede is men bang dat de opvoedtaak de eigenlijke onderwijstaak in de weg kan zitten.

Om een goed antwoord te kunnen krijgen worden we teruggeworpen op het doel van ons basisonderwijs in het algemeen. We laten kinderen onderwijs genieten zodat zij worden voorbereid op het goed en zoveel mogelijk zelfstandig functioneren in de maatschappij. Daarbij zijn basisvaardigheden als rekenen en taal natuurlijk van groot belang, maar mogen we andere aspecten niet vergeten. Voor een goed functioneren in de maatschappij moeten we kijken naar hoe onze maatschappij eruitziet en hierop inspelen met ons onderwijs. Dat houdt dus ook in dat we onze kinderen leren om te gaan met hoe de wereld vandaag de dag is en in de toekomst meer en meer zal zijn; een globaliserende wereld.

Een bredere opvoedtaak, dus ook buiten de voordeur, heeft bovendien positieve gevolgen. Heel concreet ook in de onderwijsresultaten. Een studie van de Amerikaanse socioloog Robert Putman (2001 in De Winter, 2011) laat zien dat er een zeer sterk verband is tussen de onderwijsresultaten en het sociaal kapitaal binnen een community. Wereldburgerschap past dus heel goed binnen het doel van ons onderwijs in Nederland.

Naast het feit dat er kritiek is op de pedagogische opdracht van de basisschool is er ook kritiek uit andere hoek. Is wereldburgerschap wel realistisch en niet gebaseerd op kosmopolitisch idealisme? Cuperus ziet wereldburgerschap zelfs als een fata morgana van de elite. (2009) Volgens hem is het verzonnen door de elite maar niet realistisch voor het volk. Volgens Béneker (2008, pp. 11, 12) is wereldburgerschap juist helemaal niet elitair. De verwarring komt door de associatie met de term kosmopolitisme. Vaak heeft deze term een negatieve bijklank; ‘een zaak en een voorrecht van een internationale elite’. Maar dat is niet wat wereldburgerschap inhoudt.

Naast dit argument met betrekking tot kosmopolitisme is er ook een ander tegenargument. Wereldburgerschap zou idealistisch zijn in plaats van realistisch. Alle mensen omtoveren tot ideale wereldburgers is een utopie. Maar het gaat bij wereldburgerschap niet om het creëren van een eenheidsworst maar om het creëren van acceptatie; iedereen is anders en mag dat ook zijn.

Daarnaast kan men wereldburgerschap zien een idee van linkse actievoerders die zich met name concentreren op milieu en ontwikkelingswerk. Daarbij kunnen we ons

afvragen of wereldburgerschap niet gewoon gaat over enkel ontwikkelingswerk en duurzaamheid.

Naar mijn mening is dit niet waar. Natuurlijk heeft het veel raakvlakken. Maar het houdt zeker niet in dat we onze kinderen indoctrineren en moe maken met het eeuwige geld inzamelen voor goede doelen.

Bij de uitwerkingen van burgerschap wordt ook wereldburgerschap genoemd. Men ziet wereldburgerschap dan als onderdeel van burgerschap. Ik denk juist dat we de rollen moeten omkeren. Als we dat doen gaan we burgerschap zien als onderdeel van wereldburgerschap. Wereldburgerschap omvat burgerschap.

Ook vanuit het christendom zijn er argumenten te noemen voor wereldburgerschap in het basisonderwijs. Vooral in de vier evangeliën staan aansporingen om te zorgen voor de armen.

Ik denk dat wij mensen de opdracht die God ons geeft door Zijn Woord met betrekking tot duurzaamheid en zorg voor de armen beter kunnen vervullen wanneer wij over de juiste kennis, vaardigheden en (kritische) houdingen beschikken. Iets waaraan wereldburgerschap een bijdrage levert.

3 Wereldburgerschap: stand van zaken

Hoe staat het ervoor met wereldburgerschap? In hoeverre speelt het in ons land. In dit hoofdstuk ga ik hierop in. We kijken naar de politieke situatie in Nederland. Ik noem een aantal betrokken organisaties en hun doelen. Verder kijken we naar de situaties in basisscholen en op de opleiding voor basisonderwijs in Nederland. Ten slotte kijken we breder: in hoeverre speelt wereldburgerschap in andere landen?

3.1 Wereldburgerschap en de Nederlandse overheid

Hoe is in Nederland de politiek eigenlijk betrokken bij wereldburgerschap? In hoeverre worden er besluiten genomen van bovenaf die de positie van wereldburgerschap in het basisonderwijs beïnvloeden?

Zoals eerder genoemd heeft de overheid een grote rol gespeeld bij het verplichten van actief-burgerschap en sociale integratie in het onderwijs. Voor enkele ngo's (nongouvernementele organisatie) was dit aanleiding om werk te maken van wereldburgerschap.

Een thema waar de regering ook veel invloed op uitoefent is internationalisering in het onderwijs. Hierbij gaat het onder andere om de contacten die er tussen Nederlandse en buitenlandse (basis)scholen zijn. Zo is er een internationaliseringagenda (Onderwijsraad, 2005) waarin tien punten worden genoemd als advies voor de internationalisering van scholen. Op deze agenda staan onder andere het volgende punt:

Het internationaliseren van het curriculum van scholen. Voor het basisonderwijs houdt dit het volgende in volgens de onderwijsraad:

- Voortdurend nagaan wat de internationale aspecten van leerinhouden zijn.
- Les in vreemde taal (Engels, Frans en Duits)
- Les over Europese samenwerking en verschillende (Europese) landen.
- Samenwerking met een ander land via nieuwe media, met name webcams en internet.
- Een goede informatieoverdracht naar het Voortgezet onderwijs over wat bereikt is. (Onderwijsraad, 2005, p. 32)

Eerder in 2001 kwam het ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap ook al met een hoofdlijnenbrief voor het internationaal beleid van scholen met de titel 'Onderwijs voor wereldburgers' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2001). Hoewel de titel veelbelovend is gaat ook dit document enkel en alleen over internationalisering binnen het onderwijs. Er wordt niet gesproken over wereldburgerschap of wat wereldburgers precies

zijn. Echter internationalisering heeft veel raakvlakken met wereldburgerschap zoals gehanteerd in dit onderzoek. Je zou zelfs kunnen zeggen dat internationalisering een onderdeel van wereldburgerschap is.

Sinds 2001 is er geen rapport meer verschenen over internationalisering. Volgens de onderwijsraad komt dit door de decentralisatie; de overheid laat onderwijsinstellingen liever zelf hun internationaliseringbeleid invullen (2005, p. 22). Wel is in 2006 de wet op actief-burgerschap en sociale integratie verschenen. Dit heeft een meer nationale focus maar geeft aanknopingspunten voor wereldburgerschap.

Aanleiding voor de meer nationale focus is uiteraard de politieke ontwikkeling die we in Nederland hebben. Door allochtone invloeden en integratieproblemen zijn we meer gericht op het behouden van onze tradities en gebruiken. Desalniettemin was wereldburgerschap beter op z'n plek geweest zoals reeds beschreven in hoofdstuk 2.4.

3.2 Actieve organisaties

In Nederland is een aanzienlijk aantal ngo's dat zich inzet voor wereldburgerschap in het basisonderwijs. Een voorbeeld daarvan is de organisatie Edukans die projecten en lesmaterialen verzorgt voor onder andere basisscholen. Naast Edukans zijn er meer ngo's die zich inzetten voor wereldburgerschap. Tezamen produceren ze veel adviesdocumenten, onderwijsmaterialen en andere middelen om wereldburgerschapsonderwijs te realiseren. Voor al deze organisaties geldt echter dat ze wereldburgerschap niet als hoofddoel hebben. Het zijn vaak organisaties die hun focus bij belangenbehartiging en champagnewerk hebben. Je kunt je daarom afvragen of de initiatieven van deze ngo's, bedoeld of onbedoeld niet bijdragen als reclame voor de betreffende organisaties.

De grootste initiatiefnemer op het gebied van wereldburgerschap in Nederland is het NCDO. Deze organisatie is onder andere verantwoordelijk voor het uitgeven van de Canon voor wereldburgerschap. De organisatie steunde tot voorkort projecten met betrekking tot wereldburgerschap door middel van subsidies. Verder zorgt het NCDO voor de uitgave van een tijdschrift voor basisscholen (SamSam).

Het NCDO is dan wel een onafhankelijke organisatie, zij wordt wel volledig gesubsidieerd door de Nederlandse overheid. Ze werkt in opdracht van de overheid maar niet onder toezicht en autoriteit van de overheid. De subsidie waar het NCDO beschikking over had is sinds kort door het ministerie van Buitenlandse Zaken uitbesteed aan SBOS, Subsidiefaciliteit voor Burgerschap en Ontwikkelingssamenwerking.

Al met al heeft het NCDO tot nu toe een grote rol gespeeld op het gebied van wereldburgerschap door het maken van een visiedocument en een canon voor

wereldburgerschap hebben ze de rol op zich genomen die vergelijkbaar is met de rol die Oxfam op dit gebied in het Verenigd Koninkrijk heeft.

Marloes Oud schrijft in haar onderzoek echter dat het jammer is dat de canon voor wereldburgerschap niet beter gepromoot is bij de verschillende basisscholen. Daarnaast vindt ze het jammer dat de Canon niet voor meer concreet lesmateriaal heeft gezorgd. (Oud, 2010, p. 45) Ik sluit mij hierbij aan, hoewel de canon verstuurd is naar geïnteresseerden en wereldburgerschap gepromoot is op de Nationale Onderwijstentoonstelling (NOT), is het er verder weinig aandacht aan besteed.

Ook de COSsen in Nederland zijn initiatiefnemers op het gebied van wereldburgerschap. COS Nederland is een samenwerkingsverband van negen regionale centra voor internationale samenwerking. COSsen zijn onafhankelijke advies- en projectorganisaties voor internationale samenwerking. Ze denken mondiaal, maar werken lokaal aan een rechtvaardige en duurzame wereld. De wereldwijzer (een advies voor docenten) is een van de initiatieven van deze organisatie. De COSsen in Zuid-Holland en Groningen zijn echter opgeheven.

Daarnaast is de organisatie Alice O het noemen waard. Deze relatief kleine organisatie is gespecialiseerd in het ontwikkelen van educatieve producten en projecten in wereldperspectief. Zij vertalen de boodschap die een opdrachtgever wil communiceren in educatieve trajecten die jongeren werkelijk aanspreken. Ze zetten hun expertise over mondiale vraagstukken in en maken gebruik van nationale en internationale netwerken (Alice O, 2007). Het feit dat deze organisatie bestaat en genoeg opdrachten heeft om voorlopig te blijven bestaan is volgens Oud een signaal dat er in Nederland wel degelijk behoefte is aan iets dergelijks als wereldburgerschap.

3.3 Basisscholen en wereldburgerschap

Is wereldburgerschap alleen een top-down-proces waarbij de overheid en organisaties initiatief neemt en wetten verstrekt en basisscholen volgen zonder enige inbreng? Of is er ook sprake van initiatief vanuit de scholen, ouders en kinderen zelf; bottom-up? Uit de situatie van Alice O bleek al dat er wel degelijk behoefte is aan wereldburgerschap in het basisonderwijs. Zou dit niet het geval zijn geweest dan zou de organisatie Alice O immers niet kunnen bestaan.

Er zijn al scholen in Nederland die wereldburgerschap hebben geïntegreerd in hun lesprogramma. Ook dit is een teken dat er wel degelijk interesse is voor wereldburgerschap. Het wordt immers niet verplicht door de overheid. In die zin is er sprake van een bottom-up proces. Dit in tegenstelling tot de ontwikkelingen op het gebied van actief-burgerschap en

sociale competentie. Daarbij gaat het overduidelijk om een top-down proces waarbij de basisscholen de wil van de wetgeving volgen.

Marloes Oud (2010) onderzoekt in haar thesis over wereldburgerschap onder andere hoe leerkrachten in het voortgezet onderwijs wereldburgerschap zien en hoe groot het draagvlak is bij deze onderwijzers. Dit onderzocht zij door middel van een aantal interviews. Opmerkelijk is de respons die Oud krijgt op haar vraag of het allereerst de taak van de school is om het globaal bewustzijn van leerlingen te vergroten. Vijf van de tien geïnterviewde leraren beantwoordt dit met ja, één van hen vond zelfs dat het beter niet aan de opvoeders kan overgelaten worden omdat zij de middelen en kennis daartoe vaak niet in huis hebben. Twee anderen pleiten voor een wisselwerking tussen opvoeders en onderwijzers terwijl nog twee anderen het vooral een taak van de opvoeders vonden. Hierbij speelde de verhouding pedagogische opdracht en standaard onderwijs een belangrijke rol. (Oud, 2010, p. 56/7)

Hoewel het onderzoek van Oud kleinschalig is opgezet, waardoor we geen betrouwbare cijfers voor heel Nederland kunnen noemen, mogen we, in het oog houdende dat Oud haar doelgroep respondenten zorgvuldig heeft geselecteerd, concluderen dat er wel degelijk draagvlak voor wereldburgerschap is in het voortgezet onderwijs. Een geruime meerderheid (70%) denkt dat wereldburgerschap bij de taken van het onderwijs hoort.

In hoeverre geldt dit ook voor het basisonderwijs. Specifieke onderzoeken naar het draagvlak van wereldburgerschap in het basisonderwijs zijn er nog niet. Wel is er een zogenoemde nulmeting ontwikkeld en getest door twee studenten van de Hogeschool Leiden, Marijn de Hoop en Leonie van der Geest. Deze nulmeting kan gebruikt worden om de beginsituatie van basisscholen op het gebied van wereldburgerschap vast te stellen (Van der Geest & De Hoop, 2008).

3.4 Opleiding van leerkrachten

Wereldburgerschap integreren in de onderwijspraktijk gaat niet van de een op andere dag. Daarvoor is scholing van de leerkrachten nodig. Het NCDO biedt workshops aan voor basisscholen die geïnteresseerd zijn in dit thema. Daarnaast wordt er gewerkt aan wereldburgerschap op de pabo. Het NCDO is een samenwerkingsverband aangegaan met de volgende pabo's:

- Pabo Groenewoud, Nijmegen
- Pabo Domstad, Utrecht
- Hogeschool InHolland, Haarlem
- Marnix Academie, Utrecht

- Fontys Hogescholen, Tilburg

Er is een projectteam opgezet, dat een nulmeting uitvoert en de beginsituatie in kaart brengt. Ook de stagescholen van studenten worden bij de activiteiten betrokken. De pabo's van het samenwerkingsverband en NCDO komen een aantal keren per jaar bijeen om de voortgang te bespreken en ervaringen uit te wisselen (site wereldburgerschap).

Matthijs Brouwer, opleidingsmanager pabo Hogeschool Domstad, denkt dat wereldburgerschap essentieel is op de lerarenopleiding. “De term wereldburgerschap klinkt nog vaag voor een deel van de studenten, maar een ander deel is zeer enthousiast over internationalisering door eigen ervaringen. Een belangrijke beroepsrol voor een leraar is die van wereldburger. De studenten worden hierop getoetst.” (Leraar24. Blijvend in ontwikkeling, 2009).

Onderdeel van wereldburgerschap op de pabo is het internationaliseringbeleid. Studenten worden gestimuleerd letterlijk over hun grenzen te gaan door ervaring op te doen in het buitenland. Zo gingen studenten van de pabo in Ede op onderwijsexpeditie naar Kenia (onderwijsproject van Edukans). Uit een onderzoek dat daarop volgde bleek dat deze buitenlandse ervaring een inspiratiebron werd voor de leerkrachten in spé op het gebied van wereldburgerschap (Kieft, 2008).

Uiteraard kunnen niet alle studenten op onderwijsexpeditie, dat wil niet zeggen dat deze overige studenten niet in staat zijn wereldburgerschap terug te laten komen in het onderwijs dat zij geven. Enige ondersteuning is echter noodzakelijk, het is dan ook een positieve ontwikkeling dat verschillende pabo's in Nederland al beleid hebben op dit gebied.

3.5 Internationaal perspectief

Speelt wereldburgerschap alleen in Nederland? Zeker niet, het speelt ook in een groot aantal andere landen een rol. Tye (2003 in Oud, 2010, p38) spreekt zelfs van een wereldwijde trend met betrekking tot wereldburgerschap. In de landen die hij onderzocht waren de meeste scholen bezig met speerpunten als globalisering, duurzaamheid, interetnische relaties, vrede, democratie en mensenrechten.

