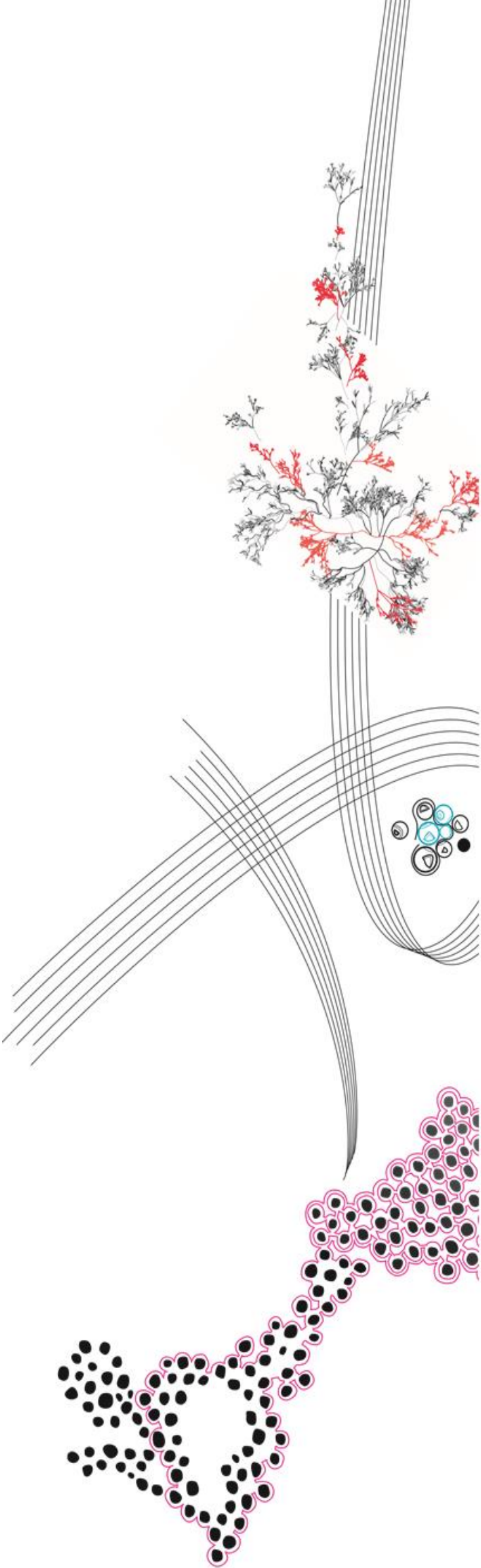




Wereldburgerschapsvorming

bij maatschappijleer

Het ontwikkelen van een prototype analyse-instrument

Laura W. J. Venhorst

S1188313

Verslag Onderzoek van Onderwijs (10EC) ter afronding
van de eerstegraads docentenopleiding Leraar
Voortgezet Hoger Onderwijs in Zaakvakken

Begeleider: Michiel Waltman
Tweede beoordelaar: Martin Rosema

Enschede, 19-08-2018

UNIVERSITY OF TWENTE.

Samenvatting

Door de verdere globalisering in de wereld is wereldburgerschapsvorming steeds belangrijker geworden. De vraag is hoe het onderwijs hier aan kan bijdragen. Zeker een vak als maatschappijleer zou wereldburgerschapsvorming kunnen ondersteunen. Toch heerst er onder docenten veel twijfel of zij voldoende bekwaam zijn om hun leerlingen voor te bereiden op wereldburgerschap. Dit onderzoek heeft hierop ingespeeld door een prototype analyse-instrument te ontwikkelen waardoor docenten de mogelijkheid hebben om te inventariseren wat je als docent al doet, ten opzichte van wat er allemaal mogelijk is in het ondersteunen van wereldburgerschapsvorming binnen de doelen van maatschappijleer.

Door middel van een literatuuranalyse is gezocht naar overlappende velden tussen wereldburgerschapsvorming en de doelstellingen van maatschappijleer. Dit liet zien dat maatschappijleer bij kan dragen aan wereldburgerschapsvorming door een aantal didactische principes. Zowel het ontwikkelen van de abstracte beheersing van de begrippen die centraal staan bij maatschappijleer is belangrijk, als de vaardigheden van het vergelijken, classificeren, causaal redeneren, kritisch denken en discussiëren. Deze vaardigheden dragen niet alleen bij aan de politieke en maatschappelijke geletterdheid, politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen en het vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie, maar zorgen ook dat leerlingen opgeleid worden tot mensen die later sociaal verantwoordelijk kunnen zijn, wereldwijde competenties kunnen hebben en maatschappelijke betrokkenheid kunnen vertonen. Daarnaast moeten de kenmerken van het analyse-instrument zich ook richten op de diverse houdingen die ontwikkeld worden bij maatschappijleer en die ook nodig zijn voor verwerven van wereldburgerschap. Openheid, empathie, tolerantie, enige distantie, een onderzoekende houding en nieuwsgierigheid kunnen hier benoemd worden. Tot slot moet het analyse-instrument het opbouwen van een waardesysteem meenemen. Dit komt bij meerdere vaardigheden en het ontwikkelen van houdingen aan de orde en is zeer belangrijk voor het beoordelen van mondiale vraagstukken. Deze didactische principes zijn omgezet in een prototype analyse-instrument dat voorgelegd is aan een expert en twee ervaren docenten maatschappijleer. Hierbij werd ook een scoringssysteem bedacht voor het beoordelen van de mate waarin aan deze principes gedaan wordt. De participanten bevestigden een aantal van de gevonden kenmerken uit de literatuur, maar de docenten waren ook kritisch over de haalbaarheid van sommige bevraagde vaardigheden en houdingen. Het vergelijkende perspectief en het causaal redeneren werden benoemd als enkele punten van discussie of deze meegenomen moeten worden als kenmerken van het analyse-instrument. Dit verslag sluit af met een aantal beperkingen en verdere aanbevelingen tot vervolgonderzoek om het onderwerp van wereldburgerschapsvorming bij maatschappijleer verder uit te diepen.

Inhoudsopgave

1 Inleiding	4
2 Theoretisch kader	6
2.1 Wat is wereldburgerschap?	6
2.2 Hoe kan wereldburgerschapsvorming bij leerlingen bevorderd worden?	7
2.3 Hoe wordt in de didactiek van maatschappijleer momenteel aandacht besteed aan wereldburgerschapsvorming?	9
2.4 Hoe kan geanalyseerd worden in hoeverre op een school bij het vak maatschappijleer wereldburgerschapscompetenties worden bevorderd?	16
3 Methode.....	23
3.1 Respondenten.....	23
3.2 Procedure en instrument	23
3.3 Analyse.....	24
4 Resultaten	27
4.1 Expert	27
4.2 Docenten	29
5 Conclusie	36
5.1 Inzichten vanuit de literatuur.....	36
5.2 Inzichten naar aanleiding van de interviews	37
5.3 Prototype analyse-instrument.....	40
6 Discussie	50
7 Referenties	52
8 Bijlages	55

1 Inleiding

Doordat de samenleving in een rap tempo blijft veranderen, moet ook het onderwijs mee blijven bewegen. Het Platform Onderwijs 2032 kijkt in opdracht van de staatssecretaris van Onderwijs naar de inhoud van onder andere het voorgezet onderwijs. In een eerste studie kwamen zij tot de conclusie dat de internationale verwevenheid en culturele diversiteit van de samenleving toeneemt (Schnabel et al., 2016). Het onderwijs zou dit moeten reflecteren in zijn lesstof en de aanbeveling werd gegeven dit mee te nemen in de burgerschapsvorming op scholen. De opvolger, Curriculum.nu, beschrijft onze huidige wereld als een dorp waarbij de afhankelijkheid van mensen op wereldschaal steeds groter is geworden (Curriculum.nu, 2018). Ook in dit onderzoek wordt aangekaart dat er op school meer aandacht moet zijn voor burgerschapsvorming buiten de grenzen van het land. Een derde recente ontwikkeling die aangeeft dat burgerschapsvorming op wereldniveau gezien wordt als belangrijk is te vinden in een gebeurtenis bij het Programme for International Student Assessment (PISA). Deze instelling bekijkt elke drie jaar wereldwijd de vaardigheden van 15-jarige scholieren in het onderwijs. Voorheen betroffen deze vaardigheden wiskunde, taalvaardigheid en natuurwetenschappen. In 2017 werd er aangekondigd dat het volgende onderzoek ook zou gaan kijken naar de *global competence* van leerlingen. Als leerlingen deze competentie bezitten dan zouden zij in staat zijn om op lokaal, globaal en intercultureel niveau problemen te onderzoeken, verschillende perspectieven op wereldniveau te begrijpen, succesvol en begripvol te interacteren met anderen, en tot slot duurzaamheid en het collectieve belang te ondersteunen (Schleicher, 2018). Global competence wordt in het Nederlands ook wel vertaald naar wereldburgerschapsvorming (NRO-subsidie voor uitvoering PISA 2018 naar dr. Martina Meelissen, 2015). Deze ontwikkelingen laten zien dat wereldburgerschapsvorming in het onderwijs belangrijker is geworden.

Het belang van wereldburgerschap binnen het onderwijs wordt ook erkend door docenten die lesgeven in het voortgezet onderwijs, waarbij ze de internationale dimensie in hun vakken zien als steeds belangrijker wordend (Veugelers, 2011). Een onderzoek van Robbins, Francis en Elliott (2003) toont aan dat alhoewel driekwart van de ondervraagde docenten van mening is dat wereldburgerschapsvorming een plaats moet krijgen op school, maar 35 procent zich zelfverzekerd genoeg voelt om hier ook daadwerkelijk aan bij te dragen. Een veel gehoorde klacht van zowel nieuwe docenten als docenten die al langere tijd voor de klas staan is dat ze zich niet bekwaam voelen om hun leerlingen voor te bereiden op het wereldburgerschap (Davies, Harber & Yamashita, 2005; Daens, Van Ongevalle & De Bruyn, 2011). Ze weten niet hoe ze aan wereldburgerschapsvorming moeten doen. Daarbij kan ook vermeld worden dat docenten bij activiteiten ook niet expliciet de relatie leggen met wereldburgerschap (Veugelers, Derriks & De Kat, 2008). Mogelijk ondersteunen ze wereldburgerschapsvorming al, maar zijn ze zich hier nog niet van bewust. Zeker bij een vak zoals maatschappijleer, waarin nationaal burgerschapsvorming een

centrale rol speelt, zouden sommige didactische principes ook positief kunnen bijdragen aan wereldburgerschapsvorming. Bij dit vak komen zowel sociaalwetenschappelijke kennis als typische denk-, redeneer- en onderzoeksvaardigheden tot zijn recht, die vereist zijn voor actief burgerschap (Olgers, van Otterdijk, Ruijs, de Kievid, & Meijs, 2010). Om maatschappijleerdocenten meer inzicht te geven in hun eigen bijdrage aan wereldburgerschapsvorming en ook hoe deze eventueel verhoogd kan worden, kan er een analyse-instrument ontworpen worden. Dit analyse-instrument moet dan ingaan op de relaties tussen de kennis, vaardigheden en houdingen die centraal staan bij maatschappijleer en de positieve invloed die dit kan hebben op wereldburgerschapsvorming. Dit leidt tot de hoofdvraag: wat zijn de kenmerken van een analyse-instrument voor docenten om te inventariseren in hoeverre zij bij maatschappijleer aandacht besteden aan wereldburgerschapsvorming?

Om dit te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Wat is wereldburgerschap?
2. Hoe kan wereldburgerschapsvorming bij leerlingen bevorderd worden?
3. Hoe wordt in de didactiek van maatschappijleer momenteel aandacht besteed aan wereldburgerschapsvorming?
4. Hoe kan geanalyseerd worden in hoeverre op een school bij het vak maatschappijleer wereldburgerschapscompetenties worden bevorderd?

Dit onderzoek is op te splitsen in drie delen. Het eerste onderdeel zal zich voornamelijk richten op literatuuronderzoek om de deelvragen te beantwoorden. Hierbij zal gebruik gemaakt worden van een combinatie van veelal *peer-reviewed* wetenschappelijke literatuur en handboeken gebruikt bij het vak maatschappijleer. Aan de hand van dit literatuuronderzoek zal er een eerste opzet gemaakt worden van een prototype analyse-instrument waarmee docenten kunnen inventariseren in hoeverre zij bij maatschappijleer aandacht besteden aan wereldburgerschapsvorming. Vervolgens zal het tweede deel zich richten op het verbeteren van dit analyse-instrument door het voor te leggen aan een expert en twee docenten van verschillende scholen. Deze interviews zijn bedoeld om de kenmerken van het analyse-instrument verder te specificeren en aan te vullen. Dit onderdeel zal verder beschreven worden in de methode- en de resultatensectie. Afsluitend volgt vanuit het literatuuronderzoek en het onderzoek onder de expert en de docenten de conclusie waarbij de hoofdvraag beantwoord wordt en er een verbeterde versie van het prototype analyse-instrument gepresenteerd wordt. Ook zullen er enkele discussiepunten behandeld worden en zal dit verslag enkele voorstellen tot vervolgonderzoek aandragen.

2 Theoretisch kader

2.1 Wat is wereldburgerschap?

Hedendaags wereldburgerschap kenmerkt zich vooral in het maken van een connectie tussen het lokale en wereldwijde. In het algemeen is het een manier van denken en leven binnen meerdere overlappende samenlevingen, steden, regio's, staten, naties en internationale gemeenschappen (Green, 2009). Voor het specifiek maken van deze definitie, moet er gekeken worden naar de verschillende manieren hoe wereldburgerschap geïnterpreteerd kan worden. Wereldburgerschap, net zoals nationaal burgerschap, is immers open voor interpretatie. Veugelers, Derriks en De Kat (2008) categoriseren drie veel aangehangen visies op wereldburgerschap binnen het onderwijs: open wereldburgerschap, moreel wereldburgerschap en sociaal-politiek wereldburgerschap.

2.1.1 Drie visies

De eerstgenoemde visie op wereldburgerschap is het open wereldburgerschap (Veugelers, Derriks & De Kat, 2008). Hierin staat de kleiner wordende wereld centraal, evenals meer betrokkenheid tussen delen van de wereld en het overschrijden van de grenzen hierbij. Deze vorm vraagt dus enige kennis van andere culturen en een open houding richting nieuwe ervaringen, maar besteed geen aandacht aan de morele dimensie van wereldburgerschap. Om deze reden wordt het door andere scholars ook wel bestempeld als de minimale interpretatie of de eerste stap richting wereldburgerschap (Davies, 2006; Green, 2009). Het draait bij deze vorm vooral om het creëren van bewustwording. Een persoon kan niet handelen naar de principes van wereldburgerschap als hij er niet van bewust is dat de cultuur om hem heen zijn percepties kleurt (Green, 2009). Dit zelfbewustzijn maakt het voor deze persoon ook mogelijk om zich beter te identificeren met de universele menselijke ervaringen en dus zijn medemens in andere culturen. Daarnaast creëert het ook enige mate van gevoel van verantwoordelijkheid naar de medemens. Men is wel bewust van zijn positie in de wereld, maar er wordt nog weinig mee gedaan. Om deze reden wordt er vaak voor een andere vorm gekozen: moreel wereldburgerschap. Deze invulling van wereldburgerschap is vooral gebaseerd op categorieën zoals gelijkheid en mensenrechten (Veugelers, Derriks & De Kat, 2008; Reysen & Katzarka-Miller, 2013). Ook wordt er aandacht besteed aan morele waarden zoals het waarderen van diversiteit, bevorderen van mogelijkheden voor gelijkheid en het nemen van verantwoordelijkheid (Veugelers, 2009). Burgerschapsontwikkeling wordt steeds vaker nadrukkelijk verbonden met morele ontwikkeling (Davies, 2006; Oser & Veugelers, 2008). Hierbij staat niet alleen zorg voor de medemens centraal, maar ook het beschermen van de natuur (Reysen & Katzarka-Miller, 2013). Tarrant (2010) vult aan dat het belangrijk is dat mensen handelen vanuit een rechtvaardige manier omdat ze dit zelf willen en niet omdat ze dit zien als hun taak. Tot slot bespreken Veugelers, Derriks en De Kat (2008) nog een derde vorm: sociaal-politiek wereldburgerschap. Hierbij wordt voornamelijk gericht op een

verandering van sociale en politieke verhoudingen in de richting van meer gelijkheid in machtsverhoudingen en de waardering van culturele diversiteit.

2.2 Hoe kan wereldburgerschapsvorming bij leerlingen bevorderd worden?

Morais en Ogden (2010) hebben een conceptueel model gemaakt waarin zij wereldburgerschap onderverdelen in drie domeinen. De keuze voor de domeinen van wereldburgerschap, sociale verantwoordelijkheid, wereldwijde competenties en wereldwijde maatschappelijke betrokkenheid, is ontstaan uit een meta-analyse en zijn terugkerende overkoepelende dimensies in literatuur naar wereldburgerschap. Alhoewel het model ontworpen is om te meten in hoeverre educatie in het buitenland een positief effect heeft op wereldburgerschap, is het ook in de huidige context zeer relevant. Morais en Ogden (2010) hebben zich bij het ontwerpen van het model gericht op literatuur over wereldburgerschap in het algemeen. Deze samenhangende domeinen weerspiegelen niet alleen hoe het onderwijs, maar ook overheidsinstanties en verenigingen wereldburgerschap zien (Morais & Ogden, 2010). Daarnaast biedt dit model duidelijke aanknopingspunten voor duurzame vorming van wereldburgerschap. Er worden niet alleen kennis, vaardigheden en een houding verwacht, maar ook daadwerkelijke acties op het gebied van wereldburgerschap. Er moet rekening gehouden worden met de verschillende visies op wereldburgerschap in relatie tot dit model. Het model en zijn onderliggende domeinen richten zich voornamelijk op moreel wereldburgerschap. Het gaat in die zin veel over morele categorieën zoals gelijkheid. Toch laat het model ook de ruimte voor de visie van sociaal-politieke wereldburgerschap omdat het ook toepasbaar kan zijn op het streven naar het veranderen van machtsverhoudingen.

