

De wereld is er al

inclusie door wereldburgerschap

prof. dr. Joana Duarte



Bijzondere leerstoel voor
wereldburgerschap en
tweetalig onderwijs

13 april 2022



UNIVERSITEIT
VAN AMSTERDAM

nuffic
meet the world

Oratie

In verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Wereldburgerschap en tweetalig onderwijs vanwege de Stichting Nuffic aan de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam op woensdag 13 april 2022 door

Joana da Silveira Duarte

Voorwoord

Nuffic is buitengewoon trots dat prof. dr. Joana Duarte de leerstoel Wereldburgerschap en tweetalig onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam heeft aanvaard. Hiermee wordt ons doel om het Nederlandse onderwijs te internationaliseren dichterbij gebracht, en bovendien krijgt ons werk hierdoor een doorlopende wetenschappelijke versterking en impuls. We zijn met name zo trots omdat we ervan overtuigd zijn dat deze bijzondere leerstoel bij Joana Duarte in goede handen is. Haar werk op het gebied van meertaligheid en interculturaliteit mag daarvoor het bewijs zijn, evenals de inspirerende manier waarop zij zelf de invulling van wereldburgerschap en meertaligheid voorleeft.

De bijzondere leerstoel is onderdeel van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen en valt onder het programma Education van het Research Institute of Child Development and Education, in het bijzonder de programmagroep Onderwijswetenschappen en de programmagroep Domeinspecifiek leren, die nauw verbonden is met de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO). De leerstoel is formeel ingesteld per februari 2020.

De leerstoel voor Wereldburgerschap en tweetalig onderwijs is gericht op onderzoek naar visies, uitdagingen, conceptualisaties, implementaties en effecten van wereldburgerschapsonderwijs in de context van tweetalig onderwijs (tto) en in de brede meertalige context van Nederland.

Nuffic – tto en wereldburgerschapsonderwijs

Tegenwoordig bieden meer dan 1150 basisscholen vroeg vreemdetalenonderwijs aan, waarvan er 19 deelnemen aan de pilot tweetalig primair onderwijs. Er zijn 132 middelbare scholen die tweetalig onderwijs aanbieden. Daarnaast zijn er circa 75 scholen lid van het recent opgerichte Global Citizen Network, waarin zij werken aan internationalisering en wereldburgerschap. Deze scholen in het po en vo (vmbo, havo en vwo) geven nadrukkelijk invulling aan wereldburgerschapsonderwijs.

De opdracht van de bijzondere leerstoel is om onderzoek te verrichten in de driehoek wereldburgerschap, taalvaardigheid (Engels, op een hoog niveau) en persoonsvorming (Structuur Rapport, 2018). Voor de onderwijsdoelen 'wereldburgerschap' en 'persoonsontwikkeling' is tot nu toe minder aandacht geweest dan voor het doel 'taalvaardigheid' (bv. De Graaff, 2013). De wetenschappelijke belangstelling voor deze twee doelen is echter (ook internationaal) groeiende. De bijzondere leerstoel Wereldburgerschap en tweetalig onderwijs richt zich daarom primair op deze onderwijsdoelen, waarbij persoonsontwikkeling wordt gezien als een uitvloeisel van wereldburgerschap.

Vanuit onze rol als coördinator van het tweetalig onderwijs in Nederland, en stimulator van wereldburgerschap konden wij ons geen betere bezetting van de leerstoel wensen. Deze oratie laat zien hoe actueel en urgent deze thema's zijn en onderstreept het belang om hieraan samen te werken.

Onno van Wilgenburg
Teamleider Versterking Taalonderwijs
Nuffic



Dankwoord

Al sinds ik mij kan heugen ben ik geïnteresseerd in het begrijpen van de wereld en in het leren van talen die de communicatie met mensen uit andere landen kunnen vergemakkelijken, om zo ook de wereld vanuit hun ogen te kunnen zien. De ambitie om wereldburger te zijn was er bij mij dus altijd al. Desondanks mag ik mij nog steeds niet een volwaardige burger van Nederland noemen. Daarvoor moet ik nog een lang, en soms ondoorzichtig, inburgeringsproces doorlopen. Ik kan dus niet – zoals de meesten van u – stemmen bij provinciale en landelijke verkiezingen en zo meebepalen waar mijn belastinggeld aan wordt besteed. In winkels of op straat word ik vaak aangesproken op mijn accent in zowel het Nederlands en het Duits als het Fries. Men kan zich dus helemaal een wereldburger voelen, terwijl de wereld waar men in terecht komt hier nog niet op voorbereid lijkt te zijn, niet voor wat rechten betreft, en ook niet als het om attitudes gaat. Als u het mij vraagt zou wereldburgerschap ook, en misschien zelfs vooral, om zulke kwesties moeten gaan, want – zoals ook de titel van mijn betoog luidt – de wereld is er al! Wij, wereldburgers die door migratie op allerlei andere plekken terecht zijn gekomen, zijn er al: op straat, op de werkvloer en op de meeste van onze scholen. De vraag is echter: hoe reageert het onderwijs hierop?

Deze leerstoel geeft mij de mogelijkheid om onderzoek te doen naar wereldburgerschap en taalonderwijs. Hiervoor gaat mijn dank uit naar alle collega's van Nuffic, voor het vertrouwen en de prettige samenwerking tijdens alle stages en scripties van de studenten van de Universiteit van Amsterdam (UvA) en de Rijksuniversiteit Groningen (RUG), die altijd bij jullie terecht kunnen. Ook wil ik Franke Schuurmans hartelijk bedanken voor de mooie schoolportretten die ze voor deze oratie heeft gemaakt. Het kan nooit genoeg worden benadrukt hoe belangrijk het is om van de praktijk te leren.

Dank ben ik ook verschuldigd aan de collega's van de UvA, meer in het bijzonder aan Monique Volman, Carla van Boxtel, Lisa Gaikhorst, Natasja Maas, Mari Varsányi, Marte van der Hoed, Channah Nieuwenhuis en de groep Burgerschap, die mij als collega heeft geadopteerd. De samenwerking in de onderwijs- en onderzoeksgroepen is prettig en inspirerend, alhoewel ik tijdens een groot deel van de afgelopen periode van de leerstoel noodgedwongen betrokken was als 'digitale' collega achter een scherm.

Ek wol ik graach myn kollega's fan it Lektoraat Meartaligens en Skriftlik Taalgebrûk fan de NHL Stenden Hegeskoalle tank sizze. Yn it bysûnder Mirjam Günther-van der Meij en Albert Walsweer foar de goede gearwurking, mar fansels ek alle oare kollega's - sy hawwe my mei har talrike ideeën en konkrete ûnderfinings út it ûnderwiis alle dagen wer ynspirearre.

A big thanks also goes to my colleagues of the Minorities & Multilingualism group at the University of Groningen who are always supportive of my other two jobs and are becoming increasingly interested in all themes related to education. A special thanks goes to Sjoerd-Jeroen Moenandar who solves many challenges before they even reach my mailbox, allowing me to dedicate time to investigating global citizenship.

E finalmente também agradeço aos meus pais – Leonor e João – por sempre terem estimulado o meu amor pela exploração do mundo em toda a sua complexidade e ao meu filho Gaspar e marido Tsjerk por me apoiarem nos momentos em que tenho de dedicar mais tempo ao trabalho do que ao passeio de domingo ou à alimentação saudável.

Ten slotte wil ik alle leerkrachten, directeuren, leerlingen en ouders bedanken die aan onderzoek van de leerstoel hebben deelgenomen. Jullie hebben de deuren van jullie werelden voor mij geopend en mij aan het denken gezet. Ik dank jullie zeer voor het vertrouwen.

Dankjewel, tige tank, thank you very much en muito obrigada.
Joana Duarte



Inleiding

In hoeverre is wereldburgerschap een nieuw concept? Socrates zei het al:

“Ik kom noch uit Athene, noch uit Griekenland; ik ben een wereldburger”.

De wereld van Socrates was echter heel anders dan de wereld van nu.

Tegenwoordig spelen globalisering en mobiliteit een belangrijke rol en mondiale uitdagingen groeien in razend tempo. Ook het onderwijs reageert op deze veranderingen en er is geen weg meer terug: burgerschapsonderwijs en wereldburgerschap staan hoog op de politieke agenda, worden steeds meer onderwerp van onderzoek en ook onderdeel van het curriculum op scholen in Nederland. Graag begin ik mijn verhaal met een praktijkvoorbeeld.

In een onderzoek op middelbare scholen met tweetalig onderwijs (tto) stelden wij de leerlingen van onze focusgroepen de volgende vraag:

“Hebben jullie een idee bij wereldburgerschap? Kunnen jullie voorbeelden geven van activiteiten die jullie hebben gedaan en die verbonden zijn met wereldburgerschap?”

De leerlingen antwoordden:

Leerling 1: We hebben vorig jaar hockey gespeeld tegen een Engelse school. En we hebben ook brieven gestuurd naar Japan. En dat hoort dus bij wereldburgerschap.

Leerling 2: In de brugklas hebben we ook de tto theme day, dat is denk ik ook een voorbeeld daarvan. Het thema was bij mij toen Japan.

Leerling 3: Ons thema was Noord-Amerika. Toen hadden we ook allemaal gerechten gekookt uit twee landen: Mexico en Amerika.

Leerling 4: Engeland was ook een tto theme day. In de tweede klas gingen we naar Oxford.

Uit de activiteiten die de leerlingen identificeren als horend bij wereldburgerschap komen een aantal principes naar voren die als kenmerkend kunnen worden gezien voor het wereldburgerschapsonderwijs in het Nederlandse (voortgezet) onderwijs. Het gaat hierbij vaak om activiteiten die gerelateerd zijn aan internationalisering, bijvoorbeeld reizen naar, of communicatie met leerlingen in, andere landen. Maar het gaat ook om onderwerpen die te maken hebben met andere delen van de wereld, waar andere tradities gelden dan in Nederland, tradities die de leerlingen leren kennen. Is dit echter de enige manier waarop wereldburgerschap en (vreemde) talenonderwijs elkaar raken?

In deze oratie bespreek ik de stand van zaken omtrent onderwijs in wereldburgerschap en twee- en meertalig onderwijs in Nederland. Dat doe ik op basis van zowel bestaande literatuur, als het onderzoek dat tot nu is gedaan in het kader van de bijzondere leerstoel. Daarna stel ik een model van inclusief wereldburgerschapsonderwijs voor waarmee het volgende wordt beoogd:

- het versterken van de diverse identiteiten van leerlingen;
- een kritische insteek in het vreemdetalenonderwijs (tweetalig onderwijs en CLIL);
- de waardering van de talige culturele diversiteit van leerlingen, en;
- aandacht voor inclusief (taal)onderwijs in de zaakvakken.

In deze oratie zijn ook vier portretten van scholen opgenomen die een bijzonder wereldburgschapsprofiel hebben ontwikkeld. Verder leiden QR-codes naar lesideeën of tools voor wereldburgerschapsonderwijs.

Het onderzoek van de leerstoel volgt de richtlijnen die McCowan (2008) heeft voorgesteld voor de ontwikkeling en implementatie van burgerschapsonderwijs. Zijn raamwerk belicht vier fasen in het onderwijsproces: visievorming ten aanzien van de idealen en ambities die aan een initiatief ten grondslag liggen, het curriculumprogramma dat is ontworpen om de idealen en ambities waar te maken, de uitvoering van het programma in de praktijk, en de effecten ervan op studenten. In het onderzoek van de leerstoel werd tot nu toe de nadruk gelegd op de eerste stap.