Voorals in Groot Brittannië, waar veel ngo's zoals Oxfam Novib zich inzetten, speelt global citizenship. Engeland heeft al een lange geschiedenis met wereldburgerschap. Al sinds 1920 speelt het een al dan niet belangrijke rol in het onderwijs. Uiteraard in een andere vorm dan vandaag de dag. In de jaren '80 kreeg het enige weerstand; wereldburgerschap zou indoctrinatie zijn. Het zou de onderwijsstandaard verlagen. Ook in de jaren '90 zette dit door. In het laatste decennium kwam wereldburgerschap weer op in haar huidige vorm; global citizenship. Aanleiding hiervoor is waarschijnlijk de verandering in het Engelse curriculum in het jaar 2000 waarbij burgerschap werd geïntegreerd. De situatie in Engeland

nu, lijkt op de huidige situatie in Nederland waarbij burgerschap is geïntegreerd in het curriculum, waarbij wereldburgerschap wel aandacht krijgt maar niet de focus is.

Een ander land wat ik uit wil lichten is België (Vlaanderen). Daar is een initiatief genaamd *Kleur bekennen* (Kleur Bekennen, 2005) leidend bij de ontwikkelingen van wereldburgerschap. Dit is een gemeenschappelijk programma van de federale Minister van Ontwikkelingssamenwerking, de Belgische Technische Coöperatie, de Vlaamse provinciebesturen en de Vlaamse Gemeenschapscommissie. Kleur Bekennen zorgt voor advies op maat, educatief materiaal, nascholing en financiële ondersteuning. Ze spelen de rol van tussenpersoon als scholen op zoek gaan naar begeleide activiteiten en coaching. Positief aan de situatie in België is het feit dat Kleur Bekennen een initiatief is van instanties uit verschillende lagen. Dit zorgt ervoor dat iedereen weet waar ze zich toe moeten richten op het gebied van wereldburgerschap en gaat een wildgroei aan solo-initiatieven tegen. Dit is belangrijk omdat te veel initiatieven ervoor kunnen zorgen dat het chaotisch en misschien wel onnodig gaat lijken (Oud, 2010, p. 40).

Naast Engeland en België zijn ook landen als Duitsland, Canada en de Verenigde Staten, Slovenië, Tsjechië, Polen, Hongarije, Ierland, Italië, Frankrijk, Denemarken, Finland en Oostenrijk bezig met wereldburgerschap (NCDO, NGO- EU netwerk, Deeep, 2006).

3.6 Samenvatting

De overheid speelt een grote rol bij het verplichten van actief-burgerschap en sociale integratie in het onderwijs. Voor enkele ngo's was dit ook aanleiding om werk te maken van wereldburgerschap. Een thema waar de regering ook veel invloed opuitoefent is internationalisering in het onderwijs. Hierbij gaat het onder andere om de contacten die er tussen Nederlandse en buitenlandse (basis)scholen zijn. Internationalisering heeft veel raakvlakken met wereldburgerschap zoals gehanteerd in dit onderzoek. Je zou zelfs kunnen zeggen dat internationalisering een onderdeel van wereldburgerschap is.

In Nederland is een aanzienlijk aantal ngo's dat zich inzet voor wereldburgerschap in het basisonderwijs. Tezamen produceren ze veel adviesdocumenten, onderwijsmaterialen en andere middelen om wereldburgerschap-onderwijs te realiseren. Voor al deze organisaties geldt echter dat ze wereldburgerschap niet als hoofddoel hebben.

De grootste initiatiefnemer op het gebied van wereldburgerschap in Nederland is het NCDO. Deze organisatie is onder andere verantwoordelijk voor het uitgeven van de Canon voor wereldburgerschap en de uitgave van een tijdschrift voor basisscholen (SamSam).

Er zijn al scholen in Nederland die wereldburgerschap hebben geïntegreerd in hun lesprogramma. Ook dit is een teken dat er wel degelijk interesse is voor wereldburgerschap.

Het wordt immers niet verplicht door de overheid. In die zin is er sprake van een bottom-up proces. Dit in tegenstelling tot de ontwikkelingen op het gebied van actief burgerschap en sociale competentie. Daarbij gaat het overduidelijk om een top-down proces waarbij de basisscholen de wil van de wetgeving volgen.

Wereldburgerschap integreren in de onderwijspraktijk gaat niet van de een op andere dag. Daarvoor is scholing van de leerkrachten nodig. Het NCDO biedt workshops aan voor basisscholen die geïnteresseerd zijn in dit thema. Daarnaast wordt er gewerkt aan wereldburgerschap op de pabo.

Wereldburgerschap speelt ook in een groot aantal andere landen een rol. Je kunt zelfs spreken van een wereldwijde trend. Onder andere in Engeland, België, Duitsland, Canada en de VS zijn veel initiatieven ter bevordering van wereldburgerschap.

4 Voorfase praktijkonderzoek

In de inleiding van dit onderzoek heeft u kunnen lezen dat ik heb gekozen voor een kwantitatief onderzoek door middel van een online enquête onder basisschoolleerkrachten en directieleden. In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn motivatie voor die keuze. Daarnaast beschrijf ik de ontwikkeling en de inhoud van de enquête en tot slot licht ik mijn selectie van respondenten toe.

4.1 Keuze van onderzoeksmiddel

Uit het literatuurdeel van dit onderzoek kunnen we concluderen dat wereldburgerschap in het basisonderwijs van groot belang is. Maar hiermee beantwoorden we de hoofdvraag van dit onderzoek maar voor de helft.

We weten wat het belang van wereldburgerschap is, maar wat is het draagvlak van wereldburgerschap in het basisonderwijs? Dit wil ik onderzoeken door te meten in hoeverre leerkrachten en directieleden uit het basisonderwijs wereldburgerschap belangrijk vinden. Echte studies hiernaar zijn er nog niet. Om hier een goed antwoord op te krijgen moeten we zelf onderzoek doen.

Omdat ik wil weten wat het draagvlak van wereldburgerschap in het basisonderwijs van Nederland is, kies ik ervoor respondenten uit heel Nederland te benaderen. Om een zo betrouwbaar mogelijk beeld te kunnen schetsen is het ook van belang dat ik een groot aantal mensen bereik. Voor het selecteren van respondenten waren de volgende punten van belang:

- De respondenten zijn verdeeld over heel Nederland;
- Het aantal respondenten is groot (ongeveer 100)
- De antwoorden moeten vergelijkbaar zijn.

Op basis van deze criteria heb ik gekozen voor het maken van een enquête. Een enquête, of ook wel survey-onderzoek is een vragenlijst waarbij de vraagstelling van te voren nauwkeurig is vastgelegd, alle respondenten krijgen dezelfde vragen in dezelfde volgorde en met de zelfde antwoordmogelijkheden. Bij een enquête gaat het meestal om een groot aantal ondervraagden (Kallenberg, 2007, p. 179).

Een belangrijke tweedeling in soorten onderzoeken is dat tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Bij kwantitatief onderzoek gaat het om meten en getallen, bij kwalitatief onderzoek om interpreteren en betekenissen. Een verslag van kwantitatief onderzoek bevat tabellen, grafieken en analyses van verbanden en verschillen, een verslag

van kwalitatief onderzoek bevat samenvattende overzichten in woorden. Eventuele mengvormen zijn ook mogelijk.

Het voordeel van een kwalitatief onderzoek is dat de onderzoeker dieper op belangrijke punten in kan gaan. Nadeel is echter dat relatief gezien maar een klein aantal respondenten benaderd kan worden, bovendien leent een kwantitatief onderzoek als de enquête zich beter voor het vergelijken van gegevens.

Aangezien deze laatste punten voor mijn onderzoek essentieel zijn heb ik gekozen voor een kwantitatief onderzoek. In mijn enquête heb ik echter wel geprobeerd kwalitatieve gegevens te vergaren. Dit heb ik gedaan door open vragen toe te voegen. In de volgende paragraaf licht ik dit toe.

De enquête heb ik gemaakt via de site www.enquetemaken.be. Ik heb voor een digitale enquête gekozen om verschillende redenen:

- Gebruiksgemak voor de respondent; via een simpele muisklik kan de respondent de enquête bereiken, invullen en ook verzenden. Geen rompslomp met papieren e.d. Dit zorgt met name voor tijdsbesparing.
- Gebruiksgemak voor de enquêteur; de enquête is eenvoudig te ontwikkelen en vorm te geven via de site, de enquêteur hoeft geen enquêtes te laten drukken en versturen wat uiteraard ook besparing van kosten en milieu oplevert.
- Gegevens verwerken wordt gemakkelijker door de digitale enquête. Op het internet wordt automatisch bijgehouden hoeveel mensen gereageerd hebben op de enquête en wat hun antwoorden waren. Die zijn vervolgens te downloaden in een word- en excellbestand.

4.2 Inhoud en ontwikkeling van de enquête

Voor de ontwikkeling van de enquête heb ik allereerst een aantal punten opgesteld waar ik antwoord op wil hebben. De volgende punten waren van belang voor de ontwikkeling van de vragen voor de enquête:

- *Om de uitkomsten te vergelijken heb ik gegevens nodig over de school zelf.*
- *Vervolgens wil ik weten hoe de doelgroep denkt over wereldburgerschap.*
- *Ik wil weten in hoeverre leerkrachten wereldburgerschap al toepassen en integreren in hun onderwijspraktijk.*
- *Een goede inleidende en afsluitende tekst voor de enquête.*

Met deze vier punten ben ik aan de slag gegaan. Ik heb er vragen bij gemaakt. Deze vragen heb ik verwerkt in een concept voor de enquête. Vervolgens heb ik de enquête getest door een pilot te versturen naar drie verschillende personen en door hem te bespreken met mijn

begeleider bij dit onderzoek. Naar aanleiding van de feedback die ik hierbij heb ontvangen heb ik de enquête aangepast tot de definitieve versie.

Door dit te doen heb ik getracht de validiteit (mate waarin het onderzoek haar doel beantwoordt) te vergroten (Kallenberg, 2007, p. 205). Deze definitieve versie is te vinden in bijlage 3 van dit onderzoek. Hieronder volgt een nader uitgewerkt verslag van de ontwikkelfase van de enquête.

➤ *Gegevens van de school zelf*

Om de uitkomsten te vergelijken heb ik gegevens nodig over de school zelf. Vragen die ik daarbij kan stellen zijn:

1. Wat is de identiteit van deze school?
2. Wat is uw functie op deze school?
3. In welke plaats staat uw school?
4. Wat is de visie van deze school op onderwijs?
5. Hoe zou u de omgeving beschrijven? Bijvoorbeeld landelijk of stedelijk.
6. Hoe ziet de schoolpopulatie eruit? Verhouding tussen autochtone en allochtone leerlingen.

Deze vragen zijn van belang omdat ik hiermee vergelijkingen kan maken. Zo kan ik het draagvlak voor wereldburgerschap in een stedelijk gebied vergelijken met het draagvlak in een landelijk gebied. Hierdoor kan ik bijvoorbeeld ook ontdekken of de identiteit van de school van invloed is op de verdere uitkomsten.

Bij de definitieve versie van de enquête heb ik ervoor gekozen een vraag toe te voegen. Deze vraag heeft betrekking op de groep(en) waarin de respondent werkzaam is. Omdat een enquête zo kort mogelijk en zo lang als noodzakelijk dient te zijn heb ik vraag met betrekking tot de onderwijsvisie laten vallen. Ik denk niet dat deze vraag van wezenlijk belang is voor mijn onderzoek.

De vragen van dit onderdeel van de enquête zijn, met uitzondering van vraag 3, allen gesloten vragen. Dat betekent dat de antwoordmogelijkheden door mij gegeven zijn. Voor het geval dat bij vraag 1 en 2 het gewenste antwoord er niet tussen zit heb ik het tekstvak ‘*andere namelijk.....*’ toegevoegd. Wanneer de respondent deze antwoordmogelijkheid aanvinkt krijgt hij/zij gelegenheid een eigen antwoord in te vullen. Bij een deel van de vragen kan men meerdere antwoorden aanvinken (zie ook bijlage 3).

➤ *Hoe de doelgroep denkt over wereldburgerschap*

Vragen die ik daarbij kan stellen zijn:

1. Bent u bekend met de term wereldburgerschap?

2. Vindt u dat wereldburgerschap een plekje zou moeten krijgen in het curriculum van de basisschool?
3. Sinds 2006 is burgerschap in het basisonderwijs een verplicht onderdeel. Staat u achter de beslissing van de regering?
4. Is er beleid op burgerschap zoals voorgeschreven door de regering?
5. Geef aan in hoeverre u het eens bent met de volgende stelling: In de huidige globaliserende maatschappij zou het vak burgerschap beter vervangen kunnen worden door wereldburgerschap.

Dit deel van de enquête is lastig vorm te geven. Je wilt immers dat de respondent met de term wereldburgerschap voor ogen heeft wat hier wordt beschreven in dit onderzoek. Ik heb hiervoor gezorgd door er een aparte pagina van te maken. Een tweede pagina in de enquête.

Boven die pagina staat een korte uitleg van wereldburgerschap die de respondenten lezen alvorens ze overgaan tot het beantwoorden van de vragen. Tevens heb ik een open vraag toegevoegd om meer diepte in dit onderzoek te creëren. De vraag luidt als volgt:

- Op welke manier denkt u dat wereldburgerschap het beste vormgegeven kan worden?

De vraag komt echter te vervallen wanneer de respondent aangeeft wereldburgerschap in het onderwijs *niet belangrijk* te vinden. De vragen met betrekking tot burgerschap heb ik verschoven naar de laatste pagina van de enquête (zie bijlage 3).

➤ *In hoeverre leerkrachten wereldburgerschap toepassen in hun onderwijspraktijk*

Om daar achter te komen leek het mij goed om de acht onderwerpen van Prior en Walraven (zie bijlage 2) te gebruiken. Deze onderwerpen zijn concreet en vertegenwoordigen naar mijn idee het onderwerp wereldburgerschap op een goede manier.

Deze vragen staan op de derde pagina van de enquête. Ik heb ervoor gekozen deze vragen te ondersteunen met een afbeelding. Deze afbeeldingen staan ook in bijlage 2 van dit onderzoek. De afbeeldingen zorgen ervoor dat de deelonderwerpen van wereldburgerschap duidelijker worden voor de respondenten.

Voor meer diepgang heb ik nog een aantal vragen aan deze pagina toegevoegd.

Deze vragen luiden als volgt:

- Wanneer u de mogelijkheid zou hebben zou u dan meer aandacht willen besteden aan voorgaande deelthema's van wereldburgerschap?
- Zo ja, aan welke thema's dan?

- Zo ja, wat is de reden dat u minder aandacht aan wereldburgerschap besteedt dan u zou willen?
- Wanneer u aandacht besteedt aan bovenstaande thema's hoe komt dit dan aan de orde?

Na deze vraag eindigt pagina 3. Dit is echter niet de laatste pagina van de enquête. Op pagina 4 ben ik begonnen met een inleidende tekst over burgerschap. Verder heb ik de volgende vragen toegevoegd:

- Is er binnen uw basisschool beleid op burgerschap zoals voorgeschreven door de regering?
- In de huidige maatschappij speelt globalisering een steeds grotere rol. De rest van de wereld is maar een muisklik van ons verwijderd. Geef aan in hoeverre u het eens bent met de volgende stelling:
'In de huidige globaliserende maatschappij zou het vak burgerschap beter vervangen kunnen worden door **wereldburgerschap**.'
- Wilt u op de hoogte gehouden worden van de resultaten van dit onderzoek, vult u dan alstublieft uw e-mailadres in.

➤ *Passende inleiding en afsluiting*

In de inleiding op de enquête heb ik de duur en de anonimiteit van de enquête vermeld. Tevens heb ik gewezen op het gevaar van verwarring bij de termen burgerschap en wereldburgerschap. Mijn e-mailadres heb ik genoteerd voor eventuele vragen. In de afsluiting van de enquête bedank ik de respondent en verwijs ik naar twee websites met betrekking tot wereldburgerschap.

De link naar de definitieve versie van de enquête (bijlage 3) heb ik vervolgens gemaïld naar verschillende directies van allerlei basisscholen in Nederland. Meer over de selectie van respondenten in paragraaf 4.3.

