

Aardrijkskunde, wereldburgerschap en waardenvorming

**Verslag van een onderzoek naar Wereldburgerschap
en waardenvorming in de aardrijkskundeles**

**Sietze van der Vinne
Lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs**

2011

Christelijke Hogeschool Windesheim
Postbus 10090, 8000 GB ZWOLLE, Nederland

Aardrijkskunde, wereldburgerschap en waardenvorming¹

Lectoraat : Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs
Lectoren : Femke Geijssel en Yvonne Leeman

Telefoon : (038) 469 94 34

Website : www.windesheim.nl

Email : pedagogischekwaliteit@windesheim.nl

© Lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs, Christelijke Hogeschool Windesheim

¹ Een eerdere versie van dit onderzoeksverslag is als paper gepresenteerd tijdens het Eurogeocongres te Athene, 2-5 juni 2011.

Inhoudsopgave

INLEIDING	3
1 AARDRIJKSKUNDE, WERELDBURGERSCHAP EN WAARDENVORMING: ACHTERGROND VAN HET ONDERZOEK	4
1.1 Onderwijs in wereldburgerschap en pedagogische kwaliteit.....	4
1.2 Onderwijs in wereldburgerschap	5
1.3 Aardrijkskunde en morele vorming.....	6
1.4 Morele ontwikkeling bij kinderen.....	7
1.5 Onderzoeksdoel en –vraagstelling	7
2 ONDERZOEKSMETHODE	8
2.1 Onderzoeksgroep	8
2.2 Instrumentatie	9
2.3 Analyse	9
3 RESULTATEN.....	10
3.1 Visie op het schoolvak aardrijkskunde	10
3.2 Wereldburgerschap en de Canon.....	11
3.2.1 Kennisbasis	12
3.2.2 Vaardigheden	12
3.2.3 Reflectie op waarden en houdingen.....	13
4 CONCLUSIES EN DISCUSSIE.....	16
4.1 Samenvatting van de onderzoeksresultaten	16
4.2 Beperkingen van het onderzoek.....	16
4.3 Conclusies	17
4.4 Implicaties voor de lerarenopleiding VO Aardrijkskunde.....	17
4.5 Relevantie vanuit het perspectief van pedagogische kwaliteit	19
LITERATUUR	20
BIJLAGE 1. INTERVIEWLEIDRAAD.	22

Inleiding

In Nederland wordt op alle reguliere scholen voor VO aardrijkskunde als schoolvak gegeven. Deze schoolaardrijkskunde laat leerlingen kennismaken met de wereld om hen heen. Doel van dit aardrijkskundeonderwijs is het opbouwen van een actueel wereldbeeld bij leerlingen, zodat zij in staat zijn in de samenleving als burger te participeren. Leerlingen moeten daartoe ontwikkelingen in hun eigen omgeving, maar ook nationale en internationale ontwikkelingen kunnen begrijpen en kunnen interpreteren. In het curriculum staan daarom thema's als ontwikkelingsvraagstukken, duurzame ontwikkeling, globalisering en regionale verschillen tussen gebieden centraal. Het aardrijkskundeonderwijs wordt geacht daarmee een belangrijke bijdrage te leveren aan de brede vorming van toekomstige burgers. In 2009 werd naar aanleiding en het succes van de historische en culturele canon van Nederland een Canon voor wereldburgerschap gelanceerd. Hierin worden onderwerpen als diversiteit, identiteit, mensenrechten, duurzame ontwikkeling, globalisering aan de orde gesteld. Doel van wereldburgerschapsonderwijs is de betrokkenheid van leerlingen bij wereldwijde thema's te vergroten. Aangezien de doelstellingen van wereldburgerschapsonderwijs raakvlakken hebben met die van het aardrijkskundeonderwijs is het van belang meer inzicht te krijgen in de wijze waarop die educatie in het huidige aardrijkskundeonderwijs in Nederland gestalte krijgt.

In dit onderzoeksverslag presenteer ik de resultaten van kwalitatieve interviews met 13 docenten aardrijkskunde in een aantal Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs. Hierin staat de vraag centraal op welke wijze wereldburgerschap (zoals in de Canon verwoord) in de lessen van docenten aardrijkskunde aan bod komt en welke rol reflectie op waarden hierin speelt.

Het is de weerslag van het onderzoek dat in 2010 en 2011 is verricht in het kader van de Kenniskring van het Lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs aan Hogeschool Windesheim te Zwolle. Het onderzoeksdoel en de opzet zijn dan ook ingegeven vanuit het perspectief van pedagogische kwaliteit. Doel van dit onderzoek was om inzicht te verkrijgen in de opvattingen van aardrijkskundedocenten over wereldburgerschap als onderwijsdoel.

In hoofdstuk 1 worden het onderzoeksdoel en de theoretische uitgangspunten van het onderzoek beschreven. In hoofdstuk 2 wordt de vraagstelling geduid en wordt de opzet van het onderzoek beschreven: de dataverzameling, de onderzoeksinstrumenten en de data-analyse. In hoofdstuk 3 volgen de resultaten van de interviews. In hoofdstuk 4 trek ik op basis van de resultaten conclusies ter beantwoording van de onderzoeksvraag en bediscussieer ik de resultaten in het licht van de doelstelling en het achterliggende perspectief van pedagogische kwaliteit.

1 Aardrijkskunde, wereldburgerschap en waardenvorming: achtergrond van het onderzoek

In verschillende landen, waaronder Nederland, is burgerschap als verplicht onderdeel in het curriculum opgenomen. Het richt zich op de taak om leerlingen kennis, vaardigheden en attitudes bij te brengen, die zij nodig hebben om deel te kunnen nemen aan de samenleving en bij te dragen aan het algemeen belang (Althof en Berkowitz, 2006). Wereldburgerschap richt zich in het verlengde van de reguliere burgerschapsopvatting op betrokkenheid van jongeren bij mondiale vraagstukken. Het gaat dan om "...een bewustzijn dat zich uitstrekt tot buiten de grenzen van de lokale of nationale gemeenschap, inzicht in internationale ontwikkelingen, empathie met en respect voor mensen uit andere delen van de wereld, reflectie op de vele verbanden tussen de persoonlijke situatie en de omstandigheden elders en de bereidheid daar conclusies aan te verbinden (NCDO, 2009)". Daar ook het vak aardrijkskunde in het voortgezet onderwijs zich richt op mondiale vraagstukken, ligt aandacht voor wereldburgerschap vanuit de aardrijkskunde in theorie voor de hand. De vraag is of docenten aardrijkskunde dit zelf ook zo zien. Voor verderop in dit onderzoek gepoogd wordt antwoord te geven op die vraag, sta ik in dit hoofdstuk eerst stil bij de theoretische uitgangspunten. Vertrekpunt daarbij is het perspectief van pedagogische kwaliteit.

1.1 *Onderwijs in wereldburgerschap en pedagogische kwaliteit*

De hedendaagse samenleving vraagt in toenemende mate om wereldburgerschap. Zowel de complexiteit als de pluriformiteit van de samenleving neemt toe. Grenzen zijn aan het verdwijnen en de delen van de wereld raken meer en meer met elkaar verweven. Lokale beslissingen hebben soms wereldwijde gevolgen. Het wordt tegelijkertijd in toenemende mate verwacht van mensen dat zij zelf hun eigen zaken weten te regelen daarover na te denken vanuit moreel oogpunt, en daarbij kunnen omgaan met complexiteit en onzekerheid. Dat merken we als burger bij praktische zaken als het kopen van producten in de supermarkt, het boeken van een vliegvakantie, het stemmen op een politieke partij, het aanvragen van een visum, het adopteren van een kind, het doneren aan goede doelen etcetera: je moet de wegen weten te bewandelen, nieuws kunnen interpreteren en informatie in de media kunnen wegen, om tot te bepalen wat de stappen zijn die je wilt of moet zetten of om keuzen te maken. De school is een van relevante plaatsen waar leerlingen zich ontwikkelen als jonge burgers in deze maatschappij en nadenken over die maatschappij inclusief allerlei mondiale vraagstukken.

De pedagogische kwaliteit van het onderwijs is bepalend voor die ontwikkeling. Onderwijs met pedagogische kwaliteit is gericht op de ontwikkeling van kinderen tot autonome en sociaal verantwoordelijke deelnemer aan de samenleving. Bij die pedagogische kwaliteit gaat het om de ondersteuning die de school biedt bij de ontwikkeling van de leerlingen tot capabele en verantwoordelijke burgers. Leraren met pedagogische kwaliteit weten hieraan bij te dragen vanuit een visie op onderwijs waarin deze brede ontwikkeling van leerlingen centraal staat (Van Oers, Leeman & Volman, 2009).

Het gaat hier om het vermogen van de school en de leerkracht om de inhoud van het programma te verbinden met de ontwikkeling van leerlingen tot autonome en sociaal verantwoordelijke deelnemers aan de samenleving (Klomp, 2010). Dit betekent dat leerkrachten leerlingen begeleiden in hun persoonlijke ontwikkeling en in de manier waarop zij zich verhouden en willen verhouden tot anderen, in de straat of aan de andere kant van de wereld. Leerlingen moeten de kennis en vaardigheden die ze op school opdoen, leren inzetten om zich tot een kritisch lid van de samenleving te ontwikkelen, dat zich bewust is van zijn eigen handelen en voor dat handelen ook verantwoordelijkheid neemt.