Globalisering en onderlinge verbondenheid als kader voor wereldburgerschap

Globaliseringsbewegingen, die sinds de Tweede Wereldoorlog sterk zijn toegenomen, worden vaak als de oorsprong van wereldburgerschapsonderwijs gezien. Hoewel globalisering vaak als een relatief nieuw concept wordt beschreven, heeft de onderlinge verbondenheid van landen in de moderne wereld zijn wortels in de langeafstandshandel en kolonisatiebewegingen, die toenamen als gevolg van de ontdekkingsreizen die in de vijftiende en zestiende eeuw werden gemaakt, en die verder werden verdiept door de technologische vooruitgang in het midden van de twintigste eeuw (Pfister, 2012). Door de groeiende urbanisatie, snelle technologische ontwikkeling, goede transportnetwerken en alomtegenwoordige social media is de globalisering een nieuw tijdperk ingegaan (Ghemawat & Altman, 2019). Bovendien hebben verschillende recente gebeurtenissen, die landen over de hele wereld treffen, de mondiale reikwijdte van de onderlinge verbondenheid van landen benadrukt (denk aan #BlackLivesMatter, de bosbranden in het Amazonegebied, de COVID-19-pandemie en de Russische invasie in Oekraïne).

Mondiale onderwerpen over wetenschap, milieu, politiek, etniciteit en gender benadrukken de dynamische onderlinge afhankelijkheid en verbondenheid van landen in de wereld van vandaag. Dergelijke mondiale kwesties vragen om een aanvulling op het onderwijs, van primair gericht op cognitieve vaardigheden naar ook 'zachte' vaardigheden ('soft skills'), zoals attitudes en waarden, waarbij het vermogen om complexe mondiale problemen te begrijpen en op te lossen het centrale onderwijsdoel is (Unesco, 2014).

Burgerschapsonderwijs enkel gericht op het functioneren in individuele natiestaten wordt daarom vaak niet meer als voldoende gezien (Liu, 2020). Leerlingen moeten kennis, vaardigheden en houdingen ontwikkelen die hen helpen te functioneren in zowel de lokale als in de mondiale gemeenschap (Zahabioun et al., 2012). Op de natiestaat gericht burgerschapsonderwijs wordt dan ook steeds meer aangevuld met perspectieven van wereldburgerschapsonderwijs, die aansluiten op de vraagstukken van de mondiale samenleving, waarmee leerlingen competenties worden bijgebracht om zich te kunnen ontwikkelen tot wereldburger (Akkari & Maleq, 2020).

Tegen deze achtergrond zijn de begrippen wereldburgerschap (WB) en wereldburgerschapsonderwijs (WBO) geïntroduceerd, als aanduiding voor het vermogen van leerlingen om elkaar en hun omgeving te begrijpen, zich verantwoordelijk te voelen, universele waarden te delen en diversiteit te respecteren (Unesco, 2014). Alhoewel WBO al sinds de jaren zeventig in de praktijk op scholen figureert, heeft het zich de laatste jaren snel ontwikkeld; het nieuwe begrip van burgerschapsonderwijs in de moderne wereld impliceert meer en andere rechten, verantwoordelijkheden en een actieve rol voor burgers (Davies, 2006). Volgens Carabain et al. (2012) is WB een verbrede versie van burgerschap, omdat het niet alleen de nadruk legt op betrokkenheid bij maatschappelijke vraagstukken, maar ook op betrokkenheid over de grenzen heen. WB wordt ook wel aangeduid als "burgerschap voorbij de natiestaat" (Bellamy, 2000). Maar wereldburger zijn (of worden) in een geglobaliseerde wereld kan niet zonder spanningen. Het roept emoties op en het kan tot polarisatie leiden. De gevoelens van onzekerheid van burgers ten aanzien van de wereld om hen heen, waar ze geen invloed op lijken te kunnen uitoefenen, worden gecompenseerd door de relatieve veiligheid van hun eigen kleine kring, ook wel het "inward perspective" genoemd (Carabain, 2012). Een brede visie op WB kan ervoor zorgen dat er aansluiting tot stand komt bij zowel de 'naar binnen gerichte burger' als bij de 'globale burger' (Scheffer, 2007).

Inclusie als uitdaging in het onderwijs

Een van de gevolgen van globalisering, is dat maatschappijen steeds diverser worden. Als gevolg daarvan worden scholen in urbane gebieden (maar ook in rurale regio's, zie Duarte & Günther-van der Meij, 2018), steeds diverser. Deze diversiteit is het resultaat van de toenemende complexiteit van de samenleving, doordat er steeds meer mensen met steeds heterogenere achtergronden samenkomen (bijvoorbeeld door uiteenlopende opleidingsniveaus, werkervaring, geloof, migratiegeschiedenis, seksuele oriëntatie, leeftijd of taalvaardigheid). In Nederland zijn Amsterdam, Den Haag en Rotterdam al zogenaamde majority-minority steden, waar minder dan de helft van de inwoners geen migratieachtergrond heeft, en de bevolking bestaat uit "een brede waaier van minderheden" (Geldof, 2013, p. 26). Dat leidt onvermijdelijk tot minority-majority scholen (Vervoort et al., 2011), waarop de meerderheid van de leerlingen uiteenlopende achtergronden en leefwerelden heeft.

Verschillende onderwijsgerelateerde mechanismes die de schoolloopbanen van deze leerlingen beïnvloeden, werken (on)bedoeld kansongelijkheid in de hand. Bij het onderzoeken van de relatie tussen prestaties en gezinsachtergrond wordt er in grootschalige studies vaak gekeken naar de achtergrond en de thuistaal van de leerlingen. In het PISA-onderzoek (Gubbels et al., 2019) is er een significante prestatiekloof vastgesteld tussen leerlingen die thuis de onderwijstaal spreken en leerlingen die thuis voornamelijk andere talen spreken. Verschillen in thuistaal gaan echter vaak samen met andere sociodemografische kenmerken, zoals bijvoorbeeld het opleidingsniveau van ouders: van de leerlingen die thuis Nederlands spreken heeft 4% laagopgeleide ouders, van leerlingen met een andere Europese thuistaal is dat 9% en van leerlingen met een niet-Europese thuistaal gaat het om 21%. Deze leerlingen beleven vaak "sociale pijn" (El Hadioui, 2019), omdat zij ervaren dat de sociale codes tussen hun leefwerelden verschillen en/of botsen. Om de kanselijkheid van deze jongeren te vergroten, moeten leerkrachten oog hebben voor de oorzaken en gevolgen van deze "sociale pijn" en moet kanselijkheid als een expliciet beleidsdoel geformuleerd worden. Een inclusief schoolbeleid komt overigens alle leerlingen ten goede (Agirdag, 2020).



Schoolportret 1: IKC Sint Jozef

- **Stad:** Heerenveen
- **Leerlingaantal en achtergronden:** 120 leerlingen, ongeveer 33 nationaliteiten
- **Profiel:** Daltonschool, tweetalig primair onderwijs, wereldschool

Het IKC Sint Jozef staat in het hart van Heerenveen. Dat past goed bij hoe de school naar onderwijs en naar de ontwikkeling van kinderen kijkt: vanuit het hart. Deze benadering wordt gecombineerd met de daltonpijlers, om de kinderen zo goed mogelijk voor te bereiden op de toekomst.

Wereldburgerschap

Het motto van de school is leren voor het leven. Deze visie komt voort uit de verschillende aspecten die de identiteit van de school bepalen: daltononderwijs, een katholieke basis en veel aandacht voor wereldburgerschap. Wereldburgerschap is een belangrijk thema voor de school. Meertaligheid speelt daar een heel belangrijke rol bij. Op IKC Sint Jozef is de moedertaal van kinderen gelijkwaardig aan het Nederlands, waardoor ook de cultuur van die moedertaal als verrijking wordt gezien. Hierdoor kunnen kinderen onderling op zoek naar overeenkomsten en verschillen tussen de aanwezige culturen. Directeur Francis Flapper:

“Door dat te benoemen krijg je veel mee van andere mensen en culturen en gebruiken. Dan zie je dat er universele overeenkomsten zijn, maar dat je ook dingen kunt leren van elkaar. Daar wordt vanaf de kleuters al mee begonnen, waardoor kinderen het gewoon vinden dat iedereen anders is. Dat creëert een heel krachtige basishouding om met een open blik de samenleving te betreden”.

Engels is een internationale taal die veel mensen spreken. Door alle verschillende achtergronden weten de leerlingen dat het lastig is als je niet dezelfde taal spreekt. Daardoor ontstaat als vanzelf de koppeling met wereldburgerschap: door het Engels goed te leren en dus een gemeenschappelijke taal te spreken, kun je communiceren en ontstaat er wederzijds begrip.

Op het IKC Sint Jozef wordt het thema wereldburgerschap visueel en tastbaar gemaakt. Bij binnenkomst in de school valt het oog meteen op een heel grote wereldkaart. Op die wereldkaart zijn pinnetjes geprikt, waardoor duidelijk wordt waar de leerlingen allemaal vandaan komen. De pinnetjes worden ook aangepast als de leerlingpopulatie verandert. Daarnaast is er bij de verschillende projecten veel aandacht voor het zichtbaar maken van thema's die met wereldburgerschap te maken hebben.

Advies

Het IKC Sint Jozef is een school die de wereld binnenhaalt. Maar het IKC gaat ook naar buiten, de wereld in. Belangrijk daarbij is de samenwerking met allerlei partners. Ouders spelen een heel belangrijke rol in de dagelijkse onderwijspraktijk, maar ook leerlingen hebben veel inspraak via de leerlingenraad. In samenspraak met deze partijen werkt de school samen met andere partijen, zoals de gemeente Heerenveen, Vluchtelingenwerk en de bibliotheek.

Dat is direct ook het advies dat de school heeft voor andere scholen die vorm willen geven aan wereldburgerschap: betrek de wereld bij je onderwijs, werk samen met verschillende partners en bekijk welk aanbod er is. Zo wordt het veel duidelijker welke kansen er liggen en leren leerlingen daadwerkelijk voor het leven.



Wereldburgerschapsonderwijs biedt kansen om onderwerpen als diversiteit, identiteit en inclusie expliciet te behandelen (Banks, 2008). Zulke onderwerpen staan ook centraal bij de Sustainable Development Goals (SDG's). De door de Verenigde Naties ontwikkelde SDG's omvatten zeventien wereldwijde streefdoelen met betrekking tot duurzame ontwikkeling. Onder de pijler 'mensen' vinden we de sociale doelstellingen terug, waaronder ook diversiteit. In het kader van de huidige curriculumherziening in Nederland is diversiteit ook een van de elf grote opdrachten van het burgerschapscurriculum².

“We must foster global citizenship. Education is about more than literacy and numeracy. It is also about citizenry. Education must fully assume its essential role in helping people to forge more just, peaceful and tolerant societies.”

Ki-moon, B. (2012). Education First - Launch of a Global Initiative on Education, New York.

1 <https://www.berlaar.be/duurzame-ontwikkelingsdoelstellingen>
2 <https://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/uitwerking-burgerschap/>



Wetgeving rondom (wereld) burgerschapsonderwijs

Burgerschapscompetenties zijn van toenemend belang voor maatschappelijk succes en maatschappelijke ontwikkeling (Dijkstra, 2012). Sinds 2006 zijn scholen in Nederland wettelijk verplicht om aandacht te besteden aan burgerschapsonderwijs. Deze verplichtingen gelden voor het primair, speciaal, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs (Nieuwelink et al., 2016). In 2014 wees de Inspectie van het Onderwijs op de beperkte doelgerichtheid van burgerschapsonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2014), mogelijk veroorzaakt doordat scholen onvoldoende wisten wat een geschikte invulling voor burgerschapsonderwijs was (Geijssel et al., 2012). Door een nieuwe wet, die van kracht geworden is in 2021, worden scholen verplicht om aan een aangescherpte burgerschapsopdracht te voldoen (artikel 8.3 Wet op primair onderwijs en artikel 17 Wet op het voortgezet onderwijs). In beide onderwijswetten staat expliciet vermeld dat “[h]et onderwijs (...) actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze [bevordert]”. Bij deze nieuwe wet ligt de nadruk op de basiswaarden van de democratische rechtstaat: vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit.

