

# De wereld van jongeren

Een kwalitatief onderzoek naar de succesfactoren van *Global Citizenship education* (GCE) in combinatie met de belevings- en leefwereld van jongeren.



Bron: eco-schools.nl.

**Master Scriptie Sociology: Contemporary Social problems**

**Universiteit van Utrecht**

**Student:** Louise de Maat

**Student nummer:** 7567057

**Begeleider:** Luuk Mandemakers

**Tweede lezer:** Deni Mazrekaj

**Datum:** 24 juni 2022

## **Inhoudsopgave**

0.1 Abstract	3
0.2 Ethische verklaring	3
<b>1. Introductie</b>	<b>4</b>
1.1 Globalisering en GCE	4
1.2 Belang van belevings- en leefwereld	5
1.3 Onderzoeksvragen	6
<b>2. Theoretisch kader</b>	<b>7</b>
2.1 Criteria voor succes	7
2.2 Belevingswereld en leefwereld	10
2.3 Differentiatie in belevings- en leefwerelden	11
<b>3. Data &amp; methode</b>	<b>16</b>
3.1 Kwalitatief onderzoek	16
3.2 De respondenten en toegang	17
3.3 Topics	17
3.4 Data-analyse	18
3.5 Betrouwbaarheid en validiteit	19
<b>4. Resultaten</b>	<b>19</b>
4.1 Succesfactoren van GCE	20
4.2 Valkuilen van GCE	21
4.3 De belevingswereld en leefwereld in verband met de succesfactoren	21
4.4 Differentiatie tussen groepen	23
<b>5. Conclusie &amp; discussie</b>	<b>27</b>
5.1 De onderzoeksvragen beantwoorden	27
5.2 Discussie	30
<b>6. Beleidsadvies</b>	<b>31</b>

## **0.1 Abstract**

Om de levens van mensen aan te laten sluiten bij het ‘tijdperk van globalisering’ is er educatieve impact nodig vanaf een jonge leeftijd. Global Citizenship Education (GCE) zorgt voor maatschappelijk bewustzijn en betrokkenheid onder leerlingen om hen de wereld in te laten gaan als ‘global citizen’. Maar wat is de best manier om dit te doen, wat zorgt voor het meeste succes in GCE en daarmee voor de meeste blijvende impact onder leerlingen? De belevingswereld van kinderen is hierbij erg belangrijk aangezien dit bepaald wat zij leuk of interessant vinden in het dagelijks leven en dit de impact kan bevorderen of juist belemmeren. Daarnaast is het onderzoeken van verschillende groepen hierbij van belang, omdat de belevingswereld en de leefwereld erg kan verschillen tussen individuen maar ook groepen. Het doel van dit onderzoek is om de succesfactoren te onderzoeken in verband met de aansluiting van de belevings- en de leefwereld van leerlingen. Gebleken uit interviews met 20 docenten op middelbare scholen in Nederland is dat de vormgeving, zoals structuur, de begeleider die voor de klas staat, kritisch denken, de focus op grote differentiatie tussen groepen en aansluiting op de doelgroep van groot belang was om voor impact te zorgen. Op basis hiervan wordt aanbevolen om zich bezig te houden met actualiteit en trends binnen het GCE-materiaal, om te zorgen voor talentvolle begeleiders of docenten die voor de klas staan en zich bezig te houden met representatie, zowel in gender als in etniciteit, aangezien dit zorgt voor meer aansluiting en interesse.

## **0.2 Ethische verklaring**

Ik heb toestemming van de ethische commissie verkregen, met het referentienummer 22-1384, om dit onderzoek uit te voeren aan de hand van interviews met docenten op middelbare scholen door heel Nederland.

## 1. Inleiding

### 1.1 Globalisering en GCE

De impact van globalisering is duidelijk terug te zien in vele onderdelen van het dagelijks leven, zoals handel, werkgelegenheid, ongelijkheid binnen en tussen samenlevingen, massa migratie, enzovoort (Ibrahim, 2005). Er zijn wereldwijde verschuivingen in identiteitsmodellen, leerlingen zitten steeds minder vast aan een specifieke locatie of sociale structuren en vooral de komst van het internet heeft gezorgd voor een wereldwijde verbondenheid (Akkari & Maleq, 2019). Er is hierdoor steeds meer vraag naar een mondiale dimensie in het onderwijs (Mannion et al., 2011). ‘Global citizenship Education’ (GCE) is een manier om begrip te creëren voor mondiale vraagstukken en problematieken en biedt een scala aan mogelijkheden waarin men met macht en middelen kunnen worden beïnvloed om hierop te reageren op een verantwoordelijke manier (Wringe, 1999). Uit vele studies is geconcludeerd dat GCE zorgt voor gestimuleerd bewustzijn en kennis van mondiale interacties en vraagstukken, voor een gevoel van verbondenheid met een mondiale gemeenschap en het aanmoedigen van studenten om actie te ondernemen in het aanpakken van mondiale problemen (Ahmed & Mohammed, 2021; Ibrahim, 2005; Oxfam, 1997; Wringe, 1999; Clough & Holden, 1998).

Gebleken is dat GCE op vele vlakken al vrij succesvol kan zijn (Ahmed & Mohammed, 2021; Kirkwood-Tucker, 2004). De GCE-programma's zijn effectief in het voorbereiden van leerlingen op het leven in de ‘mondiaal verbonden wereld’. Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen worden voorbereid en bewust worden gemaakt van alle uitdagingen die vandaag de dag in de wereld spelen en wat voor mondiale problemen zich kunnen voordoen op korte of lange termijn. De GCE verbetert de manier waarop leerlingen leren over globalisering en mondiale vraagstukken (Ahmed & Mohammed, 2021). De manier waarop leerlingen zich verbinden met mondiale vraagstukken wordt verbeterd, net als de interactie die zij hiermee hebben (Mannion et al., 2011). GCE helpt niet alleen met het individuele en collectieve bewustzijn, het promoot ook een geest van samenwerking in het oplossen van mondiale problemen en vooral het bewustzijn van de rol van bevoorrechte staten in deze vraagstukken (Nussbaum, 1996).

Echter, zijn er ook minder effectieve kanten van GCE. Gebleken is dat er weinig eensgezindheid zit in wat het doel of de natuur van GCE-programma's is en hoe deze naar voren kan worden gebracht (Pigozzi, 2006). Gezamenlijke waarden creëren in het onderwijs kan zorgen voor onderling begrip tussen bevolkingen, was essentieel is. Zo kan GCE worden

bevorderd en onderling begrip worden vergroot. Educatie zou als een groter geheel moeten worden gezien waarin alle aspecten van menselijke ontwikkeling moeten worden beleerd. Hierbij horen waarden, kennis, gedrag en vaardigheden (Pigozzi, 2006). In GCE kan het voorkomen dat er een smal perspectief wordt besproken in plaats van een ‘mondiale dimensie’ (Davies & Pike, 2010). Ook wordt het soms onbewust gelinkt aan nationalisme en wordt het besproken vanuit een Westers perspectief (Isin & Wood, 1999). Verder is er een beperking in aandacht voor de demografische eigenschappen van leerlingen en hoe deze de GCE-programma’s kunnen beïnvloeden (Ahmed & Mohammed, 2021). Er bestaat veel verschil in hoe leerlingen de wereld zien en meemaken.

## **1.2 Belang van belevings- en leefwereld**

Hoewel er een aantal voor- en nadelen zijn besproken, is er nog geen uitgebreid onderzoek gedaan over hoe GCE aansluit op het dagelijks leven van leerlingen. Deze aansluiting zegt heel veel over de mogelijke impact die het kan hebben. Wat al wel bekend is over GCE en factoren die zorgen voor impact, heeft te maken hoe het dagelijks leven van deze leerlingen eruit ziet. Volgens een onderzoek van Munniksmas, et al. (2017) heeft wat leerlingen van huis meekrijgen veel invloed op algemene kennis over burgerschap en mondiale thema’s. Verder hebben leerlingen met een migratieachtergrond volgens dit onderzoek minder burgerschapskennis, minder vertrouwen in de maatschappelijke instituties en bemoeien zich minder met het politieke systeem in Nederland (Munniksmas, et al., 2017). De aansluiting met GCE is er in dit geval niet dus de interesse in deze onderwerpen mist ook. Het onderzoeken van de belevingswereld en de leefwereld van leerlingen in verband met GCE is daarom van belang om de impact te onderzoeken. Een belangrijke factor in educatie is het baseren van de leerstof op ervaringen van leerlingen (Dewey, 1986). Een manier om verder te kunnen ontwikkelen heeft te maken met de condities waarin een leerling groeit. Deze moeten voordelig zijn om verder te groeien en te ontwikkelen (Dewey, 1986). “(...) *when and only when development in a particular line conduces to continuing growth does it answer to the criterion of education as growing*” (Dewey, 1986, p. 29). Dit laat de essentie van de belevingswereld en leefwereld zien waarop moet worden gefocust als het gaat om het succes van GCE. De belevingswereld wordt gekenmerkt als de manier waarop een kind de wereld beleeft, wat afhankelijk is van de ontwikkelingsleeftijd (Kerpel, 2014; Van Oers, 2010). Onder de leefwereld vallen de etnische, sociale en culturele achtergronden van de leerlingen (Kerpel, 2014; Van Oers, 2010).

Ook het verschil tussen groepen moet hierin worden meegenomen, wat evenals weinig is onderzocht. Niet iedereen kijkt op dezelfde manier naar de wereld. De belevingswereld van jongeren verschilt erg, wat met verschillende factoren te maken heeft. Verschillende groepen hebben allemaal andere invloeden, die hun verschil in belevingswerelden kunnen vergroten of juist verkleinen. Er zijn veel verschillen te observeren tussen gender, mensen met verschillende culturele achtergronden en leeftijd. Er zijn bijvoorbeeld enorm veel verschillen te zien tussen de levens van een 12-jarige en van een 18-jarige (Zwanikken, 2010). Oudere leerlingen zijn meer bezig met hun persoonlijke groei in plaats van statusdoelen (de Vos, 2020). Daarnaast heeft achtergrond ook veel invloed op de leefwereld, wat de aansluiting met GCE beïnvloed (Puissant & Algoet, 2014). Kinderen met diverse culturele achtergronden hebben vaker te maken met vooroordelen of discriminatie, wat hun leerproces in de weg kan zitten (Puissant & Algoet, 2014). Ook tussen gender kan er veel verschil in perspectief en interesse zitten. Levens van leerlingen veranderen door middel van ouder worden of omgevingsfactoren en dit onderzoek kijkt naar wat dit kan veranderen in hun belevingswereld en wat hiervan op invloed is. Dit wordt in verband gebracht met de aansluiting van de belevingswereld op GCE en hoe GCE succesvol kan zijn.

‘Global Citizenship’ is het nieuwe instrument dat voor educatieve verandering kan zorgen (Akkari & Maleq, 2019). Veel gefaalde pogingen tot mondiaal burgerschap door internationale organisaties heeft ervoor gezorgd dat GCE nodig is om kinderen op te leiden tot ‘Global Citizens’. Er bestaan, zoals besproken, weinig onderzoeken over de aansluiting van GCE op de belevingswereld van leerlingen, wat de relevantie laat zien. Het doel van dit onderzoek is om te kunnen bijdragen aan beperkte kennis hierover en het succes van GCE. De impact van GCE kan op vele verschillende manieren gecreëerd worden. Dit onderzoek biedt de nodige inzichten om leerlingen succesvol voor te bereiden op de ‘mondiale wereld’ en hen de kans geven om ‘mondiale burgers’ te worden. Dit vult ook gaten in kennis van succesvol GCE op.

### **1.3 Onderzoeksvragen**

Dit onderzoek zal bestaan uit een uitgebreide weergave van GCE die in de vorm van burgerschapsprojecten georganiseerd worden op middelbare scholen in Nederland door de non-profit organisatie Cross Your Borders (CYB). Het doel van dit onderzoek is om het verband tussen GCE en de belevingswereld en leefwereld van leerlingen in Nederland te laten zien waarbij de succesfactoren van GCE van belang zijn.

Bij dit onderzoek hoort de volgende beschrijvende vraag *‘Wat kan worden gezien als succesvolle factoren in GCE?’* De verklarende vraag van dit onderzoek is *‘In hoeverre wordt het succesvol overdragen van de doelen in GCE verklaard aan de hand van aansluiting op de belevings- en leefwereld?’* Een tweede verklarende vraag is: *‘In hoeverre wordt het succes van GCE verklaard vanuit verschillen in belevingswerelden tussen leeftijd, gender en culturele achtergrond?’* De beleidsvraag van dit onderzoek luidt als volgt: *‘Hoe kan GCE aansluiten bij belevingswereld en leefwereld van jongeren, denkende aan de differentiatie tussen groepen?’*

## **2. Theoretisch kader**

Dit onderdeel kijkt naar de succesfactoren van GCE en hoe dit in verband staat met de belevings- en leefwereld van jongeren. Ook worden de verschillen tussen de belevingswerelden van specifieke groepen besproken. Deze verschillen in aansluiting kunnen het succes of juist de belemmeringen van GCE verklaren. In dit onderdeel worden ook de verwachtingen van dit onderzoek geformuleerd.