Dit onderzoek naar wereldburgerschap is ingegeven vanuit deze pedagogische relevantie van wereldburgerschap. De docent heeft daarin een sleutelpositie. Met dit onderzoek willen we inzicht krijgen het pedagogische belang van wereldburgerschap als thema in de aardrijkskunde: in hoeverre zijn docenten aardrijkskunde zich bewust van het potentiële belang van wereldburgerschap voor de vorming van de leerlingen, in hoeverre onderschrijven ze dit belang en in hoeverre geven ze hier bewust of misschien wel onbewust vorm aan in hun onderwijs?

1.2 Onderwijs in wereldburgerschap

Onderzoek onder stagiairs en docenten laat zien dat docenten zich vaak niet bewust zijn van curriculuminhoud en instructiestrategieën samenhangend met wereldburgerschap of supranationaal burgerschap (Davies, Harber, & Yamashita, 2005; Galavan, 2008; Gaudelli, 2009; Merryfield, 2008; Myers, 2006; Rapoport, 2010; Robbins, Francis, & Elliot, 2003; Yamashita, 2006). Het is om die reden van belang te onderzoeken hoe de situatie in Nederland is nu er sinds 2009 een Canon voor wereldburgerschap beschikbaar is. Zijn docenten zich bewust van de urgentie van wereldburgerschapsonderwijs en van de Canon?

Wereldburgerschap kent vele omschrijvingen, maar in de kern beoogt het betrokkenheid van mensen bij de samenleving en hun participatie in de maatschappij te vergroten. Het impliceert zodoende een soort burgerplicht, een ethische houding en een bepaalde sociale betrokkenheid, maar dan bij mensen buiten onze landsgrenzen. Het verwijst daarnaast naar een recht, vastgelegd in de Universele Verklaring van de rechten van de Mens, een recht dat echter voor miljoenen mensen een abstracte zaak is en niet afgedwongen kan worden (NCDO, 2009).

Over onderwijs voor wereldburgerschap is internationaal veel consensus (Kirkwood, 2001; Hicks, 2003). Het vereist in de eerste plaats een kennisbasis. Hierbij gaat het om kennis van ruimtelijke verschillen en ontwikkelingen in de tijd. Daarnaast gaat het om inzicht in onderlinge afhankelijkheden op wereldschaal, de belangrijkste mondiale vraagstukken van dit moment en mogelijke oplossingsrichtingen. Hicks (2003) noemt ongelijkheid, onrechtvaardigheid, oorlog en vrede, milieu en vervreemding als centrale thema's van 30 jaar. Oxfam (2006) benoemt soortgelijke thema's.

Het NCDO heeft in samenwerking met de Universiteit Utrecht in 2007 het initiatief genomen om ten behoeve van het onderwijs in Nederland een Canon voor Wereldburgerschap te ontwikkelen. In deze Canon wordt het thema wereldburgerschap ingekleurd zonder het precies te willen afbakenen.

De Canon beoogt m.b.v. een achttal thema's en 24 daaraan gekoppelde zogeheten vensters handvatten te geven en debat op te roepen over waar het bij wereldburgerschap over zou kunnen gaan. De volgende onderwerpen zijn aangewezen als centrale thema's in wereldburgerschap: diversiteit, identiteit, mensenrechten, duurzame ontwikkeling, globalisering, verdeling, vrede en conflict en mondiale betrokkenheid. Het ligt voor de hand om binnen het aardrijkskundeonderwijs met name wereldburgerschapdoelen na te streven, omdat juist die doelen voor een deel raakvlakken hebben met de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde.

Aandacht besteden aan wereldburgerschap in de aardrijkskunde gaat echter verder dan sec de vakkennis. Wereldburgerschap is een breed begrip. Dit wordt onder meer geïllustreerd door onderzoek van Veugelers (2008). Hij onderscheidt naar aanleiding van zijn literatuuronderzoek zeven elementen van wereldburgerschap:

1. Door globalisering hebben mensen meer met elkaar te maken. Mensen hebben dus kennis van andere culturen nodig om met elkaar te kunnen werken
2. Wereldburgerschap drukt uit dat je gericht bent op de hele wereld en openstaat voor nieuwe ervaringen
3. Wereldburgerschap drukt uit dat je verantwoordelijkheid neemt voor de wereld als geheel
4. Wereldburgerschap drukt uit dat je mee wilt werken aan het vergroten van de mogelijkheden van alle mensen om een menswaardig bestaan te leiden
5. Wereldburgerschap waardeert verschillen tussen mensen en groepen positief
6. Wereldburgerschap beoogt grotere sociale en politieke gelijkheid
7. Wereldburgerschap heeft naast een mondiale ook een lokale component. Ook op lokaal niveau is het streven gericht op kennis verwerven, openstaan, verantwoordelijkheid nemen, mogelijkheden vergroten en verschillen waarderen.

Wereldburgerschap omvat dus zowel uiteenlopende cognitieve elementen alsook elementen gericht op reflectie op verschillende waarden en houdingen. Daarnaast vereist het allerlei vaardigheden.

Als het gaat om reflectie op waarden en houdingen noemt de Canon de verkenning van verschillende waardenperspectieven en de reflectie op de eigen waarden- en gedragsnormen. In de Europese context gaat het hier om waarden en houdingen die passen bij de Europese traditie van kritisch-democratisch burgerschap, zoals o.m. verwoord door Oxfam (geciteerd in NCDO, 2009): “.. een

gevoel van identiteit en eigenwaarde; empathie en gevoel van verbondenheid als mensheid; toewijding aan sociale gerechtigheid en gelijkwaardigheid; respect voor diversiteit; zorg voor het milieu en voor duurzame ontwikkeling en het geloof dat mensen een verschil kunnen maken.”

Als het gaat om vaardigheidsdoelen noemt de Canon de volgende: kritisch denken, het vermogen om effectief te argumenteren, het vermogen om onrechtvaardigheid en ongelijkheid aan de kaak te stellen, respect voor andere mensen en een oriëntatie op samenwerking en conflictoplossing (Oxfam, 2006). Opvallend is hier overigens dat ‘respect voor andere mensen’ bij de vaardigheidsdoelen wordt genoemd wordt genoemd en niet bij de reflectiedoelen. Wat opvalt in de elementen van wereldburgerschap zoals in de Canon en door Veugelers benoemd, is dat wereldburgerschap een waardengebonden concept is. Om dit toe te lichten, gaan we eerst in op wat waarden eigenlijk zijn.

In de literatuur worden veel verschillende omschrijvingen gegeven van het begrip waarden. Rath, Harmin en Simon (1966) omschrijven waarden als “Overtuigingen, gedragingen of gevoelens waar een individu trots op is, die hij zorgvuldig gekozen heeft zonder overreding door anderen en die hij bereid is uit te dragen en dat ook daadwerkelijk doet”. Beck (1990) definieert waarden als “die aspecten (activiteiten, ervaringen, enz) die menselijk welzijn bevorderen”. Halstead en Taylor (1996), verwijzen met de term waarden naar “principes, fundamentele overtuigingen, idealen, uitgangspunten die fungeren als richtinggevend voor gedrag of als referentiekader voor beslissingen en die nauw samenhangen met persoonlijke integriteit en persoonlijke identiteit”. De wereldburgerschapsdoelen zoals door Veugelers geïnventariseerd, zijn niet waardenvrij, maar veronderstellen waarden als gelijkwaardigheid, solidariteit, waardering voor diversiteit en rechtvaardigheid. Aandacht besteden aan wereldburgerschap binnen het vak aardrijkskunde brengt daarom met zich mee dat er expliciet aandacht uitgaat naar morele vorming van de leerlingen.

1.3 Aardrijkskunde en morele vorming

Er is tot op heden niet veel onderzoek verricht naar wereldburgerschap en morele vorming in het onderwijs in het algemeen, laat staan in de schoolaardrijkskunde in het bijzonder. Smith (2000) heeft wel de samenhang tussen ethiek en geografie beschreven. Hij laat zien hoe geografische context de morele praktijk beïnvloedt en dat ethische overwegingen onvolledig zijn zonder erkenning van de geografische dimensie van het menselijk bestaan. Vermindert afstand verantwoordelijkheid? Moeten we ons bemoeien met mensen die we niet kennen? Welke morele waarden (als ze al zouden bestaan) zijn absoluut? En welke zijn cultureel bepaald, gemeenschappelijk of persoonlijk?

Onderzoek van Halstead et al. (1996) heeft aangetoond, dat docenten het moeilijk vinden om morele waarden in het algemeen, maar ook hun eigen waarden aan de orde te stellen of te laten doorklinken in hun lessen. Deze terughoudendheid zou samenhangen met hun angst om bepaalde waarden op te leggen. Het zou dus kunnen, dat docenten bij de bespreking van deze thema's de onderliggende waarden min of meer negeren. Het is zelfs denkbaar dat docenten aardrijkskunde de doorvertaling van hun vakgebied naar wereldburgerschap niet of slechts beperkt maken omdat ze de waardendiscussie dan niet buiten beschouwing kunnen laten.

Schuitema (2008) heeft laten zien dat een dialogische benadering van burgerschapsvorming als integraal onderdeel van het geschiedenisonderwijs leerlingen wel helpt een beter doordachte mening te vormen over morele kwesties in de leerstof. Mogelijk kan dit ook gelden voor wereldburgerschapsvorming als onderdeel van het vakgebied aardrijkskunde; er is echter op dit terrein geen onderzoek beschikbaar. Wel is er onderzoek bekend naar (algemene) morele ontwikkeling bij kinderen.