4.3 Respondenten

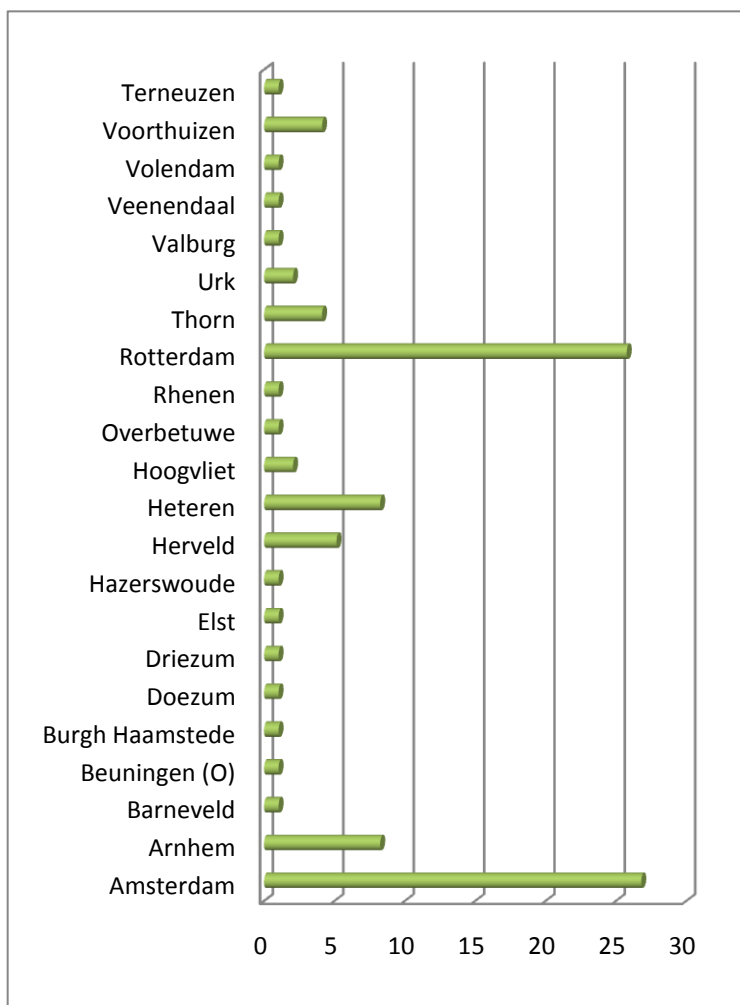
Zoals eerder beschreven heeft dit onderzoek betrekking op heel Nederland. Het is voor mij onmogelijk om alle leerkrachten en directies van basisscholen in Nederland te bereiken met mijn onderzoek. Daarom is er een steekproef nodig.

Bij de selectie van scholen heb ik rekening gehouden met de locatie van de school; er zijn scholen benaderd uit landelijke en stedelijke gebieden. Het gaat hier dus om een gestratificeerde steekproef (Kallenberg, 2007, p. 188). De onderzoeksgroep is eerst verdeeld in twee groepen. Bij de scholen uit een stedelijke omgeving heb ik ervoor gekozen de twee grootste steden uit de Randstad als uitgangspunt te nemen. Het gaat hier om Amsterdam en Rotterdam echter ook respondenten uit andere steden hebben de enquête ingevuld. Bij de scholen uit een landelijke omgeving heb ik getracht de doelgroep te spreiden over de provincies.

Binnen deze indeling heeft een aselechte steekproef plaatsgevonden. De lijst met basisscholen in Nederland heb ik verkregen via de website www.schoolinbeeld.nl. Deze website geeft contactgegevens van alle scholen in Nederland. Per provincie heb ik willekeurig enkele plaatsen geselecteerd en vervolgens het e-mailadres genoteerd. In totaal heb ik 413 mailtjes verstuurd.

Echter niet alle scholen zijn bereid gebleken mee te werken aan dit onderzoek. Veelal moesten scholen afzien in verband met het grote aantal enquêtes waar zij voor benaderd worden. In totaal is de enquête volledig afgelegd door 97 respondenten. Dit brengt ons op een percentage van 23,5 procent van het aantal benaderden dat gereageerd heeft. In figuur 1 is te zien waar de respondenten vandaan komen.

Ik ben erg tevreden met dit resultaat. Uit reacties van de benaderden heb ik gemerkt dat basisscholen erg terughoudend zijn met het meedoen aan enquêtes. De voornaamste reden hiervoor is de werkdruk. Doorgaans is een baan als leerkracht veeleisend. Daarbij komt dat sommige scholen aangaven dat ze per week gemiddeld vier verzoeken krijgen voor deelname aan enquêtes. Ik ben daarom de deelnemende basisscholen erg dankbaar en heb begrip voor de scholen die te kennen hebben gegeven niet mee te willen werken aan mijn onderzoek. Enkel van hen hebben aangegeven op de hoogte gehouden te willen worden. Hen zal ik dit onderzoeksverslag toesturen.



Figuur 1:

**Spreiding van
respondenten die de
enquête volledig hebben
afgelegd.**

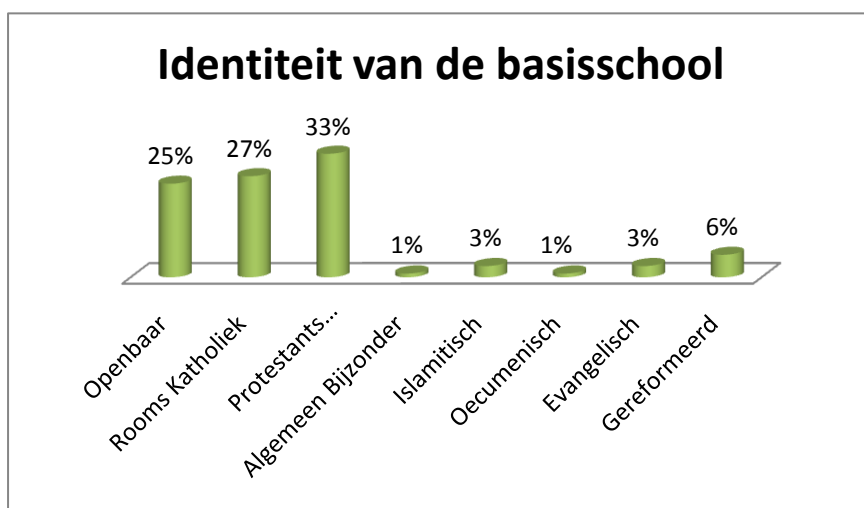
5 Testresultaten

In dit hoofdstuk worden de testresultaten weergegeven. Allereerst geef ik de resultaten van alle respondenten weer. Hierbij rond ik af op hele procenten. Vervolgens maak ik onderscheid in resultaten per verschillende identiteit, verschillende functie in het onderwijs, verschillende omgeving van de basisschool en verschillen in schoolpopulatie. In dit hoofdstuk worden nog geen conclusies beschreven met betrekking tot de resultaten.

5.1 Resultaten op basis van het totaal

Ik geef de statistieken per vraag weer in procenten. Hierbij maak ik gebruik van verschillende soorten grafieken die voor de betreffende vragen geschikt zijn. Bij sommige vragen kan de respondent meerdere antwoorden geven waardoor het totaal op meer dan 100% komt.

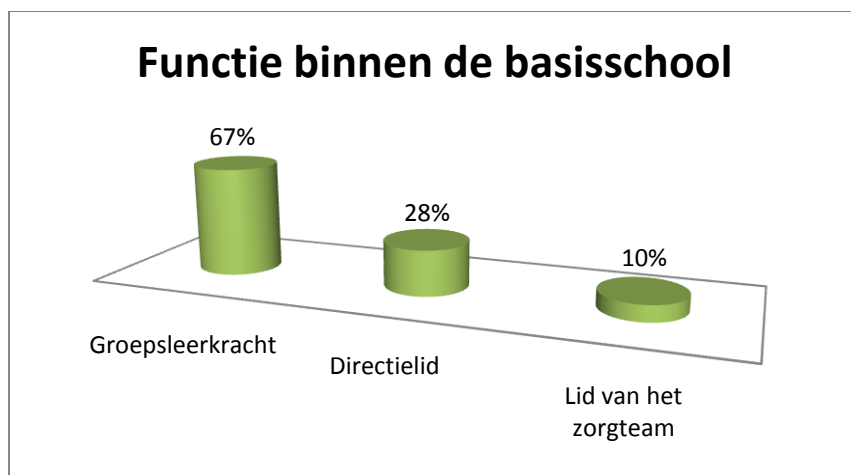
Vraag 1: Wat is de identiteit van uw school?



Figuur 2:

Antwoorden op vraag 1
in procenten
weergegeven.

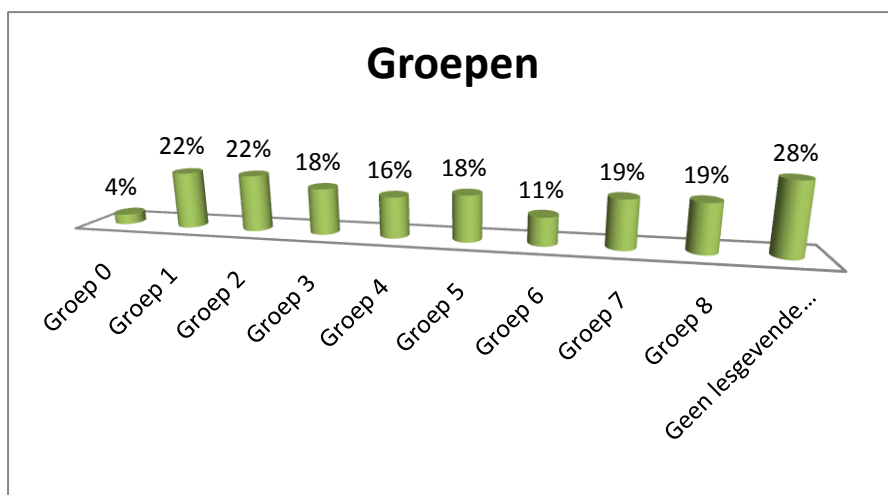
Vraag 2: Wat is uw functie binnen het basisonderwijs? (meerder antwoorden mogelijk)



Figuur 3:

Antwoorden op vraag 2
in procenten
weergegeven.

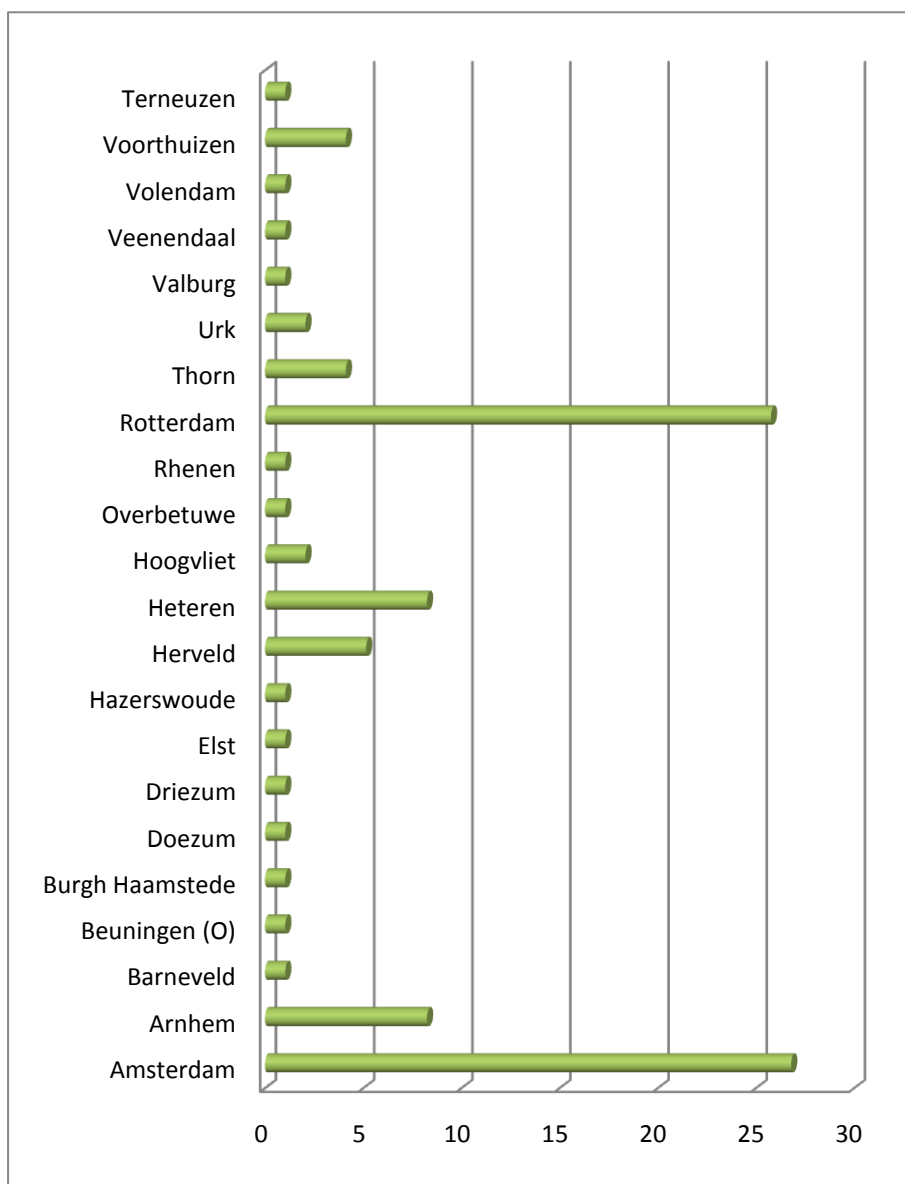
Vraag 3: In welke groep(en) geeft u les? (Meerdere antwoorden mogelijk)



Figuur 4:

Antwoorden op vraag 3 in procenten weergegeven.

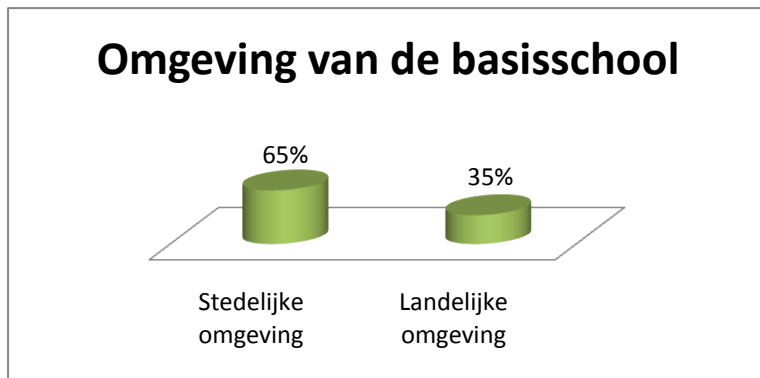
Vraag 4: In welke plaats staat uw school?



Figuur 5:

Antwoorden op vraag 4 in procenten weergegeven.

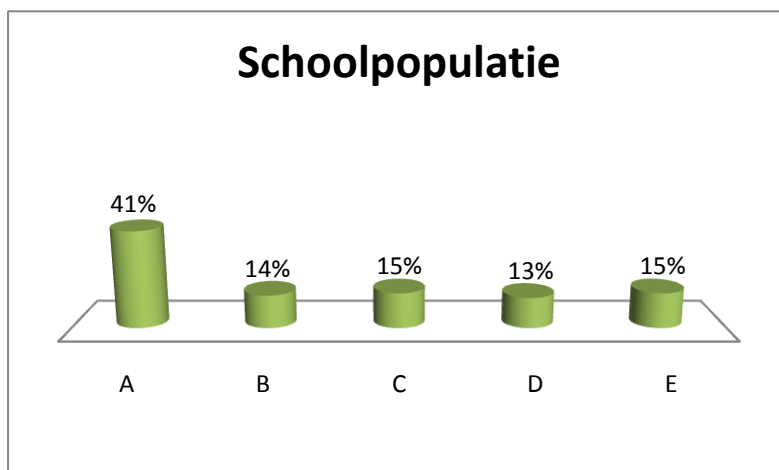
Vraag 5: Hoe zou u de omgeving van uw basisschool beschrijven?



Figuur 6:

Antwoorden op vraag 5 in procenten weergegeven.

Vraag 6: Hoe ziet de populatie van uw basisschool eruit? Let op, met leerlingen van allochtone afkomst bedoelen wij eerste-, tweede- en derdegeneratie allochtonen.



Figuur 7:

Antwoorden op vraag 6 in procenten weergegeven.

A: (Bijna) alle leerlingen zijn van autochtone afkomst.