Daarnaast heeft Nederland zich er internationaal toe verplicht ‘wereldburgerschap’ in het onderwijs te verankeren (via de SDG’s van de Verenigde Naties), specifiek met betrekking tot kwaliteitsonderwijs (doel 4) en de doelstelling 4.7:

Er tegen 2030 voor zorgen dat alle leerlingen kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn om duurzame ontwikkeling te bevorderen, onder andere via vorming omtrent duurzame ontwikkeling en duurzame levenswijzen, mensenrechten, gendergelijkheid, de bevordering van een cultuur van vrede en geweldloosheid, wereldburgerschap en de waardering van culturele diversiteit en van de bijdrage van de cultuur tot de duurzame ontwikkeling
(VN, 2019, p. 22).

Bij de onderwijsinspecties die vanaf nu worden uitgevoerd, wordt burgerschap meegenomen. Dat betekent dat schoolbesturen/scholen moeten laten zien dat ze bezig zijn met een visie op burgerschap en dat ze stappen zetten om burgerschap structureel in hun onderwijs te verankeren.

“As citizens, we must prevent wrongdoing because the world in which we all live, wrong-doer, wrong sufferer and spectator, is at stake.”

Hannah Arendt

Schoolportret 2: Veluws College Mheenpark

- **Stad:** Apeldoorn
- **Leerlingaantal en achtergronden:** 800 leerlingen, ongeveer 21 nationaliteiten
- **Niveaus:** Het Veluws College Mheenpark (VCM) is een school voor mavo (tl), havo en atheneum
- **Profiel:** Topsport Talent school, Global Citizen Network

Wereldburgerschap

Het Veluws College Mheenpark (VCM) kiest bewust voor wereldburgerschap en internationalisering. Deze keuze sluit aan bij de visie/missie van de school: 'het verzorgen van eigentijds, betekenisvol onderwijs, waarbij recht wordt gedaan aan verschillen, leerlingen maximaal worden uitgedaagd en optimaal worden voorbereid op de maatschappij'. De school wil dat iedere leerling een basis van wereldburgerschap en internationalisering meekrijgt. Beide leveren een bijdrage aan de individuele ontwikkeling van leerlingen en bevorderen de sociale vorming, is de overtuiging. Het doel van het VCM is het opleiden van leerlingen tot wereldburgers die goed zijn voorbereid op de internationale en interculturele maatschappij.

Op het VCM is het vak Wereldburgerschap (WB) gewijd aan het bijdragen aan deze doelstelling. Het vak wordt wekelijks gegeven door een mentor, die daarmee ook fungeert als docent wereldburgerschap. De lessen worden voorbereid door de werkgroep Wereldburgerschap, die daarnaast invulling geeft aan de vieringen en bijzondere gelegenheden op school. De leerdoelen voor het vak WB worden gekoppeld aan leerdoelen uit maatschappijleer en levensbeschouwelijke vorming. Vanaf schooljaar '22/'23 vormen die leerdoelen gezamenlijk één vak.

Inclusie en diversiteit zijn een belangrijk thema op het VCM. Het wil alle leerlingen kansen bieden ongeacht afkomst, culturele achtergrond, gender of religieuze identiteit. De school werkt gericht aan kansengelijkheid van leerlingen, onder andere door te werken met heterogene brugklassen, waardoor de keuze voor een opleiding wordt uitgesteld. Het thema inclusie is onderdeel van het mentoraatsprogramma en onderdeel van de vakken WB, maatschappijleer en LV. Op verschillende manieren komt inclusie aan de orde in de ontwikkeling van de leerlingen tot persoon. Er zijn projecten, themalessen en activiteiten, zoals aandacht voor Paarse Vrijdag.

Inbreng van leerlingen wordt gewaardeerd op het VCM. Als leerlingen een onderwerp aandragen, dan bekijkt de ontwikkelgroep WB of dit onderwerp past bij de bestaande thema's; desnoods wordt een thema aangepast. WB is een vak voor leerlingen maar kan ook met/door leerlingen worden vormgegeven. Met Paarse Vrijdag bijvoorbeeld komen leerlingen zelf ook in actie: ze verkopen roze koeken en lakken nagels van hun leeftijdsgenoten.

Advies

Als een school ook het vak WB wil invoeren, adviseert het VCM dat ontwikkelaars van het vak genoeg tijd nemen om wereldburgerschap op te zetten en te implementeren in de school. Het is ook belangrijk om onder het personeel draagvlak te creëren voor het geven van WB.



Conceptualisaties van burgerschap en wereldburgerschap

In de literatuur wordt er geen eenduidige definitie gegeven van burgerschap (Eidhof, 2020). Geijsel et al. (2011, p. 711) definiëren burgerschapscompetenties als “the knowledge, skills, attitudes, and reflections that young people in a democratic and multicultural society need to adequately fulfil social tasks that are part of their daily lives”. Biesta (2012) stelde zichzelf de vraag “Waar is onderwijs voor?” Volgens Biesta (2012) heeft onderwijs drie belangrijke functies: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Kwalificatie betreft het uitrusten van leerlingen met de vereiste kennis, vaardigheden en houdingen. Socialisatie gaat om het onderdeel worden van bestaande sociale, culturele en politieke structuren en tradities. Subjectificatie betreft de vraag van menselijke vrijheid en de impact van het onderwijs hierop en zorgt daarmee voor persoonsvorming.

Burgerschapsonderwijs speelt een belangrijke rol bij het vormgeven van de socialisatie- en subjectificatiefuncties van het onderwijs (Biesta, 2012). Van scholen wordt verwacht dat zij “bevorderen dat jonge mensen aan de samenleving in al haar facetten – maatschappelijk, politiek, economisch – kunnen deelnemen” (Munnikma et al., 2017, p. 11). Eidhof et al. (2016) benoemen daarbij dat de scholen worstelen met de invulling van wat goed burgerschap is. In het kader van het traditionele burgerschapsonderwijs stonden de relatie tot en loyaliteit ten opzichte van de natiestaat en een gemeenschappelijke identiteit, gebaseerd op gezamenlijke kernwaarden, centraal. Tegenwoordig past deze invulling niet meer bij een steeds diverser wordende samenleving, als gevolg van globalisering (Banks, 2008). Wereldburgerschapsonderwijs kan de meer traditionele visie op burgerschap aanvullen. Net zomin als van burgerschap, bestaat er een eenduidige definitie van wat wereldburgerschap is. Hieronder worden verschillende definities toegelicht:

Wat is wereldburgerschap?

- Wereldburgerschap wordt gedefinieerd als “bewustzijn, zorgzaamheid en het omarmen van culturele diversiteit, terwijl sociale rechtvaardigheid en duurzaamheid bevorderd worden, gekoppeld aan een gevoel van verantwoordelijkheid om te handelen” (Snider et al., 2013, p. 1600).
- Unesco heeft het begrip wereldburgerschap als volgt gedefinieerd: “een gevoel van verbondenheid met een brede gemeenschap en de mensheid. Wereldburgerschap benadrukt politieke, economische, sociale en culturele afhankelijkheid en onderlinge verbondenheid tussen het lokale, nationale en mondiale” (Unesco, 2014, p. 14).
- Volgens Oxfam is een wereldburger iemand die zich “bewust is van een grotere wereld en zich bewust is van de eigen rol als wereldburger, die diversiteit respecteert en waardeert, begrip heeft over hoe de wereld werkt, toegewijd is aan sociale rechtvaardigheid, deelneemt aan de maatschappij van een lokaal tot mondiaal niveau, samenwerkt om de wereld een eerlijkere en duurzamere plek te laten zijn en verantwoordelijkheid neemt voor zijn of haar handelen” (Oxfam, 2006, p. 5).

Deze definities van WB hebben als overeenkomst dat WB-leerlingen voorbereid op de confrontatie met globale uitdagingen, en leerlingen kennis, attitudes en vaardigheden bijbrengt om deze uitdagingen mondiaal aan te pakken. Dat zal idealiter tot een meer inclusieve, rechtvaardige en vreedzame wereld leiden (Unesco, 2015).

Oxley en Morris (2013) hebben een typologie ontwikkeld waarin acht verschillende types van wereldburgerschap onderscheiden worden. Deze opvattingen zijn onder te verdelen in twee globale categorieën: *kosmopolitisme* en *advocacy*. Allereerst is het kosmopolitisme een universalistisch perspectief op wereldburgerschap. Er wordt daarbij voornamelijk gefocust op de (culturele) overeenkomsten tussen mensen in plaats van op de verschillen (Osler & Starkey, 2015). In de praktijk betekent dat, dat je tolerant en gastvrij bent ten aanzien van de “ander”. Er zijn vier verschillende opvattingen van kosmopolitisme: (1) *politiek wereldburgerschap*, (2) *moreel wereldburgerschap*, (3) *economisch wereldburgerschap*, en (4) *cultureel wereldburgerschap*.

Politiek wereldburgerschap concentreert zich op hoe het individu zich verhoudt tot de staat en tot beleid (Oxley & Morris, 2013). Deze visie promoot een vorm van mondiaal bestuur en legt de nadruk op democratisering en de versterking van internationale instituties, zoals de Verenigde Naties. *Moreel wereldburgerschap* focust op mensenrechten en de ethische positie van individuen tegenover groepen. *Economisch wereldburgerschap* wordt beschreven als internationale ontwikkeling, en richt zich op een samenspel van macht, kapitaal, werk, arbeid en middelen. Tot slot legt *Cultureel wereldburgerschap* de nadruk op symbolen die samenlevingen verenigen en verdelen, met focus op globalisering van kunst, media, taal, wetenschap en technologie.

Naast kosmopolitisme, wordt er in de typologie een viertal types van *advocacy* of belangenbehartigende types van wereldburgerschap beschreven: *sociaal wereldburgerschap*, *kritisch wereldburgerschap*, *ecologisch wereldburgerschap* en *spiritueel wereldburgerschap*. Allereerst ligt de nadruk bij *sociaal wereldburgerschap* op "de stem des volks", oftewel een wereldwijde burgermaatschappij. *Kritisch wereldburgerschap* richt zich op ongelijkheid en verdrukking, door sociale normen te bekritisieren en door het streven naar het verbeteren van het leven van onderdrukte bevolkingsgroepen, onder andere door middel van een postkoloniale agenda. *Ecologisch wereldburgerschap* wordt ook wel de agenda voor duurzame ontwikkeling genoemd, en benadrukt het handelen van mensen in relatie tot het milieu. Ten slotte focust *Spiritueel wereldburgerschap* op niet-wetenschappelijke en onmetelijke aspecten van menselijke relaties, zoals verschillende geloven.

