
Op naar een wereldbaan

*Pabo-studenten over mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit
in het basisonderwijs*

Master Culturele Antropologie: Multiculturalisme in vergelijkend perspectief
Masterthesis, Augustus 2013

Tamara Sijlbing

3340724

Begeleider Universiteit Utrecht: Rutger-Jan Scholtens

Stagebegeleider NCDO: Lette Hogeling



Universiteit Utrecht



Inhoudsopgave

Voorwoord	3
1. Inleiding	4
1.1 Mondiaal burgerschap: een inleiding op de theorie	5
1.2 Methoden	6
1.3 Overview	9
2. Mondiaal burgerschap: belevingen en interpretaties	10
2.1 Wat is dat precies, mondiaal burgerschap?	10
2.2 Studenten aan het woord	12
2.2.1 Interpretaties en elementen	13
2.2.2 Ik ben een mondiaal burger... denk ik	17
2.3 Samenvattend	19
3. Opgeleid tot mondiaal burger?	21
3.1 mondiaal burgerschap binnen lerarenopleidingen	21
3.2 Ipabo	23
3.3 Hogeschool Utrecht	31
3.4 Samenvattend	34
4. Mondiaal burgerschap de klas in	36
4.1 De wereld in de klas brengen	36
4.1.1 Kennis brengt de wereld dichterbij	37
4.1.2 Zelf de wereld ontdekken	41
4.1.3 Filosoferen over de wereld	42
4.1.4 Wereldse culturen in de klas	45

4.2 Dilemma's rondom mondiaal burgerschap in het basisonderwijs	46
4.2.1 Positionering in de wereld en in de klas	47
4.2.2 Verhouding tussen het nationale en mondiale	51
4.2.3 Abstractieniveau	53
4.2.4 Van academisch concept naar de basisschool	55
4.3 Samenvattend	56
5. Reflecties	59
6. Conclusie	62
Literatuurlijst	66

Voorwoord

Dit onderzoek heeft me de kans gegeven om vanuit de antropologie een kijkje in het onderwijs te nemen. NCDO gaf mij de mogelijkheid dit onderzoek in de vorm van een stage uit te voeren, hierdoor heb ik naast mijn eigen onderzoeksactiviteiten kunnen ervaren hoe het is om in een onderzoeksteam te werken en heb ik deze leuke organisatie van binnenuit leren kennen. Ik wil mijn collega's bij NCDO dan ook bedanken voor een gezellig en leerzaam half jaar. Daarbij wil ik in het bijzonder Lette Hogeling (mijn stagebegeleider) bedanken voor haar adviezen, waardevolle feedback en het vertrouwen dat ze uitte in mijn werk.

Mijn 'veld' bestond uit de hogescholen Ipabo en Hogeschool Utrecht, waar ik veel met studenten en docenten heb gesproken. Op beide hogescholen werd ik open ontvangen en ik wil hierbij dan ook de docenten bedanken die me wegwijs hebben gemaakt en me in contact hebben gebracht met studenten. In het bijzonder wil ik Monique Leygraaf bedanken. Naast het bieden van toegang tot de Ipabo, heeft zij mijn hele onderzoeksperiode klaargestaan om al mijn vragen te beantwoorden en was het inspirerend om haar bevologenheid voor burgerschap en culturele diversiteit in het onderwijs te zien. Daarnaast ben ik zeer dankbaar voor alle studenten die enthousiast geparticipeerd hebben in dit onderzoek. Zonder hun openheid had deze thesis niet bestaan.

Ook wil ik dit voorwoord gebruiken om mijn scriptiebegeleider Rutger-Jan Scholtens te bedanken voor zijn heldere feedback, zijn coachende houding en zijn vragen die me stimuleerde vanuit verschillende perspectieven naar mijn onderzoek te kijken.

Tot slot wil ik de mensen in mijn omgeving bedanken die mij het afgelopen half jaar hebben gesteund. En voor het tegenlezen van deze thesis, mijn moeder en mijn vriendinnen Kirsten en Karin.

Dank jullie wel!

1. Inleiding

De wereld wordt steeds kleiner. In de huidige mondiaal verweven samenleving ervaar je in het dagelijks leven steeds meer van de wereld. Door de toenemende internationale oriëntatie, migratiestromingen, en vervagende grenzen komen we steeds meer in contact met een met andere culturele achtergronden dan we zelf hebben. Deze processen van mondialisering in de samenleving vind je ook terug in het onderwijs, dat mensen vanuit zijn socialiserende rol voorbereidt om zich te kunnen redden in de samenleving.

In Nederland zie je deze socialiserende functie onder andere terug in burgerschapsvorming in het onderwijs. De onderwijsraad (2012:11) stelt dat burgerschapsvorming een kerntaak van het onderwijs is. De Nederlandse overheid heeft in 2006 de wet 'bevordering actief burgerschap en sociale integratie' ingevoerd. Deze wet bepaalt dat scholen (in het primair en voortgezet onderwijs) verplicht aandacht moeten besteden aan burgerschap (Onderwijsraad 2012:8). Op deze manier wil de overheid bevorderen dat jongeren zich bewust worden dat ze een bijdrage aan de samenleving kunnen leveren en dat ze dit ook daadwerkelijk gaan doen. Scholen mogen zelf bepalen hoe ze invulling geven aan de uitvoering van deze wet (Onderwijsraad 2012:8). Mede daarom is het belangrijk dat leerkrachten een goed zijn voorbereid op deze thematiek en vanuit hun opleiding al een goede basis meekrijgen.

Binnen burgerschapseducatie speelt ook de mondiale dimensie van burgerschap een rol (Onderwijsraad 2012:18). Burgerschap wordt in het onderwijs gelinkt aan internationale thema's zoals ongelijkheid, mensenrechten en aan culturele diversiteit in de wereld en eigen omgeving. In de sterk verbonden wereld van nu is dit mondiale aspect een belangrijk dimensie van burgerschap. De Nederlandse samenleving staat immers niet op zichzelf. Door op school aandacht te besteden aan mondiaal burgerschap krijgen mondialiseringsprocessen en de hiermee samenhangende toenemende culturele diversiteit in de samenleving, een plaats binnen het onderwijs. Mondiaal burgerschap is een manier om bewust om te gaan met deze culturele diversiteit.

Aangezien Pabo-studenten de leerkrachten van de toekomst zijn en leerkrachten veel invloed hebben op de toepassing van mondiaal burgerschap binnen het onderwijs, is het interessant om te onderzoeken hoe deze studenten denken over mondiaal burgerschap in

het onderwijs. Deze thesis richt zich daarom op de vraag: wat is de visie van Pabo-studenten op mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit binnen het basisonderwijs? Om tot een antwoord op deze vraag te komen zijn verschillende aspecten onder de loep genomen. Als eerste is onderzocht hoe Pabo-studenten mondiaal burgerschap beleven en interpreteren. Daarnaast is er gekeken wat zij vanuit hun opleiding meekrijgen op het gebied van mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. Ook is ingegaan op welke ideeën Pabo-studenten hebben om mondiaal burgerschap in te zetten in klassen en voor welke dilemma's ze hierbij kunnen komen te staan. Op basis van deze verschillende aspecten wordt de visie van de studenten uiteengezet.

1.1 Mondiaal burgerschap: een inleiding op de theorie

In deze thesis speelt het concept mondiaal burgerschap een centrale rol. De mondiale dimensie van burgerschap geeft een verbreding aan het concept burgerschap.

Wereldwijd is er steeds meer aandacht voor mondiaal burgerschapseducatie. Dit brengt een dualiteit in burgerschapseducatie met zich mee. Aan de ene kant moet burgerschapseducatie aandacht besteden aan het insluiten van verschillende groepen in de samenleving, terwijl het tegelijkertijd toekomstige burgers moet voorbereiden zich te kunnen bewegen in een grenzeloze wereld, waarbij ze moeten kunnen interacteren met mensen met andere culturele achtergronden dan zichzelf (Ortloff 2011:137). Mondiaal burgerschapseducatie moet ruimte bieden voor deze beide aspecten. De socialiserende rol van het onderwijs richt zich niet langer alleen op de natie-staat, maar op een grensoverstijgende samenleving. Mondiaal burgerschapseducatie richt zich dus op burgerschap binnen de mondiaal verweven wereld. Om deze thematiek te bestuderen, is het van belang te kijken naar wat onder (mondiaal) burgerschap verstaan wordt.

Het klassieke idee van burgerschap, zoals tijdens de Verlichting is gevormd, wordt benaderd als een sociaal contract tussen individu en staat. Het individu geeft hierbij een deel van zijn vrijheid op aan de staat in ruil voor de voorziening van basisbehoeften. Verschillende auteurs (Gaventa & Tandon 2010; Marshall 2006; Modood 2007; Sassen 2005) laten zien dat burgerschap verder gaat dan deze formele relatie tussen individu en staat. Ook het gevoel van verbondenheid met de gemeenschap speelt een belangrijke rol (Gaventa & Tandon 2010: 11-12), waardoor identiteit en burgerschap steeds meer verweven raken (Veugelers

2011: 472). Burgerschap wordt niet langer gezien als een vaststaand concept, maar als een proces op basis van onderhandelingen. De betekenis van burgerschap wordt niet alleen door de staat gedicteerd, maar is constant in onderhandeling. Hierbij ligt de invloed niet alleen bij de staat, ook burgers zelf hebben invloed op dit proces (Modood 2007: 125-128).