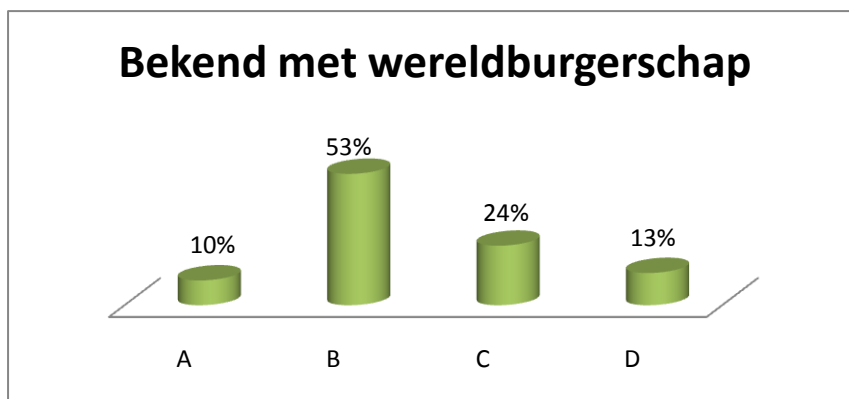
B: De meerderheid van de leerlingen is van autochtone afkomst.

C: Ongeveer de helft van de leerlingen is van autochtone afkomst, de andere helft is van allochtone afkomst.

D: De meerderheid van de leerlingen is van allochtone afkomst.

E: (Bijna) alle leerlingen zijn van allochtone afkomst.

Vraag 7: Was u al bekend met de term wereldburgerschap?



Figuur 8:

Antwoorden op vraag 7 in procenten weergegeven.

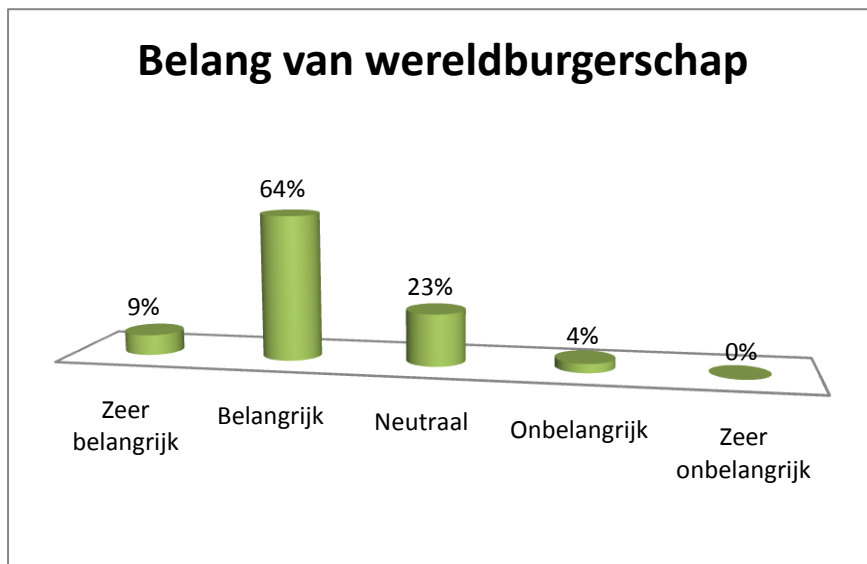
A: Ja, ik weet er alles van.

B: Ja, ik heb er van gehoord en weet ongeveer wat het inhoudt.

C: Ja, ik heb er van gehoord maar heb geen idee wat het inhoudt.

D: Nee, nooit van gehoord.

Vraag 8: In welke mate vindt u het belangrijk dat wereldburgerschap, zoals hierboven beschreven, een plekje moet krijgen in het basisonderwijs?



Figuur 9:

Antwoorden op vraag 8 in procenten weergegeven.

Vraag 9: Op welke manier denkt u dat dit het beste vormgegeven kan worden? (Open vraag)

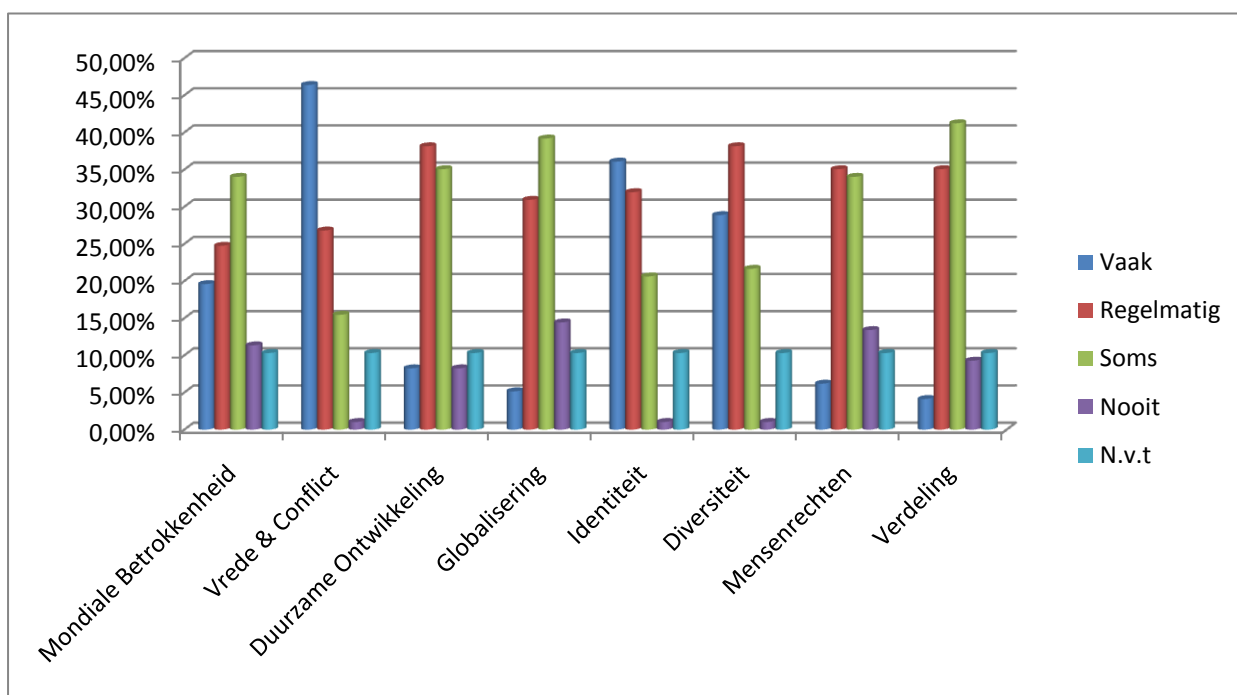
Aangezien dit een open vraag is zijn er veel verschillende antwoorden gegeven. De antwoorden kunnen over het algemeen goed worden gecategoriseerd. Antwoorden die worden genoemd zijn:

- Geïntegreerd in de vakken aardrijkskunde en geschiedenis
- Geïntegreerd in het vak Sociaal Emotionele Vorming
- Via de mogelijkheden van ICT en internet
- Geïntegreerd in het vak godsdienst
- Binnen (zendings)projecten, lespakketten en acties voor goede doelen
- Door methodelessen bij onder meer de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, sociaal emotionele vorming en levensbeschouwing
- Binnen filosofielessen
- Via actualiteit/jeugdjournaal

Vraag 10 – 17: In hoeverre wordt er in de lessen door u aandacht besteed aan...?

	Vaak	Regelmatig	Soms	Nooit	N.v.t
Mondiale Betrokkenheid	20%	25%	34 %	11%	10%
Vrede & Conflict	46 %	27%	15%	1%	10%
Duurzame Ontwikkeling	8 %	38%	35%	8%	10%
Globalisering	5 %	31%	39%	14%	10%
Identiteit	36%	32%	21%	1%	10%
Diversiteit	29%	38%	22%	1%	10%
Mensenrechten	6%	35%	34%	13%	10%
Verdeling	4%	35%	41%	9%	10%

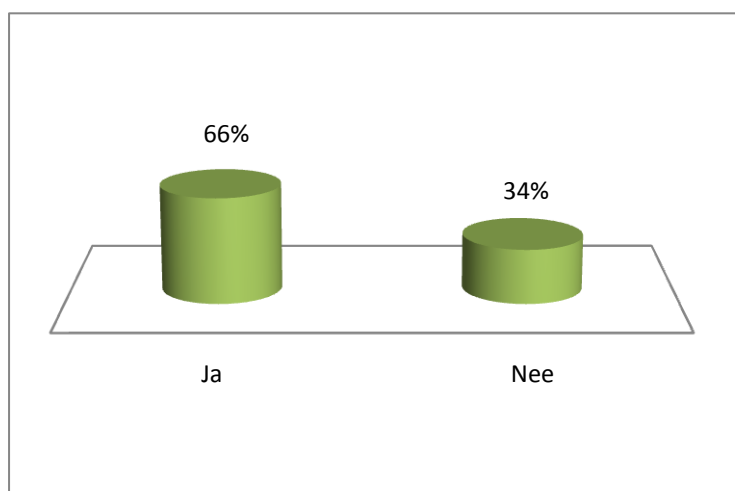
Tabel 1: Antwoorden van respondenten in hoeverre zij genoemde onderwerpen van wereldburgerschap toepassen in de onderwijspraktijk.



Figuur 10: Antwoorden van respondenten in hoeverre zij genoemde onderwerpen van wereldburgerschap toepassen in de onderwijspraktijk.

Te zien is dat een groot deel van de leerkrachten in het basisonderwijs aan de deelonderwerpen Vrede & Conflict, Identiteit en Diversiteit regelmatig tot vaak aandacht besteden. Aan de deelonderwerpen Mondiale betrokkenheid, Duurzame Ontwikkeling, Globalisering, Mensenrechten en Verdeling besteedt de meerderheid van de leerkrachten in het basisonderwijs soms tot regelmatig aandacht aan. Slechts een klein deel van de leerkrachten besteedt nooit aandacht aan de deelonderwerpen.

Vraag 18: Wanneer u de mogelijkheid zou hebben, zou u dan meer aandacht willen besteden aan voorgaande deelthema's van wereldburgerschap?

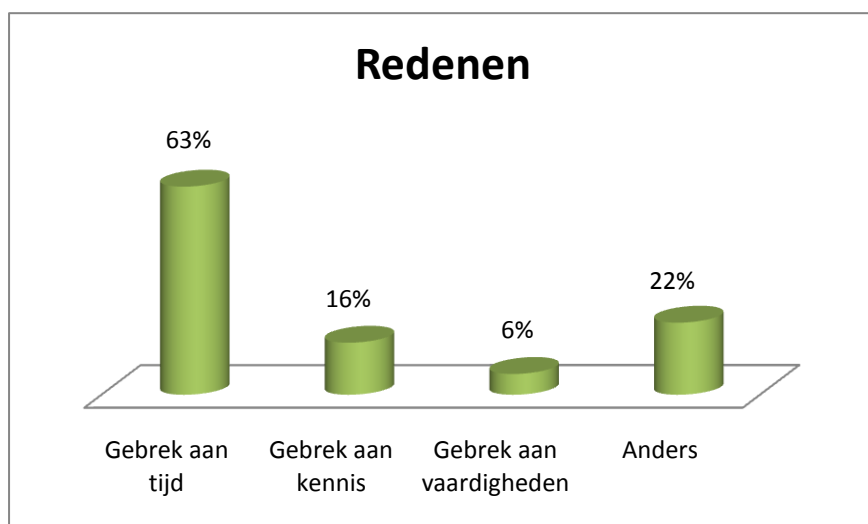


Figuur 11:

Antwoorden op vraag 18 in procenten weergegeven.

De volgende twee vragen zijn weggefallen voor respondenten die de vraag 18 met 'nee' hebben beantwoord.

Vraag 19: Wat is de reden dat u minder aandacht besteedt aan wereldburgerschap dan u zo u willen? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)



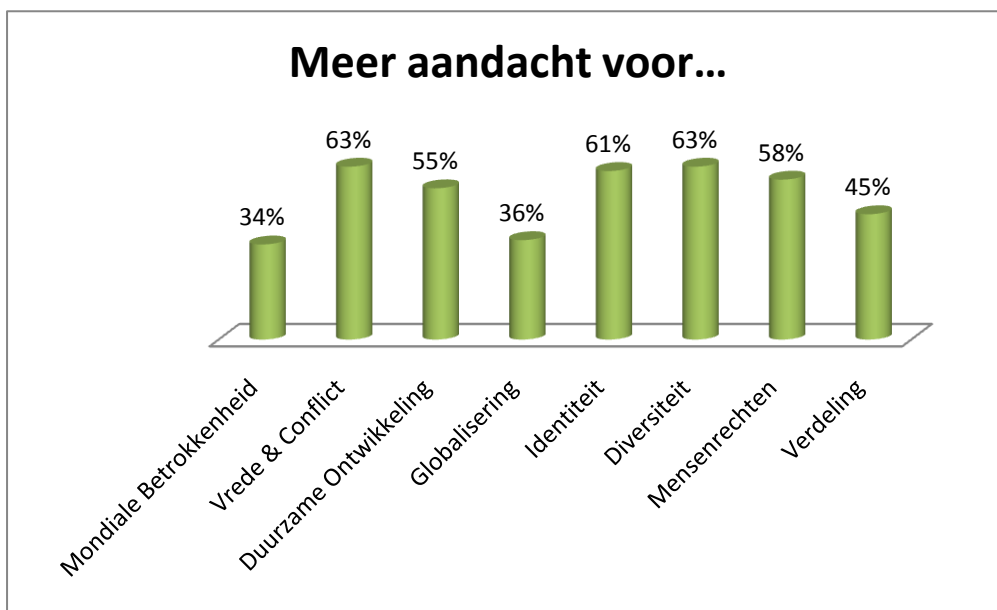
Figuur 12:

Antwoorden op vraag 19 in procenten weergegeven.

Een aantal van de respondenten gaf aan een andere reden te hebben voor het feit dat hij/zij minder aandacht besteedt aan wereldburgerschap dan gewenst. Antwoorden die genoemd werden zijn:

- Ik heb geen vaste groep en ben dus afhankelijk van andermans lesschema.
- Ik heb er geen materialen voor
- Rekenen en taal hebben prioriteit

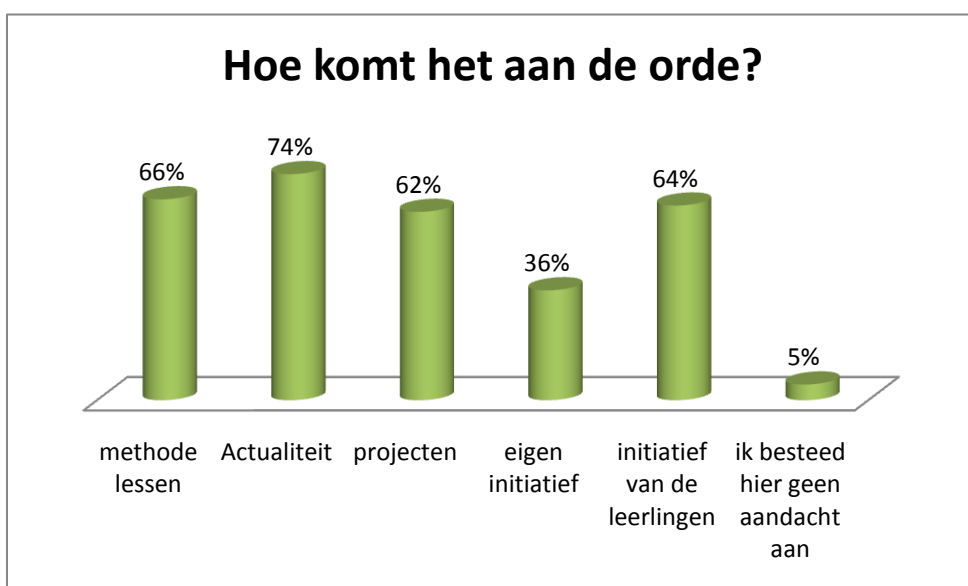
Vraag 20: Aan welke onderwerpen zou u vooral meer aandacht willen besteden? (meerdere antwoorden mogelijk)



Figuur 13:

Antwoorden op vraag 20 in procenten weergegeven.