2.2.1 Sociale verantwoordelijkheid

Sociale verantwoordelijkheid kan begrepen worden als het waargenomen niveau van onderlinge afhankelijkheid en sociale belangstelling voor het welzijn van anderen, de maatschappij en het milieu (Morais & Ogden, 2010). Hierin zijn elementen te herkennen van moreel wereldburgerschap. Morele burgers zorgen voor het algemene welzijn en de personen die niet voor zichzelf kunnen opkomen (Althof & Berkowitz, 2006). In lijn met wereldburgerschap is iemand sociaal verantwoordelijk als diegene bijvoorbeeld maatschappelijk onrecht op wereldniveau kan identificeren en evalueren. Een belangrijk onderdeel hierbij is dat ze begrijpen dat lokaal gedrag ook consequenties kan hebben op wereldniveau.

Om burgers sociaal verantwoordelijk te maken, is het belangrijk om te werken aan de morele ontwikkeling. Een manier waarop dit gedaan kan worden is door aan het rechtsvaardigheidsgevoel te werken (Colby et al., 1987). Een veelgebruikte methode in het onderwijs is het discussiëren over morele dilemma's met een groep van *peers* over allerlei nog niet afgeronde morele problematiek (Althof & Berkowitz, 2006). Dit zou ervoor zorgen dat leerlingen meer inzichten krijgen vanuit

verschillende invalshoeken. Hierdoor wordt er ingegaan op concepten zoals bewustwording, empathie, waarden en altruïsme. In contrast tot een volwassene-kind relatie, hebben *peers*, zeker in vriendschappen, meer wederzijds respect voor elkaars standpunt (Nucci, Krettenauer, & Narváez, 2014). In het klaslokaal zou de docent wel ervoor moeten zorgen dat deze voorwaarde gecreëerd wordt. Een goed pedagogisch klimaat in een groep lijkt een positief effect te hebben op burgerschapsvorming in het algemeen. Alhoewel de effecten gevarieerd waren, waren er aanleidingen dat een goed pedagogisch klimaat ertoe kan leiden dat leerlingen zich vrijer voelden om een kritische mening te uiten, iets wat goed aansluit bij het belichten van alle perspectieven op bepaalde problemen (Geboers, Geijssel, Admiraal & Ten Dam 2013).

2.2.2 Wereldwijde competenties

De tweede dimensie benoemd door Morais en Ogden (2010), wereldwijde competenties, gaat in op een ruimdenkende houding waarbij, naast het begrijpen van iemands eigen cultuur, ook actief gezocht wordt naar het begrijpen van andere culturele normen en verwachtingen en het gebruik maken van deze kennis om met elkaar om te gaan, te communiceren en effectief te werken buiten iemands eigen omgeving. Deze dimensie gaat in op het zelfbewustzijn over het eigen kunnen in relatie tot het succesvol omgaan met anderen in interculturele situaties, de interculturele communicatievaardigheden en de kennis en interesse in wereldkwesties en evenementen. Als iemand wereldwijd competent is, dan zou hij in staat moeten zijn om interacties tussen mensen van verschillende culturen te mediëren en hen te helpen om het perspectief van de ander in te zien. Hierbij is dus enige kennis nodig van verschillende culturen. Naast tekstboekkennis, heeft (fysieke) interactie met personen van andere culturen een grote meerwaarde. Studeren, samenwerken of zelfs samen dineren zorgt al voor meer begrip. Vooral als de vriendengroep van een individu zeer homogeen is, kan bovenstaande ervoor zorgen dat er meer kennis ontstaat van andere culturen (Antonio, 2001).

2.2.3 Maatschappelijke betrokkenheid

Het laatste domein, wereldwijde maatschappelijke betrokkenheid, kan begrepen worden als het aanzetten tot actie en het herkennen van de lokale, nationale en wereldwijde gemeenschappelijke kwesties en het hierop reageren door acties zoals vrijwilligerswerk, politieke activisme en maatschappelijke participatie (Morais & Ogden, 2010). Hierbij hoort het construeren van een politieke stem door hun kennis en ervaringen. Wat binnen dit domein vooral centraal staat en waar wereldburgerschapsvorming zich op zou moeten richten, is een verandering in houding richting politieke activisme en maatschappelijke participatie. Wanneer en waarom zou iemand maatschappelijk gaan participeren om een lokale, nationale of wereldwijde kwestie aan te pakken? Om gedrag te veranderen, zou mogelijk gekeken kunnen worden naar de houding van personen. Als

mensen het gevoel hebben dat ze positief bij kunnen dragen aan een probleem, dan zullen ze eerder proactief gedrag vertonen dan als ze dit niet zien (Arbuthnott, 2008; Stern, 2000). Wel moet hierbij vernoemd worden, dat een grote verandering in intentie vaak maar een kleine verandering teweegbrengt in actie (Webb & Sheeran, 2006). Andere factoren mediëren het effect. Een verandering in houding wordt vergroot als er om een specifieke handeling wordt gevraagd, waarbij de persoon inziet dat zijn verandering nut heeft. Deze taak moest uitvoerbaar zijn (Arbuthnott, 2008). Deze psychologische inzichten kunnen ook toegepast worden in het onderwijs. Een taak kan uitvoerbaar en specifiek gemaakt worden door er bijvoorbeeld een praktische opdracht aan te koppelen. Binnen de maatschappelijke vakken bestaat er dus wel ruimte om veranderingen in houding aan te pakken.

Morais en Ogden (2010) beschouwen het verwerven van wereldburgerschap pas succesvol als alle drie dimensies aanwezig zijn. Bij het ontbreken van één of meerdere dimensies wordt de kans groter dat de dimensie waar wel hoog op wordt gescoord, later ook (snel) zou kunnen afnemen. De principes van wereldburgerschapsvorming in het onderwijs kunnen op vele manieren plaatsvinden. Wel konden er een aantal algemene voorwaarden gevonden worden. Een goed pedagogisch klimaat in de groep kan bijvoorbeeld een positieve invloed hebben op het verhogen van de sociale verantwoordelijkheid omdat leerlingen zich vrijer voelden om bij hun *peers* hun mening te uiten (Geboers, Geijssels, Admiraal & Ten Dam, 2013). Daarnaast is een belangrijk element, waar kort op ingegaan is, de onderliggende kennis die een leerling moet bezitten over bijvoorbeeld andere culturele of wereldwijde problematiek, dit is een kernvoorwaarde. Kennis komt ook terug in alle competenties in het model van Morais en Ogden (2010). Om maatschappelijk onrecht te identificeren, moet de leerling weten wat dit is; om culturele normen en verwachtingen te verklaren, moet de leerling weten wat deze culturele normen en verwachtingen inhouden; en ook voor het herkennen van de lokale, nationale en wereldwijde gemeenschappelijke kwesties, moet de leerling weten wat al deze kwesties inhouden en hoe hij ze van elkaar kan onderscheiden. De aangeboden kennis en vaardigheden is bij elk vak op de middelbare school anders. In het volgende hoofdstuk zal dan ook ingegaan worden op de doelstellingen die specifiek bij maatschappijleer centraal staan en hoe hier didactisch op ingehaakt kan worden in termen van wereldburgerschapsvorming.

2.3 Hoe wordt in de didactiek van maatschappijleer momenteel aandacht besteed aan wereldburgerschapsvorming?

2.3.1 Doelstellingen

De doelstellingen van maatschappijleer richten zich op drie elementen: politieke en maatschappelijke geletterdheid, politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen en het vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie (Olgers et al., 2010). Het vak bestudeert het terrein van maatschappij en politiek zowel afzonderlijk als in hun samenhang. Olgers et al. (2010) benadrukken dat de kern van

maatschappijleer al sinds de oprichting van het vak draait om het analyseren van vraagstukken op beide terreinen en het reflecteren over mogelijke oplossingen en de geschikte bijhorende aanpak van deze vraagstukken. Hierin ondersteunt het wereldburgerschap en zijn vorming, waar het immer ook veelal om (mondiale) vraagstukken draait. Voordat er een stap gezet kan worden richting het analyse-instrument is het goed om te inventariseren in hoeverre deze doelstellingen van maatschappijleer momenteel wereldburgerschapsvorming ondersteunen. Hierbij zal naast kennis en vaardigheden ook gekeken worden naar houdingen. Deze dragen immer allen bij aan de algemene doelstellingen van het vak en zijn van belang bij wereldburgerschapsvorming. Leerlingen kunnen genoeg kennis en vaardigheden bezitten, maar als zij vervolgens niet een bijpassende houding aannemen hebben deze eerstgenoemden weinig invloed op wereldburgerschap.

Belangrijk om te vermelden hierbij is dat de derde doelstelling van maatschappijleer ingaat op het vermogen tot participatie. Het woord vermogen moet hier benadrukt worden. Daadwerkelijke participatie is dus niet een doelstelling die nageleefd wordt (Olgers et al., 2010). De leerling moet zelf bepalen of en hoe hij wil participeren na de afronding van het vak. Dit gegeven is uiterst belangrijk voor wereldburgerschap, omdat het vak maatschappijleer er dus alles aan kan doen om de leerling de handvaten te geven voor participatie, maar de leerling moet uiteindelijk zelf bepalen of en hoe hij wil participeren.

Tijdens deze analyse moet in het achterhoofd gehouden worden dat wereldburgerschap een complex en omstreden begrip is. De verschillende visies op wereldburgerschap maken het lastig om te bepalen wat nu precies goed burgerschap is en daarmee ook hoe de vorming precies moet plaats vinden. Tijdens de conceptualisering van dit begrip, door middel van het model van Morais en Ogden (2010), zijn wel een aantal belangrijke gebieden naar voren gekomen die cruciaal zijn, omdat hier vervolgens weer houdingen en vaardigheden aan op gehangen kunnen worden. Daarom zal bij de inventarisatie hoe maatschappijleer wereldburgerschapsvorming kan ondersteunen, uitgegaan worden van de domeinen van Morais en Ogden (2010). De verschillende visies zullen verder niet benadrukt worden, maar dat betekent niet dat deze domeinen visievrij zijn. Zoals al eerder benadrukt richten deze domeinen zich voornamelijk op moreel wereldburgerschap. Toch laten ze de ruimte voor sociaal-politiek wereldburgerschap omdat het streven naar verandering van politieke machtsverhoudingen en meer gelijkheid hierin wel teruggevonden kunnen worden in de domeinen.

2.3.2 Kennis

Olgers et al. (2010) geven aan dat kennis die centraal staat bij het vak maatschappijleer voornamelijk ingaat op de sociale wetenschappen bestaande uit de velden van sociologie en politicologie. Specifieker wordt er bij maatschappij ingegaan op de beleidswetenschap, de bestuurskunde en de wetenschap der internationale betrekkingen binnen de politicologie. Voor de sociale wetenschappen zijn dit de communicatiewetenschap, de organisatiewetenschappen en de culturele antropologie.

Daarnaast is er bij maatschappijleer ook aandacht voor culturele antropologie, sociale geografie, economie, geschiedenis, filosofie en rechten. Deze gebieden zijn zeer breed. Daarom is ervoor gekozen om binnen maatschappijleer deze wetenschappen te bestuderen binnen politieke en maatschappelijke vraagstukken. Daarbij wordt de samenleving en zijn structuur bestudeerd in drie hoofddomeinen: het politiek-juridische domein, het sociaaleconomische domein en het sociaal-culturele domein.

Voor wereldburgerschap geldt dat de kennis op veel van deze terreinen nodig is. Hier kunnen de begrippen en theorieën zoals geleerd bij maatschappijleer ondersteuning in bieden. Een overkoepelend thema dat binnen elk domein van wereldburgerschap naar voren komt is hoe men om moet gaan met verschillen tussen (groepen) mensen. Dat kan draaien om het welzijn van anderen, het begrijpen van andere culturele normen en verwachtingen, en het herkennen van lokale, nationale en wereldwijde gemeenschappelijke kwesties die mogelijk ook ontstaan zijn door onderlinge verschillen tussen de positie van mensen. Over het algemeen zijn dit onderwerpen waar het vak maatschappijleer veel aandacht aan besteedt. Vooral binnen het sociaal-culturele domein van maatschappijleer kunnen aanknopingspunten gevonden worden. Centrale begrippen, zoals cultuur, diversiteit, discriminatie, cohesie en culturele mensenrechten, bieden mogelijkheden om de maatschappelijke overeenkomsten en verschillen tussen mensen aan te halen. Daarnaast zullen ook begrippen binnen het politiek-juridische domein leiden tot meer kennis, die ook relevant is voor wereldburgerschapsvorming. Vrijheid, conflict, politieke mensenrechten zijn enkele voorbeelden die kunnen leiden tot meer begrip van de maatschappelijke verschillen tussen mensen op deze wereld. Tot slot zijn begrippen, zoals de sociale positie, (on)gelijkheid en sociale mensenrechten, binnen het sociaaleconomische domein ook duidelijk te koppelen aan de wereldwijde maatschappelijke verschillen tussen mensen.

Naast aandacht voor verschillen tussen mensen, vraagt wereldburgerschap ook op andere punten kennis van wereldwijde kwesties. Het model van Morais en Ogden (2010) gaat niet specifiek in op welke kwesties dit zijn, maar geeft wel aan dat het gaat om mondiale vraagstukken. Hierbij kan gedacht worden aan vraagstukken op zowel sociaal, economisch, politiek als ecologisch gebied die invloed hebben op meerdere samenlevingen in meerdere landen. Dit zijn vaak vraagstukken die impact hebben op de mondiale samenleving en waarbij de onderlinge verbondenheid tussen mensen en samenlevingen zeer belangrijk zijn (Hite & Seitz, 2016). Door de breedte van dit begrip kan er lastig gedefinieerd worden in hoeverre het vak maatschappijleer leerlingen voorbereidt op het gebied van kennis over deze mondiale vraagstukken. Het is immers onmogelijk om in de korte duur dat het vak maatschappijleer aangeboden wordt alle problematiek in de wereld te bespreken. Toch kan er beargumenteerd worden dat maatschappijleer wel degelijk leerlingen voorbereidt op dit gebied door hen vaardigheden aan te leren waarmee zij mondiale vraagstukken kunnen analyseren.

Bij maatschappijleer gaat politieke kennis vooral in op de vlakken van beleidswetenschap, de bestuurskunde en de wetenschap der internationale betrekkingen binnen de politicologie (Olger et al., 2010). Binnen het model van Morais en Ogden (2010) is dit merkbaar aangezien alle domeinen ook betrekking kunnen hebben op politieke kwesties. Als voorbeeld: het welzijn van iemand kan sterk samenhangen met de politieke situatie in een land. De parlementaire democratie en de onlosmakelijke verbinding met de rechtsstaat hebben een prominente plaats binnen het programma van maatschappijleer. Zoals binnen de verplichte eindtermen benoemd wordt, richt het verwachte kennisniveau na het volgen en behalen van het vak zich wel specifiek op westerse landen (Examenprogramma maatschappijleer havo, 2018.; Examenprogramma maatschappijleer vwo, 2018). Hierdoor lijkt er weinig plaats te zijn in het programma voor andere regeringsvormen die er bestaan in andere landen. Olgers et al. (2010) geeft mogelijkheden om dit op te lossen door vergelijkingen te maken tussen de parlementaire democratie en bijvoorbeeld een dictatuur en hoe politiek het dagelijks leven kan beïnvloeden. Opnieuw kan hier gezegd worden dat door een begrip op een hoger niveau abstract te beheersen, er wel degelijk transfer kan plaats vinden naar nieuwe, onbekende politieke situaties. De leerling kan bewijzen dat hij begrippen op een abstract niveau begrijpt door zich bij de toetsing te richten op een relatief grote transferwaarde (Hemker & Waltman, 2016). Dit hoeft niet alleen bij summatieve eindtoetsen te zijn. De docent kan ook formatief in de klas toetsen of de leerling begrippen in nieuwe contexten of in net iets andere vormen begrijpt.

Het vak maatschappijleer werkt met eindtermen die vrij smal zijn en werkt vaak binnen de context van Nederland. Daardoor lijkt het vak niet per direct een goede basis te zijn voor de kennis die gebruikt kan worden bij wereldburgerschapsvorming. Toch zijn de onderliggende concepten binnen dit vak zeer relevant. De beheersing van deze concepten op een abstract niveau kan ervoor zorgen dat de opgedane kennis gebruikt kan worden als basis voor de kennis die wordt verwacht bij wereldburgerschap.

2.3.3 Vaardigheden

Maatschappijleer richt zich op bepaalde denk- en redeneerwijzen die voortkomen uit de specifieke aard van maatschappelijke en politieke vraagstukken. Hierbij staan denk- en redeneervaardigheden centraal die zich richten op waarheidsvinding van veelal voorlopige en veranderende waarheden (Olgers, et al, 2010). Door de complexiteit van deze vraagstukken zijn er geen eenduidige oplossingen. Zo geven de verschillende actoren in verscheidene vraagstukken een andere waardering aan bepaalde waarden. De vaardigheden die leerlingen opdoen horen zich daarom niet alleen te richten op het herkennen en herinneren, maar juist ook op het vergelijken, classificeren en causaal redeneren (Ruijs, 2012).

