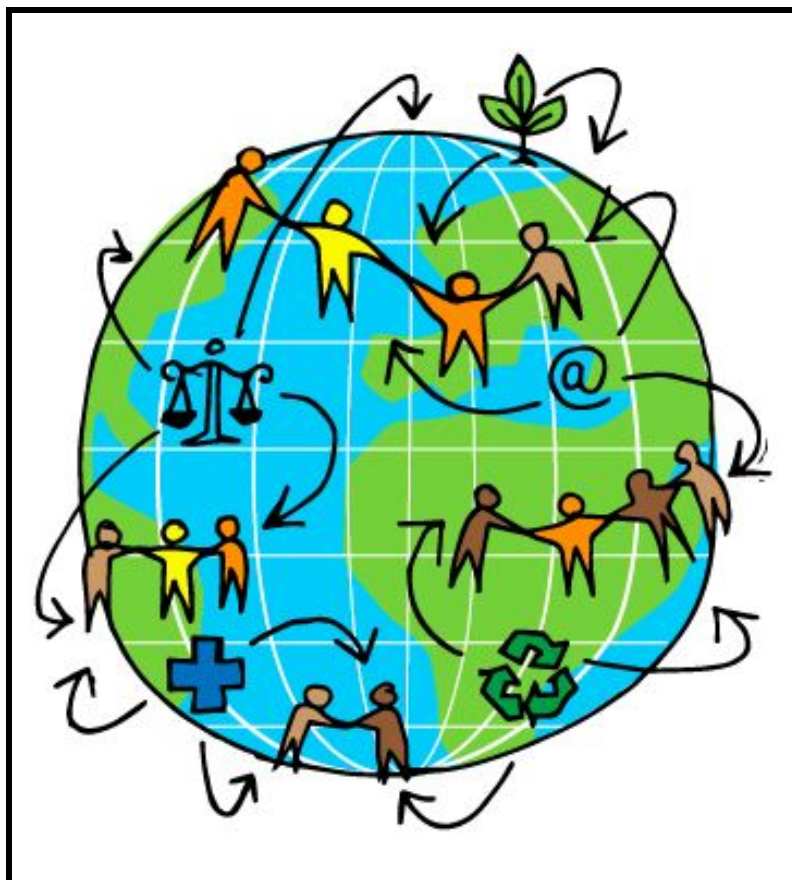


Het opleiden van wereldburgers

Een interdisciplinair onderzoek naar de behoefte aan
Global Citizenship Education



Veerle Kusters (5939771)

Pien Offerhaus (5663814)

Louise Graveland (6000452)

Daan Groot (5649188)

vakreferent: Jeroen Janssen

vakreferent: Geraldien von Frijtag

vakreferent: Sandra van der Hel

vakreferent: Geraldien von Frijtag

April 2020

Liberal Arts and Sciences, Universiteit Utrecht

Scriptiebegeleider: Roosmarijn van Woerden

Abstract

In dit interdisciplinaire onderzoek wordt de mate waarin er behoefte is aan *Global Citizenship Education (GCE)* met een *global consciousness approach (gca)* onderzocht. Vanuit vier verschillende disciplines zijn door middel van literatuurstudies en empirisch onderzoek de volgende inzichten opgedaan. Ten eerste heeft onderzoek vanuit internationale betrekkingen uitgewezen dat het gedachtegoed van populistisch radicaal rechtse partijen strijdig is met de fundamenteën van *gca* onderwijs. Ten tweede is vanuit geschiedkundig onderzoek gebleken dat ideeën vergelijkbaar aan de doelstelling van *gca* al in de filosofieën van verlichtingsdenkers terug te zien zijn. Ten derde is uit onderwijswetenschappelijk onderzoek gebleken dat informatie over de empathie-ontwikkeling belangrijk is om *gca* onderwijs te laten aanslaan bij scholieren. Ten slotte heeft milieukundig onderzoek uitgewezen dat *GCE* een positieve bijdrage kan leveren aan het uitvoeren van de doelstellingen van milieueducatie. Er kan geconcludeerd worden dat er zowel vanuit interne als externe doeleinden een behoefte blijkt aan *GCE* met een *global consciousness approach*, waarbij het ontwikkelen van kosmopolitische eigenschappen centraal staat. Toch wordt de meerwaarde van kosmopolitisme nog niet universeel erkend.

Inhoudsopgave

Inleiding	4
Hoofdstuk 1: Populistisch radicaal rechts en een <i>global consciousness approach</i>	9
Student: Pien Offerhaus	9
1.1 Inleiding	9
1.2 Forum voor Democratie en Partij voor de Vrijheid: populistisch radicaal rechts	11
1.3 Populistisch radicaal rechts en het <i>Global Citizenship Education</i> met een <i>global consciousness approach</i>	16
1.4 Conclusie en evaluatie	20
1.5 Bibliografie Hoofdstuk 1	22
Hoofdstuk 2: Het ‘vernieuwende’ doel van de <i>global consciousness approach</i>	24
Student: Daan Groot	24
2.1 Inleiding	24
2.2 De pijlers van de <i>global consciousness approach</i>	26
2.3 Historische ideeën van belangrijke onderwijsfilosofen	31
2.4 Ter afsluiting	36
2.6 Bibliografie Hoofdstuk 2	39
Hoofdstuk 2, Bijlage 1	41
Hoofdstuk 2, Bijlage 2	42
Hoofdstuk 3: Onderwijs in empathie	45
Student: Veele Kusters	45
3.1 Inleiding	45
3.2 Hoe verhoudt de <i>global consciousness approach</i> zich tot andere ideeën over het doel van onderwijs?	46
3.3 Wat is empathie en wat is de relatie tussen moraliteit en empathisch vermogen?	48
3.4 Hoe verloopt de menselijke ontwikkeling van empathie?	51
3.5 Kan empathie worden aangeleerd door middel van onderwijs?	53
3.6 Conclusie	55
3.7 Bibliografie Hoofdstuk 3	57
Hoofdstuk 4: <i>Global Citizenship Education</i> als nieuwe vorm van milieueducatie	59
Student: Louise Graveland	59
4.1 Inleiding	59

4.2 Op welke manieren kan <i>GCE</i> bijdragen aan het uitvoeren van de doelstellingen van milieueducatie?	61
4.3 Worden de kernaspecten van <i>GCE</i> in het vierde <i>Sustainable Development Goal</i> zowel theoretisch als praktisch ingezet om milieueducatie te bevorderen?	66
4.4 Discussie	71
4.5 Conclusie	71
4.6 Bibliografie Hoofdstuk 4	72
Hoofdstuk 5: De integratie	74
5.1 De disciplinaire inzichten	74
5.2 Het creëren van common ground	76
5.3 More comprehensive understanding	83
5.4 Conclusie en evaluatie	85
Bibliografie algemeen	87

Inleiding

De opkomst van kunstmatige intelligentie, ecologische rampen ten gevolge van klimaatverandering, de onderdruk zetting van de liberale democratie en de COVID-19 pandemie zijn slechts een paar voorbeelden van uitdagingen van de 21e eeuw. Globalisering ligt ten grondslag aan veel van de uitdagingen van de 21e eeuw. Het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) definieert globalisering als “een proces dat zowel economische, technologische, institutionele en sociale ontwikkelingen omvat.”¹ Maar hoe bereidt de samenleving nieuwe generaties voor op de uitdagingen van de 21e eeuw? En over welke vaardigheden dient de jonge generatie te beschikken om met deze uitdagingen om te kunnen gaan?

Om scholieren, ofwel de jonge generatie, voor te bereiden op de uitdagingen van de 21e eeuw is er een nieuwe stroming binnen het onderwijscurriculum ontwikkeld, het *Global Citizenship Education* (hierna *GCE*).² Binnen *GCE* staat het aanleren van wereldoriëntatie en wereldburgerschap centraal. Ondanks wereldwijde interesse in *GCE*, ontbreekt er een algemene en afgebakende definitie. In dit interdisciplinaire onderzoek staat de definitie van socioloog en pedagoog Jeffrey Dill centraal. Dill suggereert dat er binnen *GCE* twee stromingen zijn: de *global competences approach* en de *global consciousness approach*. Omwille de beperkte omvang en focus van dit onderzoek zal alleen de definitie van de *global consciousness approach* (hierna *gca*) gebruikt worden. Volgens Dill is het doel van *gca* “to provide students with a global orientation, empathy, and cultural sensitivity, stemming from humanistic values and assumptions”.³ *Global consciousness* richt zich op de bewustwording van andere perspectieven, waarbij men onderdeel is van een wereldwijde, internationale gemeenschap van de mensheid en het handelen in het kader van het welzijn van de

¹ CBS, ‘Dossier globalisering’, <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-globalisering> (3 april 2020).

² Heela Goren en Miri Yemini, ‘Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education’, *International Journal of Educational Research* 82 (2017) 170-183.

³ Goren en Yemini, ‘Global citizenship education redefined’, 171.

hele wereld centraal staat. De drie kernbegrippen van de *gca* zijn wereldoriëntatie, empathie en culturele sensitiviteit. Humanistische waarden liggen ten grondslag aan de *gca*.

Dit interdisciplinaire onderzoek is gericht op de behoefte aan *GCE* in de context van de uitdagingen van de 21e eeuw, daarom luidt de hoofdvraag: In hoeverre is er behoefte aan wereldburgerschapsvorming binnen het onderwijs (*Global Citizenship Education*) met een *global consciousness approach*? Er wordt onderzocht welke behoeftes er zijn aan wereldburgerschap onderwijs vanuit de maatschappij en de politiek, vanuit historisch perspectief, vanuit de ontwikkeling van scholieren, en milieukundig perspectief.

Aanpak

Om verschillende, overlappende, redenen zal het onderwerp van dit onderzoek vanuit een interdisciplinair oogpunt onderzocht worden. De uitdagingen van de 21e eeuw vormen een complexe casus in de huidige internationale samenleving. Deze complexe casus bestaat uit verschillende aspecten en omvat daardoor meerdere oorzaken en gevolgen. Deze casus is zodoende te breed om vanuit één discipline benaderd te worden en één disciplinair perspectief is niet voldoende om nieuwe generaties handvatten te geven om met deze 21e eeuwse uitdagingen om te gaan. Daarnaast is zowel de inhoud als de vormgeving van onderwijs veelzijdig, waardoor meerdere vakgebieden van belang zijn. Diverse disciplines kunnen ieder op hun eigen manier verschillende inzichten opdoen over de uitdagingen van de 21e eeuw en *GCE*. Door de hoofdvraag van dit onderzoek vanuit verschillende disciplines te onderzoeken kunnen verschillende inzichten en mogelijke oplossingen worden voortgebracht. Door middel van integratie worden deze gezamenlijke inzichten verweven tot een overkoepelend en interdisciplinair antwoord. Dit antwoord zal niet alomvattend zijn, aangezien niet alle relevante disciplines gebruikt kunnen worden in een onderzoek van dit formaat.

De relevante disciplines

Een voorbeeld van een relevante discipline voor dit onderzoek is *economie*, die zich focust op internationale economische ontwikkelingen die zich voordoen in de 21e eeuw en de verhouding met de behoefte aan GCE. Daarbij kan de discipline *bestuurs- en organisatiewetenschappen* de mogelijke vraag naar hervormingen binnen onderwijs instituties in kaart brengen. De discipline *informatiekunde* onderzoekt de groeiende mondiale verbondenheid die technologische ontwikkeling met zich meebrengt, maar ook de manier waarop deze toegepast kan worden in bijvoorbeeld het onderwijs. *Filosofie* kan relevant zijn voor het onderwerp onderwijs in een geglobaliseerde wereld door bijvoorbeeld te kijken naar denkbeelden van de belangrijke filosofen over onderwijs of ethische vraagstukken met betrekking tot globalisering. *Internationale betrekkingen* als discipline kan uitspraak doen over de gevolgen van globalisering op politiek gebied. De discipline *geschiedenis* kan inzicht bieden in de mate van betrokkenheid die burgers door de tijd heen hebben ervaren om te participeren in een maatschappij met nieuwe uitdagingen. *Culturele antropologie* kijkt naar de dynamiek van culturen wereldwijd en de mate waarin mensen van verschillende culturen zich wereldwijd betrokken voelen bij de uitdagingen van onze tijd. *Sociale geografie* als discipline kan zich bezighouden met ruimtelijke veranderingen, zoals ontwikkelingen in bevolkingsaantallen, economische projecten, culturele diversiteit en de invloed van globalisering op dergelijke processen. *Psychologie* kan onderzoeken wat de invloed van globalisering is op de ontwikkeling van individuen en de discipline sociologie kan kijken naar menselijke interacties die plaatsvinden binnen en tussen maatschappijen en hoe globalisering deze heeft veranderd. De discipline *onderwijswetenschappen* onderzoekt de psychologie van onderwijs- en leerprocessen, scholingsbeleid en de organisatie van scholen. Binnen dit onderzoek kan deze discipline vaststellen welke veranderingen in het onderwijs nodig zijn om scholieren voor te bereiden op de uitdagingen van een geglobaliseerde wereld, daarbij rekening gehouden met hun psychologische leerbehoeftes. De discipline *milieu- en maatschappijwetenschappen* richt zich op het analyseren, ontwerpen en implementeren van nieuwe beleidsplannen omtrent

duurzame ontwikkeling. Binnen dit onderzoek kan de discipline de urgentie aantonen van vernieuwingen binnen het onderwijs om milieuvraagstukken op te lossen.

De meest relevante disciplines

Vanuit deze potentieel relevante disciplines worden de vier *meest* relevante disciplines vastgesteld. Politieke en maatschappelijke ontwikkelingen op nationaal en internationaal niveau spelen een belangrijke rol bij het aanpakken van 21e eeuwse uitdagingen. Om het draagvlak van en de koppeling met *GCE* binnen heersende politieke stromingen te onderzoeken moet daarom vanuit de discipline *internationale betrekkingen* onderzoek gedaan worden. Daarbij is het ook nuttig om te onderzoeken op welke manieren het onderwijs in verschillende perioden in het verleden aansluit bij de tijdgeest van toen. Onderwijsgeschiedenis, als subdiscipline van *geschiedenis* kan onderzoeken in hoeverre het doel van de *gca* vernieuwend is. Daarnaast is het relevant om te onderzoeken wat de behoeftes van leerlingen zijn en of deze aansluiten bij *GCE*. *Onderwijswetenschappen* kan hierbij een bijdrage leveren door inzichten op te doen over de ontwikkeling van empathie bij scholieren en welke implicaties dit kent voor het vormgeven van *GCE* in empathie. Ten slotte is het interessant om te onderzoeken welke bijdrage *GCE* concreet kan leveren bij het oplossen van mondiale vraagstukken in de 21e eeuw, zoals klimaatverandering. Wat is de behoefte vanuit duurzame ontwikkeling en milieueducatie aan *GCE*? Vanuit *milieu- en maatschappijwetenschappen* wordt zodoende onderzocht wat de bijdrage van *GCE* zou kunnen zijn aan het uitvoeren van de doelstellingen van de VN over milieueducatie in het onderwijs.

Het interdisciplinaire onderzoek

In de komende hoofdstukken zullen de inzichten van deze vier meest relevante disciplines uitgewerkt worden. Iedere discipline zal aan de hand van een disciplinaire hoofdvraag een grondig literatuuronderzoek verrichten. Het eerste hoofdstuk zal de relatie tussen populistisch radicaal rechtse partijen en *GCE* onderzoeken met de deelvraag: 'In hoeverre is het gedachtegoed van populistisch radicaal rechtse partijen in

Nederland strijdig met de *global consciousness approach*?' Het tweede hoofdstuk zal de ideeën omtrent het doel van onderwijs in verschillende periodes in de geschiedenis analyseren, met de deelvraag: 'Waar zijn de pijlers van de *global consciousness approach* binnen *Global Citizenship Education* op gebaseerd en in hoeverre zijn deze vernieuwend?' Het derde hoofdstuk behandelt empathie in onderwijs met de deelvraag: 'Hoe kan informatie over de menselijke ontwikkeling van empathie bijdragen aan de vormgeving van onderwijs in empathie?' Het vierde hoofdstuk zal de bijdrage van *GCE* aan milieueducatie onderzoeken aan de hand van de deelvraag: 'Hoe zou *Global Citizenship Education* als vorm milieueducatie kunnen bijdragen aan het effectief implementeren van het vierde *Sustainable Development Goal* van de VN?' De gebruikte concepten, epistemologieën, assumpties, theorieën en onderzoeksmethodes van de vier disciplines zullen vervolgens worden vastgesteld en met elkaar vergeleken worden. Mogelijke overlappingsen, connecties of conflicterende perspectieven zullen geïdentificeerd worden. Met behulp van het creëren van een *common ground* zullen de disciplinaire onderzoeksresultaten geïntegreerd worden tot een gemeenschappelijk antwoord op de hoofdvraag.⁴ Het interdisciplinaire antwoord op de hoofdvraag zal in een groter kader gegoten moeten worden, aangezien het voortvloeit uit vier disciplinaire stukken en dus niet alomvattend kan zijn.

⁴ Allen F. Repko en Rick Szostak, *Interdisciplinary Research: Process and Theory* (Los Angeles 2017), 61.

Hoofdstuk 1: Populistisch radicaal rechts en een *global consciousness approach*

Een politieke analyse in relatie tot het onderwijs wetenschappelijk debat

Student: Pien Offerhaus

Studentnummer: 5663814

Discipline: Internationale Betrekkingen

Vakreferent: Geraldien von Frijtag

1.1 Inleiding

Global Citizenship Education (GCE) is tegenwoordig een van de sterkst groeiende bewegingen binnen de hervorming van het onderwijs. GCE “*is rather a moral ideal, a vision of what the good person should be, and what he or she needs in order to flourish and thrive in a cosmopolitan age*”.⁵ De *global consciousness approach (gca)* is onderdeel van het *Global Citizenship Education (GCE)*. Het doel van de *global consciousness approach* is volgens Dill “*to provide students with a global orientation, empathy, and cultural sensitivity, stemming from humanistic values and assumptions. (...)*”⁶ De *gca* richt zich op het bewustzijn van andere perspectieven, een visie op zichzelf als onderdeel van een wereldwijde gemeenschap van de mensheid als geheel, en een moreel geweten om te handelen in het belang van het welzijn van de wereld. De waarden van het Westerse liberalisme ligt ten grondslag aan *gca*.⁷ Tevens is *gca* een reactie op de uitdagingen van globalisering, zoals polarisatie, migratie, cultuurverschillen en de klimaatcrisis.

Toch staan globalisering, liberalisme en de westerse liberale democratie onder druk. In een balzaal van het Italiaanse *Grand Hotel Plaza* in Rome kwamen begin februari ruim tweehonderd Amerikaanse en Europese populistisch radicaal rechtse politici en denkers bij elkaar om aan een nieuwe trans-Atlantische beweging te bouwen.

⁵ Jeffrey S. Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age* (eBook, New York 2013) 38-39.

⁶ Heela Goren en Miri Yemini, ‘Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education’, *International Journal of Educational Research* 82 (2017) 170-183, 171.

⁷ Jeffrey S. Dill, ‘The Moral Education of Global Citizens’, *Society* 49 (2012) 6, 541-546.

⁸ De groei van de populistisch radicaal rechtse partijen is het resultaat van een combinatie van wantrouwen tegenover de gevestigde politiek en de elite, angst voor migratie, Europese integratie en globalisering.⁹ De populistisch radicaal rechtse bewegingen keren zich tegen globalisering, multiculturalisme, liberale instituties als de Europese Unie en trekken het neoliberalisme in twijfel.¹⁰

Hoe deze bewegingen denken over de *global consciousness approach* is tot op heden niet systematisch onderzocht. Dit literatuuronderzoek is dan ook academisch relevant gezien het gebrek aan onderzoek tussen het politieke debat, waarin populistisch radicaal rechts groeit, en het onderwijs wetenschappelijke debat, waarin onderwijs zich in toenemende mate richt op *Global Citizenship Education*. In dit deel van dit interdisciplinaire onderzoek wordt daarmee een begin gemaakt. Het onderzoek beperkt zich tot Nederland en onderzoekt het gedachtegoed van twee nieuwe populistische partijen in Nederland en behandelt de vraag in hoeverre dat strijdig is met de *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*. Om deze vraag te beantwoorden wordt allereerst – in paragraaf 1.2 – de ideologie van de twee grootste populistisch radicaal rechtse partijen, de Partij van de Vrijheid (PVV) en het Forum voor Democratie (FvD), geanalyseerd. Vervolgens – in paragraaf 1.3 – wordt bekeken hoe de *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach* zich verhoudt tot dit gedachtegoed. In de conclusie – paragraaf 1.4 – wordt weer uitgezoomd en worden de resultaten verbonden aan de bredere vraag naar de mogelijke implicaties van de groeiende populistisch radicaal rechtse partijen in Nederland voor de *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*.

⁸ Mark L. Adriaanse, 'Een culturele wapenstilstand zit er niet in', *NRC*, 7 februari 2020.

⁹ Sarah de Lange, Eelco Harteveld, Joep Schaper en Wouter Van Der Brug, 'Blaming Brussels? The Impact of (News about) the Refugee Crisis on Attitudes towards the EU and National Politics', *JCMS: Journal of Common Market Studies* 56 (2018) 1, 157-177.

¹⁰ Sarah de Lange, 'Reacties op de opkomst van radicaal rechts populistische partijen', *Christen democratische verkenningen* (2011) lente, 52-60, 54.

1.2 Forum voor Democratie en Partij voor de Vrijheid: populistisch radicaal rechts

De Nederlandse politiek wetenschapper, Cas Mudde, categoriseert de ideologie van Forum voor Democratie (FvD) en Partij voor de Vrijheid (PVV) binnen de populistisch radicaal rechtse groep. Mudde definieert populistisch radicaal rechtse partijen als politieke partijen waarbij de kern van de ideologie bestaat uit een combinatie van nativisme, autoritarisme en populisme.¹¹ Onder nativisme verstaat Mudde een samenvoeging van nationalisme en xenofobie, waarbij het in de kern draait om de 'non-natives' die de homogene natiestaat bedreigen. Mudde ziet het nativisme als het kernelement van populistisch radicaal rechtse partijen.¹² Daarnaast beschrijft Mudde het autoritarisme als het geloof in een strikte geordende samenleving waarin inbreuken op autoriteit streng bestraft dienen te worden.¹³ Daarnaast erkent Mudde ook populisme als een ideologisch kenmerk van populistisch radicaal rechtse partijen. Bij populisme wordt de samenleving verdeeld in twee homogene en tegenstrijdige groepen; de goede burgers versus de slechte elite waarin de wil van de gewone burger leidend moet zijn in de politiek.¹⁴

Ook volgens de Nederlandse politiek wetenschapper Sarah L. de Lange, bijzonder Hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam, zijn de partijprogramma's van succesvolle populistisch radicaal rechtse partijen, ondanks diverse historische achtergronden, gebaseerd op deze drie ideologische uitgangspunten.¹⁵ De Lange benadrukt de fundamentele morele tegenstelling en zegt dat "populisten kijken naar de samenleving en zeggen: aan de ene kant heb je het volk. Dat is goed, werkt hard en heeft goede waarden. Aan de andere kant staat de elite, die cultureel, economisch of politiek kan zijn. Die is in- en inslecht, corrupt, weet niet wat er leeft en heeft alleen oog voor de eigen belangen."¹⁶ Politicologen Hans-Georg Betz en Carol Johnson stellen dat radicaal rechtse politieke partijen radicaal zijn "with respect to the language they employ

¹¹ Cas Mudde, *Populist Radical Right Parties in Europe* (Cambridge 2007) 120.

¹² Mudde, *Populist Radical Right Parties in Europe*, 144.

¹³ *Ibid.*, 22.

¹⁴ *Ibid.*, 151.

¹⁵ De Lange, 'Reacties op de opkomst van radicaal rechts populistische partijen', 54.

¹⁶ Matthijs Le Loux, 'Je bent een populist! Maar wat betekent dat eigenlijk?' (24 april 2019), *Nu.nl* (10 maart 2020).

in confronting their political opponents and the political project they promote and defend (...) which to a large extent depends on the political culture of the country”.¹⁷ Mudde voegt hieraan toe dat radicaal verwijst naar de oppositie van de fundamentele waarden van de liberale democratie. Rechts is van oudsher een “philosophy that was hostile to the politics of modernity, with its ideas of emancipation and rationality”.¹⁸ De rechtse politieke partijen worden vooral gekenmerkt door zijn conservatieve karakter.

Aan de hand van het partijprogramma, standpunten en publieke uitspraken van FvD en PVV zal het populistisch radicaal rechtse karakter van FvD en PVV worden onderzocht. De drie kernbegrippen, te weten: autoritarisme, nativisme, populisme, van het populistisch radicaal rechtse karakter zijn in dit onderzoek leidend.