Volgens Andreotti (2006) kan er ook onderscheid gemaakt worden tussen 'zacht' en 'kritisch' wereldburgerschap. Zacht wereldburgerschap gaat bijvoorbeeld uit van armoede en hulpeloosheid van derdewereldlanden (tabel 1). Vervolgens biedt deze visie oppervlakkige kortetermijnoplossingen, zoals donaties aan deze landen (Andreotti, 2006). Deze vorm van wereldburgerschap biedt leerlingen inzicht in de wereld en culturele tolerantie, maar gaat niet dieper dan dat. Zacht wereldburgerschap wordt vooral vanuit het Westers perspectief onderwezen. Andreotti stelt dat er juist meer nadruk moet komen te liggen op kritisch wereldburgerschap. Kritisch wereldburgerschap gaat uit van systematische ongelijkheid en onrechtvaardigheid en kijkt naar complexe structuren en oorzaken (Andreotti, 2006). Zo probeert kritisch wereldburgerschap verandering te bevorderen zonder leerlingen te vertellen wat ze moeten denken en doen. Leerlingen krijgen kennis aangereikt, maar moeten zelf beslissen wat zij precies met deze kennis willen doen.

Tabel 1 – Vergelijking tussen zacht en kritisch WB voor het onderwerp 'armoede' (Andreotti, 2006, p. 46).

Armoede	Zacht WB	Kritisch WB
Probleem	Armoede, hulpeloosheid	Ongelijkheid, onrecht
Aard van het probleem	Gebrek aan 'ontwikkeling', middelen, vaardigheden, cultuur, technologie, enz.	Complexe structuren, systemen, aannames, machtsverhoudingen en houdingen die uitbuiting creëren en in stand houden
Rechtvaardiging voor bevoorrechte posities	'Ontwikkeling', geschiedenis, onderwijs, harder werken, betere organisatie, beter gebruik van middelen	Profiteren van en controle over onrechtvaardige en gewelddadige systemen en structuren

Hoe complexe kwesties zoals armoede worden bekeken, en vervolgens in het onderwijs vorm worden gegeven, gaat hand in hand met ideologisch geladen perspectieven. Andreotti's onderscheid tussen 'zacht' en 'kritisch' wereldburgerschap leidt niet tot twee tegenovergestelde grootheden; het gaat eerder om een continuüm. Er blijkt uit dat je tot heel verschillende - of zelfs uiteenlopende - didactisch-pedagogische handelingen komt als je vanuit of een 'zacht' of een 'kritisch' perspectief op complexere onderwerpen vertrekt. Dat heeft directe gevolgen voor de conceptualisatie en implementatie van WBO.

Onderzoek van de leerstoel op het gebied van de conceptualisaties van WB

Een eerste studie van de leerstoel was gericht op conceptualisatie en implementatie van WBO (Duarte, 2021). Veertig docenten/coördinatoren en 11 schoolleiders op 47 Nederlandse middelbare scholen hebben een enquête ingevuld over doelen, visies en implementatie van WB op hun scholen. Een aanzienlijk deel (25,5%) van de doelen die geformuleerd zijn voor WBO zijn alleen gericht op socialisatie (Biesta, 2012), of op socialisatie in combinatie met kwalificatie en/of subjectificatie (23,5%, tabel 2). Scholen lijken dus voornamelijk de nadruk te leggen op het onderdeel worden van een groter geheel, het voorbereiden op het functioneren in een geglobaliseerde samenleving of simpelweg het voorbereiden op wereldburgerschap. Er waren respondenten die een duidelijk beeld konden schetsen van wat de socialisatie van leerlingen inhoudt:

“De identiteit van ieder mens en dus ook iedere leerling hangt in elke vezel samen met de identiteiten van andere mensen over heel de wereld, zowel synchroon als diachroon. We helpen leerlingen zicht te krijgen op het web van relaties waar ze deel van uitmaken en waar ze zelf aan mee helpen bouwen. In eigen omgeving, heel dichtbij, tot geleidelijk aan verder weg”

(Leerkracht wereldburgerschap)

Doelen op het gebied van kwalificatie en subjectificatie werden aanzienlijk minder genoemd bij het omschrijven van de visies. De omschrijving van kwalificatie bleef in veel gevallen beperkt; er werd verwezen naar kennis over de wereld (“weten hoe de wereld in elkaar zit”) of academische vaardigheden. Een citaat van een respondent is een sprekend voorbeeld van een gebrek aan visie ten aanzien van wereldburgerschapsonderwijs:

“Er staat wel honderd keer in ons visiedocument dat we onze leerlingen op willen leiden tot wereldburgers, maar wat dat inhoudt wordt niet uitgelegd.”

Tabel 2 – Schoolvisie, doelen, en onderwerpen van WB

Doel domeinen van Biesta (2012)	Doel domeinen en visie van scholen in %	
Kwalificatie	3,9	
Socialisatie	25,5	
Subjectificatie	3,9	
Kwalificatie en socialisatie	7,8	
Kwalificatie en subjectificatie	23,5	
Socialisatie en subjectificatie	11,8	
Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie	3,9	
Geen visie	15,7	

Onderwerpen	% Leerkrachten	% Schoolleiders
Cultureel WB	88,6	81,3
Politiek WB	82,9	75
Moreel WB	71,4	68,8
Milieu WB	68,6	62,5
Economisch WB	54,3	43,8
Andere	11,4	12,5

*Informatie over de betrouwbaarheid van de meetinstrumenten wordt in het artikel gegeven.

Ten aanzien van de typologie van Oxley & Morris (2013) konden respondenten meerdere thema's aanvinken waar zij in de praktijk aandacht aan besteden. Leerkrachten en schoolleiders lijken voornamelijk aan culturele (88,6%) en politieke (82,9%) thema's veel aandacht te besteden.

In een tweede studie werden data van 335 deelnemers uit het voortgezet onderwijs verzameld, waaronder 266 leerlingen van de bovenbouw en 59 leerkrachten. Via online enquêtes zijn er drie vragen beantwoord:

- wat zijn de competenties van leraren ten aanzien van WBO en zijn er verschillen tussen leraren op de tweetalige scholen (tto) van Nuffic en scholen in andere netwerken, waaronder het Global Citizen Network?;
- op welke soorten WBO richten de scholen zich volgens leerkrachten en leerlingen?; en
- welke WB-competenties hebben leerlingen al?

Uit de resultaten blijkt dat de zelf-ingeschatte WB-competenties van de leerkrachten, zoals gemeten met een 5-punt-Likertschaal, als matig tot hoog worden ingeschaald (variërend van een gemiddelde van 1,53 tot 2,08, waarbij 1 de hoogste en 5 de laagste beoordeling was). Verder beschikken de leraren uit de verschillende netwerken van Nuffic (tto en Global Citizen Network) over vergelijkbare competenties als het gaat om WBO. Uit deze studie bleek ook dat op milieu, cultureel en moreel gericht wereldburgerschap de meeste aandacht kreeg op scholen, volgens zowel leraren als leerlingen. Bovendien bleek geslacht een belangrijke factor te zijn als het ging om de competenties van studenten (deelnemers zie zich als "meisje" identificeerden hadden significant hogere WB-competenties dan jongens, bij alle schoolvormen).



Schoolportret 3: Koningin Wilhelmina College

- **Stad:** Culemborg
- **Leerlingaantal en achtergronden:** 1300 leerlingen, verschillende nationaliteiten
- **Niveaus:** vmbo praktijk t/m gymnasium
- **Profiel:** Tweektalig Onderwijs, Global Citizen Network

Het Koningin Wilhelmina College (KWC) is een grote regioschool voor praktijkonderwijs tot en met het gymnasium. De school is met name op het vmbo erg sterk in leerlingbegeleiding. Er is veel persoonlijke aandacht en er wordt geprobeerd het beste uit de leerling te halen. Zo liet het KWC zo'n vijftien jaar geleden al leerlingen voor bepaalde vakken eindexamen doen op een hoger niveau, als een van de eerste scholen in Nederland. Coördinator vmbo tweetalig onderwijs (tto) Ingrid Larmené: "Dat is het jammere van het Nederlandse systeem: je doet altijd het niveau van het vak waar je het slechtste in bent. Door leerlingen de kans te geven om sommige vakken op een hoger niveau te doen, stimuleer je hun zelfvertrouwen".

Wereldburgerschap

Wereldburgerschap is op het KWC binnengekomen bij het tto op de vwo- en havo-afdeling. De rector creëerde ruimte en tijd om wereldburgerschap op het KWC te ontwikkelen. Wereldburgerschap werd na enige tijd ook op het vmbo een thema en vandaag de dag is het daar zelfs een belangrijker thema dan op de andere afdelingen. Op het KWC is de insteek dat wereldburgerschap juist bij vmbo-leerlingen heel sterk gestimuleerd moet worden, omdat deze groep leerlingen minder snel in aanraking komt met dit thema dan leeftijdsgenoten die havo of vwo doen. Sinds een aantal jaar heeft het vmbo ook uitwisselingen met andere landen en daar doen vooral leerlingen aan mee die anders niet zo snel op die plekken zouden komen.

Het KWC werkt aan een doorlopende leerlijn voor wereldburgerschap en doet dit voornamelijk in de projectweken. Bij de tweetalige afdeling van het vmbo is wereldburgerschap ook in het curriculum verweven. Er wordt vormgegeven aan de leerlijn door projecten op school en door een digitale en fysieke uitwisseling met het buitenland. De vmbo-leerlingen vinden de opdrachten uitdagend en de leeropbrengsten zijn hoog. Hoewel de leerlingen niet altijd heel erg bewust bezig lijken te zijn met wereldburgerschap, komt er in gesprekken met hen wel heel duidelijk naar voren dat ze leren van de activiteiten die ze doen.

Advies

Het advies van het KWC voor andere (vmbo-)scholen is om een doorlopende leerlijn te maken van wereldburgerschap. Op die manier wordt het voor leerlingen ook een duidelijker en prominenter thema. Een ander advies heeft betrekking op waar de vmbo-afdeling zelf ook nog in wil verbeteren en dat is het vastleggen van de activiteiten. Door alles vast te leggen in bijvoorbeeld een portfolio, onthouden leerlingen de activiteiten die ze hebben gedaan beter en beklijft de leeropbrengst daarvan ook beter.

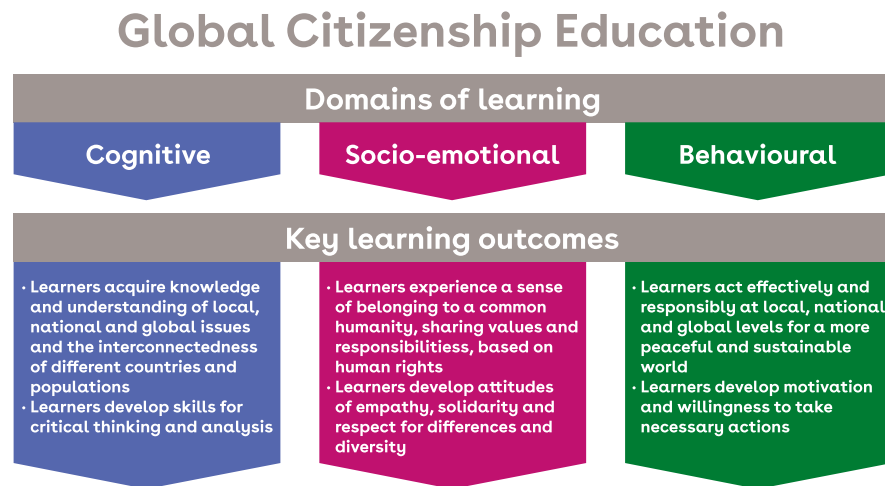


Onderwijs in wereldburgerschap

WBO biedt een kader voor het onderwijs om kennis, vaardigheden, waarden en houdingen aan te leren bij leerlingen, die zij nodig hebben om de wereld rechtvaardiger, vreedzamer, toleranter, inclusiever, veiliger en duurzamer te maken (Unesco, 2014, p. 9). Unesco (2015) definieerde drie leerdomeinen met bijbehorende leeruitkomsten voor WBO - het cognitieve domein, gericht op het verwerven van kennis over en vaardigheden noodzakelijk voor het begrijpen van globale onderwerpen, het sociaal-affectieve domein, gericht op de houdingen die nodig zijn om tot de wereldgemeenschap te behoren en verantwoordelijkheid voor de wereld en de mensheid te nemen, en het gedragsdomein, gericht op de motivatie en bereidheid om tot actie over te gaan in een mondiale samenleving (zie afbeelding 1).