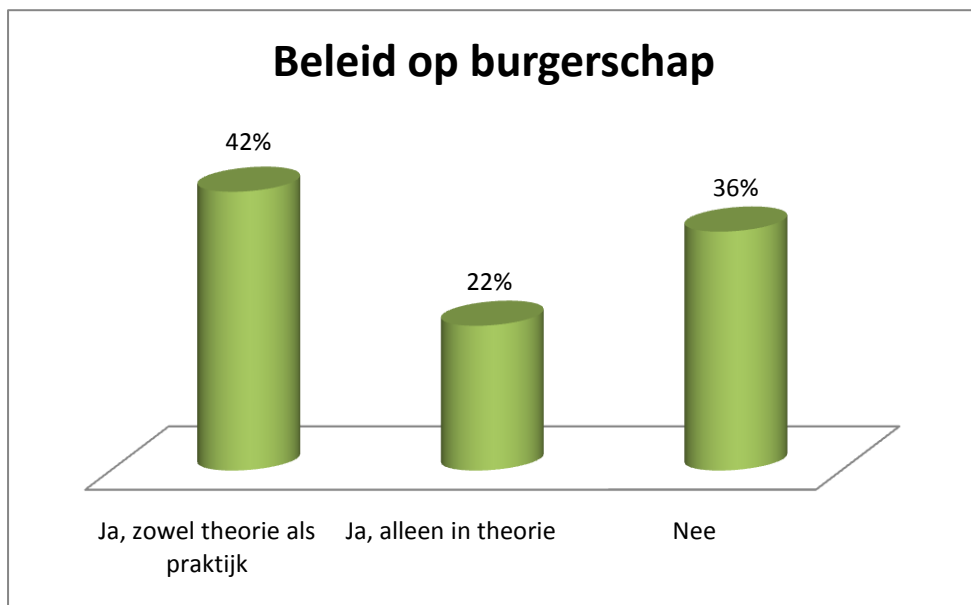
Vraag 21: Wanneer u aandacht besteedt aan bovenstaande onderwerpen, hoe komt dit dan aan de orde? (meerdere antwoorden mogelijk)



Figuur 14:

Antwoorden op vraag 21 in procenten weergegeven.

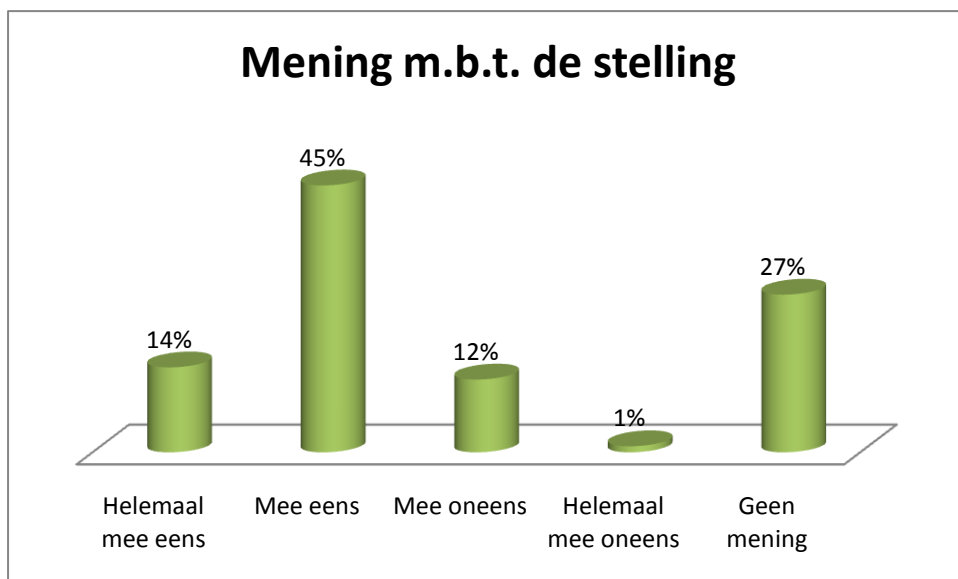
Vraag 22: Is er binnen uw basisschool beleid op wereldburgerschap zoals voorgeschreven door de regering?



Figuur 15:

Antwoorden op vraag 22 in procenten weergegeven.

Vraag 23: In de huidige maatschappij speelt globalisering een steeds grotere rol. De rest van de wereld is maar een muisklik van ons verwijderd. Geef aan in hoeverre u het eens bent met de volgende stelling: 'In de huidige globaliserende maatschappij zou het vak burgerschap beter vervangen kunnen worden door wereldburgerschap.'



Figuur 16:

Antwoorden op vraag 23 in procenten weergegeven.

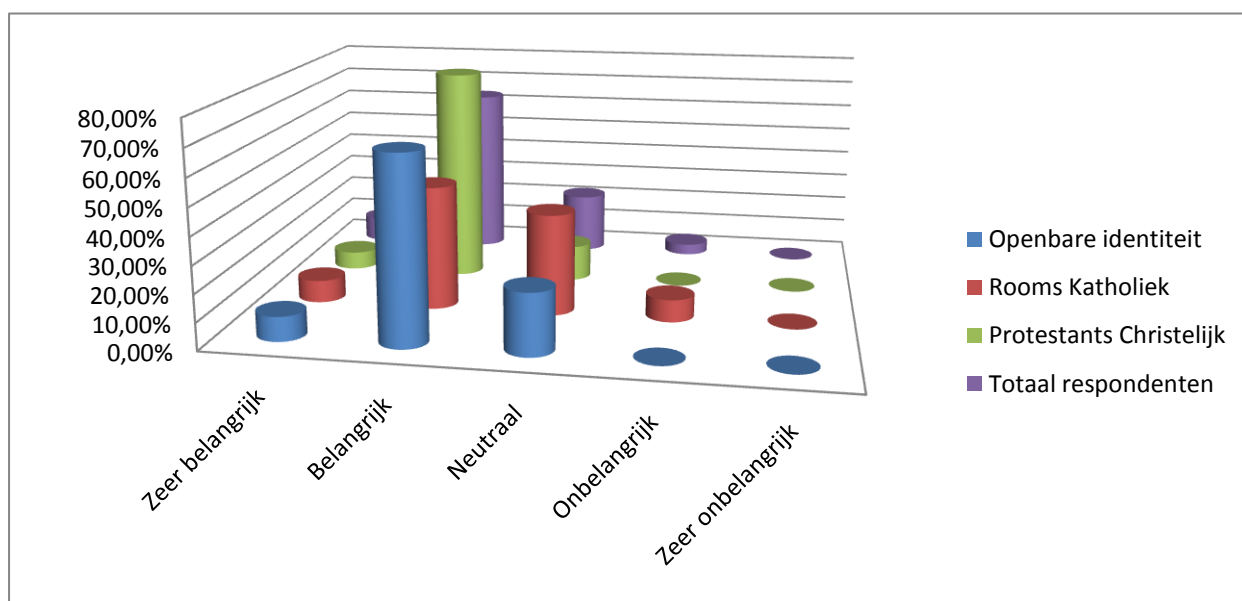
5.2 Resultaten op basis van de identiteit van de basisschool

In deze paragraaf vergelijk ik de antwoorden van respondenten op basis van de identiteit van basisschool. Ik vergelijk hierbij alleen de antwoorden van vraag 8. Deze hebben betrekking op de vraag in hoeverre men wereldburgerschap in het basisonderwijs van belang vindt. Om te zien of er spraken is van een significant verschil tussen de verschillende variabelen voer ik de t-toets uit.

Vraag 8: In welke mate vindt u het belangrijk dat wereldburgerschap, zoals hierboven beschreven, een plekje moet krijgen in het basisonderwijs?

	Ze er be lang rijk	Be lang rijk	Ne utraal	On be lang rijk	Ze er on be lang rijk
Openbare identiteit	9%	68%	23%	0%	0%
Rooms Katholiek	8%	46%	38%	8%	0%
Protestants Christelijk	7%	80%	13%	0%	0%
Totaal respondenten	9%	64%	23%	4%	0%

Tabel 2: Antwoorden op vraag 8 per verschillende identiteit van de basisschool.



Figuur 16: Antwoorden op vraag 8 per verschillende identiteit van de basisschool.

Uit tabel 2 blijkt dat er een verschil is tussen met name scholen met een katholieke en scholen met een protestante identiteit. Om te kunnen bepalen of dit verschil ook significant, oftewel betekenisvol is voeren we de t-toets uit. Hiermee bepalen we hoe groot de kans is dat het gevonden verschil berust op toeval. Factoren die hier invloed op hebben zijn het aantal respondenten en de grootte van het verschil. Hoe groter het verschil en hoe meer respondenten, hoe kleiner de kans dat het verschil op toeval berust.

Wanneer we de t-toets uitvoeren krijgen we een waarde voor P (probability). Bij de waarde $P < 0.05$ spreken we van een significant verschil, de kans dat het gevonden verschil op toeval berust is dan kleiner dan 5%. Bij de waarde $P < 0.01$ mogen we zelfs spreken van een zeer significant verschil. De kans dat het gevonden verschil dan op toeval berust is kleiner dan 1%.

Om de t-toets te kunnen uitvoeren heb ik waarden toegekend aan de volgende antwoordmogelijkheden van vraag 8:

<i>Zeet belangrijk:</i>	5
<i>Belangrijk:</i>	4
<i>Neutraal:</i>	3
<i>Onbelangrijk</i>	2
<i>Zeet onbelangrijk</i>	1

Bij het verschil tussen scholen met een Protestants Christelijke identiteit en scholen met een Rooms Katholieke identiteit geeft de t-toets de waarde $P = 0.009$. We kunnen hier dus spreken van een zeer significant verschil. De kans is kleiner dan 1% dat het verschil is veroorzaakt door toeval.

De uitspraak 'er is sprake van een (zeer) significant verschil zegt echter niets over de grootte van dat verschil. De grootte van het verschil krijgen we door het gemiddelde van de gegeven antwoorden uit te rekenen. Voor de respondenten van basisscholen met een Rooms Katholieke identiteit is het gemiddelde 3,5000 (gemiddelde is maximaal 5 en minimaal 1) respondenten die werkzaam zijn op een Protestants Christelijke basisschool hebben een gemiddelde van 3,9333. Ik ben van mening dat het verschil (0,4333) aanzienlijk is.

Wanneer we vervolgens de t-toets uitvoeren bij het verschil tussen een openbaren en rooms-katholieke identiteit van scholen krijgen we een waarden van $P = 0,45$. We kunnen hier spreken van een significant verschil. De kans dat het verschil op toeval berust is kleiner dan 5%. De gemiddelde waarde voor scholen met een openbare identiteit is 3,9091. Het verschil (0,4091) is opnieuw aanzienlijk.

Tussen scholen met een openbare en scholen met een protestants christelijke identiteit vinden we met de t-toets geen significant verschil.

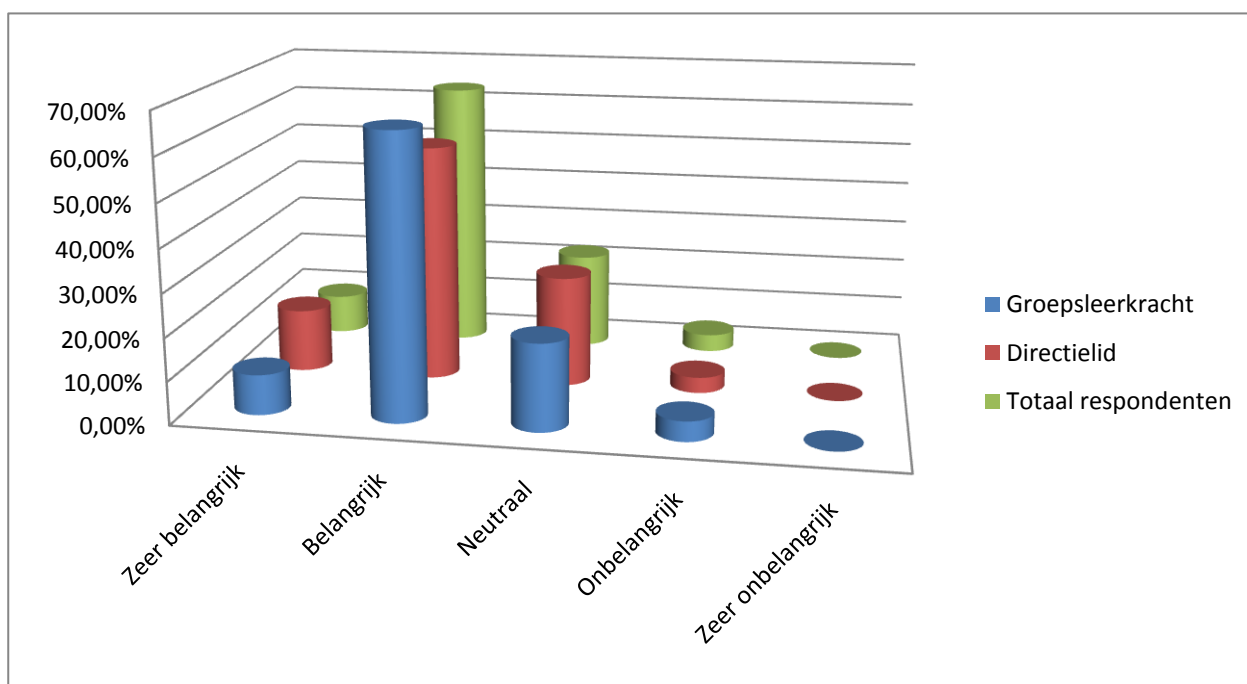
5.3 Resultaten op basis van functie binnen de basisschool

In deze paragraaf vergelijk ik de antwoorden van respondenten op basis van de functie die de respondenten binnen de basisschool hebben. Ik vergelijk hierbij wederom alleen de antwoorden van vraag 8. Deze hebben betrekking op de vraag in hoeverre men wereldburgerschap in het basisonderwijs van belang vindt.

Vraag 8: In welke mate vindt u het belangrijk dat wereldburgerschap, zoals hierboven beschreven, een plekje moet krijgen in het basisonderwijs?

	Ze er be lang rijk	Be lang rijk	Ne utraal	On be lang rijk	Ze er on be lang rijk
Groepsleerkracht	9%	66%	20%	5%	0%
Directielid	15%	56%	26%	4%	0%
Totaal respondenten	9%	64%	23%	4%	0%

Tabel 3: Antwoorden op vraag 8 per verschillende functie binnen de basisschool.



Figuur 17: Antwoorden op vraag 8 per verschillende functie binnen de basisschool.

Wanneer we de t-toets uitvoeren bij het verschil tussen directielid en groepsleerkracht krijgen we een waarde van $P=0.910$. We kunnen dus niet spreken van een significant verschil.

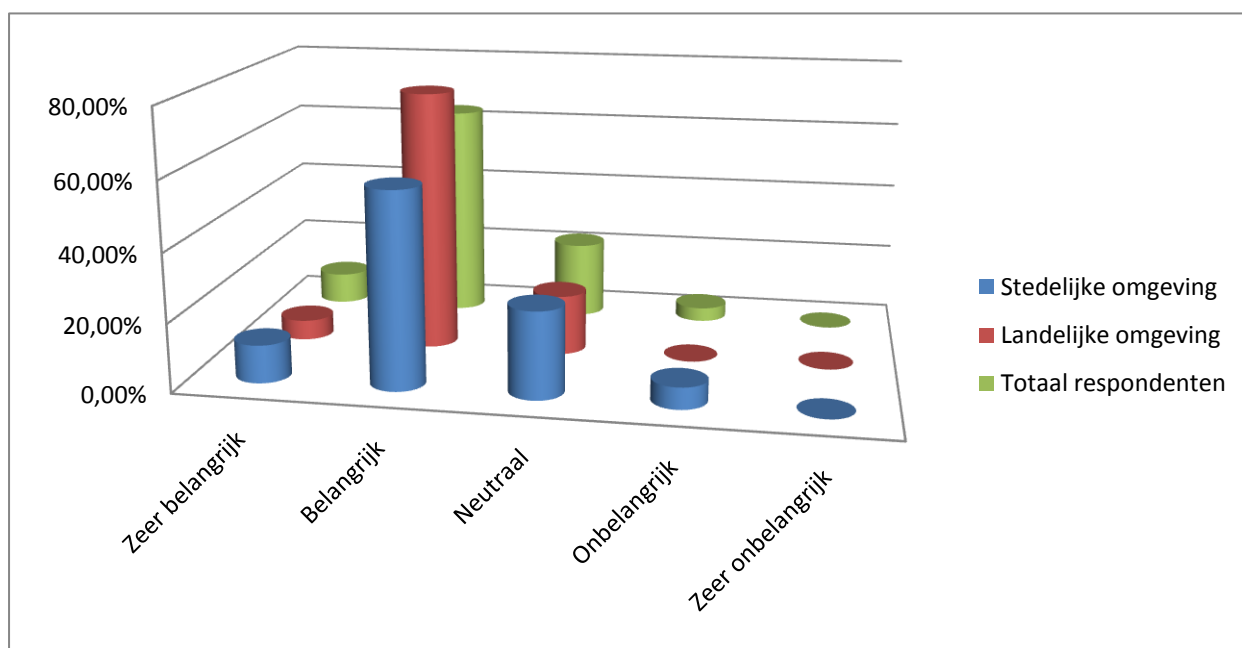
5.4 Resultaten op basis van omgeving van de basisschool

In deze paragraaf vergelijk ik de antwoorden van respondenten op basis van de omgeving van de basisschool. Ik vergelijk hierbij wederom alleen de antwoorden van vraag 8. Deze hebben betrekking op de vraag in hoeverre men wereldburgerschap in het basisonderwijs van belang vindt.