Het meest prominent in de ideologie van de twee onderzochte Nederlandse partijen is het kernbegrip nativisme. Volgens Mudde beoogt dit nativisme een utopische mono culturele, blanke en “pure” natiestaat.¹⁹ Om dit te bewerkstelligen stellen aanhangers van het nativisme dat de natiestaat wordt bedreigd door buitenlanders, met name door migranten. Deze opvattingen zijn in uitspraken van de leiders van beide Nederlandse partijen terug te vinden. Uit het volgende citaat van PVV-leider Geert Wilders blijkt het nativisme:

“De demografische druk wordt enorm groot. Een derde van de Afrikanen wil emigreren, en velen willen naar Europa komen. Vorig jaar kwamen er meer dan 180.000 mensen in gammele boten uit Libië. En dat is nog maar het begin. Er staan op dit moment 3 miljoen migranten klaar om naar Europa te komen. Hoeveel terroristen, verkrachters, ISIS-sympathisanten en bijstandstrekkers zitten daartussen?”²⁰

¹⁷ Betz Hans-Georg en Carol Johnson, ‘Against the current – stemming the tide: the nostalgic ideology of the contemporary radical populist right’, *Journal of Political Ideologies* 9 (2004) 3, 311-327.

¹⁸ John Schwarzmantel, *The Age of Ideology: Political Ideologies from the American Revolution to Postmodern Times* (Londen 1998).

¹⁹ Mudde, *Populist Radical Right Parties in Europe*, 139.

²⁰ Geert Wilders, ‘Geert Wilders voor Breitbart: door aanzwellende demografische verandering dreigt de Europese bevolking vervangen te worden’ (versie 2 juni 2017), *Pvv.nl* (1 maart 2020).

Naast de angst voor migranten, ofwel xenofobie, suggereert FvD-leider Thierry Baudet de relatie tussen de komst van migranten en de verzwakking van de nationale identiteit:

“[De] Europese Unie [is] een staat in wording [...]. Al dat geld gaat naar de wording van die staat. Dus naar het regelen van buitenlandse politiek. Naar het opzetten van veerdiensten om immigranten vanuit Afrika over te zetten naar Europa om de nationale identiteit te verzwakken zodat er geen nationale staten meer zullen zijn. Ik ben ervan overtuigd dat het idee om de natiestaten te verzwakken door massale migratie, door open grenzen, maar ook door het Comité van de Regio's [...] waarmee eigenlijk allerlei vormen van sub natiestaat-identiteiten worden versterkt, een vast onderdeel is van de Europese ideologie.”²¹

Het nativisme verwerpt een multiculturele samenleving en benadrukt de schoonheid van de eigen cultuur en geschiedenis. Ook Baudet vreest voor de afbreuk van de Nederlandse cultuur en geschiedenis en zegt in zijn overwinningsspeech na de provinciale verkiezingen:

“zo staan we hier, vanavond, te elfder ure, letterlijk, te midden van de brokstukken van wat ooit de grootste en mooiste beschaving was die de wereld ooit heeft gekend. Een beschaving die vol zelfvertrouwen was, en die de mooiste architectuur, de mooiste muziek en de mooiste schilderkunst heeft voortgebracht die ooit onder de sterrenhemel heeft bestaan. Men gelooft niet meer in Nederland. Niet meer in de westerse beschaving ook, niet meer in onze taal, die inmiddels is afgeschaft op onze universiteiten. Men gelooft niet meer in onze kunsten, in ons verleden. Men gelooft niet meer in onze feestdagen, onze helden, onze traditionele stedenbouw.”²²

²¹ *Kamerstukken II*, 2019/20, Thierry Baudet (18 februari 2020).

²² Trouw, 'Spreektekst Thierry Baudet verkiezingsavond' (versie 21 maart 2019),

<https://www.trouw.nl/nieuws/spreektekst-thierry-baudet-verkiezingsavond-20-maart-2019~be2a1539/> (1 maart 2020).

In dit citaat stelt Baudet dat de ‘Westerse beschaving’ ten onder gaat door de komst van migranten en door het gebrek aan vertrouwen in de eigen cultuur. Baudet ziet de afschaffing van Zwarte Piet als een voorbeeld van de afbreuk van de ‘mooiste’ beschaving. Baudet noemt dit verschijnsel ‘Oikofobie’, ofwel de angst van West-Europeanen voor hun eigen cultuur en natiestaat.²³ Baudet definieert Oikofobie als ‘ziekelijke afkeer van de geborgenheid van ons thuis’.²⁴ Volgens Baudet komt Oikofobie vooral tot uiting in de omarming van het multiculturalisme en de Europese integratie. Het nativisme komt bij FvD en PVV tot uiting in de xenofobische standpunten waarbij migranten als een gevaar worden afgeschilderd. Ook blijkt het nativisme uit de nationalistische uitspraken en de nadruk op het belang van het behouden van de eigen cultuur, geschiedenis en tradities.

Het tweede kernbegrip, het autoritarisme, komt in de partijprogramma’s van de twee populistisch radicaal rechtse Nederlandse partijen vooral tot uiting in plannen ten aanzien van criminaliteitsbestrijding. Een *zero tolerance* beleid en hoge zware straffen worden door deze partijen bepleit.²⁵ De PVV stelt in haar partijprogramma “criminelen met een dubbele nationaliteit te denaturaliseren en uit te zetten” en de PVV wil “fors extra geld voor defensie en politie”.²⁶ De PVV wil een *zero tolerance* aanpak en een versterking van de politie autoriteiten. Na de aanslag van 9/11 in de Verenigde Staten ligt de nadruk van het autoritarisme van veel populistisch radicaal rechtse partijen op Islam- en Moslimgemeenschap, zoals te zien in het zojuist genoemde standpunt van de PVV waarin doelt de PVV op de Islamitische gemeenschap in Nederland. De FvD pleit voor “zwaardere straffen voor gewelds- en zedendelicten, veel zwaardere straffen voor recidivisten. Invoeren van een ‘three-strikes-you’re-out’-systeem: bij het plegen van drie ernstige geweldsmisdrijven volgt een levenslange gevangenisstraf.”²⁷ Daarnaast pleit de FvD voor een salarisverhoging van de politiemensen. Bij de FvD komt het autoritarisme

²³ Thierry Baudet, *Oikofobie, De angst voor het eigene* (Amsterdam 2013).

²⁴ Baudet, ‘Oikofobie’.

²⁵ Mudde, *Populist Radical Right Parties in Europe*, 146.

²⁶ PVV, ‘Conceptverkiezingsprogramma PVV 2017-2021: Nederland weer van ons!’ <https://www.pvv.nl/visie.html> (9 Maart 2020).

²⁷ Forum voor Democratie, ‘Veiligheid & Justitie’ (1 februari 2020), <https://forumvoordemocratie.nl/standpunten/veiligheid-justitie> (10 maart 2020).

tot uiting in de versterking van de autoriteit, de politie, en de eis voor zwaardere straffen. Het autoritarisme komt bij de PVV en de FvD tot uiting in het beleid ter bestrijding van de criminaliteit. Met de nadruk op de Islamitische gemeenschap blijkt nogmaals het nativisme.

Ook het derde kernbegrip, populisme, is in de opstelling van de voormannen en het gedachtegoed van beide partijen te traceren. Baudet zet zich af tegen de gevestigde partijen en schetst de politici als elites en de grote boosdoeners. In zijn 'overwinningsspeech' in 2019 na de Provinciale Statenverkiezingen stelt Baudet dat:

“We worden ondermijnd door onze bestuurders. Een klikje omhooggevallen netwerkers, beroeps vergadelaars, mensen die geen idee hebben wat op de lange termijn de belangrijke issues zijn. Zij beheersen helaas de besluitvormingsorganen van ons land en maken in een merkwaardige mengeling van onkunde en cynisch eigenbelang keer op keer de verkeerde keuzes. [...]”²⁸

Baudet benadrukt de kloof tussen het volk en de politieke en economische elites. Hij schetst een beeld waarin het volk de dupe is van de besluiten en gedrag van de elite. Een bekende mantra van Marine Le Pen is “rendre la parole au peuple” ofwel geef het woord terug aan het volk. Populistische partijen zijn voorstanders van burgerinitiatieven, zoals bindende referenda, om de macht van het parlement in de handen van het volk te leggen.²⁹ Zo zegt Baudet:

“Wij zullen niet rusten totdat onze democratie is hersteld en het partijkartel is gebroken. We gaan bindende referenda introduceren, volksinitiatieven, open sollicitaties voor publieke functies, gekozen burgemeesters.”³⁰

²⁸ Trouw, 'Spreektekst Thierry Baudet verkiezingsavond'.

²⁹ Mudde, *Populist Radical Right Parties in Europe*, 152.

³⁰ Trouw, 'Spreektekst Thierry Baudet verkiezingsavond'.

Populisten beogen de stem van het volk zo direct mogelijk in beleid te vertalen. De PVV gaat zelfs zover dat het voorstelt de Eerste Kamer en de Tweede Kamer af te schaffen.

³¹ Bij de FvD zit de paradox in het feit dat Baudet zich positioneert als een wijze intellectueel door bijvoorbeeld het gebruik van Latijnse leuzen en het aanhalen van verschillende filosofische denkers. Het populisme komt bij beide partijen naar voren in de manier waarop de partijen zich afzetten tegen de gevestigde politieke partijen en het uitgangspunt het 'volk' is.

Duidelijk mag zijn, dat de kernbegrippen van rechts radicaal populisme in de ideeën van beide partijen tot uitdrukking komen. De vraag is nu: hoe verhouden deze politieke bewegingen zich tot *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*?

1.3 Populistisch radicaal rechts en het *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*

De Secretaris-generaal van de Verenigde Naties definieert *Global Citizenship Education* als “education with a special focus emphasizing global themes such as peace, a sustainable future, human rights, addressing poverty, by reading students through the meaningful lenses of citizenships as the key educational goal”.³² De *Global Consciousness Approach (gca)* is onderdeel van het *Global Citizenship Education (GCE)*. In het boek *The Longings and Limits of Global Citizenship Education* beschrijft de auteur Jeffrey Dill de kern ideologieën die ten grondslag liggen aan het *GCE*. Volgens Dill ligt onder andere de liberale democratie, multiculturalisme, culturele sensitiviteit en empathie ten grondslag aan het *GCE* met een *gca*.³³ De kern ideologieën van het *gca* vloeien grotendeels voort uit humanistische waarden. Het doel van *GCE* is dat het vernieuwde onderwijs studenten voorbereidt om met uitdagingen van het heden en van de toekomst om te gaan en op te kunnen lossen.³⁴ Voorbeelden van uitdagingen zijn polarisatie, klimaatverandering, immigratie en de liberale democratie die onder druk

³¹ PVV, 'Concept Verkiezingsprogramma PVV 2017-2021'.

³² UNESCO, 'The ABCs of global citizenship education' (1 november 2017), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248232> (23 maart 2020)

³³ Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*, 38-39.

³⁴ Goren en Yemini, 'Global citizenship education redefined', 171.

staat. In de volgende alinea's worden de kern ideologieën van *GCE* met een *gca* uiteengezet. Daarnaast worden de kern ideologieën vergeleken met het populistisch radicaal rechtse karakter van FvD en PVV.

De liberale democratie ligt ten grondslag aan de *gca* met het doel om wereldwijde gelijkheid te bewerkstelligen. Een liberale democratie beoogt de bescherming van individuele vrijheden en rechten van minderheden.³⁵ Een democratische rechtstaat en een machtsspreiding door middel van *checks and balances* zijn essentiële pijlers van een liberale democratie. De bescherming van minderheden en de bewerkstelling van individuele rechten staat centraal in een liberale democratie.³⁶ Het populistisch radicaal rechts gedachtegoed staat dan ook op gespannen voet met de liberale democratie. De populistisch radicaal rechtse partijen als FvD en PVV beogen een democratie gebaseerd op de algemene wil van het volk. FvD en PVV benadrukken het belang van een Nederlandse homogeniteit met een gedeelde Nederlandse geschiedenis, cultuur en taal. Met een homogeen volk als ideaalbeeld streven FvD en PVV naar een directe meerderheidsdemocratie met bijvoorbeeld bindende referenda. Liberale vrijheidsrechten, zoals het recht van godsdienstvrijheid, staat op gespannen voet met de plannen van de populistisch radicaal rechtse partij de PVV om de bouw van moskeeën of islamitische uitingen, zoals hoofddoeken in het openbaar, te verbieden. Met name het nativisme en populisme doorkruisen de waarden van de liberale democratie. Volgens politicoloog Mudde ligt de kern van de spanning tussen het populistisch radicaal rechts en de liberale democratie in het onderscheid tussen monisme en pluralisme: de populistische radicaal-rechtse partijen zien de samenleving als homogene collectieven, terwijl de liberale democratie veronderstelt dat de samenleving bestaat uit groepen van fundamenteel verschillende individuen.³⁷ Het nativistische en populistische karakter van de populistisch radicaal rechtse partijen staat lijnrecht tegenover grondwaarden van de *gca*.

³⁵ Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*, 112-114.

³⁶ *Ibid.* 114.

³⁷ Mudde, *Populist Radical Right Parties in Europe*, 157.

Een tweede pijler van de *gca* is het omarmen van multiculturalisme en het ontwikkelen van de culturele sensitiviteit. In het *gca*-debat staat multiculturalisme voor de gelijkheid tussen culturen en de gelijke behandeling van verschillende culturele normen en waarden. Met de pijler 'culturele sensitiviteit' beoogt *gca* bewustzijn onder studenten te creëren over de diversiteit van culturen om de verschillen en overeenkomsten tussen culturen beter te begrijpen.³⁸ Het ontwikkelen van culturele sensitiviteit draagt bij aan de ontwikkeling van wereldburgerschap. Daarnaast draagt volgens *gca* het ontwikkelen van culturele sensitiviteit bij het aanleren van empathie met andere culturen. De *gca* ziet het bijbrengen van culturele sensitiviteit als cruciaal in een globaliserende wereld waarin verschillende migratiestromen actief zijn en men continu geconfronteerd wordt met verschillende culturen.³⁹ In tegenstelling tot de *gca* is het populistisch radicaal rechtse gedachtegoed een pleidooi tegen het multiculturalisme en culturele sensitiviteit. Baudet ziet het multiculturalisme als een bedreiging voor de soevereine natiestaat en definieert multiculturalisme als het geheel en al 'wegdenken' van alle grenzen. Baudet vindt dit problematisch omdat dit "leidt tot overlappende loyaliteiten en een doorbreking van het normatieve monopolie van staten."⁴⁰ Daarnaast ziet Baudet de omarming van multiculturalisme als een afkeer van het 'eigene', ofwel 'Oikofobie'.⁴¹ Baudet vreest voor de vervaging van de Westerse cultuur bij het gebrek aan koestering van de traditionele kunsten en eigen gewoontes. Baudet en Wilders stellen dat het multiculturalisme plek maakt voor andere minder beschaafde culturen zoals de Islam. Op een rechts nationalistisch partij congres in Rome zegt Wilders:

"My friends, (...) the premise of the multiculturalist ideology is wrong. Cultures are not equal. They are different, because their roots are different. That is why the multiculturalists try to destroy our roots. (...) The multiculturalist Left is facilitating islamization. Leftist multiculturalists are cheering for every new shariah bank, for every new islamic school, for every new mosque. Multiculturalists

³⁸ Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*, 97.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Baudet, 'Oikofobie, De angst voor het eigene', 11.

⁴¹ Ibid.

consider Islam as being equal to our own culture. The entire leftist elite is guilty of practicing cultural relativism. Universities, churches, trade unions, the media, politicians. They are all betraying our hard-won liberties.”⁴²

In zijn speech stelt Wilders impliciet dat de Nederlandse cultuur in Nederland superieur is aan andere culturen, met name de islamitische cultuur. In het licht van *gca* kan door middel van het aanleren van culturele sensitiviteit wederzijds en intercultureel respect ontwikkeld worden.⁴³ In tegenstelling tot de *gca* zien PVV en FvD andere culturen als een bedreiging voor de Westerse beschaving. De denkbeelden van populistisch radicaal rechtse partijen staan lijnrecht tegenover de omarming van het multiculturalisme en de nadruk op culturele sensitiviteit binnen de *gca*.

Een derde pijler van de *gca* is empathie. Empathie is het vermogen om je in te beelden hoe een ander denkt en zich voelt. Door middel van het ontwikkelen van empathie, beoogt de *gca* het inlevingsvermogen in andere wereldburgers van studenten te ontwikkelen.⁴⁴ Daarnaast, draagt het ontwikkelen van culturele sensitiviteit bij aan het ontwikkelen van empathie. Door middel van begrip en erkenning met andere culturen ontstaat een verbinding tussen de persoon en de wereld. Het populistische karakter van de radicaal rechts populistische partijen stimuleren het ‘wij versus zij denken’.⁴⁵ FvD en PVV benadrukken dat de externe heterogene groep een bedreiging vormt voor het homogene Nederlandse volk. De externe heterogene groep bestaat uit immigranten en de ‘slechte elite’. In tegenstelling tot het stimuleren van empathie voor de ander, ontwikkelen FvD en PVV door middel van populistische uitspraken apathie, angst voor de ander. Door middel van het creëren van een externe gezamenlijke vijand, de ‘zij’, wordt er een interne homogeniteit gecreëerd, de ‘wij’, die zich onderling verbindt met een gevoel van saamenhorigheid.⁴⁶ Populisten benadrukken wie niet tot het ‘gewone

⁴² Geert Wilders ‘The Failure of Multiculturalism and How to Turn the Tide’ (26 maart 2011), pvv.nl/36-fj-related/geert-wilders/4128-speech-geert-wilders-in-rome-25-maart-2011.html (15 maart 2020)

⁴³ Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*, 97.

⁴⁴ *Ibid.*, 5.

⁴⁵ De Lange, ‘Reacties op de opkomst van radicaal rechts populistische partijen’, 54.

⁴⁶ F. Panizza, ‘Introduction: Populism and the mirror of democracy’, in F. Panizza (Red.), *Populism and the mirror of democracy* (Londen 2005).

volk' hoort. Terwijl, bij het stimuleren van empathie *gca* benadrukt wie ook tot de wereld behoort en hoe hij of zij denkt en voelt. Het gebruik van 'wij versus zij denken' door populistisch radicaal rechtse partijen staat dan ook haaks op het stimuleren van empathie.

Gezien de kernbegrippen van de populistisch radicaal rechtse partijen, FvD en PVV, niet overeenkomen met de fundamentele pijlers van de *gca*, inhoudende de liberale democratie, multiculturalisme, culturele sensitiviteit en empathie, kan geconcludeerd worden dat het gedachtegoed van FvD en PVV strijdig is met het gedachtegoed van de *gca*.

1.4 Conclusie en evaluatie

Dit disciplinaire onderzoek behandelt de vraag in hoeverre het gedachtegoed van twee nieuwe populistische partijen in Nederland, FvD en PVV, strijdig is met de *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*. In paragraaf 1.2 wordt geconcludeerd dat het gedachtegoed van FvD en PVV overeenkomt met de kernbegrippen van populistisch radicaal rechts, te weten autoritarisme, nativisme en populisme. Vervolgens wordt in paragraaf 1.3 geconcludeerd dat het gedachtegoed van FvD en PVV niet in lijn is met de kernwaarden van het *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*, te weten de liberale democratie, multiculturalisme, culturele sensitiviteit en empathie. De populistisch radicaal rechtse partijen FvD en PVV benadrukken het belang van de interne verbinding binnen het homogene Nederlandse volk. Naast de interne homogeniteit benadrukken FvD en PVV de bedreiging van de externe heterogeniteit, ofwel de immigranten en 'slechte elite'. In dat kader verzetten FvD en PVV zich tegen andere culturen binnen Nederland en Europese en internationale samenwerking en bepleiten zij een homogene verbinding op nationaal niveau, die zich bindt door een gedeelde nationale geschiedenis en cultuur. In tegenstelling tot FvD en PVV, bepleit het *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach* verbinding tussen burgers op mondiaal niveau om samen verantwoordelijkheid voor de aarde te dragen. Kortom: uit het onderzoek blijkt dat het

gedachtegoed van de populistisch radicaal rechtse partijen, FvD en PVV, strijdig is met de *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*. Het streven binnen de *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach* naar onderwijs waarin de liberale democratie, empathie, culturele sensitiviteit en multiculturalisme centraal staat verzet zich tegen het populistisch radicaal rechtse karakter van FvD en PVV.

In het kader van het interdisciplinaire onderzoek wordt de vraag: “In hoeverre is er behoefte aan het *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*?” behandeld. Ter beantwoording van de interdisciplinaire vraag door dit disciplinaire onderzoek kan gesteld worden dat gezien de strijdigheid tussen de kernwaarden van het *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach* en het gedachtegoed van de twee Nederlandse populistisch radicaal rechtse partijen een behoefte aan *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach* ontbreekt. In de hervorming van het onderwijs naar een *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach* is vooral de nadruk op het multiculturalisme, culturele sensitiviteit en internationale samenwerking problematisch voor de twee Nederlandse populistisch radicaal rechtse partijen.

Ter evaluatie van dit disciplinaire onderzoek valt er een kritische kanttekening te plaatsen. Ondanks de succesvolle beantwoording van de disciplinaire hoofdvraag ontbreekt een analyse van de andere Nederlandse politieke partijen en verhouding met het *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*. Een dergelijke analyse ontbreekt gezien de grootte van dit onderzoek dit niet toelaat. In het kader van toekomstig onderzoek is het relevant om andere Nederlandse politieke partijen te analyseren om de behoefte aan *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach* in Nederland vast te kunnen stellen.

1.5 Bibliografie Hoofdstuk 1

Adriaanse, Mark L., 'Een culturele wapenstilstand zit er niet in', *NRC*, 7 februari 2020.

Baudet, Thierry, 'Houellebecq's Unfinished Critique of Liberal Modernity', *American Affairs* 3 (2019) 2, 213-224.

Baudet, Thierry, *Oikofobie, De angst voor het eigene* (Amsterdam 2013).

Dill, Jeffrey S., *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age* (eBook, New York 2013) 38-39.

Dill, Jeffrey S., 'The Moral Education of Global Citizens', *Society* 49 (2012) 6, 541-546.

Forum voor Democratie, 'Veiligheid & Justitie' (1 februari 2020),
<https://forumvoordemocratie.nl/standpunten/veiligheid-justitie> (10 maart 2020).

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

Hans-Georg, Betz, en Carol Johnson, 'Against the current – stemming the tide: the nostalgic ideology of the contemporary radical populist right', *Journal of Political Ideologies* 9 (2004) 3, 311-327.

Kamerstukken II, 2019/20, 18 februari 2020.

https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/plenaire_verslagen/detail/820e63b1-4cb4-4264-acab-debc84ef4de5

Lange, Sarah de, Eelco Harteveld, Joep Schaper en Wouter Van Der Brug, 'Blaming Brussels? The Impact of (News about) the Refugee Crisis on Attitudes towards the EU and National Politics', *JCMS: Journal of Common Market Studies* 56 (2018) 1, 157-177.

Lange, Sarah de, en Matthijs Rooduijn, 'Een populistische tijdgeest in Nederland? Een inhoudsanalyse van de verkiezingsprogramma's van politieke partijen', in: R. Andeweg en J. Thomassen (Red.), *Democratie Doorgelicht: Het Functioneren van de Nederlandse Democratie* (Leiden 2011) 319-334.

Lange, Sarah de, 'Reacties op de opkomst van radicaal rechts populistische partijen', *Christen democratische verkenningen* (2011) lente, 52-60.

Le Loux, Matthijs, 'Je bent een populist!' Maar wat betekent dat eigenlijk?' (20 april 2019),
<https://www.nu.nl/weekend/5850573/je-bent-een-populist-maar-wat-betekent-dat-eigenlijk.html> (10 maart 2020).

Mudde, Cas, *Populist Radical Right Parties in Europe* (Cambridge 2007).

Panizza, F., 'Introduction: Populism and the mirror of democracy', in F. Panizza (Red.), *Populism and the mirror of democracy* (Londen 2005).

PVV, 'Conceptverkiezingsprogramma PVV 2017-2021: Nederland weer van ons!' <https://www.pvv.nl/visie.html> (15 maart 2020).

Schwarzmantel, John, *The Age of Ideology: Political Ideologies from the American Revolution to Postmodern Times* (Londen 1998).

Trouw, 'Spreektekst Thierry Baudet verkiezingsavond', (21 maart 2019). <https://www.trouw.nl/nieuws/spreektekst-thierry-baudet-verkiezingsavond-20-maart-2019~be2a1539/> (1 maart 2020).

UNESCO, 'The ABCs of global citizenship education' (1 november 2017), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248232> (23 maart 2020).

Wilders, Geert. "The Failure of Multiculturalism and How to Turn the Tide", (2011), <https://pvv.nl/index.php/component/content/article/36-geert-wilders/4128-speech-geert-wilders-in-rome-25-maart-2011.html> (1 maart 2020).

Wilders, Geert, 'Geert Wilders voor Breitbart: door aanzwellende demografische verandering dreigt de Europese bevolking vervangen te worden' (versie 2 juni 2017), <https://pvv.nl/36-fj-related/geert-wilders/9541-geert-wilders-voor-breitbart-door-aanzwellende-demografische-verandering-dreigt-de-europese-bevolking-vervangen-te-worden.html> (1 maart 2020).