1.4 Morele ontwikkeling bij kinderen

Kohlberg (1981) onderscheidt drie niveaus van morele ontwikkeling. Op het basisniveau, het 'preconventionele niveau', gaat het om het concrete individuele perspectief. Goed of slecht wordt afgemeten aan de consequenties voor het individu, het is een egocentrische vorm van moreel oordelen. Op het tweede niveau, het 'conventionele niveau', speelt de oriëntatie op de sociale omgeving een grote rol. Sociaal gedrag, het aanpassen aan regels en verwachtingen is nodig. Op het derde niveau, het 'post-conventionele niveau', komen principes in beeld. Het oordelen is afhankelijk van het geweten en van gekozen waarden. Dit niveau heeft een individueel en autonoom karakter. In het voortgezet onderwijs kunnen we uitgaan van de post-conventionele fase van de morele ontwikkeling, zoals Kohlberg die beschreven heeft. Dat betekent dat het kritisch beoordelen van dilemma's een goede mogelijkheid biedt voor waardenonderwijs. De leerlingen kunnen werken aan keuzeproblemen bij aardrijkskunde, waarbij ze een standpunt in moeten nemen en waarbij ze hun keuzes moeten onderbouwen. In de schoolaardrijkskunde worden mondiale ontwikkelingen ook beoordeeld op hun wenselijkheid en moeten leerlingen worden getoetst op hun waardebesef en oordeelsvermogen. Dan kunnen er situaties gecreëerd worden waarin de leerlingen gestimuleerd worden om het feitelijk aanwezige niveau te overstijgen en moreel te leren redeneren op een niveau hoger dan het initiële niveau. Een van de doelen van burgerschapsvorming is de ontwikkeling van juist die vaardigheden die leerlingen nodig hebben om hun eigen morele afwegingen te maken en daarover verantwoording af te leggen aan anderen.

1.5 Onderzoeksdoel en –vraagstelling

Doel van dit onderzoek was om inzicht te verkrijgen in de opvattingen van aardrijkskundedocenten over wereldburgerschap als onderwijsdoel.

In het aardrijkskundeonderwijs dient volgens de kerndoelen aandacht besteed te worden aan thema's die ook in het kader van wereldburgerschap aan de orde moeten komen. Goed beschouwd impliceert dit expliciete aandacht voor morele vorming van leerlingen. De vraag is echter of aardrijkskundedocenten dat ook zo zien. Dit leidt tot een reeks van vragen waar we in dit onderzoek aandacht aan zullen besteden. Zijn de docenten eigenlijk wel op de hoogte van de Canon en de betekenis hiervan voor het vak aardrijkskunde? Zo ja, (hoe) geven zij in hun vak vorm aan de eis om aandacht te besteden aan burgerschap en is het voor docenten evident dat het dan met name om wereldburgerschap gaat? Welke keuzes maken zij in het verlengde van de nieuwe kerndoelen voor het vak aardrijkskunde (die een bij wereldburgerschap aansluitende sociale en mondiale verbreding van het vak impliceren) en waarom? Welke beoogde onderwijsdoelen liggen ten grondslag aan die keuzes en speelt morele vorming hierbij een rol? Spreken zij met leerlingen over de achterliggende morele waarden wanneer wereldburgerschap aan de orde komt in de lessen? Of kiezen ze ervoor om waardegebonden thema's niet aan de orde te stellen, bijv. omdat zij een waardediscussie niet nodig vinden of omdat ze zichzelf hiertoe onvoldoende toegerust achten? Wanneer docenten overtuigd zijn van de noodzaak van wereldburgerschapsonderwijs, welke knelpunten ervaren zij dan en welke mogelijkheden zien ze? Op welke wijze zou een waardediscussie vorm kunnen krijgen? Welke rol speelt de eigen moraliteit van de aardrijkskundedocent bij dit alles en hoe gaan docenten hiermee om?

Deze veelvoud aan vragen komen samen in de centrale vraagstelling van dit onderzoek: Op welke manier komt wereldburgerschap in de lessen van docenten aardrijkskunde aan bod en welke rol speelt reflectie op waarden hierin? In het volgende hoofdstuk beschrijf ik de methode van onderzoek waarmee getracht is deze vraag te beantwoorden.

2 Onderzoeksmethode

De centrale vraag in dit onderzoek was: Op welke manier komt wereldburgerschap in de lessen van docenten aardrijkskunde aan bod en welke rol speelt reflectie op waarden hierin?

Om antwoorden op deze vragen te verkrijgen, hebben interviews plaatsgehad met docenten aardrijkskunde in het voortgezet onderwijs die op een of andere wijze betrokken zijn bij (de ontwikkeling van) het vak aardrijkskunde in de eigen school. In de volgende paragraaf wordt de methode van onderzoek toegelicht.

2.1 Onderzoeksgroep

Voor het benaderen van scholen is gebruik gemaakt van het stagenetwerk van Windesheim. Dit netwerk bestaat voornamelijk uit scholen in de regio's Drenthe en Overijssel en Gelderland.

Twintig VO-vakdocenten aardrijkskunde in het netwerk van Hogeschool Windesheim in Zwolle werden geselecteerd en benaderd met het verzoek om mee te werken aan het onderzoek.

Als criteria voor de selectie geldt dat aardrijkskundeonderwijs hoofdtak van de docent is en dat de docent om die reden betrokken is bij de ontwikkeling in het vakgebied. Bovendien zijn alle docenten betrokken bij de opleiding tot docent aardrijkskunde van Windesheim. De meeste docenten zijn bovendien lid van de beroepsvereniging voor aardrijkskundedocenten, het KNAG. Juist deze docenten werden benaderd omdat van hen kan worden verwacht dat zij hun curriculum goed overdenken en de gemaakte keuzes kunnen verwoorden en verantwoorden. Van de 20 aangeschreven docenten reageerden er 16. Twee van hen gaven aan te druk te zijn. Met één docent kon het interview door omstandigheden niet doorgaan. De overige 13 docenten zijn geïnterviewd in december 2010 en januari 2011. Hieronder is te zien hoe de groep docenten is samengesteld wat betreft de persoonskenmerken sekse, leeftijd en de onderwijssector waarin ze werkzaam zijn.

Tabel 1: Persoonskenmerken van geïnterviewde docenten

Persoonskenmerken geïnterviewden		
<i>sekse</i>	man	7
	vrouw	6
<i>leeftijd</i>	20-30	2
	30-40	7
	40-50	2
	>50	2
<i>werkervaring in jaren</i>	0-10	5
	10-20	5
	>20	3
<i>kerkelijk meelevend</i>	ja	3
	nee	6
	geen opgave	4
<i>schooltype</i>	VMBO	2
	VMBO/HAVO	3
	HAVO/VWO	8
<i>signatuur school</i>	Openbaar	4
	Bijzonder	9

2.2 Instrumentatie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gekozen voor een semigestructureerd interview. Om er achter te komen op welke manier wereldburgerschap in de lessen van docenten aardrijkskunde aan bod komt en welke rol reflectie op waarden hierin speelt, stonden de volgende thema's centraal in het interview. Om een goed beeld te krijgen van de werkzaamheden van de docenten werd in de eerste plaats het aardrijkskundeonderwijs dat de docenten verzorgen geïnventariseerd. Om uit te vinden hoe docenten staan tegenover wereldburgerschap werd vervolgens gevraagd naar de positie daarvan in het curriculum, waarna de verbinding werd gelegd met de recent geïntroduceerde Canon. Daarna werd het verband tussen aardrijkskunde, Wereldburgerschap en waardenonderwijs met de docent verkend, zodat duidelijk werd hoe docenten omgaan met het waardegebonden karakter van wereldburgerschap. Tenslotte werd de docent bevraagd op zijn eigen waarden. Hierdoor werd duidelijk of en op welke wijze docenten hun eigen waarden inzetten bij hun onderwijs in wereldburgerschap.

Het interview werd getest bij één docent. Naar aanleiding van de pilot werden vragen toegevoegd die doelen op door de docenten beoogde houding van leerlingen. In de uitnodiging naar de docenten is aangekondigd dat de visie van de docent op het vak centraal zou staan. In de uitnodiging is niet gesproken over wereldburgerschap om de docenten zo weinig mogelijk vooraf te beïnvloeden. De semigestructureerde leidraad van het uiteindelijke interview is opgenomen in bijlage 1.

Van alle interviews zijn bandopnamen gemaakt. Aan studenten van de lerarenopleiding Aardrijkskunde² is gevraagd de opnames letterlijk te transcriberen (met behulp van een voorbeeld-transcriptie). Hun transcripties werden vervolgens gecontroleerd.

2.3 Analyse

De interviews zijn in een aantal fasen geanalyseerd. De interviews zijn opgedeeld in fragmenten. De fragmenten zijn inhoudelijk gelabeld. Sommige fragmenten waren van toepassing op meer dan één deelvraag. Deze werden dan meerdere keren van een label voorzien. De labels markeren kernelementen uit de interviews die relevant zijn voor de onderzoeksvraag. Dit proces werd herhaald, totdat geen nieuwe betekenisvolle labels meer toe te kennen waren. Daarna werd de inhoud van fragmenten vergeleken en gecodeerd. Vervolgens werd per code bepaald of docenten hierover dezelfde of juist heel verschillende uitspraken doen. Daarna werd gekeken of er wellicht verbanden zijn tussen de codes: komen bepaalde combinaties daarvan vaker voor dan andere? Tot slot werd bepaald of er overeenkomsten zijn tussen docenten die vergelijkbare uitspraken doen.

De uitkomsten werden vervolgens geordend. Richtinggevend bij die ordening zijn de drie kernprincipes in het denken over onderwijs voor wereldburgerschap, zoals ook in de Canon aangeduid: kennis, vaardigheden en reflectie op waarden en houdingen. De uitspraken van de docenten zijn dus geordend naar deze drie categorieën.