Vraag 8: In welke mate vindt u het belangrijk dat wereldburgerschap, zoals hierboven beschreven, een plekje moet krijgen in het basisonderwijs?

	Zeer belangrijk	Belangrijk	Neutraal	Onbelangrijk	Zeer onbelangrijk
Stedelijke omgeving	11%	57%	25%	6%	0%
Landelijke omgeving	6%	76%	18%	0%	0%
Totaal respondenten	9%	64%	23%	4%	0%

Tabel 4: Antwoorden op vraag 8 per verschillende omgeving van de basisschool.



Figuur 18: Antwoorden op vraag 8 per verschillende omgeving van de basisschool.

Wanneer we de t-toets uitvoeren bij het verschil tussen scholen in een landelijke en scholen in een stedelijk omgeving krijgen we een waarde van $P=0.284$. We kunnen dus niet spreken van een significant verschil.

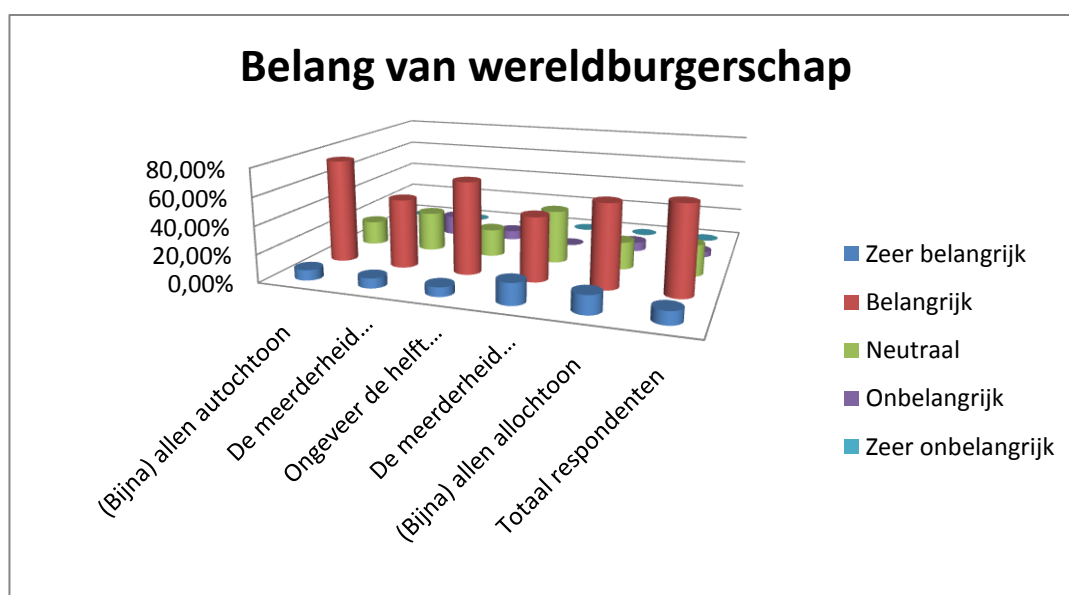
5.5 Resultaten op basis van de schoolpopulatie

In deze paragraaf vergelijk ik de antwoorden van respondenten op basis van de populatie van de school. Ik vergelijk hierbij wederom alleen de vraag 8. Deze vraag heeft betrekking op de vraag in hoeverre men wereldburgerschap in het basisonderwijs van belang vindt.

Vraag 8: In welke mate vindt u het belangrijk dat wereldburgerschap, zoals hierboven beschreven, een plekje moet krijgen in het basisonderwijs?

	Zeer belangrijk	Belangrijk	Neutraal	Onbelangrijk	Zeer onbelangrijk
(Bijna) allen autochtoon	8%	75%	18%	0%	0%
De meerderheid autochtoon	7%	50%	29%	14%	0%
Ongeveer de helft allochtoon	7%	67%	20%	7%	0%
De meerderheid allochtoon	15%	46%	38%	0%	0%
(Bijna) allen allochtoon	13%	60%	20%	7%	0%
Totaal respondenten	9%	64%	23%	4%	0%

Tabel 5: Antwoorden op vraag 8 per verschillende populatie van de basisschool.



Figuur 19:

Antwoorden op vraag 8 per verschillende populatie van de basisschool.

Wanneer we de t-toets op deze verschillen willen toepassen krijgen we allereerst de volgende gemiddelden:

Schoolpopulatie	Gemiddelde waarde
(Bijna) allen autochtoon	3,9000
De meerderheid autochtoon	3,5000
Ongeveer de helft autochtoon	3,7333
De meerderheid allochtoon	3,7692
(Bijna) allen allochtoon	3,8000

Tabel 6: gemiddelde waarden per verschillende populatie van de basisschool.

Uit bovenstaande gemiddelden is te zien dat de eerste groep, (bijna) allen autochtoon, de hoogste gemiddelde score heeft. Deze groep heeft een aanzienlijk verschil met de tweede groep, de meerderheid autochtoon. We voeren de t-toets uit bij deze twee groepen en krijgen de volgende waarde: $P = 0.038$. We kunnen wederom spreken van een significant verschil. De overige gemiddelden liggen zo dicht bij elkaar dat er geen sprake is van een significant verschil.

6 Conclusie

Uit het literatuuronderzoek en de testresultaten kunnen we conclusies trekken in het belang van dit onderzoek. In dit hoofdstuk probeer ik een antwoord te geven op de deelvragen die aan het begin van dit onderzoek zijn opgesteld. Tevens probeer ik een antwoord op de onderzoeksvraag te geven.

6.1 Antwoorden op de deelvragen theorie

In deze paragraaf geef ik antwoord op de deelvragen die vooraf aan dit onderzoek zijn opgesteld. Dit doe ik op basis van de literatuur die ik heb onderzocht.

Wat houdt wereldburgerschap op de basisschool in?

Wereldburgerschap is de internationale vorm van burgerschap. Op basis van dit burgerschap luidt de definitie voor wereldburgerschap als volgt: **‘De bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van een wereldgemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren.’** Deze definitie klinkt mooi maar geeft niet aan hoe wereldburgerschap in de basisschool dan vorm krijgt. In opdracht van het NCDO schrijft Bénéker het volgende:

‘Wereldburgerschap in het onderwijs staat voor alle activiteiten op scholen met betrekking tot kennis, vaardigheden en waarden die van belang zijn bij een internationale oriëntatie op de samenleving. Alle educatie- en vormingstradities kunnen hierbij een plaats hebben, vrijwel alle schoolvakken kunnen een zinnige bijdrage leveren.’ (2009, p. 18).

Bij het verlenen van inhoud aan deze definitie staan drie kernpunten centraal namelijk kennis, vaardigheden en attituden. Deze drie kernwaarden zijn door de organisatie Oxfam stuk voor stuk verdeeld in vijf à zes thema’s, die op hun beurt uitgewerkt zijn in concrete doelen variërend per leeftijd en ontwikkelingsniveau van de leerlingen.

Daarnaast is er een verdeling in acht thema’s: *Diversiteit, Identiteit, Mensenrechten, Duurzame ontwikkeling, Globalisering, Verdeling, Vrede en conflict en Mondiale betrokkenheid*. (Zie ook bijlage 2.) Aan elk thema zijn drie vensters gekoppeld waar we doorheen kunnen kijken, drie verhalen van over de wereld.

Is wereldburgerschap op de basisschool wel realistisch?

Naast positieve reacties krijgt wereldburgerschap ook de nodige kritiek. Sommige critici zien wereldburgerschap als niet realistisch. Cuperus ziet wereldburgerschap zelfs als een fata

morgana van de elite. (2009) Volgens hem is wereldburgerschap verzonnen door de elite en niet realistisch voor het volk. Volgens Bénéker (2008, pp. 11-12) is wereldburgerschap helemaal niet elitair. De verwarring zit hem in de associatie met de term kosmopolitisme.

Naast dit argument met betrekking tot kosmopolitisme is er ook een ander argument waarom wereldburgerschap niet realistisch zou zijn. Alle mensen omtoveren tot ideale wereldburgers is namelijk een utopie.

Maar dat is ook niet wat wereldburgerschap beoogt. Met wereldburgerschap in het basisonderwijs werken we mee aan burgers die bewust zijn van hun plek in de samenleving en daarbij de nodige kennis, vaardigheden en houdingen verwerven. Het antwoord op de deelvraag is dus: Ja, wereldburgerschap in het basisonderwijs is realistisch. Het gaat bij wereldburgerschap niet om het creëren van een eenheidsworst maar om het creëren van acceptatie; iedereen is anders en mag dat ook zijn.

Wat is de relatie tussen het christendom en wereldburgerschap?

Ook vanuit het christendom zijn er argumenten te noemen voor wereldburgerschap in het basisonderwijs. Vooral in de vier evangeliën staan aansporingen om te zorgen voor de armen.

Ik denk dat wij mensen de opdracht die God ons geeft door Zijn Woord, met betrekking tot duurzaamheid en zorg voor de armen, beter kunnen vervullen wanneer wij over de juiste kennis, vaardigheden en (kritische) houdingen beschikken. Iets waaraan wereldburgerschap een bijdrage levert.

Is wereldburgerschap een goede invulling voor het vak burgerschap dat sinds 2006 verplicht is?

Deze vraag kunnen we zowel vanuit de theorie als vanuit de praktijk beantwoorden.

Allereerst kunnen we vanuit de theorie beweren dat wereldburgerschap in het onderwijs beter op z'n plek zou zijn dan burgerschap. In de huidige onderwijspraktijk wordt wereldburgerschap nogal eens als onderdeel van burgerschap genoemd. Ik ben het daar niet mee eens. Volgens mij moeten we de rollen omkeren; wereldburgerschap omvat burgerschap en het gaat verder. **'In de huidige globaliserende maatschappij kunnen we burgerschap beter vervangen door wereldburgerschap.'**

Voorgaande stelling is ook voorgelegd aan de respondenten in het basisonderwijs. De resultaten spreken voor zich; 14% van de ondervraagden is het hier helemaal mee eens en nog een 45% zegt het hier mee eens te zijn. Tezamen gaat het hier om bijna 60% van de stemmen. Dit is een geruime meerderheid. Zeker wanneer we in het oog houden dat slechts 13% van de ondervraagden het niet eens is met de stelling. Ruim 25% van de

ondervraagden gaf aan nog geen mening hierover te hebben. Ook vanuit de praktijk lijkt wereldburgerschap in plaats van burgerschap dus een goed idee.

6.2 Antwoorden op de deelvragen praktijk

In deze paragraaf geef ik antwoord op de deelvragen die vooraf aan dit onderzoek zijn opgesteld. Dit doe ik op basis van mijn praktijkonderzoek.

Zijn leerkrachten in het basisonderwijs bekend met de term wereldburgerschap?

Ik heb getracht een antwoord te krijgen op deze vraag door vraag 7 van de online enquête. Die vraag luidt als volgt:

Vraag 7: Was u al bekend met de term wereldburgerschap?

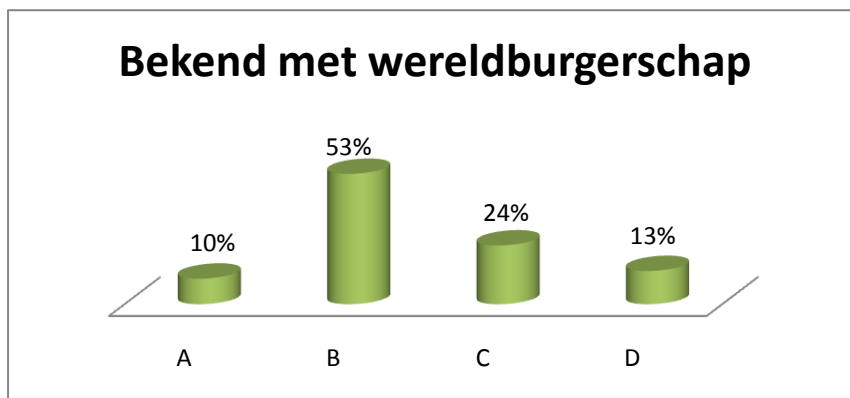
A: Ja, ik weet er alles van.

B: Ja, ik heb er van gehoord en weet ongeveer wat het inhoudt.

C: Ja, ik heb er van gehoord maar heb geen idee wat het inhoudt.

D: Nee, nooit van gehoord.

Het antwoordenpatroon ziet er als volgt uit:



Figuur 20:

**Antwoorden op
vraag 7 in
procenten.**

10% Van de ondervraagden geeft aan te weten wat wereldburgerschap is. Ruim 50% geeft aan er van gehoord te hebben en ongeveer te weten wat het inhoudt. 24% Heeft er wel van gehoord maar heeft geen idee wat het inhoudt en 13% heeft er nog nooit van gehoord.

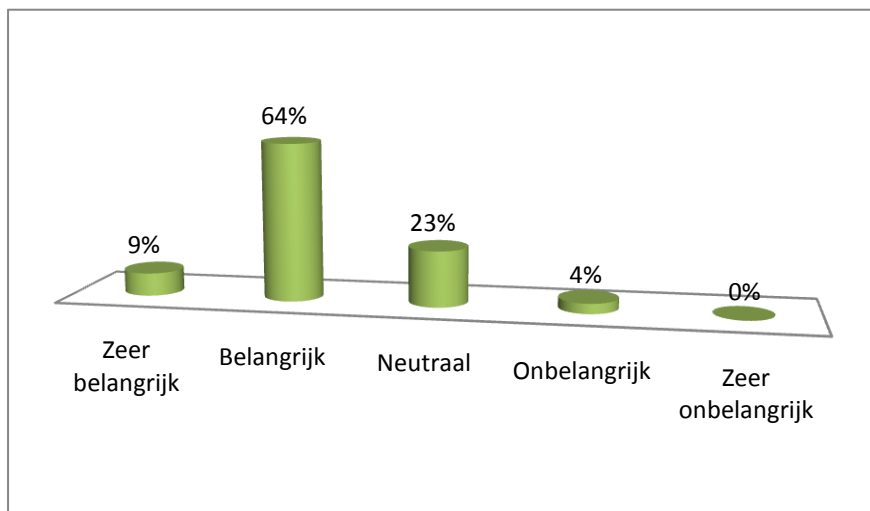
We kunnen concluderen dat een groot deel van de leerkrachten van wereldburgerschap heeft gehoord (ruim 85%). We kunnen echter ook concluderen dat slechts 10% van de respondenten ook precies te weet wat het inhoudt. Naar mijn mening is dat erg laag.

In hoeverre vinden leerkrachten wereldburgerschap belangrijk?

Bij vraag 8 van de online enquête heb ik getracht hierop een antwoord te krijgen. Deze vraag luidt als volgt:

Vraag 8: In welke mate vindt u het belangrijk dat wereldburgerschap, zoals hierboven beschreven, een plekje moet krijgen in het basisonderwijs?

Het antwoordenpatroon ziet er als volgt uit:



Figuur 21:

Antwoorden op vraag 8 in procenten.

Uit het antwoordenpatroon kunnen we concluderen dat de meerderheid van 73% (9% + 64%) wereldburgerschap in het basisonderwijs belangrijk tot zeer belangrijk acht. Dit tegenover de 4% die aangeeft wereldburgerschap in het basisonderwijs niet van belang te vinden. Van de ondervraagden heeft 23% geen mening met betrekking tot deze vraag.

We kunnen ons uiteraard afvragen in hoeverre men kan aan kan geven wereldburgerschap belangrijk te vinden terwijl maar 10% aangeeft precies te weten wat het inhoudt. Allereerst heb ik daarop ingespeeld bij het maken van de enquête, ik geef namelijk een korte uitleg van wereldburgerschap en vraag vervolgens in hoeverre men het belangrijk vindt dat wereldburgerschap, **zoals beschreven**, een plekje krijgt in het basisonderwijs. Daarnaast denk ik dat het, bij het beantwoorden van de vraag, niet noodzakelijk is om tot in de puntjes te weten wat wereldburgerschap inhoudt.