Hoofdstuk 2: Het ‘vernieuwende’ doel van de *global consciousness approach*

Een verlichte historische blik op de doelstelling van onderwijs
en hoe *Global Citizenship Education* daarin past

Student: Daan Groot

Studentnummer: 5649188

Discipline: Geschiedenis

Vakreferent: Geraldien von Frijtag

2.1 Inleiding

Volgens Michael Oakeshott leidt onderwijs op tot deelname aan “the conversation of mankind.”⁴⁷ Deze conversatie vindt tegenwoordig plaats op mondiaal niveau. Om in deze geglobaliseerde wereld mee te praten, moeten leerlingen de juiste handvatten aangereikt krijgen. Door les te geven over wereldburgerschap met een *global consciousness approach*, kan leerlingen wereldoriëntatie, empathie en culturele sensitiviteit bijgebracht worden.⁴⁸ Door kinderen aan de hand van deze pijlers op een morele manier na te laten denken over de problemen van onze mondiale maatschappij dragen zij bij aan oplossingen: “In our current situation living well and survival are two sides of the same coin. To live well is to ensure the survival of the human race”.⁴⁹

Binnen *Global Citizenship Education* onderscheidt Jeffrey Dill de *global consciousness approach*, met een focus op morele vaardigheden als wereldoriëntatie, empathie en culturele sensitiviteit, van de *global competencies approach*, waarbij de focus op praktische vaardigheden ligt.⁵⁰ In dit disciplinaire hoofdstuk wordt onderzocht in hoeverre de drie pijlers van de *global consciousness approach* aansluiten bij klassieke denkbeelden van onderwijsfilosofen. De vraag die centraal staat is: Waar zijn de pijlers van de *global consciousness approach* binnen *Global Citizenship Education*

⁴⁷ Geciteerd in: Ann Hartle, *Michel de Montaigne: Accidental Philosopher* (Cambridge 2003) 73.

⁴⁸ Heela Goren en Miri Yemini, ‘Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education’, *International Journal of Educational Research* 82 (2017) 170-183, 171.

⁴⁹ Richard Aldrich, ‘Education for survival: an historical perspective’, *History of Education* 39 (2010) 1, 1-14, 4.

⁵⁰ *Global Citizenship Education* wordt in de algemene inleiding van het onderzoek gedefinieerd, Goren en Yemini, ‘Global citizenship education redefined’, 171.

op gebaseerd en in hoeverre zijn deze vernieuwend? Om tot een antwoord op deze vraag te komen, wordt in de eerste paragraaf de geschiedenis en definitie van de drie pijlers achterhaald. Deze paragraaf leunt voornamelijk op het korte overzichtswerk van Heela Goren en Miri Yemini over *Global Citizenship Education*; het kerndoelenboekje van Nederlands basisonderwijs; en het historische onderzoek over empathie van Susan Verducci.⁵¹ Deze paragraaf behandelt tevens, vooral op basis van een essay van James. A. Banks, kort de geschiedenis van burgerschap in het onderwijs.⁵²

De tweede paragraaf zal, aan de hand van Madonna M. Murphy's overzichtswerk over onderwijsgeschiedenis, de pijlers van de *global consciousness approach* terug proberen te vinden in klassieke denkbeelden van onderwijsfilosofen over wat het doel van onderwijs zou moeten zijn.⁵³ Een drietal onderwijsfilosofen uit de Verlichting staan hier centraal: Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel en Johann Friedrich Herbart. Zij zijn gekozen, omdat zij veelal in het verlengde van het werk van Jean-Jacques Rousseau filosoferen. Rousseau introduceerde in *Émile, ou De l'éducation* (1762), de revolutionaire visie dat onderwijs niet gecentreerd moest zijn om 'wat' er onderwezen wordt (vakinhoudelijk), maar om 'wie' er onderwezen wordt (het kind). De hypothese dat werken voortbouwend op deze filosofie van Rousseau overeenkomstige waarden vertonen met hedendaags moreel onderwijs wordt in deze paragraaf onderzocht. Er wordt bekeken of ideeën vergelijkbaar aan wereldoriëntatie, empathie en culturele sensitiviteit in deze filosofieën terug te vinden zijn. Hoewel ideeën over moraliteit in onderwijs teruggaan tot Confucius en Socrates, wordt Rousseau in dit onderzoek als startpunt genomen aangezien hij als eerste het kind centraal stelt en dit ook gebeurt ook bij de *global consciousness approach*. Ook de modernere filosofieën van bijvoorbeeld Montessori of Piaget, worden niet uitgebreid behandeld, aangezien het in dit hoofdstuk gaat om de grondslagen van de drie pijlers. Het gehele verloop van deze pijlers is te omvangrijk voor een hoofdstuk van dit formaat.

⁵¹ Goren en Yemini, 'Global citizenship education redefined'; Jan Greven en Jos Letschert, *Kerndoelen primair onderwijs* (Publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag 2006); Susan Verducci, 'A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education', *Educational Theory* 50 (2000) 1, 63-80.

⁵² James A. Banks, 'Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age', *Educational Researcher* 37 (2008) 3, 129-139.

⁵³ Madonna M. Murphy, *The history and philosophy of education: voices of educational pioneers* (New Jersey 2006).

2.2 De pijlers van de *global consciousness approach*

Banks geeft aan dat effectief burgerschapsonderwijs leerlingen in kennis, vaardigheden en waarden voorziet die hen doen functioneren in hun culturele gemeenschap; multiculturele samenleving; en mondiale gemeenschap. Leerlingen ontwikkelen zo de nodige kosmopolitische waarden en inzichten die nodig zijn voor een evenwichtige en sociaal gerechtvaardigde wereld.⁵⁴ Het klinkt aannemelijk dat dergelijke waarden in de doelstellingen van wereldburgerschapsonderwijs als *Global Citizenship Education* (vanaf hier: *GCE*) te vinden zijn. Goren en Yemini vatten verschillende definities en doelstellingen van *GCE* samen.⁵⁵ In Bijlage 1 zijn verschillende doelstellingen van *GCE* weergegeven. Het blijkt dat er een grove tweedeling wordt gemaakt tussen ‘morele’ en ‘culturele’ modellen en ‘politieke’ en ‘economische’ modellen. In dit hoofdstuk ligt de focus op de morele modellen, aangezien het doel van de *global consciousness approach* (vanaf hier *gca*) het bijbrengen van empathie, culturele sensitiviteit en wereldoriëntatie is, en dit onder de morele modellen valt.

Empathie

Het woord ‘empathie’ kent haar oorsprong in de negentiende eeuw en kent verschillende definities.⁵⁶ Sommige educatieve denkers zien empathie als een epistemologische ervaring.⁵⁷ John Deigh meent bijvoorbeeld dat een empathische persoon zich geheel bewust is van de ander als andere entiteit. De meeste educatieve denkers zien empathie echter als affectief fenomeen, maar zijn het niet eens over de

⁵⁴ Ik laat in dit hoofdstuk die kennis en vaardigheden grotendeels achterwege en focus op waarden, Banks, ‘Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age’, 129; De definitie van kosmopolitisme loopt uiteen, maar aangezien dit onderzoek naar de morele vaardigheden van *gca* kijkt, hanteer ik de definitie van Nussbaum: “cosmopolitanism in this sense aims at establishing humanitarian moral values as a quality of life”, meer over kosmopolitisme, zie: Wiel Veugelers, ‘The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education’, *Globalisation, Societies and Education* 9 (2011) 3-4, 473-485; en Laura Oxley en Paul Morris, ‘Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions’, *British Journal of Educational Studies* 61 (2013) 3.

⁵⁵ Ze gebruiken onderzoeken uit de Verenigde Staten, China, Canada, Zuid-Korea en een aantal Europese landen, Goren en Yemini, ‘Global citizenship education redefined’, 170.

⁵⁶ Nel Noddings, ‘Moral education and caring’, *Theory and Research in Education* 8 (2010) 2, 145-151, 145; Verducci, ‘A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education’, 64.

⁵⁷ Waaronder Lorraine Code en John Deigh, zie: Verducci, ‘A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education’, 64.

definitie van affectieve empathie.⁵⁸ Zo gaat Nel Noddings bijvoorbeeld tegen het idee in dat empathie het vermogen is om jezelf in te beelden in een ander of in de situatie van een ander. Ze noemt empathie het vermogen je in te beelden in hoe de ander zich voelt.⁵⁹

Hoewel Aristoteles al over *empathiea* schreef, geeft Susan Verducci aan dat het concept 'empathie' zoals wij het kennen pas rond 1873 is ontstaan in de Duitse esthetiek.⁶⁰ Mogelijk is de term in de voetsporen de woorden van David Hume (1711-1776) ontwikkeld: "the minds of men are mirrors to one another".⁶¹ Bij gebrek aan terminologie baseerde Hume zijn theorie over moraliteit echter op 'sympathie'.⁶² Empathie heeft haar wortels dus in de esthetiek, maar Verducci geeft ook aan dat empathie en moreel onderwijs onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, empathie is ten slotte één van de hoofdoelen van moreel onderwijs. Empathie draagt bij aan de ontwikkeling van een moreel karakter en bij het aanleren van voorstellingsvermogen.⁶³ Een aantal morele kernideeën zijn: "respect for persons, fairness and justice; truthfulness; and that of keeping promises and contracts which is essential to all community life and cooperative activity."⁶⁴ Deze ideeën laten de behoefte voor empathie in moreel onderwijs zien.

Culturele sensitiviteit

De grote Chinese filosoof Confucius meende al dat onderwijs zowel praktisch als moreel moest zijn. Volgens Confucius leidt onderwijs tot de ontwikkeling van morele

⁵⁸ Deborah Meier, Nel Noddings, Thomas Lickona en William Damon zien het als een affectief fenomeen, zie: Verducci, 'A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education', 64.

⁵⁹ Ze noemt het receptief (voorbeeld: 'hoe denk je dat hij zich voelt?') in plaats van projectief (voorbeeld: 'hoe zou jij je voelen als dit jou werd aangedaan?'), Noddings, 'Moral education and caring', 145; Verducci, 'A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education', 63-64.

⁶⁰ Friedrich Theodor Vischer (1807-1887) en zijn zoon Robert Vischer (1847-1933) ontwikkelden de term *Einfühlung*, vrij vertaald als 'esthetische sympathie' en later door Edward Titchener (1867-1927) als 'empathie' vertaald, Verducci, 'A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education', 67.

⁶¹ Geciteerd in: Stanford Encyclopedia of Philosophy, 'Empathy' (versie 27 juni 2019), <https://plato.stanford.edu/entries/empathy/#HisInt> (17 maart 2020).

⁶² Hume ziet sympathie als: *the source of beauty, the reason why other men's judgments influence us, the source of the pleasure we receive from praise, the sole source of social concern, as well as the producer of our sentiments of morals*; Verducci, 'A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education', 74.

⁶³ Verducci over Meier, Noddings, Lickona, Damon, Code en Deigh: 'Despite fundamentally different ideologies, these thinkers understand empathy as connected to morality and, as such, a component of moral education', Verducci, 'A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education', 63.

⁶⁴ Derek Wright, 'Towards an adequate conception of early moral development', in: Colin Rogers en Peter Kutnick (red.), *The Social Psychology of the Primary School* (London 1992) 140.'

personen die hun kennis in kunnen zetten om maatschappelijke problemen op te lossen. De manier waarop onderwijs dergelijke kennis kan overdragen is volgens Confucius de overdracht van cultuur. Door culturele morele waarden na te laten, leert een persoon morele en praktische kennis over zijn maatschappij.⁶⁵ Tegenwoordig, ongeveer 2500 jaar later, leven we met meerdere culturen samen.⁶⁶ George Counts geeft aan dat scholen een reflectie zijn van hun maatschappij en cultuur.⁶⁷ Het leren over andermans culturen, staat aan de basis van het multiculturalisme, om zo het pluralisme van een multiculturele samenleving in het klaslokaal te brengen.⁶⁸ In theorie is multiculturalisme in het Nederlandse onderwijs aanwezig, kerndoel 38 van het kerndoelenboekje stelt namelijk: “De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen.”⁶⁹

Culturele sensitiviteit gaat verder dan multiculturalisme: het gaat niet alleen om ‘bewustwording’ van andere culturen, maar ook om het moreel ‘begrijpen’ van andere culturen en het praktisch toepassen van dat begrip. Culturele sensitiviteit kan daarom worden gezien als het aanleren van empathie voor andere culturen. Moraliteit kan gezien worden als een soort bewustzijn: ‘a sensitivity to humanity’ dat waarschuwt om andere mensen geen pijn te doen of in gevaar te brengen.⁷⁰ Aangezien culturele sensitiviteit een vorm is van zulk bewustzijn, valt het onder moreel onderwijs. Volgens Noah Webster is onderwijs “a common language for the good of the Republic”. In een multiculturele samenleving draagt het aanleren van culturele sensitiviteit als “common language” daarom bij aan het ontwikkelen van burgerschap.⁷¹ Banks stelt dat: “citizenship and citizenship education should be expanded to include cultural rights for

⁶⁵ Murphy, *The history and philosophy of education*, 6-7.

⁶⁶ “Most countries today are culturally diverse. According to recent estimates, the world's 184 independent states contain over 600 living language groups, and 5,000 ethnic groups. In very few countries can the citizens be said to share the same language, or belong to the same ethnonational group.” en “Iceland and the Koreans are commonly cited as two examples of countries which are more or less culturally homogeneous.”, Will Kymlicka, *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights* (New York 1995) 1 en voetnoot 1.

⁶⁷ Murphy, *The history and philosophy of education*, 361.

⁶⁸ Michael Walzer, *On Toleration* (New Haven 1997) 74-75.

⁶⁹ Greven en Letschert, *Kerndoelen primair onderwijs*, 51.

⁷⁰ Carol Gilligan, Janie Victoria Ward, Betty Bardige en Jill McLean Taylor, *Mapping the Moral Domain: A Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education* (Harvard 1988) 21.

⁷¹ Murphy, *The history and philosophy of education*, 245.

citizens from diverse racial, cultural, ethnic, and language groups.”⁷² Uit begrip voor andere culturen, kan verbinding met de wereld om je heen ontwikkeld worden. Culturele sensitiviteit is niet alleen verbonden met wereldoriëntatie waardoor het bijdraagt aan burgerschapsontwikkeling binnen een (multiculturele) samenleving, maar ook aan het vormen van wereldburgerschap: het overschrijdt kunstmatige grenzen.

Wereldoriëntatie

In 1988 begon Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) met het ontwikkelen de kerndoelen van het basisonderwijs.⁷³ Aansluitend op “de ontwikkelingen in onze samenleving” worden de kerndoelen van tijd tot tijd aangepast: de laatste keer was in 2006.⁷⁴ Eén van de zeven kernthema’s in dit ‘nieuwe’ kerndoelenboekje is wereldoriëntatie.⁷⁵ Het wereldbeeld van leerlingen wordt aan de hand van actuele onderwerpen voortdurend ‘bij de tijd’ gebracht.⁷⁶ Bij een aantal kerndoelen komt moraliteit impliciet naar voren, zo stelt kerndoel 34: “leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen” en kerndoel 37: “leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen”.⁷⁷

Wereldoriëntatie kan bijdragen aan de bewustwording van wereldburgerschap: het versterkt de relatie tussen kind en wereld én draagt het bij aan de bewustwording van burgerschap. Kerndoel 36 stelt bijvoorbeeld: “leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger.”⁷⁸ Onderwijs is een eeuwenoud instrument om mensen voor te bereiden op nationaal burgerschap, zo zei ook Benjamin Franklin, die stelde dat onderwijs nuttig moet zijn, niet klassiek filosofisch, en burgers moet voorbereiden op hun rol in de Republiek.⁷⁹

⁷² Banks, ‘Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age’, 129.

⁷³ F.C.J.A. van der Schoot, *Standaarden voor kerndoelen basisonderwijs : de ontwikkeling van standaarden voor kerndoelen basisonderwijs op basis van resultaten uit peilingsonderzoek* (PhD thesis, Arnhem 2001) 2.

⁷⁴ Jan Greven en Jos Letschert, *Kerndoelen primair onderwijs* (Publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag 2006).

⁷⁵ 20 van de in totaal 58 kerndoelen van het basisonderwijs gaan over wereldoriëntatie, dat officieel “oriëntatie op jezelf en de wereld” wordt genoemd. Wereldoriëntatie wordt weer in een aantal themas onderverdeeld: Mens en samenleving; Natuur en techniek; Ruimte; en Tijd, Greven en Letschert, *Kerndoelen primair onderwijs*, 47-57.

⁷⁶ Wereldbeelden van een leerlingen gaan ‘over henzelf en de wereld’, Greven en Letschert, *Kerndoelen primair onderwijs*, 48.

⁷⁷ Greven en Letschert, *Kerndoelen primair onderwijs*, 51.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Murphy, *The history and philosophy of education*, 82.

Burgerschap

Door over culturele sensitiviteit en wereldoriëntatie te leren, kunnen leerlingen een 'mondiaal bewustzijn' creëren. Een mondiaal bewustzijn is echter niet altijd een bestaand ideaal geweest. In de achttiende en negentiende eeuw werd leerlingen juist een 'nationaal bewustzijn' aangeleerd. Om een natiestaat te creëren moesten immers eerst ideologieën over-, en het idee van een 'natiestaat' worden aangeleerd.⁸⁰ Het aanleren van een nationaal bewustzijn rijmt met het idee dat de achttiende eeuw, 1725 om specifiek te zijn, een *turning point* in onderwijsfilosofie is geweest. Voordien was het belangrijkste doel van onderwijs eeuwenlang om de mens dichterbij God te brengen, maar geïnspireerd door John Locke's *Some Thoughts Concerning Education* (1693) maakten onderwijsfilosofen de omslag om de mens tot burger van een natie op te leiden.⁸¹

De geschiedenis van burgerschap wordt veelal aan de hand van drie elementen van burgerschap beschreven: *civiel*, *politiek* en *sociaal*.⁸² De civiele elementen van burgerschap lijken te zijn ontstaan in de achttiende eeuw; de politieke elementen in de negentiende eeuw en de sociale elementen in de twintigste eeuw.⁸³ Het is aannemelijk dat de onderwijsthema's die tot burgerschap moeten leiden, met deze elementen zijn mee ontwikkeld. De achttiende eeuwse onderwijsfilosofen die burgerschap als doelstelling van onderwijs zagen, waaronder Locke en Franklin, zullen daar de civiele elementen van burgerschap mee bedoeld hebben. Negentiende eeuwse onderwijsfilosofen, zoals Horace Mann of Catherine Beecher, zullen de politieke elementen hebben meegenomen. Onderwijsfilosofen in de twintigste eeuw, waaronder Counts en Ralph Tyler, hebben waarschijnlijk vooral gefocust op sociale elementen.⁸⁴

⁸⁰ Jeffrey S. Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age* (eBook, New York 2013) 38-39.

⁸¹ Tal Gilead, 'Reconsidering the roots of current perceptions: Saint Pierre, Helvetius and Rousseau on education and the individual', *History of Education* 34 (2005) 4, 427-439, 429.

⁸² Opgesteld door T.H. Marshall in 1964, zie: Banks, 'Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age', 129.

⁸³ "The civil aspects of citizenship, ..., provide citizens with individual rights, such as freedom of speech, the right to own property, and equality before the law. The political aspect of citizenship ... gives citizens the franchise and the opportunity to exercise political power by participating in the political process. The social aspect ... provides citizens with the health, education, and welfare needed to participate fully in their cultural communities and in the national civic culture.", Banks, 'Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age', 129.

⁸⁴ Zie Bijlage 2 voor een kort overzicht van ideeën van, onder meer, de genoemde onderwijsfilosofen.

Met de komst van 'nieuwe' elementen zullen de 'oude' elementen echter niet zijn verdwenen. T.H. Marshall zag de drie elementen als *interrelated* en meende dat burgerschap een ideaal was waar natiestaten naartoe zouden streven, maar wat ze nooit zouden bereiken.⁸⁵

Op dezelfde manier waarop het aanleren van nationale bewustwording aangevuld kan worden met mondiaal bewustzijn, kan het aanleren van nationaal cultureel bewustzijn aangevuld worden met culturele sensitiviteit. Aangezien de term burgerschap zich ontwikkelt met de ontwikkelingen in tijdsgeschiedenis, neemt Banks tegenwoordig *cultureel burgerschap* op in Marshall's definitie van burgerschap.⁸⁶ Hoewel culturele identiteiten en groepsidentiteiten in een multiculturele samenleving fundamenteel zijn, bemoeilijken deze identiteiten goede burgerschap participatie. Een reden daarvoor is volgens Banks de verschillende wijzen waarop globalisering lokale, regionale en nationale gemeenschappen beïnvloed.⁸⁷ Door te leren over de wereld om je heen (wereldoriëntatie) en het aanleren van culturele sensitiviteit kan dit bereikt worden. Op dezelfde manier waarop Banks cultureel burgerschap opneemt, pleit ik ervoor om *wereldburgerschap* in de definitie van burgerschap op te nemen. De tijdsgeschiedenis van de geglobaliseerde eenentwintigste eeuw is mondiaal, dus de term moet ook mondiale burgerschapselementen meenemen. Nogmaals: dit neemt niet weg dat de civiele, politieke, sociale en culturele elementen verdwijnen.

2.3 Historische ideeën van belangrijke onderwijsfilosofen

Na het *turning point* ontstond er een nieuw debat binnen de onderwijsfilosofie met aan de ene kant de onderwijsfilosofen die meenden dat onderwijs kinderen moest scholen tot burgers en aan de andere kant vakgenoten die vonden dat onderwijs hoofdzakelijk bedoeld was om kinderen te ontplooien tot volledig ontwikkelde individuen.⁸⁸ Rousseau stond aan de basis van die tweede zijde. Al ver voor Rousseau werd er over moraliteit

⁸⁵ Banks, 'Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age', 129.

⁸⁶ Ibid., 130.

⁸⁷ Ibid., 132.

⁸⁸ Vincent Stolk, Willeke Los en Wiel Veugelers, 'Physical education for citizenship or humanity? Freethinkers and natural education in the Netherlands in the mid-nineteenth century', *History of Education* 41 (2012) 6, 733-748, 733-734.

het onderwijs geschreven. In 1397 schreef Christine de Pizan bijvoorbeeld over het bereiken van burgerlijke verantwoordelijkheid middels moreel onderwijs.⁸⁹ Jan Amos Comenius schreef in de zeventiende eeuw dat onderwijzers moesten meebewegen met de natuurlijke neigingen van kinderen, in plaats van er tegenin gaan. Deze focus op de natuurlijke ontwikkeling van het kind beïnvloedde denkers als Pestalozzi en later Montessori en Jean Piaget.⁹⁰ Pestalozzi bracht, in de voetsporen van Rousseau, in 1781 zijn roman *Lienhard und Gertrud* uit. Als doel van onderwijs zag hij het ontwikkelen van morele, intellectuele en fysieke vaardigheden van 'het hele kind'. In dezelfde trant noemden verlichtingsdenkers Herbart en Fröbel als doel van onderwijs de ontwikkeling van moreel karakter en respectievelijk de fysieke, emotionele en intellectuele groei van kinderen. Deze paragraaf kijkt naar de drie onderwijsfilosofen die zich, in de geschiedenis van moreel onderwijs, bevonden in de nasleep van het omslagpunt dat Rousseau inleidde.

Pestalozzi (1746 - 1827)

Waar contemporainen meenden dat onderwijs enkel over *ratiocination* (ratio en rede) moest gaan, meende Pestalozzi dat rationaliteit gecombineerd moest worden met gevoel en somatische intuïtie.⁹¹ Pestalozzi zag een kind als een 'whole child', opgemaakt uit hoofd, hart, handen, lichaam, gevoelens en intellect.⁹² Dit idee is nog steeds terug te vinden in hedendaagse studieplannen. Zo zijn in Nederland van 2015 t/m 2018 zogenaamde 'leerlabs' georganiseerd door *Leerling 2020*.⁹³ Eén van de eerste leerlabs, genaamd *21e eeuwse vaardigheden*, creëerde een lijst voor Hoofd (kennis-kwaliteiten), Hart (kwaliteiten door passie) en Handen (kwaliteiten in de praktijk brengen).⁹⁴ Deze filosofie, gecreëerd om het onderwijs van de 21e eeuw passend te

⁸⁹ Murphy, *The history and philosophy of education*, 131-132.

⁹⁰ Ibid., 152-153; nogmaals, zie Bijlage 2 voor een overzicht van ideeën over de doelstellingen van onderwijs.

⁹¹ Clem Adelman, 'Over Two Years, What did Froebel say to Pestalozzi?', *History of Education* 29 (2000) 2, 103-114, 104.

⁹² Murphy, *The history and philosophy of education*, 182.

⁹³ 'Een leerlab bestond uit een groep docenten van gemiddeld zes scholen (een tot twee afgevaardigden per school), die gezamenlijk aan de slag zijn gegaan met een vraagstuk rondom gepersonaliseerd leren. Het doel van een leerlab was dat de docenten het gepersonaliseerd leren dat zij voor ogen hadden, ook daadwerkelijk in de praktijk gingen realiseren en verder uitrollen in de school.', Leerling 2020, 'Leerlabs', <https://leerling2020.nl/leerlabs/> (23 maart 2020).