### **2.1 Criteria voor succes**

#### *2.1.1 Vormgeving van het GCE-programma*

Er zijn meerdere factoren die kunnen zorgen voor succes in GCE. Vanuit het perspectief van *Program Theory* laten we zien hoe vormgeving belangrijk is. Met vormgeving wordt bedoeld het programma tot een bepaalde vorm brengen, ofwel de compositie zo brengen of veranderen dat het zorgt voor impact onder leerlingen. De *program theory* bestaat uit aannames over de manier waarom een programma zich vormgeeft, in hoeverre het de voordelen die het verwacht te creëren waarmaakt en de uiteindelijke doelen laat uitkomen (Rossi et al., 2004). Onder de *program theory* kunnen twee andere theorieën worden geplaatst, namelijk de *process theory* en de *impact theory* (Kesselring et al., 2013). Deze theorieën laten zien hoe de vormgeving van een programma voor impact kan zorgen onder leerlingen, wat voor proces en omstandigheden daarbij gewild zijn en wat de factoren zijn in een programma die voor de meeste impact zorgen. *Process theory* beschrijft de essentiële voorwaarden die moeten bestaan voor het succesvol implementeren van een interventie of in dit geval een burgerschapsprogramma. Deze voorwaarden bevatten de behoeftes van de doelgroep en het personeel om het programma zo goed mogelijk te laten verlopen. Het proces van deze

programma's moeten goed verlopen om het succesvol te maken. (Rossi et al., 2004). Om het succes van GCE verder op te hogen is het van belang om maatschappelijke en burgerlijke waarden voor te laten komen in het dagelijks schoolleven (Daens, et al., 2011). De *impact theory* beschrijft en rechtvaardigt de manieren waarop het programma de bedoelde effecten wil creëren. De activiteiten van het programma worden zo verbonden aan de doelen van het programma (Rossi et al., 2004). Vanuit het perspectief van *impact theory* worden er manieren gevonden om maatschappelijke betrokkenheid te vergroten onder leerlingen die te maken krijgen met GCE (Lorenzini, 2013). Een aantal indicatoren die horen bij *impact theory* zijn *societal commitment*, mondiale kennis en interesse voor GCE. Ten eerste is mondiale kennis nodig om maatschappelijke betrokkenheid te promoten (Lorenzini, 2013). Mondiale kennis kan worden gepromoot op scholen, maar om jongeren geïnteresseerd te maken naar mondiale vraagstukken moet het aansluiten op hun persoonlijke levens. Dit kan *societal commitment* worden genoemd en vloeit idealistisch voort uit de *impact theory*, namelijk om de bedoelde effecten en impact te creëren bij GCE is *societal commitment* nodig. Ze moeten de mondiale informatie binnenkrijgen op een manier waarop het interessant voor ze is en de informatie hen blijft (Lorenzini, 2013). Bij het promoten van mondiaal bewustzijn is het belangrijk om een emotionele reactie te creëren bij leerlingen (Daens et al., 2006). Het produceren van een visueel en persoonlijk verhaal kan deze emoties aanwakkeren (Deans et al., 2011). Wanneer er een emotionele connectie is met de stof, komen de bedoelde effecten steeds meer naar voren, wat het doel is van de *impact theory*.

### 2.1.2 Maatschappelijke betrokkenheid & internationale betrokkenheid

Bij onderzoek naar aansluiting bij GCE is het van belang te kijken naar mondiale betrokkenheid en leefpatronen over de hele wereld. Globalisering heeft ertoe geleid dat jongeren tegenwoordig veel meekrijgen van situaties in verre landen, of culturen (Bourn & Brown, 2011). Dit heeft invloed op hun betrokkenheid met internationale ontwikkelingen en problemen. Sinds het begin van de 21<sup>e</sup> eeuw is er een toename aan maatschappelijke betrokkenheid, of *societal commitment*, geobserveerd (De Moor, 2014). Echter, participeren jongeren met een niet-Nederlandse achtergrond minder in collectieve initiatieven (Smits, 2005). Dit komt vooral doordat zij in lagere sociale milieus en in beroeps- en technisch onderwijs te vinden zijn en amper door hun etnische achtergrond (Smits, 2005). Hoewel globalisering een grote invloed heeft op de levens van alle jongeren, zijn jongeren alsnog selectief betrokken bij mondiale vraagstukken (Bourn & Brown, 2011).



Ook een hoge internationale gerichtheid is een succesfactor bij GCE. Wanneer er internationale dimensies worden toegevoegd aan het curriculum van GCE, wordt het lokale met het mondiale verbonden. Leerlingen kunnen op deze manier ook deze connecties maken en de verschillen hierin ontdekken (Veugelers, 2011). Het groeiende multiculturele karakter van de samenleving heeft een steeds sterkere invloed op internationale ontwikkelingen op het lokale onderwijs. Vele klassen zien vandaag de dag meer diversiteit in zowel klassenpopulatie als het curriculum (Veugeler, 2011).

### *2.1.3 Kritisch denken & discipline*

Vaak vormen leerlingen tijdens het onderwijs van GCE de vaardigheden van kritisch denken (Lapayese, 2003). Kritisch denken is erg belangrijk wanneer het aankomt op complexe maatschappelijke vraagstukken. Het is van belang dat leerlingen alle perspectieven meekrijgen. Kritisch denken is nodig om leerlingen bewust te maken van het verband tussen het lokale en het mondiale, van oppressie en hoe hiernaar te handelen, en machtsrelaties en machtsstructuren (Lapayese, 2003). Kritisch denken moedigt leerlingen aan om hun eigen waarden en meningen te ontdekken, ontwikkelen en uiten. Dit doen zij terwijl zij luisteren naar andere perspectieven en leren deze te respecteren. Zij leren te geven om de planeet en creëren empathie en belangstelling voor degenen met wie ze deze delen. Kinderen van alle leeftijden hebben dit nodig aangezien zij constant in aanraking komen met controversiële vraagstukken van onze tijd (Zahabioun et al., 2013).

Daarnaast is discipline een hulpmiddel om GCE succesvoller te maken. Door veel afleidingen, prikkels en snelheid van vandaag de dag is discipline en motivatie extra belangrijk. Echter, is de keerzijde van discipline dat het juist voor extra druk kan zorgen, voor vermindering in interesse en meer spanningen tussen leerkracht en leerling (Vansteenkiste et al., 2007). Echter, kan discipline in de vorm van redenerie helpen om innerlijke drijfveren op te bouwen. Leerkrachten moeten soms oninteressante vraagstukken bespreken waartoe leerlingen zich niet aangetrokken voelen. Hierbij is het van belang dat leerkrachten concreet uitleggen waarom de studiestof besproken wordt en waarom het de aandacht verdient van de leerlingen of waarom er een regel wordt geïntroduceerd. Leerlingen hebben redenen nodig zodat zij zich kunnen gaan identificeren met het betreffende materiaal of regel. Deze kunnen dan ook verinnerlijkt worden (Vansteenkiste et al., 2007).

## 2.2 Belevingswereld en leefwereld

In het komende onderdeel zullen we kijken naar hoe die belevingswereld van invloed is op de bovenstaande succesfactoren.

Interesses van leerlingen onderzoeken in het stimuleren van leerwinst kan een groot verschil maken. Hierbij kunnen er keuzes worden aangeboden aan de leerlingen en naast interesses die zij al hebben nieuwe aan te spreken (Vansteenkiste et al., 2007). Door het onderwijs aan te laten sluiten bij de interesses van de leerlingen kunnen er positieve veranderingen ontstaan (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Gedrag heeft zowel cognitieve als affectieve componenten wat betekent dat veel gedrag afgaat op wat diegene leuk of interessant vindt (Hidi, 1990). Het functioneren in de schoolomgeving heeft dus veel te maken met waar je affectie voor toont (Hidi, 1990). Dewey (1913) en Thorndike (1935) waren de een van de eerste psychologen die benadrukte hoe belangrijk interesses zijn in leren en in het interactieve proces die bestaat met de omgeving. Interesse kan zo worden gezien als een mechanisme in verband met de belevingswereld om GCE succesvoller te maken. Interesses zijn dan ook een groot onderdeel dat een belevingswereld vormt. In het onderwijs, en dus ook in GCE, is het belangrijk dat er rekening mee wordt gehouden dat leerlingen zich eerder zullen inzetten in een bepaald vak wanneer ze het lesmateriaal interessant vinden of dat ze het persoonlijk zinvol vinden (Vansteenkiste et al., 2007).

Hierboven wordt duidelijk dat interesses een belangrijke factor is voor het zorgen van aansluiting. De eerder genoemde succesfactoren van GCE kunnen ook aan interesse worden gelinkt. Wanneer er een interesse bestaat voor onderwerpen die in GCE voorkomen, bestaat er geleidelijk meer maatschappelijke betrokkenheid. Ook internationale gerichtheid kan dan worden vergroot, bij interesse zoek je toch meer informatie op van het onderwerp dat aansluit bij jouw wereld. Daarnaast kan kritisch denken worden aangemoedigd of ontwikkeld naarmate er meer interesse gevormd wordt. Er wordt dan meer over nagedacht, ook over de meerdere perspectieven. Interesse is een groot onderdeel van het leerproces (Hidi, 1990).

Een ander mechanisme waard om te benoemen is herkenning. Uit een onderzoek onder leerlingen in het voortgezet onderwijs is geconcludeerd dat leerlingen actualiteit en herkenning in de lesstof terug willen zien (Ten Klooster, 2012). Ook waarderen zij het om meer inbreng te hebben in het kiezen van de lesstof. Het lesmateriaal echt leuk vinden heeft meer waarde dan alleen het boek volgen, volgens dit onderzoek (Ten Klooster, 2012). Actualiteit bespreken in de lesstof zorgt voor meer herkenningspunten voor de leerlingen. Herkenning is te beschrijven als het vermogen om iets beter te zien, kennen of begrijpen door

middel van je geheugen (Charlwood, 2019). Als iets te herkennen is vanuit eigen geheugen, betekent dit dat het concept sneller begrepen wordt en zo meer kan worden verinnerlijkt.

Een mechanisme dat dicht bij herkenning staat is identificatie, wat ook als mechanisme kan worden gezien die invloed heeft op de succesfactoren. Het aansluiten bij de belevingswereld heeft ook te maken met de mogelijkheid om de stof te vertalen naar de levens van de leerlingen, ofwel identificatie. Het concept van *Entertainment-Education* (EE) laat zien dat zowel herkenning als identificatie gepaard kan gaan met entertainment wat kan zorgen voor educatieve impact (Singhal & Rogers, 2002). EE kan het meest succesvol zijn wanneer er identificatie plaatsvindt met een van de karakters in visueel ondersteunend materiaal. Identificatie is het proces waarin een individu het gedrag of persoonlijkheid van een karakter eigen probeert te maken (Singhal & Rogers, 2002). Wanneer kinderen lesmateriaal, in wat voor vorm dan ook, kunnen refereren aan hun eigen leven, betekent dat dat er meer interesse en impact wordt gecreëerd. Lesstof in een meer entertainende vorm, zoals filmpjes, kan zorgen voor meer maatschappelijke kennis (De Block, 2012).

Deze twee mechanismen zijn ook van invloed op de succesfactoren van GCE. Als er herkenning of identificatie wordt gecreëerd in de lesstof wordt de stof beter opgenomen, waardoor kritisch denken gemakkelijker wordt, en ontstaat er meer maatschappelijke betrokkenheid. Ook is er dan meer discipline ofwel motivatie om de stof te leren.

Besproken is dat de aansluiting van GCE op de belevingswereld erg van belang is om invloed te hebben op het succes ervan. De eerste verwachting van dit onderzoek is:

*Hoe beter GCE aansluit op de belevingswereld en leefwereld van leerlingen, hoe meer impact GCE zal hebben op de leerlingen.*

### **2.3 Differentiatie in belevings- en leefwerelden**

Tussen de belevings- en de leefwerelden van jongeren bestaat veel differentiatie. Er zijn vele invloeden op de belevingswereld wat ze zo verschillend maakt. Deze differentiatie is in te delen in een aantal groepen die in dit onderzoek worden bekeken. Op de middelbare school zijn jongeren vaak hun eigen identiteit aan het vormen en aan het onderzoeken. Jongeren vormen in deze tijd als het ware een ‘eigen cultuur’ (Tacken et al., 2010). Leerlingen zijn vooral bezig met wat *Social Identity theory* beschrijft in het proces van een sociale identiteit vormen (Tajfel & Turner, 1979). De theorie laat zien dat kinderen rond die leeftijd bezig zijn met het laten zien van ‘groepsgedrag’, zoals solidariteit, om een positief zelfvertrouwen en zelfontwikkeling te bereiken. Het gaat dus vooral om hoe kinderen zich ontwikkelen binnen

een groepsdynamiek, in plaats van alleen te kijken naar het individu (Tajfel & Turner, 1979). Er kan veel verschil bestaan in hoe de belevingswerelden van jongeren zich ontwikkelen. Veel omgevingsfactoren en demografische kenmerken hebben invloed in hoe de belevingswereld van leerlingen eruit komt te zien en dit heeft dan weer invloed op hoe studiestof wordt opgenomen door hen. Deze verschillen zijn erg belangrijk om het succes van GCE te bepalen. Tajfel en Turner (1979) bespreken dat mensen zoeken naar verschillende waarden, status en mobiliteit binnen een groep. Dit verschilt per individu, wat ervoor zorgt dat de belevingswereld ook kan veranderen en verschillen tussen groepen (Tajfel & Turner, 1979). In combinatie met omgevingsfactoren is *social identity theory* terug te vinden in de drie groepen die worden onderzocht, leeftijd, gender en culturele achtergrond. Identiteiten worden vooral gezocht en gevonden in groepsdynamieken, gestuurd door omgevingsfactoren, en dit heeft veel effect op de differentiatie van belevingswerelden van deze genoemde groepen (Tajfel & Turner, 1979). Daarnaast kan sociaal-maatschappelijke ‘embeddedness’ ook zorgen voor pluralisme (Frings-Hessami, 2021). Maatschappelijke kennis is ingebed in verschillende maatschappelijke contexten en heeft te maken met in hoeverre het toegankelijk is en in hoeverre deze kennis wordt verspreid (Frings-Hessami, 2021). Als GCE goed wordt onderwezen, geeft dit de kans om zo veel mogelijk impact te creëren voor leerlingen. Dan kan GCE als succesvol worden gezien. Maar hoe kan dit verschil in manieren waarop jongeren de wereld beleven het succes van GCE bepalen of juist niet? Het eerste wat heel belangrijk is om bewust van te zijn is dat jongeren niet te homogeniseren zijn in dit aspect. Hun ervaringen verschillen in velen opzichten van elkaar wat deels te maken heeft met gender, leeftijd en culturele achtergrond (Bourn & Brown, 2011).