2.3.3.1 Vergelijken, classificeren en causaal redeneren

Een belangrijke redeneerwijze bij maatschappijleer gaat in op het leren door te vergelijken, niet alleen in tijd, maar vooral ook met andere samenlevingen (Olgers et al., 2010). Vanuit maatschappijleer is het idee hierachter dat vergelijkingen met andere landen meer associaties verankeren bij datgene wat geleerd wordt over de eigen samenleving. Voor wereldburgerschapsvorming kan dit het doel dienen om ten eerste meer bewustzijn te creëren bij leerlingen door aan te tonen dat er wel degelijk grote verschillen bestaan tussen eigen en andere samenlevingen en culturen. Olgers et al. (2010) benadrukken dat in de meeste maatschappijleermethoden de vergelijking vaak alleen plaats vindt aan het einde van elk hoofdstuk. Het zou effectiever zijn om ermee te beginnen. Ten tweede gaat wereldburgerschap ook over wereldwijde kwesties en interacties met andere culturen uit andere landen. Hierbij vinden telkens vergelijkingen plaats, want er wordt gekeken naar bijvoorbeeld onderlinge situaties en verschillen tussen culturele kenmerken. Vergelijken kan men het beste toepassen door te beginnen bij wat leerlingen al weten. Hierdoor kan de leerling makkelijk verschillen en juist ook overeenkomsten vinden tussen hun eigen en de getoonde andere situatie (Ruijs, 2012). Voor het maken van een goede vergelijking moeten leerlingen de procedure van het vergelijken kennen. Het kiezen van de juiste variabelen of kenmerken om te vergelijken is hierbij cruciaal. Gebaseerd hierop kan de leerling classificeren. Hij maakt een indeling van elementen in groepen op basis van hun overeenkomsten (Marzano, 2010 zoals geciteerd in Ruijs, 2012). In het verlengde van vergelijkingen ligt ook het causaal redeneren. Verschillen in visies leiden tot verschillend denken over een probleem, die zullen leiden tot ook verschillen in oplossing. Daarnaast is causaal redeneren voor wereldburgerschap ook van belang omdat het inzicht kan bieden in hoe het handelen van actoren op lokaal niveau gevolgen kan hebben op mondiaal niveau. Om dit te ontwikkelen stelt Ruijs (2012) voor om met als-dan opdrachten te werken. Hierbij kan bijvoorbeeld de vraag gesteld worden: wat zou er gebeuren als immigratie helemaal stopt? Hiermee traint de leerling te kijken naar de verschillen tussen oorzaak en gevolg, waarbij hij ook nog eens de stap kan zetten tussen het vergelijken van bepaalde visies op dit probleem. Ook scenario-denken brengt de vaardigheden causaal redeneren, vergelijken, maar ook afwegen en beslissen tezamen.

2.3.3.2 Kritisch denken en discussiëren

Vergelijken, classificeren en redeneren vindt ook plaats bij het kritisch denken bij maatschappijleer. Dit is vooral belangrijk bij het vinden en ook kunnen benoemen van politieke problemen (Jeliazkova & Hoppe, 2012), een belangrijk onderdeel bij wereldburgerschapsvorming. Jeliazkova en Hoppe (2012) onderschrijven hier de verschillen tussen een normaal probleem en een politiek probleem. Politieke problemen gaan nooit alleen maar om het waarnemen van een bepaald verschijnsel, maar ook om de framing. Problemen zijn sociale en politieke constructies, dat wil zeggen dat ze pas betekenis krijgen als mensen er een bepaalde draai of duiding aan geven. Daarnaast moet het probleem ook erkend

worden door een andere groep dan de groep die het probleem in eerste instantie heeft gevonden. Pas als er een eenduidig frame gekozen wordt, kan er gezocht worden naar een oplossing. Dit gegeven is belangrijk bij wereldburgerschapsvorming, aangezien het ontwikkelen van kritisch kijken naar (wereld)problemen van belang kan zijn bij het uiteindelijke (h)erkennen van maatschappelijke en politieke kwesties op elk niveau in de samenleving. De docent zou hierop in kunnen gaan bij maatschappijleer door bijvoorbeeld de leerlingen de media te laten volgen over mondiale vraagstukken en ook informatie te laten verzamelen en beoordelen over mondiale vraagstukken. Voor de framing en het kijken naar verschillende perspectieven zou de docent verschillende culturele, nationale en internationale informatiebronnen kunnen inzetten.

In principe zijn alle politieke problemen controversieel, ze zijn immers veelal omstreden. Dit geldt ook voor veel gemeenschappelijke kwesties op wereldniveau. Immigratie en milieuproblematiek zijn een tweetal populaire voorbeelden die elke dag weer in het nieuws terugkomen. Diana Hess (2009) beschrijft in haar boek *Controversy in the Classroom* waarom het belangrijk is om controversiële kwesties te bespreken. Hess (2009) definieert controversiële kwesties als vragen over publiek beleid die significante onenigheid veroorzaken. Daarbij benadrukt zij vooral dat controversiële onderwerpen bij uitstek geschikt zijn voor democratisch onderwijs. Hierbij is het vooral belangrijk dat de leerlingen democratie 'doen'. Het kerndoel van de democratie is niet alleen het praten over een onderwerp maar ook het luisteren naar elkaar. Discussiëren en het naar voren brengen en verdedigen van standpunten, zowel van jezelf als van anderen, liggen hier in de kern. Daarnaast leren mensen, door al op jonge leeftijd te beginnen met het discussiëren over controversiële kwesties, om te gaan met afwijkende meningen en daarbij ook meningsverschillen. Het is dus ook belangrijk dat er tijdens een discussie ruimte geboden wordt voor het standpunt van anderen. Discussies met *peers* is bij het conceptualiseren naar voren gekomen als een doeltreffend middel bij wereldburgerschapsvorming. Als voorwaarde hierbij kon wel gesteld worden dat er een veilig klimaat moest zijn waarin dit gedaan kon worden. Dit is in lijn met de ideeën van Hess (2009), die stelt dat als leerlingen zich niet op hun gemak voelen ze ook niet snel hun ideeën zullen uitdrukken. Een hulpmiddel om een veilig klimaat te creëren is door gezamenlijke basisregels vooraf af te spreken.

2.3.3.3 Waardeonderwijs

Waarden spelen een centrale rol in de didactiek van maatschappijleer (Olgers et al., 2010). Denk aan elk probleem, elk debat en elke discussie. Veelal draaien ze om verschillen in waarden bij partijen. Er is vaak sprake van veel onenigheid over publiek beleid, een echt controversieel vraagstuk (Hess, 2009). De doelstelling om bij leerlingen oordeelsvermogen te ontwikkelen kan ook niet zonder waarden. Daarop wordt een oordeel vaak gebaseerd. Bij wereldburgerschap zijn het nastreven van bepaalde waarden net zo belangrijk. Thema's zoals gelijkheid en mensenrechten spelen immers een

belangrijke rol en wereldburgerschap verlangt dat de bezitter hier actie voor wil ondernemen. Hierbij lijkt het opbouwen van het waardesysteem of karaktervorming gewenst. Dit is ook wel het laatste niveau van de taxonomie voor leerdoelen met betrekking tot waarden (Krathwohl et al, 1973, zoals geciteerd in Olgers, 2010). Hier wordt een consistent geheel van waarden toegepast op zowel het eigen leven als op politieke en maatschappelijke vraagstukken. Voordat dit wordt bereikt, zullen er eerst een aantal andere niveaus behaald worden, die stuk voor stuk ook een meerwaarde hebben voor wereldburgerschap. Opvolgend zijn dit:

1. Receptiviteit: openstaan voor ideeën, zaken en verschijnselen. Dit niveau sluit goed aan bij de open houding die van een wereldburger verwacht wordt.
2. Respons: ingaan op meningen, accepteren en luisteren. Dit is belangrijk voor de wereldwijde competentie.
3. Waardevol oordelen: men toont zich als iemand die uitdrukkelijke waardering heeft voor standpunten en verschijnselen, en wijdt zich toe, waardeert en ondersteunt. Dit speelt een rol bij de maatschappelijke betrokkenheid.
4. Organisatie van waarden: in bepaalde situaties met dilemma's van waarden omgaan. Afwegen, onderzoeken, beoordelen.

Olgers et al. (2010) benadrukt dat veel leerlingen met een bepaalde houding de klas binnenkomen. Ze zullen moeite hebben met het openstaan voor bepaalde waarden en ook om hier een respons op te geven. Er moet dus niet onderschat worden hoe belangrijk de eerste stappen zijn. Een leerlijn voor waardeonderwijs, waarbij vaardigheden zoals het vergelijken weer terugkomen, dient bewust ingebouwd te worden in het curriculum.

2.3.4 Houdingen

Het meenemen van de affectieve kanten van leren is een punt van discussie bij maatschappijleer (Olgers et al., 2010). Aan de ene kant zou je het zeker mee moeten nemen omdat burgerschapsvorming zich niet beperkt tot alleen kennis over een samenleving, maar juist ook houdingen en gedragingen. Daarbij blijft burgerschapsvorming immers een belangrijk onderdeel bij maatschappijleer. Aan de andere kant mogen leerlingen niet beoordeeld worden op hun houdingen omdat deze worden afgeleid van opinies en opvattingen die nogal tijdgebonden zijn (Olgers et al., 2010). Uiteindelijk kan gezegd worden dat maatschappijleer zich niet kan beperken tot de cognitieve doelen, omdat leerlingen juist met allerlei preconcepties, gevoelens en attitudes binnen komen. Olgers et al. (2010) hebben in hun handboek maatschappijleer een aantal attitude- en reflectiedoelen voorgesteld:

- "openheid: de bereidheid meningen te toetsen aan de werkelijkheid/meerdere bronnen.

- empathie: inlevingsvermogen, de bereidheid om mede op basis van inleving in de positie van anderen tot een afgewogen mening/oordeel te komen.
- tolerantie: de bereidheid om op basis van kritische acceptatie van meningen en gedragingen van anderen de eigen mening te toetsen.
- (enige) distantie: de bereidheid vanuit verschillende perspectieven maatschappelijke problemen te analyseren.
- onderzoekende houding: de bereidheid vragen te stellen bij ogenschijnlijke vanzelfsprekendheden.
- nieuwsgierigheid." (p. 162)

Vele van deze kunnen ook bijdragen aan wereldburgerschapsvorming. Openheid en empathie kunnen bereikt worden door samen te werken met anderen, gevoelens, ideeën en ervaringen te delen, te luisteren en in te leven in het denken van anderen en ook deze verschillen en overeenkomsten tussen mensen te waarderen. Kritische zelfreflectie kan bijdragen aan de onderzoekende houding. Reflectie op hoe mondiale vraagstukken een rol spelen in het dagelijks leven en ook wat je eigen gedrag hierin voor een rol speelt kan ervoor zorgen dat de leerling ogenschijnlijke vanzelfsprekendheden aan de kaak stelt. Verschillende vaardigheden die eerder behandeld zijn zullen ook bijdragen aan de houding van leerlingen. Het verkennen van verschillende standpunten en perspectieven in relatie tot mondiale vraagstukken kan ertoe leiden dat de leerling later ook beter bereid is om vanuit verschillende perspectieven maatschappelijke problemen te analyseren. Tezamen zullen al deze vaardigheden ook mogelijk kunnen leiden tot meer tolerantie. Discussiëren en het voeren van dialogen kan leiden tot meer bereidheid om ook te kijken in hoeverre de ander een punt heeft met betrekking tot mondiale vraagstukken omdat ze vaardig genoeg zijn om hier kritisch naar te kijken.

Er zijn verschillende aanknopingspunten op het gebied van kennis, vaardigheden en houdingen tussen maatschappijleer en wereldburgerschapsvorming. Rekening houdend met de doelstelling van maatschappijleer kan gebaseerd hierop een eerste aanzet tot een analyse-instrument worden gemaakt.

2.4 Hoe kan geanalyseerd worden in hoeverre op een school bij het vak maatschappijleer wereldburgerschapscompetenties worden bevorderd?

Er bestaat dus een duidelijke overlap tussen wat nodig is voor het verwerven van wereldburgerschap en de didactiek van maatschappijleer. Inhoudelijk sluit het vak aan bij wereldburgerschap en ook wordt er bij maatschappijleer aan vaardigheden en houdingen gewerkt ter bevordering van het oordeelsvermogen en het vermogen tot participatie die ervoor zorgen dat er duurzaam wereldburgerschap verworven kan worden. Het doel van dit onderzoek is om de kenmerken van een analyse-instrument voor docenten te bepalen waarmee zij kunnen inventariseren in hoeverre zij bij

maatschappijleer aandacht besteden aan wereldburgerschapsvorming. Voor dit analyse-instrument zullen mondiale vraagstukken centraal staan. Vanwege de complexiteit van het begrip wereldburgerschap moeten er keuzes gemaakt worden. De literatuurstudie naar wereldburgerschap en zijn vorming liet zien dat er vele aspecten zijn waar wereldburgerschap op ingaat, maar in de basis blijft het een manier van denken en leven binnen meerdere overlappende samenlevingen, steden, regio's, staten, naties en internationale gemeenschappen (Green, 2009). Een terugkerend onderwerp is dan ook hoe het leven binnen deze gemeenschappen geregeld moet worden. In de kern van maatschappijleer draait het ook om politieke en maatschappelijke vraagstukken die in essentie deze vraag proberen te beantwoorden. Daarnaast moet er verantwoord worden waarom er gekozen is om het analyse-instrument specifiek te richten op mondiale vraagstukken, voor wereldburgerschap zijn regionale en nationale vraagstukken immers ook belangrijk. Deze laatstgenoemde vraagstukken staan veelal centraal bij burgerschap in Nederland. Er zijn dan ook al meerdere geteste analyse-instrumenten gecreëerd door onder andere SLO (zie o.a. Bron, Veugelers & van Vliet, 2009; Thijs, 2008). Dit onderzoek streeft ernaar om een bijdrage te leveren aan bestaande instrumenten door specifiek zich te richten op het wereldburgerschap en de uniekheid hiervan ligt in het mondiale aspect. Voor dit onderzoek kan bij mondiale vraagstukken gedacht worden aan vraagstukken op zowel sociaal, economisch, politiek of milieu gebied die invloed hebben op meerdere samenlevingen in meerdere landen. Dit zijn vaak vraagstukken die impact hebben op de mondiale samenleving en waarbij de onderlinge verbondenheid tussen mensen en samenlevingen zeer belangrijk zijn.

Bij het ontwerpen van dit analyse-instrument is dankbaar gebruik gemaakt van een eerder analyse-instrumenten van SLO (zie Thijs & De Ridder, 2012). Dit analyse-instrument gaat in op burgerschapsvorming en mensenrechteneducatie in het onderwijs. Doordat SLO al veel ervaring heeft met het opzetten en testen van hun analyse-instrumenten is deze zeer geschikt als basis voor dit prototype. Daarnaast sluit het onderwerp van dit analyse-instrument zeer goed aan bij het huidige prototype. Mensenrechten kan als voorbeeld benoemd worden van mondiale vraagstukken. Het analyse-instrument ontworpen door Thijs en De Ridder (2012) heeft gekeken naar kenniselementen, vaardigheden en houdingen. Zeker op het gebied van vaardigheden en houdingen kunnen er aansluitingspunten gevonden worden bij het creëren van het huidige instrument. De keuze om het huidige prototype te baseren op een bestaand analyse-instrument komt ook voort uit de tijdsbeperkingen. Thijs en De Ridder (2012) hebben bij de ontwikkeling van het analyse-instrument gekeken naar eerdere instrumenten voor burgerschap en ook analyses over dit onderwerp. Zowel hun instrument als de instrumenten waarop het burgerschap- en mensenrechteneducatie instrument gebaseerd is, zijn in de praktijk al getest. Hierbij hebben ze ook een werkende indeling gemaakt voor het scoren op bepaalde onderdelen. Deze kan ook voor dit prototype gebruikt worden.

2.4.1 Scoring

De onderdelen van het analyse-instrument zullen vooral bestaan uit vragen over didactische aspecten. Per vraag wordt de docent gevraagd om de mate waarin dit aspect aan de orde komt te scoren. Bij elk onderdeel van het analyse-instrument kan dezelfde score indeling gebruikt worden. In de toelichting kan de docent nader specificeren hoe hij het bevraagde aspect terug laat komen.

++	komt expliciet en regelmatig aan de orde (het aspect neemt een prominente plaats in)
+	komt expliciet aan de orde
+/-	komt enigszins of indirect aan de orde
-	komt niet aan de orde

2.4.2 Vragen

Het analyse-instrument van SLO, waar voor dit onderzoek gebruik van gemaakt is (zie Thijs & De Ridder, 2012), volgt een indeling waarbij de invuller eerst een vraag gesteld wordt en de invuller hierop kan antwoorden door vervolgens een score te geven op een aantal onderliggende categorieën. Deze categorieën worden gepresenteerd in een tabel, waarbij de invuller een score en toelichting op de score kan geven. Dit onderzoek zal dezelfde indeling aanhouden, maar voegt er één element aan toe: het vragen naar concrete voorbeelden. Dit is gedaan om de invuller te dwingen om goed na te denken over zijn antwoord en deze niet alleen te baseren op het gevoel dat hij iets wel of niet veel doet. Om de leesbaarheid van dit verslag te bevorderen zal niet telkens de gehele tabel getoond worden. De eerste vraag zal laten zien welke vormgeving er uiteindelijk gebruikt zal worden. Bij de opvolgende vragen zullen alleen de categorieën benoemd worden. Het gehele analyse-instrument inclusief correcte vormgeving is opgenomen in de bijlage (A). Ter verantwoording van elke vraag zal er eerst kort ingegaan worden op het ontstaan van de vraag naar aanleiding van de eerdere analyse naar wereldburgerschap(svorming) en de rol die het kan spelen binnen maatschappijleer.