² Op basis van deze transcripties werd in de opleiding vervolgens met de bewuste studenten van gedachten gewisseld over visies op het aardrijkskundeonderwijs en de rol van wereldburgerschapeducatie daarin.

3 Resultaten

Nadat hieronder de visie van docenten op het aardrijkskundeonderwijs in het algemeen wordt belicht, worden de opinies van docenten over de plaats die de kennisbasis in de Canon inneemt besproken. Daarna komen de vaardigheden aan bod. Tot slot wordt ingegaan op de beoogde reflectie op waarden en houdingen. De rol die waarden spelen in de keuzes en attitudes van de docent én de leerling zal daarbij centraal staan.

3.1 Visie op het schoolvak aardrijkskunde

Om in beeld te krijgen hoe de interviewde docenten aankijken tegen hun vak is het allereerst van belang hun eigen opvattingen hierover in beeld te krijgen. In lijn met de criteria voor de selectie van de geïnterviewden bleek in de interviews dat de docenten zeer betrokken zijn bij hun vak en bij hun leerlingen en dat ze veel belangstelling tonen voor het interviewthema. De meeste geïnterviewde docenten komen gedreven over. Ze vertellen enthousiast over hun werk en zeggen veel voldoening te putten uit de mogelijkheden die hun vak biedt om leerlingen iets te leren over aardrijkskunde, ook al verschilt de invulling daarvan van docent tot docent. Ruim de helft van hen (8 /13) vervult bovendien een belangrijke rol in de school, hetzij als innovator of als drijvende kracht achter allerlei projecten. Voor de andere docenten bleek dit minder op te gaan.

Uit het onderzoek komt naar voren dat de meeste docenten geen eensluidende visie hebben op wat het schoolvak aardrijkskunde zou moeten inhouden. De visie op de doelen en de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde is bij de meeste docenten (op vier na) niet uitgesproken en wisselt van docent tot docent. De meeste docenten geven wel aan dat zij het belangrijk vinden dat leerlingen een samenhangend wereldbeeld opbouwen en dat zij daarvoor allerlei kennis, vaardigheden en houdingen nodig hebben. Over de uitwerking hiervan lopen de meningen (sterk) uiteen. Docenten lijken zich bij een mogelijke keuze eerder te laten leiden door wat zij leuk vinden dan door wat zij belangrijk vinden. Sommige docenten leggen sterk de nadruk op fysieke geografie, anderen benadrukken sociaal-geografische thema's. De docenten blijken de nadruk te leggen op de vakkennis, die zij nodig achten om ontwikkelingen in de wereld te kunnen plaatsen en er betekenis aan te kunnen toekennen. Een docent zegt: *"Ik vind dat aardrijkskunde een bepaald beeld moet scheppen, waar je dingen aan kunt ophangen. Als je als kind bepaalde dingen niet aangeboden krijgt, kun je het ook niet plaatsen. Je kunt niet meepraten als je geen kennis hebt"*.

Op de vraag naar de functie die de vakkennis voor leerlingen zou moeten hebben zegt ruim de helft van de ondervraagden het belangrijk te vinden dat leerlingen ruimtelijke ontwikkelingen kritisch kunnen beschouwen en de informatie die op hen afkomt over die ontwikkelingen moeten kunnen beoordelen en wegen. Een van de docenten: *"Ik vind het belangrijk dat kinderen een wereldbeeld krijgen en leren kijken naar de vraagstukken die in de wereld spelen, dat ze die op kleine en grote schaal kunnen zien en kunnen begrijpen en daar ook een mening over kunnen vormen en die ook kunnen uitleggen."* Een ander: *"Als je veel kennis verzamelt en werkt aan het inzicht, dan snappen heel veel kinderen dat je dan pas een goede en gefundeerde mening geven. En we doen het ook wel met rollenspellen in de klas. Dan verdeel ik de klas in groepen, met voor- en tegenstanders."*

Slechts één docent benoemt daarnaast vaardigheden als samenwerken, omgaan met bronnen en presenteren als belangrijk voor de schoolaardrijkskunde (Geography as school subject).

Weinig docenten zien een rol voor hun vak als het gaat om het bewerkstelligen van gedragsveranderingen bij leerlingen. Slechts twee docenten noemen de mogelijkheden om kritisch vermogen bij leerlingen te bevorderen via het vak aardrijkskunde als optie om houding en gedrag van leerlingen te beïnvloeden. De meesten relativeren hun invloed op houding en gedrag van leerlingen en achten andere omgevingsfactoren als verantwoordelijkheid van de ouders en invloed van peergroup veel belangrijker. Een docent: *"Ik geef op een andere manier les dan mijn collega op zijn beurt doet, dus heb niet veel invloed, maar de kinderen zijn wel elke dag thuis. Dus de ouders hebben daarin de verantwoordelijkheid."*

Ook over de vraag hoe de door docenten genoemde opbouw van een samenhangend wereldbeeld zou moeten verlopen en welke thema's daarbij van belang zijn, zijn docenten niet uitgesproken en zijn er flinke verschillen tussen de docenten. Er zijn docenten die het oefenen van geografische vaardigheden centraal stellen, andere docenten leggen de nadruk op het aanleren van thematische kennis en weer anderen benadrukken de verwerving van regionale kennis.

Negen docenten vinden het belangrijk dat leerlingen verschillen tussen arm en rijk kunnen benoemen en verklaren. Openstaan voor andere culturen (ook in eigen land) wordt daarnaast als belangrijk genoemd. Duurzame ontwikkeling en mondiale betrokkenheid worden ook een aantal keren genoemd. Een enkeling noemt onderdelen als kennis van de eigen omgeving, Nederland en Europa en het kunnen duiden van rampen of territoriale conflicten in de wereld en de fysische geografie als verklarende context daarbij.

Uit de interviews komt dus op voorhand geen eenduidig beeld naar voren van wat volgens de docenten de basis zou moeten vormen van een samenhangend wereldbeeld van leerlingen, noch wat de rol van het vak aardrijkskunde of hun eigen docentrol hierbij zou moeten zijn. De docenten geven uiteenlopende antwoorden en de meeste docenten noemen desgevraagd ook maar één of enkele thema's die zij belangrijk vinden. Tien van de 13 docenten noemen het examenprogramma en het lesboek als belangrijkste onderwijsdoel, vier van hen ervaren dit wel als een keurslijf.

Twee wat meer ervaren docenten en één jongere docent hebben een meer uitgewerkte visie en weten die ook duidelijk te ver(ant)woorden. Ook al zijn ook voor hen curriculum- en examendoelen sterk sturend, toch zetten zij een zeer duidelijk eigen stempel op hun lessen. Eén docent beschrijft overtuigend hoe hij het curriculum vormgeeft vanuit zijn individuele vormingsideaal : de leerling als bewuste burger. Een andere docent noemt vaardigheden als gemeenschappelijk gekozen kerndoel van het aardrijkskundeonderwijs.

Er lijkt echter geen duidelijk verband tussen het aantal jaren werkervaring enerzijds en het hebben van een meer of minder duidelijke visie op het vak anderzijds.

Overigens is het zo dat de meeste docenten zich wat overvallen lijken te voelen door de vragen naar hun visie op het vak, ze hebben moeite met het verwoorden ervan. Sommigen zeggen dit ook expliciet. Een docent: *"Nou het zijn wel moeilijke vragen, hoor!"*

De meeste docenten zeggen niet zo bezig te zijn met het nadenken over een vakvisie.

3.2 Wereldburgerschap en de Canon

In ons onderzoek waren we vervolgens geïnteresseerd in de opvattingen en het gebruik van docenten van de Canon voor wereldburgerschap. De Canon voor wereldburgerschap verscheen in 2009. De meeste geïnterviewde docenten zijn niet bekend met de Canon, haar doelen en inhoud. Twee docenten wisten van het bestaan, één van hen alleen van het verschijnen ervan. De ander, die ook verbonden was aan een lerarenopleiding, wist ervan en kende de inhoud globaal omdat er binnen die opleiding aandacht aan wordt besteed.

3.2.1 Kennisbasis

Geconfronteerd met aard, doelen en inhoud van de Canon (zie interviewopzet) onderschrijven de meeste docenten de kennisbasis van wereldburgerschap als relevant en deel uitmakend van hun aardrijkskundeonderwijs. De docenten geven te kennen dat zes van de acht thema's uit de Canon in meer of mindere mate in hun eigen aardrijkskundeonderwijs aan bod komen. De thema's van de schoolaardrijkskunde in het VO komen volgens hen deels overeen met de kennisbasis van wereldburgerschap. Docenten geven meer specifiek aan dat zij met hun aardrijkskundeonderwijs impliciet delen van een aantal wereldburgerschapsthema's behandelen. Het thema globalisering wordt het vaakst genoemd, gevolgd door achtereenvolgens (territoriale) conflicten, verdeling, duurzaamheid, mondiale betrokkenheid en diversiteit. In de onderbouw komen al deze thema's aan bod, in de bovenbouw worden de opkomst van Zuid-Oost-Azië, het wereldvoedselvraagstuk, migratie en diversiteit expliciet als examenonderwerp behandeld. Alleen de thema's mensenrechten en identiteit worden niet expliciet genoemd. Het thema mensenrechten valt buiten het directe aardrijkskunde curriculum, maar komt wel indirect aan bod bij behandeling van thema's als verdeling, globalisering en migratie. Identiteit associeert men vooral met religieuze identiteit en dat thema wordt door hen geacht bij levensbeschouwing ondergebracht te zijn.

Je zou dus kunnen stellen dat de docenten zich, zonder dat zij zich daarvan bewust zijn (of althans waren voor het interview), op dit moment richten op een groot aantal thema's van wereldburgerschap uit de Canon. Hoe zit dat eigenlijk met de vaardigheidsdoelen en de reflectie op waarden en houdingen uit de Canon?