⁹⁴ Leerling 2020, 'Waar sta je als docent en waar kun je je nog in ontwikkelen?', <https://leerling2020.nl/waar-sta-je-als-docent-en-waar-kun-je-je-nog-in-ontwikkelen/> (23 maart 2020).

maken voor de wereld waarin we leven, vloeit linea recta voort uit de filosofie die Pestalozzi 200 jaar geleden ontwikkelde.

Verder vergeleek Pestalozzi de vorming van een kind met de vorming van een plant. De wijze waarop men planten *nourished*, moest ook op kinderen worden toegepast.⁹⁵ Sterker nog, Pestalozzi zag de natuur als een betere lesgever dan de mens: “Should a bird sing or an insect hun on a leaf, at once stop your tal; bird and insect are teaching him; you may be silent.”⁹⁶ In het hedendaagse Nederlandse basisonderwijs is een verminderde vorm van Pestalozzi zijn idee over ‘leren van de natuur’ aanwezig. Onder wereldoriëntatie stelt kerndoel 40: “De leerlingen leren in de eigen omgeving veel voorkomende planten en dieren onderscheiden en benoemen en leren hoe ze functioneren in hun leefomgeving.”⁹⁷

Fröbel (1782 - 1852)

De filosofie van Pestalozzi stond aan de basis van de filosofie die Fröbel.⁹⁸ De filosofieën lagen zo in elkaars verlengde, dat Henriette Schrader Breyman in 1874 het Pestalozzi-Fröbel Haus in Berlijn oprichtte.⁹⁹ In 1826 schreef Fröbel: “The child, or boy, who has guarded and cared for another living thing, although it be of a lower order, will be led more easily to guard and foster his own life. At the same time the care of plants will gratify his desire to observe other living things, such as beetles, butterflies, and birds, for these seek the vicinity of plants.”¹⁰⁰ Deze uitspraak laat een bijna

⁹⁵ Kenneth T. Henson, ‘Foundations for Learner-Centered Education: A Knowledge Base’, *Education* 124 (2003) 1, 5-16, 6.

⁹⁶ Tekst uit Pestalozzi’s dagboek uit 1774, zie F.V.N. Painter, *Great Pedagogical Essays Plato to Spencer* (New York 1905) 352-355; Murphy, *The history and philosophy of education*, 183-184.

⁹⁷ Van het thema ‘Natuur en techniek’ van wereldoriëntatie, Greven en Letschert, *Kerndoelen primair onderwijs*, 53.

⁹⁸ Fröbel schreef in *The Education of Man* (1826): “Children are like tiny flowers: they are varied and need care, but each is beautiful alone and glorious when seen in the community of peers. In answering the question: ‘What is the purpose of education?’ I started at that time from the observation that man lives in a world of objects which influence him and which he wishes to influence, and so he must know these objects in their characteristics, their essence, and their relation to one another and to mankind.”, Geciteerd in: Murphy, *The history and philosophy of education*, 207.

⁹⁹ Dit was een van de eerste Duitse scholen voor leraren in het kleuteronderwijs (kindergarten) en bestaat nog steeds, Jane Read, ‘Froebelian women: networking to promote professional status and educational change in the nineteenth century’, *History of Education* 32 (2003) 1, 17-33, 18 en 21; In Nederland had de ‘Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen’ al in de periode 1840-1859 al Nutsbewaarscholen opgericht. Naast de Nutskweekscholen voor het opleiden van basisschool-onderwijzers, die in eind 18e/begin 19e eeuw ontstonden, bestond nu ook de opleiding tot kleuteronderwijzer. Deze scholen werden ook wel Nutsfröbelscholen genoemd, omdat het zich op de filosofie van Fröbel baseerde, zie: J.A. Duijnhouwer, *Het Nutsonderwijs bezuiden de grote rivieren: een onderzoek naar de onderwijsactiviteiten van de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen in het rooms-katholieke zuiden gedurende de periode van 1791 tot 1991* (Utrecht 1997); P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen 1987).

¹⁰⁰ Tevens uit *The Education of Man* (1826), Geciteerd in: Murphy, *The history and philosophy of education*, 208.

buitensporige vorm van empathie zien. Zoals aangegeven kan empathie worden gedefinieerd als het, expliciet, bewustzijn van een ander persoon vanuit zijn of haar optiek of perspectief. Het zorgen voor een expliciet ander levend organisme —kind, dier of plant— kan als empatisch gezien worden. Fröbel meende dat onderwijs (op de kleuterschool) kinderen zo van een *state of self-centeredness* tot een ‘*society of children*’ kan omscholen.¹⁰¹ Dit kan vergeleken worden met iemands ontwikkeling van burger tot wereldburger.

Clem Adelman denkt dat Fröbel met zijn onderwijsfilosofie een achterliggende politieke agenda had voor een nieuw Duitsland en een daaropvolgende nieuwe wereld. Fröbel zag een verenigd Duitsland voor zich, waar actief en verantwoordelijk burgerschap hoog in het vaandel zou staan. Jane Read schrijft dat door kinderen ‘socialisatie vaardigheden’ aan te leren, Fröbel “a new breed of public-spirited citizen” achtte te creëren om zich tegen het zelfzuchtige individualisme af te zetten.¹⁰² Dit lijkt een soort nationale voorlopende vorm van wereldburgerschapsonderwijs. Empathie en culturele sensitiviteit kunnen gespiegeld worden met die socialisatie vaardigheden. Hoewel het woord ‘empathie’ nog niet bestond toen Fröbel zijn filosofie schreef, gebruikt Adelman bij het beschrijven van Fröbels filosofie de ‘*empathetic interventions*’ die leraren moeten vervaardigen voordat deze aspiratie tot stand kan komen.¹⁰³

Fröbels filosofie overschreed de nationale en religieuze grenzen, er ontstond bijvoorbeeld een internationaal netwerk van ‘Froebelian women’.¹⁰⁴ De nieuwe natie van Duitsland die Fröbel voor ogen zag, zou zo op haar beurt een voorbeeldfunctie genieten. Op die manier konden andere naties in de wereld worden overtuigd om als ‘universeel broeder- en zusterschap’ te leven.¹⁰⁵ Nederland leerde de ideeën van Fröbel kennen door Elise van Calcar. In 1878 hield ze een lezing tijdens de allereerste internationale feministische conferentie, waar ze de ideeën van Fröbel propageerde

¹⁰¹ Murphy, *The history and philosophy of education*, 204.

¹⁰² Read, ‘Froebelian women’, 20.

¹⁰³ Adelman, ‘Over Two Years, What did Froebel say to Pestalozzi?’, 104.

¹⁰⁴ Vrouwen als Henriette Schrader Breymann, Bertha Ronge, Beata Doreck, Caroline Bishop, Emily Shirreff en Maria Grey, zie: Read, ‘Froebelian women’, 17-33.

¹⁰⁵ Adelman, ‘Over Two Years, What did Froebel say to Pestalozzi?’, 104.

om zo, met de zorg van vrouwen, de wereld te verbeteren.¹⁰⁶ De focus van Fröbel lag dus op het nationaal burgerschap, maar zijn ideeën overschreden de nationale grenzen. Aan de hand van zijn filosofie kan daarom de behoefte aan ontwikkeling van wereldburgerschap worden teruggezien; evenals empathie als pijler om dat doel te bereiken. Waar Fröbel zijn filosofie van *kindergarten* uitbreidt tot 'God's garden on Earth'¹⁰⁷, zie ik ook een uitbreiding mogelijk van zijn term *society of children*, het resultaat van de *kindergarten*, naar een *society of human beings*. Zijn filosofie staat daarom in lijn met *GCE*, wat opleidt tot een gemeenschap van wereldburgers.

Herbart (1776 - 1841)

Noddings geeft aan dat moreel onderwijs dual is van karakter: enerzijds over onderwijs dat moreel is op organisatorisch niveau (onderwijsontwikkelaars en onderwijzers proberen leerlingen op een morele manier te bereiken), anderzijds op leerlingniveau over een vorm van onderwijs dat het ethische ideaal van de leerling worden vergroot.¹⁰⁸ Onderwijs gaat om meer dan alleen kennis opdoen. In de zestiende eeuw stelt Michel de Montaigne dat leerlingen niet enkel kennis moeten ontvangen, maar kennis ook moeten kunnen evalueren.¹⁰⁹ Deze scheidslijn is terug te zien in het werk van Herbart. In de eerste helft van de negentiende eeuw introduceerde Herbart de term *educational teaching*. *Educational* is hier het vormen en ontwikkelen van 'karakter', met het oog op de groei van het persoon, *teaching* is het aandragen van nieuwe kennis, het ontwikkelen van begaafdheid en het vergaren van nuttige vaardigheden. Hij maakt dus een onderscheid tussen de praktische kant van onderwijs (*teaching*) en de morele kant van onderwijs (*educational*).¹¹⁰ Dit is vergelijkbaar met het onderscheid dat Dill maakt binnen *GCE*: aan de ene kant *global competences approach* (praktisch) en aan de andere kant hetgeen dat in dit onderzoek centraal staat: *global consciousness approach* (moreel).¹¹¹ Verder noemt Herbart als doel dan ook de ontwikkeling van een goede wil

¹⁰⁶ Nelleke Bakker, 'Cylinders and séances: Elise van Calcar and the spirit of Froebel', *History of Education* 42 (2013) 2, 147-165, 158.

¹⁰⁷ Adelman, 'Over Two Years, What did Froebel say to Pestalozzi?', 104.

¹⁰⁸ Nel Noddings, *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (eBook, Berkeley, California 2013) 181.

¹⁰⁹ Hartle, *Michel de Montaigne: Accidental Philosopher* (Cambridge 2003) 79.

¹¹⁰ Murphy, *The history and philosophy of education*, 197.

¹¹¹ Goren en Yemini, 'Global citizenship education redefined', 171.

en moraliteit.¹¹² Dit kan volgens Herbart aangeleerd worden door familie en vrienden, maar ook in bepaalde schoolvakken als geschiedenis en literatuur.¹¹³

Andrea R. English laat zien dat Herbart nog een groot verschil maakt: tussen disciplineren (*Regierung*) en moreel begeleiden (*Zucht*). Een onderwijzer die disciplineert focust op de uitkomst van de actie van de leerling, terwijl een onderwijzer die moreel begeleidt focust op de motivatie achter de actie van de leerling. Volgens Herbart hoort *Regierung* niet thuis in 'echt' onderwijs.¹¹⁴ Door naar de achterliggende motivatie van een leerling te kijken, gaat de onderwijzer affectief te werk. Morele begeleiding komt in dat opzicht overeen met empathie. Herbart meende dat wanneer een leerling zelfstandig kan leren, de onderwijzer moet stoppen met de morele begeleiding en zichzelf moet beperken tot "sympathetic, friendly, trusting observation".¹¹⁵ Het is aannemelijk dat als de term 'empathie' destijds had bestaan, Herbart het in zijn filosofie op zou nemen.

2.4 Ter afsluiting

Conclusie

Dit hoofdstuk stelde de vraag waar de pijlers van de *global consciousness approach* binnen *Global Citizenship Education* op gebaseerd zijn. De drie pijlers 'empathie', 'culturele sensitiviteit' en 'wereldoriëntatie' hebben geen lange geschiedenis, maar de morele waarden die in de *global consciousness approach* zijn terug te zien, komen voort uit veel historische ideeën over onderwijs.

¹¹² Ook meende Herbart dat onderwijs studenten zou moeten prikkelingen en motiveren om te *willen* leren. Leerlingen zouden door interdisciplinair onderwijs veelzijdige interesses kunnen ontwikkelen en moreel gedrag aanleren wat als een soort wegwijzer voor het leven kan fungeren, Murphy, *The history and philosophy of education*, 197.

¹¹³ Over het schoolvak geschiedenis is in Nederland veel discussie vanwege het overheersende nationale perspectief en de prominente focus op nationale geschiedenis, zie: Veugelers, 'The moral and the political in global citizenship'; De Canon van Nederland die in 2006 werd opgesteld, en de herziene versie van 2017, kreeg veel kritiek. Voor 1 april 2020 zou een nieuwe versie van de canon af moeten zijn, waarin ook de schaduwkanten van de, internationale, geschiedenis van Nederland naar voren moet komen. Op het moment van schrijven is deze nog niet uitgegeven, zie: NOS, 'Aangepaste geschiedenis canon krijgt meer aandacht voor schaduwkanten' (versie 31-05-2019), <https://nos.nl/artikel/2287063-aangepaste-geschiedeniscanon-krijgt-meer-aandacht-voor-schaduwkanten.html> (31 maart 2020); en Rijksoverheid, 'Wat is de Canon van Nederland?', <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-de-canon-van-nederland> (31 maart 2020); en: Murphy, *The history and philosophy of education*, 197.

¹¹⁴ Andrea R. English, *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation* (New York 2013)

17.

¹¹⁵ English, *Discontinuity in Learning*, 47.

Het woord 'empathie' is in de negentiende eeuw ontstaan, maar de morele waarden waar empathie haar wortels in heeft, kent een langere geschiedenis. In de filosofie van Fröbel komt empathie voor in de context van het zorgen voor een expliciet ander levend organisme. Bovendien kan empathie gezien worden als één van de socialisatie vaardigheden die Fröbel promoot. Tot slot komt empathie terug in de filosofie van Herbart, bij de morele begeleiding die onderwijzers moeten geven. Culturele sensitiviteit kan gezien worden als combinatie van de ontwikkeling van moreel bewustzijn van andere culturen en het toepassen van dat bewustzijn. Dit maakt culturele sensitiviteit een vorm van moraliteit. Wanneer de term culturele sensitiviteit is ontstaan, is onduidelijk, maar het is aannemelijk dat het idee als reactie op nationaal cultureel bewustzijn is ontstaan. Ook deze pijler kan als één van de socialisatie vaardigheden van Fröbel worden gezien. Met het promoten van die vaardigheden zette Fröbel zich in ieder geval af tegen het individualisme. Wereldoriëntatie staat sinds 1988 tussen de kerndoelen van het basisonderwijs in Nederland. Het draagt bij aan de relatie tussen een kind en de wereld, aan de bewustwording van burgerschap en moraliteit komt impliciet naar voren. Aan grondslag van wereldoriëntatie ligt het idee om een kind zijn of haar eigen leefomgeving te laten ontdekken. Deze filosofie komt overeen met de filosofieën van Pestalozzi en Fröbel. Verder zal wereldoriëntatie een belangrijke rol hebben gespeeld in de omslag van het creëren van een 'nationaal bewustzijn' naar een 'mondiaal bewustzijn'.

Wereldburgerschap als onderwerp in het onderwijs is een onderdeel van burgerschapsonderwijs. Zeker sinds 1725 bestaat er burgerschapsonderwijs om individuen op te scholen tot actieve en verantwoordelijke burgers van een natie. De inhoud van dat burgerschap is mettertijd veranderd, wat maakt dat in de hedendaagse geglobaliseerde wereld, wereldburgerschap een plek in het onderwijs moet hebben. Er is niet veel nieuws aan de theorie achter wereldburgerschapsonderwijs. De tweedeling die Dill binnen *Global Citizenship Education* laat zien, is vergelijkbaar met de tweedeling van Herbart. Het aanleren van een 'mondiaal bewustzijn' is een uitbreiding van het aanleren van een 'nationaal bewustzijn'. Fröbel zag een sterke natie voor zich, waar zijn

filosofie van de *kindergarten* individualistische kinderen kon omscholen tot een *society of children*. Op grote schaal kan zijn filosofie over de 'Gods tuin op aarde' de individualistische mensheid omscholen tot een *society of human beings*. In het kort verlangt *Global Citizenship Education* dus om dezelfde reden naar een mondiale gemeenschap als in de Verlichting: om af te zetten tegen het individualisme.

Discussie

In de inleiding noemde ik dat bepaalde kennis, vaardigheden en waarden nodig zijn voor goed onderwijs en dat dit hoofdstuk hoofdzakelijk naar de waarden zou kijken. Daarmee is het hoofdstuk dus niet volledig omvattend. In de toekomst zou historisch onderzoek over de praktische kant, waar kennis en vaardigheden mee bedoeld wordt (oftewel *global competencies approach*) nuttig zijn. Het creëren van een bewustwording van de mondiale behoeften van onze geglobaliseerde wereld is echter niet genoeg: het is aan de leerling zelf om wat met deze bewustwording te doen. In het verlengde van Herbart schreef Jean Piaget in 1973 dat het ideaal van onderwijs niet is het maximaliseren van kennisoverdracht of van resultaten, maar om te leren leren, om te leren ontwikkelen en om te leren om ook na school te blijven ontwikkelen.¹¹⁶ Het aangeleerde bewustzijn is van het individu, niet van de onderwijzer. Ter afsluiting het volgende 440 jaar oude citaat, wat nog steeds staat:

"The bees plunder the flowers here and there, but afterward they make of them honey, which is all theirs; it is no longer thyme or marjoram." - Michel de Montaigne (1580)¹¹⁷

¹¹⁶ Murphy, *The history and philosophy of education*, 382.

¹¹⁷ Hartle, *Michel de Montaigne: Accidental Philosopher* (Cambridge 2003) 75.

2.6 Bibliografie Hoofdstuk 2

- Adelman, Clem, 'Over Two Years, What did Froebel say to Pestalozzi?', *History of Education* 29 (2000) 2, 103-114.
- Aldrich, Richard, 'Education for survival: an historical perspective', *History of Education* 39 (2010) 1, 1-14.
- Bakker, Nelleke, 'Cylinders and séances: Elise van Calcar and the spirit of Froebel', *History of Education* 42 (2013) 2, 147-165.
- Banks, James A., 'Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age', *Educational Researcher* 37 (2008) 3, 129-139.
- Boekholt, P.Th.F.M., en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen 1987).
- Dill, Jeffrey S., *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age* (eBook, New York 2013).
- Duijnhouwer, J.A., *Het Nutsonderwijs bezuiden de grote rivieren: een onderzoek naar de onderwijsactiviteiten van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen in het rooms-katholieke zuiden gedurende de periode van 1791 tot 1991* (Utrecht 1997).
- Furman, Rich, 'Using poetry and written exercises to teach empathy', *Journal of Poetry Therapy* 18 (2005) 2, 103-110.
- Gilead, Tal, 'Reconsidering the roots of current perceptions: Saint Pierre, Helvetius and Rousseau on education and the individual', *History of Education* 34 (2005) 4, 427-439.
- Gilligan, Carol, Janie Victoria Ward, Betty Bardige en Jill McLean Taylor, *Mapping the Moral Domain: A Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education* (Harvard 1988).
- Goren, Heela en Miri Yemini, 'Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education', *International Journal of Educational Research* 82 (2017) 170-183.
- Greven, Jan en Jos Letschert, *Kerndoelen primair onderwijs* (Publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag 2006).
- Hartle, Ann, *Michel de Montaigne: Accidental Philosopher* (Cambridge 2003).
- Kenneth T. Henson, 'Foundations for Learner-Centered Education: A Knowledge Base', *Education* 124 (2003) 1, 5-16.

Kymlicka, Will, *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights* (New York 1995).

Murphy, Madonna M., *The history and philosophy of education: voices of educational pioneers* (New Jersey 2006).

Noddings, Nel, *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (eBook, Berkeley, California 2013).

Noddings, Nel, 'Moral education and caring', *Theory and Research in Education* 8 (2010) 2, 145-151.

NOS, 'Aangepaste geschiedenis canon krijgt meer aandacht voor schaduwkanten' (versie 31-05-2019), <https://nos.nl/artikel/2287063-aangepaste-geschiedeniscanon-krijgt-meer-aandacht-voor-schaduwkanten.html> (31 maart 2020).

Oxley, Laura, en Paul Morris, 'Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions', *British Journal of Educational Studies* 61 (2013) 3.

Read, Jane, 'Froebelian women: networking to promote professional status and educational change in the nineteenth century', *History of Education* 32 (2003) 1, 17-33.

Rijksoverheid, 'Wat is de Canon van Nederland?', <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-de-canon-van-nederland> (31 maart 2020).

Schoot, F.C.J.A. van der, *Standaarden voor kerndoelen basisonderwijs : de ontwikkeling van standaarden voor kerndoelen basisonderwijs op basis van resultaten uit peilingsonderzoek* (PhD thesis, Arnhem 2001).

Stanford Encyclopedia of Philosophy, 'Empathy' (versie 27 juni 2019), <https://plato.stanford.edu/entries/empathy/#HisInt> (17 maart 2020).

Stolk, Vincent, Willeke Los en Wiel Veugelers, 'Physical education for citizenship or humanity? Freethinkers and natural education in the Netherlands in the mid-nineteenth century', *History of Education* 41 (2012) 6, 733-748.

Verducci, Susan, 'A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education', *Educational Theory* 50 (2000) 1, 63-80.

Veugelers, Wiel, 'The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education', *Globalisation, Societies and Education* 9 (2011) 3-4, 473-485.

Walzer, Michael, *On Toleration* (New Haven 1997).

Wright, Derek, 'Towards an adequate conception of early moral development', in: Colin Rogers en Peter Kutnick (Red.), *The Social Psychology of the Primary School* (Londen 1992).

Hoofdstuk 2, Bijlage 1

Vertaling van een deel van een tabel over Global Citizenship Education

Uit: Heela Goren, Miri Yemini, 'Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education', *International Journal of Educational Research* 82 (2017) 170-183.

Regio / Land	Aantal gebruikte artikelen	Veelvoorkomende gewenste doelen van Global Citizenship Education	Meest voorkomende model voor GCE volgens Oxley & Morris (2013)
Verenigde Staten	19	Om de Amerikaanse status als wereld leidende staat te handhaven en om leerlingen de aard van de veranderende wereld te leren kennen.	Kosmopolitisch: Politiek en Economisch
Canada	15	Om tolerantie te stimuleren.	Kosmopolitisch: Moreel en Cultureel
Europa	28	Om tolerantie te stimuleren en om een <i>common ground</i> voor burgerschap te creëren.	Kosmopolitisch: Moreel en Cultureel
Australie en Nieuw Zeeland	9	Om tolerantie te stimuleren en om milieubewustzijn te bevorderen	Kosmopolitisch: Moreel en Cultureel Pleidooi voor: Milieu
Oost-Azië	21	Om de relatie met het Westen te versterken en om leerlingen de aard van de veranderende wereld te leren kennen en om leerlingen voor te bereiden om deel te nemen en te concurreren in de mondiale economie.	Kosmopolitisch: Politiek en Economisch
Centraal en Zuid Amerika	4	Om leerlingen voor te bereiden om deel te nemen in een mondiale maatschappij (vaak door Engels te leren om in het buitenland te studeren)	Kosmopolitisch: Economisch en Cultureel
Afrika	2	Om leerlingen te verrijken door de verantwoordelijkheid van de wereld m.b.t. hun landen te begrijpen en om begrip van mensenrechten te bevorderen	Pleidooi voor: Sociaal Kosmopolitisch: Economisch, Moreel en Politiek

Hoofdstuk 2, Bijlage 2

Ideeën over wat de doelstellingen van onderwijs hoort te zijn

uit: Madonna M. Murphy, *The history and philosophy of education: voices of educational pioneers* (New Jersey 2006).