Zoals een eerste verkenning naar de inhoudelijke kennis van maatschappijleer heeft aangetoond, sluiten deze goed aan op de principes van wereldburgerschap. In principe is alle kennis die een leerling opdoet tijdens het vak maatschappijleer relevant bij het analyseren van mondiale vraagstukken. Om later ook nog deze kennis in andere situaties toe te passen dan waarin deze geleerd zijn, zoals bijvoorbeeld van een nationale naar een mondiale context, moet de leerling de begrippen op een abstract niveau beheersen. De leerling kan bewijzen dat hij concepten op een abstract niveau begrijpt door bij de toetsing te richten op een relatief grote transferwaarde bij zowel de begrippen als de contexten. In het analyse-instrument kan dit op de volgende manier bevraagd worden:

Zorgt de docent voor het beheersen van begrippen op een abstract niveau?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Traint de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid) in een andere context toe te passen dan de geleerde context?</i>			
<i>Toetst de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) in een andere context toe te passen dan de geleerde context?</i>			
<i>Traint de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>			
<i>Toetst de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een</i>			

<i>mondiale context toe te passen?</i>			
--	--	--	--

Het vergelijkende perspectief binnen maatschappijleer kan een positieve invloed hebben op het verwerven van wereldburgerschap om een aantal redenen. In het kader van mondiale vraagstukken kan het meer bewustzijn creëren bij leerlingen door aan te tonen dat er grote verschillen kunnen bestaan tussen eigen en andere samenlevingen en culturen. Daarnaast leert het leerlingen naast verschillen ook overeenkomsten te vinden. Belangrijk hierbij is het succesvol kiezen van de juiste variabelen of kenmerken om te vergelijken en op basis hiervan te classificeren. Gebaseerd hierop kan het volgende toegevoegd worden aan het analyse-instrument:

Vraag:

- *Op welke wijze gaat de docent in op het vergelijkende perspectief in relatie tot mondiale vraagstukken?*

Onderliggende categorieën:

- *Het bekijken van meerdere vormen van samenlevingen en culturen*
- *Het zoeken naar verschillen en overeenkomsten tussen eigen en andere samenlevingen en culturen*
- *Het trainen van het kiezen van de juiste variabelen om te vergelijken (classificeren)*

In het verlengde van vergelijkingen ligt ook het causaal redeneren. Mondiale vraagstukken richten zich veelal op de invloed die het handelen van actoren op lokaal niveau heeft op mondiale kwesties. Dit kan op de volgende manier bevraagd worden:

Vraag:

- *Op welke wijze gaat de docent in op causaal redeneren in relatie tot mondiale vraagstukken?*

Onderliggende categorie:

- *Het aanzetten tot oorzaak-gevolg redeneringen tussen het handelen van actoren op lokaal niveau en de gevolgen die het kan hebben op mondiaal niveau.*

Kritisch denken bevordert het oordeelsvermogen van leerlingen. Bij kritisch denken over politieke problemen, die voornamelijk centraal staan bij wereldburgerschap, is framing erg belangrijk. Mensen kijken vanuit verschillende perspectieven naar mondiale vraagstukken. Thijs en De Ridder (2012) hebben in hun analyse-instrument ook het verzamelen van deze perspectieven toegevoegd. Voor het huidige analyse-instrument kan dit ook een meerwaarde bieden aangezien dit cruciale stappen zijn

richting het vinden van verschillende standpunten en perspectieven. Je moet immers weten welke perspectieven er zijn, voordat je ze kan gaan verkennen. Daarnaast nodigt kritische meningsvorming ook uit tot het creëren van een eigen waardesysteem. Gefundeerd je eigen mening geven laat leerlingen nadenken over wat zij belangrijk vinden in relatie tot mondiale vraagstukken. In die zin speelt het dus ook in op de waarden die zij belangrijk achten. Dit kan op de volgende manier bevraagd worden:

Vraag:

- *Op welke wijze nodigt de docent de leerlingen uit tot kritisch denken en kritische meningsvorming over mondiale vraagstukken?*

Onderliggende categorieën:

- *Lezen en volgen van media (journaal, kranten, internet)*
- *Informatie verzamelen en beoordelen*
- *Gebruik van verschillende culturele, nationale en internationale informatiebronnen*
- *Verskillende standpunten en perspectieven verkennen*
- *Kritische vragen stellen*
- *Eigen mening beargumenteren*
- *Overig:.....*

Discussie is een belangrijk middel om eigen standpunten te verwoorden en ook de standpunten van anderen te begrijpen. Hierbij komt ook weer het vormen van het waardesysteem naar voren.

Discussiëren is een veelgebruikte werkvorm bij maatschappijleer, zeker om meningen rond (mondiale) vraagstukken te bespreken. Als voorwaarde voor succesvolle discussies kan men stellen dat er een veilig klimaat gecreëerd moet worden in de klas. Daarnaast kunnen beide ook leiden tot houdingen die gewenst zijn bij zowel maatschappijleer als wereldburgerschap. Dit leidt tot onderstaande vragen:

Vraag:

- *Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot discussie in relatie tot mondiale vraagstukken?*

Onderliggende categorieën:

- *Argumenten formuleren*
- *Eigen standpunt verdedigen in discussie*
- *Standpunten van anderen weergeven en begrijpen*
- *Ruimte bieden voor standpunten van anderen*

- *Overig:.....*

Vraag:

- *Nodigt de docent de leerlingen uit tot sociale interactie in relatie tot mondiale vraagstukken?*
- *Samenwerken*

Onderliggende categorieën:

- *Delen van eigen ideeën, gevoelens, ervaringen*
- *Luisteren en inleven in het denken van anderen*
- *Verschillen en overeenkomsten tussen mensen zien en waarderen*

Tot slot is een belangrijke voorwaarde voor wereldburgerschap dat men inziet dat handelingen in het dagelijks leven ook op grote schaal invloed kunnen hebben. Reflecteren op gedrag in relatie tot mondiale vraagstukken zou ervoor kunnen zorgen dat iemand inziet dat maatschappelijke of politieke participatie een effect heeft. Dit leidt tot de volgende vraag:

Vraag:

- *Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot kritische reflectie in relatie tot mondiale vraagstukken?*

Onderliggende categorieën:

- *Reflecteren op rol van mondiale vraagstukken in het dagelijks leven*
- *Reflectie op eigen gedrag*
- *Reflectie op gedrag en leven van anderen*
- *Overig:.....*

3 Methode

Om de bruikbaarheid en relevantie van het prototype analyse-instrument te vergroten moet het getoetst worden op volledigheid en duidelijkheid. Met dit onderzoek is gepoogd om de kenmerken van wereldburgerschap en zijn vorming te identificeren en deze te koppelen aan de doelstellingen van maatschappijleer.

3.1 Respondenten

In totaal hebben er drie respondenten gekeken naar het analyse-instrument. Zij zijn in hun eigen recht allemaal experts op het gebied van wereldburgerschap, maatschappijleer en/of het ontwikkelen van analyse-instrumenten. Een expert is geselecteerd naar aanleiding van gesprekken met een vakdidacticus van de opleiding Leraar Voorgezet Hoger Onderwijs in Zaakvakken op Universiteit Twente. Hij wees erop dat voor het verhogen van de bruikbaarheid en relevantie een expert op het gebied van analyse-instrumenten van grote toevoeging kon zijn. Daarnaast hebben ook twee docenten gekeken naar het analyse-instrument. De docenten zijn werkzaam op twee verschillende scholen in de provincie Overijssel. De eerst bevroegde docent heeft 10-15 jaar ervaring met het vak maatschappijleer en de tweede bevroegde docent heeft 25-30 jaar ervaring. Beide geven les op zowel havo als vwo niveau. Naast het vak maatschappijleer geven beide docenten het vak maatschappijwetenschappen of ze hebben dit gegeven. Er moet worden opgemerkt dat er binnen dit onderzoek alleen gekeken is naar de invloed die maatschappijleer kan hebben op wereldburgerschapsvorming en niet naar maatschappijwetenschappen. Dit is de docenten ook duidelijk gemaakt.

3.2 Procedure en instrument

Alle participanten zijn benaderd door middel van een mail. Daarin stond een korte uitleg over het onderzoek, het doel en de vraag of zij mee zouden willen werken. Alle drie stemden toe. Vervolgens werd met alle participanten een afspraak gemaakt van ongeveer 45 minuten tot een uur. De interviews vonden allemaal plaats op de werkplek van de participanten. Voorafgaande aan het interview werd, in overeenstemming met de richtlijnen van de Ethische Commissie van Universiteit Twente, gevraagd of de verstrekte antwoorden gebruikt mochten worden voor onderzoeksdoeleinden (bijlage B). Hierbij werd opnieuw een korte uitleg gegeven over het doel van het interview en er werd aangegeven dat de participanten op elk moment mochten stoppen. Ook werd aangegeven dat de interviews opgenomen zouden worden ter bevordering van het verwerken van de antwoorden. Na instemming werd er gestart met de interviews.

Er werd een andere manier van interviewen gevolgd bij de expert dan bij de docenten. De expert werd eerst de definitie van wereldburgerschap voorgelegd. Daarbij werd ook toegelicht dat er voor dit onderzoek gekeken is naar de verschillende visies over wereldburgerschap. Daarna is er ook uitgelegd waarom er uiteindelijk gekozen is om te werken vanuit de domeinen uit het onderzoek van

Morais en Ogden (2010), zoals ook beschreven in dit verslag. Vervolgens werd kort ingegaan op de doelstellingen van maatschappijleer (geletterdheid, oordeelsvermogen en vermogen tot participatie). Hierbij werd ook uitgelegd dat er voor dit analyse-instrument gekeken is naar in hoeverre de doelstellingen van maatschappijleer aansluiten bij wereldburgerschapsvorming en de domeinen van Morais en Ogden (2010). Er werd ook benoemd dat er vooral gezocht is naar didactische principes bij maatschappijleer die wereldburgerschapsvorming ondersteunen. Ook is er met de expert gekeken naar de toepasbaarheid van het gebruikte leermiddelenanalyse-instrument van Thijs en De Ridder (2012) in de huidige context. Ter afsluiting werd de expert de mogelijkheden gegeven om eventuele opmerkingen te maken of vragen te stellen. Daarnaast werd hem aangeboden om het gehele verslag te ontvangen na afloop van het onderzoek. De volledige leidraad van het interview is te vinden in de bijlage (C). Daarnaast werd hem ook een hand-out gegeven die zowel de definitie en domeinen van wereldburgerschap (bijlage D) bevatte en het analyse-instrument (bijlage A).

De resultaten die volgden uit het interview met de expert zijn verwerkt om de docenten de best mogelijke versie voor te leggen. Deze versie is te vinden in de bijlage (E). De docenten werd een verbeterde versie van het analyse-instrument toegestuurd per mail. Aan hen werd gevraagd om de vragen zo goed en volledig mogelijk in te vullen. Naar aanleiding hiervan stelde de onderzoeker een aantal vragen aan de docenten. Deze gingen in op de wijze waarop ze de vragen hadden geïnterpreteerd, de duidelijkheid van het analyse-instrument en de volledigheid van het analyse-instrument. Daarnaast werd hen ook gevraagd wat hun visie was op wereldburgerschap en in hoeverre dit analyse-instrument ruimte liet voor deze visie. Ter afsluiting werd beide docenten de ruimte gegeven om eventuele opmerkingen te plaatsen. De volledige interviewleidraad is te vinden in de bijlage (F). Ook aan hen werd aangeboden om het uiteindelijke verslag te ontvangen.

De interviews met zowel de expert als de docenten kunnen getypeerd worden als semi gestructureerde interviews. De onderzoeker, en dus interviewer, heeft zich niet strikt aan de volgorde van de vragen gehouden, maar heeft er wel voor gezorgd dat alle onderwerpen zoals gegeven in de vragen zijn behandeld

3.3 Analyse

Voor het analyseren van de data is gebruik gemaakt van coderen. Hierbij zijn verschillende labels gehangen aan wat er door de participanten gezegd is. Door deze techniek wordt de data in steeds kleinere stukjes opgedeeld. Dit maakte het ook mogelijk om vergelijkingen te trekken tussen alle participanten op een aantal categorieën. De hoofdcategorieën die gebruikt zijn, zijn: de visie op wereldburgerschap, scoring en vragen. De subcategorieën bij deze hoofdcategorieën waren anders voor de expert en de docenten. Deze keuze is gemaakt omdat de aard van de interviews ook anders was en gericht op de expertisegebieden van de participanten.

3.3.1 Expert

De categorieën zijn grotendeels gebaseerd op de vragen zoals gesteld bij het interview met de expert. De onderliggende categorieën bij de hoofdcategorie visie op wereldburgerschap waren (1) de aansluiting van de domeinen op wereldburgerschap en (2) de ruimte die de domeinen laten voor de verschillende visies op wereldburgerschap. De onderliggende categorie bij de scoring was (1) de bruikbaarheid van de scoring. De onderliggende categorieën bij de vragen waren (1) de relevantie van de gestelde vragen, (2) de relevantie van de benoemde categorieën, (3) de compleetheid van de gestelde vragen, (4) de compleetheid van de benoemde categorieën, (5) de duidelijkheid van de gestelde vragen en (6) de duidelijkheid van de benoemde categorieën. Tot slot bestond er nog een overige categorie waarin data geplaatst werd die niet onder een van deze categorieën viel, maar wel relevant was voor dit onderzoek. Vervolgens is de data onder alle de hoofdcategorieën uitgeschreven op een geparafraseerde manier en opgenomen in dit verslag. Naar aanleiding hiervan konden er weer een aantal kenmerken gevonden worden die van toegevoegde waarde waren bij het ontworpen analyse-instrument.

3.3.2 Docenten

De onderliggende categorieën bij de docenten werden ook gebaseerd op de gestelde vragen. Bij de hoofdcategorie visie op wereldburgerschap werd er gekeken naar de subcategorieën (1) visie docent op wereldburgerschap, bestaande uit onderliggende categorieën (1.1) open wereldburgerschap, (1.2) moreel wereldburgerschap, (1.3) sociaal-politiek wereldburgerschap, (2) ruimte om eigen visie door te voeren en (3) visie van de school op wereldburgerschap. Bij de hoofdcategorie scoring werd de subcategorieën (1) interpretatie scoring, bestaande uit (1.1) structureel, (1.2) incidenteel en (1.3) niet aan de orde komend, en (2) algemene duidelijkheid gebruik scoring. De hoofdcategorie vragen bestond uit onderliggende categorieën (1) interpretatie vragen, (2) interpretatie categorieën, (3) relevantie van de gestelde vragen, (4) relevantie van de benoemde categorieën, (5) compleetheid van de gestelde vragen, (6) compleetheid van de benoemde categorieën, (7) de duidelijkheid van de gestelde vragen en (8) de duidelijkheid van de benoemde categorieën. Ook bij de docenten was er een overige categorie waarin data geplaatst werd die niet onder een van deze categorieën viel, maar wel relevant was voor dit onderzoek. De data onder alle categorieën werd geparafraseerd gerapporteerd voor dit verslag. Vervolgens konden hieruit conclusies getrokken worden over de bruikbaarheid van het aangeboden analyse-instrument. De validiteit van dit onderzoek naar de kenmerken van het analyse-instrument wordt verhoogd door twee docenten van twee verschillende scholen en een expert te interviewen. De expert heeft kennis van de juiste vormgeving van analyse-instrumenten en over het meten van burgerschap op scholen. Daardoor wordt de kans verhoogd dat het analyse-instrument daadwerkelijk meet wat het behoort te meten doordat de kans verkleind

wordt dat er fouten zitten in de vormgeving van het analyse-instrument en dan met name de manier van bevraging en de score. Daarnaast laten de interviews met docenten zien of de gedachtegang van de onderzoeker bevestigd wordt dat de manier van vragen en de onderliggende categorieën aansluiten op wat het analyse-instrument beoogd te meten, namelijk wereldburgerschapsvorming bij maatschappijleer door middel van het in elke categorie omschreven handelen van de docent. Hierbij zal ook gekeken worden of de interpretatie van de onderzoeker over wat structureel, incidenteel en niet aan de orde komend is, aansluit bij hoe de docenten deze categorieën gebruiken.

4 Resultaten

De resultaten zullen hieronder besproken worden in dezelfde volgorde aan bij de methode. De resultaten naar aanleiding van de expert zullen eerst besproken worden. Hierop volgend zullen de antwoorden van de docenten aan bod komen. Bij het bespreken van de resultaten zal eerst ingegaan worden op wereldburgerschap en zijn visies en daarna zullen de antwoorden met betrekking tot het analyse-instrument weergegeven worden. Hierbij zal de volgorde van het analyse-instrument gevolgd worden, dus eerst de scoring en daarna de vragen. Vervolgens zullen de antwoorden besproken worden die niet direct bij deze onderwerpen passen of algemeen zijn, zoals eventuele opmerkingen over het analyse-instrument.

4.1 Expert

4.1.1 Visie

De expert had geen directe aanvullingen op wereldburgerschap en zijn domeinen die bij dit onderzoek gebruikt werden. Hij benadrukte dat de gebruikte domeinen ook het verschil aangeven tussen nationaal burgerschap, waar je meer op de politieke kenmerken zit zoals de democratische rechtstaat, en het verschil met wereldburgerschap waar het meer impliciet in voorkomt. Hij benoemde daarbij ook dat de domeinen genoeg ruimte laten voor alle drie de visies van wereldburgerschap (open, moreel en sociaal-politiek).

4.1.2 Scoring

De expert is de volgende scoring voorgelegd:

++	komt expliciet en regelmatig aan de orde (het aspect neemt een prominente plaats in)
+	komt expliciet aan de orde
+/-	komt enigszins of indirect aan de orde
-	komt niet aan de orde

De expert gaf aan dat de scoring op zich kon werken. Daarbij gaf hij ook aan dat er een belangrijk onderdeel in de scoring mist, namelijk het incidenteel en het structureel aandacht besteden aan wereldburgerschapsvorming. Dit geeft ook aan hoe bewust de keuze is van de docent. Bij impliciet en expliciet is het de vraag of dit bewust impliciet of expliciet gebeurt. De expert verwees hierbij naar een ander instrument ontworpen door SLO dat als doel heeft om zicht te krijgen op de wijze waarop burgerschap vorm krijgt in het onderwijsaanbod op school (zie Bron & Thijs, 2010). Dit instrument is wel ontworpen voor het primair onderwijs. Bij dit instrument is gebruik gemaakt van de incidentiele en structurele indeling.

De expert benoemde dat de visie van de school hier ook erg belangrijk is. In hoeverre krijgen ze de ruimte om hun eigen visie ook daadwerkelijk in de klas door te voeren? Kiezen ze vanuit hun

eigen motieven, de visie van de school of vanuit de nationale verplichtingen? Hij noemde dit ook wel de external requirements. Hij benoemde dit als iets waar zeker rekening mee gehouden moet worden als wereldburgerschapsvorming op een school gemeten wordt.