3.2.2 Vaardigheden

Als het gaat om vaardigheidsdoelen (global citizenship skills) uit de Canon komt in het onderzoek naar voren dat alle docenten bij de bespreking van de wereldburgerschapsthema's aandacht besteden aan argumentatievermogen en meningsvorming van hun leerlingen. De docenten schuwen de discussie niet als die zich aandient, echter maar vier docenten hebben argumentatie en discussie als structureel onderdeel in hun curriculum doelgericht ingezet. Alleen deze docenten richten zich in discussies op een vooraf geformuleerd doel. Over het algemeen geven docenten wel aan dat zij discussies als zeer zinvol ervaren, tegelijkertijd zeggen ze zelf te weinig tijd hiervoor in te ruimen. De belangrijkste reden hiervoor is tijdgebrek. Een docent: *"In Havo 5 moet ik 19 paragrafen in één periode behandelen. Dat red ik al niet"*. Andere factoren die genoemd worden zijn de bereidheid van collega's en het programma dat te vol zou zijn.

Discussies in de aardrijkskundeles worden volgens 10 docenten het vaakst gehouden naar aanleiding van opmerkingen van leerlingen, gedaan tijdens de les. Minder vaak worden gebeurtenissen in de actualiteit door de docent ingebracht, maar het komt voor (zeggen vier docenten). Bij het merendeel van de geïnterviewde docenten bepaalt de inbreng van leerlingen of er al dan niet in de klas op een structurele manier van gedachten wordt gewisseld over maatschappelijke ontwikkelingen.

Een discussiethema dat docenten relatief vaak in de lessen bediscussiëren is de opinievorming rond immigratie en integratie in Nederland. Migratie is een vast onderdeel van het aardrijkskundeonderwijs en maakt deel uit van thema 5 in de Canon: Globalisering. De docenten beogen met discussies over dit thema het cultuurgebonden karakter van de eigen opvattingen van leerlingen bloot te leggen en begrip te kweken voor andersdenkenden. Bijna alle docenten geven aan dat zij niet streven naar het overtuigen, naar overdracht van opinies en waarden van henzelf. De verheldering van standpunten van leerlingen en de communicatie hierover staat centraal. Traditionele discussievormen vinden plaats naast meer geavanceerde werkvormen en technieken, zoals de dilemma's benadering (waarin leerlingen maatschappelijke dilemma's ervaren, de eigen waarden leren ontdekken en deze relateren aan de waarden van andere groepen), het werken met opinielijnen of het gebruikmaken van stemformulieren in de les. Het gebruik van stemkastjes is in ontwikkeling. Een aantal docenten maakt gebruik van provocerende opinies om leerlingen in verwarring te brengen of uit te dagen in de discussie. Geen van de docenten zegt zich niet goed toegerust te voelen voor discussies met leerlingen. Voor enkele docenten zijn er wel grenzen aan de speelruimte in de discussie. Zij noemen bijvoorbeeld inperking van de vrijheid van godsdienst en van vrouwenrechten onbespreekbaar in

discussies en laten geen ruimte voor verschillende interpretaties. Bij deze onderwerpen treden de docenten sturend op. Een docent: *“Man en vrouw moeten gelijk zijn op alle gebieden. Vrijheid van godsdienst, deze dingen hebben wij afgesproken. Dus als mensen het daar niet mee eens zijn, hebben zij een probleem.”*

In de interviews noemden de docenten een belangrijke vaardigheid: zelfstandigheid en kritisch vermogen van leerlingen en het vermogen om effectief te argumenteren. De meeste docenten beschouwen het als waardevol, dat leerlingen zelfstandig en in kritische omgang met informatie hun opinie vormen: dat constateerden we ook al bij de visie van de docenten op aardrijkskunde in het algemeen. Deze vaardigheid wordt ook door de Canon beoogd.

Van de in de Canon beoogde vaardigheidsdoelen wordt alleen de oriëntatie op samenwerking en conflictoplossing door de docenten niet als doel van hun aardrijkskundelessen genoemd. Er zijn hier nauwelijks verschillen te constateren tussen docenten met meer en docenten met minder ervaring. De eerste groep lijkt gemiddeld wat meer tijd te besteden aan vaardigheden.

3.2.3 Reflectie op waarden en houdingen

Op de vraag: *Ben je je bewust van morele aspecten van wereldburgerschapsthema's in het aardrijkskundeonderwijs?* antwoorden vrijwel alle docenten (op één na) dat morele waarden onlosmakelijk verbonden zijn met de thema's zoals in de Canon verwoord. Ze zijn zich (sommigen pas na enige aarzeling) bewust van de morele lading van dit soort lesthema's. Een docent: *“Ik denk het, maar eigenlijk vind ik het moeilijk nu je het zo aan mij vraagt; je zou eigenlijk moeten kijken bij mij in de les”*.

Het is zo dat alle docenten (sommigen meer, anderen minder uitgebreid) waardegeladen thema's met hun leerlingen bespreken. Docenten noemen tijdgebrek als belangrijke belemmerende factor. Elf van de dertien docenten zijn niet gericht op waardenoverdracht, maar acht van hen vinden desgevraagd de discussie over waardegeladen thema's wel belangrijk, omdat leerlingen zo gedwongen worden hierover na te denken. Een docent: *“Leerlingen moeten ontdekken welke waarden ze zélf belangrijk vinden, (...) en keuzes kunnen maken vanuit een bepaald gedachtegoed”*. *“Als leerlingen een ander gedachtegoed tegenkomen eerst nadenken over hoe van daaruit wordt gedacht voordat ze zich er zelf een mening over vormen”*. De aanleiding, inhoud, aanpak en uitvoering van die reflectieactiviteiten variëren van docent tot docent. Docenten gebruiken geregeld actuele gebeurtenissen of een aanleiding in de les om in gesprek te komen met leerlingen. De meeste docenten (10/13) benoemen achterliggende waarden van de standpunten in de discussies echter niet expliciet en vragen dat ook niet van hun leerlingen. Elf van de dertien docenten in ons onderzoek zeggen zich bij de voorbereiding en uitvoering van hun lessen niet voortdurend bewust te zijn van hun eigen waarden en zijn hier in hun onderwijs aan leerlingen ook niet expliciet op gericht. Reflectiedoelen zijn meestal niet in het curriculum opgenomen en worden in de regel ook niet getoetst.

Ruim de helft van de docenten geeft aan het lastig te vinden hun keuzes vanuit hun eigen waarden te verantwoorden. Een docent: *“Nou, nee, dat doe ik niet heel concreet, maar dat is ook meer mijn manier hoe ik in het leven sta, denk ik.”*

De expliciete verbinding tussen discussies en reflectie op waarden en houdingen ontbreekt vaak (11/13). De docenten eisen van leerlingen in het algemeen niet hun achterliggende waarden in argumentaties te betrekken en te benoemen. Een docent: *“Het zit vaak in de keuzes die je maakt. Maar het is niet zo dat ik heel bewust ga uitleggen aan de leerling welke waarden daar precies achter zitten”*. Een andere docent vindt haar leerlingen hier te jong voor.

Twee docenten doen dit wel expliciet. Eén docent motiveert haar keuze: *“Kinderen moeten leren doorzien welke waarden horen bij het cultuurgebied waarin ze opgroeien. Ze moeten ontdekken welke waarden ze zelf belangrijk vinden”*. De andere docent gebruikt een didactisch middel, het waardenkwadrant, om te laten zien op welke wijze waarden opinies en keuzes sturen. Door middel van een waardenkwadrant wordt leerlingen geleerd op een lijn tussen twee tegengestelde waarden meningen van derden te plaatsen. Zo probeert men achterliggende waarden te benoemen, te verhelderen en hierover te communiceren met leerlingen.

Zoals gezegd willen alle docenten leerlingen vooral leren hun opinie en de onderbouwing daarvan te verhelderen. Ze geven ook aan dat zij niet de behoefte hebben om hun eigen waarden over te dragen (docenten: "op te dringen") aan leerlingen. Enkele docenten geven aan dat zij in discussies meestal wel hun eigen mening kenbaar maken, maar ze zien dit tegelijkertijd eigenlijk als ongewenst. Zo verwoordde één van de docenten: *"Ik zou altijd proberen een neutrale stelling te blijven hanteren naar leerlingen toe, omdat ik het belangrijk vindt dat zij zelf hun mening leren vormen. En op deze leeftijd, tussen de 15 en 18 jaar, waar ik les aan geef, zijn leerlingen vrij gemakkelijk beïnvloedbaar. Als ik dingen een paar keer zeg in de klas, dan geloven ze dat op een gegeven moment"*.

De meeste docenten lijken daarmee niet structureel gericht op de reflectie op waarden en houdingen zoals die in de Canon worden benoemd. Anderzijds komt ook naar voren dat het lastig is omdat docenten ook over relatief weinig didactisch repertoire lijken te beschikken om reflectie op waarden en houdingen gestalte te geven in de les. Bovendien is er een verlegenheid waar het gaat om de eigen waarden van de docent: kun je neutraal zijn of hoe sterk moeten/mogen de eigen waarden een rol spelen?

In de gesprekken is ook gevraagd naar de verwachtingen van de docenten met betrekking tot veranderingen in houdingen en gedrag van leerlingen ten gevolge van het aardrijkskundeonderwijs. Vijf docenten geven aan hier niet op gericht te zijn. Een docent: *"Ze hoeven (...) hun gedrag niet te veranderen. Ik wil alleen dat ze ook de andere kant zien en weten, zodat ze in ieder geval kunnen beargumenteren waarom ze iets vinden"*.