Educator	Purpose or Goal of Education	Educator	Purpose or Goal of Education
Sappho (woman) c. 630 BC - c. 575 BC	To prepare girls to be cultured, married women	Thomas of Aquino c. 1225 - 1274	Goal is to help students develop their intellect and their will so that they live a life of virtue and make good moral choices that make them happy on earth and get them to heaven
Confucius 551 BC - 479 BC	Transmit a cultural heritage in order to cultivate the moral person that knows how to solve the problems of society and government	Christine de Pizan (woman) c. 1364 - c. 1430	Moral education for civic responsibility
Socrates c. 470 BC - 399 BC	To cultivate morally excellent people	Desiderius Erasmus c. 1466 - 1536	To enlighten the youth and improve the civil state to promote understanding and tolerance among all people
Plato c. 427 BC - 347 BC	Help people know the Good and be virtuous members of the state	Martin Luther 1483 - 1546	Public schooling so that the entire population can learn to read the Bible
Aristotle 384 BC - 322 BC	To produce virtuous men for the good of society	John Amos Comenius 1592 - 1670	Universal education of all, goal is education of the whole child: religious, moral, social, emotional, aesthetic, intellectual, and physical
Marcus Tullius Cicero 106 BC - 43 BC	To develop the orator—a person of honour, duty, and high ethics	John Locke 1632 - 1704	All children of both sexes between the ages of three and fourteen should be educated so they are capable of self-government
Marcus Fabius Quintilianus c. 35 - c. 100	To form an orator, a public servant, who was a good speaker and a good man	Benjamin Franklin c. 1706 - 1790	Education is important for preparing citizens for their role in the republic
Augustine of Hippo 354 - 430	To make us what we are to become, happy here on earth and thus children of heaven	Jean-Jacques Rousseau 1712 - 1778	To allow children's natural goodness to flourish as they develop themselves
Charlemagne c. 747 - 814 and Alcuin of York c. 735 - 804	The preservation of culture, through a revival of learning including a new form of writing	Thomas Jefferson 1743 - 1826	Educate the common people in order to prepare citizens to exercise self-government

Hildegard of Bingen (woman) 1098 - 1179	To help the human mind discover divine truth in aspects of culture, i.e., music, art, literature	Johann Heinrich Pestalozzi 1746 - 1827	To develop the child's moral, intellectual, and physical ability harmoniously so that they can work in peace in society
---	--	---	---

Vervolg Bijlage 2:

Noah Webster 1758 - 1843	Education is a common language for the good of the Republic	Booker T. Washington 1856 - 1915	Education would lead to economic self-reliance for the good of the black people and of society
Mary Wollstonecraft (woman) 1759 -1797	Education for women that would cultivate their mind so that women could take a place in society, and not solely be only the wife of a man	John Dewey 1859 - 1952	To make intelligent citizens, education must be the democratic process of living itself
Elizabeth Ann Seton (woman) 1774 - 1821	Holistic view of education —purpose is the religious and moral training of children	W.E.B. DuBois 1868 - 1964	Education was the principal means to empowerment; family, community, and schools had to work together
Johann Friedrich Herbart 1776 - 1841	The ultimate goal of education is the development of moral character; man attains fullness through becoming a citizen and this he does through education	Maria Montessori (woman) 1870 - 1952	Help the child to holistically develop his/her physical, moral, and mental potential
Friedrich Fröbel 1782 - 1852	Helps children grow physically, emotionally, and intellectually so they go from oa state of self-centeredness to a society of children	Mary McLeod Bethune (woman) 1875 - 1955	Education is the key to advancement and fulfilment of American democratie, especially for blacks
Thomas Hopkins Gallaudet 1787 - 1851	The education of all children no matter what their disability is for the good of humanity and to teach them about God	George Sylvester Counts 1889 -1974	Have organised education serve the purpose of democracy; schools as a reflection of their society and culture
Emma Willard (woman) 1787 - 1870	To educate women for responsible motherhood, useful citizenship, and to train some to be teachers	Jean Piaget 1896 - 1980	Helping children to learn to think, discover, and create
Horace Mann 1796 - 1859	To develop contributing citizens and responsible members of society	Ralph W. Tyler 1902 - 1994	Purpose of school is to help children learn and develop problem-solving skills that would help them be citizens engaged in democratic society

Catharine Beecher (woman) 1800 - 1878	Refined and well-educated women would be beneficial for society: end of education was character formation	Paulo Freire 1921 - 1997	Real education is political; it should liberate
---	--	-----------------------------	--

Hoofdstuk 3: Onderwijs in empathie

Het belang van informatie over de menselijke ontwikkeling van empathie in de vormgeving van *gca* onderwijs

Student: Veerle Kusters

Studentnummer: 5939771

Discipline: Onderwijswetenschappen

Vakreferent: Jeroen Janssen

3.1 Inleiding

In 1992 werd door de Nederlandse minister van onderwijs, Jo Ritzen, een project opgestart dat de pedagogische taak voor de Nederlandse school moest herzien. De minister geloofde dat een uit de hand gelopen individualisme en een toegenomen hoeveelheid crimineel gedrag in de Nederlandse maatschappij signalen waren van een tekortkoming aan duidelijke normen en waarden en hij geloofde tevens dat scholen een belangrijke rol konden spelen in het herstellen van deze tekortkoming. Hij betoogde dat met de hernieuwing van de taak van het onderwijs een nieuw evenwicht kon worden bereikt tussen individualiteit en gemeenschappelijkheid, tussen individuele vrijheid en sociale verantwoordelijkheid.¹¹⁸

In veel landen behoorde het meegeven van normen en waarden voor lange tijd niet tot de taken van het onderwijs. Het debat over het doel dat onderwijs dient is echter recentelijk opnieuw op de voorgrond getreden.¹¹⁹ In deze context wordt binnen dit onderzoek de opkomst van een nieuwe stroming binnen het onderwijs, *Global Citizenship Education (GCE)* onderzocht. Hierin is toegespitst op de *global consciousness approach (gca)*, de benadering binnen *GCE* die scholieren opleidt met een mondiaal bewustzijn. De drie belangrijke pijlers voor dit mondiale bewustzijn vanuit *gca* zijn *wereldoriëntatie*, *culturele sensitiviteit* en *empathie*.¹²⁰

¹¹⁸ Gert Biesta en Siebren Miedema, 'Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education', *Teaching and Teacher Education* 18 (2002) 2, 173-181, 175.

¹¹⁹ Biesta en Miedema, 'Instruction or pedagogy?', 174.

¹²⁰ Heela Goren en Miri Yemini, 'Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education', *International Journal of Educational Research* 82 (2017) 170-183, 171.

Om de verdieping op te kunnen zoeken zal in dit hoofdstuk worden toegespitst op één van de pijlers van *gca*, *empathie*. Over empathie is bewezen dat het altruïstisch gemotiveerd gedrag mogelijk maakt en zo wederzijds begrip en respect tussen individuen en groepen kan vergroten.¹²¹ Er zal in dit hoofdstuk worden uitgediept hoe de menselijke ontwikkeling van empathie eruit ziet en hoe met deze ontwikkeling rekening kan worden gehouden bij de integratie van empathie in het onderwijscurriculum als een onderdeel van het *gca* onderwijs. De vraag die centraal staat in dit onderzoek is dan ook: Hoe kan informatie over de menselijke ontwikkeling van empathie bijdragen aan de vormgeving van onderwijs in empathie?

3.2 Hoe verhoudt de *global consciousness approach* zich tot andere ideeën over het doel van onderwijs?

Het maatschappelijke debat over vragen als wat goed onderwijs is en welk doel het zou moeten dienen is al eeuwenoud. Al in de eerste visies die zijn geformuleerd binnen dit debat, valt een continuüm te onderscheiden. Aan de ene kant van dit continuüm staat de opvatting dat het onderwijs zou moeten opleiden voor externe doeleinden. De andere kant van het continuüm berust in de opvatting dat het onderwijs de onderwezen persoon dient te vormen.¹²²

De afgelopen 10-20 jaar zijn de ontwikkelingen binnen het onderwijs in veel landen voornamelijk in lijn geweest met de eerste opvatting; de visie dat onderwijs scholieren opleidt voor externe doeleinden. Deze ontwikkelingen hebben zich geuit in een toegenomen controle vanuit de overheid op onderwijscurricula, met een grotere nadruk op meetbare output en het afleggen van verantwoording.¹²³ Een voorbeeld hiervan is het vergrote belang dat wordt gehecht aan toetsscores. Deze ontwikkelingen hebben het debat rondom het doel van onderwijs als het ware verdrongen voor een debat dat betrekking heeft op het meten van de kwaliteit ervan, waarin bijvoorbeeld de effectiviteit of mate van verantwoording onderwerp van discussie zijn.¹²⁴

¹²¹ Nancy Eisenberg en Janet Strayer, *Empathy and Its Development* (Cambridge 1990) ix.

¹²² Biesta en Miedema, 'Instruction or pedagogy?', 173.

¹²³ *Ibid.*, 174.

¹²⁴ Gert Biesta, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (New York 2010) 2.

Een groeiende ontevredenheid over deze recente ontwikkelingen heeft er echter voor gezorgd dat het achterliggende debat over de vraag welk doel het onderwijs eigenlijk dient, opnieuw op de voorgrond is getreden. Ontevredenheid over voorgaande ontwikkelingen kwam voornamelijk vanuit de docenten, die het gevoel krijgen dat er misvattingen zijn over de inhoud van hun vak. Het zou voor hen namelijk juist draaien om het meehelpen van scholieren in het ontwikkelen van een gevoel voor moraliteit, iets dat voor hen intrinsiek gerelateerd is aan het vormen van de studenten hun persoonlijke identiteit. De aandacht voor de andere kant van het continuüm - de visie op onderwijs dat het tevens persoonsvorming als doel dient - keert langzaam terug.¹²⁵

In deze context is *Global Citizenship Education* met de *global consciousness approach* opgekomen, dat naast kennis en vaardigheden ook normen en waarden wil meegeven aan scholieren. Moreel onderwijs zou scholieren kunnen leren wat goed en fout is, en op deze manier kan amoreel gedrag in de maatschappij afnemen. Is onderwijs dat moreel van aard is echter de juiste manier om de balans tussen kennisoverdracht en persoonsvorming te herstellen? Voor lange tijd heerste binnen het Nederlandse onderwijs de overtuiging dat het aanleren van moraliteit een familiezaak is en dat scholen wel open moeten staan voor verschillende wereldbeelden, maar dat zij deze niet actief moeten promoten.¹²⁶

Het antwoord dat Biesta op deze vraag formuleert, luidt dat er geen strikte tweedeling valt aan te brengen tussen onderwijs dat kennisgericht van aard is en onderwijs dat moreel van aard is. Volgens hem houdt het doel van onderwijzen namelijk per definitie het onderwijzen van de hele persoon in; scholieren zullen altijd eigen betekenis geven aan situaties en de gehele identiteit speelt hierin een rol. Niet alleen cognitie is inbegrepen in het leerproces, maar ook gevoelens, overtuigingen, waarden, emoties, gewoonten, aannames enzovoort. Het is daarom onafhankelijk van de vorm van onderwijs, belangrijk de hele persoonsvorming centraal te stellen.¹²⁷

¹²⁵ Biesta en Miedema, 'Instruction or pedagogy?', 176.

¹²⁶ Ibid., 178.

¹²⁷ Ibid., 178-180.

In lijn met deze visie van Biesta zal in dit hoofdstuk daarom worden uitgediept hoe de menselijke ontwikkeling van empathie, één van de pijlers van *gca*, eruitziet. Deze informatie zou kunnen bijdragen aan een hele-persoonsbenadering in het onderwijs, wanneer met deze ontwikkeling rekening zou worden gehouden bij de vormgeving van onderwijs in empathie vanuit *gca*.

3.3 Wat is empathie en wat is de relatie tussen moraliteit en empathisch vermogen?

Empathie is een breed concept dat twee verschillende componenten kent. Allereerst is het een cognitief proces; empathie is het erkennen van het cognitieve bewustzijn van de interne staat van een ander individu (in gedachten, gevoelens, percepties en intenties). Ten tweede kent empathie een affectieve component; het proces wordt geleid door affecten (emoties) als een reactie op een ander individu.¹²⁸ Hoffman, wiens onderzoek voornamelijk gaat over de ontwikkeling van empathie en de relatie met morele ontwikkeling, definieert empathie als een combinatie van deze cognitie en affect. Binnen zijn onderzoeken houdt hij de volgende definitie van empathie aan: Empathie is een affectieve reactie die meer past bij de situatie van iemand anders dan die van jezelf.¹²⁹ Definities die door andere onderzoekers worden aangehouden komen inhoudelijk ook neer op het begrijpen van het perspectief van een ander persoon en het vermogen zich te verplaatsen in zijn/haar ervaring, zonder hierbij het gevoel van eigenwaarde te verliezen.¹³⁰

Er zijn verschillende sociale interacties die vaak worden aangezien voor empathie, omdat ze lijken op empathie of ermee samenhangen.

- Sympathie is het kennen van sterke gedeelde gevoelens met een ander, gerelateerd aan een bepaalde situatie. Iemand die sympathie voelt gaat mee in

¹²⁸ Martin L. Hoffman, 'Interaction of affect and cognition in empathy', in: Carroll E Izard, Jerome Kagan en Robert Boleslaw Zajonc (Red.), *Emotions, cognition, and behavior* (Cambridge 1984) 103-131, 103.

¹²⁹ Eisenberg en Strayer, *Empathy and Its Development*, 3.

¹³⁰ Rich Furman, 'Using poetry and written exercises to teach empathy', *Journal of Poetry Therapy* 18 (2005) 2, 103-110, 104.

de gevoelens over de situatie, waar iemand die empathie voelt de gevoelens begrijpt maar ze niet per definitie zelf ook voelt.¹³¹

- Medelijden kan worden gedefinieerd als een vorm van sympathie, maar anders dan het delen van deze gevoelens zoals bij sympathie, komen er gevoelens van superioriteit bij kijken. Wanneer er sprake is van medelijden ziet degene die zich inleeft zichzelf (onbewust) als gelukkiger en dus superieur.¹³²
- Identificatie is het interpersoonlijke proces waarbij een individu zichzelf dicht op één lijn brengt met een andere persoon of groep, waarbij een sterke emotionele band wordt aangegaan. Bij identificatie worden bijvoorbeeld dezelfde waarden, manieren en prioriteiten overgenomen. Dit proces komt voor wanneer iemand zich niet bewust is van zijn/haar unieke identiteit en op zoek is naar zijn/haar plek in de wereld.¹³³

Onderzoeken naar de rol van empathie in de morele ontwikkeling bevestigen de relatie tussen empathie en moraliteit. Empathisch reageren, wanneer dit voortkomt vanuit het waarnemen van de situatie van de ander en het willen verkleinen van diens lijden, wordt namelijk gezien als altruïstisch gemotiveerd gedrag.¹³⁴ Verhoogde levels van empathie staan toe dat mensen anderen beter proberen te begrijpen en ethische beslissingen maken.¹³⁵ Volgens Kohlberg, psycholoog die veelvuldig onderzoek deed naar de morele ontwikkeling, laat de mogelijkheid om het perspectief van de ander in te nemen toe dat er wederzijds respect en waardering ontstaan, wat essentieel is voor het ontstaan van vooruitstrevende vormen van moreel redeneren.¹³⁶

Een tegenovergestelde relatie tussen lage levels van empathie en verhoogde levels van antisociaal gedrag is inmiddels ook met verschillende empirische studies onderbouwd. Voorbeelden van dergelijk antisociaal gedrag zijn gewelddadigheid of

¹³¹ Douglas Chismar, 'Empathy and sympathy: The important difference', *The Journal of Value Inquiry* 22 (1988) 4, 257-266, 257.

¹³² Howard Spiro, 'What is empathy and can it be taught?', *Annals of internal medicine* 116 (1992) 10, 707-711, 708.

¹³³ Spiro, 'What is empathy and can it be taught?', 708.

¹³⁴ Hans-Werner Bierhoff en Elke Rohmann, 'Altruistic personality in the context of the empathy-altruism hypothesis', *European Journal of Personality* 18 (2004) 4, 351-365, 351.

¹³⁵ Furman, 'Using poetry and written exercises to teach empathy', 104.

¹³⁶ Robert J. Kalle en Jerry Suls, 'The relationship between Kohlberg's moral judgment stages and emotional empathy.', *Bulletin of the Psychonomic Society* 11 (1978) 3, 191-192, 191.

criminaliteit.¹³⁷ Er is daarnaast een groeiende interesse ontstaan in de mogelijke invloed van een derde variabele hierop, namelijk die van de ouders' opvoedingsstijl.¹³⁸ Kinderen die worden onthouden van liefde en hechting aan belangrijke personen in de jeugd zouden mogelijk opgroeien met minder empathie en lopen om die reden een grotere kans om antisociaal gedrag te gaan vertonen later in hun leven.¹³⁹ Een studie die deze invloed van opvoedingsstijl testte, toonde bijvoorbeeld een associatie aan tussen hoge levels van tolerantie in de opvoedingsstijl van de moeder en een verhoogd risico op het vertonen van antisociaal gedrag tijdens de volwassenheid.¹⁴⁰

Onderzoek suggereert tevens dat mensen minder moreel gedrag kunnen gaan vertonen door ervaring, wellicht met relaties, instituties, een cultuur of klimaat waarin het zorgen voor anderen wordt afgeremd, of in tijden waarin zij meer dreiging ervaren.¹⁴¹ Een kwalitatieve studie van twee Amerikaanse onderzoekers toonde een associatie aan tussen een positief schoolklimaat - een klimaat waarin docenten en scholieren geven om elkaar, elkaar supporten, normen en waarden delen, zich thuis voelen en deel kunnen nemen aan groepsbeslissingen - en empathie.¹⁴² De emotionele belangstelling die aanwezig was vanuit studenten hing samen met de kwaliteit van relaties tussen studenten onderling, deze tussen studenten en docenten en met de educatieve mogelijkheden.¹⁴³ Hoewel voorgaande auteurs suggereerden dat een positief schoolklimaat tevens prosociaal gedrag onder scholieren voedt, vond deze studie daar geen significant bewijs van.¹⁴⁴

Deze relatie tussen empathie en moraliteit maakt dat de *global consciousness approach* een plek ziet weggelegd voor empathie als onderdeel van deze onderwijsvorm. Vanuit *gca* perspectief zou het onderwijs in onze tijd opnieuw een

¹³⁷ Paul Miller en Nancy Eisenberg, 'The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior', *Psychological Bulletin* 103 (1988) 3, 324-344; Ross Robinson, William Roberts, Janet Strayer en Ray Koopman, 'Empathy and emotional responsiveness in delinquent and non-delinquent adolescents' *Social development* 16 (2007) 3, 555-579.

¹³⁸ Megan Schaffer, Stephanie Clark en Elizabeth Jeglic, 'The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors', *Crime & Delinquency* 55 (2009) 4, 586-599, 587.

¹³⁹ Bridget Cooper, *Empathy in education: Engagement, values and achievement* (Londen 2011) 18.

¹⁴⁰ Schaffer, Clark en Jeglic, 'The role of empathy and parenting style', 594.

¹⁴¹ Cooper, 'Empathy in education', 18.

¹⁴² Jason Barr en Ann Higgins-D'Alessandro, 'Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture', *The Journal of Genetic Psychology* 168 (2007) 3, 231-250, 244.

¹⁴³ Barr en Higgins, 'Adolescent empathy and prosocial behavior', 244.

¹⁴⁴ Ibid.

waardevolle rol kunnen gaan spelen in het aanleren van moraliteit. Wanneer aan empathie-ontwikkeling aandacht wordt besteed in het onderwijscurriculum, kan dat de morele ontwikkeling van scholieren bevorderen en zo bijvoorbeeld gewelddadig of crimineel gedrag in de maatschappij af laten nemen. De discussie rondom de vraag welk doel het onderwijs dient speelt hier natuurlijk opnieuw op de achtergrond. Kan het bevorderen van de empathie-ontwikkeling een taak worden van het onderwijs, of spelen bijvoorbeeld hechte relaties in de jeugd hierin een belangrijkere rol? Om hierop een antwoord te kunnen formuleren zal in de volgende paragrafen worden uitgediept hoe empathie zich in de mens ontwikkelt.

3.4 Hoe verloopt de menselijke ontwikkeling van empathie?

Een eerste belangrijke onderzoeker op het gebied van kindontwikkeling is Jean Piaget geweest, die met een model van vier fases over de cognitieve ontwikkeling kwam.¹⁴⁵ Over de ontwikkeling van het empathisch vermogen zei het model het volgende: In de eerste twee levensjaren kan het kind zichzelf en de ander nog niet onderscheiden en handelt daarom egocentrisch. In de volgende fase, die duurt tot het kind zeven jaar is, leert het kind dat het een eigen persoon is, maar neemt daarin nog aan dat anderen de wereld op dezelfde manier ervaren in gevoelens, reacties en perspectieven.¹⁴⁶ In de derde fase leert het kind dat gedachten en gevoelens uniek zijn en leren zich te verplaatsen in die van een ander, wat het begin is van de ontwikkeling van empathie. De laatste fase begint rond de leeftijd van 12 jaar. De identiteit begint zich te ontwikkelen en kinderen leren meer begrip op te brengen voor anderen. Echter kan ook de adolescentie nog egocentrisch gedrag met zich meebrengen.¹⁴⁷

Inmiddels is het model van Piaget op de proef gesteld door nieuwe theorieën over de sociale en morele ontwikkeling. Volgens Piaget is het niet tot een kind de leeftijd van 7 of 8 jaar bereikt heeft dat het egocentrische gedrag plaatsmaakt voor het herkennen dat anderen hun eigen perspectief hebben. Soortgelijk onderzoek heeft echter bewezen dat bepaalde aspecten van het onderzoek van Piaget het innemen van

¹⁴⁵ Anita Woolfolk, Malcolm Hughes en Vivienne Walkup, *Psychology in Education* (Harlow 2013) 37.

¹⁴⁶ Woolfolk, Hughes en Walkup, *Psychology in Education*, 41-42.

¹⁴⁷ *Ibid.*, 46.

perspectief bij jongere deelnemers maskeerden en dat het innemen van het ruimtelijk perspectief van de ander met andere taken zelfs kan worden aangetoond in kinderen van 2 tot 3 jaar oud. Hetzelfde geldt voor het innemen van het cognitieve perspectief van de ander, zoals het aanvoelen van intenties. Onderzoek hiernaar toonde aan dat 4 tot 5 jarigen conclusies kunnen trekken over deze intenties en ze zelfs kunnen gebruiken in het vormen van morele oordelen. Zij kunnen zich daarnaast verplaatsen in het perspectief van de luisteraar, door bijvoorbeeld versimpelde taal te gebruiken wanneer zij tegen een jonger kind praten dan een kind van eigen leeftijd.¹⁴⁸

Volgens het onderzoek van Hoffman naar de morele ontwikkeling van het kind gaat de cognitieve ontwikkeling dus vele malen sneller dan volgens het model van Piaget. Hij concludeert dat er in de eerste levensjaren zich tenminste zes verschillende vormen in de activatie van empathie beginnen te uiten, die variëren in het type stimulus en de manier waarop deze worden verwerkt in de hersenen. Ze ontwikkelen zich ruwweg in deze volgorde:

- i. De *primaire circulaire reactie* houdt in dat bij een pasgeboren baby het horen van het geluid van iemand anders die huilt een huil-reactie opwekt vanuit een aangeboren mechanisme. Pasgeborenen reageren dus op een teken van nood bij anderen door deze nood zelf te ervaren. Deze reactie kan worden beschouwd als een mogelijke vroege voorloper van empathie, hoewel het duidelijk nog geen volledige empathische reactie is.
- ii. *Klassieke empathische conditionering* houdt in dat de affectieve reacties van anderen op den duur geconditioneerde stimuli worden die in jonge kinderen dezelfde affectieve reactie gaan opwekken.
- iii. *Directe associatie* is een beginnende vorm van empathie waarin wanneer we mensen een bepaalde emotie zien ervaren, hun gezichtsuitdrukking, stemgeluid, houding of een ander signaal ons kan herinneren aan een bepaalde situatie waarin we dezelfde emotie zelf hebben ervaren en hierdoor kan deze in dat moment bij ons worden opgewekt.

¹⁴⁸ Hoffman, 'Interaction of affect and cognition in empathy', 109.

- iv. *Sociale imitatie* is een proces dat twee stappen kent: in een sociale context imiteert de waarnemer automatisch de ander zijn/haar gezichtsuitdrukkingen en houding. Dit creëert intern vervolgens signalen die bijdragen aan het begrijpen en voelen van de emotie van de ander.
- v. *Taal-gemedieerde associatie* is een soortgelijk proces als de directe associatie, maar de communicatie van het leed verloopt niet via het zenden van fysieke signalen maar door middel van taal. De zender hoeft dan ook niet fysiek aanwezig te zijn om mee te kunnen voelen.
- vi. *Rol innemen* houdt het cognitieve proces in van het zichzelf in kunnen beelden in de ander zijn/haar plek.¹⁴⁹

Hoffman redeneert vanuit deze zes uitingen vervolgens eveneens naar een model met vier fases van ontwikkeling: Het grootste deel van het eerste jaar ervaren kinderen een fusie van zichzelf en anderen. Aan het einde van het eerste jaar ontwikkelen ze persoon-permanentie en worden ze zich ervan bewust dat andere mensen fysiek gescheiden zijn van henzelf. Wanneer kinderen 2 jaar zijn, zijn ze zich niet langer alleen bewust van hun fysieke onderscheid van anderen, maar ook van het verschil in interne staat tussen zichzelf en anderen. Aan het einde van de kindertijd of het begin van de jongvolwassenheid worden ze zich bewust van anderen in het hebben van eigen persoonlijke identiteiten en levenservaringen breder dan de onmiddellijke situatie.¹⁵⁰

3.5 Kan empathie worden aangeleerd door middel van onderwijs?

Volgens het model van Hoffman zouden kinderen dus tegen de tijd dat zij verplicht naar school gaan al in een fase van morele ontwikkeling zitten waarin zij een breed scala aan emoties herkennen in anderen en begrijpen dat leed of ongemak kan ontstaan door levenservaringen die breder zijn dan de onmiddellijke situatie waarin het slachtoffer zich bevindt. Een afgeremde ontwikkeling van empathie kan zich beginnen te uiten in gewelddadig of crimineel gedrag. Binnen dit onderzoek roept deze informatie de vraag

¹⁴⁹ Hoffman, 'Interaction of affect and cognition in empathy', 104-106.

¹⁵⁰ Ibid., 111.

op of empathie zich nog wel laat aanleren door middel van onderwijs. Er zullen daarom nu enkele studies worden besproken die hebben onderzocht of en hoe empathie aan kinderen en adolescenten kan worden bijgebracht.