### 2.3.1 Jongeren: leeftijd

De belevingswereld kan erg verschillen per leeftijd. De ‘eigen cultuur’ en identiteit van jongeren wordt beïnvloed door vele verschillende factoren tijdens de ontwikkelingsfase. Jongeren presenteren hun identiteit ten opzichte van zowel leeftijdsgenoten als volwassenen (Tacken et al., 2010). *Social Identity Theory* laat zien dat een *social identity* wordt gevormd door middel van ‘groepslidmaatschappen’, ofwel binnen een groep. Hierbinnen probeert men een positieve sociale identiteit te vormen wat ze doen aan de hand van vergelijkingen met de ‘ingroup’ en relevante ‘outgroup’ (Tajfel & Turner, 1986). Jongeren zoeken vaak mensen op met wie zij zich kunnen identificeren, en deze groepsdynamiek helpt met het vormgeven van de *social identity* (Tajfel & Turner, 1979; Ellemers, Russel & Doosje, 2002).

Dingen die de belevingswereld van jongeren verder beïnvloeden, zijn afhankelijk van de (ontwikkelings)leeftijd. De wereld van een 12-jarige en een 18-jarige kunnen erg verschillen. Naarmate kinderen ouder worden ontstaan langzaam maar zeker meer verschillen in sociale status, aanleg en persoonlijkheid (Zwanikken, 2010). Ook is het onderzocht dat kinderen in de eerste klas bezig zijn met vrienden maken, hun plek vinden op school en vooral met hun zelfwaarde (Ladd, 1990). Pas op een latere leeftijd hebben zij een vaste vriendengroep en kunnen zij zich meer focussen op hun educatieve ontwikkeling. Dan is het ook niet raar dat er veel verschillen bestaat tussen de belevingswerelden van een jongere en een oudere leerling. Met de tijd worden er meer cognitieve functies ontwikkeld, wat zorgt voor meer inzicht wanneer leerlingen ouder zijn (Crowe et al., 2012). Dit inzicht en ontwikkeling van cognitieve functies, zoals kritisch denken, zorgt voor betere participatie bij GCE. Ook is het belangrijk dat GCE aansluit op de leeftijd. Dit zorgt voor meer interesse of herkenning. Wanneer kinderen wat ouder zijn, bezitten zij meer ervaringen en kunnen zij sneller een eigen mening vormen. Deze verbrede horizon wordt verwacht te zorgen voor meer impact bij GCE.

De verwachting die bij deze groep past is:

*Hoe ouder de leerlingen zijn hoe meer aansluiting er kan ontstaan tussen GCE en de belevingswereld van leerlingen.*

Naarmate leerlingen ouder worden creëren zij meer bewustzijn voor mondiale en maatschappelijke vraagstukken en gaan zich daar meer mee bezig houden. Ook worden cognitieve vaardigheden, zoals kritisch denken, meer ontwikkeld en gestimuleerd waardoor zij vanuit meerdere perspectieven gaan kijken naar mondiale vraagstukken.

### 2.3.2 Gender

Gender kan zorgen voor verschillende interesses, verschillende manieren van (kritisch) denken en verschillen in mate van bewustzijn. Een reden hiervoor kan te maken hebben met ‘genderrollen’ (Blackstone, 2003). Genderrollen zijn gebaseerd op verschillende verwachtingen die groepen of individuen hebben over andere individuen gebaseerd op hun gender. Genderrollen worden gecreëerd door interactie tussen individuen en hun omgeving waarin zij signalen krijgen van wat voor gedrag geschikt is voor welk gender (Blackstone, 2003). Gender-geschikte sociale rollen worden volgens Lynch en Lodge (2002) gevormd binnen de context van school. Hierin vinden ze geschikte sociale rollen voor jongens en voor

meisjes in het dagelijkse schoolleven (Lynch & Lodge, 2002). Voor jongens wordt de focus vooral gelegd op competitie en voor meisjes wordt er meer nadruk gelegd op eigen persoonlijke- en emotionele behoeftes en familie (Tormey & Gleeson, 2012). Ook representatie van wie er voor de klas staat of welke sekse er wordt gebruikt in veel voorbeelden kan effect hebben op de belevingswereld en daarbij het leerproces van leerlingen (Mills & Mustapha, 2015). Representatie in schoolmateriaal kan vooral een effect hebben op hoe we onszelf en anderen zien. Ook kunnen deze representaties “culturele geschikte genderrollen” voor mannen en vrouwen overbrengen op leerlingen, wat niet altijd accuraat is (Mills & Mustapha, 2015). Wanneer er niet veel vrouwen in een boek over politiek staan, kan dit een boodschap overbrengen op de leerlingen. Ook in GCE moet deze representatie goed zijn om de juiste boodschappen over te brengen op de leerlingen.

Hoewel de verschillen steeds kleiner worden, is er alsnog een verschil te zien in prestatie tussen vakken. Jongens zijn namelijk beter in wetenschappelijke vakken en meisjes zijn beter in talige vakken zoals Engels, maar ook aardrijkskunde (Colley & Comber, 2003). Aardrijkskunde heeft veel overeenkomsten met GCE waarin er ook veel wordt gesproken over natuur, rampen en bevolking. Hierdoor kan er verwacht worden dat over het algemeen burgerschapsonderwijs meer is ingericht voor meisjes, omdat er veel focus wordt gelegd op het emotionele aspect van mondiale vraagstukken en aardrijkskundige aspecten.

Na dit besproken te hebben kan de verwachting van de differentiatie in de groep gender worden geformuleerd:

*GCE en de burgerschapsprojecten van Cross Your Borders sluiten vooral aan bij meisjes, met het emotionele en aardrijkskundige gedeelte.*

### *2.3.3 Culturele achtergrond*

Er zijn veel verschillende culturele achtergronden te vinden op scholen (Geldof, 2013). Culturele, sociale en etnische achtergrond zijn een onderdeel van de leefwereld en dit heeft effect op het dagelijks leven van een mens (Van Oers, 2010). Als het gaat om de leefwereld zijn er veel verschillen te zien tussen groepen. In een onderzoek naar de leefwereld onder Rotterdamse jongeren werd er gekeken naar verschillen in herkomst en hoe dit effect had op hun leefwereld (Entzinger, 2008). De verschillen in culturele achtergrond kan een grote invloed hebben op de belevingswereld, samen met de etnische achtergrond. De invloeden van die cultuur, familie en omgeving worden doorgezet in het dagelijks leven van jongeren (Entzinger, 2008). Daarnaast zijn er verschillen terug te zien in personen met een

migratieachtergrond. Volgens een onderzoek over interculturele interactie kan het hebben van een niet-Nederlandse achtergrond helpen bij het aansluiten bij GCE en hier interesse voor creëren (O’ Dowd, 2020). Interculturele interactie en uitwisselingen in andere landen zijn heel belangrijk voor het creëren van een buitenlands perspectief. Echter, alleen als degene met een andere culturele achtergrond tijd heeft gespendeerd in het buitenland en daar de lokale cultuur heeft meegemaakt, is er een kans op meer aansluiting bij de onderwerpen van GCE (O’ Dowd, 2020). Als niet-Nederlandse kinderen in Nederland zijn opgegroeid dan zal dit weinig effect hebben op GCE. Slechts als de omgeving van die persoon bepaalde interculturele tradities aanleert zal dit effect hebben op de aansluiting van de belevingswereld van GCE. Daarnaast is de compositie in de klas belangrijk voor het leerproces. Intercultureel onderwijs wordt gezien als belangrijk middel voor tolerantie en acceptatie van etnische diversiteit in de samenleving (Leeman & Reid, 2006). Als er veel diversiteit bestaat in de klas kan dit het begrip en tolerantie van andere culturen vergroten in de klas. Maar als de school sterk gesegregeerd is, kan begrip en tolerantie moeilijker worden gecreëerd. Dit kan zorgen voor eventuele vooroordelen en discriminatie wat nadelig is voor het leerproces (Puissant & Algoet, 2014).

Representatie op school is een belangrijke voorwaarde voor een leer-georiënteerde omgeving voor leerlingen (Roch et al., 2010; Pitts, 2007). Met representatie wordt hier bedoeld dat de docenten de leerlingen representeren op vlakken als etniciteit of ras. Etnische representatie zorgt ervoor dat er minder discipline door middel van straf bestaat op een school (Roch et al., 2010). *“Teachers create more positive social constructions of students they match by ethnicity, and they are also more likely to serve as advocates for students of the same ethnicity”* (Roch et al., 2010, p. 53). Etnische representatie zorgt dus voor een band tussen docent en leerling wat resulteert in een positievere omgang en sfeer in de school. Dit bevordert het leerproces van leerlingen en zorgt voor betere resultaten in de school-setting (Roch et al., 2010; Pitts, 2007; Meier & Stewart, 1992). Dit heeft ook zijn effect bij GCE, leerlingen zouden meer motivatie krijgen om te leren wanneer er een representerende docent voor de klas staat.

Stereotypering binnen GCE kan ook veel invloed hebben op het leerproces van leerlingen. Vooral wanneer GCE zonder enige ervaring wordt gegeven, kan dit zorgen voor onbedoelde stereotypering en misschien zelfs racistische houdingen (Trede et al., 2013). Beperkte interculturele bevoegdheid kan ook leiden tot onbegrip, frustratie en het onbewust versterken van ongelijkheid. Zonder kritische zelfreflectie en goede ondersteuning van de docenten, kunnen leerlingen verkeerde manieren leren van omgaan met verschillen (Trede et al., 2013). Ook zou GCE vooral gericht zijn op de westerse cultuur (Andreotti, 2014). Er zou

vooral vanuit een westers perspectief worden gekeken wat ingaat tegen de doelen van GCE om bewustwording van andere culturele perspectieven aan te moedigen. Wanneer dit gebeurt wordt bijvoorbeeld armoede gedefinieerd als het missen van essentiële bronnen, diensten of markten in plaats van het missen van de controle over de productie van deze bronnen (Andreotti, 2014). De inhoud van GCE laat men zich afvragen wie GCE heeft ontwikkeld en hoe dit effect heeft gehad op de eventuele westerse bias die er binnen dit soort onderwijs.

Ook bij deze groep kan een verwachting worden geformuleerd:

*De mate van impact van GCE is voor leerlingen met verschillende culturele achtergronden klein, tenzij er bevorderende omgevingsfactoren zijn zoals klas-compositie of representatie.*

### **3. Methode**

In dit hoofdstuk wordt de methodologie van het onderzoek besproken. Eerst zal de onderzoeksmethode worden toegelicht, waarbij de manier van interviewen zal worden uitgelegd. Vervolgens worden de respondenten besproken en zal worden uitgelegd hoe de respondenten zijn benaderd. De data-analyse zal daarna besproken worden met als laatste de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek.

#### **3.1 Kwalitatief onderzoek**

Het doel van dit onderzoek is om meer te weten te komen over GCE en hoe dit in verband staat met leerlingen. Hierbij konden het beste docenten zelf worden geïnterviewd. De toegevoegde waarde van het bevragen van de *Teacher Perspective* is dat docenten een goed perspectief bieden op de levens van leerlingen. Docenten zijn zich erg bewust van wat er in hun eigen klaslokaal gebeurt (Gray & Leith, 2004). De *Teacher Perspective* kan veel informatie bieden over waar leerlingen behoefte aan hebben in educatie. Dit kan veel inzicht bieden in het leerproces van specifieke leerlingen, specifieke klassen en hoe dit verschilt binnen groepen, scholen, niveaus, leeftijden en gender. Jonge kinderen zijn nog niet bewust genoeg van factoren die invloed hebben op hun gedrag.