4.1.3 Vragen

Daarnaast had de expert nog een aantal opmerkingen over sommige vragen en categorieën. Zo merkte hij op dat alle categorieën die gebruikt worden bij de eerste vraag, zorgt de docent voor het beheersen van begrippen op een abstract niveau, gebruik maken van het woord trainen (bijvoorbeeld: *Traint de docent de leerlingen om begrippen in een andere context toe te passen dan de geleerde context?*) De expert gaf aan dat hij het woord trainen hier niet zo van toepassing vond. Trainen is heel erg sturend. Bij kennis kun je het woord trainen wel gebruiken, maar bij het ontwikkelen van eigen opvattingen en het begrijpen van andermans opvattingen is dit woord minder van toepassing. Als je dit zou gaan trainen, dan zou je het hebben over het inslijpen van motorische handelingen. Dat is hierbij niet van toepassing. De expert gaf aan dat hiervoor beter het woord ontwikkelen gebruikt kan worden.

De expert gaf aan dat sommige categorieën bij de volgende vraag over iets anders kunnen gaan dan mondiale vraagstukken. Zo werd bijvoorbeeld bij de categorieën van de vraag op welke wijze nodigt de docent de leerlingen uit tot kritisch denken en kritische meningsvorming over mondiale vraagstukken niet ingegaan op dat het lezen en volgen van media gericht is op mondiale vraagstukken. Hij gaf aan dat mensen over het algemeen slecht lezen dus hier ook op kunnen gaan antwoorden dat ze leerlingen laten lezen en media laten volgen over andere onderwerpen. Hij gaf aan dat er soms een duidelijkere koppeling gemaakt moet worden tussen de hoofdvraag en de onderliggende categorieën.

De expert ging ook in op de overlap tussen sommige vragen. Zo neemt het analyse-instrument zowel een vraag op over het uitnodigen tot discussiëren als sociale interactie. De expert benoemde hier dat sociale interactie ook past bij discussiëren. Mogelijk zouden deze categorieën meer van toepassing zijn op de dialoog. Hij gaf aan dat een stukje informatie toevoegen bij deze vragen voor meer duidelijkheid zou kunnen zorgen. Bij de vragen over discussiëren en de dialoog zou vooraf ingegaan kunnen worden op sociale interactie en dat dit op verschillende manieren plaats vindt en ook zorgt voor andere resultaten. Zo zorgt een dialoog mogelijk voor meer empathie en het discussiëren gaat in op het ontwikkelen van vaardigheden. Dit soort uitleg zou mogelijk kunnen zorgen voor meer begrip bij de docent waarom de vraag gesteld wordt en hoe hij antwoord moet geven.

Tot slot had de expert nog een aanvulling op de laatste vraag: op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot kritische reflectie in relatie tot mondiale vraagstukken?

Wereldburgerschap draait voor een gedeelte ook om dat je bewust bent wat jouw keuzes voor

invloed hebben op de rest van de wereld en hiernaar handelen. De implicaties die je eigen handelen hebben op anderen en mogelijk een handelingsperspectief hieraan koppelen, zoals ook gevraagd wordt in het derde domein van Morais en Ogden (2010), komt nu nog weinig voor. Er wordt bij deze categorieën wel ingegaan op reflecteren op eigen gedrag, maar niet specifiek ingegaan op reflecteren op eigen gedrag op gebied van sommige handelingen zoals bijvoorbeeld het kopen van kleding stukken uit China. Hij gaf aan dat de omschrijving van reflectie op eigen gedrag niet specifiek genoeg was om deze relatie te laten zien. Hij stelde voor om hierachter een kort voorbeeld te geven, zodat de docent duidelijk inziet wat er met deze categorie bedoeld wordt.

4.1.4 Overige opmerkingen

Over het algemeen had de expert de indruk dat de vragenlijst er goed uitzag en redelijk volledig inging op de domeinen die gegeven waren van Morais en Ogden (2010). Hij maakte de opmerking dat het derde domein, de wereldwijde maatschappelijke betrokkenheid, wat minder aan de orde kwam dan de rest. Verder had de expert geen aanvullende ideeën over mogelijke nieuwe vragen die nog toegevoegd konden worden.

4.2 Docenten

4.2.1 Visie

Beide docenten is eerst gevraagd naar hun eigen visie op wereldburgerschap en de ruimte die de docent voelt om zijn visie ook daadwerkelijk tot uitvoering te brengen in het kader van de visie van de school op wereldburgerschap. Voor de duidelijkheid wordt hier gerefereerd naar docent A en docent B. Docent A gaf aan dat ze werkt op een school met internationalisering op de voordeur. Dit is ook te merken in de visie op wereldburgerschap. De school richt zich op het verder kijken dan alleen het lokale. Haar school biedt ook tweetalig onderwijs aan, iets wat zij als een grote aanvulling ziet. Zij ziet haar rol in wereldburgerschapsvorming dan ook als iemand die blik van leerlingen, maar ook docenten te verbreden. Ze benoemde als voorbeeld dat ze het belangrijk vindt dat leerlingen leren dat andere culturen niet slecht zijn. Haar visie sloot goed aan bij de school. Docent B benoemde dat hij ook geen restricties voelde om zijn visie op wereldburgerschap uit te voeren. Hij ziet maatschappijleer als een van de vakken die leerlingen goed voor kan bereiden op wereldburgerschap. Hij omschreef het als zijn taak om het venster van de leerlingen, hun horizon, te verbreden. Hij beargumenteerde dat mondialisering sterk plaats vindt en dat leerlingen hier ook op voorbereid moeten worden. Hij kon zelf niet goed zeggen wat de school voor een visie op wereldburgerschap had.

4.2.2 Scoring

Docent A gaf aan dat de scoring prima te gebruiken was. Ze legde structureel uit als iets dat regelmatig voor komt in de les. Incidenteel zag ze als iets wat de ene periode wel en de andere

periode niet terugkwam. Veelal iets waar niet over nagedacht was. De derde categorie, komt niet aan de orde, legde ze uit als 'gewoon niet' oftewel daar doe ik niet aan. Docent B vond de scoring lastiger. Hij vroeg daarbij ook wat er precies mee bedoeld werd. Hij gaf daarbij wel aan dat de gegeven voorbeelden onder de scoring houvast bieden, bij het interpreteren van de scoring en het gebruik ervan.

4.2.3 Vragen

De antwoorden op de vragen zullen systematisch besproken worden door eerst het antwoord van docent A te bespreken en hierop volgend het antwoord van docent B. Bij het bespreken van de antwoorden werd ook ingegaan op de toepasselijkheid van de vragen bij maatschappijleer en of ze eventueel een vraag of categorie zouden schrappen. Hierop volgend zal nog ingegaan worden op de algemene duidelijkheid en volledigheid van het instrument volgens de docenten.

Op welke wijzen zorgt de docent voor het beheersen van begrippen op een abstract niveau?

Docent A gaf aan dat ze hier regelmatig aan probeert te doen. Met hier verwees ze naar het ontwikkelen van de vaardigheden van leerlingen om begrippen in andere contexten toe te passen dan de geleerde context. Ze gaf aan dat ze eerst vaak heel lokaal begint. Ze zei daarbij: 'Als je mij vraagt of ik in september hieraan doe dan is het antwoord nee, maar door het schooljaar heen zeg ik: jongens er is meer!' Ze benoemde Trump als een geweldig voorbeeld voor het vak want hij zegt alles heel kort en krachtig en zeker begrijpelijk voor leerlingen. Hij formuleert alles op het randje. Ze zei dat je daarmee hele mooie koppelingen kunt maken, zeker bij een begrip als sociale ongelijkheid. Brexit benoemde ze ook als voorbeeld. Dan kun je vragen: moet Nederland dat ook doen? Wel gaf ze aan dat leerlingen het erg lastig vinden. Regelmatig zet ze een onderwijsleergesprek in, maar ook artikelen. Ze gaf aan dat ze wel aan ontwikkelen doet. Op de eerste categorie (ontwikkelt de docent de vaardigheden van leerlingen om begrippen in een andere context toe te passen dan de geleerde context) heeft ze een + gegeven.

Ze zei bij de tweede categorie (toetst de docent de leerlingen om begrippen in een andere context toe te passen dan de geleerde context) dat ze dit alleen maar doet als het zo uitkomt. Als voorbeeld gaf ze aan dat Trump nu in het nieuws is, maar als hij volgend jaar niet meer in het nieuws is ze dit ook niet zou gebruiken als andere context. Wel benoemde ze dat ze probeert een stukje in praktische opdrachten toe te voegen, zoals bijvoorbeeld bij de politieke partijen opdracht, maar alleen als het thema zich ervoor leent. Ze gaf op deze categorie een +/- om deze reden.

Bij het bespreken van de volgende twee categorieën (ontwikkelt de docent de vaardigheden van de leerlingen om begrippen die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen, en toetst de docent de leerlingen om begrippen die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen) merkte ze op dat ze bij de eerste twee categorieën al gekeken

had naar de mondiale context en niet zozeer naar een andere context dan de geleerde context. Ze gaf aan dat ze dus eigenlijk dezelfde antwoorden kon geven op de laatste twee categorieën als op de eerste twee.

Docent B gaf aan wel aan de eerste categorie te doen (het ontwikkelen van de vaardigheden van leerlingen om begrippen in andere contexten toe te passen dan de geleerde context). De docent zei dat ze op zijn school heel veel aan internationaal reizen doen. Daarbij zei hij dat ook in de voorbereiding van de werkweken wel van dit ontwikkelen zit. Ook het *European Parliament* rollenspel, waar elk jaar een aantal van zijn leerlingen aan mee doen, draagt hieraan bij. In de klas ontwikkelt hij de vaardigheden vaak door middel van nieuwsartikelen en elke les laat hij ze deze weer toepassen en scherpt hij ze aan. Als concrete voorbeelden kon hij bijvoorbeeld *black lives matter* noemen, daar hebben we het zeer regelmatig over gehad. Hij gaf om deze reden een + op deze eerste categorie. Op de tweede categorie gaf hij een +/- . Hij verklaarde dit door te zeggen dat hij de abstracte beheersing wel vaak toetst in schoolexamens, maar wel als de begrippen in mondiale contexten in de les bij een actualiteit zijn behandeld. Hij benoemde dat je over het algemeen de abstracte beheersing wel goed kunt toepassen bij maatschappijleer, maar wel meer bij vwo dan bij havo. Bij havo is veel meer uitleg nodig, dus is hier veel minder tijd.

Op welke wijzen gaat de docent in op het vergelijkende perspectief in relatie tot mondiale vraagstukken?

Docent A zei dat dit onderdeel maar weinig voorkomt bij haar. Ze doelde hier op het gehele vergelijkende perspectief. Ze gaf aan dat ze het alleen lichtelijk toepast bij het thema cultuur. Ze benoemde dat het meer de rol van maatschappijwetenschappen is. Eventueel zou je wel op verschillende punten kunnen vergelijken. Als voorbeeld kon je ingaan op het gebruik van andere woorden om iets te omschrijven. De docent heeft op alle categorieën (het bekijken van meerdere vormen van samenlevingen en culturen, het zoeken naar verschillen en overeenkomsten tussen eigen en andere samenlevingen en culturen, en het ontwikkelen van de vaardigheid om de juiste variabelen te kiezen om te vergelijken) een +/- gegeven.

Docent B ondervond problemen bij deze vraag. Hij zei: 'Wat bedoel je hier? Wat is het vergelijkende perspectief? Wil je echt weten welke overeenkomsten en verschillen er zijn tussen landen?' Daarbij gaf hij ook aan dat er bij deze vraag overlap is met de eerste vraag. Hij zei dat hij *black lives matter* ook ingevuld had bij de vorige vraag en deze hier weer kon invullen. Hij gaf aan dat de eerste twee categorieën wel aan bod kwamen bij de multiculturele samenleving. Op deze categorieën (het bekijken van meerdere vormen van samenlevingen en culturen, en het zoeken naar verschillen en overeenkomsten tussen eigen en andere samenlevingen en culturen) had hij een +/- gegeven. De laatste categorie (het ontwikkelen van de vaardigheid om de juiste variabelen te kiezen om te vergelijken) scoorde hij met een -, want hier deed hij niet aan. Als uitleg zei hij dat zijn

leerlingen variabelen erg lastig vinden. De term komt niet eens voor bij maatschappijleer, omdat dit eigenlijk al te diepgaand is. Dit is wel heel belangrijk bij maatschappijwetenschappen.

Op welke wijzen gaat de docent in op causaal redeneren in relatie tot mondiale vraagstukken?

Docent A zei dat onderzoeksvaardigheden meer maatschappijwetenschappen is. Om deze reden had ze bij de eerste en enige categorie (het ontwikkelen van de vaardigheid om oorzaak-gevolg redeneringen te kunnen maken tussen het handelen van actoren op lokaal niveau en de gevolgen die het kan hebben op mondiaal niveau) een – neer gezet. Ze gaf aan dat deze score vooral zit in het stukje mondiaal. Daarnaast vinden leerlingen oorzaak-gevolg redeneringen ook erg lastig. Ze deed dit daarom vooral op lokaal niveau. Ze gaf ook aan dat havo leerlingen dit zeker moeilijk vinden, zelfs al op lokaal niveau. Op mondiaal niveau deed ze dit alleen als leerlingen zelf af en toe een mondiaal vraagstuk aandragen. Ook zei ze dat ze voor het causaal redeneren ook te weinig tijd had.

Docent B zei dat hij bij maatschappijleer hier echt nauwelijks aan doet. Het is veel meer een onderwerp voor maatschappijwetenschappen, denk aan dat cognitief model. Wel zou hij hier meer aan willen doen bij maatschappijleer, maar daar is echt geen tijd voor. Dit geldt sowieso bij veel van deze vaardigheden, er is te weinig tijd om veel aandacht eraan te besteden want er is te veel. De docent had bij deze categorie (het ontwikkelen van de vaardigheid om oorzaak-gevolg redeneringen te kunnen maken tussen het handelen van actoren op lokaal niveau en de gevolgen die het kan hebben op mondiaal niveau) een – gegeven.

Op welke wijze nodigt de docent de leerlingen uit tot kritisch denken en kritische meningsvorming over mondiale vraagstukken?

Docent A gaf aan dat ze dit regelmatig probeert te doen. Hiermee doelde ze op de eerste categorie (lezen en volgen van media over mondiale vraagstukken). Ze gaf aan dat het nieuws erg veel invloed hierop heeft. Dat is de trigger om een stukje buiten je boek om te doen. Denk aan Trump, de vluchtelingen uit Syrië, ontwikkelingshulp in Afrika. Op deze categorie heeft de docent een + gegeven. Informatie over mondiale vraagstukken verzamelen en beoordelen, de tweede categorie, scoorde ze hetzelfde. Ze had nu bijvoorbeeld een PO over een maatschappelijk vraagstuk. Daar zijn wel een aantal leerlingen die een mondiaal vraagstuk nemen. Wel had ze hierbij een opmerking: 'Daarbij merken de leerlingen hoe moeilijk het in elkaar zit. Lokale problemen zijn echt veel beter te analyseren. Mondiale vraagstukken zijn vaak veel te groot. Ze worden overspoeld met informatie en verliezen de groep'. De derde categorie (gebruik van verschillende culturele, nationale en internationale informatiebronnen) heeft ze een – gegeven. Dit zat hem vooral in het stukje verschillende internationale informatiebronnen. Ze gaf aan dat ze vrij weinig doet met bijvoorbeeld Engelse bladen. De vierde categorie (verschillende standpunten en perspectieven verkennen in relatie tot mondiale vraagstukken) behandelde ze in de klas door naar verschillende organisaties en

politieke partijen te kijken bij de verschillende thema's. Kritische vragen stellen over mondiale vraagstukken, de vijfde categorie, vinden leerlingen erg lastig. Hier deed ze dan ook weinig aan. Ze scoorde zichzelf een – op deze categorie.

Docent B zei dat hij zo af en toe de leerlingen de media laat volgen over mondiale vraagstukken bij alle vier thema's. Hij scoorde zichzelf een +/- op dit onderdeel. Hij benoemde dat hij de overige categorieën zelden in relatie tot mondiale vraagstukken doet. Af en toe laat hij ze informatie verzamelen over mondiale vraagstukken, maar het gebruik van verschillende culturele, nationale en internationale informatiebronnen doet hij bijna nooit. Op de tweede en derde categorie (informatie over mondiale vraagstukken verzamelen en beoordelen, en gebruik van verschillende culturele, nationale en internationale informatiebronnen) heeft hij zichzelf dan ook een – gegeven. Alleen het bekijken van verschillende standpunten en het beargumenteren van de eigen mening in relatie tot mondiale vraagstukken, de vierde en zesde categorie, deed hij zo af en toe weleens. Hij gaf aan dat dit bij alle thema's wel voorbij kwam. Op beide gaf hij een +/- aan zichzelf. Op de vijfde categorie, het kritisch vragen stellen bij mondiale vraagstukken, scoorde hij zichzelf een – omdat hij hier amper aan deed.

Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot discussie in relatie tot mondiale vraagstukken?

Docent A gaf aan dat ze wel aan discussiëren in de klas doen maar niet bij mondiale vraagstukken. Je zit hier te vaak met tijd. Zo zijn ze bijvoorbeeld 10 weken bezig geweest met debatteren. Daar komen al deze categorieën wel in voor, maar ze was dus al te veel tijd kwijt voor het überhaupt aanleren van deze vaardigheden in een nationale context. Het mondiale aspect daarbij is echt te veel. Daarnaast zei ze dat dit ook wel meer iets is voor het vwo. Wel zei ze daarbij: 'Ik denk dat je dan zou moeten kijken wanneer je dit aan zou moeten bieden, want als je dit echt wilt in relatie tot mondiale vraagstukken dan moet je maatschappijleer gaan ophogen naar vwo-5 of vwo-6. Dan zit je alweer bij een vak als maatschappijwetenschappen.' Om deze reden had deze docent zichzelf op alle categorieën (argumenten formuleren, eigen standpunt verdedigen in discussie, standpunten van anderen weergeven en begrijpen, en ruimte bieden voor standpunten van anderen) een – gegeven.