Naar aanleiding van zeven meta-analyses van bestaande WBO-typologieën hebben Pashby et al. (2020) de verschillende soorten WBO gecategoriseerd in een overkoepelende taxonomie. In hun taxonomie beschrijven ze drie belangrijke discursieve oriëntaties ten aanzien van WBO: neoliberal (gestuurd door de markt, focus op concurrentie en handel), liberaal (individuele ontwikkeling, wetenschappelijk onderzoek wordt gezien als belangrijk en een algemeen belang dienend) en kritisch wereldburgerschap (sociale rechtvaardigheid, kritisch denken over systemische onrechtvaardigheden en de wens van een verandering van de status-quo).

Naast deze drie hoofdoriëntaties identificeerden de auteurs nog zes 'interfaces' die de overlap tussen de hoofdoriëntaties beschrijven (neoliberal-liberaal, neoconservatief-neoliberal-liberaal, liberaal-kritisch, kritisch liberaal-neoliberal, kritisch-liberaal, kritisch-postkritisch). Deze nieuwe taxonomie van Pashby et al. (2020) roept natuurlijk de vraag op wat de dominante oriëntaties zijn met betrekking tot de conceptualisatie en implementatie van WB in het Nederlandse onderwijs.



Afbeelding 1 – Leerdomeinen en leeruitkomsten van WBO (Unesco, 2015, p. 22).

Onderzoek van de leerstoel op het gebied van de taxonomieën van WBO

Om meer zicht te krijgen op de oriëntaties van scholen, wanneer ze over hun WBO-programma's spreken, zijn er in een derde onderzoek van de leerstoel op drie middelbare scholen in totaal 12 semigestructureerde interviews afgenomen en drie focusgroepdiscussies gehouden met 26 deelnemers (54% vrouwen). De interviews zijn afgenomen met directeuren (n = 3), tto-coördinatoren (n = 3) en docenten (n = 6), en in de focusgroepen met 14 havo/vwo-leerlingen. De gegevens van de interviews werden geanalyseerd met behulp van een coderingsschema dat is ontwikkeld op basis van het onderzoek van Pashby et al. (2020) van WB-oriëntaties en "interfaces".

Uit de resultaten (Duarte & Robinson-Jones, 2022) blijkt dat er een behoorlijke spreiding in WB-oriëntaties is tussen de respondenten op de scholen. De meeste statements van de respondenten met betrekking tot hun conceptualisaties van WB vallen onder de liberale conceptualisatie van WB (26,3%), gevolgd door statements die onder de liberaal-kritische interface (17,5%) en onder de neoliberal-liberale interface kunnen worden geschaard (15,8%). Kritische oriëntaties (10%) of kritisch-liberale oriëntaties (4,6%) werden wat minder gecodeerd.

Om kort te gaan conceptualiseren alle vier groepen van stakeholders WBO vooral als onderwijs dat leidt tot individuele ontwikkeling, met een focus op het algemene belang (liberale oriëntatie, 75 codes). Daarvoor is kritisch denken en een gevoel voor sociale rechtvaardigheid nodig (liberaal-kritische oriëntatie, 50 codes). WBO wordt volgens de stakeholders gekenmerkt door actieve betrokkenheid bij een verscheidenheid aan culturele praktijken en het bevorderen van globale competenties door middel van competenties in de Engelse taal (neoliberal-liberale oriëntatie, 45 codes).



Waar wereldburger- schap en inclusie elkaar ontmoeten

De leerstoel opereert op het snijvlak van WB en inclusief onderwijs.

Inclusief onderwijs houdt in dat alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, vaardigheden en opvoeding, in klassen worden geplaatst die bij hun leeftijd passen om onderwijs, interventies en ondersteuning van hoge kwaliteit te ontvangen die hen in staat stellen om succesvol te zijn in het kerncurriculum en in de maatschappij te participeren (Alquraini & Gut, 2012). Zoals uit onze eerste empirische studies blijkt, krijgt cultureel WB in het kader van liberale en liberaal-kritische oriëntaties veel aandacht op scholen met een WB-profiel. Cultureel WBO heeft betrekking op het omgaan met en reflecteren op verschillen en overeenkomsten tussen mensen in verschillende regio's. En inderdaad heeft WBO de potentie om een geschikte setting te bieden voor het bespreekbaar maken van kwesties rondom diversiteit en inclusie op school (Banks, 2008). Om verschillende redenen blijkt dit in de praktijk echter vaak moeilijk te zijn. Nederlandse docenten willen globale kwesties aan het lokale verbinden, maar geven aan niet te veel aandacht te besteden aan politieke verhoudingen, omdat deze gevoelig kunnen liggen (Veugelers et al., 2008).

In hun analyse van het begrip en de praktijk van leraren met betrekking tot diversiteit, geven Sincer et al. (2019) aan dat docenten diversiteit zelden als thema bespreken in termen van diepgewortelde kwesties, zoals ongelijkheid en machtsrelaties, alhoewel begrip en praktijk gerelateerd zijn aan de perceptie van leraren van de behoeften en capaciteiten van hun leerlingen.

Daarnaast blijkt dat Nederlandse docenten hun bekwaamheid ten aanzien van het onderwijzen in WB en internationale organisaties lager inschatten dan bijvoorbeeld hun bekwaamheid in het lesgeven over het gebruik van het internet (Munniksmas et al., 2017). Welke kennis er nodig is en hoe een school WBO kan implementeren is dus grotendeels onbekend bij leerkrachten of scholen (Rapoport, 2010). Toch geven zij aan wel een open en kritische houding te willen ontwikkelen bij hun leerlingen (Veugelers et al., 2008).

Er bestaat een forse dichotomie tussen de wijdverbreide roep in het theoretisch onderzoek rondom WBO om meer 'kritisch wereldburgerschap' (Andreotti, 2006; Schattle, 2008), het aanhoudende gebrek aan kritische discussies in empirische studies en het daadwerkelijke beleid. Een reden daarvoor is dat wereldburgerschapsonderwijs vaak wordt geconceptualiseerd binnen de kaders van internationalisering in het onderwijs, en daarmee wordt geïmplementeerd als een 'naar buiten gerichte' opdracht, verbonden met verre oorden en met reizen (Davies et al., 2005). Het continuüm van 'naar buiten gericht' versus 'naar binnen gericht' is ook terug te vinden in de literatuur over WB.

WBO in een continuüm van 'naar buiten' en 'naar binnen' gericht

Volgens Andreotti (2006) zorgen 'zachte' vormen van WB ervoor dat veranderingen in attitudes, kennis en gedrag van leerlingen van binnen naar buiten plaatsvinden. De belangrijkste strategieën om dit te bewerkstelligen zijn het promoten van campagnes om a) het bewustzijn voor belangrijke onderwerpen of acties te vergroten en individuen te vragen om geld te doneren en b) de motivatie om te helpen te vergroten, maar ook c) excursies naar het buitenland te organiseren. Hieronder een voorbeeld van een citaat uit onze data dat WB als een 'naar buiten gerichte' opdracht illustreert:

" (...) En met name als we op **uitwisseling** gaan, dan hebben we een heel programma in zo'n week van **excursies**. Dat ze met hun partners in de bus naar Kopenhagen gaan of naar Den Haag gaan en dan **locaties bezoeken** die relevant zijn voor het thema van de uitwisseling."
(Coördinator wereldburgerschap)

Alhoewel buitenschoolse activiteiten, zoals beschreven door deze WB-coördinator, geschikt zijn om veranderingen in de burgerschapscompetenties van leerlingen tot stand te brengen (Geboers et al., 2013), kunnen ze worden aangevuld met WB-activiteiten die veranderingen bij leerlingen in gang zetten die van 'buiten naar binnen gericht' zijn. Tegenover de 'naar buiten gerichte' vormen van WB staan namelijk 'kritische' vormen, die veranderingen van buiten naar binnen beogen (Andreotti, 2006), aangezien het doel is om leerlingen in staat te stellen kritisch te reflecteren en hen verantwoordelijkheid te laten nemen voor hun acties. Hieronder een voorbeeld van een visie op WB waarin een 'naar binnen gerichte' oriëntatie kan worden geïdentificeerd, in dit geval met betrekking tot op het milieu gericht WB:

“Dat zit wel weer heel erg in aardrijkskunde. Klimaatverandering zit in de brugklas en ook in de derde klas. Waarbij de methode vooral ingaat op klimaatverandering. En waarbij wij als sectie gezegd hebben dat wij juist meer willen ingaan op wat het voor ons gaat betekenen. En dan kom je inderdaad op een onderwerp als klimaatmigratie en wat je daartegen kunt doen. Dus de methode kijkt steeds naar wat veroorzaakt de verandering en wij hebben dan een opdracht die gaat specifiek over **wat betekent het voor jou als persoon**, als leerling. Wat voor invloed zou het op jou kunnen hebben over vijftig jaar. In mijn klas is dit een hele vrije opdracht. Dat is namelijk alleen maar dat ze aan mij moeten laten zien dat ze zich verdiept hebben in het onderwerp klimaatverandering, en dat ik niet wil zien hoe die ontstaat, want dat staat goed in het boek, maar specifiek wat de impact op jou als persoon is of als groep mensen.”

(Leerkracht WB)

Door de grote nadruk op ‘naar buiten gerichte’ vormen van WB zien leerlingen WBO vaak als een vaag construct dat geen verband houdt met hun dagelijkse leven, zo blijkt uit onderzoek. In de aanbevelingen van verschillende onderzoeken (bijvoorbeeld Niens & Reilly, 2012) wordt deze bevinding vaak uitgelegd als een potentiële tekortkoming in de bestaande conceptualisering van WBO, die moet worden overwonnen om geëngageerd wereldburgerschap te bevorderen, in plaats van louter passieve kennis van de wereld over te brengen. Volgens Banks (2008) moet burgerschapsonderwijs opnieuw worden uitgevonden, zodat leerlingen hun lot kunnen zien als nauw verbonden met dat van mensen over de hele wereld. Dat zou onder andere betekenen dat WBO niet voornamelijk als een ‘naar buiten gerichte’ opdracht moet worden geïmplementeerd, maar dat ook naar binnen gerichte’ reflectie nodig is.

Een andere reden voor “omdenken” over de implementatie van WBO in het kader van inclusie en diversiteit is gelegen in de traditionele invulling van het vak in Europese landen. In hun overzicht van empirisch onderzoek over WBO concluderen Goren & Yemini (2017, p. 174):

“The expected outcomes of global citizenship education as described in European studies almost always involve promoting social cohesion and acceptance of minorities and immigrants, but very rarely feature ideas that could fall under Oxley and Morris’s (2013) advocacy models of Global Citizenship Education”.