Aan de faculteit onderwijswetenschappen van de Karadeniz Technische Universiteit in Turkije werd een onderzoek uitgevoerd naar de efficiëntie van empathie trainingen op het voorkomen van pestgedrag onder scholieren.¹⁵¹ In dit experimentele onderzoek werden 38 scholieren uit de onderbouw van de middelbare school verdeeld in twee controlegroepen en twee experimentele groepen. De kinderen die deelnamen waren random geselecteerd uit de groep kinderen die hoog gescoord hadden op een schaal ontwikkeld voor het identificeren van pestgedrag en laag op een schaal ontwikkeld voor het meten van empathie levels. Gedurende 11 weken kregen de kinderen uit de experimentele groepen elke week een training in empathie-gerelateerde vaardigheden, waaronder bijvoorbeeld de bewustwording van emotionele sensitiviteit, perceptuele differentiatie, empathisch luisteren en empathisch reageren. Uit de nameting bleek dat een significante afname in het pestgedrag van de experimentele groepen kon worden waargenomen na het volgen van de trainingen. Bij de controlegroepen werd geen verschil aangetoond. In een vervolgstudie die 60 dagen later werd uitgevoerd, waren de effecten van de trainingen nog steeds zichtbaar.¹⁵²

In de gezondheidszorg is daarnaast veelvuldig onderzoek gedaan naar de effecten van onderwijsprogramma's in empathie op de empathie levels van adolescenten, omdat empathie de relatie tussen zorgverleners en patiënten positief blijkt te kunnen beïnvloeden. In een reviewstudie van het Prince of Wales ziekenhuis in Sydney, Australië, werden daarom de resultaten van 17 verschillende toegepaste empathie programma's voor verpleegkundigen herzien. 11 Van deze programma's toonden statistisch significante verbeteringen in empathie scores aan en 6 niet. De 2 groepen die werden bestudeerd waren zowel verpleegkundigen in opleiding als afgestudeerde verpleegkundigen. Van de overgrote meerderheid was het geslacht

¹⁵¹ Mustafa Şahin, 'An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools', *Children and Youth Services Review* 34 (2012) 7, 1325-1330.

¹⁵² Şahin, 'An investigation into the efficiency of empathy training program', 1326, 1327, 1328.

vrouw. De onderzoeken die een significante verbetering lieten zien in empathie levels, werden voornamelijk gekenmerkt door de kortere duur van hun opleidingsprogramma en het gebruik van een gevalideerd meetinstrument. Daarnaast zouden verschillende variabelen van invloed kunnen zijn geweest op het aanslaan van de programma's, zoals persoonlijkheid, geslacht, interpersoonlijke stijl, cultuur, sociaal vertrouwen, omgeving en het niveau van communicatieve vaardigheden. Volgens de reviewstudie zullen empathie-onderzoekers een beter begrip van de relatie tussen deze variabelen en de resultaten van de onderwijsprogramma's moeten ontwikkelen om het vermogen de empathische reactie door middel van deze programma's te verbeteren te vergroten.¹⁵³

3.6 Conclusie

Dit hoofdstuk heeft de vormgeving van onderwijs in empathie centraal gesteld – één van de pijlers van de *global consciousness approach* binnen *Global Citizenship Education*. De volgende vraag is in het hoofdstuk beantwoord: Hoe kan informatie over de menselijke ontwikkeling van empathie bijdragen aan de vormgeving van onderwijs in empathie?

Er is inzicht geboden in de verschillende mogelijke doelen van onderwijs en hoe *GCE* met als doel het vergroten van mondiaal bewustzijn zich hiertoe verhoudt. Doelen van onderwijs bevinden zich op een continuüm tussen enerzijds het opleiden voor externe doeleinden en anderzijds de persoonsvorming die centraal staat. De *gca* stroming is een vorm van moreel onderwijs die is opgekomen als reactie op een aantal ontwikkelingen die het meegeven van normen en waarden aan scholieren vrijwel volledig uit het takenpakket van onderwijs hadden laten verdwijnen. De stroming leidt studenten enerzijds op met persoonsvorming, maar dient tevens het externe doel om uitdagingen van de 21^e eeuw op te lossen.

Onderwijs in empathie is een onderdeel van het morele *gca* onderwijs, omdat over empathie verband houdt met moraliteit. Empathie kan worden gedefinieerd als 'het begrijpen van het perspectief van een ander persoon en het vermogen zich te

¹⁵³ Scott Brunero, Scott Lamont en Melissa Coates, 'A review of empathy education in nursing', *Nursing inquiry* 17 (2010) 1, 65-74, 65-68.

verplaatsen in zijn/haar ervaring, zonder hierbij het gevoel van eigenwaarde te verliezen'. Empathisch reageren wordt gezien als altruïstisch gemotiveerd gedrag, voortkomend uit het waarnemen van de situatie van de ander en het willen verkleinen van diens lijden. Deze mogelijkheid het perspectief van de ander in te nemen kan bijdragen aan het ontstaan van wederzijds respect en waardering. De beginselen voor de ontwikkeling van empathie zijn van nature al in de mens aanwezig en ontwikkelen zich voornamelijk in de eerste twee levensjaren. Er is een relatie aangetoond tussen lage empathie levels en een verhoogd risico op het vertonen van antisociaal gedrag als gewelddadigheid of criminaliteit, waarbij de opvoedingsstijl van ouders' van invloed zou kunnen zijn op deze afgeremde ontwikkeling van empathie. Tevens kan de omgeving invloed uitoefenen op de empathie levels.

Het lijkt erop dat de ontwikkeling van empathie op latere leeftijd nog bevorderd of hersteld kan worden door middel van onderwijsprogramma's. Resultaten van onderwijsprogramma's in empathie kenden voor het grootste deel een significante verbetering in het empathisch reageren. Een experimenteel onderzoek naar de effectiviteit van empathie-trainingen op pestgedrag onder scholieren toonde een relatief snelle en langdurige vermindering van het pestgedrag aan. Uit een andere studie bleek echter ook de waarschijnlijkheid van de invloed van verschillende variabelen op de resultaten van dergelijke programma's.

Het antwoord op de hoofdvraag is daarom in lijn met de visie van de pedagoog Biesta. Hij gaat uit van de *hele-persoonsbenadering* bij het implementeren van nieuw onderwijs. Ongeacht de vorm van onderwijs zal bij de implementatie rekening moeten worden gehouden met de achtergrond van de scholier, omdat het nieuwe onderwijs alleen zo kan aanslaan. Om *gca* onderwijs in empathie te laten aanslaan, kan bij de vormgeving van onderwijs hierin dus rekening worden gehouden met achtergrondinformatie over de empathie-ontwikkeling. Vervolgonderzoek zal uit moeten gaan naar het verkrijgen van meer informatie over de invloed van verschillende variabelen op de resultaten van onderwijsprogramma's in empathie.

3.7 Bibliografie Hoofdstuk 3

Barr, Jason J., en Ann Higgins-D'Alessandro, 'Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture', *The Journal of Genetic Psychology* 168 (2007) 3, 231-250.

Bierhoff, Hans-Werner en Elke Rohmann, 'Altruistic personality in the context of the empathy–altruism hypothesis', *European Journal of Personality* 18 (2004) 4, 351-365.

Biesta, Gert J., en Siebren Miedema, 'Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education', *Teaching and Teacher Education* 18 (2002) 2, 173-181.

Biesta, Gert, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (New York 2010).

Brunero, Scott, Scott Lamont en Melissa Coates, 'A review of empathy education in nursing', *Nursing inquiry* 17 (2010) 1, 65-74.

Chismar, Douglas, 'Empathy and sympathy: The important difference', *The Journal of Value Inquiry* 22 (1988) 4, 257-266.

Cooper, Bridget, *Empathy in education: Engagement, values and achievement* (Londen 2011).

Eisenberg, Nancy, en Janet Strayer, *Empathy and Its Development* (Cambridge 1990).

Furman, Rich, 'Using poetry and written exercises to teach empathy', *Journal of Poetry Therapy* 18 (2005) 2, 103-110.

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

Hoffman, Martin L., 'Interaction of affect and cognition in empathy', in: Carroll E Izard, Jerome Kagan en Robert Boleslaw Zajonc (Red.), *Emotions, cognition, and behavior* (Cambridge 1984) 103-131.

Kalle, Robert J. en Suls, Jerry, 'The relationship between Kohlberg's moral judgment stages and emotional empathy', *Bulletin of the Psychonomic Society*, 11 (1978) 3, 191-192.

Miller, Paul A., en Nancy Eisenberg, 'The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior', *Psychological bulletin* 103 (1988) 3, 324-344.

Robinson, Ross, William Roberts, Janet Strayer en Ray Koopman, 'Empathy and emotional responsiveness in delinquent and non-delinquent adolescents', *Social development* 16 (2007) 3, 555-579.

Şahin, Mustafa, 'An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools', *Children and Youth Services Review* 34 (2012) 7, 1325-1330.

Schaffer, Megan, Stephanie Clark en Elizabeth L. Jeglic, 'The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors', *Crime & Delinquency* 55 (2009) 4, 586-599.

Spiro, Howard, 'What is empathy and can it be taught?', *Annals of internal medicine* 116 (1992) 10, 707-711.

Woolfolk, Anita E., Malcolm Hughes en Vivienne Walkup, *Psychology in education* (Harlow 2013).

Hoofdstuk 4: *Global Citizenship Education* als nieuwe vorm van milieueducatie

Een literatuurstudie en empirisch onderzoek naar de bijdrage van *Global Citizenship Education* als vorm van milieueducatie aan het verwezenlijken van het vierde *Sustainable Development Goal* van de VN.

Student: Louise Graveland

Studentnummer: 6000452

Discipline: milieu- en maatschappijwetenschappen

Vakreferent: Sandra van der Hel

4.1 Inleiding

Klimaatverandering is een mondiale uitdaging waar de mensheid in de 21e eeuw voor staat.¹⁵⁴ De bestrijding van een mondiaal probleem vraagt om een internationale aanpak. Het is belangrijk dat jongeren en toekomstige generaties leren om, door middel van klimaatadaptatie en -mitigatie, zowel de oorzaken als de gevolgen van klimaatverandering zoveel mogelijk te beperken. Dit vraagt om nieuwe vaardigheden en kennis die nog niet eerder zó hard nodig waren. Verschillende academici en organisaties zijn het erover eens dat het onderwijs de juiste plek is om de hiervoor benodigde kennis en vaardigheden te vergaren.¹⁵⁵ Zowel in het publieke debat als onder wetenschappers speelt echter de vraag of het onderwijs nog wel goed aansluit op deze tijd en of het de juiste handvatten aanbiedt die momenteel nodig zijn.¹⁵⁶

Wellicht is een nieuwe vorm van onderwijs, genaamd *Global Citizenship Education*, een uitkomst voor dit vraagstuk. *Global Citizenship Education* (hierna *GCE*) kan kort worden gedefinieerd als een vorm van educatie waarbij het aanleren van

¹⁵⁴ Lisa V. Alexander et al., 'Summary for Policymakers', in: Thomas F. Stocker et al. (Red.), *Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC Rapport, Cambridge en New York 2013), 3-29.

¹⁵⁵ Mary J. Pigozzi, 'A UNESCO view of global citizenship education', *Educational Review* 58 (2006) 1, 1-4; Allison Anderson, 'Climate change education for mitigation and adaptation', *Journal of Education for Sustainable Development*, 6 (2012) 2, 191-206; UNESCO, 'UN decade for ESD.', <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd#> (27 maart 2020).

¹⁵⁶ Arjen EJ Wals en Peter Blaze Corcoran (Red.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (Wageningen 2012).

wereldburgerschap prioriteit is. Er zijn vele manieren om *GCE* te benaderen, dit hoofdstuk hanteert echter de definitie van socioloog en pedagoog Jeffrey Dill. Dill benadert *GCE* als een manier om empathie, wereldoriëntatie en culturele sensitiviteit aan te leren.¹⁵⁷ Daarbij stelt Dill het vergaren van een wereldwijd bewustzijn centraal. Deze methode wordt ook wel de *global consciousness approach* genoemd. In dit hoofdstuk zal *GCE* altijd benaderd worden vanuit de *global consciousness approach* van Dill. In het theoretische deel van dit onderzoek zal de potentiële bijdrage van *GCE* met een *global consciousness approach* aan het verwezenlijken van de doelen van milieueducatie onderzocht worden. Milieueducatie kan in het kort gedefinieerd worden als het overbrengen van kennis over natuurlijke processen, klimaatverandering en duurzaamheid. Daarbij spelen niet alleen feiten en kennis een rol, maar ook duurzame bewustwording.¹⁵⁸ Het doel van milieueducatie is zodoende om scholieren milieubewuster te maken en gedragsverandering in de vorm van het aannemen van een duurzame levensstijl teweeg te brengen. *GCE* vergroot de effectiviteit van milieueducatie door bij scholieren het ontwikkelen van vaardigheden zoals internationale samenwerking en altruïstische eigenschappen te stimuleren en moreel besef en het verantwoordelijkheidsgevoel om zorg te dragen voor de aarde te vergroten. Op deze manier bevordert *GCE* het aannemen van een duurzame levensstijl. Het kennisgat wat dit hoofdstuk tracht te dichten gaat zodoende over de bijdrage van *Global Citizenship Education* aan het onderwijscurriculum binnen milieueducatie. Het doel van het onderzoek is daarom ook om meer kennis te vergaren over de bijdrage van *Global Citizenship Education*, via milieueducatie, aan oplossingen voor hedendaagse milieuvraagstukken.

In 2015 heeft de Verenigde Naties 17 doelen opgesteld omtrent de verduurzaming van de wereld, de zogenaamde *Sustainable Development Goals* (*SDGs*). Het vierde doel gaat onder andere over milieueducatie en de bijdrage van *Global Citizenship Education*.¹⁵⁹ In het empirische gedeelte van dit onderzoek zal

¹⁵⁷ Jeffrey S. Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age* (eBook, New York 2013) 38-39.

¹⁵⁸ Anderson, 'Climate change education for mitigation and adaptation', 191-206.

¹⁵⁹ Verenigde Naties, 'Sustainable Development Goal 4' <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4> (4 maart 2020).

worden geanalyseerd in hoeverre de definitie van *GCE* volgens de VN overeenkomt met de academische literatuur over *GCE*. Daarnaast zal ook geëvalueerd worden wat de huidige stand van zaken is omtrent het implementeren van het vierde *SDG* van de VN. Dit hoofdstuk neemt zodoende het vierde *SDG* over educatie als casus om de rol van *GCE* als aanvulling op bestaande milieueducatie te analyseren.

De hoofdvraag die in dit onderzoek beantwoord dient te worden luidt als volgt: Hoe zou *Global Citizenship Education*, als vorm van milieueducatie, kunnen bijdragen aan het effectief implementeren van het vierde *SDG* van de VN? De onderzoeksvraag van dit hoofdstuk zal beantwoord worden met behulp van een theoretische en een empirische deelvraag, die luiden als volgt:

- i. Op welke manieren kan *GCE* bijdragen aan het uitvoeren van de doelstellingen van milieueducatie?
- ii. Worden de kernaspecten van *GCE* in het vierde *SDG* zowel theoretisch als praktisch ingezet om milieueducatie te bevorderen?

Binnen deze deelvragen worden belangrijke concepten en theorieën uitgelegd vanuit een theoretisch en disciplinair kader, voornamelijk gebaseerd op wetenschappelijke literatuur over *Global Citizenship Education* en milieueducatie. Dit hoofdstuk is een literatuurstudie die de voordelen van *GCE* als vorm van milieueducatie in kaart brengt aan de hand van een casus over het vierde *SDG* van de VN. *Global Citizenship Education* wordt hierbij gezien in de context van *environmental education* en *environmental governance*.

4.2 Op welke manieren kan *GCE* bijdragen aan het uitvoeren van de doelstellingen van milieueducatie?

De doelstellingen van milieueducatie

Milieueducatie, waar *GCE* een wezenlijke bijdrage aan zou kunnen leveren, bestaat uit een aantal verschillende componenten. Anderson meent dat effectieve milieueducatie niet louter draait om het vergaren van kennis over de natuur, maar nog een stapje verder gaat.¹⁶⁰ De kennis die eerder vergaard is kan toegepast worden op de

¹⁶⁰ Anderson, 'Climate change education for mitigation and adaptation', 191-206.

persoonlijke levens van mensen. Een voorbeeld hiervan is het aanbieden van de ecologische voetafdruktest van het WNF, zodat leerlingen zelf aan de hand van hun consumptiegedrag kunnen meten wat de hoeveelheid (landbouw-)grond is die zij per jaar nodig hebben. Zodoende wordt er niet alleen voorlichting gegeven over natuurlijke processen en klimaatverandering, maar ook over duurzame levensstijlen en consumptiegedrag.¹⁶¹ Door de bewustwording over duurzame levensstijlen leren leerlingen ook dat zij een individuele rol hebben als verantwoordelijke burger en consument binnen de maatschappij.¹⁶² Het ontwikkelen van verantwoordelijkheidsgevoel is zodoende een belangrijke stap naar duurzame bewustwording.

Op verschillende manieren kan milieueducatie een bijdrage leveren aan een duurzame en veerkrachtige samenleving. De doelstellingen van milieueducatie zijn inherent aan de inhoud en kunnen als volgt worden gedefinieerd.¹⁶³ Ten eerste is het van belang om bewustzijn over milieuvraagstukken te ontwikkelen en daarbij ook een verantwoordelijkheidsgevoel te creëren om deze problematieken op te lossen en zodoende zorg te dragen voor de aarde.¹⁶⁴ Het uiteindelijke doel is echter om een concrete gedragsverandering plaats te laten vinden in de vorm van het aannemen van een duurzame levensstijl. Het ontwikkelen van verantwoordelijkheidsgevoel en milieubewustheid zijn zodoende middelen om uiteindelijk duurzame gedragsverandering teweeg te brengen. De kracht van milieueducatie ligt zowel in het aanreiken van kennis over de milieuvraagstukken en mogelijke oplossingen als het creëren van vaardigheden om deze kennis om te zetten in acties die daadwerkelijk bevorderlijk zijn voor het milieu.

¹⁶⁵

De bijdrage van GCE met een global consciousness approach

Dill onderscheidt twee verschillende benaderingen van *Global Citizenship Education*, waarvan dit hoofdstuk de *global consciousness approach* gebruikt. Deze

¹⁶¹ Anderson, 'Climate change education for mitigation and adaptation', 191-206.

¹⁶² Ibid.

¹⁶³ Harold R. Hungerford en Trudi L. Volk, 'Changing learner behavior through environmental education', *The journal of environmental education* 21 (1990) 3, 8-21.

¹⁶⁴ Norris I. Erhabor en Juliet U. Don, 'Impact of Environmental Education on the Knowledge and Attitude of Students towards the Environment', *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (2016) 12, 5367-5375.

¹⁶⁵ Anderson, 'Climate change education for mitigation and adaptation', 191-206.

benadering ziet onderwijs vooral als middel om een bepaald moreel bewustzijn te ontwikkelen en niet om louter kennis te vergaren.¹⁶⁶ De *global consciousness approach* (hierna *gca*) wordt als volgt gedefinieerd: “the *global consciousness approach* (...) aims to provide students with a global orientation, empathy, and cultural sensitivity, stemming from humanistic values and assumptions”.¹⁶⁷ Aan deze definitie ontbreekt echter een concrete link naar duurzaamheid als wereldbeeld. Een bepaalde mate van bewustzijn over duurzaamheid kan geschaard worden onder de term *global orientation*, maar dit begrip is dermate breed dat dit niet als vanzelfsprekend geacht kan worden. Bewustzijn over milieuvraagstukken valt daarom niet expliciet binnen het concept *gca*. Het is zodoende relevant voor de wetenschap om een bijdrage te leveren aan het verruimen van wat *gca* inhoudt op mondiale schaal.

Global Citizenship Education met een *global consciousness approach* kan op drie verschillende manieren bijdragen aan het uitvoeren van de doelstellingen van milieueducatie. De verschillende aspecten van *GCE* leveren ieder op hun eigen manier een bijdrage aan milieueducatie.

Ten eerste kan *GCE* een rol spelen bij politieke samenwerking omtrent klimaatmitigatie en adaptatie. Klimaatverandering is een transnationaal fenomeen dat zich niets aantrekt van landsgrenzen.¹⁶⁸ De effecten van klimaatverandering vinden dus op mondiale schaal plaats. Manieren om de CO₂ uitstoot en de effecten daarvan via klimaatmitigatie en -adaptatie te verminderen vragen om deze reden dus niet om nationaal milieubeleid, maar om een transnationale aanpak waarbij internationale samenwerking tussen overheden, bedrijven en organisaties nodig is.¹⁶⁹ Ibrahim stelt dat *GCE* bijdraagt aan het ontwikkelen van vaardigheden zoals samenwerken en communiceren.¹⁷⁰ Het ontwikkelen van empathie, culturele sensitiviteit en wereldoriëntatie, de drie pijlers van *gca*, bevorderen de samenwerking en communicatie

¹⁶⁶ Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*, 38-39.

¹⁶⁷ Ibid.

¹⁶⁸ Alexander et al., 'Summary for Policymakers', 3-29.

¹⁶⁹ Krystal M. Perkins, et al., 'International perspectives on the pedagogy of climate change', *Journal of Cleaner Production* 200 (2018) 1043-1052.

¹⁷⁰ Tasneem Ibrahim, 'Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum?', *Cambridge Journal of Education* 35 (2005) 2, 177-194.

in een internationale context.¹⁷¹ De *global consciousness approach* van Dill kan via *GCE* dus bijdragen aan het bevorderen van internationale samenwerking en communicatie. Deze vaardigheden komen goed van pas bij het ontwerpen en implementeren van internationaal milieubeleid.

De tweede manier waarop *GCE* een bijdrage kan leveren aan het verwezenlijken van de doelstellingen van milieueducatie is door het bewustzijn over milieuproblemen en het verantwoordelijkheidsgevoel hierover bij scholieren te vergroten. Pigozzi meent dat *GCE* in een breder perspectief kan worden gezien, bijvoorbeeld in het kader van internationale milieueducatie.¹⁷² Pigozzi identificeert vier kernwaarden voor educatie voor duurzame ontwikkeling (en daarbij zodoende ook voor *GCE*). Bij deze kernwaarden staat respect voor de mens, aarde en natuur centraal. Pigozzi stelt dat educatie voor duurzame ontwikkeling vooral draait om respect voor mensenrechten en (toekomstige) generaties, sociale en economische gerechtigheid, tolerantie en vrede.¹⁷³ Met specifieke betrekking tot milieueducatie noemt Pigozzi twee interessante termen. Ten eerste noemt zij het belang van de bescherming en conservatie van alle natuurlijke ecosystemen op aarde. Daarnaast belicht Pigozzi ook het concept van intergenerationele verantwoordelijkheid; de verantwoordelijkheid van de huidige maatschappij jegens toekomstige generaties om de kwaliteit van leven op aarde te behouden.¹⁷⁴ Pigozzi stelt zodoende het belang van het creëren van verantwoordelijkheidsgevoel jegens de natuur en huidige en toekomstige generaties centraal in het praktiseren van *Global Citizenship Education*. *GCE* vergroot dus het verantwoordelijkheidsgevoel van scholieren om zorg te dragen voor de aarde en om de kwaliteit van leven te behouden voor toekomstige generaties. Daarnaast leidt *GCE* volgens Dill tot een groter moreel besef over milieurechtvaardigheid.¹⁷⁵ Dit morele besef bevordert de bewustwording over milieuproblematiek en vergroot tegelijkertijd ook het verantwoordelijkheidsgevoel van de leerling. Beide aspecten, zowel het vergroten van

¹⁷¹ Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*, 38-39.

¹⁷² Pigozzi, 'A UNESCO view of global citizenship education', 1-4.

¹⁷³ *Ibid.*, 1-4.

¹⁷⁴ Eleonora B. Masini, 'Intergenerational responsibility and education for the future' *Futures* 45 (2013) S32-S37.

¹⁷⁵ Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*. 38-39.

het bewustzijn als het ontwikkelen van verantwoordelijkheidsgevoel, komen overeen met de doelstellingen van milieueducatie. Anderson stelt dat een belangrijk component van milieueducatie draait om het feit dat leerlingen zich bewust worden van hun individuele verantwoordelijkheid als burger en consument binnen de samenleving.¹⁷⁶ Wanneer *GCE* wordt ingezet op de manier waarop Pigozzi en Dill het definiëren, zal het bijdragen aan het verwezenlijken van de doelstellingen van milieueducatie an sich.