Docent B gaf aan juist wel veel te doen aan deze vaardigheid. Hij benoemde de praktische opdrachten bij het nieuws en het speechen als voorbeelden. Het onderwerp mogen ze zelf weten en ze moeten dan voor en tegen argumenten bedenken. Bij het debatteren hoort ook het standpunten van anderen weergeven en begrijpen. Op de eerste en derde categorie had hij een + gescoord. Op het verdedigen van eigen standpunten in discussies, de tweede categorie, scoorde de docent zichzelf ook een +. Hij zei hierbij: 'Ik probeer ook echt zoveel mogelijk leerlingen mee te krijgen naar het debat. Ik richt mij wel op nationaal. Soms, zoals bij het Lagerhuis, hebben we ook internationale stellingen. Het ruimte bieden voor standpunten van anderen, de vierde categorie, beoordeelde hij met

een +/- . Hij gaf aan dat ze soms weleens gastdocenten in de klas hadden. Laatst had hij een man die homoseksueel was uitgenodigd om te vertellen over zijn ervaringen.

Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot dialoog voeren tussen leerlingen in relatie tot mondiale vraagstukken?

Docent A begon met uit te leggen dat ze de termen dialoog voeren en discussiëren anders gebruikt dan hier beschreven is. Zij zag dialoog voeren meer ziet als discussiëren en discussiëren meer ziet als debatteren. Ze benoemde hierbij dat de gegeven uitleg hierboven wat er met discussiëren en dialoog voeren bedoeld wordt bij het analyse-instrument wel zorgde voor een duidelijk beeld waar ze aan moest denken bij beide vragen. In tegenstelling tot de vorige vraag gaf de docent aan dat bij deze vaardigheid ook meer het mondiale aspect naar voren komt omdat deze goed te ontwikkelen zijn naar aanleiding van nieuwberichten. Ze scoorde zichzelf een +/- op alle categorieën (Samenwerken, delen van eigen ideeën, gevoelens, ervaringen, luisteren en inleven in het denken van anderen, en verschillen en overeenkomsten tussen mensen zien en waarderen).

Docent B gaf aan hier weinig aan te doen in verband met tijd. Hij wil het wel graag doen, maar hij heeft maar twee lessen. Het delen van eigen ideeën, gevoelens en ervaringen, de tweede categorie, probeert hij wel eens toe te passen in werkvormen. Hij scoorde zichzelf hier dan ook een +/- op. De rest van de categorieën (samenwerken, luisteren en inleven in het denken van anderen, en verschillen en overeenkomsten tussen mensen zien en waarderen) scoorde hij met een -.

Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot kritische reflectie in relatie tot mondiale vraagstukken?

Docent A zei dat leerlingen op havo niveau goed reflecteren lastig vinden. Het is al heel veel oefenen met het reflecteren op hun eigen rol. Het mondiale aspect is dus ook hier te hoog gegrepen en veel meer weggelegd voor vwo-6. Hooguit hebben ze het een keer over wat vind je van het handelen van de Nederlandse overheid. Er zijn altijd uitzonderingen, maar voor de meeste is dit echt te moeilijk. De docent heeft op alle categorieën (reflectie op rol van mondiale vraagstukken in het dagelijks leven, reflectie op eigen gedrag in relatie tot mondiale vraagstukken, reflectie op gedrag en leven van anderen in relatie tot mondiale vraagstukken) een – gegeven.

Docent B benoemde ook hier weer de factor tijd. Af en toe reflecteren leerlingen op hun eigen gedrag in relatie tot mondiale vraagstukken als ze het hier in hun speech over hebben, maar eigenlijk komt het maar weinig voor. Deze docent had dan ook op alle categorieën (reflectie op rol van mondiale vraagstukken in het dagelijks leven, reflectie op eigen gedrag in relatie tot mondiale vraagstukken, reflectie op gedrag en leven van anderen in relatie tot mondiale vraagstukken) een – gegeven.

4.2.4 Overige opmerkingen

Docent A zei dat ze over het algemeen het analyse-instrument prima in te vullen vond. Eigenlijk kwam ze overal wel uit. Docent B miste ook niets in het analyse-instrument. Hij merkte op dat hij het eerder te veel vragen vond. Causaal redeneren zou wel geschrapt kunnen worden. Verder merkte hij op dat er nog gekeken zou kunnen worden naar het ontwerpen van twee verschillende analyse-instrumenten voor havo en vwo.

5 Conclusie

Het doel van dit onderzoek was het identificeren van de kenmerken van een analyse-instrument voor docenten om te inventariseren in hoeverre zij bij maatschappijleer aandacht besteden aan wereldburgerschapsvorming. Om dit doel te bereiken is er in twee fases gewerkt. Eerst is er door middel van de literatuur naar wereldburgerschap, wereldburgerschapsvorming en het vak maatschappijleer gekeken naar overlappende velden. Hierna is gekeken of op basis van deze literatuur een analyse-instrument ontworpen kon worden en hoe deze eventueel nog verbeterd kon worden. Dit leidde tot verschillende inzichten die de hoofdvraag kunnen beantwoorden.

De kenmerken van een analyse-instrument voor docenten om te inventariseren in hoeverre zij bij maatschappijleer aandacht besteden aan wereldburgerschap dienen zowel wereldburgerschapsvorming te ondersteunen als de doelstellingen van maatschappijleer. Daarbij moet het ook ruimte laten voor de verschillende interpretaties van wereldburgerschap zoals open wereldburgerschap, moreel wereldburgerschap en sociaal-politiek wereldburgerschap. Wereldburgerschapsvorming kenmerkt zich door het ontwikkelen van mensen die sociaal verantwoordelijk zijn, wereldwijde competenties hebben en maatschappelijke betrokkenheid vertonen.

5.1 Inzichten vanuit de literatuur

De literatuur liet zien dat maatschappijleer dit op een aantal vlakken kan ondersteunen. Ten eerste kan maatschappijleer bijdragen aan deze vorming door leerlingen vaardig te maken in het op een abstract niveau centrale begrippen bij maatschappijleer te laten beheersen. Hierdoor kunnen leerlingen opgedane kennis bij maatschappijleer later ook gebruiken om (mondiale) vraagstukken te analyseren. Daarnaast zouden vaardigheden die ontwikkeld worden bij maatschappijleer ten gunste van de doelstellingen van het vak ook bij kunnen dragen aan wereldburgerschapsvorming. De politieke en maatschappelijke geletterdheid, politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen en het vermogen tot politiek en maatschappelijke participatie overlapt op veel gebieden met het creëren van leerlingen die later sociaal verantwoordelijk kunnen zijn, wereldwijde competenties kunnen hebben en maatschappelijke betrokkenheid kunnen vertonen. Vaardigheden die centraal staan bij maatschappijleer, zoals het vergelijken, classificeren, causaal redeneren, kritisch denken en discussiëren dragen hierdoor aan beide bij. Daarnaast moeten de kenmerken van het analyse-instrument zich ook richten op de diverse houdingen die ontwikkeld worden bij maatschappijleer en die ook nodig zijn voor verwerven van wereldburgerschap. Openheid, empathie, tolerantie, enige distantie, een onderzoekende houding en nieuwsgierigheid kunnen hier benoemd worden. Tot slot moet het analyse-instrument het opbouwen van een waardesysteem meenemen. Dit komt bij

meerdere vaardigheden en het ontwikkelen van houdingen aan de orde en is zeer belangrijk voor het beoordelen van vraagstukken.

5.2 Inzichten naar aanleiding van de interviews

Deze inzichten uit de literatuur kunnen omgezet worden in een analyse-instrument waarmee docenten kunnen inventariseren in hoeverre zij bij maatschappijleer aandacht besteden aan wereldburgerschapsvorming. Hierbij moet wel rekening gehouden worden met een aantal punten die bleken uit de gedane interviews voor dit onderzoek. Een belangrijk kenmerk van het analyse-instrument is een duidelijke scoring. Deze scoring moet zich richten op de mate waarin de docent bij maatschappijleer momenteel aan wereldburgerschapsvorming doet. Uit dit onderzoek is gebleken dat een scoring bestaande uit drie categorieën: structureel (+), incidenteel (+/-) en niet aan de orde komend (-) goed werkzaam is voor het huidige analyse-instrument. Structureel kan hierbij gezien worden als iets wat gepland en regelmatig voorkomt; er is vooraf nagedacht over de plaatsing van bepaalde onderdelen in het programma en de docent handelt hier ook naar in de klas. Incidenteel houdt in dat het wel aan de orde komt, maar dat vooraf minder nagedacht is over de plaats in het programma van de bevraagde categorieën of dat het niet voorkomt in het merendeel van het schooljaar. De laatste categorie, niet aan de orde komend, gaat zoals de categorie het al zegt over iets wat niet aan de orde komt. Wel moet hierbij benoemd worden dat een korte uitleg, die duidelijk maakt wat de betekenis is van de verschillende scores, behulpzaam zou zijn bij het invullen van het analyse-instrument. Dit zou moeilijkheden met het invullen moeten wegnemen, zoals één van de twee bevraagde docenten die ondervond. Ditzelfde kan ook gezegd worden over de uitleghulp die gebruikt werd, waarbij één vraag met twee categorieën als voorbeeld ingevuld was. Beide docenten gaven aan dat deze voor ondersteuning zorgde bij het invullen. Het kan dus ook aanbevolen worden om dit mee te nemen.

De gebruikte vragen in het analyse-instrument, gebaseerd op de literatuur, leken voor een groot deel duidelijk te zijn. De interpretatie van de docenten sloot aan bij wat de onderzoeker voor ogen had bij het maken van het analyse-instrument. De generaliseerbaarheid daarentegen is wat minder. Bij het maken van dit analyse-instrument is ervoor gekozen om geen verschil te maken tussen het havo en vwo niveau. Uit de interviews met docenten bleek dat sommige vragen en categorieën die zich richtte op bepaalde vaardigheden voor havo leerlingen mogelijk niet geheel haalbaar zijn. Zo werd benoemd dat de vaardigheid van het abstract beheersen van begrippen bij de havo vele mate moeilijker te ontwikkelen is dan bij vwo omdat dit veel tijd kost. Havo leerlingen hebben meer uitleg nodig. Wel moet hierbij benoemd worden dat, alhoewel het meer tijd kost bij de havo, het nog steeds onderdeel is van het examenprogramma en een verwachte algemene vaardigheid is voor het behalen van het vak. Het is dus aanbevolen om dit onderdeel van het analyse-instrument in het vervolg wel mee te blijven nemen. Het analyse-instrument kan verder onderscheid

maken op een aantal categorieën wat betreft de vraag die ingaat op het kritisch denken en de kritische meningsvorming. Sommige van deze categorieën, zoals het gebruik van verschillende culturele, nationale en internationale informatiebronnen, is voor havo niveau te hoog gegrepen volgens een docent. Daarnaast gaf dezelfde docent aan dat het mondiale aspect bij het ontwikkelen van de vaardigheid van het discussiëren ook niet toepasselijk is bij de havo. Voor deze leerlingen is een nationale context vaak al moeilijk genoeg. Ze gaf aan dat het bij de havo moeilijk zou zijn om hier echt structureel op de scoren. Bij vwo zou dit moeten kunnen, maar zelfs dan is het een vaardigheid die waarschijnlijk beter past bij leerlingen uit hogere jaarlagen. Deze docent gebruikte dezelfde redenering voor het kritisch reflecteren op havo niveau. Dit analyse-instrument moet gezien worden als een mogelijkheid om te inventariseren wat je als docent doet om wereldburgerschapsvorming te ondersteunen ten opzichte van wat er allemaal mogelijk is, binnen de doelen van maatschappijleer. Er is dus vooral gekeken naar de meest ideale situatie. Toch kan het verstandig zijn om een wat realistischer beeld te scheppen door ook te kijken naar de verschillen tussen havo en vwo leerlingen en wat er van hen verwacht wordt zoals bepaald door het examenprogramma.

Naar aanleiding van de interviews met de docenten kunnen ook een aantal aanpassingen gemaakt worden aan het hier gebruikte analyse-instrument. Bij de eerste vraag, die ging over de abstracte beheersing van begrippen, gaven beide docenten een soortgelijk antwoord gegeven op de eerste en tweede vraag, waar het om het toepassen in een **andere** context gaat, en de derde en vierde vraag, waar het om een **mondiale** context gaat. Dit onderscheid is belangrijk aangezien een docent mogelijk niet of incidenteel aan het toepassen in de mondiale context doet, maar wel structureel de leerling begrippen laat toepassen in een andere context. Dit zou er alsnog voor kunnen zorgen dat de leerlingen wel vaardig worden in de abstracte beheersing van de begrippen. Dezelfde docent gaf aan dat hij structureel de leerlingen eigen standpunten liet verdedigen in discussies onder de vraag op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot discussie in relatie tot mondiale vraagstukken. Als toelichting gaf hij hierbij dat hij zich soms op nationaal contexten richtte en soms op internationale contexten. Hij leek dus geïnterpreteerd te hebben dat nationale contexten ook genoeg waren voor een structurele score. De expert had al eerder aangegeven dat het belangrijk is om ook bij alle onderliggende categorieën aan te geven dat het gaat om de bevraagde vaardigheden en houdingen in relatie tot mondiale vraagstukken. Hij verklaarde dat alleen het meenemen van deze context in de hoofdvraag niet genoeg was, omdat mensen over het algemeen slecht lezen. Mogelijk zou het analyse-instrument wel duidelijker het verschil kunnen aantonen door met dikgedrukte woorden te gaan werken in de vragen en categorieën, waardoor er een nadruk komt te liggen op de mondiale context. Daarbij moet dus ook bij elke categorie aangegeven worden dat de docent in moet gaan op de mondiale vraagstukken en niet nationale vraagstukken.

Alhoewel het analyse-instrument vrij duidelijk was en goed in te vullen op veel punten, zoals

beaamd door beide docenten, kunnen er wel een aantal punten gevonden worden waar een stukje extra uitleg zou kunnen zorgen voor beter begrip van wat er gevraagd wordt. Eén van de docenten begreep niet wat er met het vergelijkende perspectief bedoeld werd. Dit zorgde ervoor dat hij niet goed wist wat hij in moest vullen. Een korte aanvulling, eventueel bij alle vragen, zou dus gewenst zijn. Deze aanvulling werd wel gegeven bij de vragen die ingingen op het discussiëren en het voeren van een dialoog. Dit werd als zeer positief ontvangen door de docenten omdat dit termen zijn die een net wat andere invulling hebben op alle scholen. Deze toevoeging werd gedaan naar aanleiding van het interview met de expert. De expert benoemde dat een stukje extra informatie soms kan zorgen voor beter begrip wat er bedoeld kan worden met een bepaalde vraag en daardoor ook wat die vraag onderscheidend maakt van de rest. De expert gaf aan dat dit ervoor kan zorgen dat de docent beter weet wat hij bij alle vragen moet invullen. Ook al gaf de expert dit advies maar bij twee vragen, de interviews met de docenten tonen aan dat dit ook verklarend kan werken voor alle andere vragen. Een kenmerking van het analyse-instrument is dus ook een duidelijke uitleg van alle vragen.

Ook werd door beide docenten benoemd dat sommige onderdelen van het analyse-instrument geschikt zijn bij het vak maatschappijwetenschappen, dan het vak maatschappijleer. Hierbij werd het vergelijkende perspectief benoemd, evenals het causaal redeneren. Hierbij is dus een tegenstelling te vinden tussen de literatuur en de praktijk. Het literatuuronderzoek wees uit dat zowel het vergelijkende perspectief als het causaal redeneren onderdelen zijn bij het vak maatschappijleer. De interviews wezen uit dat beide eigenlijk niet geheel haalbaar zijn. Als belangrijk kenmerk van het analyse-instrument kan dus ook benoemd worden dat het de haalbaarheid van de bevroegde onderdelen in de praktijk meeneemt. Aangezien dit onderzoek maar twee docenten kende die meegewerkt hebben aan het bepalen van deze kenmerken, kunnen er niet definitieve uitspraken gedaan worden wat de haalbaarheid is van alle de bevroegde onderdelen. Hier wordt verder op ingegaan in het discussieonderdeel van dit verslag.

Tot slot moet het analyse-instrument ook ruimte laten voor de verschillende visies op wereldburgerschap. Bij dit analyse-instrument is vooral gekeken vanuit een morele visie op wereldburgerschap. Daarbij heeft dit instrument wel gepoogd om ruimte te laten voor de twee andere veel voorkomende visies: open wereldburgerschap en sociaal-politiek wereldburgerschap. De expert gaf aan dat in zijn mening het analyse-instrument bruikbaar was voor alle veelvoorkomende visies op wereldburgerschap, zoals hier gebruikt. Uit de interviews met docenten kan ook voorzichtig gesteld worden dat het hierin is geslaagd. Beide omschreven hun rol in wereldburgerschapsvorming als het vergroten van de horizon van de leerlingen. Daarbij benoemde één docent dat ze wilde laten zien dat er meer bestaat dan het Nederlandse en dat ze ook wil laten zien dat deze culturen niet slecht zijn. De tweede docent gaf aan dat hij zijn leerlingen ook wilde voorbereiden op de mondialisering van de

wereld. Een belangrijk kenmerk is dus ook dat het analyse-instrument ruimte laat voor alle visies op wereldburgerschap, zodat iedereen het analyse-instrument kan gebruiken.