Naast nationale verbondenheid binnen burgerschap is er ook sprake van een mondiale dimensie van burgerschap, waarbij mensen niet langer alleen binnen de nationale grenzen verbintenissen zoeken. Dit betekent echter niet dat mondiaal burgerschap vervangt Appiah 1997; Pichler 2008; Gaventa & Tandon 2010:26). Een mondiaal burger is in staat zich te bewegen tussen de verschillende lagen van burgerschap en is zich daardoor bewust van de meervoudigheid van zijn identiteit (Leichtman & Schulz 2012:1; Werbner 2008:9). Mensen identificeren zich met anderen op verschillende manieren met anderen (bijvoorbeeld nationale, etnische, of religieuze identificaties). Een mondiaal burger is zich bewust van deze meervoudigheid van identiteit en voorkomt dat verschillende identificaties met elkaar conflicteren, de ene identificatie is niet belangrijker dan de ander (Leichtman & Schulz 2012:1, Werbner 2008:9). Tegelijkertijd vraagt mondiaal burgerschap van de mens een open houding ten opzichte van verschillen in de wereld (Leichtman en Schulz 2012:1; Werbner 2008:9), wat betekent dat hij moet leren omgaan met culturele diversiteit. Een mondiaal burger ziet deze diversiteit als een verrijking (Appiah 1997).

1.2 Methoden

Het onderzoek waarop deze thesis gebaseerd is, is uitgevoerd in de vorm van een stage bij NCDO (Nationale Commissie voor Internationale Samenwerking en Duurzame Ontwikkeling). NCDO houdt zich bezig met onderzoek en trainingen op het gebied van mondiale thema's. Zij willen hiermee mondiaal burgerschap in de samenleving bevorderen.¹ NCDO gebruikt de volgende definitie voor mondiaal burgerschap: 'De mondiale dimensie van burgerschap uit zich in gedrag dat recht doet aan principes van wederzijdse afhankelijkheid in de wereld, de gelijkwaardigheid van mensen en de gedeelde verantwoordelijkheid voor het oplossen van mondiale vraagstukken' (Carabain et al. 2012:39).

Voor het onderzoek heb ik Pabo-studenten benaderd van de voltijds dagopleiding van twee Pabo's, namelijk Ipabo (Amsterdam en Alkmaar) en Hogeschool Utrecht. De participanten

¹ <http://www.ncdo.nl/artikel/geschiedenis>

kwamen verschillende leerjaren van de opleiding en hun leeftijd lag tussen de 17 en 26 jaar. Alle namen van studenten en docenten die in deze thesis zijn gebruikt zijn fictief om zo de anonimiteit van de participanten te kunnen garanderen.

In het onderzoek heb ik een aantal methodes ingezet. Voor de data-verzameling is gebruik gemaakt van focusgroepen met Pabo-studenten. In totaal hebben er acht focusgroepen plaatsgevonden, waarvan drie op Ipabo en vijf op Hogeschool Utrecht. Het aantal deelnemers per focusgroep varieerde van twee tot negen, waardoor er uiteindelijk 46 studenten hebben geparticipeerd aan het onderzoek (19 van Ipabo en 27 van Hogeschool Utrecht). In totaal hebben er vijf mannen deelgenomen aan het onderzoek en hadden vier van de studenten een niet-westerse achtergrond. Het merendeel van de studenten gaf aan niet-religieus te zijn (29 studenten). Van de religieuze studenten was het merendeel protestants of katholiek, daarnaast zijn drie participanten islamitisch. Op de Ipabo participeerden in twee van de focusgroepen studenten die een uitstroomprofiel volgen over burgerschap en diversiteit. In alle gevallen bestonden de focusgroepen uit klasgenoten, waardoor deelnemers elkaar al langer kenden. Dit zorgde ervoor dat de studenten zich onderling vertrouwd voelden en dialoog makkelijk op gang kwam.

De meerwaarde van focusgroepen ligt in de interactie die tussen verschillende participanten ontstaat. De interactie leidt tot herkenning bij participanten en geeft een brede verkenning van de thematieken (Lucassen & Olde-Hartman 2007:53; Bernard 2005: 232-235). Interactie tussen participanten heeft als voordeel dat één reactie een sneeuwbaaleffect kan hebben en verschillende reacties kan ontlokken. Participanten worden gestimuleerd om zelf het gesprek onderling te voeren en kunnen zich gesteund voelen in hun uitspraken. Bovendien is er in focusgroepen veel ruimte voor spontaniteit, wat verrassende inzichten kan opleveren (Stewart et al. 2007:46). De discussies in de focusgroepen zijn op gang gebracht door middel van stellingen.

Ter introductie van de focusgroepen werd studenten vertelt dat het onderzoek zich richtte op 'mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit'. Deze omschrijving kan van invloed zijn geweest op de omschrijvingen die studenten gaven over mondiaal burgerschap. Bij deze omschrijving werd over het algemeen met name ingegaan op het cultuuraspect. Om te voorkomen dat de focusgroepen op verschillende manieren door mijn introductie zouden

worden beïnvloed, heb ik ervoor gekozen om bij alle focusgroepen het onderzoek op dezelfde manier te beschrijven.

Naast deze focusgroepen is er één individueel semi-gestructureerd interview uitgevoerd. Oorspronkelijk was het de bedoeling om meerdere van deze interviews te houden. De focusgroepen leverden echter al zoveel informatie op en de studenten waren zo open in de groepsgesprekken, dat ik uiteindelijk besloten heb geen individuele interviews meer te houden. Ik heb hierop één uitzondering gemaakt. Dit interview had een meerwaarde, omdat er anders geen mannelijke studenten zouden hebben geparticipeerd van Hogeschool Utrecht.

Naast de interviews met studenten zijn er gesprekken gevoerd met verschillende docenten op beide Pabo's. Deze gesprekken gaven mij meer inzicht in de aandacht van de Pabo's voor de thema's mondiaal burgerschap en omgang culturele diversiteit en zorgde voor toegang tot de studenten. Om dit inzicht verder te vergroten is er naast de gesprekken ook bronnenonderzoek gedaan. Hierbij zijn verschillende documenten geanalyseerd, zoals de studiegidsen van de opleidingen, de competentie omschrijvingen van de opleidingen en de visie die het instituut uitdraagt. Bij dit bronnenonderzoek hoorde ook een analyse van de websites van de Pabo's.

Ook heb ik gebruik gemaakt van participerende observaties. Zo heb ik colleges bijgewoond van het uitstroomprofiel 'diversiteit en kritisch burgerschap' van Ipabo en heb ik op deze hogeschool meegedraaid met de 'cultuurweek' voor tweedejaarsstudenten. In deze week gingen studenten op verschillende manieren aan de slag met culturele diversiteit. Bij Hogeschool Utrecht ben ik bij een aantal aardrijkskundecolleges geweest. Participerende observaties hebben zich dus met name op colleges gericht. Op deze manier kon ik zelf een beeld vormen van de manier waarop er aandacht besteed werd aan mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. Er is gekozen voor een beperkt aantal colleges, waarbij duidelijk was dat deze thematieken behandeld zouden worden.

1.3 Overview

De data die in het onderzoek is verzameld wordt in de volgende hoofdstukken uiteengezet. Hoofdstuk 2 richt zich op de vraag hoe Pabo-studenten mondiaal burgerschap beleven en interpreteren. Hoofdstuk 3 gaat vervolgens in op hoe de Pabo's aandacht besteden aan mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. Op deze manier wordt er belicht wat studenten vanuit hun opleiding over de thema's meekrijgen. In hoofdstuk 4 wordt uiteengezet hoe Pabo-studenten denken over de rol van mondiaal burgerschap in het basisonderwijs en hoe dit concept in de praktijk ingezet kan worden. Ook geeft dit hoofdstuk inzicht in dilemma's die studenten hierbij tegenkomen en die uit de analyse naar voren komen. Hoofdstuk 5 geeft een reflectieve beschouwing op de onderzoeksresultaten. Tot slot worden in het zesde hoofdstuk de belangrijkste conclusies uiteen gezet.

2. Mondiaal burgerschap: belevingen en interpretaties

Dit hoofdstuk richt zich op de vraag hoe Pabo-studenten mondiaal burgerschap beleven en interpreteren. Het hoofdstuk begint met een korte theoretische uiteenzetting van het concept mondiaal burgerschap. Vervolgens wordt het beeld dat studenten weergeven van mondiaal burgerschap uiteengezet worden aan de hand van een aantal elementen die als centrale lijn uit de focusgroepen naar voren komen en zal ingegaan worden op de vraag of studenten zich zelf mondiaal burger voelen. Deze verschillende onderdelen worden in het slot samengebracht, waarbij een korte omschrijving wordt gegeven van mondiaal burgerschap, zoals het in dit onderzoek centraal staat.

2.1 Wat is dat precies, mondiaal burgerschap?

“Waar denken jullie aan bij mondiaal burgerschap?” vraag ik aan de groep en ik kijk de kring rond. Ik zit met negen tweedejaars pabo-studenten in een klein lokaaltje. We zijn net begonnen met de focusgroep en de meeste studenten lijken nog een beetje afwachtend. “Eigenlijk gewoon aan iemand die op de wereld leeft. Een mondiaal burger is iemand die op de aarde leeft. Dus daarom zou je het al zijn en hoor je bij dat groepje dat hier leeft. Ja, reageer daar maar op” begint Lars de discussie. Hij kijkt rond naar de anderen en ook ik ga met mijn blik langs de anderen in de groep. “Dus dan heb je dus eigenlijk verschillende lagen of zo?” vraagt Lotte voorzichtig. “Nee, nee, gewoon mensen in het algemeen,” antwoordt hij. “Jij bedoelt dat we het allemaal zijn, dat we het sowieso zijn?” Maaïke die naast Lars zit, kijkt hem vragend aan. Ook de anderen kijken hem aan. “Waarom zou iemand het niet zijn, daar ben ik dan benieuwd naar. Dus je gaat nu verklaren dat je een mondiaal burger bent, maar waarom zou je het niet zijn?” “Nou,” reageert Maaïke, “als je helemaal niets weet van de rest van de wereld, dan ben je ook iets minder een mondiale burger dan iemand die reist bijvoorbeeld is.” “Maar krijgen we dat niet allemaal?” vraagt Lieke aan de andere kant van de kring, “we krijgen toch ook allemaal beelden te zien van de wereld, beelden van mondiale burgers.” “Alleen als je wereldvreemd bent en echt helemaal geen contact hebt,” valt Loes in, “dan ben je geen mondiale burger.”²

Tijdens de focusgroepen is het vaak de eerste vraag die naar boven komt: wat is mondiaal burgerschap? De koppeling naar wereldburgerschap wordt snel gemaakt, maar ook dan is de vraag: wat is dan precies wereldburgerschap?