Ten slotte kan *GCE* bijdragen aan het teweegbrengen van een daadwerkelijke gedragsverandering in de vorm van het aannemen van een duurzame levensstijl, waarbij het ontwikkelen van altruïstische en collectivistische eigenschappen een belangrijke rol speelt. Dill stelt dat *GCE*, in het licht van de *global consciousness approach*, niet zozeer gaat om politieke en bestuurlijke aspecten, zoals beleidsimplementaties op internationaal niveau, maar eerder draait om moraliteit en altruïsme.¹⁷⁷ Altruïstische eigenschappen kunnen gedefinieerd worden als het plaatsen van collectieve belangen boven het eigen, individuele belang.¹⁷⁸ Daarbij is het van belang dat men zich niet alleen altruïstische opstelt jegens de medemens, maar ook jegens de natuur. Uit onderzoek blijkt dat personen met een meer collectivistische houding tegenover de maatschappij ook milieubewuster gedrag vertonen.¹⁷⁹ Wanneer deze definitie van *GCE* dus wordt ingezet via het onderwijs om altruïstische en collectivistische eigenschappen te ontwikkelen bij scholieren, zal dit waarschijnlijk resulteren in een duurzame gedragsverandering. Dill meent bovendien dat bewustwording over morele aspecten in de internationale samenleving ook tot de kern van *GCE* behoort.¹⁸⁰ Het ontwikkelen van een moreel besef over welke keuzes het beste zijn voor de aarde en de mensheid, kan zodoende ook onder de effecten van *GCE* geschaard worden. Dobson meent dat *GCE* leidt tot lange termijn veranderingen in de houding jegens milieuproblematiek.¹⁸¹ Een verandering in houding leidt ook tot een

¹⁷⁶ Anderson, 'Climate change education for mitigation and adaptation.' 191-206.

¹⁷⁷ Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*, 38-39.

¹⁷⁸ Ibid.

¹⁷⁹ Yoon-Na Cho et al., 'To be or not to be green: Exploring individualism and collectivism as antecedents of environmental behavior', *Journal of Business Research* 66(2013) 8, 1052-1059.

¹⁸⁰ Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*, 38-39.

¹⁸¹ Andrew Dobson, 'Environmental citizenship: towards sustainable development', *Sustainable development* 15 (2007) 5, 276-285.

verandering in gedrag; mensen maken zich een meer milieubewuste levensstijl eigen.¹⁸² *GCE* kan dus bijdragen aan een verandering van attitude tegenover duurzaamheid, door het ontwikkelen van een moreel besef en meer altruïstische en collectivistische eigenschappen jegens het milieu. Wanneer *GCE* uitgevoerd wordt op de manier dat Dobson en Dill het omschrijven, zal *GCE* de uitvoering van het uiteindelijke doel van milieueducatie kunnen bevorderen, namelijk het bewerkstelligen van een bepaalde mate van duurzame gedragsverandering.

GCE met een *global consciousness approach* kan dus op drie manieren bijdragen aan het uitvoeren van de doelstellingen van milieueducatie. Ten eerst kan *GCE* de effectiviteit van internationale samenwerking voor milieubeleid rond klimaatadaptatie en -mitigatie vergroten. Daarnaast vergroot *GCE* het bewustzijn over milieuvraagstukken door de ontwikkeling van verantwoordelijkheidsgevoel en moreel besef te stimuleren. Ten slotte stimuleert *GCE* de ontwikkeling van collectivistische en altruïstische eigenschappen, waardoor leerlingen een meer duurzame levensstijl aannemen.

4.3 Worden de kernaspecten van *GCE* in het vierde *Sustainable Development Goal* zowel theoretisch als praktisch ingezet om milieueducatie te bevorderen?

In 2015 hebben de Verenigde Naties 17 doelen opgesteld omtrent de verduurzaming van de wereld door middel van internationale samenwerking, de zogenaamde *Sustainable Development Goals*. Het vierde doel van de *Sustainable Development Goals* (hierna *SDGs*) is 'to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.'¹⁸³ Door verschillende subdoelen op te stellen heeft de VN verschillende targets en indicatoren voor het behalen van dit doel beschreven. *GCE* wordt duidelijk genoemd in subdoel 4.7, de VN schrijft hierover het volgende:

'By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for

¹⁸² Dobson, 'Environmental citizenship: towards sustainable development', 276-285.

¹⁸³ Verenigde Naties, 'Sustainable Development Goal 4'.

sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.'¹⁸⁴

De indicatoren om de implementatie van subdoel 4.7 te meten beschrijft de VN als volgt: '(the) extent to which (i) global citizenship education and (ii) education for sustainable development, including gender equality and human rights, are mainstreamed at all levels in: (a) national education policies, (b) curricula, (c) teacher education and (d) student assessment.' Het vierde *SDG* kan dus onder andere door het uitvoeren van subdoel 4.7 verwezenlijkt worden, daarbij speelt het implementeren van *GCE* een belangrijke rol.¹⁸⁵ Volgens de VN is *GCE* dus een belangrijk component van educatie over duurzame ontwikkeling.

De VN heeft door het opstellen van het vierde *SDG* een beleidsplan ontworpen om (milieu)educatie te verbeteren. Een indicator voor de effectiviteit van een beleidsplan is de mate waarin de vooropgestelde doelstellingen overeenkomen met de uiteindelijke resultaten.¹⁸⁶ In deze context kan de effectiviteit van milieueducatie zodoende vergroot worden door de vooropgestelde doelstellingen te behalen. De eerder beschreven doelstellingen van milieueducatie kunnen in het kort beschreven worden als het vergroten van het bewustzijn over milieuvraagstukken en het teweegbrengen van duurzame gedragsverandering bij leerlingen. De VN zet bij het vierde *SDG* in zekere mate dezelfde drie kernaspecten van *GCE* in om milieueducatie te bevorderen, deze worden hieronder besproken.

Rieckmann heeft namens UNESCO, een onderdeel van de Verenigde Naties gespecialiseerd in educatie, wetenschap en cultuur, een aantal leerdoelen opgesteld voor het uitvoeren van de *Sustainable Development Goals*.¹⁸⁷ Op verschillende domeinen zijn voor het verwezenlijken van de *SDGs* algemene doelen opgesteld. In het sociale en emotionele domein stelt Rieckmann dat het belangrijk is om leerlingen te

¹⁸⁴ Verenigde Naties, 'Sustainable Development Goal 4'.

¹⁸⁵ Ibid.

¹⁸⁶ Oran R. Young, 'The Effectiveness of International Governance Systems', in: Oran R. Young, *Global Environmental Change and International Governance in a Stateless Society* (Ithaca en Londen 1996) 1-27.

¹⁸⁷ Marco Rieckmann. *Education for sustainable development goals: Learning objectives* (UNESCO publicatie, Parijs 2017).

leren samenwerken en communiceren.¹⁸⁸ Perkins et al. stelt dat deze vaardigheden essentieel zijn in het ontwerpen en implementeren van internationaal milieubeleid.¹⁸⁹ Zoals gesteld in de vorige paragraaf benoemt Ibrahim *GCE* als een middel om deze vaardigheden aan te leren.¹⁹⁰ *GCE* zou op deze manier een relevante bijdrage kunnen leveren aan het verwezenlijken van de *Sustainable Development Goals*.

Over de doelstellingen van formele milieueducatie schrijft de VN het volgende: 'We will be supporting the integration of environmental education into curricula of Universities and colleges in order to increase student awareness, behavioural change, employment opportunities and where possible, the leadership capability of students.'¹⁹¹ Deze definitie, waarin er een nadruk wordt gelegd op het creëren en vergroten van bewustzijn over milieuproblematiek, sluit goed aan op het begrip van de *global consciousness approach* van Dill.¹⁹² Daarnaast noemt de VN ook gedragsverandering als een belangrijk doel van milieueducatie. Inhoudelijk heeft deze gedragsverandering als doel dat leerlingen meer bewuste keuzes gaan maken omtrent hun impact op het milieu en zich daarbij dus een enigszins duurzame levensstijl aanmeten. Ook Rieckmann schrijft dat de nadruk van de leerdoelen van de *SDGs* ligt op het ontwikkelen van vaardigheden zoals zelfreflectie en persoonlijke ontwikkeling.¹⁹³ De doelstellingen binnen dit domein zijn vooral gericht op het ontwikkelen van vaardigheden en competenties die bijdragen aan daadwerkelijke gedragsverandering en/of het ondernemen van actie.¹⁹⁴

UNESCO heeft ook een aantal doelstellingen van milieueducatie opgesteld aan de hand van de 'United Nations Decade of Education for Sustainable Development' (UNDESD), die plaatsvond van 2005 tot en met 2014. Het uiteindelijke einddoel van de UNDESD was om gedragsverandering aan te moedigen dat zou leiden tot een

¹⁸⁸ Rieckmann, *Education for sustainable development goals*.

¹⁸⁹ Perkins et al., 'International perspectives on the pedagogy of climate change', 1043-1052.

¹⁹⁰ Ibrahim, 'Global citizenship education', 177-194.

¹⁹¹ Verenigde Naties, 'Education strategy',

<https://www.unenvironment.org/explore-topics/education-environment/what-we-do/education-strategy> (10 maart 2020).

¹⁹² Dill, *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*, 38-39.

¹⁹³ Rieckmann, *Education for sustainable development goals*.

¹⁹⁴ Ibid.

duurzame toekomst.¹⁹⁵ Een middel om dit doel te bereiken was, uiteraard, via milieueducatie. UNESCO stelt dat door verschillende aspecten van duurzame ontwikkeling te integreren in onderwijsvormen en curricula, de houding tegenover milieuproblematiek verandert, en daarmee ook het gedrag. UNESCO schrijft dat bij het vergroten van het bewustzijn er ook wordt ingespeeld op het verantwoordelijkheidsgevoel, waardoor mensen andere, meer milieubewuste keuzes gaan maken.¹⁹⁶ De VN blijkt dus vanuit verschillende organen binnen de organisatie min of meer dezelfde doelstellingen omtrent milieueducatie op te stellen, namelijk het vergroten van het milieubewustzijn en het teweegbrengen van een duurzame gedragsverandering. Deze specifieke doelstellingen van de VN komen overeen met de eerder genoemde doelen van milieueducatie. Zoals eerder beschreven komen kan *GCE* bijdragen aan het verwezenlijken van deze doelen. *GCE* kan zodoende geïmplementeerd worden door de VN als middel om het vierde *Sustainable Development Goal* te verwezenlijken.

Door het opstellen van subdoel 4.7 heeft de VN ook de implementatie van *Global Citizenship Education* als doel gesteld. Sinds het opstellen van de in totaal 17 *SDGs* in 2015 heeft de VN ieder jaar een evaluatierapport uitgebracht met daarin de stand van zaken wat betreft het uitvoeren van deze doelen. Na een kort empirisch onderzoek is gebleken dat geen enkel VN evaluatierapport van de afgelopen 5 jaar enige vooruitgang benoemd in de implementatie subdoel van 4.7, waaronder het praktiseren van *GCE*.¹⁹⁷ UNESCO daarentegen, heeft wel een aantal voortgangsrapporten uitgebracht over de stand van zaken omtrent de implementatie van subdoel 4.7. UNESCO is één van de stakeholders die bijdraagt aan het uitvoeren van een aantal *SDGs*, waaronder het vierde *SDG*.¹⁹⁸ Uit de rapporten van UNESCO blijkt dat inmiddels tientallen landen zich bezighouden met het implementeren van subdoel 4.7. Over de implementatie van *GCE*

¹⁹⁵ UNESCO, 'UN decade for ESD',

<https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd#> (27 maart 2020).

¹⁹⁶ UNESCO, 'UN decade for ESD'.

¹⁹⁷ Verenigde Naties, 'Special edition: progress towards the Sustainable Development Goals' (versie 8 mei 2019), <https://undocs.org/E/2019/68> (10 april 2020).

¹⁹⁸ Verenigde Naties, 'UN System SDG Implementation', <https://sustainabledevelopment.un.org/content/unsurvey/organization.html?org=UNESCO> (10 april 2020).

specifiek meldt UNESCO bijvoorbeeld dat 11 verschillende overheden hebben aangegeven dat de kennis over (wereld)burgerschap onder scholieren in hun land steeds groter is geworden afgelopen decennia.¹⁹⁹ Hoewel dit een positieve ontwikkeling is, zijn er nog veel landen waar *GCE* dus nog niet voldoende is opgenomen in het onderwijscurricula. Wat betreft de voortgang van de implementatie loopt men tegen veel obstakels aan. Veel landen besteden op dit moment meer aandacht aan het verwezenlijken van andere subdoelen, of rapporteren überhaupt nog niet aan UNESCO, waardoor hun potentiële ontwikkelingen niet geëvalueerd kunnen worden.²⁰⁰ Daarnaast verloopt het proces van curriculumvernieuwing langzaam; UNESCO schrijft dat het herzien en aanpassen van leerboeken om de targets van subdoel 4.7 daarbij te integreren een moeilijke taak is.²⁰¹

Kortom, er wordt aandacht besteed aan het uitvoeren van subdoel 4.7, maar het proces van implementatie verloopt nog erg traag. Dat is een kwalijke zaak omdat het implementeren van *GCE* met een *global consciousness approach* juist de effectiviteit van milieueducatie kan vergroten. Als de VN alle *SDGs*, waaronder subdoel 4.7, wil verwezenlijken in 2030, zou er daarom, parallel aan het verwezenlijken van andere, belangrijke subdoelen ook meer aandacht moeten worden besteed aan de implementatie van *GCE*.

Er kan geconcludeerd worden dat de VN en UNESCO in theorie dezelfde drie kernaspecten van *GCE* inzetten bij het implementeren van milieueducatie via het vierde *SDG*. In de praktijk blijkt echter dat dit moeilijker is dan gedacht. Uit evaluatierapporten van de VN en UNESCO blijkt dat men tegen verschillende obstakels aanloopt bij de uitvoering van subdoel 4.7, en dat het proces van implementatie nog langzaam gaat. Zowel de VN en UNESCO als nationale overheden zullen dus meer aandacht moeten schenken aan het belang van het implementeren van *GCE*.

¹⁹⁹ UNESCO, 'Global Education Monitoring Report 2019', <http://www.unesco.org/gemreport> (11 april 2020).

²⁰⁰ UNESCO, 'Global Education Monitoring Report 2019'.

²⁰¹ Ibid.

4.4 Discussie

Er kunnen een aantal kritische kanttekeningen geplaatst worden binnen dit onderzoek, met name met betrekking tot het praktiseren van *Global Citizenship Education* in het huidige onderwijs. Hoewel *GCE* met een *global consciousness approach* in theorie een interessante bijdrage kan leveren aan milieueducatie en veel potentie heeft als nieuwe vorm van onderwijs, blijkt het integreren van *GCE* in huidige onderwijscurricula nog erg lastig en moeizaam te gaan. Er dient dus meer onderzoek te worden gedaan naar de manier waarop dit implementatieproces effectiever plaats kan vinden. Daarbij kan het helpen om het belang van *GCE* meer onder de aandacht te brengen, zodat beleidsmakers de potentiële bijdrage van *GCE* aan het (milieu)onderwijs zullen inzien en het implementatieproces soepeler zal verlopen. Door de beperkte omvang van het onderzoek heeft dit hoofdstuk hier niet genoeg op kunnen focussen. Ironisch genoeg moeten mensen zich dus eerst bewust worden van het belang van *GCE*, voordat zij *GCE* zullen gaan implementeren om toekomstige generaties ditzelfde bewustzijn ook aan te leren.

4.5 Conclusie

Aan het einde van dit hoofdstuk kan geconcludeerd worden dat *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach* in theorie op verschillende manieren een bijdrage kan leveren aan het uitvoeren van het vierde *Sustainable Development Goal*. Ten eerste kan *GCE* de effectiviteit van internationale samenwerking voor milieubeleid rond klimaatadaptatie en -mitigatie bevorderen. Ten tweede vergroot *GCE* het bewustzijn over milieuvraagstukken door de ontwikkeling van verantwoordelijkheidsgevoel en moreel besef te stimuleren. Ten slotte kan *GCE* een daadwerkelijke gedragsverandering in de vorm van het aannemen van een duurzame levensstijl teweegbrengen, omdat het de ontwikkeling van collectivistische en altruïstische eigenschappen bij scholieren stimuleert. Deze kernaspecten van *GCE* lijken ook door de VN te worden erkend en gebruikt tijdens het opstellen van het vierde *SDGI*. In theorie lijkt *GCE* als vorm van milieueducatie met een *global consciousness*

approach de implementatie van het vierde *SDG* dus positief te beïnvloeden. Uit empirisch onderzoek blijkt echter dat het implementatieproces van *GCE* nog erg moeizaam verloopt. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de VN meer aandacht zou moeten schenken aan het belang van *GCE*, zowel bij het opstellen van het vierde *SDG* als bij het uitvoeren ervan.

4.6 Bibliografie Hoofdstuk 4

Alexander, Lisa V. et al., 'Summary for Policymakers', in: Thomas F. Stocker et al. (Red.), *Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC Rapport, Cambridge en New York 2013), 3-29.

Anderson, Allison, 'Climate change education for mitigation and adaptation', *Journal of Education for Sustainable Development*, 6 (2012) 2, 191-206.

Cho, Yoon-Na, et al., 'To be or not to be green: Exploring individualism and collectivism as antecedents of environmental behavior', *Journal of Business Research* 66 (2013) 8, 1052-1059.

Dill, Jeffrey S., *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age* (eBook, New York 2013).

Dobson, Andrew, 'Environmental citizenship: towards sustainable development', *Sustainable development* 15 (2007) 5, 276-285.

Erhabor, Norris I., en Juillet U. Don, 'Impact of Environmental Education on the Knowledge and Attitude of Students towards the Environment', *International Journal of Environmental and Science Education* 11 (2016) 12, 5367-5375.

Harold R. Hungerford en Trudi L. Volk, 'Changing learner behavior through environmental education', *The journal of environmental education* 21 (1990) 3, 8-21.

Ibrahim, Tasneem, 'Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum?', *Cambridge Journal of Education* 35 (2005) 2, 177-194.

Masini, Eleonora B., 'Intergenerational responsibility and education for the future', *Futures* 45 (2013) S32-S37.

Perkins, Krystal M., et al., 'International perspectives on the pedagogy of climate change', *Journal of Cleaner Production* 200 (2018) 1043-1052.

Pigozzi, Mary J., 'A UNESCO view of global citizenship education', *Educational Review* 58 (2006) 1, 1-4.

Rieckmann, Marco, *Education for sustainable development goals: Learning objectives* (UNESCO publicatie, Parijs 2017).

UNESCO, 'Global Education Monitoring Report 2019', <http://www.unesco.org/gemreport> (11 april 2020).

UNESCO, 'UN decade for ESD', <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd#> (27 maart 2020).

Verenigde Naties, 'Education strategy', <https://www.unenvironment.org/explore-topics/education-environment/what-we-do/education-strategy> (10 maart 2020).

Verenigde Naties, 'Special edition: progress towards the Sustainable Development Goals' (versie 8 mei 2019), <https://undocs.org/E/2019/68> (10 april 2020).

Verenigde Naties, 'Sustainable Development Goal 4', <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4> (4 maart 2020).

Verenigde Naties, 'UN System SDG Implementation', <https://sustainabledevelopment.un.org/content/unsurvey/organization.html?org=UNESCO> (10 april 2020).

Wals, Arjen EJ, en Peter Blaze Corcoran (Red.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (Wageningen 2012).

Young, Oran R., 'The Effectiveness of International Governance Systems', in: Oran R. Young, *Global Environmental Change and International Governance in a Stateless Society* (Ithaca en Londen 1996) 1-27.

Hoofdstuk 5: De integratie

In dit onderzoek zijn vanuit de disciplines Internationale Betrekkingen, Geschiedenis, Onderwijswetenschappen en Milieu- en Maatschappijwetenschappen vier verschillende perspectieven gepresenteerd op de behoefte aan *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach* als een nieuw doel van onderwijs. In dit hoofdstuk zullen allereerst deze disciplinaire inzichten kort worden uitgelicht. Vervolgens zal aan de hand van het uitzetten van de verschillen en overeenkomsten tussen deze inzichten een *common ground* worden gecreëerd.²⁰² Vanuit deze *common ground* wordt vervolgens een *more comprehensive understanding* geformuleerd: de integratie naar een overkoepelend interdisciplinair inzicht om zo een nieuw, completer en genuanceerder begrip te kunnen geven van de behoefte aan *Global Citizen Education* met een *global consciousness approach* als nieuw doel van onderwijs.²⁰³

5.1 De disciplinaire inzichten

Hoofdstuk 1: Internationale Betrekkingen (Vanaf hier: H1)

Het gedachtegoed van de Nederlandse populistisch radicaal rechtse partijen, te weten Forum voor Democratie (FvD) en Partij voor de Vrijheid (PVV), is strijdig met de *gca*. De populistisch radicaal rechtse partijen worden gekenmerkt door nativisme, autoritarisme, populisme, en radicalisme. *Gca* vindt onder andere zijn grondslag in het Westerse liberalisme en heeft als kernwaarden wereldoriëntatie, culturele sensitiviteit en empathie. De kernwaarden van FvD en PVV doorkruisen de *gca*. Allereerst, staat de Westerse liberale democratie, met een nadruk op de individuele rechten, lijnrecht tegenover het nativistische en populistische karakter van FvD en PVV, die streven naar een homogeen Nederlands volk en een meerderheidsdemocratie. Ten tweede zien FvD en PVV het multiculturalisme als een bedreiging voor de Westerse samenleving. In tegenstelling tot het stimuleren van culturele sensitiviteit, zien FvD en PVV de Nederlandse cultuur als superieur ten opzichte van andere culturen binnen de

²⁰² Repko en Szostak, *Interdisciplinary Research*, 61.

²⁰³ *Ibid.*, 428.

Nederlandse grenzen. Ten derde bevordert het populistische karakter van FvD en PVV apathie, de angst voor de ander, in plaats van empathie voor de ander. Kortom een behoefte aan *gca* vanuit de FvD en PVV ontbreekt.

Hoofdstuk 2: Geschiedenis (Vanaf hier: H2)

Wereldoriëntatie kan bijdragen aan de bewustwording van burgerschap. Empathie kan nuttig zijn bij het ontwikkelen van een moreel karakter. Culturele sensitiviteit kan voor begrip van andere culturen zorgen. De geschiedenis van deze drie pijlers gaat niet verder terug dan de negentiende eeuw, maar burgerschap in onderwijs kent een langere geschiedenis. Binnen de onderwijsfilosofie wordt 1725 als *turning point* gezien: doelstelling niet meer om de mens dichterbij God te brengen, maar om de mens tot burger in een natie op te leiden. Plato en Aristoteles legden al een verband tussen onderwijs en het opleiden van burgers. Sociale en culturele elementen van burgerschap zijn in de twintigste eeuw ontstaan, net als het concept wereldburgerschap. De drie pijlers kunnen onder moreel onderwijs worden geschaard. Confucius en Socrates schreven al over moreel onderwijs. De voornaamste basis wordt in de Renaissance opgezet, tijdens de Verlichting uitgewerkt en in de twintigste eeuw op voortborduurde. Rousseau zei voor het eerst dat onderwijsfilosofie moest gaan over 'wie' er onderwezen wordt. Herbart maakte al net als Dill onderscheid in moreel en praktisch onderwijs. Fröbel: onderwijs vormt kinderen van 'self-centeredness' tot 'society of children'.

Hoofdstuk 3: Onderwijswetenschappen (Vanaf hier: H3)

Onderwijsdoelen bevinden zich op een continuüm met enerzijds het opleiden voor externe doeleinden en anderzijds het centraal stellen van persoonsvorming. *Gca* is een vorm van moreel onderwijs opgekomen als reactie op onderwijsontwikkelingen die voornamelijk opleiden voor externe doeleinden. De stroming wil bijdragen aan persoonsvorming, maar ook het externe doel dienen maatschappelijke uitdagingen op te lossen. Onderwijs in empathie is onderdeel van *gca*, omdat empathie verband houdt met moraliteit. Empathie leert mensen het perspectief van een ander te begrijpen en geeft hen het vermogen zich te verplaatsen in de ander. Empathisch reageren is daarom een vorm altruïstisch gemotiveerd gedrag. Er is een relatie aangetoond tussen

een afgeremde empathie ontwikkeling en een verhoogd risico op het vertonen van antisociaal gedrag, zoals gewelddadigheid of criminaliteit. Het lijkt er echter op dat deze ontwikkeling later nog hersteld of bevorderd kan worden door middel van onderwijsprogramma's. Om de persoonsvorming centraler te stellen, kan informatie over de ontwikkeling van empathie nuttig zijn bij de implementatie van onderwijs in empathie.

Hoofdstuk 4: Milieu- en Maatschappijwetenschappen (Vanaf hier: H4)

De doelen van milieueducatie, die overeenkomen met de inhoud van de *Sustainable Development Goals (SDGs)* van de VN, bestaan zowel uit het milieubewust maken van scholieren als het teweegbrengen van een daadwerkelijke duurzame gedragsverandering, het ontwikkelen van verantwoordelijkheidsgevoel is daarbij van groot belang. Ten eerste kan het ontwikkelen van een wereldwijd bewustzijn en communicatieve vaardigheden d.m.v. *GCE* bijdragen aan een effectieve internationale samenwerking. Mondiale problemen zoals klimaatverandering vragen om zo'n internationale aanpak voor het ontwerpen en implementeren van milieubeleid. Ten tweede vergroot *GCE*, door middel van het ontwikkelen van een moreel bewustzijn, het verantwoordelijkheidsgevoel van scholieren om zorg te dragen voor de aarde. Ten slotte stimuleert *GCE* de ontwikkeling van altruïstische en collectivistische eigenschappen, die zorgen voor een meer milieubewuste houding. Dit leidt tot gedragsverandering in de vorm van het aannemen van een duurzamere levensstijl. De bijdrage van *GCE* als vorm milieueducatie aan het uitvoeren van de *SDGs* is dus groot, maar vanuit de casus van het vierde *SDG* van de VN blijkt dat het implementeren van *GCE* met een *global consciousness approach* in huidige onderwijscurricula nog moeizaam verloopt.