5.3 Prototype analyse-instrument

Nu de kenmerken van een analyse-instrument voor docenten om te inventariseren in hoeverre zij bij maatschappijleer aandacht besteden aan wereldburgerschap geïdentificeerd zijn, kan er een vertaalslag gemaakt worden naar een prototype analyse-instrument. Binnen dit onderzoek is er een proces doorlopen waarbij er steeds aanpassingen gedaan konden worden naarmate er meer kenmerken naar voren kwamen voor een goed analyse-instrument. De eerdere versies kunnen teruggevonden worden in de bijlage (A en E). Gebaseerd op de laatste interviews met de docenten kan er nog een laatste slag geslagen worden om het best mogelijke analyse-instrument te maken binnen de perken van dit onderzoek. Hierbij kan het analyse-instrument aangepast worden zodat het ten eerste een korte toelichting geeft bij het scoringssysteem, ten tweede een korte toelichting geeft bij de zes gestelde vragen, en ten derde de mondiale context vet te maken in de vragen en de categorieën zodat hier meer nadruk op komt te liggen. Deze kan op de volgende wijze gepresenteerd worden:

Wereldburgerschapsvorming bij maatschappijleer

Door middel van dit analyse-instrument kan men analyseren in hoeverre de docent bijdraagt aan wereldburgerschapsvorming bij het vak maatschappijleer. Er worden een aantal vragen gesteld, waarop geantwoord kan worden door op de onderliggende categorieën een score toe te kennen. Deze scoring werkt als volgt:

+	komt structureel aan de orde
+/-	komt incidenteel aan de orde
-	komt niet aan de orde

Uitleg scoring:

Structureel: dit kan gezien worden als iets wat gepland en regelmatig voorkomt. Er is vooraf nagedacht over de plaatsing van bepaalde onderdelen in het programma en de docent handelt hier ook naar in de klas. Structureel houdt ook in dat er gedurende het hele jaar rekening gehouden wordt met het bevroagde handelen van de docent.

Incidenteel: dit houdt in dat het wel aan de orde komt, maar dat vooraf minder nagedacht is over de plaats in het programma van de bevroagde categorieën of dat het niet voorkomt in het merendeel van het schooljaar.

Komt niet aan de orde: dit gaat, zoals de categorie het al zegt, over iets wat niet aan de orde komt of als er maar bij een zeer klein gedeelte van het jaar rekening gehouden wordt met het ontwikkelen van de bevroagde vaardigheden en houdingen. Een zeer klein gedeelte van het jaar is bijvoorbeeld één les gedurende het jaar.

In de overige twee kolommen kan aangegeven worden waarom deze score is toegekend (toelichting) en welke concrete voorbeelden hierbij van toepassing zijn (concrete voorbeelden).

Als voorbeeld:

Op welke wijzen zorgt de docent voor het beheersen van begrippen op een abstract niveau?

Bij het abstract beheersen van begrippen zijn leerlingen in staat om begrippen geleerd in een context toe te passen in een andere context. Het zorgt voor hoger orde denken.

	Score	Toelichting	Concrete voorbeelden
<i>Ontwikkelt de docent de vaardigheden van</i>	+	<i>Ik laat het structureel in mijn lessen terugkomen. Ik laat de leerlingen de begrippen</i>	<i>Afgelopen blok hebben we in de klas de pluriforme samenleving behandeld. Kijkend naar mijn</i>

<i>de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>		<i>toepassen in meerdere contexten verspreid over meerdere lessen en daarbij kijk ik verder dan de Nederlandse grenzen. Het mondiale aspect pas ik bij elk onderdeel (pluriforme samenleving, parlementaire democratie, etc) bijna om de les toe.</i>	<i>lesmateriaal ben ik eerst begonnen met het uitleggen van cultuur in de Nederlandse context (wat is de Nederlandse cultuur), in de lessen daarna hebben we ook gekeken naar de Amerikaanse cultuur en de Chinese cultuur. Hier heb ik dus gewerkt aan het ontwikkelen van de vaardigheid van de leerlingen om het begrip cultuur te begrijpen in de Nederlandse context, de Amerikaanse context en de Chinese context.</i>
<i>Toetst de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>	<i>+/-</i>	<i>Ik hou geen rekening met het structureel toetsen van de beheersing van begrippen zoals sociale ongelijkheid in mondiale contexten. Af en toe toets ik of ze een begrip begrijpen in een andere context dat toevallig ook een mondiale context is, maar hier kies ik vaak niet bewust voor. Het gebeurt incidenteel.</i>	<i>Bijvoorbeeld: in mijn laatste toets over de pluriforme samenleving heb ik mij vooral gericht op Nederlandse contexten bij mijn vragen. Hierin kwam de mondiale context eigenlijk weinig in voor. In totaal had ik één vraag die ging over de opwarming van de aarde en hoe de cultuur in een land (en zijn waarden) in relatie hiermee stond, maar ik had hier niet bewust gekozen voor een mondiale context.</i>

Note: bij dit analyse-instrument wordt vaak gesproken over mondiale vraagstukken. Hierbij kan gedacht worden aan vraagstukken op zowel sociaal, economisch, politiek of milieu gebied die invloed hebben op meerdere samenlevingen in meerdere landen. Dit zijn vaak vraagstukken die impact hebben op of zeer belangrijk zijn voor de mondiale samenleving.

Op welke wijzen zorgt de docent voor het beheersen van begrippen op een abstract niveau?

Bij het abstract beheersen van begrippen zijn leerlingen in staat om begrippen geleerd in een context toe te passen in een andere context. Het zorgt voor hoger orde denken.

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Ontwikkelt de docent de vaardigheden van de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid) in een andere context toe te passen dan de geleerde context?</i>			
<i>Toetst de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) in een andere context toe te passen dan de geleerde context?</i>			
<i>Ontwikkelt de docent de vaardigheden van de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>			
<i>Toetst de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en</i>			

<i>cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>			
<i>Overig:...</i>			

*Op welke wijzen gaat de docent in op het vergelijkende perspectief in relatie tot **mondiale vraagstukken**?*

Een belangrijke redeneerwijze bij maatschappijleer gaat in op het leren door te vergelijken, niet alleen in tijd, maar vooral ook met andere samenlevingen. Vanuit maatschappijleer is het idee hierachter dat vergelijkingen met andere landen meer associaties verankeren bij datgene wat geleerd wordt over de eigen samenleving.

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Het bekijken van meerdere vormen van samenlevingen en culturen</i>			
<i>Het zoeken naar verschillen en overeenkomsten tussen eigen en andere samenlevingen en culturen</i>			
<i>Het ontwikkelen van de vaardigheid om de juiste variabelen te kiezen om te vergelijken (classificeren)</i>			
<i>Overig:...</i>			

--	--	--	--

*Op welke wijzen gaat de docent in op causaal redeneren in relatie tot **mondiale vraagstukken**?*

In het verlengde van vergelijkingen ligt ook het causaal redeneren. Hierbij kan gedacht worden aan bijvoorbeeld als-dan opdrachten of scenario-denken.

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Het ontwikkelen van de vaardigheid om oorzaak-gevolg redeneringen te kunnen maken tussen het handelen van actoren op lokaal niveau en de gevolgen die het kan hebben op mondiaal niveau.</i>			
<i>Overig:...</i>			

*Op welke wijze nodigt de docent de leerlingen uit tot kritisch denken en kritische meningsvorming over **mondiale vraagstukken**?*

Kritisch kijken naar wereldproblemen kunnen van belang kan zijn bij het uiteindelijke (h)erkennen van maatschappelijke en politieke kwesties op elk niveau in de samenleving. Politieke kwesties gaan nooit alleen maar om het waarnemen van een bepaald verschijnsel, maar ook om de framing.

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
--	--------------	--------------------	-----------------------------

<i>Lezen en volgen van media (journaal, kranten, internet) over mondiale vraagstukken</i>			
<i>Informatie over mondiale vraagstukken verzamelen en beoordelen</i>			
<i>Gebruik van verschillende culturele, nationale en internationale informatiebronnen</i>			
<i>Verskillende standpunten en perspectieven verkennen in relatie tot mondiale vraagstukken</i>			
<i>Kritische vragen stellen over mondiale vraagstukken</i>			
<i>Eigen mening beargumenteren over mondiale vraagstukken</i>			

Overig:.....			
--------------	--	--	--

De volgende twee vragen gaan over de sociale interactie tussen leerlingen in de klas. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen discussiëren en het voeren van een dialoog. Waarbij de eerst genoemde voornamelijk ingaat op vormen van eigen meningen en het begrijpen van de standpunten van anderen, draaien de onderliggende categorieën van het voeren van een dialoog vooral om affectieve doeleinden zoals het delen van gevoelens en het inlevingsvermogen in de standpunten van anderen.

*Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot discussie in relatie tot **mondiale vraagstukken**?*

	Score	Toelichting	Concrete voorbeelden
<i>Argumenten formuleren over mondiale vraagstukken</i>			
<i>Eigen standpunt over mondiale vraagstukken verdedigen in discussie</i>			
<i>Standpunten van anderen over mondiale vraagstukken weergeven en begrijpen</i>			
<i>Ruimte bieden voor standpunten van anderen</i>			

over mondiale vraagstukken			
Overig:.....			

Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot dialoog voeren tussen leerlingen in relatie tot **mondiale vraagstukken**?

	Score	Toelichting	Concrete voorbeelden
Samenwerken bij opdrachten over mondiale vraagstukken			
Delen van eigen ideeën, gevoelens, ervaringen over mondiale vraagstukken			
Luisteren en inleven in het denken van anderen over mondiale vraagstukken			
Verschillen en overeenkomsten tussen mensen zien en waarderen			
Overig:.....			

*Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot kritische reflectie in relatie tot **mondiale vraagstukken**?*

Wereldburgerschap draait voor een gedeelte ook om dat je bewust bent wat jouw keuzes voor invloed hebben op de rest van de wereld en hiernaar handelen. Reflecteren op de rol van mondiale vraagstukken in het dagelijks leven, reflectie op eigen gedrag in relatie tot mondiale vraagstukken en reflecteren op gedrag en leven van anderen in relatie tot mondiale vraagstukken zou ervoor kunnen zorgen dat dit bewustzijn gecreëerd wordt.

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Reflectie op rol van mondiale vraagstukken in het dagelijks leven</i>			
<i>Reflectie op eigen gedrag in relatie tot mondiale vraagstukken (bijvoorbeeld het kopen van kleding gemaakt in China)</i>			
<i>Reflectie op gedrag en leven van anderen in relatie tot mondiale vraagstukken</i>			
<i>Overig:.....</i>			

6 Discussie

Alhoewel dit onderzoek een goede voorzet gegeven heeft tot bepalen wat de kenmerken zijn van een analyse-instrument waarmee docenten kunnen bepalen in hoeverre zij aandacht besteden aan wereldburgerschapsvorming, kent het wel een aantal beperkingen.

Ten eerste zijn bij dit onderzoek maar twee docenten geïnterviewd. Beide hebben zij al vele jaren ervaring en dus ook een duidelijke kijk op het vak. Toch zijn twee docenten niet genoeg om concrete en statistisch aangetoonde uitspraken te doen over de validiteit, betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid van het analyse-instrument. Binnen dit onderzoek is gepoogd om een aantal conclusies te trekken over deze resultaten, maar hiermee moet dus wel uiterst voorzichtig omgegaan worden. Daarnaast is het instrument alleen getoetst bij ervaren docenten. Mogelijk hebben startende docenten meer moeite met het begrijpen van sommige vragen en onderliggende categorieën, omdat ze de vaktermen nog niet goed genoeg beheersen. Hierbij geldt dan ook dat het kenmerk van het duidelijk maken van de bedoeling van de vragen extra zwaar weegt. Vervolgonderzoek zou zich dan ook kunnen richten op het breder toetsen van het hier gemaakte analyse-instrument zodat er meer ondersteuning gevonden kan worden voor de benoemde kenmerken van het analyse-instrument.

Ten tweede is er bij dit analyse-instrument niet gekeken naar het onderscheid tussen havo en vwo. Alhoewel alle didactische principes gebruikt voor het analyse-instrument algemene principes zijn die gelden bij maatschappijleer, is de mate waarin het behaald kan worden mogelijk anders. Hierbij moet dus gekeken worden naar mogelijk een andere scoring waarbij rekening gehouden wordt met eventuele beperkingen die een havo docent voelt bij het te verwachten niveau van de leerlingen. Daarnaast moet überhaupt gekeken worden naar mogelijke beperkingen in de praktijk. Een veel gehoord antwoord bij de antwoorden van het analyse-instrument is dat de docenten wel graag aan een bepaalde vaardigheid wilden werken, maar dat hier gewoon geen ruimte voor was binnen het programma. In andere woorden: ze hadden simpelweg geen tijd. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op zowel de kant van de literatuur, waar het verschil tussen havo en vwo duidelijker naar voren komt, of het toetsen van het analyse-instrument bij zowel havo als vwo klassen. Dit laatste zou mogelijk meer opleveren aangezien het lesgeven in de praktijk dan meegenomen wordt, met al zijn tijdsbeperkingen.

Ten derde heeft dit onderzoek zich specifiek gericht op mondiale vraagstukken. Alhoewel dit genoemd kan worden als de kern van wereldburgerschap, is het begrip natuurlijk veel breder. Mogelijk zijn er nog andere belangrijke onderdelen binnen wereldburgerschap waar maatschappijleer ondersteuning in kan aangeven, die niet benoemd zijn in dit onderzoek. Ditzelfde geldt ook voor het vak maatschappijleer. Maatschappijleer is een vak met de nadruk op de ontwikkeling van leerlingen die maatschappelijk en politiek geletterd zijn, maatschappelijk en politiek oordeelsvermogen hebben en die het vermogen hebben tot maatschappelijke en politieke participatie. Hiervoor kunnen vele

werkvormen ingezet worden die allemaal weer andere vaardigheden trainen. Dit onderzoek heeft geprobeerd om de belangrijkste vaardigheden eruit te halen, maar meer onderzoek zou kunnen laten zien waar er nog aanvullingen te vinden zijn.

De wereld is aan het veranderen en het onderwijs wordt daardoor gedwongen om mee te veranderen. De taak van maatschappijleerdocenten om leerlingen voor te bereiden op deze wereld wordt als steeds belangrijker gezien door zowel de docenten zelf als de rest van de maatschappij. Dit onderzoek heeft een eerste aanzet gegeven door een prototype analyse-instrument te ontwikkelen waardoor docenten de mogelijkheid hebben om te inventariseren wat je als docent doet, ten opzichte van wat er allemaal mogelijk is in het ondersteunen van wereldburgerschapsvorming binnen de doelen van maatschappijleer. Nu is het aan andere onderzoekers om het stokje over te nemen en ervoor te zorgen dat er veel meer inzicht komt in wereldburgerschapsvorming op school. Samen kan ervoor gezorgd worden dat leerlingen de wereld ingestuurd worden met de juiste bagage!

7 Referenties

- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of moral education*, 35(4), 495-518.
- Antonio, A. L. (2001). The role of interracial interaction in the development of leadership skills and cultural knowledge and understanding. *Research in Higher Education*, 42(5), 593-617.
- Arbuthnott, K. D. (2009). Education for sustainable development beyond attitude change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10(2), 152-163.
- Bron, J. L. (2006). *Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Bron, J. L., & Thijs, A. (2010). Burgerschap in kaart gebracht. *Instrument voor het inventariseren van het onderwijsaanbod burgerschap in vakken en leergebieden*. Enschede: SLO.
- Bron, J. L., Veugelers, W. M. M. H., & Vliet, E. V. (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap*. Handreiking voor schoolontwikkeling.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Candee, D., Hower, A., Gibbs, J., & Power, C. (1987). *The measurement of moral judgement: Volume 2, Standard issue scoring manual* (Vol. 2). Cambridge university press.
- Daens, L., Van Ongevalle, J., & De Bruyn, T. (2011). Mondiale vorming en ontwikkelingseducatie op school.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action?. *Educational review*, 58(1), 5-25.
- Davies, L., Harber, C., & Yamashita, H. (2005). Global citizenship: The needs of teachers and learners. *London: Department for International Development (DfID)*.
- Examenprogramma maatschappijleer havo (2018). Geraadpleegd op 1-6-2018 van https://www.examenblad.nl/examenstof/maatschappijleer-havo-2/2018/havo/f=/mijleer_havo.pdf
- Examenprogramma maatschappijleer vwo (2018). Geraadpleegd op 1-6-2018 van https://www.examenblad.nl/examenstof/maatschappijleer-vwo-2/2018/f=/mijleer_vwo.pdf
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Green, M. F. (2012). Global citizenship: What are we talking about and why does it matter?. *International Educator*, 21(3), 124.
- Hemker, A. & Waltman, M. (2016). De feiten spreken toch voor zich? Toetsing van concepten en begrippen. *Maatschappij & Politiek*, 47(3), 13-15
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom; the democratic power of discussion*. New York: Routledge Taylor & Francis Group

- Hite, K. A., & Seitz, J. L. (2016). *Global issues: an introduction*. John Wiley & Sons.
- Jeliazkova, M., Hoppe, R. (2012). Kritisch denken over politieke problemen. In M.H. Bernaerts & C. van Kesteren (Eds.), *Maatschappijleer hoofdzaak. Een sociaal wetenschappelijk denkkader voor politieke oordeelsvorming* (pp. 7-40). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2009). From active citizenship to world citizenship: A proposal for a world university. *European Educational Research Journal*, 8(2), 236-248.
- Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of studies in international education*, 15(5), 445-466.
- Nucci, L., Krettenauer, T., & Narváez, D. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Olgers, A. A. J., van Otterdijk, R., Ruijs, G., de Kievid, J., & Meijs, L. (2010). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam: Expertisecentrum mens- en maatschappijvakken / Den Haag: Instituut voor publiek en politiek.
- Oser, F. & Veugelers, W. (eds.). (2008). *Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam/Taipeh: SensePublishers
- Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 48(5), 858-870.
- Robbins, M., Francis, L. J., & Elliott, E. (2003). Attitudes toward education for global citizenship among trainee teachers. *Research in education*, 69(1), 93-98.
- NRO-subsidie voor uitvoering PISA 2018 naar dr. Martina Meelissen (2015). Geraadpleegd op 1-5-2018 van <https://www.nro.nl/nro-subsidie-voor-uitvoering-pisa-2018/>
- Ruijs, G. (2012). Denkgereedschap van Maatschappijleer: over hogere denkvaardigheden bij Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen. In M.H. Bernaerts & C. van Kesteren (Eds.), *Maatschappijleer hoofdzaak. Een sociaal wetenschappelijk denkkader voor politieke oordeelsvorming* (pp. 7-40). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Schleicher, A. (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. *France: OECD*.
- Schnabel, P., ten Dam, G., Douma, T., van Eijk, R., Tabarki, F., van der Touw, A., ... & Visser, M. (2016). *Ons Onderwijs 2032: Eindadvies*. Platform Onderwijs2032.
- Stern, P. C. (2000). New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of social issues*, 56(3), 407-424.
- Tarrant, M. A. (2010). A conceptual framework for exploring the role of studies abroad in nurturing global citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 433-451.