Drie andere docenten hebben lage verwachtingen van de invloed die hun lessen hebben op de houding van leerlingen. Als het gaat om duurzaamheid bijvoorbeeld, waar in het interview naar gevraagd is (zie interviewopzet), zien deze docenten geen duidelijk effect van hun lessen op het consumptiepatroon van hun leerlingen. *"Zo gauw ze het klaslokaal verlaten hebben, ben ik m'n invloed kwijt"*, zegt één van de docenten. *"Leerlingen staan onder de hoge groepsdruk van de nieuwste mode, of het nu gaat om mobieltje of ipod"*, zegt een ander.

Daarnaast zeggen veel docenten de link tussen de kennisdoelen en de reflectiedoelen met betrekking tot waarden en houdingen niet altijd te leggen, omdat zij als docent daar van tevoren niet bij stilstaan. Als het gaat om reflectie op waarden en houdingen noemen docenten de *kritische* houding en zelden de andere reflectiedoelen zoals in de Canon omschreven. Tegelijkertijd geven docenten zelf wel aan dat ze die eigenlijk wel meer zouden moeten gebruiken. Om verschillende waardenperspectieven te verkennen zouden leerlingen immers geconfronteerd dienen te worden met hun eigen waarden en moeten leren hierop te reflecteren. Een docent: *"De ene dag sta ik er wel heel bewust bij stil, maar vervolgens draai ik gewoon mijn lesjes en doe ik er verder niks mee en dan moet ik daar toch wel meer aandacht aan besteden"*.

Opvallend is dat docenten die aangeven kerkelijk meelevend te zijn (3) meer gericht zijn op reflectie dan de niet-kerkelijk actieve docenten. Deze docenten verwijzen voor de verantwoording van hun onderwijsopvatting ook nadrukkelijk naar het christelijke karakter van de school. Zij spreken overigens ook meer dan andere docenten met leerlingen over levensbeschouwelijk getinte onderwerpen als bijvoorbeeld evolutie. Deze docenten lijken zich dus vanuit hun eigen levensbeschouwing meer dan andere docenten bewust van het waarde- karakter van verschillende thema's in het aardrijkskunde curriculum. Een docent: *"Als je het aan mij vraagt, leg ik de nadruk op het rentmeesterschap (dit is een christelijke notie, svdv). Dan zeg ik de leerlingen dat ze voorzichtig met de aarde om moeten gaan"*. Overigens zeggen ook deze docenten de leerlingen vrij te laten in hun opinies en waarden. *"Omdat ik dat zelf belangrijk vind, probeer ik dat ook aan te geven, maar dan moeten ze er vervolgens zelf wat mee doen. En als ze dan toch het nieuwste mobieltje willen hebben, kan ik daar verder niks aan doen."* Overigens lijkt er geen verband tussen de gerichtheid op waarden van de geïnterviewde docenten en de signatuur van de school.

De meeste geïnterviewde docenten (12 / 13) zeggen weinig behoefte te hebben aan scholing op het gebied van onderwijs in wereldburgerschap. De meesten van hen blijken praktisch ingesteld en hebben het liefst dat lesmateriaal wordt ontwikkeld waarvan ze eventueel gebruik kunnen maken. Slechts één docent zou zelf ook graag betrokken willen worden bij de ontwikkeling van onderwijs in wereldburgerschap. De docent: *"Het zou heel mooi zou zijn als we docenten die dat willen eens bij elkaar roepen. Dan zijn er vast in heel Nederland wel 50 docenten die dat wel willen. Dan maak je een stuk of tien groepen van vijf docenten en die kunnen ieder één of meer thema's uitwerken."*

4 Conclusies en discussie

In het voorgaande hoofdstuk zijn de resultaten gepresenteerd van de analyse van interviews met 13 docenten. Deze interviews vonden plaats in het kader van onderzoek naar opvattingen van aardrijkskundedocenten over wereldburgerschap als onderwijsdoel. De centrale vraag in het onderzoek was: Op welke manier komt wereldburgerschap in de lessen van docenten aardrijkskunde aan bod en welke rol speelt reflectie op waarden hierin? Hier vatten we de resultaten samen met het oog op beantwoording van de centrale onderzoeksvraag. Daarbij zullen mogelijke verklaringen voor de bevindingen worden bediscussieerd en een aantal kanttekeningen worden geplaatst bij het onderzoek, alvorens tot de slotconclusies te komen.

4.1 Samenvatting van de onderzoeksresultaten

Hoewel de meeste geïnterviewde aardrijkskundedocenten een grote betrokkenheid bij hun vak en bij hun leerlingen vertonen, blijken zij geen eensluidende visie op hun vak te hebben. Ook de mate van verantwoording van de verschillende visies loopt sterk uiteen. De meeste docenten geven wel aan dat zij het belangrijk vinden dat leerlingen een samenhangend wereldbeeld opbouwen en dat zij daarvoor allerlei kennis, vaardigheden en houdingen nodig hebben. Een vol examenprogramma en het schoolboek blijken sterk sturend voor het curriculum. Dit zou erop kunnen wijzen dat werkdruk, de exameneisen en de schoolboeken de professionaliteit van docenten remmen.

Een aantal doelen en inhouden van de schoolaardrijkskunde in het VO in Nederland vertoont op het eerste gezicht sterke overeenkomsten met kernprincipes voor wereldburgerschap uit de Canon. Als het gaat om de kennisdoelen (de kennisbasis) uit de Canon noemen docenten aardrijkskunde van de genoemde acht thema's er zes als deel uitmakend van hun aardrijkskundeonderwijs. Leerlingen moeten volgens de docenten een goede kennisbasis hebben om wereldwijde ontwikkelingen te kunnen plaatsen en interpreteren. De docenten zeggen veel aandacht te besteden aan de genoemde thema's en beschouwen ze (naast andere) als kernthema's in het curriculum.

Wanneer de vaardigheidsdoelen ('global citizenship skills') in de Canon vergeleken worden met die van de geïnterviewde aardrijkskundedocenten blijkt dat veel docenten beperkt tijd besteden aan activiteiten die gericht zijn op het bereiken van deze doelen. Die vaardigheden zijn ook niet expliciet opgenomen in hun curriculum. Of ze worden geoefend laat men vaak afhangen van de leerlingen en/of de beschikbare tijd.

Ook wanneer gekeken wordt naar de reflectie op waarden en houdingen, dan blijken die in de lessen van een flink aantal van de geïnterviewde docenten nauwelijks aan bod te komen. Dit terwijl een kritische houding door de geïnterviewde docenten als belangrijkste vaardigheid wordt gezien. Reflectie op eigen waarden en gedragsnormen die gericht zijn op de schoolaardrijkskunde-/wereldburgerschapsthema's komt minder voor onder deze docenten. De meeste docenten zien bewustwording wel, maar gedragsverandering niet als direct doel van hun onderwijs. Als waarden al ter sprake komen, staat waardencommunicatie centraal en waardenoverdracht veel minder. Anderzijds geeft een aantal docenten duidelijk aan dat zij in de les eigenlijk meer aandacht zouden moeten besteden aan reflectie op waarden en de consequenties daarvan voor gedrag. Tijdgebrek en lage prioriteit worden genoemd als belangrijkste oorzaken.

4.2 Beperkingen van het onderzoek

De geïnterviewde docenten hebben over het algemeen zeer open gesproken over de ingebrachte gespreksthema's. Soms verliep het gesprek wat moeizamer, bijvoorbeeld wanneer gevraagd werd naar een verantwoording van de reflectie op waarden en houdingen. Ongeveer de helft van de docenten leek zich overvallen te voelen door de vragen naar hun visie op het vak en had merkbaar moeite met het verwoorden ervan. De meeste docenten zeiden niet zo bezig te zijn met het nadenken over een vakvisie.

In verband hiermee is het mogelijk dat sociale wenselijkheid een rol speelt, bijvoorbeeld wanneer docenten wordt gevraagd of zij hun leerlingen willen leren om wereldburgers te worden en bij de

vragen rondom de verantwoording van de reflectie op waarden en houdingen in de Canon. Met deze kans op sociale wenselijkheid moet rekening worden gehouden bij het interpreteren van de resultaten. Een tweede kanttekening betreft uiteraard de beperkingen van de selectie van docenten. Er zijn slechts 13 docenten geïnterviewd die bovendien allemaal uit eenzelfde kleine regio komen, en deel uitmaken van het netwerk van dezelfde hogeschool. Daarmee heeft dit onderzoek slechts beperkte mogelijkheden tot generalisatie.

4.3 Conclusies

Rekening houdend met de geplaatste kanttekeningen meen ik de volgende conclusies te kunnen ontleenen aan het verrichte onderzoek. De eerste conclusie is dat wereldburgerschap als opkomend aandachtsgebied relatief onbekend is bij de geïnterviewde aardrijkskundedocenten in het VO. Zij zijn zich niet erg bewust van doelen en inhoud van onderwijs in wereldburgerschap. Hetzelfde geldt voor de in 2009 in Nederland verschenen Canon voor wereldburgerschap. Dat is opvallend, omdat in de interviews duidelijk wordt dat de docenten wereldburgerschap wel degelijk belangrijk vinden. Zij vinden het i.h.a. prettig om over de relevantie ervan van gedachten te wisselen met anderen. De interviewvragen over wereldburgerschap gaven aanleiding tot boeiende gesprekken met docenten. De betrokkenheid bij de leerlingen en belangstelling voor het onderzoeksthema was opvallend. Wat ook opviel tijdens de interviews was, dat veel docenten het überhaupt prettig (maar niet altijd even gemakkelijk!) vonden om over doelen en inhoud van hun vak te praten. De docenten gaven aan dat dit een kwestie is van tijdgebrek: ze komen er meestal niet aan toe. De meeste docenten vinden dat jammer. Wat is eigenlijk belangrijk bij het schoolvak aardrijkskunde en waarom? Hoe pak je belangrijke thema's aan en waarom op die manier? Dit soort vragen komt niet vaak aan de orde in de dagelijkse lespraktijk. Docenten praten wel geregeld met elkaar, maar die gesprekken gaan vaak over allerlei regelzaken. De vragen *wat* en *hoe* staan vaak centraal, de vraag *waarom* zelden: er wordt hen niet vaak gevraagd naar een verantwoording: waarom doe je wat je doet? En waarom op die manier? Dat is jammer, want deze vragen stimuleren het denken over doel en focus van het aardrijkskundeonderwijs in het algemeen en wereldburgerschap in het bijzonder.