Door middel van semi-gestructureerde interviews is de data zelf gegenereerd. Deze vorm van dataverzameling zorgde voor een verdiepend perspectief van de docenten over GCE en de succesfactoren ervan. Verder heeft het nieuwe inzichten gecreëerd in de differentiatie per groep. Een kenmerk van semi-gestructureerde interviews is flexibiliteit (Bryman, 2016).



Tijdens deze interviews is er verdiepend ingegaan op vastgestelde onderwerpen, die bekeken kunnen worden in bijlage 1 in de appendix, en kunnen er tussentijds vragen worden toegevoegd of overgeslagen. Daarnaast is er de mogelijkheid geweest om een interessant onderwerp toe te voegen die in de eerste interviews aan bod zijn gekomen en van belang is gebleken voor de data verzameling (Bryman, 2016).

### **3.2 De respondenten en toegang**

In totaal zijn er 20 interviews gehouden met docenten op middelbare scholen voor dit onderzoek. De respondenten zijn benaderd via de organisatie Cross Your Borders die burgerschapsprojecten organiseren op middelbare scholen voor kinderen tussen de 12 en 18 jaar. De interviews zijn afgenomen op de scholen waar die dag een CYB-project was. Met de organisatie is voorafgaand aan de interviews besproken hoe de docenten benaderd zouden worden. Besproken is dat de CYB-coördinator van die dag zou vragen of docenten bereid zouden zijn om een interview te doen voor dit onderzoek. De docenten die hiertoe bereid waren zijn onderdeel geworden van de data verzameling door middel van semi-gestructureerde interviews op de scholen zelf.

Vereist om mee te kunnen doen aan het interview was dat de respondenten een docent waren op de school waar het burgerschapsproject werd gehouden en dat de docenten kennis hadden over de burgerschapsprojecten van CYB. Bij kwalitatieve interviews wordt er gefocust op de werkelijkheid en de interpretatie van respondenten (Hennik, Hutter & Bailey, 2010). Vooral interpretatie is van belang om de *Teacher perspective* naar voren te laten komen in verband met het succes van GCE.

### **3.3 Topics**

#### *3.3.1 Belevings- en leefwereld als invloed op het succes van GCE*

In de interviews is er gevraagd naar wat de docenten zelf als factoren voor het succes van GCE zien. Hierbij is gerefereerd naar de Globaland XL en -XL pro projecten die bij Cross Your Borders worden gegeven. Hier is tijdens het gehele interview op teruggekomen waarin er ook is gevraagd naar het verband tussen indicatoren van de belevingswereld, en leefwereld en het succes van GCE. Vele succesfactoren beschreven in het theoretisch kader zijn in de interviews teruggekomen. Verschillen in belevingswereld zijn een groot onderdeel van wat GCE succesvol kan maken. Op deze verschillen inspelen tijdens het onderwijzen van burgerschapsonderwerpen kan ervoor zorgen dat er meer herkenningpunten ontstaan voor

leerlingen. Dit heeft als gevolg dat het beter aansluit bij de belevingswereld van veel kinderen, wat weer meer impact tot gevolg heeft. Deze impact kan uiteindelijk ook langdurig of blijvend zijn, wat het ultieme succes van GCE laat zien.

### *3.3.2 Belevingswereld en leefwereld: Differentiatie in groepen*

Naast het algemeen vragen over het verband van de belevings- en leefwereld en het succes van GCE, is gevraagd naar het verschil tussen groepen. Er is doorgevraagd op hoe de belevingswereld samenhangt met verschillen in gender en leeftijd als het gaat om interesses of de manier van leren, etc. Daarnaast is er gevraagd naar differentiatie per groep als het gaat om culturele achtergrond van de leerlingen. In totaal is er gevraagd naar differentiatie in drie verschillende groepen, namelijk jongeren, gender en culturele achtergrond. Bij de groep jongeren werden vragen gesteld over het verschil in leeftijd en hoe dit invloed heeft op de belevingswereld. Bij de differentiatie in de groep gender werd er gevraagd naar het verschil in interesses en level van kritisch denken tussen jongens en meisjes. Als laatste ging het om de groep van verschillende culturele achtergronden en hoe dit verschil in leefwerelden kan beïnvloeden. Hierin werden factoren zoals internationale gerichtheid, toegankelijkheid tot informatie, etnische achtergrond en cultuur en mate van etnische diversiteit op de school naar voren gebracht in de vragen aan de docenten.

## **3.4 Data-analyse**

De interviews afgenomen in dit onderzoek zijn opgenomen en na afloop volledig getranscribeerd. Het coderen van de interviews was een deel van de data-analyse. De interviews zijn allemaal gecodeerd en geanalyseerd met het programma Nvivo. Tijdens het coderen is er zowel gebruik gemaakt van een deductieve aanpak als een inductieve aanpak (Bryman, 2016). Bij de deductieve aanpak zijn theorieën en concepten besproken in het theoretische kader gebruikt om deze aanvulling te geven of om deze theorieën meer structuur te geven in combinatie met dit onderwerp. Bij de inductieve aanpak zijn er nieuwe theorieën naar voren gebracht die verband hebben met het succes van GCE en hoe dit wordt gecreëerd door middel van de belevingswereld en leefwereld van leerlingen en andere factoren die hiermee te maken hebben.

Bij het coderen van de interviews is er gebruik gemaakt van open codering als eerste stap. Hierbij zijn alle interviews doorgelezen en zijn er labels geplaatst bij de meest relevante tekstfragmenten van dit onderzoek. De labels beschrijven de betekenis van de inhoud van het tekstfragment (Bryman, 2016). Vervolgens is er gebruik gemaakt van axiaal coderen waarin

de codes worden herzien. Alle labels zijn met elkaar vergeleken. De codes die bij elkaar horen kregen een overkoepelende code (Bryman, 2016). Na deze stap is er gebruik gemaakt van selectief coderen. Hierin werden alle overkoepelende codes met elkaar vergeleken en werden verbanden en relaties tussen de data onderzocht.

### **3.5 Betrouwbaarheid en validiteit**

Het waarborgen van de betrouwbaarheid en validiteit in een kwalitatief onderzoek is zeer van belang. Als het gaat om betrouwbaarheid is er allereerst gezorgd dat de interviews zo veel mogelijk onafhankelijk waren van toeval. Dit is een van de factoren om betrouwbaarheid in interviews te waarborgen (Baarda, 2020). Betrouwbaarheid houdt dan ook in dat de antwoorden die worden gegenereerd zo veel mogelijk afhankelijk moeten zijn van toeval (Baarda, 2020). De respondenten werden geïnterviewd in een rustige, neutrale omgeving zonder andere participanten die hun meningen zouden hebben kunnen beïnvloeden. Verder om een interview onafhankelijk te houden van toeval zou het interview door iemand anders kunnen worden afgenomen en soortgelijke antwoorden kunnen genereren (Baarda, 2020). Om dit waar te maken is er een zeer uitgebreide topiclijst toegevoegd als bijlage 1 in de appendix. De verwachtingen van de interviews is in een codeboom verwerkt die toegevoegd is als bijlage 4 in de appendix. Verder zijn de onderzoeksmethoden uitgebreid besproken zodat het makkelijk valt te imiteren. Alle interviews zijn opgenomen als belangrijk hulpmiddel voor de betrouwbaarheid. Ze kunnen worden teruggeluisterd en er kan worden gecontroleerd op de gegevens (Baarda, 2020).

Validiteit houdt in dat alle verzamelde gegevens een juiste afspiegeling moet zijn van de werkelijkheid (Baarda, 2020). Validiteit kan worden verlaagd als respondenten sociaal wenselijke antwoorden geven of als hun zelfkennis toch niet geheel juist blijkt te zijn (Baarda, 2020). Om dit zo veel mogelijk te voorkomen zijn de vragen in het interview zo concreet mogelijk gesteld, tenzij er naar een mening werd gevraagd. Daarnaast zijn er 2 docenten per school geïnterviewd om de validiteit hoog te houden.

## **4. Resultaten**

Het belangrijkste dat is besproken tijdens de interviews waren de succesfactoren van GCE, hoe de aansluiting op de belevingswereld van leerlingen hiermee in verband staat en de differentiatie die er bestaat tussen groepen. De codeboom van de resultaten is te bekijken in bijlage 4 in de appendix.

#### 4.1 Succesfactoren van GCE

Het overgrote deel van de docenten gaf aan dat succesfactoren van GCE, ofwel het gehele onderwijs, te maken had met aansluiting vinden op de doelgroep. Dit heeft direct verband met de belevingswereld van leerlingen.

Kritisch denken door de leerlingen was bij alle docenten een essentieel onderdeel van de impact creëren. Kritisch denken werd gezien als een succesfactor van GCE aangezien dit zorgt voor intercultureel bewustzijn. Kritisch kunnen denken zorgt voor meer aansluiting bij leerlingen en uiteindelijk voor meer impact. Drie docenten waren het eens dat hogere niveaus een beter kritisch denkvermogen hadden uit zichzelf en dat het bij lagere niveaus vooral aangemoedigd moest worden vanuit school, zeker als de invloed vanuit huis niet genoeg was.

*“Dus eigenlijk in elke, in het dagelijks leven, thuissituatie en op school wordt natuurlijk of wel of niet aangemoedigd om kritisch te denken.” (Respondent 1)*

Discipline zou positief kunnen zijn voor het leerproces bij leerlingen als dit op de juiste manier wordt gebruikt. Beloning voor goed gedrag stimuleert de positieve kant van discipline. Ook redenen geven waarom leerlingen de stof moeten leren werkt bij het leerproces volgens 2 docenten. Dit sluit aan bij de verwachting die bestaat over discipline in dit onderzoek. Echter, het gros aan docenten liet weten dat regels geen direct effect heeft op het leerproces van kinderen of de aansluiting op GCE. Daarnaast werd de bestaande focus op burgerschap besproken in de interviews. Wanneer scholen als enige focus op burgerschapsonderwerpen hadden, dan kwam het burgerschapsproject van CYB ook beter binnen bij leerlingen. Dit omdat er al enige herkenningspunten waren of er een mogelijkheid was voor terugkoppeling. Als er nog niet veel aandacht werd besteed aan burgerschap op school, was het een ‘ver van hun bed show’ wat zorgt voor minder impact. Het implementeren van GCE als vak is ook besproken tijdens de interviews. Vele docenten lieten weten dat eensgezindheid in de implementatie ideaal zou zijn. Een docent liet weten dat een handleiding zou helpen om een idee te krijgen hoe burgerschap zou moeten worden aangevlogen. Dit slaat terug op de succesvolle vormgeving van GCE.

Er zijn ook enkele nieuwe inzichten gevonden in de interviews. Ten eerste vonden een aantal respondenten het heel belangrijk dat er structuur in de programma's bestaat, zoals vaste lestijden, doelen en manieren van lesgeven. Dit helpt de leerlingen om het geheel beter te

snappen en om impact te vergroten. Dit slaat terug op onze verwachting dat de vormgeving van zo'n programma goed moet zijn voor een succesvol GCE, alleen heeft vormgeving nu een duidelijke omschrijving gekregen. Ook het verschil in niveau moet meegenomen worden in het soort onderwijs en stof. Vele docenten zeiden dat bij lagere niveaus er veel eenvoud en visuele hulpmiddelen moet bestaan. Voor hogere niveaus is uitdaging belangrijk. Daarnaast was het volgens vele docenten van belang om niet alleen discussie op gang te krijgen tussen leerlingen, maar ook om deze discussies in goede banen te leiden. Ook terugkoppeling naar andere vakken binnen GCE wordt als een succesfactor gezien volgens 8 docenten. Dit creëert meer herkenningspunten voor de leerlingen.

*“Het zou leuk zijn als je ook met andere vakken aanhaakt en dan laat zien waar het goed voor is. Dan zou dit project een soort bindmiddel kunnen zijn.” (Respondent 15)*

#### **4.2 Valkuilen van GCE**

GCE heeft natuurlijk niet alleen succesfactoren, wat naar voren is gekomen in de interviews. Een van de valkuilen die een aantal docenten hebben genoemd is dat wanneer er geen goede begeleider voor de klas staat, er geen kans is om impact te creëren onder de leerlingen. Het voorbeeld dat de begeleider geeft, ofwel de rol van de docent, is erg belangrijk, aangezien leerlingen zich vaak spiegelen aan wie er voor de klas staat.

*“Zo'n project valt of staat met diegene die voor de klas staat. (...) en dat is moeilijk als er helemaal geen connectie maar ook geen moeite (wordt gedaan) om (ze) erbij te betrekken.” (Respondent 2)*

Volgens een andere docent is een valkuil wanneer er maar een enkele leerling in de klas zit met een andere culturele achtergrond, dat deze leerling niet in een comfortabele positie zit om kennis te delen met de rest van de klas. Deze leerling kan als er niet wordt opgelet weggezet worden als 'exoot', vooral als er segregatie op school bestaat of als er vooroordelen worden geuit. De compositie op school is hierin belangrijk.