Het ‘advocacy-model’ van WB komt in de empirische literatuur over WB bijna niet voor. Dit model legt bloot dat WB in de praktijk vooral betrekking heeft op de bevordering van individuele en nationale doelen, in plaats van op te komen voor degenen die niet voor zichzelf en hun eigen belang kunnen spreken. Wanneer WBO wel mensenrechten of studies van andere culturen omvat – in de vorm van cultureel WB, bijvoorbeeld – worden dergelijke kwesties vaak aangehaald met de bedoeling om aandacht te schenken aan overeenkomsten of gemeenschappelijke kenmerken tussen burgers zonder migratie-achtergrond en andere groepen, zoals minderheden of migranten. Deze processen worden ook “processes of othering” genoemd (Jansen, 2010). Een voorbeeld van hoe cultureel WB verschillen tussen een ‘wij’ en de ‘ander’ kan benadrukken, wordt in het volgende citaat uit onze data duidelijk gemaakt:

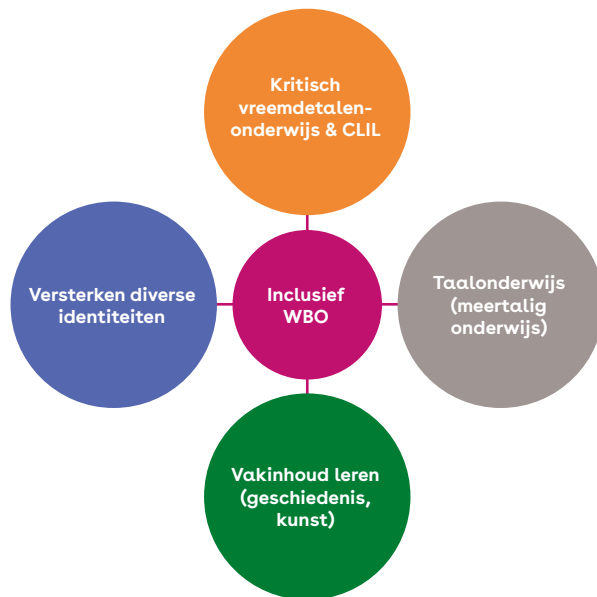
“En dat je jouw leefwijze in Nederland kan vergelijken met de leefwijze in andere landen. En dat je begrip hebt voor, en respect hebt voor die andere omstandigheden.”

(Leerkracht WB)

Hierna stel ik een model voor inclusief WBO voor dat zowel ‘naar buiten’ als ‘naar binnen’ gerichte vormen van WB combineert, en dat, door de nadruk te leggen op taalonderwijs en het versterken van de identiteiten van de leerlingen voor een inclusievere benadering van WB in het onderwijs kan zorgen.

Inclusie door WBO

Naar aanleiding van het overzicht van de literatuur over WBO, interviews met stakeholders in het kader van empirische studies en gesprekken met leerkrachten, WB- en tto-coördinatoren en leerlingen, stel ik voor om de volgende componenten onderdeel uit te laten maken van de ontwikkeling en implementatie van een visie op inclusief WBO:



Afbeelding 2 – Componenten van inclusief WBO.

a. Versterken van de diverse identiteiten van leerlingen

Een belangrijk uitgangspunt voor inclusief WBO is dat burgerschapsonderwijs de identiteit van leerlingen moet benoemen en bevorderen en leerlingen vaardigheden moet bijbrengen ten aanzien van communicatie en participatie. Talen- en burgerschapsdocenten moeten respect voor diversiteit en de ontwikkeling van een reeks kritische vaardigheden bevorderen, inclusief vaardigheden van “interculturele evaluatie” (Hall, 2000, p. 49). De basis

van inclusief WBO is zo het versterken van de diverse identiteiten van de leerlingen door middel van een sociolinguïstieke benadering. In hun recente artikel bespreken Abe & Shapiro (2021) hoe sociolinguïstiek als toegangspoor voor WBO kan dienen bij gesprekken in dit kader, over diversiteit, gelijkheid en sociale rechtvaardigheid. Hun aanpak, geïnspireerd op de Critical Language Awareness (CLA) theorie, betreft studenten bij zowel onbekende als vertrouwde taalvormen, om zo kritische reflectie te bevorderen over het ‘zelf’ en de ‘ander’, een cruciaal onderdeel van de ontwikkeling van wereldburgerschap. Leerlingen worden zich op deze wijze bewuster van hun impliciete vooroordelen en leren te argumenteren tegen wijdverbreide taalkundige stereotypen en misvattingen.

Ook Fischer et al. (2020) stellen een conceptueel kader in vier stappen voor om via sociolinguïstieke kennis het taalbewustzijn en de identiteiten van leerlingen in het taalonderwijs te stimuleren. Het uitgangspunt van dit kader is dat leerlingen eerst hun eigen taalrepertoire en dat van de mensen om hen heen moeten begrijpen, voordat er in de klas kan worden gewerkt aan meertalige identiteiten. Daarvoor hebben ze ‘krachtige kennis’ nodig (Young & Muller, 2013), in dit geval sociolinguïstische kennis. In een tweede fase moeten leerlingen zich bezighouden met de sociolinguïstische kennis uit stap 1 door deze kennis in hun eigen kennisschema in te bouwen, maar ook door interactie met leeftijdsgenoten en de leerkracht in verschillende participatieve activiteiten. Dat leidt tot een mogelijke aanpassing van de meertalige identiteiten (stap 3) en tot een grotere investering in het leren van nieuwe talen (stap 4). Scan de QR-code voor een lesvoorbeeld waaruit blijkt hoe meertalige identiteiten in het taalonderwijs van de onderbouw van het voortgezet onderwijs kunnen worden bevorderd.



b. Waarderen en benutten van de talige en culturele diversiteit van leerlingen

Een tweede component van inclusief WBO is het waarderen en benutten van de talige en culturele diversiteit die leerlingen meebrengen naar school. Meertaligheid houdt in dat iemand in het dagelijks leven meer dan één taal in verschillende contexten gebruikt, zonder deze talen per se perfect te beheersen (Muysken, 2014). Meertaligheid is in Nederland al lang een maatschappelijke realiteit, maar door globalisering en groeiende mobiliteit is het aantal meertalige leerlingen op Nederlandse scholen de afgelopen decennia steeds verder gegroeid (KNAW, 2018).

Modellen van holistisch meertalig onderwijs (Duarte & Günther-van der Meij, 2018) stellen voor om het taalbewustzijn van alle leerlingen te stimuleren door de thuistalen van leerlingen bij het reguliere onderwijs te betrekken. In Duarte & Günther-van der Meij (2019) zijn veel ideeën en tools verzameld om zowel de thuistalen van de leerlingen bij het onderwijs te betrekken als ook bruggen tussen de instructietalen te slaan – in zowel het PO als het VO/MBO. Exemplarisch daarvoor is het lesvoorbeeld dat kan worden bekeken na het inscannen van volgende QR-code.



c. Kritisch vreemdetalenonderwijs

Een derde component van inclusief WBO is kritisch vreemdetalenonderwijs en CLIL-onderwijs. Het vreemdetalenonderwijs is per definitie intercultureel (Serco et al., 2005). Aangezien cultuuronderwijs als louter overdracht van kennis als onvoldoende wordt gezien, wordt een intercultureel perspectief voorgesteld zodat vreemdetalenonderwijs verder gaat dan “kennis over” talen, door “empathisch begrip van” de sprekers van andere talen (Steele, 2000: 200). Zo worden leerlingen aangemoedigd om tolerant te zijn ten aanzien van verschillen. Dit proces wordt ook wel “cultural awareness” genoemd.

Cultureel bewustzijn is een onderdeel van de interculturele competentie. Een van deze competenties is de **intercultureel communicatieve competentie** in de zin van “the individual’s ability to communicate and interact across cultural boundaries” (Byram, 1997: 7). Het concept van **kritisch cultureel**

bewustzijn (Byram, 1997) gaat nog een stap verder door een politieke dimensie te integreren in het vreemdetalenonderwijs. In het kader van kritisch cultureel bewustzijn wordt onderwijs gezien als een praktijk die geworteld is in een verlangen naar **sociale verandering**. De interesse van kritische benaderingen in onderdrukte gemeenschappen (Darder et al., 2003) omvat onvermijdelijk een antiracistische houding, die gerelateerd is aan de principes van meertalig en multicultureel onderwijs. Kritische pedagogiek en multicultureel onderwijs zijn elkaars “spiegelbeelden” (Gay, 1995), in die zin dat ze zowel “diversiteit erkennen en waarderen”, als dat ze erop gericht zijn studenten voor te bereiden “op actief lidmaatschap van een democratie” door “kritisch denken, reflectie en actie” aan te moedigen (Nieto, 2004). Zo wordt het leren van talen ideologisch gezien een onderdeel van het streven naar sociale rechtvaardigheid, dat vraagt om afstand te nemen van “functionele en technische benaderingen” (Philipps & Gonzalez, 2004). Scan de QR-code voor een leesvoorbeeld gericht op het vvto.



Verder is het ook cruciaal om inclusief wereldburgerschap in het **CLIL-onderwijs** (Content and Language Integrated Learning) te integreren. Porto & Byram (2015) stellen voor om **intercultureel burgerschapsonderwijs** te verbinden met CLIL-lessen. Volgens de auteurs is er behoefte aan een algemeen kader dat betekenis en inhoud geeft aan het perspectief op de aangeboden lessen en de daarbij gebruikte pedagogische strategieën. Daar wordt aan tegemoet gekomen door het bevorderen van kritisch cultureel bewustzijn in het vreemdetalen-/cultuuronderwijs en dat in de context te plaatsen van mensenrechteneducatie en onderwijs in democratisch burgerschap (Guilherme, 2002).

Alhoewel Porto & Byram (2015) erkennen dat CLIL een revolutie voor het vreemdetalenonderwijs was, merken ze op dat de huidige conceptualisaties en realisaties neigen naar structuralisme, marktgerichtheid en Eurocentrisme. Hun idee is dat de doelen van CLIL gecombineerd kunnen worden met die van WBO, om een gevoel van burgerschap te bevorderen bij leerlingen door thema’s van sociaal belang (inhoud leren) in de tweede/vreemde taal (taal leren) aan te reiken en de verbinding te leggen met de samenleving

(burgerschapsonderwijs). In dit kader stellen ze een stappenplan voor om de verbinding tussen CLIL-onderwijs en WBO tot stand te brengen. Het stappenplan volgt de vijf *savoirs* (kennisdomeinen) van Byram (1997):

- *Savoir* (een onderwerp bijvoorbeeld uit de geschiedenis)
- *Savoir comprendre* (bewustwording en begrijpen van het onderwerp)
- *Savoir apprendre/faire* (onderzoek en analytische vaardigheden)
- *Savoir être* (nieuwsgierig zijn, onderzoekende houding)
- *Savoir s'engager* (evalueren en kijken naar effecten op maatschappelijk niveau).

Onderzoek van de leerstoel over WBO in het tto

Er is weinig bekend over hoe WBO en het tto met elkaar verbonden zijn en hoe WB in het Nederlandse tto wordt vormgegeven. In een vierde studie is de relatie tussen WBO en tto in het Nederlandse voortgezet onderwijs onderzocht. Daar waren drie middelbare scholen bij betrokken, in het kader waarvan er drie directeurs, drie tto-coördinatoren, zes docenten en veertien leerlingen zijn geïnterviewd. Uit de resultaten blijkt dat alle vormen van WB van Oxley en Morris (2013) terug te vinden zijn in het Nederlandse tto. Vooral politiek wereldburgerschap, cultureel wereldburgerschap, moreel wereldburgerschap en kritisch wereldburgerschap. Bovendien suggereren de bevindingen dat WB en tto met elkaar verbonden zijn door het internationale karakter van de activiteiten die door de school worden uitgevoerd, zoals uitwisselingsprogramma's voor studenten, excursies en internationale projecten. Ook Porto et al. (2018) en De Graaff (2013) benoemen het belang van internationale samenwerkingsprojecten. Deze projecten worden door hen benoemd als de verbinding tussen taalonderwijs en WB.