² Uit focusgroep op 13-03-2013 (Ipabo)

Mondiaal burgerschap is een breed concept, maar er zijn een aantal aspecten die in de wetenschappelijke literatuur duidelijk naar voren komen. Mondiaal burgerschap wordt vaak gedefinieerd als een dimensie van burgerschap waarbinnen aandacht is voor alle lagen van burgerschap, van lokaal tot mondiaal.

Tijdens de Verlichting werd burgerschap gedefinieerd als een sociaal contract tussen een individu en de staat, waarbij een individu een deel van zijn vrijheid opgeeft aan de staat in ruil voor de voorziening van basisbehoeften. Deze benadering definieert burgerschap als de relatie tussen individu en staat, wat in Europa heeft geleid tot een formele en institutionele benadering van burgerschap (Sassen 2005:92). Dat burgerschap echter meer is dan alleen deze formele relatie, wordt door verschillende auteurs (Gaventa & Tandon 2010; Marshall 2006; Modood 2007; Sassen 2005; Veugelers 2011) naar voren gebracht. Deze verdieping van het concept brengt onder andere naar voren dat burgerschap zich ook richt op verbondenheid met de gemeenschap (Gaventa & Tandon 2010:11-12) en het zorgt voor een sterkere verwevenheid tussen identiteit en burgerschap dan bij de formele relatie tussen individu en staat (Veugelers 2011:473). Wat burgerschap is, wordt niet alleen vanuit de staat bepaald, maar mede onderhandeld door burgers zelf (Modood 2007:125-128). Burgerschap is dus geen vaststaand concept, maar eerder een multidimensionaal proces van onderhandeling, wat dus bestaat uit verschillende vormen en lagen (Modood 2007: 125-128).

De mondiale dimensie van burgerschap laat de directe link tussen burgerschap en de natie-staat los. Er is namelijk geen wereldstaat waar mensen zich op mondiaal niveau aan kunnen binden (Gaventa & Tandon 2010:24). Dit betekent echter niet dat een mondiaal burger niet geworteld is (Appiah 1997:622). Een mondiaal burger is iemand die zich door de verschillende lagen (van lokaal tot mondiaal) en vormen van burgerschap kan bewegen, zich daarbij bewust is van zijn/haar eigen positie in de wereld, en die zich verbonden en betrokken voelt op de verschillende lagen en hier ook naar handelt (Gaventa & Tandon 2010:27; Sassen 2005:79). De natie-staat heeft hierbinnen nog steeds een rol, maar de nationale identificatie wordt niet boven andere identificaties geplaatst en verschillen worden vanuit een open houding en op een redelijke manier benaderd (Leichtman & Schulz 2012:1; Werbner 2008:9). Een mondiaal burger is zich bewust van de meervoudigheid van zijn identiteit zonder dat deze verschillende identificaties met elkaar conflicteren (Leichtman

& Schulz 2012:1; Werbner 2008:9). Doordat mensen in staat zijn de meervoudigheid van identiteit in zichzelf en anderen te zien, kan er gezocht worden naar nieuwe overeenkomsten tussen 'de ander' en zichzelf (Pichler 2008:1109). Dit verduidelijkt dat mondiaal burgerschap een voor de hand liggende manier van kijken biedt voor omgang met culturele diversiteit.

Net als andere vormen van burgerschap wordt ook mondiaal burgerschap ingebed in de lokale context. Er is geen sprake van één vast gedefinieerd mondiaal burgerschap, maar het gaat hier om een dynamisch proces van onderhandeling. Er zou dus gesproken kunnen worden van mondiale burgerschappen, als meervoud. Dit sluit aan bij het idee wat door Ho (2008) gepresenteerd wordt over *globalisms*, in haar onderzoek over de betekenis van het concept *globalism* (mondialisering) op Wallstreet. Zij stelt dat bij het denken over mondialisme (*globalism*) teveel wordt uitgegaan van het feit dat we met mondialisme allemaal hetzelfde bedoelen. Dit is volgens haar echter niet het geval. Er zijn zoals zij beschrijft meerdere *globalisms*. Dit onderzoek sluit zich bij het idee dat een dynamisch concept als mondiaal burgerschap meerdere invullingen kent en op verschillende plekken en voor verschillende mensen, verschillende vormen aanneemt, wat tot verschillende interpretaties en belevingen kan leiden. Daarom is het van belang aandacht te besteden aan hoe mondiaal burgerschap volgens de studenten in dit onderzoek ingevuld wordt en welke ideeën en beleving zij hebben bij de term mondiaal burgerschap.

2.2 Studenten aan het woord

De manier waarop tijdens de focusgroepen een antwoord wordt gezocht op de vraag wat mondiaal burgerschap is, wisselt. Het valt op dat op de Ipabo studenten die aan dit onderzoek geparticipeerd hebben meer onderling zoeken naar een gezamenlijk antwoord, terwijl studenten van de HU meer afwachtend reageren en liever een definitie aangereikt krijgen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de studenten van de Ipabo (tijdens de onderzoeksperiode) meer met het thema bezig zijn binnen hun opleiding dan het merendeel van de deelnemende studenten van de HU.

In de meeste focusgroepen komt naar voren dat studenten niet geheel vertrouwd zijn met de term mondiaal burgerschap. Dit betekent echter niet dat zij geen beeld hebben bij het concept. Na doorvragen worden er verschillende ideeën naar voren gebracht die aansluiten

bij het (academische) concept mondiaal burgerschap zonder deze term specifiek te noemen. Dit blijkt ook uit de resultaten van het onderzoek van Rapoport (2010). In dit onderzoek richt hij zich op de manier waarop leerkrachten in Indiana (VS) mondiaal burgerschap conceptualiseren en wat zij denken dat belemmeringen zijn voor een mondiaal perspectief op burgerschapsonderwijs. Hij stelt (2010:179) dat leerkrachten niet vertrouwd zijn met de term mondiaal burgerschap (*global citizenship*), maar wel redenties geven die aansluiten bij het idee van mondiaal burgerschap. Doordat ze niet vertrouwd zijn met het concept mondiaal burgerschap kunnen leerkrachten geconfronteerd worden met een gebrek aan zelfvertrouwen bij het omgaan met mondiaal burgerschap in de klas (Rapoport 2010:187). In hoofdstuk 4 zal verder ingegaan worden op manieren die de studenten naar voren brengen om burgerschap in te zetten in de klas en welke rol de studenten voor mondiaal burgerschap in het basisonderwijs zien.

2.2.1 Interpretaties en elementen

De in de focusgroepen naar voren gebrachte aspecten kunnen worden samengevat in: kennis (met name over andere culturen, religie, talen en gebeurtenissen in de wereld), beeldvorming, mobiliteit (reizen, migratie, vervagen van grenzen), contact met mensen met een andere culturele achtergrond (in eigen land en daar buiten), het hebben van een open en geïnteresseerde (nieuwsgierige) houding, en betrokkenheid bij de wereld. Deze elementen van mondiaal burgerschap sluiten aan bij de elementen die in de literatuur aan de orde komen (Veugelers et al. 2008; Ortloff 2011). Dat kennis door leerkrachten belangrijk wordt gevonden als het gaat om mondiaal burgerschap wordt ook naar voren gebracht door Veugelers et al. (2008:7). Daarnaast stelt Ortloff (2011:138) dat studenten voorbereid moeten worden, zodat ze zich kunnen bewegen in een grenzeloze wereld en deze kunnen bevatten. Ook stelt zij dat ze moeten kunnen interacteren met mensen uit verschillende culturen mogelijk ver afstaand van hun eigen cultuur. Dit sluit aan bij de aspecten mobiliteit en contact met andere culturen, die door de studenten werden benoemd.

Om te schetsen welke beelden studenten van mondiaal burgerschap hebben, worden hieronder met een aantal uitspraken de elementen geïllustreerd die studenten linken aan mondiaal burgerschap.

“Ik denk ook vooral dat het gaat om dat je openstaat voor anderen. Dat je er wel wat van af weet en geïnteresseerd bent in bijvoorbeeld andere culturen te leren kennen en op een bepaalde manier nieuwsgierigheid daarnaar te zijn. Ik denk dat je dat wel moet hebben.”³(Student aan Hogeschool Utrecht)

“Ik denk dat het ook erg te maken heeft met je instelling. Kijk je verder dan je eigen gezinnetje of de buurt waar in je leeft.”⁴ (Student aan Ipabo)

“Ik denk dat je een wereldburger bent als je veel kennis hebt van de wereld en dat je betrokken bent met de wereld.”⁵ (Student aan Ipabo)

Deze uitspraken zijn voorbeelden van uitspraken, waarbij het belang van het hebben van een open en nieuwsgierige houding en het kennisaspect belicht worden. Veel studenten noemen naast deze houding en kennis ook reizen, en geven bij de vraag waaraan ze denken bij mondiaal burgerschap, voorbeelden van migratie en het vervagen van grenzen. Een voorbeeld hiervan is:

“Het wordt steeds makkelijker om te reizen. De wereld wordt steeds kleiner, je komt veel makkelijker alles en iedereen tegen. Dan moet je weten hoe je daar mee om moet gaan. Je moet ervan bewust zijn dat die mensen uit een ander gebied komen met andere gebruiken.”⁶ (student aan Hogeschool Utrecht)

Verschillende studenten geven echter aan dat reizen alleen niet genoeg is om iemand een mondiaal burger te noemen. De manier waarop men op reis gaat, speelt ook een belangrijke rol in de beleving van mondiaal burgerschap.