#### **4.3 De belevingswereld en leefwereld in verband met de succesfactoren**

De hierboven benoemde succesfactoren staan in nauw verband met de aansluiting van de burgerschapsprojecten op de belevingswereld van de leerlingen. Alle docenten laten weten dat wanneer er volledige aansluiting is op de belevingswereld van leerlingen, GCE het beste tot

uiting zou komen, wat vooral gebeurt via herkenningpunten. Herkenning creëren onder leerlingen kan ten eerste door leeftijdsgenoten te laten zien in visueel materiaal. Hiermee voelen leerlingen zich meer verwant. Zij zouden kunnen denken ‘deze jongen is mijn leeftijd en kijk wat hij allemaal moet doorstaan’. Ook betrekking op eigen kleding of andere materialen die leerlingen bezitten kan voor herkenning zorgen.

*“(…) dan komt het natuurlijk heel dichtbij. En toen was het heel: oh ja maar ik heb ook een trui van de H&M. Weet je wel, zo.” (Respondent 3)*

Daarnaast kan het ook een herkenningpunt zijn wat leerlingen hebben gezien op sociale media. De docenten lieten weten dat leerlingen in een uiterst digitale wereld leven en dat dat te merken is aan hoe vaak zij op hun telefoon zitten. Om het bijvoorbeeld te betrekken op dingen die zij op TikTok zien, kunnen herkenningpunten en impact gestimuleerd worden. Niet alleen herkenning maar ook interesse voor de onderwerpen zorgt voor extra aansluiting bij GCE, wat is benoemd als mechanisme in de theorie. Dit sluit aan bij de verwachting dat wanneer er meer aansluiting is bij GCE-onderwerpen, er meer kans is op impact.

Een hele belangrijke factor voor het stimuleren van een goed leerproces was redenering voor het leermateriaal.

*“In de lessen stellen we ook sociale dingen aan de orde. Ook bijvoorbeeld met anekdotes om de herkenbaarheid te hebben. Als ze het herkennen, dan kunnen ze er ook iets mee. Je kunt van alles hen proberen te leren. Je moet natuurlijk dan ook een reden hebben waarom je iets moet leren. Die haal je daaruit. Uit die sociale en burgerschapsproject.” (Respondent 13)*

Het betrekken van de leerstof op hun dagelijks leven, geeft leerlingen misschien ook een reden om de stof te moeten leren. Dit zal hen uiteindelijk meer motivatie geven, wat voor meer impact kan zorgen. Dit sluit aan bij de verwachting dat redentatie kan zorgen voor de verinnerlijking van de stof en identificatie ermee. Daarnaast kan actualiteit in GCE een herkenningpunt en reden geven om dit te moeten leren voor leerlingen. Docenten gaven aan dat wanneer tussen de stof en wat de leerlingen herkennen een kloof zit, leerlingen het morgen alweer vergeten kunnen zijn.

#### 4.4 Differentiatie tussen groepen

Er bestaan veel verschillen tussen leerlingen op een school. Interesses, culturele achtergronden, leeftijden en invloed vanuit huis of de omgeving kan verschillen per leerling. Dit zijn allemaal factoren, samen met gender, wat de aansluiting op de belevingswereld kan beïnvloeden. Voor sommige leerlingen zijn er meer herkenningspunten waardoor er meer aansluiting is, andere leerlingen hebben nooit van het woord corruptie gehoord. Om dit zo goed mogelijk te onderzoeken, heb ik in de interviews drie verschillende groepen opgesteld.

##### 4.4.1 Jongeren

Passend bij de groep van jongeren, komt het burgerschapsproject anders aan bij leerlingen van verschillende leeftijden volgens de docenten. Docenten lieten weten dat vooral door de leervorm aan te passen aan hun leeftijd meer impact kan ontstaan. Jongere leerlingen hebben volgens de respondenten een leuke vorm van leren nodig om de onderwerpen tot hen door te laten dringen. Een spelvorm is daarom een goede manier om de boodschappen van GCE over te brengen en om het leerproces te stimuleren.

Oudere leerlingen hebben een grotere wereld, zij hebben meerdere perspectieven leren kennen en daarnaast hebben zij kritisch leren denken. Dit is nog niet zo bij jongere leerlingen:

*“Zij komen er niet mee in aanraking en daardoor interesseert het ze gewoon niet. Zij hebben andere interesses vooral op die leeftijd.” (Respondent 11)*

Voor jongere kinderen die geen eigen interesse tonen in de GCE-onderwerpen, is het goed om herkenningspunten te laten zien in de stof. Dit relateert aan hun leven waardoor meer interesse en impact ontstaat. Oudere leerlingen zijn volgens enige docenten ook bezig met anderen om hen heen in plaats van alleen met zichzelf, zoals jongere leerlingen zouden hebben. Zij zien ook in hoe anderen in hun leven staan en wat er bij hun speelt, jongere leerlingen hebben dit vermogen nog niet genoeg ontwikkeld op hun 12<sup>e</sup> levensjaar. Zij zijn vooral bezig met voetballen, vrienden maken, hun identiteit vormgeven en ‘erbij horen’ volgens de respondenten. Dit sluit aan bij de eerder benoemde *social identity theory*. Jongeren zijn in die leeftijdsfase vooral bezig met hun identiteit vormen binnen een groepsdynamiek. Dit vormt uiteindelijk ook hun belevingswereld. Dit stuk komt overeen met de verwachting waarin oudere leerlingen meer aansluiting zouden hebben door een verder ontwikkeld cognitief vermogen, zoals kritisch denken. Ook het niveau is van grote invloed volgens de docenten. Vwo-leerlingen hebben al meerdere cognitieve vaardigheden ontwikkeld en tonen

meer interesse voor maatschappelijke thema's. Kader leerlingen hebben deze vaardigheden vaak nog niet en interesseren zich minder voor deze onderwerpen. Zij zijn vooral bezig met zichzelf en hun directe omgeving.

De invloed vanuit huis of omgeving van leerlingen is groot in GCE volgens vrijwel alle respondenten. Als ouders niet in aanraking komen met burgerschapsthema's, dan is het heel nieuw voor een leerling als zij het op school te zien krijgen.

*“Maar op deze leeftijd ga je nog wel mee met je ouders. Je ouders wonen meestal in een buurt waar zij zich fijn voelen en zijn meestal dezelfde soort mensen. Je zit dan in een soort bubbel. Dus dan heb je ook minder mensen in je omgeving die bijvoorbeeld een andere mening hebben, tegengas geven tegen die mening, dus dan denk ik dat dat op een jonge leeftijd moeilijk is om dat apart te zien. Ook om je eigen mening te vormen. Je wordt meegenomen door het milieu om je heen.” (Respondent 17)*

Ook als leerlingen lastige thuissituaties hebben kan dit van invloed zijn op de aansluiting.

*“Meeste kinderen hebben ook lastige thuissituatie. Dus denk niet dat zij bezig zijn met wereldproblematiek. Zo ver denken zij niet. Maar zulke projecten laten ze wel nadenken.” (Respondent 11)*

De manier van opvoeding kan hier ook een rol in spelen, dit laat zien in hoeverre leerlingen bijvoorbeeld openstaan voor nieuwe maatschappelijke onderwerpen. Daarnaast is omgeving een grote invloedfactor voor leerlingen volgens alle respondenten.

Het leven in een stad kan hele andere invloeden veroorzaken dan het leven in een klein dorpje of op het platteland. De sociale kring blijft vrij klein volgens docenten wanneer leerlingen in een klein dorpje wonen in vergelijking met leerlingen die in de grote stad wonen. Leerlingen uit de stad krijgen ook te maken met meer multiculturele factoren, leerlingen die op het platteland of in kleine dorpjes wonen krijgen hier minder mee te maken en dit is te merken volgens de docenten. Zeker op een witte school kan deze invloed vergroot worden, dan zijn er minder herkenningspunten in burgerschapsprogramma's en is het buitenlands perspectief minder aanwezig.



#### 4.4.2 Gender

Volgens 12 docenten kunnen de interesses verschillen tussen jongens en meisjes. Echter, volgens 7 docenten vallen de verschillen op een jonge leeftijd nog niet erg op. Later in hun pubertijd zullen leerlingen zich pas echt gaan onderscheiden in gender. Dit sluit aan op de *social identity theory* en is ook gelijk aan onze verwachtingen hierover. De docenten die wel aangaven dat gender een factor kan zijn in het verschil in belevingswerelden lieten weten dat meisjes over het algemeen geïnteresseerder kunnen zijn in burgerschapsonderwerpen. Ook zijn meisjes een stuk rustiger dan jongens en hebben jongens meer competitieve componenten in zich. Meisjes tonen meer emotie tijdens gevoelige onderwerpen en zijn over het algemeen wat verder in volwassenheid dan jongens.

*“Ik denk dat de interesses heel anders zijn, ik denk ook dat het, ja, dat ze op die manier gewoon anders leren en andere dingen interessant vinden, ja.” (Respondent 10)*

Meisjes hebben volgens een respondent een beter inlevingsvermogen, waardoor de stof van burgerschapsprojecten meer binnenkomt. Dit zou ook meer het geval zijn als de voorbeelden in GCE representatie laten zien, zoals een meisje van hun leeftijd. Dit kan terug worden gelinkt aan de visuele representatie die eerder is besproken. Deze bewustheid hebben jongens minder en laten ook vaker zien dat ze het niks uitmaakt om stoer te doen. Dit slaat direct terug op de ‘genderrollen’ waarvan jongens en meisjes bewust worden in de schoolcontext. Over het algemeen lijkt het erop dat jongens minder interesse hebben voor deze onderwerpen dan meisjes. Dit komt geheel overeen met de verwachting die is opgezet waarin jongens meer hun competitieve kant laten zien en meisjes meer hun meelevende en emotionele kant en er meer aansluiting bestaat voor meisjes.

#### 4.4.3 Culturele achtergrond

De laatste groep die werd besproken in de interviews is de groep van verschil in culturele achtergrond op de scholen, oftewel verschil in leefwerelden. Veel docenten lieten merken dat wanneer een school erg veel witte leerlingen en docenten heeft, leerlingen niet veel weten van andere culturen. Dit kan worden teruggekoppeld naar representatie op school. Zonder representatie voor andere culturen, ontwikkelt zich weinig internationale gerichtheid onder de leerlingen.

Onderwerpen die worden besproken in burgerschapsprojecten zijn dan ook niet bekend bij de leerlingen, het is ‘ver van hun bed’ en dit zorgt voor minder impact. Er zijn zo amper of geen herkenningspunten. Op scholen waar er wel veel verschillende culturele achtergronden zijn, worden er volgens de docenten meerdere perspectieven besproken en wordt de wereld van leerlingen vergroot. Dit zorgt op zijn beurt voor meer aansluiting op GCE-onderwerpen.

*“Als dit ook een multiculturele school zou zijn dan zou zo ’n project misschien toch beter ook weer bekijken, omdat een ander dan uit kan leggen van ja maar mijn opa en oma, weet ik veel wat, die wonen daar en dan zo.” (Respondent 1)*

Vele docenten lieten weten dat Nederlandse leerlingen veel kunnen leren van leerlingen met een andere achtergrond, zoals hun cultuur of meningen. Zo wordt kritisch denken meer ontwikkeld bij leerlingen, namelijk het kijken naar onderwerpen vanuit meerdere perspectieven. Discussies kunnen zorgen voor leerzame momenten wat het leerproces ten goede doet. De internationale gerichtheid wordt vergroot en ook het perspectief op het buitenland wordt anders. Zij kijken zo verder dan alleen Nederland.

Niet-Nederlandse leerlingen hebben een ander perspectief dan leerlingen die wel Nederlands zijn. Vooral vluchtelingen hebben een hele andere omgeving ervaren voordat ze in Nederland kwamen. Zij hebben ook misschien een hele andere cultuur meegemaakt. Op enige scholen waar respondenten zijn geïnterviewd waren er leerlingen die zijn gevlucht naar Nederland. Zij hebben een heel ander beeld dan Nederlandse leerlingen zouden hebben. Zeker als het gaat om onderwijs in het algemeen.

*“Het is een lastige vraag, ik ben eigenlijk al mijn antwoorden wel een beetje aan het stereotyperen, want je hebt natuurlijk overal uitzonderingen, maar over het algemeen merk ik dat buitenlandse leerlingen, of het nou vluchtelingen zijn of niet, meer gemotiveerd zijn in dingen leren. (...) Ze zien het dan echt al een privilege, van ik mag naar school, ik mag hier leren en ik kan er een diploma (krijgen) en een baan, dat zijn kansen die de rest van hun familie bijvoorbeeld niet hebben gehad.” (Respondent 9)*

Dit slaat terug op de verwachting die is geformuleerd over hoe het leerproces anders is voor leerlingen die hebben gewoond in andere landen, zoals vluchtelingen. Zij hebben een hele andere cultuur meegemaakt.

Ook stereotypering, wat in de theorie genoemd is, heeft hiermee te maken. Volgens bovenstaande quote is stereotypering een onderdeel van GCE wat verkeerde beelden kan schetsen bij leerlingen. Dit laat zien dat veel variatie in culturele achtergronden niet alleen voordelen heeft. Enige nadelen andere hiervan zijn dat leerlingen beïnvloed worden door hun cultuur, familie of thuissituatie en omgeving. Dit zorgt ervoor dat sommige onderwerpen, zoals homofilie, kan worden gezien als een taboe om over te praten. Dit beperkt sommige leerlingen in het leren over maatschappelijke thema's.