Voor wat betreft de werkvormen wordt de CLIL-didactiek nauwelijks ingezet door de geïnterviewde docenten. Werkvormen als samenwerken, projectonderwijs, presenteren en debatteren worden voornamelijk genoemd. Wel werken docenten vaak vakoverstijgend samen aan projecten.

Uit de interviews komt naar voren dat wereldburgerschap in ieder geval meer voorkomt in het kader van het tto dan in de context van vakken die de leerlingen regulier aangeboden krijgen. Leerlingen zelf blijken erg kritisch te zijn over het WBO dat ze onderwezen krijgen en verlangen naar meer diepgang

in de vorm van extra debatactiviteiten, of een nieuw (filosofisch) vak. Ook interessant is wat de leerlingen zeggen over de herkomst van hun kennis over wereldburgerschap; voornamelijk social media blijkt daarbij hun bron:

“Het zou goed zijn als we dat meer zouden doen, want het meeste van wereldburgerschap leer ik niet door school. Maar door social media. Als ik het alleen van school zou leren, zou ik eigenlijk helemaal niets van wereldburgerschap weten. Maar soms dan is er iets gebeurd en worden er connecties gemaakt in de les, maar eigenlijk leer ik meer van social media dan van school.”

(Leerling in Focusgroep 1)

d. Vakinhoud leren

Een vierde en laatste component van inclusief WBO heeft betrekking op de perspectieven op het leren van vakinhoud (in bijvoorbeeld geschiedenis, aardrijkskunde, kunst). Volgens Santisteban et al. (2018) is geschiedenisonderwijs essentieel voor het onderwijs in wereldburgerschap, omdat het leerlingen helpt om historisch besef (“historical awareness”) te ontwikkelen. Rösen (2004) stelt dat historisch bewustzijn voortbouwt op het verleden om het heden te begrijpen. Geschiedenisonderwijs in relatie tot WB stelt bijvoorbeeld de ontberingen aan de kaak waaronder mensen of groepen mensen lijden die hebben plaatsgevonden, nu plaatsvinden of nog zullen plaatsvinden, als gevolg van de handelingen van diegenen die alleen commerciële belangen verdedigen.

Gebrek aan historisch besef heeft als gevolg dat leerlingen minder kennis en vaardigheden ten aanzien van WB ontwikkelen. In een onderzoek naar de politieke kennis van 461 zestienjarige Spaanse jongeren, zagen Santisteban & Pagès (2009) hoe de beperkte kennis van leerlingen over de geschiedenis van de democratie in Spanje gedeeltelijk de geringe belangstelling voor hedendaagse politiek en het voortbestaan van veel stereotypen verklaart. Geschiedenisonderwijs kan ons dus ook helpen na te denken over actuele noties van diversiteit, inclusie en participatie.

Vooraf in onze interviews met leerlingen zagen wij dat de link tussen geschiedenisonderwijs en WB – in de vorm van de ontwikkeling van historisch besef – niet altijd expliciet wordt gemaakt en dat leerlingen zich hier bewust van zijn. De volgende citaten van leerlingen met betrekking tot het onderwerp slavernij illustreren dat:

Wat leerlingen zeggen over WB en geschiedenis (I)

“Het boek [van het vak geschiedenis] zelf geeft veel te weinig informatie over slavernij vind ik zelf. Dat is echt heel erg veel te weinig”

(Havo 4-leerling)

“Dat punt van racisme, daar wilde ik al eerder iets over zeggen, want ik merk dat er bij ons op school veel te weinig les over wordt gegeven en er veel te weinig over wordt gesproken. Want we hadden van de week een discussie over “Zwarte Piet moet weg” even heel vlak gezegd ja of nee. En dan komen er punten voorbij waarin ik denk hallo zeg, wat zeg je nou weer, wat weet je van deze wereld? Dan gaan ze beweren dat Zwarte Piet niet voor slavernij stond, terwijl de geschiedenis ons heeft geleerd dat dat wel zo is. En dan komen er ook dingen naar voren als, ik vind het lastig om te zeggen, maar dan gaf ik een punt over dat wanneer zij er zoveel last van hebben dat dat... je kan wel medelijden tonen voor die mensen en begrip tonen, dat is het woord. En dat zag ik wel heel weinig. En dat leert mij dan dat er veel te weinig wordt gedaan momenteel bij ons op school, als je zulke oppervlakkige antwoorden krijgt”

(Leerling 5-vwo).

Door de toenemende culturele diversiteit in de samenleving krijgen scholen steeds vaker te maken met nieuwe perspectieven op gevoelige historische onderwerpen, zoals het slavernijverleden van Nederland en veel andere Europese landen (Priya & Harmke, 2020). Volgens Grever en Van Boxtel (2014) is het onderwijscurriculum in Nederland voornamelijk vormgegeven vanuit een westers perspectief, zo ook bij het vak geschiedenis. Voor de omgang met gevoelige onderwerpen stellen Grever en Van Boxtel (2014) dat het belangrijk is dat mensen zich in een ander kunnen inleven en meerdere perspectieven kunnen begrijpen en aanwenden. Deze aanpak wordt beschreven als **multiperspectiviteit** en houdt in “dat men tegenstrijdige morele waarden,

die zijn verankerd in verschillende perspectieven, herkent en begrijpt binnen hun context” (Priya & Harmke, 2020, p. 167). Om multiperspectiviteit in de geschiedenislessen te kunnen toepassen moeten leerkrachten zich bewust worden van de eigen cultureel bepaalde perspectieven en zich er niet door laten beperken. Uit onze data blijkt dat leerlingen inderdaad aangeven dat de geschiedenisboeken alleen de focus leggen op dominante groepen:

Wat leerlingen zeggen over WB en geschiedenis (II)

“In het geval van het geschiedenisboek vind ik vooral het hoofdstuk over de Verenigde Staten van Amerika bijzonder westers gericht. Maar dat zeg ik ook vanuit het perspectief van iemand waarvan zijn halve familie in Latijns-Amerika zit. Waar het overigens bijna niet over gaat in het hele geschiedenisboek.”

(Havo 5-leerling)

Bij het vak geschiedenis op Nederlandse scholen staat dus vaak de geschiedenis vanuit een ‘westers’ perspectief centraal. Daarbij blijven belangrijke historische personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen onderbelicht. In de publicatie “10 keer meer geschiedenis – Les-inspiratie”³ staan voorstellen om de gewone lesinhoud aan te vullen vanuit meerdere perspectieven.

3 <https://www.fawakaondernemersschool.nl/wereldburgerschapmeergeschiedenis/>

Onderzoek van de leerstoel over WBO en geschiedenis in Caribisch Nederland

In het kader van een vijfde studie van de leerstoel werd er gekeken naar WBO in Caribisch Nederland (CN). Het doel was om inzichten te bieden die scholen helpen om te voldoen aan de eisen van de burgerschapswet en het curriculum, zodat burgerschapseducatie beter kan aansluiten bij de leefwereld, omgeving, kansen en perspectieven van de leerlingen in CN. De nadruk lag op de perspectieven van schooldirecteuren, docenten en leerlingen in het voortgezet onderwijs en stakeholders bij de overheid.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat burgerschapseducatie in CN niet specifiek geïntegreerd is in het schoolcurriculum of geoperationaliseerd is in leerdoelen. Thema's met betrekking tot burgerschap zijn onderverdeeld in verschillende vakken. Voor veel respondenten op de eilanden werd ook de term 'burgerschap' of 'burgerschapseducatie' als nieuw ervaren. Momenteel ligt de focus in het onderwijs in CN meer op het ontwikkelen van maatschappelijke kennis in het kader van de vakken geschiedenis of maatschappijleer. Enkele docenten gaven bijvoorbeeld aan dat het lesmateriaal "ongelooflijk gekleurd" is. Dat is ook terug te lezen in het volgende citaat van een leerkracht:

"(...) Nederland staat heel erg centraal. En als het niet Nederland is, dan is het Europa. En daar staan ook best wel veel achterhaalde termen in en een achterhaalde manier van onze geschiedenis vertellen. Dus dat biedt wel kansen om ook daarover in discussie te gaan, over terminologie en dat soort dingen."

(Leerkracht op Bonaire)

Om te kunnen vaststellen in hoeverre het curriculum aansluit op de belevingswereld van de leerlingen, hebben wij de mate waarin de leerlingen zich identificeren met het eigen eiland, Europees Nederland en Europa in kaart gebracht. Daaruit blijkt dat leerlingen in CN zich het sterkst identificeren met hun eigen eiland en minder sterk met Europees Nederland of met Europa. In de enquête is ook aan leerlingen gevraagd waaraan specifiek meer aandacht zou moeten worden geschonken. Leerlingen hebben daarbij onderwerpen genoemd als waarden, rechten, politiek, geschiedenis, talen, beroepen en verschillende culturen, - zowel lokaal als globaal -, racisme, homofobie en seksisme. Maar ook persoonlijke (sociale) vaardigheden, zoals hoe iedereen met respect te behandelen, hoe om te gaan met school en geestelijke gezondheid, hoe om te gaan met andermans religie (niet alleen het katholicisme of het christendom) of met onrechtvaardigheid, en hoe je een goede burger kunt zijn.

Schoolportret 4: Stedelijk College Eindhoven, locatie Oude Bossche Baan

- **Stad:** Eindhoven
- **Leerlingaantal en achtergronden:** 825 leerlingen, 70 nationaliteiten
- **Niveaus:** alle vmbo-leerwegen en Eerste Opvang Anderstaligen
- **Profielen:** Global Citizen Network en Unesco-school

Het Stedelijk College Eindhoven staat in een grootstedelijk gebied. De locatie Oude Bossche Baan biedt alle vmbo-leerwegen aan. Elke dag komen leerlingen met 65 tot 70 verschillende culturele achtergronden de school binnen. Adjunct-opleidingsdirecteur Arjen Daelmans: "De hele wereld is iedere dag bij ons op school vertegenwoordigd".

Wereldburgerschap

Het Stedelijk College Eindhoven was al langere tijd bezig met wereldburgerschap en vond wereldburgerschapsonderwijs ook erg belangrijk. Van andere scholen kreeg de school te horen dat het onderwijs waar het Stedelijk College Eindhoven voor staat, goed past bij de profielen van het Global Citizen Network en Unesco. Hoewel de school niet de ambitie heeft om allerlei bordjes van verschillende profielen aan de wand te kunnen hangen, heeft het zich wel aangesloten bij deze twee profielen. Waar andere scholen soms actief zoeken naar profilering, ging dit bij het Stedelijk College Eindhoven dus eerder andersom.

Wereldburgerschap betekent op het Stedelijk College Eindhoven vooral een bewustwording van de verschillende culturen. Met alle verschillende culturen in de leerlingpopulatie die binnenkomen in de school, kun je spreken van een soort minisamenleving op de school. Daar wil de school haar leerlingen op voorbereiden. Ook wordt er juist stilgestaan bij de verschillen die er zijn en niet alleen de overeenkomsten. Zo geeft de school de leerlingen de tools om met elkaar om te gaan en open te staan voor elkaar.

De visie op wereldburgerschap op deze school is enerzijds onderdeel van een proces waarin (wereld)burgerschap een steeds belangrijkere plek innam. Anderzijds is deze visie tot stand gekomen door de dagelijkse praktijk waarin leerlingen van verschillende achtergronden elkaar dagelijks tegenkomen. Dat kon voor misverstanden zorgen. Docente Marieke Vannisselroij: "Ook al vind je het niet belangrijk, je hebt er elke dag mee te maken. Dus je moet er toch mee om kunnen gaan".