“Ik denk dat als je op vakantie gaat en je gaat naar het buitenland dat dat ook bij mondiaal burgerschap hoort. Maar als je iemand bent die de hele dag aan het strand zit en alleen maar bij je hotel bent, denk ik niet dat je echt betrokken bent. Ik ben wel meer iemand die het leuk vindt om meer van een land te weten, de culturen te zien en

³ Uit focusgroep op 25-04-2013

⁴ Uit focusgroep op 13-03-2013

⁵ Uit focusgroep op 26-03-2013

⁶ Uit focusgroep op 27-03-2013

de mensen daar te ontmoeten. Dus dan denk ik ook meer betrokken bent als je zo op vakantie gaat in plaats van een zon/zee vakantie.”⁷ (Student aan Hogeschool Utrecht)

Deze verschillende uitspraken kunnen worden samengevat als mobiliteit. Studenten geven echter ook aan dat het geen vereiste is de wereld over te reizen voordat je iemand een mondiaal burger kan noemen. Een voorbeeld hiervan is:

“Wanneer vind jij jezelf mondiaal? Ben jij mondiaal burger? Dat kan voor iedereen anders zijn. Iemand die dus nooit echt in het buitenland komt, maar toch veel met andere culturen te maken heeft hier in Nederland, kan zich al mondiaal burger voelen.”⁸ (Student aan Ipabo)

Naast fysieke mobiliteit, in de vorm van reizen, zijn er dus ook andere manieren waarop je jezelf een mondiaal burger kan noemen. Uit de bovenstaande uitspraak komt de koppeling tussen mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit ook naar voren. Hierbij wordt het contact met mensen met een andere culturele achtergrond genoemd. Ook wordt er aandacht besteed aan betrokkenheid door studenten:

“Het lijkt me dat als je een mondiaal burger bent dat je moet denken aan iemand die de wereld als zijn woonplek ziet, meer dan dat zijn eigen woonplek het allerbelangrijkst is” omschrijft Roana “Nou krijg ik er zo’n beeld van dat je mensen krijgt die mondiaal burger zijn die dan wel in Nederland wonen, maar zich geen Nederlander voelen,” reageert Emma. Roana denkt even na en zegt: “Nee, niet perse dat ze zich geen Nederlander voelen. Maar mensen die een verbintenis hebben met de wereld. Die niet meer alleen hun woonplek als hun thuiszien zien of dat ze alleen binnen hun woonplaats zorg moeten dragen. Want als je alleen om jouw woonplek geeft, dan zal je ook alleen daar zorg voor dragen.”⁹ (Student aan Ipabo)

Roana heeft het hier over zorgdragen, dit is een mooi voorbeeld van het veel omschreven idee van betrokkenheid. Zij beschrijft tijdens een focusgroep het belang van zorgdragen voor de wereld en de mensen die er in leven. Als reactie op één van haar medestudenten geeft ze de volgende omschrijving van zorgdragen:

⁷ Uit focusgroep op 27-03-2013

⁸ Uit focusgroep op 26-03-2013

⁹ Uit focusgroep op 26-03-2013

“Maar dan zeg je dat zorgdragen alleen maar kan als je hulp geeft aan een land. Maar zorgdragen kan ook door je er verbonden mee te voelen, door er naar toe te gaan, door het belang in te zien van een ander land en jezelf niet daar boven te plaatsen. Op die manier draag je ook zorg voor een ander land. Op het moment dat wij als Westen blijven benadrukken dat wij de belangrijkste en de beste zijn en daar komt geen verandering in, dragen wij geen zorg voor de rest van de wereld. Zorg draag je naar mijn idee niet alleen maar van: hier heb je wat centjes, ga maar wat goeds doen. Dat is geen zorgen. Ik bedoel, zorgdragen is heel breed. Zorgdragen is ook dat jij je er wel voor interesseert. En zorgdragen is dat je daar binnen je vriendengroep, langzaam over de jaren heen, misschien een wat andere houding tegenover weet te brengen. Door jouw interesse. Dat is toch ook zorgdragen lijkt mij.”¹⁰ (Student aan Ipabo)

Deze uitspraak brengt op een mooie manier betrokkenheid samen met andere aspecten als mobiliteit en het hebben van een open en nieuwsgierige houding naar voren. Daarnaast belicht dit citaat ook het element beeldvorming.

Veugelers et al. (2008:15) onderscheiden zeven elementen van mondiaal burgerschap, namelijk kennis, open houding, nemen van verantwoordelijkheid, het bevorderen van mogelijkheden, diversiteit, het streven naar meer gelijkheid in sociale en politieke verhoudingen, en de lokale component van mondiaal burgerschap. Kennis en het hebben van een open houding komen onder dezelfde noemer ook terug in de omschrijvingen van de studenten. De volgende twee genoemde elementen gaan om het nemen van eigen verantwoordelijkheid voor de wereld en de mensheid en het bevorderen van mogelijkheden, zodat dat ieder mens een menswaardig bestaan kan vormgeven. Deze elementen sluiten aan bij de omschrijvingen die studenten geven rondom de term betrokkenheid. Daarnaast gebruiken Veugelers et al. het element diversiteit om het positief omgaan met verschillende culturen te omvatten. Dit element sluit aan bij wat studenten omschrijven als het hebben van contact met mensen met een andere culturele achtergrond. Bij dit contact komt ook het zevende element van Veugelers et al. naar voren, namelijk de lokale component van mondiaal burgerschap. Veugelers et al. stellen dat de elementen die zij noemen van

¹⁰ Uit focusgroep op 26-03-2013

mondiaal burgerschap ook toegepast moeten worden op lokaal niveau. Mondiaal burgerschap speelt dus niet alleen op mondiaal niveau een rol, maar ook binnen de grenzen van de natie-staat (Veugelers et al. 2008:15; Werbner 2008:12-13). Het lokale niveau van mondiaal burgerschap komt in dit onderzoek vooral naar voren wanneer de studenten zich richten op manieren om mondiaal burgerschap in het onderwijs in te zetten. Dit wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 4. Het laatste element wat door Veugelers et al. benoemd wordt, is het streven naar meer gelijkheid in sociale en politieke verhoudingen. Dit element komt uit de focusgroepen niet duidelijk naar voren. Dit kan te maken hebben met het feit dat het spreken over politieke verhoudingen vaak als een gevoelige kwestie wordt gezien binnen het onderwijs en docenten zich vaak terughoudend opstellen ten opzichte van kennis met een sterke sociaal-politieke context (Veugelers 2011:482).

2.2.2 Ik ben een mondiaal burger... denk ik

Het is interessant om te kijken welke redenen studenten geven om zichzelf al dan niet een mondiaal burger te noemen en op welke elementen van mondiaal burgerschap ze zich richten als ze naar zichzelf kijken. Een aantal studenten stelt ook de vraag of niet *iedereen* een mondiaal burger is, zoals in het openingsfragment van dit hoofdstuk ook wordt geopperd. In de meeste focusgroepen wordt echter geconcludeerd dat een mondiaal burger wel een bepaald niveau van bewustzijn en een open houding hoort te hebben. Onderstaand fragment laat een stuk uit een gesprek met twee pabo-studentes zien, waarin zij zichzelf als mondiaal burger beschrijven.

“Ik durf wel te zeggen dat ik een mondiaal burger ben. Ik vind het sowieso altijd interessant: andere culturen en hoe mensen kunnen denken, want soms kan ik niet begrijpen hoe iemand denkt. Maar dan ben ik dus wel nieuwsgierig naar wat de redenen zijn dat iemand zo anders kan denken dan dat ik denk. Want ja, van wat je zelf denkt, heb je meestal het idee dat dat goed is. Anders zou je het niet denken.”
Anouk glimlacht en kijkt naar Merel. “Ik vind mezelf ook wel een mondiaal burger,” reageert zij. “Ik ben wel heel erg benieuwd naar andere mensen, wat Anouk ook zegt, wat ze denken en waarom. Wat ze doen en waarom gaan ze dat zo doen. En misschien ook wel omdat ik zelf nog aan het zoeken ben naar: wat is nou goed? En

hoe doe ik het zelf? Wat kan ik van anderen leren om mezelf beter te voelen? Of om een beter persoon te zijn.”¹¹(Studenten aan Hogeschool Utrecht)

Zij richten zich hier met name op het element van mondiaal burgerschap dat draait om het hebben van een open en geïnteresseerde houding. Ook het opdoen van kennis en het hebben van contact met mensen met een andere culturele achtergrond zijn terug te vinden in bovenstaand fragment. De manier waarop deze studenten over mondiaal burgerschap praten, geeft een koppeling weer tussen mondiaal burgerschap en persoonlijke ontwikkeling. Ook tijdens andere focusgroepen wordt de koppeling gelegd tussen mondiaal burgerschap en een vorm van een persoonlijk ontwikkelproces. Het uitgangspunt is niet dat je een mondiaal burger bent of niet, maar dat je mondiaal burgerschap kunt ontwikkelen. Deze ontwikkeling is een belangrijk punt om bij stil te staan, aangezien de mogelijkheid van het ontwikkelen van mondiaal burgerschap bij mensen het nut zichtbaar maakt voor het besteden van aandacht voor mondiaal burgerschap in het onderwijs. Daarnaast wordt het zijn van een mondiaal burger gezien als iets wat niet altijd even sterk hoeft te zijn. Studenten geven aan zich het ene moment meer mondiaal burger te voelen dan op andere momenten:

“Als ik naar mezelf kijk, denk ik dat ik in vlagen een mondiaal burger ben. Het is niet dat ik elke dag bezig ben met andere culturen. Ik heb in mijn vriendengroep geen andere culturen, dus kom ik er niet dagelijks mee in aanraking. Maar op sommige momenten ben ik er wel heel erg mee bezig. Misschien ben ik het in vlagen. Ik weet dat de interesse die is er, die is er altijd, maar ik moet er wel mee in aanraking komen. Ik ben niet zo dat ik elke dag zelf iets op ga zoeken.”¹² (Student aan Ipabo)

Ook vergelijken studenten zichzelf met anderen om te bepalen of ze zichzelf mondiaal burger vinden:

“Als ik mezelf vergelijk met mijn vriendengroep, ben ik echt een mondiaal burger. Want ik interesseer me echt heel erg voor andere culturen en ik zoek alles na, en ik lees kranten, en reis veel. Het grootste deel van mijn vriendengroep doet dat niet. Dus in vergelijking met mijn vriendengroep ben ik heel mondiaal. Maar ik ben niet heel erg

¹¹ Uit focusgroep op 25-04-2013

¹² Uit focusgroep op 26-03-2013

*bezig met goede doelen steunen, of ik zeg maar wat, het echte zorgdragen voor andere landen. Dus in zoverre ben ik het dan weer niet.*¹³ (Student aan Ipabo)

Uit de beschreven citaten komt 'bewustzijn' naar voren. Een meerderheid van de studenten beschrijft mondiaal burgerschap met betrekking tot zichzelf als een concept waarbij bewustzijn en bewustwording een belangrijke rol speelt. De studenten geven aan niet altijd bewust bezig te zijn met de thema's van mondiaal burgerschap. Onderwijs kan bij dit proces van bewustwording een grote rol spelen.