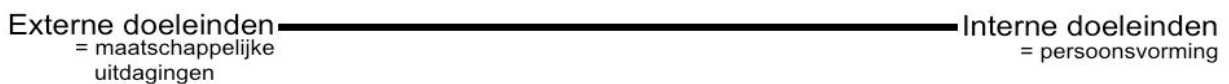
5.2 Het creëren van *common ground*

Nu de disciplinaire inzichten helder zijn, is de volgende stap het creëren van *common ground*. Dit houdt in dat we op zoek gaan naar disciplinaire elementen (concepten,

assumpties of theorieën) die met elkaar conflicteren of overeenkomen.²⁰⁴ Het modificeren van elementen om conflict te verkleinen, vraagt om het gebruik van verschillende integratietechnieken.²⁰⁵

Extensie continuüm onderwijsdoelen

Zowel H2 als H3 benoemen het maatschappelijke debat over de verschillende doelen die onderwijs kan dienen. In H2 wordt een tweedeling gemaakt tussen onderwijs dat enerzijds kennisgericht en daarmee praktisch van aard kan zijn. H2 gebruikt hiervoor de term *teaching*. Anderzijds kan een vorm van moreel onderwijs doel dienen het karakter van de scholier te vormen. Hiervoor gebruikt H2 de term *educational*. In H3 wordt dit debat op een schaal geplaatst, met enerzijds het doel van onderwijs om extern op te leiden en anderzijds het doel de persoonsvorming te dienen. Daarbij wordt genoemd dat deze schaal een transformatie is en geen strikte tweedeling, onderbouwd vanuit het idee dat ook in het proces van het opleiden voor externe doeleinden, de persoonsvorming betrokken is en andersom. De concepten die in H2 onder *teaching* vallen, zijn allemaal onderdeel van het doel van onderwijs om op te leiden voor externe doeleinden. De concepten die in H2 onder *educational* vallen hebben meer betrekking op interne doeleinden, de vorming van personen door middel van onderwijs. De termen *teaching* en *educational* kunnen dus op eenzelfde manier worden gedefinieerd als de termen *externe doeleinden* en *interne doeleinden* en zullen daarom vanaf nu onder deze termen vallen.



Interpretatie 21e eeuwse uitdagingen

De inleiding van dit onderzoek stelt dat *GCE* een middel is om scholieren voor te bereiden op de 21e eeuwse uitdagingen. Verschillende uitdagingen komen naar voren: de opkomst van kunstmatige intelligentie, ecologische rampen ten gevolge van klimaatverandering, de onderdruk zetting van de liberale democratie en de COVID-19

²⁰⁴ Repko en Szostak, *Interdisciplinary Research*, 61.

²⁰⁵ Repko en Szostak, *Interdisciplinary Research*, 61.

pandemie. Op de meeste van deze voorbeelden wordt in de disciplinaire hoofdstukken niet ingegaan. H4 gaat in op klimaatverandering en noemt dat de meest prangende uitdaging. Het wordt ook wel een mondiaal milieuprobleem genoemd, waar overkoepelend het woord milieuproblematiek voor wordt gebruikt. H1 gaat diep in op polarisatie als uitdaging. H1 en H2 beschrijven uitdagingen van een multiculturele samenleving, wat gelijk aan 21e eeuwse uitdagingen kan worden getrokken, aangezien vrijwel alle samenlevingen in de 21e eeuw multicultureel zijn.²⁰⁶ H3 noemt als het verminderen van gewelddadig of crimineel gedrag in de maatschappij uitdagingen van de 21^e eeuw.

Distinguishing 'klimaat'

Zowel in H3 als in H4 wordt het concept 'klimaat' gebruikt. Deze twee concepten moeten echter van elkaar worden onderscheiden, omdat zij een andere betekenis kennen. In H4 wordt het concept 'klimaat' gezien als de weersomstandigheden die per gebied en periode kunnen verschillen en zowel door de natuur als de mens beïnvloed kunnen worden. In H3 komt het concept 'klimaat' neer op de sfeer die ergens hangt. Het wordt specifiek gebruikt in de context van een 'schoolklimaat'.

Distinguishing 'cultuur'

In H1, H2 en H3 wordt het concept 'cultuur' gebruikt. In H3 kent dit concept echter een andere definitie dan in H1 en H2. In H3 wordt cultuur gebruikt in de context van het gemeenschappelijke gedrag en de normen en waarden in de manier waarop mensen in een bepaalde organisatie met elkaar en met de buitenwereld omgaan. H1 en H2 hanteren de betekenis van cultuur als de gewoonten en (gedrags)regels zoals deze bij een volk of stam horen. Vanaf nu zal het concept cultuur zoals deze in H3 voorkomt voortaan 'organisatiecultuur' worden genoemd.

Intensie 'wij versus zij denken'

H3 beschrijft dat uit onderzoek blijkt dat mensen minder moreel, antisociaal gedrag, zoals geweld kunnen gaan vertonen door ervaring met bijvoorbeeld een bepaalde organisatiecultuur. Uit H1 blijkt dat populistisch radicaal rechtse partijen door middel van

²⁰⁶ Will Kymlicka, *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights* (New York 1995) 1.

populistische uitspraken het 'wij versus zij denken' en polarisatie stimuleren. In tegenstelling tot het stimuleren van empathie voor de ander, ontwikkelen populistisch radicaal rechtse partijen door middel van populistische uitspraken apathie, angst voor de ander. Door middel van de integratietechniek intensie kan zo het stimuleren van het 'wij versus zij denken' als gedrag van politieke partijen als specifiek voorbeeld van de theorie over de ervaring met een bepaalde organisatiecultuur als oorzaak voor de afwezigheid van empathie worden geformuleerd.²⁰⁷

Extensie 'verantwoordelijkheidsgevoel'

H2 laat veel onderwijsfilosofieën zien, waarvan sommigen op de ontwikkeling van een *burgerlijk verantwoordelijkheidsgevoel* wijzen. Deze verantwoordelijkheid vindt dus plaats op nationaal niveau. In H3 komt het vergroten van de *sociale verantwoordelijkheid* naar voren. Beide vormen van verantwoordelijkheidsgevoel vallen onder de verantwoordelijkheid die burgers voor hun natie dragen.²⁰⁸ H4 gebruikt de term verantwoordelijkheidsgevoel op een ander niveau: voor de internationale gemeenschap, inclusief toekomstige generaties. H4 wordt geschreven vanuit de discipline milieu- en maatschappijwetenschappen en laat zien dat verantwoordelijkheidsgevoel niet enkel de mens betreft, maar ook de ecologie. Alle definities van de term 'verantwoordelijkheidsgevoel' worden vanuit het perspectief van burgerschap gedefinieerd. H2 en H3 doelen op nationaal burgerschap op een korte tijdschaal, waar H4 het heeft over wereldburgerschap op een langdurige tijdschaal. Door middel van extensie kan de term uitgebreid worden en hanteren vanaf hier verantwoordelijkheidsgevoel van burgers voor de wereld om hen heen op nationaal, internationaal, intergenerationeel en ecologisch niveau.

Distinguishing en extensie altruïsme

Net als verantwoordelijkheidsgevoel, kan altruïsme op verschillende niveaus plaatsvinden. H3 beschrijft altruïstische eigenschappen in de context van empathie.

²⁰⁷ Willem Koomen, Joop van der Pligt, 'Achtergronden en determinanten van radicalisering en terrorisme', *Tijdschrift voor Criminologie* 51 (2009) 4, 345-359.

²⁰⁸ "Burgerschap beperkt zich daarbij niet meer tot het politieke domein, maar strekt zich uit tot de sociale omgang en tot identiteitsontwikkeling. In burgerschap valt het politieke, het sociale en het persoonlijke samen.", Wiel Veugelers, 'Democratie leren: Van der Hoeven en De Winter over onderwijs en burgerschapsvorming', *Pedagogische Studiën* 83 (2006) 2, 156-166, 159.

Empathie wordt gedefinieerd als ‘het begrijpen van het perspectief van een ander persoon en het vermogen zich te verplaatsen in de ervaring van de ander, zonder hierbij het gevoel van eigenwaarde te verliezen’. Empathisch reageren, wanneer dit voortkomt vanuit het waarnemen van de situatie van de ander en het willen verkleinen van diens lijden, wordt daarom gezien als altruïstisch gemotiveerd gedrag. H4 ziet het ontwikkelen van altruïstische eigenschappen als een belangrijke stap om duurzaam gedrag te vergroten. In deze context ligt de focus van altruïstische eigenschappen zowel op het opkomen voor de belangen van anderen (waaronder toekomstige generaties) als op het zorg dragen voor de natuur, waarvan de gezondheid uiteindelijk in belang is voor de gehele mensheid. De definities over altruïsme komen dus voor een groot gedeelte overeen tussen de twee hoofdstukken. Er dient echter een onderscheid te worden gemaakt tussen twee soorten altruïsme: een humane (de mens betreffende) en een ecologische. Empathie kan een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van humaan altruïsme. H3 spreekt alleen van humaan altruïsme en H4 van zowel humaan als ecologisch altruïsme.

H4 beschrijft het belang van zowel humane als ecologische altruïstische eigenschappen voor het ontwikkelen van duurzaam gedrag. H3 stelt dat empathie humaan altruïsme vergroot. Er kan zodoende geconcludeerd worden dat empathie indirect leidt tot het teweegbrengen van duurzaam gedrag. Omdat zowel humaan als ecologisch altruïsme leidt tot duurzaam gedrag, zal vanaf nu d.m.v. extensie de overkoepelende term altruïsme gebruikt worden.

Herdefiniëring en extensie verbondenheid individuen, culturen en/of de natuur

In elk disciplinair hoofdstuk komt naar voren hoe *gca* de scholier wil opleiden met een gevoel van verbondenheid met andere individuen, andere culturen en de natuur. Er worden hiervoor in de disciplines verschillende concepten gebruikt. H1 noemt het concept ‘verbinding’ in de context van populistisch radicaal rechtse partijen. Over deze partijen wordt in H1 gezegd dat zij door culturele verschillen te benadrukken enerzijds culturele groepen in de samenleving verdelen en anderzijds binnen hun eigen culturele groep verbinding creëren. H2 heeft het tevens over het concept ‘verbinding’. Hier wordt

culturele sensitiviteit aan wereldoriëntatie gekoppeld: door begrip te ontwikkelen voor andere culturen kan de verbintenis tussen jezelf en de wereld om je heen worden vergroot. *Gca* kan dat gevoel van verbondenheid tussen een leerling en zijn of haar omgeving vergroten, door niet enkel op individuele doelen en interesses te focussen, maar op universele morele normen. H3 noemt de termen 'gemeenschappelijkheid', in de context dat moreel onderwijs een rol kan spelen om een evenwicht tussen individualiteit en gemeenschappelijkheid te creëren. In H3 wordt het niet zo genoemd, maar de stap tussen een gevoel van individualiteit en een gevoel van gemeenschappelijkheid is het leggen van verbinding. Op een vergelijkbare manier kan verbinding worden teruggezien in het concept 'collectivisme', dat H4 aanhaalt. Individuen met een collectivistische houding voelen zich verbonden met elkaar en veeleer met het milieu. H4 schrijft dat collectieve eigenschappen kunnen bijdragen aan het creëren van een duurzame gedragsverandering. Het concept altruïsme dat in H3 en H4 wordt genoemd als overkoepelende term voor het opkomen voor de belangen van andere mensen en de ecologie, komt ook neer op de verbinding die bestaat tussen het individu en zijn/haar omgeving.

Hoewel de concepten verschillen, behandelen ze dus een overkoepelende kwestie: (gebrek aan) verbinding. Door middel van extensie zullen deze verschillende termen vanaf hier met een overkoepelend concept wijzen naar een samengetrokken definitie: kosmopolitisme. In H2 wordt kort genoemd dat leerlingen bepaalde kosmopolitische waarden en inzichten moeten ontwikkelen die nodig zijn voor een evenwichtig en sociaal gerechtvaardigde wereld. Hier wordt tevens aangegeven dat er niet één ingestemde definitie van kosmopolitisme is.²⁰⁹ Aangezien we *gca* onder moreel onderwijs rangschikken, hanteren we de definitie van kosmopolitisme die in moreel onderwijs wordt behandeld. Hier heeft kosmopolitisme twee centrale uitgangspunten. Ten eerste is het zijn van een 'mens' ieders belangrijkste identiteit, boven bijvoorbeeld een nationale, culturele of klasse identiteit. Ten tweede zijn alle mensen op de wereld

²⁰⁹ Voor een uitgebreide discussie over definities van kosmopolitisme, zie: Laura Oxley en Paul Morris, 'Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions', *British Journal of Educational Studies* 61 (2013) 3.

onderdeel van één gemeenschap en moeten ze allemaal evenveel zorg dragen voor de wereld: dus voor elkaar en voor de natuur.²¹⁰ Dit idee van een wereldgemeenschap staat centraal in de term collectivisme van H4. Moraal kosmopolitisme is tevens terug te zien in universele mensenrechten verklaringen, zoals geschiedt bij de VN.²¹¹ Kortom, ook al is de term kosmopolitisme in H1, H3 en H4 niet genoemd, de concepten verbinding, gemeenschappelijkheid, collectivisme en altruïsme zijn terug te zien in kosmopolitisme en kunnen daarom onder deze term worden geschaard. Vanaf hier zal daarom het concept kosmopolitisme voor al deze begrippen worden gehandhaafd.

Wederkerigheid kosmopolitisme

H2 brengt de vergenoegdheid van zorgzaam gedrag, waar kosmopolitisme onder valt, op: verlichtingsfilosoof Fröbel stelt dat wanneer je voor iets of iemand anders kan zorgen, je ook leert om beter voor je eigen leven te zorgen. Het ontwikkelen van kosmopolitisme heeft dus niet alleen voordelen voor externe doeleinden zoals duurzame ontwikkeling, maar ook voor interne doeleinden. Er is dus sprake van wederkerigheid. Bovendien is er nog een vorm van wederkerigheid aanwezig: een individu dat zelf kosmopolitische waarden heeft ontwikkeld, zal ook van anderen verlangen dat zij zich kosmopolitisch opstellen.

Vershil in behoefte aan internationale samenwerking en kosmopolitisme

Binnen de disciplinaire hoofdstukken wordt een verschil opgemerkt in de behoefte aan internationale samenwerking en kosmopolitisme om de uitdagingen van de 21^e eeuw op te kunnen lossen. In H1 komt namelijk een afwezigheid van deze behoefte naar voren. Het stuk beschrijft hoe de populistisch radicaal rechtse partijen de nadruk op de interne verbinding binnen het homogene Nederlandse volk leggen. Naast de interne homogeniteit benadrukken de partijen de bedreiging van de externe heterogeniteit. De populistisch radicaal rechtse partijen voelen vanuit dit gedachtengoed slechts de behoefte tot samenwerking binnen landsgrenzen. H1 concludeert dat de ideeën van deze populistisch radicaal rechtse partijen strijdig zijn met het *gca* gedachtengoed. De

²¹⁰ Wiel Veugelers, 'The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education', *Globalisation, Societies and Education* 9 (2011) 3-4, 473-485, 475.

²¹¹ Oxley en Morris, 'Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions', 308.

gedachtegoederen die ten grondslag liggen aan de *gca* stellen namelijk dat de geglobaliseerde wereld voor nieuwe uitdagingen staat die slechts opgelost kunnen worden door middel van internationale samenwerking en kosmopolitisme. Zo bepleit H4 dat een mondiaal collectivisme dat voorbij gaat aan nationale grenzen, culturen en identiteiten nodig zal zijn om het klimaatprobleem op te kunnen lossen. Ondanks het wetenschappelijke bewijs voor deze benodigde internationale samenwerking om problemen als deze op te lossen, ontkennen de populistisch radicaal rechtse partijen de meerwaarde ervan.²¹² Zij gaan hierin nog een stap verder en ontkennen in dit geval zelfs het bestaan van een klimaatprobleem.²¹³

5.3 More comprehensive understanding

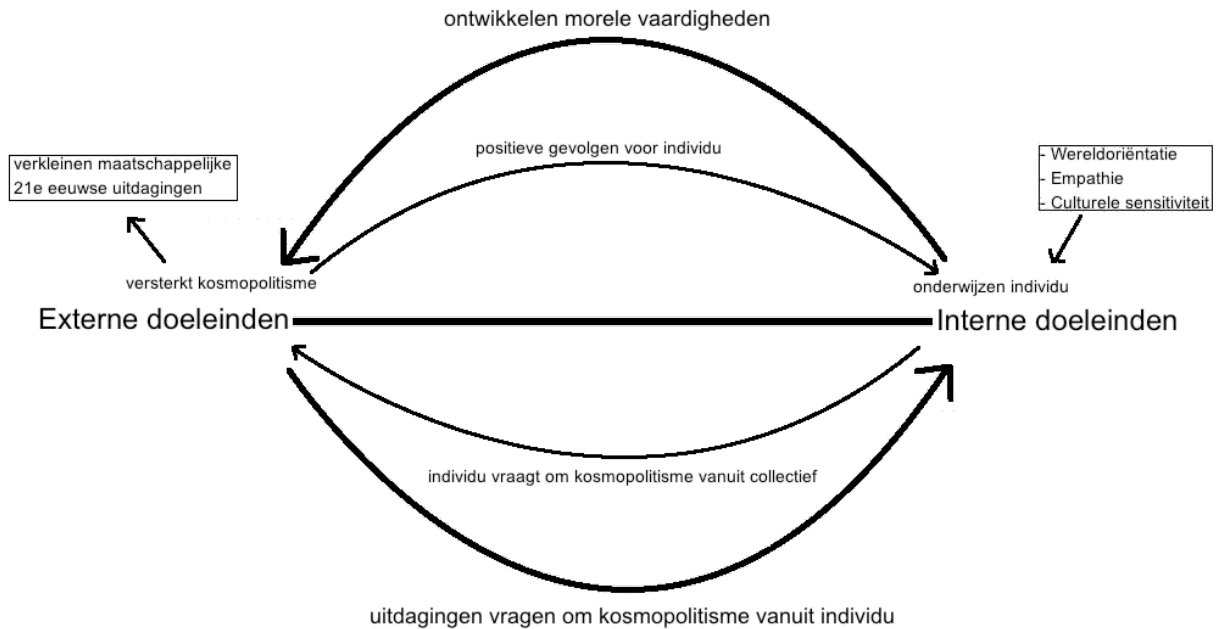
De modificatie van de verschillen en overeenkomsten tussen de disciplinaire inzichten in de *common ground*, leidt tot een overkoepelend interdisciplinair inzicht dat de behoefte aan *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach* als nieuw doel van onderwijs weergeeft.

De potentiële bijdrage van het *gca* onderwijs is weergegeven in het volgende schema:

²¹² Lisa V. Alexander et al., 'Summary for Policymakers', in: Thomas F. Stocker et al. (Red.), *Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC Rapport, Cambridge en New York 2013), 3-29.

²¹³ Forum Voor Democratie, 'De Grafieken Van Het Klimaatdebat' (versie 13 december 2018), <https://forumvoordemocratie.nl/actueel/de-grafieken-in-het-klimaatdebat> (10 april 2020).

Potentiële bijdrage *global consciousness approach*



In het schema is aan de linkerzijde weergegeven welke externe doeleinden het *gca* onderwijs zou dienen: het verkleinen van de maatschappelijke uitdagingen van de 21e eeuw, die zijn opgekomen mede als gevolg van het proces van globalisering. Deze uitdagingen vragen om een kosmopolitische houding van de burger (schema: dikke pijl van links naar rechts). In het schema is aan de rechterzijde weergegeven hoe scholieren door *gca* opgeleid zullen worden met morele vaardigheden (wereldoriëntatie, empathie en culturele sensitiviteit). De ontwikkeling van deze morele vaardigheden zal de benodigde kosmopolitische houding versterken (schema: dikke pijl van rechts naar links) en als gevolg hiervan de 21e eeuwse uitdagingen verkleinen. Het verkleinen van deze gezamenlijke uitdagingen zal tevens positieve gevolgen kennen voor het individu (schema: dunne pijl van links naar rechts). Nadat een individu kosmopolitische waarden heeft aangeleerd, zal dat individu verlangen van andere individuen van het collectief, dat zij ook kosmopolitische waarden aanleren. De vraag om kosmopolitisme zal dus wederkerig zijn (schema: dunne pijl van rechts naar links).

De behoefte aan *gca* onderwijs kent echter weerstand, omdat het een vorm van moreel onderwijs is en wat als moreel wordt beschouwd kan afhankelijk zijn van iemands wereldbeeld. Zo heeft dit onderzoek aangetoond dat bepaalde maatschappelijke groepen de meerwaarde van een kosmopolitische houding en een internationale samenwerking niet zien. In het huidige onderwijs is de rol voor het aanleren van morele vaardigheden daarom maar klein. Hoewel de vaardigheden waar *gca* mee opleidt moreel van aard zijn, zijn ze nodig om de 21e eeuwse uitdagingen te verkleinen waarvan het bestaan wetenschappelijk is aangetoond. Wanneer we deze 21e eeuwse uitdagingen willen verkleinen, zal dus of het idee dat onderwijs niet moreel mag opleiden moeten worden losgelaten, of de oplossing voor deze uitdagingen zal in een andere richting dan het onderwijs moeten worden gezocht.

5.4 Conclusie en evaluatie

De hoofdvraag van dit interdisciplinaire onderzoek luidt: In hoeverre is er behoefte aan het *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*? Uit de *common ground* en de *more comprehensive understanding* blijkt een grote behoefte aan *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach* als nieuw doel van onderwijs. De behoefte vloeit voort vanuit de maatschappelijke 21e eeuwse uitdagingen die om een kosmopolitische houding vraagt. Door middel van *gca* onderwijs worden scholieren opgeleid met morele vaardigheden wat leidt tot een kosmopolitische houding. Tevens zal het verkleinen van 21e eeuwse maatschappelijke uitdagingen, door middel van een collectief aangenomen kosmopolitische houding, positieve gevolgen hebben voor het individu. In dit kader blijkt ook de behoefte van het individu aan *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*. Ondanks, de behoefte vanuit het individu en de maatschappelijke 21e eeuwse uitdagingen, verzetten bepaalde maatschappelijke groepen zich tegen de fundamenteën van het *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*. De crux van het verzet zit hem voornamelijk in de subjectiviteit van morele waarden; het verschil in opvattingen over wat morele waarden zijn. Toch dienen maatschappelijke 21e eeuwse

uitdagingen, die wetenschappelijk zijn vastgesteld, wel aangepakt te worden middels kosmopolitisme.

Ter evaluatie van dit interdisciplinaire onderzoek zijn er een aantal kritische kanttekeningen te plaatsen. Ondanks de succesvolle beantwoording van de hoofdvraag, ontbreekt een beoordeling van het huidige onderwijs. Een dergelijke beoordeling biedt een volledig overzicht van de huidige status van het onderwijs en de meerwaarde van *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*. Een dergelijke beoordeling van het huidige onderwijs ontbreekt gezien de grootte van het onderzoek dit niet toelaat. In het kader van empathie als kernwaarde van *Global Citizenship Education* met een *global consciousness approach*, stelt dit onderzoek duidelijk wat de definitie van empathie is, wat de meerwaarde van empathie en wat empathie kan bijdragen aan het onderwijs. In dit onderzoek ontbreken echter concrete voorbeelden hoe onderwijs in empathie kan worden vormgegeven. Daarnaast ontbreekt in dit onderzoek een analyse van mogelijke implementatie van *gca* onderwijs. In het kader van toekomstig onderzoek is een analyse van het huidige onderwijs, het vormgeven van empathie in onderwijs en de implementatie van *gca* onderwijs relevant.

Bibliografie algemeen

CBS, 'Dossier globalisering', <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-globalisering> (3 april 2020).

Forum Voor Democratie, 'De Grafieken Van Het Klimaatdebat' (versie 13 december 2018), <https://forumvoordemocratie.nl/actueel/de-grafieken-in-het-klimaatdebat> (10 april 2020).

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

Koomen, Willem, en Joop van der Pligt, 'Achtergronden en determinanten van radicalisering en terrorisme', *Tijdschrift voor Criminologie* 51 (2009) 4, 345-359.

Kymlicka, Will, *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights* (New York 1995).

Oxley, Laura, en Paul Morris, 'Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions', *British Journal of Educational Studies* 61 (2013) 3.

Repko, Allen F., en Rick Szostak, *Interdisciplinary Research: Process and Theory* (Los Angeles 2017).

Veugelers, Wiel, 'Democratie leren: Van der Hoeven en De Winter over onderwijs en burgerschapsvorming', *Pedagogische Studiën* 83 (2006) 2, 156-166.

Veugelers, Wiel, 'The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education', *Globalisation, Societies and Education* 9 (2011) 3-4, 473-485.