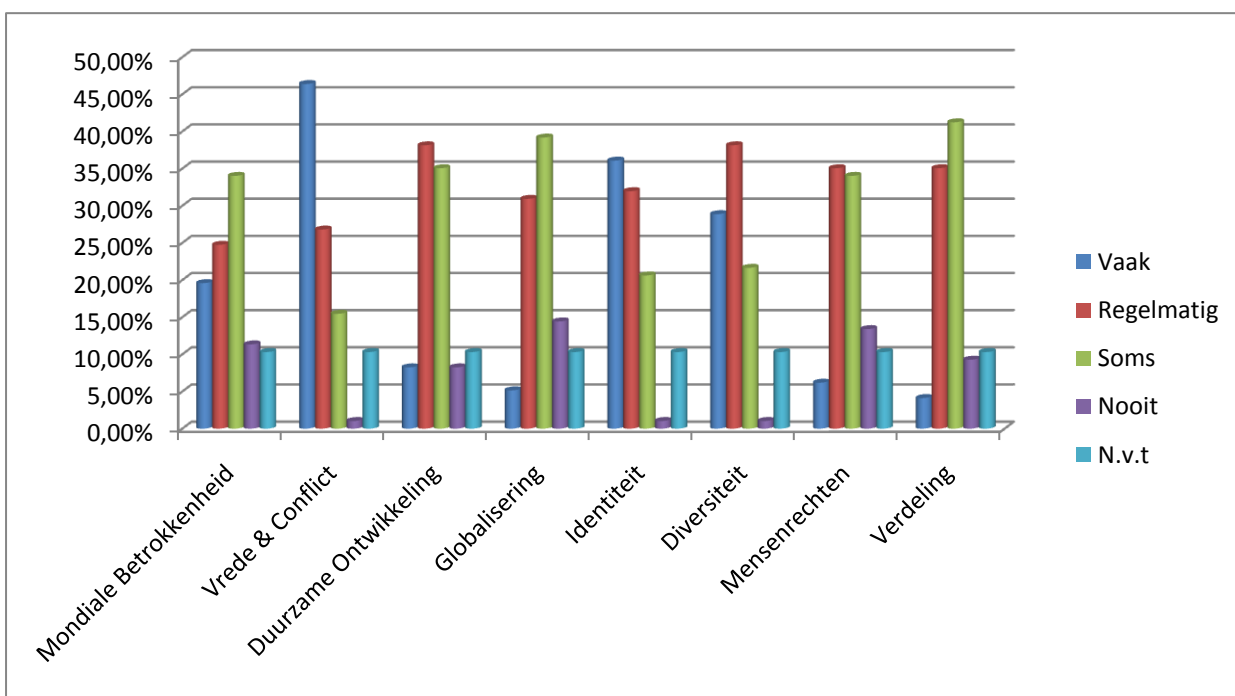
In hoeverre passen leerkrachten wereldburgerschap toe in de onderwijspraktijk?

Om dit te kunnen meten heb ik gebruik gemaakt van de indeling die Béneker e.a. (2009) hebben gemaakt voor wereldburgerschap (zie bijlage 2 en 3). Aan de hand van deze afbeeldingen heb ik in de online enquête gevraagd in hoeverre de respondent in de lessen aandacht besteedt aan de volgende onderwerpen. De vraag het de respons zien er als volgt uit:

Vraag 10 – 17: In hoeverre wordt er in de lessen door u aandacht besteed aan...?

	Vaak	Regelmatig	Soms	Nooit	N.v.t
Mondiale Betrokkenheid	20%	25%	34 %	11%	10%
Vrede & Conflict	46 %	27%	15%	1%	10%
Duurzame Ontwikkeling	8 %	38%	35%	8%	10%
Globalisering	5 %	31%	39%	14%	10%
Identiteit	36%	32%	21%	1%	10%
Diversiteit	29%	38%	22%	1%	10%
Mensenrechten	6%	35%	34%	13%	10%
Verdeling	4%	35%	41%	9%	10%

Tabel 7: Antwoorden van respondenten in hoeverre zij genoemde onderwerpen van wereldburgerschap toepassen in de onderwijspraktijk.



Figuur 22: Antwoorden van respondenten in hoeverre zij genoemde onderwerpen van wereldburgerschap toepassen in de onderwijspraktijk.

We kunnen concluderen dat een groot deel van de leerkrachten in het basisonderwijs aan de deelonderwerpen Vrede & Conflict, Identiteit en Diversiteit regelmatig tot vaak aandacht besteden. Aan de deelonderwerpen Mondiale betrokkenheid, Duurzame ontwikkeling, Globalisering, Mensenrechten en Verdeling besteedt de meerderheid van de leerkrachten in het basisonderwijs soms tot regelmatig aandacht aan. Slechts een klein deel van de leerkrachten besteedt nooit aandacht aan de deelonderwerpen.

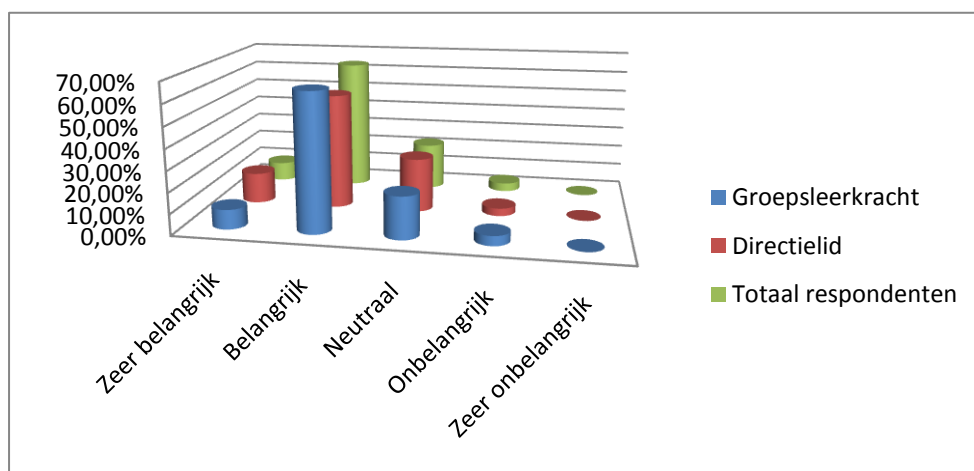
Opvallend is het feit dat de meerderheid (65%) van de leerkrachten aangeeft meer tijd te willen besteden aan deze onderwerpen als ze daar de mogelijkheden voor hadden. De meest voorkomende belemmering is gebrek aan tijd. In mijn theoriedeel heb ik al aangegeven dat dit een grote belemmering voor de invoering van wereldburgerschap in het basisonderwijs. Wellicht kunnen de overheid en methodeontwikkelaars hier een rol in vervullen.

Tot slot is een interessant detail dat het initiatief voor wereldburgerschap in de onderwijspraktijk vaker bij de leerlingen ligt dan bij de leerkrachten. Maar liefst 64% van de respondenten geeft aan dat het initiatief ligt bij de leerlingen, slechts 36% geeft aan zelf hiertoe het initiatief te nemen. Een groot verschil, dit geeft aan dat er bij de leerlingen zelf ook behoefte is aan wereldburgerschap! Verder komt wereldburgerschap met name ter sprake door onderwerpen uit methodes, door projecten en door het stilstaan bij de actualiteit.

Is er verschil in de visie van leerkracht en directie?

Om hier een antwoord op te krijgen heb ik de respons van leerkrachten vergeleken met de respons van directieleden. Vraag 8 van de enquête was daarbij leidend.

Vraag 8: In welke mate vindt u het belangrijk dat wereldburgerschap, zoals hierboven beschreven, een plekje moet krijgen in het basisonderwijs?



Figuur 23:

Antwoorden op vraag 8 per verschillende functie binnen de basisschool.

Wanneer we de t-toets uitvoeren bij het verschil tussen directielid en groepsleerkracht krijgen we een waarde van $P=0.910$. We kunnen dus niet spreken van een significant verschil. De kans dat het verschil op toeval berust is groter dan 5%.

Dit wil echter niet zeggen dat er geen verschil is. We kunnen het enkel niet vaststellen. Op basis van deze antwoorden zien we dat er meer leerkrachten kiezen voor de optie 'belangrijk' dan directieleden, maar directieleden maken dit goed doordat zij vaker voor 'zeer belangrijk' kozen. Het zou kunnen zijn dat directieleden over het algemeen meer overtuigd zijn van hun standpunt op dit gebied. Echter we kunnen vanuit deze onderzoeksresultaten daar geen harde uitspraken over doen.

Hebben de identiteit, de omgeving en de populatie van een school invloed op het draagvlak voor wereldburgerschap?

In hoofdstuk 5 van dit onderzoek hebben we kunnen concluderen dat er op basis van identiteit van de basisschool significantie tot zeer significante verschillen zijn. Opvallend zijn de basisscholen met de rooms katholieke identiteit. Wanneer we deze vergelijken met protestants christelijke en openbare scholen is het verschil opeenvolgend zeer significant ($P=0.009$) en significant ($P=0.017$) te noemen. We kunnen concluderen dat basisscholen met een rooms katholieke identiteit een uitzonderingspositie innemen. Deze basisscholen hechten relatief gezien minder waarde aan wereldburgerschap dan basisscholen met een openbare of protestants christelijke identiteit.

Tevens hebben we de antwoorden van basisscholen uit een landelijke en basisscholen uit een stedelijke omgeving vergeleken. In de tabel en uit de gemiddelden was een klein verschil op te merken. Dit verschil ($P= 0.284$) was echter niet significant. De kans dat het op toeval berust is wederom groter dan 5%.

Bij het vergelijken van de antwoorden per verschillende schoolpopulaties was er één groep die meteen al in het oog sprong (zie ook tabel 8). De scholen met (bijna) alleen maar autochtone kinderen. Deze groep heeft een aanzienlijk verschil met de tweede groep, de meerderheid autochtoon. We voeren de t-toets uit bij deze twee groepen en krijgen de volgende waarde: $P= 0.038$. We kunnen wederom spreken van een significant verschil. De overige gemiddelden liggen zo dicht bij elkaar dat er hiervan geen sprake is.

Schoolpopulatie	Gemiddelde waarde
(Bijna) allen autochtoon	3,9000
De meerderheid autochtoon	3,5000
Ongeveer de helft autochtoon	3,7333

De meerderheid allochtoon	3,7692
(Bijna) allen allochtoon	3,8000

Tabel 8: gemiddelde waarden per verschillende populatie van de basisschool.

Nu kunnen we ons natuurlijk afvragen in hoeverre de uitslagen van invloed op elkaar zijn. De gemiddelde waarden bij scholen waarvan de meerderheid van de leerlingen van autochtone afkomst is, is vergeleken met de andere groepen laag (zie tabel 8). Wanneer van de respondenten van katholieke scholen ook voornamelijk op basisscholen werken waar de meerderheid van de leerlingen van autochtone afkomst is, dan zou dat de uitkomst van dit onderzoek beïnvloeden. Om dit uit te kunnen sluiten kijken we naar tabel 9.

	(bijna) allen autochtoon	De meerderheid autochtoon	De helft autochtoon	De meerderheid allochtoon	(bijna) allen allochtoon
Openbaar	1	5	7	7	2
Rooms Katholiek	8	3	5	3	4
Protestants Christelijk	23	3	2	1	1

Tabel 9: Aantal scholen met verschillende leerling-populatie per identitaire stroming.

Uit de tabel blijkt dit niet het geval te zijn. Wel zien we dat scholen met een protestants christelijke identiteit vaak een leerling-populatie hebben waarbij (bijna) alle leerlingen van autochtone afkomst zijn. Dit kan verklaren waarom de gemiddelde score van protestants christelijke scholen zo hoog is. Echter basisscholen met een openbare identiteit zijn juist ondervertegenwoordigd bij deze eerste groep. Toch denken zij aanzienlijk positiever over wereldburgerschap dan rooms-katholieke scholen.

We kunnen dus concluderen dat de uitzonderingspositie van rooms-katholieke scholen niet veroorzaakt wordt door het verschil in leerling-populatie.

Omgekeerd kunnen we ons afvragen of de uitzonderingspositie van basisscholen waarvan de leerlingen (bijna) allemaal van autochtone afkomst zijn, veroorzaakt wordt door de identiteit van die scholen. Hiervoor kijken we naar tabel 10. Het totaal van de aantallen komt niet op het totaal aantal respondenten van 97 omdat niet alle identitaire stromingen meegerekend zijn.

	Protestants christelijk	Rooms katholiek	Openbaar
(bijna) allen autochtoon	23	9	1
De meerderheid autochtoon	3	3	5

De helft autochtoon	2	5	7
De meerderheid allochtoon	1	3	7
(bijna) allen allochtoon	1	4	2

Tabel 10: Aantal scholen met verschillende identiteit per verschillende leerling-populatie.

Uit de tabel kunnen we concluderen dat scholen waarvan (bijna) alle leerlingen autochtoon zijn relatief gezien vaak de protestants christelijke identiteit hebben. Persoonlijk denk ik dat dit komt door de ligging van de scholen. In dorpen zijn relatief minder kinderen van allochtone afkomst en relatief meer christelijke scholen. Maar waarom kiezen staan juist respondenten van deze basisscholen aanzienlijk positiever tegenover wereldburgerschap dan respondenten van andere basisscholen.

Enerzijds zou het te maken kunnen hebben met de christelijke identiteit van de scholen. Zoals ik reeds schreef in paragraaf 3.6 zijn er argumenten te noemen vanuit het christendom voor wereldburgerschap.

Anderzijds zou het ook te maken kunnen hebben met de samenstelling van de leerlingen. Wanneer de leerlingen (bijna) allemaal van autochtone afkomst zijn komen ze logischerwijs ook minder in aanraking met andere culturen dan wanneer er ook leerlingen van allochtone afkomst op de school zitten. Dit zou een rede kunnen zijn waarom leerkrachten de noodzaak van wereldburgerschap binnen de basisschool groter achten.

Ikzelf denk dat een combinatie van genoemde factoren de oorzaak is van de uitzonderingspositie die deze basisscholen hebben. Wellicht zou een meer kwalitatief onderzoek op dit gebied een grote bijdrage kunnen leveren.

6.3 Antwoord op de onderzoeksvraag

Nu we de deelvragen hebben beantwoord kunnen we ook een antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek geven. Deze vraag luidt als volgt:

- **Wat is het belang van wereldburgerschap en hoe groot is het draagvlak binnen het basisonderwijs?**

Wereldburgerschap is van groot belang vanwege de globalisering in de wereld. Juist onderwijs kan en moet jongeren helpen om alle uitdagingen van deze nieuwe wereld aan te gaan. We leven in een 'Global Village' en dat vraagt om reflectie.

Toch is wereldburgerschap op de basisschool in de ogen van critici verdacht. Ten eerste vindt men dat er al teveel van het onderwijs wordt verlangd, het kan moeilijk als remedie voor alle maatschappelijke kwalen dienen en het resultaat van dit pedagogische

onderwijs vindt men discutabel. Ten tweede is men bang dat de opvoedtaak de eigenlijke onderwijstaak in de weg kan zitten.

Maar voor een goed functioneren in de maatschappij moeten we kijken naar hoe onze maatschappij eruitziet en hierop inspelen met ons onderwijs. Dat houdt dus ook in dat we onze kinderen leren om te gaan met hoe de wereld vandaag de dag is en in de toekomst meer en meer zal zijn; een globaliserende wereld.

Cuperus ziet wereldburgerschap echter als een fata morgana van de elite. (2009) Volgens hem is wereldburgerschap verzonnen door de elite maar niet realistisch voor het volk. Volgens Bénéker (2008, pp. 11-12) is wereldburgerschap helemaal niet elitair. De verwarring zit hem in de associatie met de term kosmopolitisme.

Naast dit argument met betrekking tot kosmopolitisme is er ook een ander argument waarom wereldburgerschap niet realistisch zou zijn. Alle mensen omtoveren tot ideale wereldburgers is namelijk een utopie.

Maar dat is ook niet wat wereldburgerschap beoogt. Met wereldburgerschap in het basisonderwijs werken we mee aan burgers die bewust zijn van hun plek in de samenleving en daarbij de nodige kennis, vaardigheden en houdingen verwerven.

Maar hoe denken de leerkrachten in het basisonderwijs hierover. Vinden zij ook dat wereldburgerschap van groot belang is in het basisonderwijs? Uit de testresultaten van dit onderzoek blijkt van wel. De meerderheid van de respondenten, 73% (9% + 64%) acht wereldburgerschap in het basisonderwijs belangrijk tot zeer belangrijk. Dit tegenover de 4% die aangeeft dit niet van belang te vinden. Van de ondervraagden heeft 23% geen mening met betrekking tot dit onderwerp. We kunnen dus concluderen dat het draagvlak voor wereldburgerschap in het basisonderwijs groot is. Bijna driekwart van de respondenten vindt het (zeer) belangrijk.