Een laatste drempel die door studenten genoemd wordt om zich mondiaal burger te voelen, is het abstractieniveau. Een deel van de studenten geeft aan dat dit het lastig maakt om zich in te leven in de thematieken rondom mondiaal burgerschap. Het abstractieniveau van mondiaal burgerschap wordt door het grootste gedeelte van de studenten met name benoemd wanneer het gaat om het toepassen van mondiaal burgerschap in het onderwijs. Het niveau van abstractie maakt het lastig om mondiaal burgerschap voor kinderen toegankelijk te maken, aangezien hun belevingswereld nog kleiner is. De ideeën die Pabo-studenten hebben over hoe mondiaal burgerschap in het basisonderwijs ingezet kan worden, worden uitgewerkt in hoofdstuk 4.

2.3 Samenvattend

In dit hoofdstuk is aandacht besteed aan hoe studenten mondiaal burgerschap beleven en interpreteren en aan de vraag of studenten zichzelf als mondiaal burger zien.

Een mondiaal burger beweegt zich zoals omschreven door verschillende lagen (van lokaal tot mondiaal) en vormen van burgerschap, en is zich daarbij bewust van zijn/haar eigen positie in de wereld. Hij voelt zich verbonden en betrokken op de verschillende lagen en handelt hier ook naar (Gaventa & Tandon 2010:27; Sassen 2005:79). De directe link tussen burger en staat valt in het geval van mondiaal burgerschap weg. De gemeenschap waar mondiaal burgerschap zich op richt, vergroot zich, zoals het woord al zegt, tot mondiale schaal. Mondiaal burgerschap is net als andere vormen van burgerschap geen vaststaand concept, maar een proces van onderhandeling ingebed in lokale context. Door deze inbedding is het van belang om in een onderzoek te kijken hoe mondiaal burgerschap wordt geïnterpreteerd door de doelgroep.

¹³ Uit focusgroep op 26-03-2013

Tijdens de focusgroepen komt naar voren dat de Pabo-studenten over het algemeen niet sterk vertrouwd zijn met de term mondiaal burgerschap. Ze zijn echter wel in staat om elementen van mondiaal burgerschap te benoemen en het concept op deze manier uit te werken.

De elementen die naar voren komen, zijn: kennis (met name over andere culturen, religie, talen en gebeurtenissen in de wereld), beeldvorming, mobiliteit (reizen, migratie, vervagen van grenzen), contact met mensen met een andere culturele achtergrond (in eigen land en daar buiten), het hebben van een open en geïnteresseerde (nieuwsgierige) houding, en betrokkenheid bij de wereld. Wanneer de studenten gevraagd wordt mondiaal burgerschap op zichzelf te betrekken, komt het belang van een bewuste houding naar voren. Studenten vinden dus dat een mondiaal burger bewust aandacht moet besteden aan de elementen.

Nadat in dit hoofdstuk het concept mondiaal burgerschap is uitgewerkt, richt het volgende hoofdstuk zich op de manier waarop de opleiding van de Pabo-studenten bijdraagt aan het vormen van een beeld van mondiaal burgerschap. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de manier waarop de twee Pabo's aandacht besteden aan mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit.

3. Opgeleid tot mondiaal burger?

De opleiding heeft vanzelfsprekend een grote invloed op de visie van Pabo-studenten op de thema's mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit in het onderwijs. Zoals eerder genoemd geven studenten studierend aan Ipabo over het algemeen een andere eerste reactie bij het concept mondiaal burgerschap dan studenten van Hogeschool Utrecht. Tijdens de focusgroepen van de Ipabo wordt er onderling meer overlegd over de betekenis van mondiaal burgerschap terwijl de studenten van de HU meer afwachtend reageren op een omschrijving. Mede dit verschil maakt het interessant om in te gaan op de Pabo's zelf. Geven zij mondiaal burgerschap een plaats binnen de opleiding en op welke manier wordt er aandacht besteed aan omgang met culturele diversiteit binnen hun opleiding? Dit hoofdstuk gaat in op beide Pabo's die hebben meegewerkt aan dit onderzoek, namelijk Ipabo (Amsterdam en Alkmaar) en Hogeschool Utrecht. De gebruikte data in dit hoofdstuk komt met name uit bronnenonderzoek. Daarnaast zijn reacties van studenten uit de focusgroepen en gegevens uit participerende observaties gebruikt. In de eerste paragraaf wordt kort theoretisch ingegaan op mondiaal burgerschap binnen de lerarenopleiding en de aanleiding hiertoe. Hierna worden beide Pabo's apart uitgewerkt.

3.1 mondiaal burgerschap binnen lerarenopleidingen

Verschillende auteurs (Banks 2001, 2008; Garrat & Piper 2010:43; Rapoport 2010:187) geven aan dat het van belang is aandacht te besteden aan (mondiaal) burgerschap en omgang met culturele diversiteit op lerarenopleidingen. Garrat en Piper (2010:43) stellen dat de basisschool niet de plek is om te beginnen met de invoering van burgerschap (het gaat hier om burgerschap in zijn algemeenheid), maar dat vanwege de complexiteit van het concept het belangrijk is om het een plaats te geven binnen de lerarenopleiding. Dit voorkomt dat aandacht voor burgerschap (in het algemeen) bij het toekomstig lesgeven door de studenten te oppervlakkig blijft en leidt tot negatieve uitwerkingen in de klas. Burgerschap, zoals opgesteld in de wet 'actief burgerschap en sociale integratie', wordt op basisscholen sterk door de leerkracht zelf ingevuld. Daarmee ligt het dus grotendeels in de handen van leerkrachten zelf om te bepalen welke aspecten en dimensies van burgerschap zij centraal stellen in hun lessen. Het is dus van belang dat leerkrachten goed voorbereid worden op dit thema (Veugelers 2011:474). Door toekomstige leraren op te leiden tot bewuste (mondiaal) burgers, hebben ze een duidelijker beeld van burgerschap in al zijn dimensies en zijn ze beter

in staat dit later over te dragen aan hun leerlingen (Rapoport 2010:187). Dit kan onder andere door te werken aan verschillende lerarencompetenties die bij mondiaal burgerschap passen.

In de wet BIO (2006) (beroepen in het onderwijs) worden zeven competenties beschreven waarover leerkrachten moeten beschikken om vakbekwaam te zijn. Deze competenties zijn: interpersoonlijk competent, pedagogisch competent, vakinhoudelijk en didactisch competent, organisatorisch competent, competent in samenwerking met collega's, competent in samenwerking met de omgeving, en competent in reflectie en ontwikkeling. Hoewel het niet specifiek benoemd wordt in de wet, zou mondiaal burgerschap gekoppeld kunnen worden aan een aantal van deze competenties. Zo wordt onder de interpersoonlijke competentie bijvoorbeeld interculturele communicatie als competentie beschreven. Daarnaast valt onder de pedagogische competentie het tonen van betrokkenheid met verschillende normen en waarden in de pluriforme Nederlandse samenleving, en het in staat zijn om zowel de eigen als andere normen en waarden te verwoorden en op een objectieve wijze te bespreken met leerlingen (Hogeschool van Amsterdam zj). Daarnaast valt onder vakinhoudelijk en didactisch competent zijn een maatschappelijk en cultureel betrokken houding, waarbij sociaal culturele verschillen behandeld worden en leerlingen kritisch leren kijken naar hun eigen standpunten.

Dat competenties voor mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit veel overlap kennen, komt zowel naar voren in de literatuur (Leeman & Ledoux 2005; Luciak 2010; Thijs et al. 2009; Veugelers 2011) als uit gesprekken met Pabo-docenten en focusgroepen met studenten. Eerder genoemde kenmerken die zowel in de literatuur als door studenten veel worden genoemd als belangrijk bij beide thema's, zijn onder andere het hebben van een open, onderzoekende en geïnteresseerde houding, kennis hebben van andere culturen en het nadenken over beeldvorming rondom andere landen en culturen, en betrokkenheid bij de wereld.

Hieronder wordt besproken hoe zowel Ipabo als Hogeschool Utrecht competenties voor (toekomstige) leraren verbinden aan mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. Ook wordt ingegaan op de plek die mondiaal burgerschap inneemt binnen het beleid van de hogescholen.