Er is 'gewoon geen aandacht voor, zo lijkt het', oftewel: het is niet de gewoonte, er is geen sprake van een organisatiecultuur in deze scholen waarin de doelen, vak inhoud en verantwoording van die inhoud besproken en bediscussieerd worden. Dit is de tweede conclusie van dit onderzoek: het gesprek over wereldburgerschap in relatie tot aardrijkskunde is niet uit zichzelf op gang gekomen onder de leraren in deze scholen, ook al is er onder andere via de Canon de nodige aandacht voor gevraagd.

Toch lijkt de Canon goed aan te sluiten bij de huidige schoolaardrijkskunde en biedt deze, ook volgens de geïnterviewde docenten, veel perspectieven. Het uitgevoerde onderzoek laat zien dat de geïnterviewde docenten veel aandacht besteden aan de kennisbasis, maar minder aan de vaardigheidsdoelen van wereldburgerschap. De reflectie op waarden en houdingen wordt door veel docenten het minste geoefend, maar zeker niet onbelangrijk gevonden.

4.4 Implicaties voor de lerarenopleiding VO Aardrijkskunde

Dit onderzoek geeft mijns inziens aan dat docenten zeer wel bereid zijn om hun visie in gesprek met anderen onder kritiek te stellen en/ of te herzien, mits daar even rustig de tijd voor is en er vrij uit gesproken kan worden (er zijn met de interviews geen belangen gemoeid behalve het onderzoeksbelang). Docenten bevragen op wat zij belangrijk vinden als het gaat om hun onderwijs in wereldburgerschap is daarom heel belangrijk. Praten met collega's en studenten over waar het hierbij over zou moeten gaan, maakt docenten ervan bewust hoe belangrijk wereldburgerschap is. Het komt erop neer dat door een onderzoekende manier van werken ingegeven vanuit het perspectief van pedagogische kwaliteit, het gesprek vanzelf leidt tot dit soort relevante bewustwordingen. Dat geldt in dit onderzoek zowel voor de geïnterviewde docenten als voor de onderzoeker. Maar in dit onderzoek bleek dat zelfs voor de studenten te gelden die betrokken waren bij het transcriberen van de interviews. Door de interviews te beluisteren begonnen studenten zichzelf vragen te stellen over visies

die de docenten uitten en over de verantwoording en geldigheid daarvan. Een aantal van hen gaf aan op welke punten ze konden instemmen of waar hun eigen kijk op wereldburgerschap sterk afweek van die van de docent. Wat daarbij opviel was dat studenten meer mogelijkheden zien om houdingen bij leerlingen te beïnvloeden, dan de geïnterviewde docenten. De studenten gaven aan dat ze zelf meer gingen nadenken over hun eigen denkbeelden over het beroep van docent en het vak aardrijkskunde.

In de tweedegraads lerarenopleiding is er tegenwoordig steeds meer aandacht voor onderzoek doen. Een belangrijk argument daartoe is dat een onderzoekende houding van belang is voor de latere beroepsuitoefening. Via een onderzoekende houding kan de onderwijsprofessional zich tijdens de beroepsuitoefening professioneel blijven ontwikkelen. De ervaringen in dit onderzoek leren echter dat het ondernemen van onderzoeksactiviteiten zoals het transcriberen van interviews door studenten ook een direct nut hebben voor de student zelf op dat moment: het is een vorm van leren!

Om deze reden wordt mede op basis van onderhavig onderzoek vanuit School of Education in de derdejaars stage een doorvertaling gerealiseerd in de beroepspraktijk van stagescholen in het netwerk van Windesheim SoE. Vanaf het cursusjaar 2012-2013 dienen studenten in die stage hun vakcoach te bevragen op vakvisie, visie op wereldburgerschapsonderwijs en op hun verantwoording daarvan. De resultaten worden vervolgens bediscussieerd tijdens twee bijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Doel van deze bijeenkomsten is voornamelijk bewustwording. Bewustwording van de eigen visie op het vak van aankomend aardrijkskundedocent en de positie van wereldburgerschap in dat vak.

De eerste ervaringen hiermee zijn inmiddels opgedaan. Tijdens de bijeenkomsten werden de visies van de docenten geconfronteerd met de opinies van de studenten. Er werd gekeken naar overeenkomsten en verschillen. De vraag stond centraal hoe je leerlingen in de aardrijkskundeles (bij wereldburgerschapsthema's) kunt laten nadenken over waarden zonder daarbij je eigen waarden als voorbeeld te stellen. Sommige studenten beginnen net na te denken over de rol van waarden in hun vak, anderen hebben al wel meer omlijnde denkbeelden, maar hebben moeite met de verantwoording daarvan.

Om studenten hiertoe uit te dagen vervult de docent een belangrijke rol tijdens SLB. Studenten dreigen in hun stages nogal eens te worden opgeslokt door routines van stageschool en stagebegeleider. De verleiding is voor de student vaak groot om die routines als vanzelfsprekend over te nemen. Veel van wat hij in de opleiding leert (doelen stellen, verantwoorden, keuzes maken) sneeuwt onder. De SLB-er kan de student uitdagen na te denken over diens benadering van wereldburgerschapdoelen en de didacticisering daarvan. Als een student nadrukkelijk en frequent wordt gedwongen na te denken over het *wat* en het *waarom* van zijn lessen, is hij beter toegerust om zijn eigen ontwikkeling vorm te geven.

Studenten leren zo op professionele wijze over doelen en werkwijzen van wereldburgerschap na te denken en die in te zetten voor de vorming van hun leerlingen. Voordeel van deze aanpak is dat het een gespreksthema wordt tussen coach en stagiair en dat de stagiair in zijn stagepraktijk kan laten zien wat wereldburgerschap in zijn aardrijkskundelessen inhoudt. Op deze manier gaat het aandachtsgebied voor docenten en studenten in de stageschool meer leven. Bovendien is de hoop dat ook de gesprekspartners van de studenten deze gesprekken prettig en nuttig vinden.

Om studenten in het opleidingstraject vakinhoudelijk met WBS te confronteren lijkt het zinvol het curriculum nog op een andere manier aan te passen. Om het gesprek over wereldburgerschap vanuit pedagogische perspectief op gang krijgen met studenten in de opleidingen, wordt de volgende aanpak voorgesteld.

In een viertal daarvoor geschikte onderwijseenheden wordt telkens een WBS-thema geprogrammeerd rond de volgende vragen: Wat vind jij belangrijk in je aardrijkskundelessen? Waarom? Wat wil je met WBS bereiken, (waarom) is het belangrijk? Hoe zou je dat willen doen? Spreek je met leerlingen over de achterliggende morele waarden wanneer wereldburgerschap aan de orde komt in de lessen? Op welke wijze zou zo'n waardendiscussie vorm kunnen krijgen? Welke rol spelen je eigen waarden en hoe ga je daarmee om? Stimuleer jij leerlingen om hun eigen mening te vormen? Hoe ga je om met afwijkende meningen/ stereotyperingen? Hoe laat je leerlingen nadenken over waarden in de aardrijkskundeles zonder daarbij je eigen waarden als voorbeeld te stellen? Deze vragen helpen de student en de docent hun keuzes te bediscussiëren en te verantwoorden.

4.5 Relevantie vanuit het perspectief van pedagogische kwaliteit

Vanuit het vak aardrijkskunde biedt wereldburgerschap docenten de mogelijkheden leerlingen te confronteren met het leven van leeftijdsgenoten in andere delen van de wereld. De inhoud van het programma is te verbinden met de ontwikkeling van leerlingen tot autonome en sociaal verantwoordelijke deelnemers aan de samenleving. Het biedt gelegenheid om leerlingen te laten nadenken over hun eigen waarden. Wat vinden zij belangrijk, waardevol aan wereldburgerschap? Welke burgerschapsthema's raken hen en waarom? Welke waarden zijn voor hen belangrijk? Typisch geografische vragen, zoals genoemd door Smith (2000) worden hierbij gedidactiseerd: Moeten we ons bemoeien met mensen die we niet kennen? Vermindert afstand verantwoordelijkheid? Welke morele waarden (als ze al zouden bestaan) zijn absoluut? En welke zijn cultureel bepaald, gemeenschappelijk of persoonlijk? Het stimuleren van eigen meningsvorming staat hierbij centraal. Docenten kunnen zodoende met elkaar en met leerlingen in gesprek raken over een veelheid aan thema's, van diversiteit tot duurzaamheid en over de eigen rol van leerlingen daarin. Dit raakt aan de pedagogische rollen van de docent zoals Ziehe (zie Blom, 2006) beschrijft. Ziehe ziet een belangrijke rol voor de docent in de identiteitsontwikkeling van de jeugd in de huidige westerse samenleving en vertaalt dit door naar het handelen van leraren. Vooral de derde rol, die van de leraar als reisleader naar 'vreemde', betekenisvolle werelden. Het gaat er hier om de verschijnselen uit de alledaagse leefwereld van de leerling in een nieuw perspectief te plaatsen. Leraren zouden leerlingen moeten helpen om de grenzen van de eigen beleavingswereld te openen en te overstijgen. Het inleven in de beleving van een ander helpt de eigen waarden te nuanceren en opnieuw te bezien.