- Thijs, A. M. (2008). *Burgerschapsvorming in leermiddelen primair onderwijs*. SLO, Unit Maatschappelijke Thema's.
- Thijs, A.M. & De Ridder, H. (2012). *Burgerschaps- en mensenrechteneducatie*. SLO, Unit Maatschappelijke Thema's.
- Van der Hoek, B., Keissen, H., Nieuwelink, H., Pauw, I., & Wilschut, A. (2012). *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Expertisecentrum mens- en maatschappijvakken / Den Haag: Instituut voor publiek en politiek.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485.
- Veugelers, W., Derriks, M., & De Kat, E. (2008). Mondiale vorming en wereldburgerschap. *De pedagogische dimensie*, (70).
- Veugelers, W. M. M. H., & Schuitema, J. A. (2009). *Leerlingen over burgerschapsvorming*. [Pupils on citizen-ship education.] Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological bulletin*, 132(2), 249.

8 Bijlages

Bijlage A

Wereldburgerschapsvorming bij maatschappijleer

Door middel van dit analyse-instrument kan men analyseren in hoeverre de docent bijdraagt aan wereldburgerschapsvorming bij het vak maatschappijleer. Er worden een aantal vragen gesteld, waarop geantwoord kan worden door op de onderliggende categorieën een score toe te kennen. Deze scoring werkt als volgt:

++	komt expliciet en regelmatig aan de orde (het aspect neemt een prominente plaats in)
+	komt expliciet aan de orde
+/-	komt enigszins of indirect aan de orde
-	komt niet aan de orde

In de overige twee kolommen kan aangegeven worden waarom deze score is toegekend (toelichting) en welke concrete voorbeelden hierbij van toepassing zijn (concrete voorbeelden).

Als voorbeeld:

Zorgt de docent voor het beheersen van begrippen op een abstract niveau?

	Score	Toelichting	Concrete voorbeelden
<i>Traint de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>	+	<i>Ik laat het expliciet in mijn lessen terugkomen. Ik laat de leerlingen de begrippen toepassen in meerdere contexten verspreidt over meerdere lessen en daarbij kijk ik soms verder dan de Nederlandse grenzen. Het mondiale aspect pas ik niet regelmatig toe, maar één of twee keer bij een hoofdstuk.</i>	<i>Bijvoorbeeld: in een klassikale discussie heb ik de leerlingen het concept sociale ongelijkheid laten toepassen in de context van ongelijkheid tussen Afro-Amerikanen en blanken in Amerika terwijl leerlingen dit geleerd hebben in de context van ongelijkheid tussen allochtonen en autochtonen in Nederland.</i>
<i>Toetst de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een</i>	+/-	<i>Ik richt mij bij het toetsen vooral op wat de leerlingen in eerste instantie geleerd hebben en dat is toch wel vaak de Nederlandse context. Ook mijn praktische opdrachten van dit jaar richten</i>	<i>Bijvoorbeeld: in mijn laatste toets over de pluriforme samenleving heb ik mij vooral gericht op Nederland. Hierin kwam de mondiale context eigenlijk weinig in voor. In totaal had ik één vraag die ging over mogelijke</i>

<i>nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>		<i>zich niet op een mondiale context.</i>	<i>cultuurverschillen tussen Nederland en Duitsland.</i>
--	--	---	--

Note: bij dit analyse-instrument wordt vaak gesproken over mondiale vraagstukken. Hierbij kan gedacht worden aan vraagstukken op zowel sociaal, economisch, politiek of milieu gebied die invloed hebben op meerdere samenlevingen in meerdere landen. Dit zijn vaak vraagstukken die impact hebben op of zeer belangrijk zijn voor de mondiale samenleving.

Zorgt de docent voor het beheersen van begrippen op een abstract niveau?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Traint de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid) in een andere context toe te passen dan de geleerde context?</i>			
<i>Toetst de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) in een andere context toe te passen dan de geleerde context?</i>			
<i>Traint de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>			
<i>Toetst de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een</i>			

<i>mondiale context toe te passen?</i>			
--	--	--	--

Op welke wijze gaat de docent in op het vergelijkende perspectief in relatie tot mondiale vraagstukken?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Het bekijken van meerdere vormen van samenlevingen en culturen</i>			
<i>Het zoeken naar verschillen en overeenkomsten tussen eigen en andere samenlevingen en culturen</i>			
<i>Het trainen van het kiezen van de juiste variabelen om te vergelijken (classificeren)</i>			

Op welke wijze gaat de docent in op causaal redeneren in relatie tot mondiale vraagstukken?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Het aanzetten tot oorzaak-gevolg redeneringen tussen het handelen van actoren op lokaal niveau en de gevolgen</i>			

<i>die het kan hebben op mondiaal niveau.</i>			
---	--	--	--

Op welke wijze nodigt de docent de leerlingen uit tot kritisch denken en kritische meningsvorming over mondiale vraagstukken?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Lezen en volgen van media (journaal, kranten, internet)</i>			
<i>Informatie verzamelen en beoordelen</i>			
<i>Gebruik van verschillende culturele, nationale en internationale informatiebronnen</i>			
<i>Verschillende standpunten en perspectieven verkennen</i>			
<i>Kritische vragen stellen</i>			
<i>Eigen mening beargumenteren</i>			
<i>Overig:.....</i>			

Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot discussie in relatie tot mondiale vraagstukken?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Argumenten formuleren</i>			
<i>Eigen standpunt verdedigen in discussie</i>			
<i>Standpunten van anderen weergeven en begrijpen</i>			
<i>Ruimte bieden voor standpunten van anderen</i>			
<i>Overig:.....</i>			

Nodigt de docent de leerlingen uit tot sociale interactie in relatie tot mondiale vraagstukken?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Samenwerken</i>			
<i>Delen van eigen ideeën, gevoelens, ervaringen</i>			
<i>Luisteren en inleven in het denken van anderen</i>			
<i>Verschillen en overeenkomsten tussen mensen zien en waarderen</i>			
<i>Overig:.....</i>			

Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot kritische reflectie in relatie tot mondiale vraagstukken?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Reflecteren op rol van mondiale vraagstukken in het dagelijks leven</i>			
<i>Reflectie op eigen gedrag</i>			
<i>Reflectie op gedrag en leven van anderen</i>			
<i>Overig:.....</i>			

Bijlage B

Toestemmingsverklaringformulier (informed consent)

Titel onderzoek: De rol van wereldburgerschapsvorming binnen maatschappijleer, het ontwikkelen van een prototype analyse-instrument

Verantwoordelijke onderzoeker: Laura Venhorst

In te vullen door de deelnemer

Ik verklaar op een voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, methode, doel en [indien aanwezig] de risico's en belasting van het onderzoek. Ik weet dat de gegevens en resultaten van het onderzoek alleen anoniem en vertrouwelijk aan derden bekend gemaakt zullen worden. Mijn vragen zijn naar tevredenheid beantwoord.

[indien van toepassing] Ik begrijp dat film-, foto, en videomateriaal of bewerking daarvan uitsluitend voor analyse en/of wetenschappelijke presentaties zal worden gebruikt.

Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik behoud me daarbij het recht voor om op elk moment zonder opgave van redenen mijn deelname aan dit onderzoek te beëindigen.

Naam deelnemer:

Datum: Handtekening deelnemer:

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker

Ik heb een mondelinge en schriftelijke toelichting gegeven op het onderzoek. Ik zal resterende vragen over het onderzoek naar vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan dit onderzoek geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam onderzoeker:

Datum: Handtekening onderzoeker:

Bijlage C

1. In hoeverre komen deze domeinen overeen met wat u denkt dat de domeinen van wereldburgerschap moeten zijn?
2. In hoeverre vindt u dat deze domeinen voldoende ruimte laten aan de verschillende visies op wereldburgerschap?
3. In hoeverre komen deze categorieën overeen met wat u denkt dat de categorieën van de vragen bij dit analyse-instrument moeten zijn? Welke zou u toevoegen en waarom? Welke zou u schrappen en waarom?
4. Mist u nog vragen binnen dit analyse-instrument die handig zijn voor docenten om te analyseren in hoeverre zij momenteel al aandacht besteden aan wereldburgerschapsvorming? Zo ja, welke en waarom?
5. In hoeverre vindt u de vragen relevant? In hoeverre denkt u dat we wereldburgerschapsvorming meten bij maatschappijleer?
6. In hoeverre vindt u de vragen duidelijk? Zou u een vraag anders formuleren?
7. In hoeverre denkt u dat de opzet van dit analyse-instrument bruikbaar is aangezien hier vooral het handelen van de docent centraal staat en niet de leermiddelen?
8. In hoeverre denkt u dat deze scoring ook toepasbaar is op dit analyse-instrument?

Bijlage D

Definitie wereldburgerschap

Wereldburgerschap is een manier van denken en leven binnen meerdere overlappende samenlevingen, steden, regio's, staten, naties en internationale gemeenschappen.

Domeinen wereldburgerschap

Sociale verantwoordelijkheid gaat in op het waargenomen niveau van onderlinge afhankelijkheid en sociale belangstelling voor het welzijn van anderen, de maatschappij en het milieu.

Wereldwijde competenties gaat in op een ruimdenkende houding waarbij, naast het begrijpen van iemands eigen cultuur, ook actief gezocht wordt naar het begrijpen van andere culturele normen en verwachtingen en gebruik maken van deze kennis om met elkaar om te gaan, te communiceren en effectief te werken buiten iemands eigen omgeving.

Wereldwijde maatschappelijke betrokkenheid kan begrepen worden als het aanzetten tot actie en het herkennen van de lokale, nationale en wereldwijde gemeenschappelijke kwesties en hierop reageren door acties zoals vrijwilligerswerk, politieke activisme en maatschappelijke participatie.

Bijlage E

Wereldburgerschapsvorming bij maatschappijleer

Door middel van dit analyse-instrument kan men analyseren in hoeverre de docent bijdraagt aan wereldburgerschapsvorming bij het vak maatschappijleer. Er worden een aantal vragen gesteld, waarop geantwoord kan worden door op de onderliggende categorieën een score toe te kennen. Deze scoring werkt als volgt:

+	komt structureel aan de orde
+/-	komt incidenteel aan de orde
-	komt niet aan de orde

In de overige twee kolommen kan aangegeven worden waarom deze score is toegekend (toelichting) en welke concrete voorbeelden hierbij van toepassing zijn (concrete voorbeelden).

Als voorbeeld:

Op welke wijzen zorgt de docent voor het beheersen van begrippen op een abstract niveau?

	Score	Toelichting	Concrete voorbeelden
<i>Ontwikkelt de docent de vaardigheden van de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>	+	<i>Ik laat het structureel in mijn lessen terugkomen. Ik laat de leerlingen de begrippen toepassen in meerdere contexten verspreid over meerdere lessen en daarbij kijk ik verder dan de Nederlandse grenzen. Het mondiale aspect pas ik bij elk onderdeel (pluriforme samenleving, parlementaire democratie, etc) bijna om de les toe.</i>	<i>Afgelopen blok hebben we in de klas de pluriforme samenleving behandeld. Kijkend naar mijn lesmateriaal ben ik eerst begonnen met het uitleggen van cultuur in de Nederlandse context (wat is de Nederlandse cultuur), in de lessen daarna hebben we ook gekeken naar de Amerikaanse cultuur en de Chinese cultuur. Hier heb ik dus gewerkt aan het ontwikkelen van de vaardigheid van de leerlingen om het begrip cultuur te begrijpen in de Nederlandse context, de Amerikaanse context en de Chinese context.</i>

<i>Toetst de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>	<i>+/-</i>	<i>Ik hou geen rekening met het structureel toetsen van de beheersing van begrippen zoals sociale ongelijkheid in mondiale contexten. Af en toe vraag ik toets ik of ze een begrip begrijpen in een andere context dat toevallig ook een mondiale context is, maar hier kies ik vaak niet bewust voor. Het gebeurt incidenteel.</i>	<i>Bijvoorbeeld: in mijn laatste toets over de pluriforme samenleving heb ik mij vooral gericht op Nederlandse contexten bij mijn vragen. Hierin kwam de mondiale context eigenlijk weinig in voor. In totaal had ik één vraag die ging over de opwarming van de aarde en hoe de cultuur in een land (en zijn waarden) in relatie hiermee stond, maar ik had hier niet bewust gekozen voor een mondiale context.</i>
---	------------	---	--

Note: bij dit analyse-instrument wordt vaak gesproken over mondiale vraagstukken. Hierbij kan gedacht worden aan vraagstukken op zowel sociaal, economisch, politiek of milieu gebied die invloed hebben op meerdere samenlevingen in meerdere landen. Dit zijn vaak vraagstukken die impact hebben op of zeer belangrijk zijn voor de mondiale samenleving.

Op welke wijzen zorgt de docent voor het beheersen van begrippen op een abstract niveau?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Ontwikkelt de docent de vaardigheden van de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid) in een andere context toe te passen dan de geleerde context?</i>			
<i>Toetst de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) in een andere context toe te passen dan de geleerde context?</i>			
<i>Ontwikkelt de docent de vaardigheden van de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>			
<i>Toetst de docent de leerlingen om begrippen (zoals sociale ongelijkheid en cultuur) die in een nationale context zijn</i>			

<i>geleerd in een mondiale context toe te passen?</i>			
<i>Overig:...</i>			

Op welke wijzen gaat de docent in op het vergelijkende perspectief in relatie tot mondiale vraagstukken?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Het bekijken van meerdere vormen van samenlevingen en culturen</i>			
<i>Het zoeken naar verschillen en overeenkomsten tussen eigen en andere samenlevingen en culturen</i>			
<i>Het ontwikkelen van de vaardigheid om de juiste variabelen te kiezen om te vergelijken (classificeren)</i>			
<i>Overig:...</i>			

Op welke wijzen gaat de docent in op causaal redeneren in relatie tot mondiale vraagstukken?

	Score	Toelichting	Concrete voorbeelden
<i>Het ontwikkelen van de vaardigheid om oorzaak-gevolg redeneringen te kunnen maken tussen het handelen van actoren op lokaal niveau en de gevolgen die het kan hebben op mondiaal niveau.</i>			
<i>Overig:...</i>			

Op welke wijze nodigt de docent de leerlingen uit tot kritisch denken en kritische meningsvorming over mondiale vraagstukken?

	Score	Toelichting	Concrete voorbeelden
<i>Lezen en volgen van media (journaal, kranten, internet) over mondiale vraagstukken</i>			
<i>Informatie over mondiale vraagstukken verzamelen en beoordelen</i>			
<i>Gebruik van verschillende culturele, nationale en</i>			

<i>internationale informatiebronnen</i>			
<i>Verskillende standpunten en perspectieven verkennen in relatie tot mondiale vraagstukken</i>			
<i>Kritische vragen stellen over mondiale vraagstukken</i>			
<i>Eigen mening beargumenteren over mondiale vraagstukken</i>			
<i>Overig:.....</i>			

De volgende twee vragen gaan over de sociale interactie tussen leerlingen in de klas. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen discussiëren en het voeren van een dialoog. Waarbij de eerst genoemde voornamelijk ingaat op vormen van eigen meningen en het begrijpen van de standpunten van anderen, draaien de onderliggende categorieën van het voeren van een dialoog vooral om affectieve doeleinden zoals het delen van gevoelens en het inlevingsvermogen in de standpunten van anderen.

Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot discussie in relatie tot mondiale vraagstukken?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Argumenten formuleren</i>			
<i>Eigen standpunt verdedigen in discussie</i>			
<i>Standpunten van anderen weergeven en begrijpen</i>			
<i>Ruimte bieden voor standpunten van anderen</i>			
<i>Overig:.....</i>			

Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot dialoog voeren tussen leerlingen in relatie tot mondiale vraagstukken?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Samenwerken</i>			

<i>Delen van eigen ideeën, gevoelens, ervaringen</i>			
<i>Luisteren en inleven in het denken van anderen</i>			
<i>Verschillen en overeenkomsten tussen mensen zien en waarderen</i>			
<i>Overig:.....</i>			

Op welke wijzen nodigt de docent de leerlingen uit tot kritische reflectie in relatie tot mondiale vraagstukken?

	<i>Score</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Concrete voorbeelden</i>
<i>Reflectie op rol van mondiale vraagstukken in het dagelijks leven</i>			
<i>Reflectie op eigen gedrag in relatie tot mondiale vraagstukken (bijvoorbeeld het kopen</i>			

<i>van kleding gemaakt in China)</i>			
<i>Reflectie op gedrag en leven van anderen in relatie tot mondiale vraagstukken</i>			
<i>Overig:.....</i>			

Bijlage F

1. Wat is uw visie op wereldburgerschap?
2. In hoeverre heeft u het gevoel dat u de ruimte krijgt van de school om uw eigen visie ook daadwerkelijk in de klas door te voeren (schoolvisie)?
3. Hoe heeft u op alle vragen en onderliggende domeinen geantwoord?
4. In hoeverre komen deze categorieën overeen met wat u denkt dat de categorieën van de vragen bij dit analyse-instrument moeten zijn? Welke zou u toevoegen en waarom? Welke zou u schrappen en waarom?
5. Mist u nog vragen binnen dit analyse-instrument die handig zijn voor docenten om te analyseren in hoeverre zij momenteel al aandacht besteden aan wereldburgerschapsvorming? Zo ja, welke en waarom?
6. In hoeverre vindt u de vragen relevant? In hoeverre denkt u dat we wereldburgerschapsvorming meten bij maatschappijleer?
7. In hoeverre vindt u de vragen duidelijk? Zou u een vraag anders formuleren?
8. In hoeverre vindt u de scoring duidelijk?