*“Veel leerlingen hebben een culturele achtergrond. Voor hen is het een taboe om te praten over zulke onderwerpen. Dat zorgt al gelijk voor discussies en onrust. Soms negatieve uitlatingen. Ik denk dus vooral in die richting.” (Respondent 11)*

Docenten lieten weten dat als een klas voor de helft bestaat uit niet-Nederlandse leerlingen, de voordelen van de verschillende culturele achtergronden naar voren kunnen komen. Dit heeft met de compositie van een klas te maken wat eerder is besproken in dit onderzoek. Wanneer er een enkele leerling in de klas is opgegroeid binnen een andere cultuur, dan voelen leerlingen zich misschien niet comfortabel met het delen van hun ervaringen of meningen. Zeker als deze ervaringen heftig of traumatisch zijn geweest, in het geval van een vluchteling. Daarnaast bestaat de mogelijkheid dat wanneer er een groep leerlingen is met dezelfde niet-Nederlandse culturele achtergrond, zij samen een groep vormen zonder veel interactie met Nederlandse leerlingen. Zo worden verschillende perspectieven niet uitgewisseld en heeft dit dus geen effect op het leerproces. Dit komt naar voren wanneer er een sterke segregatie is op school.

Als laatste is er geen informatie naar voren gekomen over een ‘westerse bias’ in GCE.

## **5. Conclusie & discussie**

Dit onderzoek begint met het benoemen van succesfactoren van GCE. De belangrijkste succesfactoren die uit de interviews zijn gekomen zijn kritisch denken, de vormgeving van het programma en herkenningpunten creëren om te zorgen dat er interesse ontstaat. De de *program-, process- en impact theory* zijn belangrijk voor de vormgeving van GCE (Rossi et al., 2004). Als er veel aandacht besteed wordt aan hoe het programma wordt vormgegeven en hoe dit voor impact kan zorgen, heeft GCE meer kans op succes. Als de vormgeving van GCE zorgt voor aansluiting, kan kritisch denken worden vergroot en kan het meer

herkenningspunten creëren voor leerlingen. De belangrijkste factor voor het succes heeft te maken met wie er voor de klas staat, de rol van de docent oftewel representatie. Wanneer de docent geen communicatie- of GCE-vaardigheden bezit, is het moeilijk om de stof over te brengen op de leerlingen. Enkele andere succesfactoren genoemd zijn internationale gerichtheid en *societal commitment*, waarbij men uit eigen interesse meer betrokken raakt bij de maatschappij (Lorenzini, 2013). Zo is de eerste, beschrijvende, onderzoeksvraag beantwoord: *Wat kan worden gezien als succesvolle factoren in GCE?*

De aansluiting op de belevingswereld en leefwereld van leerlingen kan worden gezien als het grootste onderdeel van succes in dit onderzoek. Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken wat het perspectief van docenten is als het gaat om de aansluiting van de belevingswereld van leerlingen bij GCE. Interesse en herkenning zijn essentiële mechanismen voor aansluiting. Uit het onderzoek is gebleken dat wanneer er aansluiting is op de onderwerpen die worden besproken tijdens GCE, er meer impact is. Vooral wanneer leerlingen zich kunnen herkennen in de besproken onderwerpen of zich ermee kunnen identificeren, bijvoorbeeld een filmpje over een leeftijdsgenoot, is er sprake van interesse en eventueel blijvende impact (Vansteenkiste et al., 2007). Leerlingen hebben graag herkenningspunten in het onderwijs (Ten Klooster, 2012). Ook de verklarende onderzoeksvraag is zo beantwoord: *In hoeverre wordt het succesvol overdragen van de doelen van GCE verklaard aan de hand van aansluiting op de belevings- en leefwereld?*

De tweede verklarende vraag bij dit onderzoek is: *In hoeverre wordt het succes van GCE verklaard vanuit verschillen in belevingswerelden tussen leeftijd, gender en culturele achtergrond?* De focus op differentiatie tussen groepen en hun belevingswerelden was groot in dit onderzoek. Leeftijd wordt als een grote invloed gezien op de aansluiting bij GCE. Belevingswerelden veranderen wanneer een oudere leeftijd wordt bereikt. Wanneer jongeren ouder worden krijgen zij meer mee van de wereld om hen heen. Zij komen meer in aanraking met andere culturen en mensen, zij leren kritisch denken en hun maatschappelijke betrokkenheid wordt vergroot (Crowe et al., 2012). Dit zorgt voor meer aansluiting bij onderwerpen van GCE. Jongeren zijn op zoek naar hun leeftijd volgens de *social identity theory* en dit gebeurt binnen groepen (Tajfel & Turner, 1979). Dit kan ook veel invloed hebben op veranderende belevingswerelden. Ook het inlevingsvermogen ontwikkeld naarmate zij ouder worden, wat helpt bij het succesvol maken van GCE.

Gender heeft voor het overgrote deel geen effect op hoe succesvol GCE kan zijn. Jongeren zijn wel bezig met het vervullen van genderrollen, waarin zij geschikte sociale rollen vervullen gelinkt aan hun gender. Zij gedragen zich zoals verwacht (Blackstone, 2003; Lynch & Lodge, 2002). Ook is dit te linken aan de *Social Identity Theory* aangezien jongeren op een jonge leeftijd hun identiteit aan het vormen zijn en hierbij hun persoonlijkheid, interesses en meningen kunnen veranderen (Tajfel & Turner, 1979). Echter, volgens slechts een klein groepje respondenten verschillen jongens en meisjes zodanig van elkaar dat het effect heeft op de aansluiting bij GCE. Dit heeft te maken met in hoeverre er representatie bestaat binnen GCE, in het schoolmateriaal of door degenen wie voor de klas staat (Mills & Mustapha, 2015). Zowel goede als slechte representatie beïnvloedt het leerproces, de hoeveelheid dat een vrouw voorkomt in voorbeelden, hoe leiders worden afgebeeld, en hoe genderrollen terugkomen in deze voorbeelden (Mills & Mustapha, 2015). Wanneer er geen voorbeelden zouden zijn van vrouwen, zouden meisjes zich minder herkennen in de stof en is er minder aansluiting.

Culturele achtergrond heeft een duidelijk effect op hoe GCE kan aansluiten op de belevingswereld. Wanneer een school divers en multicultureel is, kan dit ervoor zorgen dat leerlingen veel internationale gerichtheid en voorkennis hebben wat hen helpt bij aansluiting bij maatschappelijke onderwerpen. Of dit gebeurt ligt gedeeltelijk aan de compositie van de klas zowel als de schoolpopulatie (Leeman & Reid, 2006). Veel diversiteit in de klas brengt begrip en tolerantie van die cultuur met zich mee, maar als er een enkele buitenlandse leerlingen tussen zit, kan deze zich als een 'exoot' voelen. Ook segregatie binnen een school zorgt voor minder intercultureel contact en minder aansluiting bij specifieke onderwerpen van GCE. Daarnaast is representatie ook belangrijk voor het leerproces van leerlingen. Niet alleen dit, maar etnische representatie op school, een representerende docent, zorgt ook voor een band tussen leerling en docent wat resulteert in een positievere omgang en sfeer in de school (Roch et al., 2010). Wanneer docenten of schoolmateriaal leerlingen representeren op vlakken als etniciteit, krijgen zij meer motivatie om te leren en is er meer kans op betere resultaten (Roch et al., 2010; Pitts, 2007; Meier & Stewart, 1992). Stereotypering kan ook voorkomen in zowel schoolmaterialen als voor de klas. Weinig interculturele bevoegdheid kan zorgen voor racistische houdingen, onbegrip en frustratie (Trede et al., 2013). Leerlingen kunnen zo een verkeerd beeld ontwikkelen over gelijkheid. Dit tast het leerproces binnen GCE erg aan. Als laatste kan een specifieke cultuur zorgen voor beperkingen in wat leerlingen mogen leren. Sommige onderwerpen, zoals homoseksualiteit, zijn taboe in bepaalde geloven of culturen, wat zorgt voor een beperking in aansluiting bij GCE.

## 5.2 Discussie

Er zijn zowel sterke als zwakke punten op te noemen van dit onderzoek. Het eerste sterke punt die genoemd kan worden is dat de *Teacher perspective* als een contributie kan worden gezien dat zorgde voor extra inzichten en perspectieven. Hierdoor zijn er meer inzichten naar voren gekomen waarvan leerlingen van die leeftijd zelf niet bewust zouden zijn.

Een tweede sterk punt van dit onderzoek is dat de flexibiliteit van semigestructureerde interviews heeft geholpen met het vinden van verschillende aspecten en perspectieven. De vrijheid die respondenten hadden om dieper in te gaan op een bepaald onderwerp of om eigen perspectieven op te noemen heeft voor nieuwe inzichten gezorgd.

Tot slot kan het afnemen van de interviews door heel Nederland als een sterk punt van dit onderzoek worden gezien. Er zijn veel verschillende scholen bezocht en er is met veel verschillende docenten gesproken. Er zijn zowel docenten op christelijke, als wereldlijke, als diverse scholen geïnterviewd. Dit heeft veel verschillende perspectieven en meningen geboden in het succes van GCE in verband met de belevingswereld van leerlingen.

Een punt van kritiek op dit onderzoek is de betrouwbaarheid van de antwoorden die docenten hebben gegeven. Docenten zijn betrokken bij de levens van de leerlingen, maar niet op een uiterst persoonlijke manier. Docenten maken selectief de levens van de leerlingen mee en in sommige gevallen vatten zij een situatie misschien anders op dan wat het in de realiteit is. Dit heeft als gevolg gehad dat in de interviews informatie is uitgewisseld over de belevingswereld van leerlingen terwijl docenten beperkte kennis hebben hierover.

Een volgend zwak punt van dit onderzoek is de beperking in beschikbare literatuur over GCE in combinatie met de belevingswereld en de leefwereld. Er waren ten eerste weinig onderzoeken over gedaan, maar de onderzoeken die gedaan zijn, waren niet altijd beschikbaar voor inzage. Ook is er niet veel onderzoek beschikbaar over gender, leeftijd en culturele achtergrond in verband met GCE.

Het laatste zwakke punt om te benoemen is dat niet alle docenten evenveel ervaring hadden met GCE. Alhoewel dit opgelost is met uitleg over burgerschapsonderwijs, heeft dit alsnog de antwoorden beïnvloed. Docenten konden niet uit eigen ervaring praten. Een suggestie voor vervolgonderzoek zou dan ook zijn om respondenten te selecteren op hun kennis van GCE en daarnaast op hun betrokkenheid bij leerlingen hun persoonlijke levens.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek kan zijn om naar meerdere vormen van burgerschapsonderzoek te kijken, niet alleen naar het burgerschapsproject van Cross Your Borders. Hierin kunnen nog meer succesfactoren kunnen worden gevonden. Ook het

interviewen van leerlingen zelf kan nieuwe inzichten bieden. Naast een interview kunnen er enquêtes worden verdeeld onder leerlingen om meer te weten te komen over de aansluiting van hun belevingswereld.

## 6. Beleidsadvies

In dit hoofdstuk wordt de laatste vraag, de beleidsvraag, beantwoordt: *Hoe kan GCE aansluiten bij belevingswereld en leefwereld van jongeren, denkende aan de differentiatie tussen groepen?* Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van het advies dat kan worden gegeven als het gaat om GCE-beleid. Het grootste doel die GCE nastreeft is het zorgen voor impact onder leerlingen. Dit heeft de grootste kans wanneer er veel aansluiting is bij de belevingswereld en de leefwereld van leerlingen. De beste manier om dit te bereiken binnen GCE is om maatschappelijke en mondiale thema's te relateren aan actueel nieuws of aan trends die op dat moment populair zijn, oftewel herkenningspunten creëren en interesse prikkelen. Een voorbeeld hiervan is door een opdracht te doen over een maatschappelijk thema via TikTok. Met deze app relateren veel leerlingen zich vandaag de dag en zo komt de stof beter binnen.

Per besproken groep kan ook apart advies worden gegeven. Voor de eerste groep, jongeren waarbij leeftijd van belang is, is het essentieel voor het leerproces om de GCE-programma's zo te creëren dat ze aansluiten bij de leeftijdsgroep. Vooral jongere leerlingen hebben een entertainende manier van onderwijs nodig om de onderwerpen te laten beklijven en oudere leerlingen hebben meer uitdaging nodig. CYB doet daar al veel aan wat positieve resultaten biedt. Waar nog iets meer naar kan worden gekeken is de lengte van de programma's. De concentratieboog verschilt per klas en vooral per niveau. Hierop moet ook worden ingespeeld.

In de tweede groep van gender is gebleken dat zowel genderrollen als representatie erg belangrijk is onder jongeren. Alhoewel het goed doordacht blijkt bij CYB, moet er alsnog altijd worden gelet op de representatie die bestaat in voorbeeldmateriaal in GCE. Als dit verkeerde beelden geeft over genderrollen, zou dit jonge kinderen kunnen beïnvloeden. De representatie moet daarom doordacht zijn. Dit kan worden gedaan door een team van controleurs in te schakelen bij GCE die zorgen dat dit juist wordt afgebeeld.