Het uitvoeren van onderzoeksactiviteiten zoals interviews houden met docenten in het werkveld, deze transcriberen en de resultaten analyseren en bespreken biedt ingangen om deze pedagogische rol van de docent (de HBO-lerarenopleider in dezen) te activeren. In die zin bevestigt dit onderzoek de visie van het lectoraat Pedagogische kwaliteit van het onderwijs op het belang van onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit (Leeman & Wardekker, 2010; Geijssel, 2010). Vanuit dit perspectief gezien is het bijzonder zinvol, dat hogeschooldocenten in de gelegenheid worden gesteld om vanuit een brede onderzoekende houding naar allerlei praktijkkwesities te kijken. Ikzelf vond het heel goed om de tijd te nemen en vanuit het perspectief van de leerling naar WBS te kijken. Wat betekent wereldburgerschap voor de leerling en wat heeft een docent nodig om leerlingen hierover te laten nadenken? Wat heeft de student eigenlijk nodig om op dit onderwijs voorbereid te zijn? Dat lijkt mij ieder geval twijfel te zijn, nieuwsgierigheid en een kritische kijk op de wereld en de eigen aannames en kennis. Dat heeft mij in ieder geval geholpen bij het formuleren van onderzoeksvragen voor dit onderzoek naar wereldburgerschap in de aardrijkskundeles.

De meeste geïnterviewde docenten hebben behoefte aan inhoudelijke ondersteuning bij hun onderwijs in wereldburgerschap. Daarom is het van belang om naar werkwijzen te zoeken waarmee wereldburgerschap handen en voeten kan krijgen. De Canon kan daarbij behulpzaam zijn, maar heeft concrete toepassingen. De bedoelde werkwijzen dienen samen met het beroepenveld te worden ontworpen. Daarbij moet alle drie aspecten van wereldburgerschap een plaats krijgen. Zo kan de lerarenopleider samen met docenten in het VO in het kader van wereldburgerschap bijvoorbeeld een methode voor waardencommunicatie ontwerpen en uittesten in de klas. Zo'n methode zou docenten in het VO kunnen helpen op een meer systematische manier met leerlingen in gesprek te raken over de relatie tussen de wereldburgerschapsthema's en hun eigen leefwereld.

Literatuur

- Althof, W., & Berkowitz, M.W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizen education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.
- Beck, C. (1990). *Better schools: A values perspective*. Londen: Falmer Press.
- Blom, S.V. (2006). *Samenvatting lezing Thomas Ziehe 'Changes and challenges'* [betreft lezing te Kopenhagen in 2002].
Beschikbaar op <http://ilo-ow.publication-archive.com/public?fn=ENTER&repository=1>
- Davies, L., Harber, C., & Yamashita, H. (2005). *Global citizenship education: The need s of teachers and learners*. Birmingham: Center for International Education and Research (CIER), University of Birmingham.
- Gallavan, N. (2008). Examining teacher candidates' views on teaching world citizenship. *The Social Studies*, 99(6), 249-254.
- Gaudelli, W. (2009). Heuristics of global citizenship discourses towards curriculum enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(1), 68-85.
- Geijssel, F., 2010, *Leerlingen zijn echte mensen! Onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit* (Lectorale rede). Zwolle: Windesheim.
- Halstead, J.M., & Taylor, M. (Eds.) (1996). *Values in education and Education in values*. Londen: Falmer Press.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55 (3), 265-275.
- Kirkwood, T. (2001). Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education* 35 (2), 177-194.
- Leeman, Y. & Wardekker, W. (2010). Leraren leren met behulp van onderzoek over pedagogische kwaliteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders (Velon/Velov)*, 31(2), 4-10.
- Klomp, M. (2010). *Buitenschools leren en burgerschapsvorming* (Onderzoek voor het lectoraat Pedagogische kwaliteit van het onderwijs). Zwolle: Windesheim.
- Kohlberg, L., (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Merryfield, M. (2008). Scaffolding social studies for global awareness. *Social Education*, 72(7), 363-366.
- Myers, J. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 370-394.
- (2009). *Vensters op de wereld. Rapport van de Commissie Canon voor Wereldburgerschap*. Amsterdam/ Utrecht: NCDO en Faculteit Geowetenschappen, UU.
- Oers, B. van, Leeman, Y. & Volman, M. (Eds.) (2009). *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling. Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs*. Assen: van Gorcum.
- Oxfam (2006). *Education for global citizenship. A guide for schools*. Oxford: Oxfam.

Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 1-11.

Raths, L.E., Harmin, M. en Simon, S.B. (1966). *Values and Teaching: Working with values in the classroom*. Columbus: Merrill.

Robbins, M., Francis, L. J., & Elliott, E. (2003). Attitudes toward education for global citizenship among trainee teachers. *Research in Education*, 69(1), 93-98.

Schuitema, J.A. (2008), *Talking about values. A dialogic approach to citizenship education as an integral part of history classes* (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit Amsterdam.

Smith D. (2000). *Moral Geographies. Ethics in a World of Difference*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Veugelers, W. (2008). *Mondiale vorming en wereldburgerschap*, Amsterdam: ILO/ Universiteit van Amsterdam.

Yamashita, H. (2006). *Global citizenship education and war: The needs of teachers and learners*. *Educational Review*, 58(1), 27-39.

Bijlage 1. Interviewleidraad.

Blok 0.

Personalia: Leeftijd, sexe, opleiding, ervaring, huidige werkgever, schoolsoort, in welke klassen geef je les?

Blok 1.

Inventarisatie van het aardrijkskundeonderwijs dat docenten in de verschillende curricula verzorgen

Welke thema's komen in je aardrijkskundeonderwijs aan bod? Wat vind jij belangrijk en waarom?

Welke doelen wil je graag bereiken? Waarom juist die?

Welke aanpak kies je? Waarom juist die? Welke resultaten bereik je? Ben je tevreden met wat je bereikt?

Blok 2.

Wereldburgerschapsonderwijs: mogelijkheden en knelpunten

Zou jij je leerlingen willen leren om wereldburgers te worden in de 21e eeuw?

Wat zouden we leerlingen volgens jou moeten leren zodat zij goede wereldburgers worden?

Welke strategieën zouden we moeten gebruiken om leerlingen goede wereldburgers te laten worden?

Voel je je voldoende toegerust om je leerlingen voor te bereiden om wereldburgers te worden?

Zie jijzelf mogelijkheden voor een (verdere) ontwikkeling van WBS in het aardrijkskundecurriculum (of in M&M) of in het verlengde daarvan in projectvorm?

Welke mogelijkheden zie je in de school?

Welke knelpunten zie je hierbij?

Wat zou je zelf willen?

Welke professionele ontwikkeling /ondersteuning is volgens jou nodig om docenten toe te rusten voor onderwijs in WBS?

Blok 3 .

Link van schoolaardrijkskunde met Wereldburgerschap en de Canon

Ben je op de hoogte van de *Canon Wereldburgerschap* en de betekenis hiervan voor het vak aardrijkskunde? Wat vind je ervan?

Wat betekent wereldburgerschap voor jou?

Geef je vorm aan de roep om aandacht te besteden aan wereldburgerschap? Op welke wijze?

Welke keuzes maak je in het verlengde van de nieuwe kerndoelen en waarom?

Toets je doelen van WBS? Op welke manier?

Blok 4.

Verband tussen aardrijkskunde, Wereldburgerschap en waardenonderwijs.

Ben je je bewust van morele aspecten van aardrijkskunde-onderwijs?

Wat versta je onder morele vorming?

Vind je morele vorming als lesdoel belangrijk? Waarom?

Maak je vanuit dit doel bewuste keuzes voor het curriculum? Welke keuzes maak je dan?

Stuur je actief op waardengeladen thema's of laat je dit afhangen van toeval?

Spreek je met leerlingen over de achterliggende morele waarden wanneer wereldburgerschap aan de orde komt in de lessen? Welke doelen wil je hiermee bereiken en waarom?

Wil je alleen waarden verhelderen of ook waarden overdragen?(onderscheid tussen waardenverheldering, waardencommunicatie, waardeoverdracht).

Vind je een discussie over waardegeladen thema's belangrijk? Waarom?

Welke resultaten leveren die discussies op?

Hoe ervaar je de door jou gekozen aanpak?

Worden morele vormingsdoelen ook getoetst? Op welke manier?

Blok 5.

Relatie Wereldburgerschap en eigen waardesysteem van de docent.

Welke rol spelen je eigen normen en waarden bij aanpak en invulling van je lessen en hoe ga je daarmee om?

Ben je je bewust van je eigen waarden als je keuzes in/ voor je lessen maakt? Hoe ga je daarmee om?

Staan je eigen waarden ook ter discussie in je eigen lessen?

Ontwikkelen je eigen waarden zich ook? Wat is daarbij bepalend?

Gebruik je ook de Canon bij je eigen waardesysteem? Op welke manier?

Welke resultaten levert dat op/ hoe ervaar je het gebruik van de Canon in dit opzicht?

Op welke wijze zou een waardediscussie bij wereldburgerschap vorm kunnen krijgen?