3.2 Ipabo

In de visie en missie van Ipabo wordt mondiaal burgerschap niet genoemd. Aan omgang met culturele diversiteit wordt hierin wel aandacht besteed. De focus ligt hierbij op interreligieuze aspecten. Deze focus sluit aan bij het feit dat de Ipabo een interconfessionele opleiding is¹⁴. Eén van de programma's om de visie/missie te bereiken is het doen van 'innovatief (praktijk)onderzoek naar succesvol leraarschap en leiderschap in een (levensbeschouwelijk) diverse samenleving.'¹⁵ Hier wordt dus bewust de context van diversiteit in de samenleving meegenomen in de visie en missie van de opleiding, zoals ook in de wet 'actief burgerschap en diversiteit' staat dat er in het onderwijs vanuit gegaan moet worden dat kinderen opgroeien in een pluriforme samenleving (Onderwijsraad 2012:12, 42). Daarnaast wordt door Ipabo aangegeven dat diversiteit en kritisch burgerschap één van de vijf¹⁶ inhoudelijke prioriteiten van de instelling is (Jaarverslag Ipabo 2011).¹⁷

Het lectoraat 'Diversiteit en kritisch burgerschap' van Ipabo richt zich op de ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit van studenten met als focus de twee thema's burgerschap en diversiteit. Het streven van dit lectoraat is dat toekomstige leerkrachten beter in staat worden gesteld om kinderen te begeleiden in hun ontwikkeling op deze gebieden. Daarnaast wordt door het lectoraat onderzoek gedaan en richt het zich op inbedding van opgedane wetenschappelijke kennis in de opleiding. Een voorbeeld hiervan is: 'de mogelijkheden om studenten die een internationale stage doen zo te begeleiden dat ze in staat zijn betrokkenheid op mensen die zich ver buiten hun dagelijks leven bevinden te verbinden met betrokkenheid op mensen met wie ze dagelijks leven'¹⁸

De Ipabo besteedt aandacht aan mondiaal burgerschap binnen het uitstroomprofiel *diversiteit en kritisch burgerschap*. Dit uitstroomprofiel wordt ontwikkeld en uitgevoerd vanuit het lectoraat en is één van de vijf uitstroomprofielen¹⁹. Studenten kiezen één van

¹⁴ Studenten ontvangen aan het eind van hun opleiding ook een diploma voor het lesgeven in een godsdienstige richting. Hierbij hebben studenten keuze voor rooms-katholiek, protestants-christelijk, islamitisch of religieuze diversiteit [http://www.hs-](http://www.hs-ipabo.edu/sf.mcgi?2950)

¹⁵ http://www.hs-ipabo.edu/sf.mcgi?2557&_sfhl=diverse%2Clebensbeschouwelijk%2Cleiderschap%2Cleraarschap%2Cinnovatief

¹⁶ De andere vier prioriteiten zijn: Opbrengstgericht werken binnen taal en rekenen-wiskundeonderwijs, excellentie en meervoudige talentontwikkeling, passend onderwijs en jeugdzorg, en Jonge kind en VVE.

¹⁷ <http://ipabo.nl/sf.mcgi?2557&cat=398> op:18-06-2013 en Jaarverslag 2011.

¹⁸ <http://ipabo.nl/sf.mcgi?2539&cat=391>

¹⁹ De andere uitstroomprofielen zijn: opbrengstgericht werken, passend onderwijs en jeugdzorg, meervoudige talentontwikkeling en excellentie, jonge kind en VVE, en Oudere kind.

deze uitstroomprofielen in hun derde jaar.²⁰ Studenten die er voor kiezen in het buitenland stage te lopen zijn verplicht dit uitstroomprofiel te volgen. Dit heeft ten doel om ze een goede voorbereiding te geven op hun de stage in het buitenland en om aandacht te besteden aan de manier waarop buitenlandervaring in de klas ingezet kan worden door studenten.²¹

In de opzet van het uitstroomprofiel speelt de benadering van Nussbaum (2011) een belangrijke rol. Zij beschrijft burgerschap in het onderwijs in drie onderdelen, namelijk socratisch denken, kosmopolitisme, en narratieve verbeelding. Mondiaal burgerschap neemt hier een duidelijke plaats in onder de naam kosmopolitisme. Deze drie onderdelen komen ook naar voren in de onderzoeken die de vierdejaarsstudenten uitvoeren in hun stageklas. Een groot deel van de studenten heeft onderzoek gedaan gericht op filosoferen met kinderen tijdens de les of gericht op wereldburgerschap in de klas. Hieruit komt naar voren dat deze twee thema's binnen het uitstroomprofiel veel interesse wekken bij studenten.

Binnen dit uitstroomprofiel werken studenten aan verschillende competenties die een connectie hebben met mondiaal burgerschap. Er wordt aandacht besteed aan de kennis, houding en vaardigheden van studenten. Zo behoort een student kennis te hebben van aspecten van culturele diversiteit en hoort een student kinderen te kunnen begeleiden bij de ontwikkeling van een open beeldvorming. Daarnaast moet een student ook zelf een open houding hebben ten opzichte van verschillende culturen en bewust zijn van zijn eigen positionering. Ook moet een student bewust kunnen kijken naar situaties vanuit meerdere perspectieven. Hier komen aspecten van interculturele sensitiviteit naar voren, zoals ook beschreven in de wet BIO (2006). Studenten laten zien dat ze nagedacht hebben over deze verschillende onderwerpen door middel van een eindverslag, waarbij ze aantonen dat ze deze competenties hebben ontwikkeld.

Voor mondiaal burgerschap is dus ruimte in een van de specialisaties die Ipabo aanbiedt. Dit maakt dat het voor studenten een keuze is. Verschillende studenten stellen dat het mooi zou zijn als er meer uitwisseling zou zijn tussen de verschillende uitstroomprofielen, omdat ze

²⁰ Op dit moment volgen in Amsterdam 21 derdejaars en 13 vierdejaars. Het uitstroomprofiel bestaat sinds twee jaar.

²¹ Uit gesprekken met Pabo-docenten op 23-01-2013 en 02-04-2013

allemaal belangrijk zijn in de praktijk van het lesgeven.²² In ieder geval wordt het belang van aandacht voor mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit op de Pabo beaamd door studenten:

“Misschien moet het een doel zijn voor de Pabo of andere lerarenopleidingen, dat [mondiaal burgerschap] in de competentiedoelen zit. Zodat leerkrachten een bewuste houding hebben en bewust met burgerschap bezig zijn, want onbewust gebeurt er vaak al heel veel” zegt Kim in een discussie rond de vraag of mondiaal burgerschap een onderwijsdoel moet worden. “Ja,” reageert Merel, “dat ervoor gezorgd wordt dat studenten een mondiale houding hebben aan het eind van de Pabo.” “Eigenlijk zou iedereen burgerschap moeten volgen. Dan zit het in je houding en gaat het door al je lessen heen, ook je taal en rekenlessen. Het zit overal in,” vult Tim aan.

Burns en Shadoian-Gersing (2010:30) stellen dat keuzemodulen voor onderwerpen geen duurzame gedragsveranderingen te weeg brengen en werken dit verder uit op het gebied van omgang met culturele diversiteit. Ze geven aan dat veel lerarenopleidingen vaak wel trainingen rondom omgang met culturele diversiteit bieden, maar dat dit vaak aangeboden wordt als losse module of als keuzevak. Burns en Shadoian-Gersing geven aan dat om te zorgen dat trainingen op het gebied van omgang met culturele diversiteit een blijvende impact hebben, ze geïntegreerd moeten worden in het gehele onderwijsprogramma op een holistische wijze. De aanpak op de Ipabo zorgt er voor dat studenten die dit uitstroomprofiel kiezen zich gedurende twee jaar bezighouden met de thematiek rondom burgerschap en culturele diversiteit. Voor deze studenten wordt dit dus een duidelijk onderdeel van hun opleiding. Maar doordat het hier om een specialisatie gaat, krijgen studenten dit niet standaard mee in hun opleidingsprogramma.

Wel nemen alle studenten in het tweede jaar deel aan de ‘cultuurweek diversiteit’. Dit is een themaweek gericht op culturele, etnische en religieuze diversiteit, wat aansluit bij het aspect culturele diversiteit van mondiaal burgerschap. Tijdens deze week krijgen tweedejaars studenten informatie over aspecten van culturele diversiteit door middel van verschillende workshops en voeren ze in anderhalve dag een klein onderzoek uit binnen dit thema. De workshops richten zich onder andere op interculturele sensitiviteit, burgerschapsvorming,

²² Uit focusgroep op 24-04-2013 (Ipabo)

het bezoeken van een moskee en toenemende diversiteit van scholen. Tijdens deze week komt ook het enthousiasme van docenten rond het thema naar voren. Verschillende docenten geven aan het belangrijk te vinden dat er aan omgang met culturele diversiteit aandacht wordt besteed binnen de opleiding, aangezien studenten dit in de praktijk ook zullen tegenkomen.

Deze themawEEK vindt plaats in het kader van het ontwikkelen van persoonlijke professionaliteit. De week is opgebouwd rondom de kernvraag: 'hoe kan jij als leraar basisonderwijs de mogelijkheden die de culturele, etnische en religieuze diversiteit in de Nederlandse samenleving (en wellicht in jouw klas) biedt, inzetten in je onderwijs?' Onderstaand vignet geeft het inleidend college van deze week weer.

Een stuk of honderd studenten zitten in de zaal van het openingscollege van de cultuurweek. Af en toe lopen er nog mensen binnen, vanwege een stroomstoring in de trein is een deel van de studenten later. Het openingscollege van de cultuurweek gaat over culturele diversiteit vanuit het perspectief van de leraar, waarbij een drietal onderwerpen behandeld wordt: diversiteit in gezinsculturen, denken over diversiteit, en leerkrachtgedrag.

De lector vertelt over gezinscultuur als de kleinste cultuurvorm. "Culturele diversiteit is meer dan etnische diversiteit. Ieder gezin leeft op zijn eigen manier, met zijn eigen geschreven en ongeschreven regels. En alle kinderen denken dat zoals het er bij hun thuis aan toegaat, dat dat de standaard is. Dat dat normaal is. Al deze minicultuurtjes komen samen in een klas. Dat betekent dat diversiteitsvraagstukken altijd actueel zijn, ook in klassen waar op het eerste oog weinig culturele diversiteit lijkt te zijn. Want hoe ga je om met culturele verschillen? Ik kan me voorstellen dat jullie nu nieuwsgierig worden"

"Er zijn twee denkmogelijkheden over culturele verschillen, vanuit afstand en vanuit nabijheid (Nauta 2000). Bij afstand zie je een vreemde cultuur als iets op afstand, wat je van een afstand bekijkt en kunt gaan ontdekken. Dit leidt er toe dat je de vreemde cultuur gaat idealiseren of denigreren." Op de PowerPoint verschijnt een plaatje van een boek met de titel 'de exotische mens, andere culturen als amusement', waarop verschillende mensen tentoongesteld worden.