In de school is een grote Wereldburgerschapsmuur. Hier hangen (foto's van) projecten en producten die met wereldburgerschap te maken hebben. Hoewel leerlingen zich niet altijd volledig bewust zijn van het begrip wereldburgerschap, wordt WBO op deze manier wel heel zichtbaar en tastbaar.

Advies

Het advies van het Stedelijk College Eindhoven voor andere scholen die vorm willen geven aan het thema wereldburgerschap, is om heel goed te kijken naar de eigen school en leerlingpopulatie. Door het heel klein te houden en goed te kijken naar wat past bij de kracht, kwaliteiten en passies van de leerlingen maak je de goede keuze. Hierdoor leren leerlingen wat zij zelf kunnen bijdragen en hoe ze een goede wereldburger worden.



Samenvatting en vervolgstappen

Zoals de titel van deze oratie al aangeeft: de wereld is er al. Dat wordt ook duidelijk uit de vier schoolportretten die in deze oratie zijn opgenomen. Scholen in Nederland hebben te maken met groeiende aantallen leerlingen die een talig en cultureel diverse achtergrond hebben. Het vertrekpunt van de leerstoel is dat wereldburgerschap en inclusie elkaar ontmoeten in de waardering en het omarmen van talige en culturele diversiteit in het onderwijs. Als paraplueterm kan WBO een geschikte setting zijn om inclusief onderwijs vorm te geven, om diversiteits- en gelijkwaardigheidsonderwerpen aan te snijden en om erop te acteren op school. Zoals uit ons onderzoek is gebleken, gebeurt dat echter niet overal zomaar.

Door de oorsprong van WBO als verlengstuk van internationalisering in het onderwijs ligt de nadruk van WBO zoals dat nu in Nederland wordt onderwezen vaak vooral op 'naar buiten gerichte' vormen, oftewel leerlingen in aanraking laten komen met mondiale onderwerpen, door het organiseren van excursies, reizen en het aanleren van kennis in vreemde talen. Het aanvullen van deze vormen van WBO met activiteiten en benaderingen die ook 'naar binnen gericht' zijn (d.w.z. kritische benaderingen) is cruciaal, als het gaat om het vormgeven van inclusief WBO. Het model voor inclusief WBO (afbeelding 3) kan hiervoor als kader dienen. Het model combineert inzichten vanuit de sociolinguïstiek, kritisch cultureel bewustzijn, intercultureel burgerschapsonderwijs en multiperspectiviteit en is zo in te zetten als holistisch instrument bij de formulering of verscherping van een schoolvisie op WB.

Een eerste vervolgstap van de leerstoel zal de verdere uitwerking van dit model van inclusief WBO zijn, in samenwerking met scholen en leerkrachten, om zo een echte interventie met lesmateriaal en tools voor inclusief WBO te ontwikkelen en ter beschikking te stellen.

Voor wat de toekomst betreft, willen wij onze kennis van inclusief WBO verder verdiepen. Een studie die al gaande is, onderzoekt de relatie tussen collective teacher efficacy en het onderwijzen van wereldburgerschaftscompetenties op middelbare scholen. Verder willen wij het meten van wereldburgerschaftscompetenties bij leerlingen en leerkrachten verder onderzoeken. Ten slotte zal de leerstoel de relatie tussen WBO en kansenongelijkheid nader onderzoeken. Onderwijsongelijkheid is een hardnekkig probleem in het Nederlandse onderwijs. Ongelijkheid in het onderwijs wordt vaak zichtbaar in de overgangprocessen die leerlingen toegang geven tot verschillende schoolvormen en studierichtingen. De leerstoel zal daarom de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs nader onderzoeken. Naast de genoemde onderzoeken wil de leerstoel de komende tijd meer nadruk leggen op ontwikkelingen in relatie tot stappen 2 en 3 van het model van McCowan (2008).

Scan de QR-code voor een bijlage met allerlei tools voor WBO.



“Als je een schip wilt bouwen, roep dan geen mannen bij elkaar om hout te verzamelen, het werk te verdelen en orders te geven. Leer ze in plaats daarvan te verlangen naar de enorme eindeloze zee.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

Bronnen

Abe, S., & Shapiro, S. (2021). Sociolinguistics as a pathway to global citizenship: Critically observing 'self' and 'other'. *Language Awareness*, 30(4), 355-370.

Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: EPO.

Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International journal of special education*, 27(1), 42-59.

Akkari, A., & Maleq, K. (2020). Global citizenship education: Recognizing diversity in a global world. In A. Akkari & K. Maleq (Eds.), *Global citizenship education: Critical and international perspectives* (pp. 3-13). Springer International Publishing.

Andreotti, V. O. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.

Bellamy, R. (2000). Citizenship beyond the nation state: The case of Europe. In N. O'Sullivan (Ed.), *Political Theory in Transition* (pp. 91-112). NY: Routledge.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Carabain, C. (2012). *Global citizenship: From public support to active participation*. Amsterdam: NCDO.

Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R.D. (2003) *The Critical Pedagogy Reader*. NY: Routledge.

Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53, 66-89.

Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.

De Graaff, R. (2013). *Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*. Universiteit Utrecht. <http://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/285024>

Dijkstra, A. B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Universiteit van Amsterdam. https://pure.uva.nl/ws/files/1615318/122688_PDF_7303Dijkstra_webversie.pdf

Duarte, J. (2021). Global citizenship means different things to different people - Visions and Implementation of Global Citizenship Education in Dutch secondary education. Prospects, <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09595-1>

Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*. <https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153>

Duarte, J. & Robinson-Jones (2022). Bridging theory and practice: conceptualisations of global citizenship education in Dutch secondary education. *Globalisation, Societies and Education*, DOI: 10.1080/14767724.2022.2048800

Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs: Ja maar hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal* (6)2, 14-17.

Eidhof, B. (2020). *Handboek Burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs*. Utrecht/Amsterdam/Den Haag: ProDemos.

Eidhof B., ten Dam, G., Dijkstra AB. & van de Werfhorst, HG. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*. 2016;11(2):114-129.

El Hadioui, I. (2019). *Switchen en klimmen*. Amsterdam. Van Genneep.

Fisher, L., Evans, M., Forbes, K., Gayton, A., & Liu, Y. (2020). Participative multilingual identity construction in the languages classroom: A multi-theoretical conceptualisation. *International Journal of Multilingualism*, 17(4), 448-466.

Gay, G. (1995). Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy. In Sleeter, C. and McLaren, P. 1995. *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. Albany, NY: SUNY Press, 155-190.

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.

Geijsel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., & ten Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives: Differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 15(6), 711-729.

Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert*. Acco.

Ghemawat, P., & Altman, S. (2019). The State of globalization in 2019, and what it means for strategists. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2019/02/the-state-of-globalization-in-2019-and-what-it-means-for-strategists>

Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.

Grever, M., & Boxtel, C. (2014). Verlangen naar tastbaar verleden. *Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Uitgeverij Verloren.

Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede. Universiteit Twente.

Guilherme M. (2002) *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters

Hall, S. (2000). Conclusion: the multi-cultural question. In B. Hesse (Ed.), *Unsettled multiculturalisms: diasporas, entanglements, 'transruptions'* (pp. 209-241). London: Zed Books.

Inspectie van Onderwijs. (2016). *De Staat van het Onderwijs: Onderwijsverslag 2014/2015*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2016/04/13/staat-van-het-onderwijs-2014-2015>.

Jansen, K. A. (2010). Defending the Body. *Ethnologia Scandinavica*, 40, 16-27.

Katzarska-Miller, I. & Reysen, S. (2018). Inclusive global citizenship education: Measuring types of global citizens. *Journal of Global Citizenship and Equity Education* 6(1), 1-23.

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen / KNAW (2018). *Talen van Nederland*. Geraadpleegd op 10 juli 2021 op <https://knav.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland>.

Liu, H. (2020). Globalization and world citizenship education. *International Journal of Learning and Teaching*, 6(2), 94-97.

McCowan, T. (2008). Curricular transposition in citizenship education. *Theory and Research in Education*, 6(2), 153-172.

Munnikma, A., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voorgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.

Muysken, P. (2014). *Meertaligheid*. Geraadpleegd op 10 juli 2021 op <https://www.ensie.nl/pieter-muysken/meertaligheid>.

Niens, U. & Reilly, J. (2012) Education for global citizenship in a divided society? Young people's views and experiences. *Comparative Education*, 48(1), 103-118.

Nieto, S. (2004) *Affirming Identity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Boston: Pearson Education.

Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Osler, A. & Starkey, H. (2015). Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 30-39.

Oxfam. (2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Geraadpleegd op 18 november 2021 op <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>

Pashby, K., Costa, M., Stein, S. & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education, *Comparative Education*, (56)2, 144-164.

Pfister, U. (2012). Globalization. In *European History Online* (EGO). Leibniz Institute of European History (IEG). <http://ieg-ego.eu/en/threads/backgrounds/globalization/ulrich-pfister-globalization>

Phipps, A. & Gonzalez, M. (2004). Modern Languages. *Learning & Teaching in an Intercultural Field*. London: Sage

Porto, M., & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.

Priya, K., & Harmke, D.-C. (2020). Multiperspectiviteit bij sensitief erfgoed in de klas. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 41(3), 166-175.

Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, citizenship and social Justice*, 5(3), 179-190.

Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

Santisteban, A., Pagès, J., & Bravo, L. (2018). History education and global citizenship education. In I. Davies (Ed.), *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. Palgrave Macmillan.

Santisteban, A., & Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.

Sercu, L. et al. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation, *Journal of Political Ideologies*, 13(1), 73-94.

Scheffer, P. (2007). *Het land van aankomst*. De Bezige Bij.

Sincer, I., Severiens, S., & Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teaching and Teacher Education*, 78, 183-192.

Snider, J.S., Reysen, S. and Katzarska-Miller, I. (2013), Globalization message framing. *J Appl Soc Psychol*, 43, 1599-1607

Steele, R. (2000). Language Learning and Intercultural Competence. In Lambert, R.D. and Shohamy, E. (eds.) 2000. *Language Policy and Pedagogy. Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 93-206). Amsterdam: Benjamins.

UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Geraadpleegd op 10 november 2021 op <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Geraadpleegd op 18 november 2021 op <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993?posInSet=1&queryId=b4ba544c-fe48-48fb-b18b-b77f7c9306a7>

Vervoort, M., Scholte, R. & Scheepers, P. (2011). Ethnic composition of school classes, majority-minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands. *Journal of Adolescence*, 34, 257-267.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.

Veugelers, W., Derriks, M., & De Kat, E. (2008). Mondiale vorming en wereldburgerschap. *De Pedagogische Dimensie*, 70, 1-79.

Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1, 229-250

Zahabioun, S., Yousefy, A., Yarmohammadian, M. H., & Keshtiaray, N. (2012). Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization. *International Education Studies*, 6(1), 195.

Colofon

Titel De wereld is er al. Inclusie door wereldburgerschap.

Oratie prof. dr. Joana Duarte

Teksten schoolportretten Franke Schuurmans

Voorwoord Onno van Wilgenburg

Redactie/eindredactie Tsjerk Bottema, Petra Dam, Metamorfose

Vormgeving Osage

Druk OBT-Opmeer

Beeld IKC St. Jozef, Koningin Wilhelmina College, Nuffic-beeldbank



Op deze publicatie, met uitzondering van het beeldmateriaal, is de Creative Commons naamsvermelding NietCommercieel 3.0 Unported-licentie van toepassing. Ga naar www.nuffic.nl/ccl voor meer informatie over het hergebruik van deze publicatie.



Nuffic Kortenaerkade 11 2518 AX Den Haag
Postbus 29777 2502 LT Den Haag
T 070 4260 260 www.nuffic.nl