Ook culturele achtergrond als groep kan worden bekeken aan de hand van GCE-beleid. Zowel klas-compositie, etnische representatie als stereotypering is belangrijk hierbij. Gebleken is dat een project valt of staat met wie er voor de klas staat. Een divers team aan

docenten is dan ook ideaal. Etnische representatie zorgt voor een betere band tussen docent en leerling en een betere leeromgeving. Bij het geven van GCE is het dan ook goed om begeleiders of docenten te werven op diversiteit. Daarnaast kan het zo zijn dat docenten niet genoeg interculturele kennis hebben, wat kan zorgen voor onbewuste stereotypering wat over kan worden gedragen op de leerlingen. Om GCE succesvol te maken is het belangrijk dat programma's zoals Globaland XL van CYB zorgen voor talentvolle begeleiders of docenten die de leerlingen te woord staan. Eventueel is een korte pedagogische cursus van belang om dit te bewerkstelligen.



## Referenties

- Ahmed, E. & Mohammed, A. (2021). Evaluating the impact of global citizenship education programmes: A synthesis of the research. *Education, Citizenship and Social Justice* 17(2), 122-140.
- Akkari, A. & Maleq, K. (2019). Global Citizenship: Buzzword or New Instrument for Educational Change? *Europe's Journal of Psychology*, 176-182.
- Andreotti, V.O.D. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In *Development education in policy and practice*. 21-31. Palgrave Macmillan, Londen.
- Baarda, B. (2020). *Basisboek Interviewen*. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews. Utrecht/Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Blackstone, A.M. (2003). Gender roles and society. In: *Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families, Communities, and Environments*, edited by Julia R. Miller, Richard M. Lerner, and Lawrence B. Schiamberg. Santa Barbara, CA, 335-338.
- Block, L. de, & Rydin, I. (2006). 'Digital rapping in media productions: Intercultural communication through youth culture'. In D. Buckingham and R. Willet, *Digital Generations. Children, Young People and New Media*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Block, L. de. (2012). Entertainment Education and social change: Evaluating a children's soap opera in Kenya. *International Journal of Educational Development*, 32, 608-614.
- Boersma, K. & Schouw, J.C. (1985). Aansluiten op (de leefwereld van) leerlingen: uitgangspunt voor het schoolvak (kennis der) natuur. *Tijdschrift Didactiek*, 44-56.
- Bourn, D. & Brown, K. (2011). Young People and International Development: Engagement and Learning. *Development Education Research Centre*, 1-36.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press. Vijfde druk.
- Clough, N. & Holden, C. (Eds) (1998). *Children as citizens: education for participation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cross Your Borders (2022). Opgehaald op 16 april 2022 van <https://www.crossyourborders.nl/>
- Crowe, M., Clay, O.J., Martin, R., Howard, V.J., Wadley, V.G., Sawyer, P., & Allman, R.M. (2012). Indicators of childhood quality of education in relation to cognitive function in older adulthood. *The Journals of Gerontology*, 68(2), 198-204.

- Daens, L., Van Ongevalle, J. & De Bruyn, T. (2011). *Mondiale vorming en ontwikkelingseducatie op school*. Een doorlichting van vijftien studies omtrent mondiale vorming en ontwikkelingseducatie.
- Davies, I., & Pike, G. (2010). Global Citizenship Education: Challenges and possibilities. *The handbook of practice and research in study abroad*, 61-77.
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The educational forum*, 50(3), 241-252.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. New York: Houghton Mifflin.
- Eco schools (5 november, 2013) Geraadpleegd op 15 maart 2022 van <https://eco-schools.nl/actueel/nieuws/bijna-80-werkgevers-structureel-meer-aandacht-voor-duurzaamheid-in-onderwijs-noodzakelijk>. Afbeelding op voorblad.
- Ellemers, N., Russel, S., & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual review of psychology*, 53(1), 161-186.
- Entzinger, H.B. (2008). *De lat steeds hoger: de leefwereld van jongeren in een multi-etnische stad*. Uitgeverij van Gorcum.
- Frings-Hessami, V. (2021). The societal embeddedness of records: teaching the meaning of the fourth dimension of the Records Continuum Model in different cultural contexts. *Archival Science* 21, 139-154.
- Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit: Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: Acco.
- Gray, C. & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A Teacher Perspective. *Educational Studies*, Vol. 30(1), 3-17.
- Hennik, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2010). *Qualitative Research Methods*. Sage.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research* 60(4), 549-571.
- Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194.
- Isin, E.F., & Wood, P.K. (1999). *Citizenship and identity*. London: Sage.
- Kerpel, A. (1 juni, 2014). *Leerlingen leren kennen: leefwereld – ontwikkelingspsychologie*. Geraadpleegd op 8 maart 2022 van <https://wij-leren.nl/leerlingen-leren-kennen.php>.
- Kesselring, M., Winter, M.D., Horjus, B. & Yperen, T.V. (2013). Allemaal opvoeders in de pedagogische civil society. Naar een theoretisch raamwerk van een ander paradigma voor opgroeien en opvoeden. *Pedagogiek*, 33(1), 5-20.
- Kirkwood-Tucker, T.F. (2004). Toward a theory of world-centered citizenship education. *The Development Education Journal* 10(2), 28-30.

- Klooster, H. ten (2012). Actualiteit en herkenning in de les. *Levende Talen Magazine* 5, 16-19.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Lapayese, Y. (2003) Toward a critical global citizenship education. *Comparative Education Review* 47(4), 493-501.
- Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare*, 36(1), 57-72.
- Lorenzini, M. (2013). From global knowledge to global civic engagement. *Journal of Political Science Education*, 9(4), 417-435.
- Lynch, K. & Lodge, A. (2002). *Equality and power in schools: Redistribution, recognition and representation*. London: Routledge Falmer.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestly, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education* 9(3-4), 443-456.
- Meier, K.J., & Stewart, J.S. (1992). The impact of representative bureaucracies: Educational systems and public policies. *American Review of Public Administration*, 22(3), 157-171.
- Mills, S., & Mustapha, A.S. (2015). *Gender Representation in Learning materials*. New York: Routledge.
- Moor, De, T. (2014). Three waves of cooperation. A millennium of Institutions for collective Action in European Perspective (Case study: The Netherlands).
- Munniksmā, A., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: AUP.
- Nussbaum, M. (1996). Patriotism and cosmopolitanism. IN J. Cohen (Ed.), *For love of country? Debating the limits of patriotism*, Boston: Beacon press, 3-17.
- O'dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language teaching*, 53, 477-490.
- Oxfam (1997). *A curriculum for global citizenship* (Oxford, Oxfam's Development Education Programme).
- Pigozzi, M.J. (2006). A UNESCO view of global citizenship education. *Educational Review*, Vol. 58, No. 1, 1-4.

- Pitts, D.W. (2007). Representative Bureaucracy, Ethnicity and Public Schools: Examining the link between representation and performance. *Administration & Society*, 39(4), 497-526.
- Puissant, B., & Algoet, M. (2014). *Met diversiteit van je klas aan de slag. Dit ben ik in Brussel*. In: VELOV-Conferentie, Mechelen.
- Roch, C.H., Pitts, D.W., & Navarro, I. (2010). Representative Bureaucracy and Policy Tools: Ethnicity, Student Discipline, and Representation in Public Schools. *Administrations & Society*, 42(1), 38-65.
- Ross, E.W. (1987). Teacher Perspective Development: A study of preservice social studies teachers. *Theory & Research in Social Education*, 15(4), 225-243.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W. & Freeman, H.E. (2004). *Measuring and monitoring program outcomes*. Evaluation: a systematic approach, (7). Thousand Oaks, CA: Sage, 203-232.
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer “meer minder betekent”: motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *BEGELEID ZELFSTANDIG LEREN*, 24, 17-36.
- Singhal, A., & Rogers, E.M. (2002). A theoretical agenda for entertainment-education. *Communication Theory* 12(2), 117-135.
- Smits, W. (2005). Maatschappelijke participatie van jongeren. In: Pelleriaux, K. (Ed.) *Beter samen?* 43-70.
- Tacken, G.M.L., de Winter, M.A., van Veggel, R., Sjitsema, S.J., Ronteltap, A., Cramer, L. & Reinders, M. (2010). *Voorbij het broodtrommeltje*. Hoe jongeren denken over voedsel. LEI, Wageningen UR.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In J. A. Williams & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of inter-group relations*, 33-47. Belmont, CA: Wadsworth.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In *Psychology of Intergroup Relations*, Worchel, S., Austin, W. (eds). Nelson Hall: Chicago, 7-24.
- Thorndike, E.L. (1935). *Adult interests*. New York: Macmillan.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied developmental science*, 6(4), 203-212.

- Tormey, R. & Gleeson, J. (2012). The gendering of global citizenship: findings from a large-scale quantitative study on global citizenship education experiences. *Gender and Education*, 24(6), 627-645.
- Trede, F., Bowles, W., & Bridges, D. (2013). Developing intercultural competence and global citizenship through international experiences: academic's perceptions. *Intercultural Education*, 24(5), 442-455.
- Vanhoutte, B. (z.d.). *Allemaal anders, allemaal gelijk? Jongeren en ethnocentrisme*. Academia.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: over het bevorderen van een optimaal leerproces. *BEGELEID ZELFSTANDIG LEREN*, 37, 1-27.
- Veugeler, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education* 9(3/4), 473-485.
- Vos, H. de (2020). Sociale veiligheid op scholen. *Pedagogiek in Praktijk*. 34-38.
- Wringe, C. (1999). Issues in education for citizenship at national, local and global levels, *The Development Education Journal*, 6(1), 4-6.
- Zwanikken, W. (2010). Tijd van groei, beginnende zelfstandigheid en beroepskeuze. In: *Eigentijds ouder worden*. Bohn Stafleu van Loghum, Houten, 99-118.
- Zahabioun, S., Yousefy, A., Yarmohammadian, M.H. & Keshtiaray, N. (2013). Global Citizenship Education and its implications for curriculum goals at the age of globalization. *International Education Studies* 6(1), 195-206.

## Appendix

### Bijlage 1

#### Topic list interviews

Rukiye Öztürk (2796082)

Louise de Maat (7567057)

Universiteit Utrecht

#### Opening

- a. Anonimiteit.
  - a. Wij willen u laten weten dat dit interview geheel anoniem zal worden afgenomen. Uw naam, leeftijd en gender hoeft u niet bekend te maken als u dat niet wilt of dit kan worden weggehaald van de transcripties.
- b. Het doel van de interviews en onderzoek.
  - a. Ons doel is om te onderzoeken wat ‘the Teacher’s Perspective’ is als het gaat om succes van Global Citizenship Education en de aansluiting van deze vorm van onderwijs op de belevingswereld van leerlingen.
- c. Vermelden dat het onderzoek wordt opgenomen.
- d. Data wordt als anoniem en vertrouwelijk behandeld.

#### Achtergrondinformatie

- a. Wat is uw naam? (optioneel)
- b. Wat is uw leeftijd? (optioneel)
- c. Op welke school de werkt u?
- d. Welke klas geeft u les?
- e. Hoe lang geeft u al les?
- f. Heeft u veel verschillende niveaus (mavo, havo, vwo) les gegeven in uw tijd op deze school?
- g. Heeft u eerder meegewerkt aan burgerschapsprojecten van Cross Your Borders? Zo ja, hoe vaak?

#### 1. ‘Teacher’s Perspective’ op het succes van ‘Global Citizenship Education’

Met 'Teacher's perspective' bedoelen wij de kijk van de leraren en daarmee willen we dus het perspectief van de leraren onderzoeken.

Global Citizenship Education is een vorm van onderwijs waarin er veel mondiale maatschappelijke vraagstukken naar voren komen zoals we bij Cross Your Borders ook doen met onze burgerschapsprojecten. Voorbeelden hiervan zijn landroof, milieuproblematiek, oneerlijke handel, corruptie, mensenrechten, etc.

- a. Wat zijn volgens u factoren om te zorgen dat 'Global Citizenship Education' succesvol of impactvol is onder leerlingen?
- b. Zijn dit factoren die terug zijn te zien op deze school?
- c. Enkele factoren volgens de literatuur die voor succes in GCE zou zorgen zijn eensgezinde ideeën tussen de docenten over het overbrengen van GCE op een goede manier aan de leerlingen. Enkele andere factoren zouden kunnen zijn om de thema's die voorbijkomen in GCE aan te laten sluiten op de leefwereld en belevingswereld van de leerlingen (in hoeverre dit realistisch is), kritisch denken en werken met discipline in GCE. Hoe kijkt u tegen deze factoren aan?
- d. Wat kan deze vorm van educatie verbeteren op deze specifieke school?

Vervolgens gaan we door met het bekijken van 'Teacher Perspective' op verschillende vlakken, namelijk schoolklimaat, klaslokaal, studenten interactie, en belevings- en leefwereld.

## **2. Schoolklimaat**

Met school klimaat wordt bedoeld de perceptie en beleving van kenmerken van de school, zoals de school als leerplek voor studenten.

- a. Kunt u het schoolklimaat van uw school beschrijven? Zijn er kenmerkende karakteristieken binnen uw schoolklimaat?
- b. In hoeverre denkt u dat het schoolklimaat bij u op school van belang is voor een succesvol GCE? Denkt u dat het aansporen van kritisch denken door de leerlingen, discipline en het op één lijn zitten van de docenten over GCE kunnen bijdragen aan dit succes? En als u terugkijkt naar wat u noemde als succesfactoren van GCE in topic 2, hoe kan dit in verband worden gebracht met het schoolklimaat volgens u?
- c. In hoeverre denkt u dat het schoolklimaat voor uitdagingen en of belemmeringen kan zorgen voor burgerschapsprojecten?