Vervolgens wordt er ingegaan op nabijheid. “Bij nabijheid kom je de ander tegen en heb je dus contact met anderen. Dit kan tot spanningen leiden, want je kunt dingen tegenkomen waar je het niet mee eens bent. Het kan ongemakkelijkheid en kwetsbaarheid met zich meebrengen. Maar het geeft je de kans buiten je eigen comfortzone te treden en nieuwsgierigheid zijn gang te laten gaan.”

Op de volgende slide staat ‘leerkrachtgedrag’, de lector vertelt verder en zet vijf punten uiteen in haar verhaal, ontleend aan een ophanden zijnde publicatie van één van de kenniskringleden van het lectoraat (Susam, zj). “Om met culturele diversiteit om te gaan moet een leerkracht op bepaalde dingen letten. Zo is het belangrijk dat je je realiseert dat er dingen kunnen zijn die voor jou onvoorstelbaar zijn, terwijl ze voor het kind heel normaal zijn. Je moet je er van bewust zijn dat een kind in hele andere situaties kan opgroeien dan jij normaal vindt. Het is van belang dat je als docent niet tussen de ouders en het kind gaat staan. Dit is de belangrijkste band die een kind heeft, daar moet je niet tussen gaan staan. Ook is het belangrijk dat onderwerpen vanuit meerdere kanten bekeken worden door de leerkracht. Als dit niet in de methoden wordt gedaan en er een eenzijdig beeld gecreëerd wordt, moet je dit als leerkracht aanvullen met verschillende andere perspectieven.” De vierde slide laat zien dat je niet vanuit achterstanden moet denken. “Ga bij een kind met een andere culturele achtergrond er niet direct vanuit dat daar een achterstand bij hoort, kijk naar het kind zelf.” De volgende slide laat een aantal zebra’s zien met de tekst: ‘all zebras look the same, unless you’re a zebra’. “Het is belangrijk dat je kinderen ouder en collega’s niet vastzet in de culturele groep waartoe zij behoren of lijken te behoren. Iedereen is anders, ook binnen een culturele groep kunnen grote verschillen zijn.”

Zoals het vignet laat zien, wordt culturele diversiteit eerst benaderd op kleine schaal door te kijken naar diversiteit in gezinsculturen. In de nabespreking gaven veel studenten aan nog nooit op deze manier over culturele diversiteit nagedacht te hebben. Op deze manier wordt het thema voor de studenten dichterbij gebracht en herkenbaarder gemaakt. Iedereen kon voorbeelden geven over dingen die zij als kind doodnormaal vonden, maar die bij vriendjes of vriendinnetjes thuis totaal anders gingen. Dit maakt duidelijk dat culturele diversiteit ook een rol heeft op plekken waar minder snel aan gedacht wordt en wordt het concept culturele diversiteit minder abstract gemaakt. Studenten worden zich hierdoor bewust van

het feit dat er hele andere perspectieven zijn op de wereld, opvoeding en onderwijs dan hun eigen perspectief. Een bewuste houding ten opzichte van culturele diversiteit maakt ook mogelijk dat studenten zich meer bewust worden van hun eigen culturele positionering. Het is van belang voor leerkrachten zichzelf niet als niet-cultureel te zien (Banks 2001:11). Het benadrukken van diversiteit in gezinsculturen kan hierbij een eerste stap zijn. Dit zou verder uitgebouwd kunnen worden om studenten te laten reflecteren op hun eigen culturele achtergrond. Zodat zij gestimuleerd worden om bewust stil te staan bij het feit dat de dominante cultuur ook een cultuur is. In hoofdstuk 4 wordt hier dieper op ingegaan, net als op andere aspecten van positionering van de student als leerkracht.

In het inleidend college uit het vignet worden twee manieren naar voren gebracht voor het benaderen van culturele diversiteit, namelijk een benadering vanuit afstand en een benadering vanuit nabijheid. Dit sluit aan bij de visies op culturele diversiteit van het culturalisme en het pluralisme. Bij het culturalisme ligt de nadruk op culturele verschillen. Dit versterkt wij/zij denken, wat duidelijk het 'kijken vanuit afstand' weerspiegelt (Leeman & Ledoux 2005:589). Leeman en Ledoux (2005:589) geven twee soorten pluralisme aan binnen intercultureel onderwijs, namelijk etnisch pluralisme en algemeen pluralisme. Etnisch pluralisme geeft een visie weer waar de nadruk nog steeds op etnische diversiteit ligt, maar waarbij niet de wij/zij scheiding gemaakt wordt. Algemeen pluralisme is een visie die zich volgens Leeman en Ledoux richt op diversiteit in het algemeen zonder dat het specifiek de nadruk legt op etnische verschillen. Het geeft aandacht aan allerlei verschillen tussen mensen, bijvoorbeeld seksuele diversiteit en religieuze diversiteit. Zij voegen ook nog een vierde visie toe, namelijk de 'gelijke kansen aanpak': het voorkomen dat leerlingen met een andere culturele achtergrond worden benadeeld doordat de wijze waarop onderwijs wordt gegeven niet aansluit bij hun cultuur. Deze visie richt zich dus niet op alle leerlingen, maar alleen op leerlingen uit minderheidsgroepen (Leeman & Ledoux 2005:589).

Een nadeel van de 'gelijke kansen aanpak' is dat het gevaar bestaat dat studenten een koppeling maken tussen leerlingen uit minderheidsgroepen en achterstand. Thijs et al. (2009:11) geven aan dat er in de klas niet vanuit gegaan moet worden dat het hebben van een andere culturele achtergrond gelijk staat aan het hebben van een achterstand. Er moet respect zijn voor verschillen, waarbij iedereen capabel is om te leren (Thijs et al. 2009:11). Hierbij komt opnieuw de rol van beeldvorming naar voren en het belang om vanuit

gelijkwaardigheid verschillende culturen te beschouwen (Thijs et al. 2009:14). Het is dus belangrijk dat Pabo's hieraan aandacht besteden, zoals in het omschreven college ook gedaan wordt.

Als laatste punt wordt er in het inleidende college ingegaan op 'leerkracht gedrag'. Hier wordt met name de nadruk gelegd op beeldvorming en inleving. Zowel de beeldvorming van de leerkracht wordt hierbij naar voren gebracht als het belang beeldvorming van leerlingen te verbreden door ze meerdere perspectieven te bieden op onderwerpen. Om deze verbrede beeldvorming te kunnen stimuleren bij kinderen, is het belangrijk dat leerkrachten zelf ook gewend zijn onderwerpen vanuit meerdere perspectieven te benaderen, en niet alleen vast te houden aan eigen perspectieven op de wereld. Dit belang van oefenen met meervoudige perspectieven en het in staat zijn tot perspectiefwisselingen wordt ook benadrukt door Thijs et al. (2009:17). Dit brengt met zich mee dat studenten een open houding moeten hebben ten opzichte van andere ideeën en waarden. Het is voor leerkrachten dan ook belangrijk bewust te zijn van de eigen perspectieven op de wereld (Thijs et al. 2009:11). Daarnaast moeten studenten zich ook bewust zijn dat cultuur geen vaststaand concept is en dat, zoals in het bovenstaande vignet genoemd, leerlingen niet vast worden gezet in hun culturele achtergrond. Door aan de complexiteit en dynamiek van een cultuur voorbij te gaan, kunnen stereotypen ontstaan. Daarom is het belangrijk variatie binnen culturen te benadrukken en kinderen zelf te laten vertellen over hun achtergrond (Thijs et al. 2009:14). Uitgaan van een vast beeld van de culturele achtergrond van het kind, betekent dat een leerkracht niet echt kijkt naar de leerling en zijn achtergrond, maar uitgaat van zijn eigen beeldvorming. Om dit te voorkomen is het verstandig om als (toekomstig) leerkracht te reflecteren op de beeldvorming die je hebt over jezelf en anderen. (Thijs et al. 2009:16). Dit wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 4, waar gekeken wordt naar de positionering van de student als leerkracht binnen de thema's van dit onderzoek.

Ook is het interessant om in te gaan op de vraag wat studenten vinden van de aandacht voor mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit op hun opleiding. In een focusgroep met studenten die hebben deelgenomen aan de cultuurweek komt de volgende discussie op gang over de voorbereiding vanuit de Pabo op het gebied van mondiaal burgerschap:

“Ik vind dat we al best wel veel ideeën hebben voor het feit dat we pas halverwege de opleiding zijn” zegt Krista. “Ik denk ook wel dat bijvoorbeeld de cultuurweek van vorige week goed geholpen heeft. Ik denk wel dat het vaker in de opleiding terugkomt.” reageert Jeroen. *“Ja, dat wel,”* begint Linda, *“Maar ik denk ook wel, net zoals we net bij het interview begonnen, dat je wel vaag een beetje weet wat het is, maar dat het nog niet heel concreet is. Maar ik denk wel dat je op de opleiding een mondiale burgerschapshouding meer bevordert. Want bij mij thuis zien we nooit buitenlanders en zijn er best wel veel vooroordelen en ik merk dat ik me daar nu zelf meer tegen afzet.”* De anderen knikken. *“Maar ik zou het bijvoorbeeld wel lastig vinden als ik echt een multiculturele klas heb. Je kunt dan die kinderen zelf wel laten vertellen over hun achtergrond, maar je moet er zelf ook wel veel over weten om het over een cultuur te hebben. En het moet niet kwetsend zijn voor het kind, je wil niet dat er stereotypen ontstaan. Dat is nog wel een puntje waar je wat meer aan kan werken, tenminste ik wel.”²³* (Student Ipabo)

Studenten van de Ipabo die hebben deelgenomen aan de week over culturele diversiteit brengen tijdens de focusgroep naar voren dat deze cultuurweek invloed heeft gehad op hun kennis en houding ten opzichte van omgang met culturele diversiteit. Het bovenstaande fragment laat dit ook zien en toont verder dat de behoefte bestaat aan verdere ontwikkeling op dit gebied. Dit sluit aan op de eerder genoemde literatuur over het belang culturele diversiteit een geïntegreerde plaats binnen de opleiding te geven.