Echter, maar 10% van de respondenten geeft aan precies te weten wat wereldburgerschap inhoudt. Kunnen zij dan wel aangeven in hoeverre zij wereldburgerschap in het onderwijs van belang vinden?

Allereerst heb ik daar op ingespeeld bij het maken van de enquête, ik geef namelijk een korte uitleg van wereldburgerschap en vraag vervolgens in hoeverre men het belangrijk vindt dat wereldburgerschap, *zoals beschreven*, een plekje krijgt in het basisonderwijs. Daarnaast denk ik dat het, bij het beantwoorden van de vraag, niet noodzakelijk is om tot in de puntjes te weten wat wereldburgerschap inhoudt

Uit de testresultaten blijkt ook dat scholen met de protestants christelijke identiteit en met leerlingen van (bijna) allemaal autochtone afkomst het meest positief over wereldburgerschap denken. Mogelijk komt dit door de bijbelse argumenten die er zijn voor

wereldburgerschap, tevens kan het zijn dat de noodzaak voor wereldburgerschap op deze scholen hoger is doordat de leerlingen minder in aanraking komen met allochtone leeftijdsgenootjes.

Uit de resultaten van de test blijkt ook dat een groot aantal leerkrachten wereldburgerschap al geregeld laat terugkomen in zijn of haar lessen. Toch zegt ruim 66% dat zij er meer aandacht aan zouden willen besteden. De meest genoemde oorzaak hiervan is tijdgebrek.

Tot slot is het aardig om te zien dat het initiatief voor wereldburgerschap in de onderwijspraktijk vaker bij de leerlingen zelf ligt dan bij de leerkracht. 64% van de respondenten geeft aan dat het initiatief ligt bij de leerlingen, slechts 36% van de leerkrachten geeft aan zelf hiertoe het initiatief te nemen. Dit geeft aan dat er bij de leerlingen zelf ook behoefte is aan wereldburgerschap!

7 Discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk trek ik allereerst de theoretische conclusies. Dat wil zeggen dat ik bekijk hoe de resultaten zich verhouden tot de bestaande theorieën en hoe het mij verder heeft gebracht. Op basis van deze conclusies doe ik vervolgens enkele aanbevelingen voor het basisonderwijs, de pabo's en de Nederlandse overheid. Ten slotte volgt in dit hoofdstuk een evaluatie van dit onderzoek.

7.1 Theoretische conclusies

Toen ik aan dit onderzoek begon had ik mijn twijfels over de plaats van wereldburgerschap in het basisonderwijs. Wereldburgerschap klinkt leuk en omdat mijn interesses in deze hoek liggen ben ik bij voorbaat al positief.

Maar is het wel zo'n goed idee? Het literatuuronderzoek overtuigde mij. Wereldburgerschap is een goed idee! Maar ben ik de enige die dat ziet? Ik verwachtte dat er niet veel animo voor wereldburgerschap was in het basisonderwijs.

Ik ben dan ook verrast dat mijn praktijkonderzoek laat zien dat ik niet de enige ben. De meerderheid van de mensen, werkzaam in het basisonderwijs geeft aan dat wereldburgerschap in het basisonderwijs belangrijk tot zeer belangrijk is. Tevens laten de resultaten zien dat aan verschillende deelonderwerpen van wereldburgerschap al regelmatig aandacht wordt besteed. Deze uitslag had ik niet verwacht, dit omdat ik dacht dat de prioriteiten wel elders zouden liggen (met name bij rekenen- en taalonderwijs).

Dit onderzoek voegt iets toe aan de bestaande literatuur. Wereldburgerschap heeft er namelijk een argument bij: ook mensen werkzaam in het basisonderwijs ondersteunen het! Bovendien hebben veel basisschoolleerkrachten er maar weinig kennis van, een reden om wereldburgerschap ook op te nemen in het curriculum van de pabo. Tot slot geeft het een andere kijk op het vak burgerschap dat sinds 2006 verplicht is.

7.2 Aanbevelingen

Basisscholen

Uit dit onderzoek is gebleken dat wereldburgerschap van belang is voor het basisonderwijs en dat de meerderheid van de leerkrachten en directieleden het hiermee eens zijn. Ik raad basisscholen aan te kijken waar zij staan; wat is hun mening op dit gebied?

Mocht ook uw basisschool positief staan tegenover wereldburgerschap, maak er dan werk van. Hoe? Ik geef enkele suggesties:

- Denk het uit, schrijf beleid en neem het op in uw schoolgids.

- Zoek de mogelijkheden binnen het huidige curriculum, waar liggen de kansen en uitdagingen?
- Keer de rollen om met betrekking tot burgerschap en wereldburgerschap.

Pabo Ede

Ook voor de opleiding van basisschoolleerkrachten heeft dit onderzoek gevolgen. Hoewel enkele pedagogische academies in Nederland al aandacht besteden aan wereldburgerschap, had ik er nog nooit van gehoord. Vandaar dat ik de opleiding in Ede sterk aanbeveel werk te maken van dit onderwerp. Besteed aandacht aan wereldburgerschap! Wereldburgerschap heeft verder het voordeel dat het bestaande speerpunten als internationalisering, vroeg- Engels en burgerschap aan elkaar koppelt.

Mijn onderzoek laat zien dat de meerderheid van de leerkrachten minder aandacht besteedt aan wereldburgerschap dan hij of zij zou willen, redenen daarvoor zijn gebrek aan tijd, kennis, vaardigheden en materialen. Ik denk dat de pabo op dit gebied veel kan betekenen. Wellicht is dit ook een punt voor verder onderzoek.

Hoewel de conclusies van dit onderzoek positief zijn met betrekking tot wereldburgerschap hoeft de pabo natuurlijk geen promotor hiervan te worden. Onderdeel van het curriculum kan natuurlijk ook zijn dat de student een mening vormt met betrekking tot dit onderwerp. Geef leerkrachten in spé de kennis en vaardigheden om die mening te kunnen onderbouwen.

Nederlandse overheid

Uit dit onderzoek blijkt dat burgerschap beter vervangen kan worden door wereldburgerschap. Burgerschap wordt dan 'onderdeel van'. Ook de meerderheid van de respondenten uit het onderwijsveld is daar voorstander van.

Wanneer de overheid hiertoe besluit zal dit erg positieve gevolgen kunnen hebben voor het vak wereldburgerschap. Als de overheid kerndoelen op laat stellen, verdeeld over de acht deelonderwerpen uit bijlage 2 van Béneker e.a. (2009) zullen deze kerndoelen verdeeld kunnen worden over de verschillende vakvormingsgebieden. Denk daarbij aan aardrijkskunde, geschiedenis en sociaal emotionele vorming.

Vanzelfsprekend zullen methodeschrijvers rekening gaan houden met deze kerndoelen. Hun product verkoopt immers beter wanneer het de kerndoelen volledig dekt. Het resultaat is dat de druk bij de leerkrachten wordt weggehaald. Zij hoeven niet meer via omwegen wereldburgerschap in hun lessen te manoeuvreren, de methode biedt het simpelweg aan.

Suggesties vervolgonderzoek

Men zegt wel eens dat ieder antwoord tot nieuwe vragen leidt. Zo kan ook dit onderzoek tot nieuwe onderzoeken leiden. Hier volgen enkele suggesties:

- Hoe kan er binnen de pabo het beste aandacht worden besteed aan wereldburgerschap?
- Hoe kunnen leerkrachten in het basisonderwijs het beste omgaan met de tijdsdruk die zij ervaren? (Dit onderzoek hoeft geen link met wereldburgerschap te hebben maar dit kan uiteraard wel.)
- Hoewel er eerder onderzoek naar gedaan is denk ik dat de oplossing nog niet praktisch genoeg is: Hoe kan wereldburgerschap het beste worden vormgegeven in het basisonderwijs? Op zoek naar een hapklaar stappenplan voor basisscholen.

7.3 Evaluatie onderzoek

Bij de afronding van dit onderzoek heb ik een goed gevoel. Het is een onderzoek geworden waar ik trots op ben en wat ook betekenis kan hebben voor het basisonderwijs en wereldburgerschap zelf. Ik heb er erg mijn best op gedaan en veel tijd in gestoken. Door te doen leert men. Dat geldt zeker ook voor mij. Een aantal punten die ik heb geleerd tijdens het maken van dit onderzoek zijn:

- Hoe maak je een onderzoeksopzet?
- Hoe ziet de structuur van een onderzoek eruit?
- Hoe pak je een dergelijk literatuuronderzoek aan?
- Hoe selecteer en verwerk je literatuur voor je onderzoek?
- Hoe pak je een praktijkonderzoek aan?
- Hoe analyseer je de gegevens van het praktijkonderzoek?
- Hoe ga je om met statistieken?

Voor het schrijven van dit onderzoeksrapport kon ik wel ongeveer een antwoord geven op bovenstaande vragen maar concreet was het nog lang niet. Bij een volgend onderzoek zal ik veel profijt hebben van de opgedane vaardigheden.

Ik heb de literatuur met betrekking tot dit onderzoek grondig onderzocht. Ik heb meerdere kanten belicht van wereldburgerschap, voor- en tegenargumenten tegen elkaar afgewogen en zo mijn conclusie opgebouwd. Ook het praktijkonderzoek is van goede kwaliteit. Het onderzoek is valide doordat ik datgene meet wat ik wil onderzoeken. Ik heb extra diepgang in

het onderzoek aangebracht door open vragen toe te voegen aan de online enquête en door gegevens van respondenten met elkaar te vergelijken.

Natuurlijk zijn er ook verbeterpunten met betrekking tot mijn onderzoek. Zo zou ik bij een tweede onderzoek mijn doelgroep anders benaderen. Ik heb dat nu voornamelijk via de e-mail gedaan. Een volgende keer zou ik de respondenten persoonlijk benaderen door middel van een telefoongesprek. Wanneer de respondent dan aangeeft mee te willen werken zal ik pas het mailverkeer gebruiken. Dit omdat een telefoongesprek persoonlijker is en daardoor zorgt voor een hogere respons. Tevens zal ik een volgende keer meer tijd geven voor de respondenten om te reageren op de online enquête en ook een duidelijke begin- en einddatum aangeven. Dat heb ik nu niet gedaan waardoor er na de sluitingsdatum nog enquêtes zijn ingevuld.

Wat betreft het verwerken van de literatuur zal ik ook een andere strategie gaan toepassen. Ik heb nu erg veel gelezen, maar hier geen goede aantekeningen bijgemaakt. Hierdoor moest ik vaak hele stukken opnieuw lezen om de passages en uitspraken te vinden die ik wilde toevoegen aan mijn literatuuronderzoek.

8 Bibliografie

- Alice O. (2007). *Educatie in wereldperspectief*. Opgeroepen op maart 3, 2011, van Alice O: www.aliceo.nl
- Basisonderwijs. (sd). Opgeroepen op februari 23, 2011, van De rijksoverheid. Voor Nederland.: <http://www.rijksoverheid.nl/basisonderwijs>
- Béneker, T., & Vaart, R. v. (2008). *Wereldburgerschap in het onderwijs. NCDO visiedocument*. Amsterdam: NCDO.
- Béneker, T., Stalborch, M. v., & Vaart, R. v. (2009). *Vensters op de Wereld. Rapport van de Commissie Canon voor Wereldburgerschap*. Amsterdam/Utrecht: NCDO en Faculteit Geowetenschappen UU.
- Broek, M. e. (2009). Opgeroepen op maart 24, 2011, van Aid Netherlands. Opinion - Column - Blog: <http://www.updaid.nl/wp-content/uploads/2009/12/Iedereen-gelijk.jpg>
- Cito B.V. (2006). *Uitnodiging voor deelname aan de ontwikkeling van leerstandaarden*. Opgeroepen op september 20, 2010, van Website van Cito: <http://www.cito.nl/po/ppon/actueel/cito-folder-ontwikkeling-leerstandaarden-Burgerschap-basisonderwijs.pdf>
- Cors Visser, ForumC. (2010, april 27). Onderzoek: christenen & duurzaamheid. Niet de kerk, maar geloof inspireert tot groen doen. *CV Koers*, pp. 16-17.
- Cuperus, R. (2009). *De wereldburger bestaat niet. Waarom de opstand der elites de samenleving ondermijnt*. Amsterdam: Bert bakker.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005, maart). Globalising citizenship education? A critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'. *British Journal of Education Studies*, 66-89.
- Edukans. (sd). *Edukans*. Opgeroepen op Februari 10, 2011, van <http://www.edukans.nl/over-edukans/wereldburgerschap/?L=0>
- E-learning voor wereldburgers*. (2007, November 14). Opgeroepen op februari 28, 2011, van Website van kleurbekennen: kleurbekennen.wordpress.com
- IMGbrandwire. (2009, april 16). *Saving the Earth (where to begin?)*. Opgeroepen op februari 28, 2011, van IMGbrandwire: <http://www.imgbrandwire.com/?p=134>
- Kallenberg, T. e. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kieft, G. (2008). *Wereldburgerschap in het basisonderwijs. Een onderzoek naar de invloed van de Onderwijsinspectie*. Ede: Christelijke Hogeschool Ede & Edukans.
- Kleur Bekennen. (2005). Opgeroepen op maart 2, 2011, van Kleur Bekennen. Wereldburgerschap op school: www.kleurbekennen.be

Leraar24. *Blijvend in ontwikkeling*. (2009, 11 3). Opgeroepen op 3 14, 2011, van wereldburgerschap in het onderwijs: <http://www.leraar24.nl/video/929>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2001). *Hoofdlijnenbrief internationaal beleid. Onderwijs voor wereldburgers*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Mirjam Nagel, A. O. (2009, mei). *Section 2: Educational Diversity. Windows on the World: Global Citizenship in Dutch Education*. Opgeroepen op maart 13, 2011, van www.herodot.net: <http://www.herodot.net/conferences/Ayvalik/papers/educ-all.pdf>

NCDO, NGO- EU netwerk, Deeep. (2006). *Inspiratie voor ontwikkelingseducatie. Innovatieve ideeën, tips en allianties uit Oost-en West-Europa*. NCDO.

Onderwijsinspectie. (2006). *Toezicht op Burgerschap en Integratie*. Opgeroepen op september 20, 2010, van www.onderwijsinspectie.nl: <http://www.kieskleuringroen.nl/cms/media/Beleid%20en%20managementinfo/Brochure%20toezicht%20op%20burgerschap%20en%20integratie.pdf>

Onderwijsraad. (2005). *Advies Internationaliseringsagenda voor het onderwijs, 2006-201. Hoe kan het Nederlandse onderwijs verder internationaliseren?* Den Haag: Onderwijsraad.

Oud, M. (2010). *Secondary Schools the Designated Drivers for the Promotion of World Citizenship ?!* Nijmegen: COS Gelderland en Radboud Universiteit.

Oxfam Development Education Programme. (2006). *Education for Global Citizenship*. Groot Brittanië: Oxfam.

Ploeg, P. v. (2003, Augustus 6). *De pedagogische opdracht, 2*. Opgeroepen op februari 17, 2011, van [Pedagogiek.net](http://www.pedagogiek.net): <http://www.pedagogiek.net/content/artikel.php?contentID=751>

Prior, F., & Walraven, G. (2009). *De wereld wordt kleiner als je groter wordt. De basisschool als oefenplaats voor wereldburgers*. Amsterdam: NCDO / APS.

Rijksoverheid. (sd). *Basisonderwijs*. Opgeroepen op februari 23, 2011, van De rijksoverheid. Voor Nederland.: <http://www.rijksoverheid.nl/basisonderwijs>

Roelofsen, C. (2008). *Alle kinderen naar school in Nicaragua. Een digitale stap naar wereldburgerschap*. Utrecht: COS.

Van der Geest, L., & De Hoop, M. (2008). *Onderwijs en wereldburgerschap. Wereldburgerschap 'móet'!* Leiden/Zoeterwoude: Hogeschool Leiden.

Visser, D. (2008). *Actieve betrokkenheid bij de wereld door persoonlijke betekenisverlening. Een kwalitatief kleinschalig onderzoek naar persoonlijke betekenisverlening aan leerervaringen rondom wereldburgerschap, van leerlingen in het basisonderwijs*. Leeuwarden: Vrije Universiteit Amsterdam.

Wim Althuis. (2006). *Micha Campagne*. Opgeroepen op april 25, 2011, van Micha Nederland: <http://www.michacampagne.nl/>

Winter, M. d. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.

9 Bijlagen

Bijlage 1: Curriculum for global citizenship

Bijlage 2: Uitwerking thema's wereldburgerschap

Bijlage 3: Definitieve versie enquête