- d. Hoe zouden deze uitdagingen in de toekomst voorkomen kunnen worden?
- e. Op welke manieren zorgt de school ervoor dat leerlingen bij de les blijven en zich netjes gedragen tijdens gezamenlijke groepsactiviteiten?

### 3. Klaslokaal

- a. Als er gekeken wordt naar succesvol GCE, wat voor een sfeer in de klas is dan gewenst?
- b. Denkt u dat de sfeer van een klaslokaal effect op het leerproces van leerlingen tijdens de burgerschapsprojecten van Cross Your Borders? (Waarom wel of niet?)
- c. Hoe helpt de sfeer in de klas studenten succes te ervaren in uw klaslokaal?
- d. In hoeverre denkt u dat het klaslokaal kan bijdragen aan burgerschapsprojecten in de klas? Of voor belemmeringen en uitdagingen kan zorgen?
  - Hoe zouden deze uitdagingen in de toekomst voorkomen kunnen worden?

### 4. Studenten Interactie

Met 'Studenten interactie' wordt bedoeld de samenwerking en interactie van studenten om zich verbonden te voelen in een groep. Studenten kunnen samen oefenen, om feedback vragen, elkaar feedback geven en onderling informatie uitwisselen.

- a. In hoeverre denk u dat de interactie met andere studenten effect heeft op GCE? (positief of negatief)
- b. In hoeverre denkt u dat de interactie met andere studenten specifiek effect heeft op kritisch denken, op één lijn zitten van de studenten, discipline, en wat er is besproken als factoren in topic 2?
- c. Wat heeft volgens u nog meer effect op het leerproces van studenten als het gaat om onderlinge interacties?

### 5. Algemeen belevings- en leefwereld & verband met GCE succes:

De belevingswereld van kinderen heeft te maken met de manier waarop een kind de wereld en alle dingen eromheen ervaart. Dit is afhankelijk van de ontwikkelingsleeftijd, de persoon zelf en de leefwereld. De leefwereld heeft te maken met de etnische, sociale en culturele achtergrond van kinderen. De indicatoren die volgens de literatuur bij de belevings- en



leefwereld horen zijn voorkeuren en ervaringen, internationale gerichtheid, autonomie (zelfstandigheid en eigen keuzes maken), uniciteit (individuele voorkeuren van studenten die afwijken van de andere voorkeuren) en het horen bij een (sub)cultuur.

- a. Wat zijn volgens u nog meer indicatoren voor een aansluitende belevingswereld?
- b. Denkt u dat de belevings- en leefwereld verband heeft met in hoeverre GCE succesvol of impactvol kan zijn voor leerlingen?
- c. Hoe denkt u dat kritisch denken verband heeft met GCE te laten aansluiten op de belevings- en leefwereld van leerlingen? Hoe denkt u dat op één lijn zitten, discipline en uw eigen ingevulde factoren bij topic 2 verband heeft met de aansluiting van GCE op de studenten?
- d. Sluit de belevingswereld van de leerlingen over het algemeen aan op de burgerschapsprojecten die ze hier krijgen van Cross Your Borders denkt u? Is het een belemmering als het niet aansluit?
- e. U heeft verschillende succesfactoren voor GCE genoemd. Hoe staat dit in verband met de belevingswereld en leefwereld? Kan dit de succesfactoren belemmeren?

Vervolgens gaan we door met het bekijken van de belevings- en leefwereld op 3 verschillende vlakken, namelijk jongeren, dus verschil in niveau en leeftijd, gender en culturele achtergrond.

## 6. Belevings- en leefwereld; **Verschillen in groepen:**

### 6A. Jongeren

- a. Verschillen de interesses van de leerlingen erg per klas, niveau of leeftijd?
- b. In hoeverre denkt u dat de leeftijd veel effect heeft op in hoeverre er aansluiting is van de duurzaamheidsdoelen op de belevingswereld van de leerlingen?
- c. Zijn er veel verschillende manieren waarop de leerlingen kijken naar de wereld? In hoeverre denkt u dat de perspectieven van de leerlingen verschillen van elkaar?
- d. Wat voor andere factoren kunnen te maken hebben met de belevingswereld van jongeren denkt u?
- e. In hoeverre denkt u dat internationale gerichtheid, autonomie, en subcultuur waar de student bij hoort effect kan hebben op in hoeverre de burgerschapsprojecten aansluiten

bij de belevingswereld? Hoe staat dit in verband met de succesfactoren van GCE, kritisch denken, op één lijn zitten, discipline, etc.?

- f. Denkt u dat uniciteit een rol speelt in het succes van GCE? Zou er meer aandacht moeten worden besteed aan uniciteit?

### **6B. Gender**

- a. In hoeverre denkt u dat de algemene interesses van leerlingen per gender verschillen?
- b. Of hebben andere factoren effect op algemene interesses?
- c. Zouden volgens u jongens of meiden meer aansluiting met de duurzaamheidsdoelen van de burgerschapsprojecten ondervinden als het gaat om belevingswereld? Waarom?
- d. Verschilt volgens u de internationale gerichtheid, autonomie, en uniciteit erg per gender? Wat voor effect heeft dit op de succesfactoren van GCE, namelijk kritisch denken, op één lijn zitten, discipline en uw eigen bedachte factoren.

### **6C. Culturele achtergrond**

- a. Wat zijn belangrijke factoren voor het herkennen van een specifieke culturele achtergrond in de klas? Wat merk je in de klas?
- b. In hoeverre heeft de culturele achtergrond van leerlingen effect op het verschil dat er bestaat tussen de interesses van leerlingen?
- c. In hoeverre denkt u dat internationale gerichtheid, autonomie, en uniciteit kan verschillen per culturele achtergrond? Hoe houdt dat verband met de succesfactoren van GCE die besproken zijn? (Kritisch denken, op één lijn zitten, discipline en uw eigen bedachte factoren)

### **Afsluitende vraag**

Normaal evalueren wij ook elk project via een online evaluatie (bereikbaar via QR-code en link). Wat vindt u van deze manier? Hoe geeft u uw mening het liefste over het project?

## **Bijlage 2**

### **Informed consent (toestemmingsverklaring)**

Informed consent (toestemmingsverklaring)

- Ik heb de informatiebrief gelezen en ben op de hoogte gebracht door de studenten over het doel en inhoud van het onderzoek. Ook was er de mogelijkheid om vragen te stellen. Deze vragen zijn beantwoord en alles is duidelijk.
- Ik heb genoeg tijd gehad om een keuze te maken of ik wilde participeren in dit onderzoek.
- Ik ben geïnformeerd dat participatie geheel vrijwillig is. Ook is er de mogelijkheid om af te zien van mijn keuze.
- Ik geef toestemming voor het verzamelen en ook het gebruiken van mijn gegevens voor dit onderzoek. Ik begrijp dat het geanonimiseerd wordt en dat er vertrouwelijk wordt omgegaan met mijn privacygevoelige gegevens.

Ik wil meedoen aan dit onderzoek

Handtekening Datum \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Naam respondent

Handtekening:

---

### **Bijlage 3**

#### **Informatiebrief interviews**

#### **Uitnodiging voor de deelname aan interview over “teacher perspective” op burgerschapsprojecten**

Geachte heer, mevrouw,

Met deze brief nodig ik u uit voor deelname aan het interview “teacher perspective” op burgerschapsprojecten en belevings- en leefwereld van leerlingen” Het interview zal tussen de 30 en 60 minuten duren en is onderdeel van een studenten onderzoek. In het interview worden voornamelijk open vragen gesteld. Hierbij zijn er verschillende onderwerpen vastgesteld. De onderwerpen zijn: teacher perspective, klaslokaal, schoolklimaat, studenten interactie, belevings- en leefwereld van jongeren. Deze vragen worden gesteld om de docenten de mogelijkheid te geven wat zij ervaren van de burgerschapsprojecten vanuit Cross Your Borders en dit ook te koppelen aan de belevings- en leefwereld van jongeren. Er zal dan ook

worden gekeken naar gender en culturele achtergrond en hoe dit effect heeft op de belevings- en leefwereld van jongeren. Het doel van dit onderzoek is om meer informatie te verzamelen over de succesfactoren van Global Citizenship Education. De datum zal met u worden afgestemd in een vervolgmil na uw terugkoppeling.

De interviews worden afgenomen door Rukiye Öztürk of Louise de Maat. Uw deelname aan dit interview is geheel vrijwillig en ook uw privacy wordt gewaarborgd. U kunt op elk moment van het interview zonder enige consequentie stoppen met deelnemen. Daarnaast is er de mogelijkheid om voorafgaand aan het interview een kennismakingsgesprek te organiseren. Tijdens het interview wordt er gevraagd of het gesprek opgenomen mag worden en of u daarmee akkoord gaat. Er kunnen persoonlijke vragen voorkomen en u heeft de mogelijkheid om deze vragen niet te beantwoorden. Vervolgens worden uw antwoorden geanonimiseerd. Het is mogelijk dat u de vraag krijgt of wij u nog mogen benaderen voor verdere vragen. U mag dit verzoek ook weigeren.

Mocht u naar aanleiding van deze brief nog vragen hebben, dan kunt u contact opzoeken.

Met vriendelijke groet,

Louise de Maat en Rukiye Öztürk

### **Contact**

Universiteit Utrecht

Sociologie

T.a.v. (naam)

Louise de Maat

[l.demaat@students.uu.nl](mailto:l.demaat@students.uu.nl)

Tel- 0640499406

Rukiye Öztürk

[r.ozturk@students.uu.nl](mailto:r.ozturk@students.uu.nl)

Tel- 0614148701

## Bijlage 4

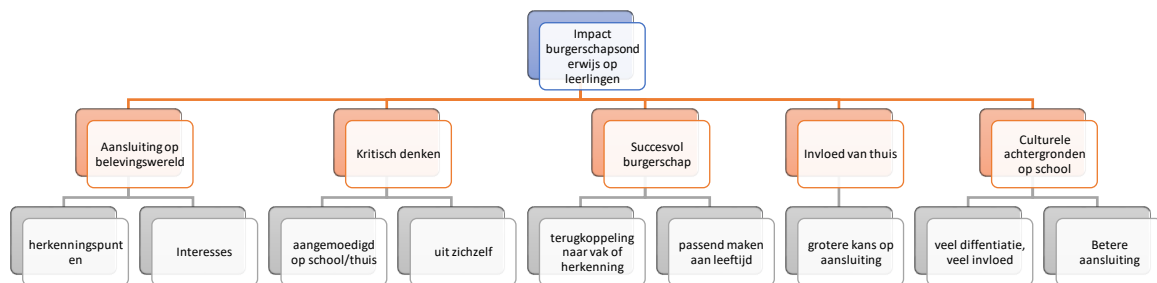
### Codeboom; Verwachting en resultaat

#### Codeboom (verwachting)

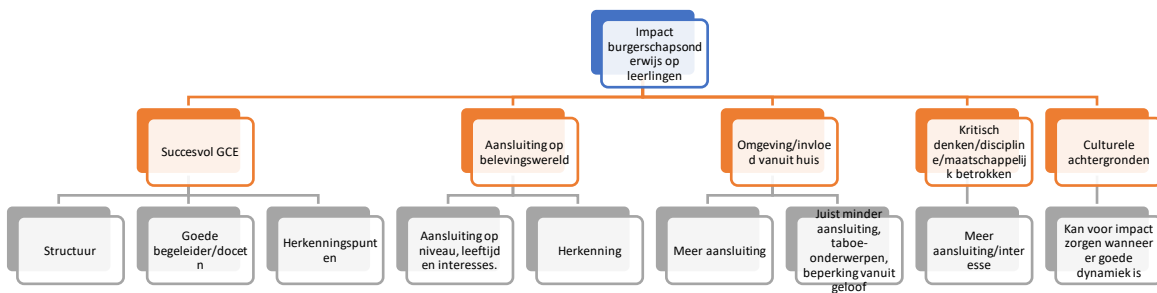
Blauw = Hoofdthema

Oranje = Thema

Grijs = Code



#### Codeboom (resultaat)



## **Bijlage 5**

### Codes:

- Bekendheid cyb
- Belevingswereld aansluiting
- Belevingswereld, herkenningpunten
- Culturele achtergronden op school
- Differentiatie groepen: gender
- Differentiatie groepen: leeftijd
- Discipline
- Eensgezindheid in burgerschap
- Focus op burgerschap
- Identiteit vormen
- Impact op leerlingen
- Internationale gerichtheid
- Invloed vanuit huis
- Kritisch denken
- Lesgeven, differentiatie
- Omgeving
- Perspectief op buitenland
- Succesfactoren burgerschap
- Terugkoppeling
- Verschil in klas

### Code groepen (overkoepelend):

- Aansluiting op wereld
- Differentiatie in groepen
- Identiteit
- Impact
- Invloed omgeving
- Invloed vanuit huis
- Kritisch denken
- Lesgeven
- Succesfactoren burgerschap

- Verschillen in de klas
- Verschillende cult. achtergronden