De Ipabo geeft dus op verschillende manieren aandacht aan mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit binnen de lerarenopleiding. Dit is dus zowel voor alle studenten in het tweede jaar tijdens de cultuurweek, als in het uitstroomprofiel ‘kritisch burgerschap en diversiteit’ dat vanaf het derde jaar gekozen kan worden. Het belang van de thema’s mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit binnen de lerarenopleiding, wordt zowel door docenten als studenten onderstreept. De volgende paragraaf gaat in op de aandacht voor de thema’s binnen het programma van de Pabo van Hogeschool Utrecht.

²³ Uit focusgroep op 13-03-2013

3.3 Hogeschool Utrecht

Binnen de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht is er ook aandacht voor mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. In de visie van de Pabo van Hogeschool Utrecht (HU) staat mondiaal burgerschap omschreven in de bouwsteen ‘wereldburgerschap’, waarbij wereldburgerschap gekoppeld wordt aan internationaliseringsmogelijkheden en culturele diversiteit. Hieraan wordt vorm gegeven door kennis opdoen, vaardigheden aanleren en het werken aan houding en waardeoriëntatie. In deze bouwsteen staat dat wereldburgerschap ‘ingebod is in de visie en direct bijdraagt aan de opleidingsvisie en het beroepsbeeld van de hogeschool.’²⁴ Mondiaal burgerschap heeft onder de naam wereldburgerschap dus een duidelijke plek in de visie van de hogeschool. Dit komt ook naar voren in de studiegids van de opleiding, in de competentiematrix. Hier wordt wereldburgerschap benoemd onder de pedagogische competentie (uit de wet BIO). In de studiegids staat dat de student ‘voorleeft hoe men als wereldburger deelneemt aan de samenleving’. In de studiegids wordt wereldburgerschap direct gekoppeld aan diversiteit en gezien als onderdeel van diversiteit. Maar er wordt ook gesteld dat wereldburgerschap meer is dan diversiteit en zich ook bezighoudt met duurzame ontwikkeling.

Ondanks de aandacht voor mondiaal burgerschap (als wereldburgerschap) in de visie en in de studiegids, komt uit gesprekken met een aantal docenten naar voren dat in de praktijk mondiaal burgerschap en culturele diversiteit niet duidelijk gekoppeld worden. Verschillende vakgroepen (pedagogiek, wereldvakken, levensbeschouwing) houden zich bezig met (aspecten van) deze thema’s, maar deze worden apart van elkaar uitgewerkt en er is weinig afstemming tussen de verschillende vakgroepen.²⁵ Wel zijn de docenten die geparticipeerd hebben aan dit onderzoek erg enthousiast over de thematiek van mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit en vinden zij het belangrijk dat er binnen de opleiding aandacht besteed wordt aan de thematiek.

Naast de bouwsteen wereldburgerschap richt de Hogeschool Utrecht zich ook op *Bildung*. Dit wordt op de website omschreven als: ‘een proces van denken, reflecteren, kennis vergaren, voeren van een dialoog en betrokkenheid bij cultuur en samenleving waardoor de

²⁴ Bouwsteen Wereldburgerschap, Hogeschool Utrecht.

²⁵ Uit gesprekken met docenten op 06-03-2013 en 27-03-2013.

persoonlijke groei bevorderd wordt. Bildung geeft inzicht in het functioneren in diezelfde samenleving en cultuur, en de rol die mensen daarin kunnen spelen: cultureel, moreel, sociaal, economisch, politiek.²⁶

Bij de Pabo van Hogeschool Utrecht valt burgerschap in zijn algemeenheid binnen het lectoraat normatieve professionalisering. Het lectoraat doet onderzoek naar de vorming van professionele identiteit en bedt dit in binnen het curriculum van de lerarenopleiding²⁷.

Daarnaast heeft de HU ook een lectoraat 'lesgeven in de multiculturele school' wat zich met name richt op taalproblematiek op multiculturele scholen²⁸.

Binnen het opleidingsprogramma van Hogeschool Utrecht komt mondiaal burgerschap met name naar voren bij een aantal keuzemodules. In het algemene traject wordt aandacht besteed aan mondiaal burgerschap binnen de wereldvakken (met name bij aardrijkskunde) en pedagogiek.

*"Mondiaal burgerschap wordt bij aardrijkskunde behandeld in het tweede jaar. Dit richt zich vooral op beeldvorming over de derde wereld en de millenniumdoelen. Ik wil studenten bijvoorbeeld meegeven dat ze bij Afrika niet alleen denken dat het heel arm is, maar dat ze weten dat ook daar economische verschillen zijn. Ik wil ze een bredere blik op de wereld te geven en het denken in stereotypen tegengaan."*²⁹ (Docent Hogeschool Utrecht)

De genoemde vakgebieden bieden de thematiek van mondiaal burgerschap los van elkaar aan. Er wordt hierbij weinig kennis uitgewisseld tussen de vakgebieden.³⁰ Uit de focusgroepen komt naar voren dat studenten het thema mondiaal burgerschap (en ook culturele diversiteit) niet zozeer in het reguliere programma terugzien. Een aantal studenten geeft wel aan dat er tijdens aardrijkskunde wel aandacht is voor beeldvorming en noemen daarbij multi-perspectiviteit. Multi-perspectiviteit richt zich op het benaderen van situaties

²⁶ <http://www.hu.nl/overdehu/nieuws/HU%20organiseert%20bildungsweek.aspx>

²⁷ <http://www.educatie.onderzoek.hu.nl/Data/Lectoraten/Normatieve-professionalisering.aspx>

²⁸

<http://www.educatie.onderzoek.hu.nl/Data/Lectoraten/Lesgeven%20in%20de%20multiculturele%20school.aspx>

²⁹ Uit gesprek met een Pabo-docent op 27-03-2013

³⁰ Uit gesprek met een Pabo-docent op 06-03-2013.

en concepten vanuit verschillende perspectieven en het inzetten van onderwijsmaterialen voor verschillende doeleinden.

“Hier op de opleiding wordt mondiaal burgerschap niet gepromoot” vertelt Roos. “Nee, op de opleiding niet,” stemt Nienke in. “Maar wel straks bijvoorbeeld met de Urban School keuzecursus. Daar zit het wel in, dan ga je wel in op dingen als culturele diversiteit.” mengt Erica zich in de discussie. Roos knikt, “maar dat is alleen als je ervoor kiest. Dan is het er inderdaad wel. Maar het is niet iets wat je standaard meeneemt.” “Nee,” bevestigt Erica, “als je er geen interesse in hebt, zal je er ook weinig van meekrijgen vanuit de opleiding denk ik.”³¹

Studenten geven dus aan het thema mondiaal burgerschap niet of weinig tegen te komen in hun opleiding. Wel worden er aspecten genoemd binnen de opleiding die aansluiten bij mondiaal burgerschap. Opmerkingen als: *“het wordt gewoon niet zo genoemd. Ik denk dat alles wat we hebben, dat je dat in totaal wel zo [mondiaal burgerschap] kan noemen”* en *“Ik denk dat je niet echt doorhebt hoeveel je er eigenlijk al standaard over weet”³²*, suggereren dat het benoemen van verschillende aspecten als onderdeel van mondiaal burgerschap studenten al meer vertrouwd kan maken met de thematiek. Dit kan bijvoorbeeld binnen het vakgebied aardrijkskunde, waar onder andere ingegaan wordt op beeldvorming van de derde wereld en het voorkomen van stereotypering. Dit soort aspecten kunnen overkoepelend gekoppeld worden aan mondiaal burgerschap. Door de overkoepeling kan makkelijker connecties gemaakt worden met andere vakgebieden, zoals pedagogiek, waar aandacht is voor omgang met culturele diversiteit. Studenten zijn zich dan meer bewust van wat de Pabo aanbiedt binnen deze thematiek. Door vertrouwdheid met het thema kunnen, zoals eerder gesteld, leerkrachten mondiaal burgerschap beter vertalen naar een aanpak in de klas (Rapport 2010:187).

Er is dus een aantal keuzevakken waarin mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit verwerkt zijn. In de keuzevakken *Diversiteit* en *Urban School* wordt culturele diversiteit duidelijk naar voren gebracht, maar binnen deze cursussen wordt geen directe link gemaakt met mondiaal burgerschap³³. In de minor wereldvakken wordt aandacht

³¹ Uit focusgroep op 27-03-2013

³² Uit focusgroepen op 27-03-2013

³³ Uit een gesprek met een Pabo-docent op 06-03-2013.

besteed aan mondiaal burgerschap met name gericht op klimaat –en duurzaamheidsvraagstukken. Daarnaast biedt Hogeschool Utrecht een minor *internationalisation and diversity in education*. In deze minor staat mondiaal burgerschap centraal en wordt gewerkt met het boek *Vensters op de wereld* (NCDO), waarin mondiaal burgerschap is opgesplitst in acht hoofdthema's, namelijk identiteit, diversiteit, mensenrechten, duurzame ontwikkeling, globalisering, verdeling (van goederen, middelen, hulpbronnen over de wereld), vrede en conflict, en mondiale betrokkenheid. Op basis van dit boek moeten studenten een les maken en een onderzoek uitvoeren binnen één van deze thema's van mondiaal burgerschap. Deze minor wordt door maar weinig Nederlandse studenten gevolgd (op dit moment volgen drie Nederlandse studenten deze minor) en trekt met name internationale studenten (vanwege het feit dat deze minor Engelstalig is).³⁴

De Pabo van de HU geeft aan met mondiaal burgerschap bezig te zijn (onder de naam wereldburgerschap) binnen de visie van de opleiding en brengt de thematiek in verschillende vakken naar voren. Mondiaal burgerschap wordt hierbinnen onder andere gericht op culturele diversiteit, beeldvorming, en klimaat –en duurzaamheidsvraagstukken. Ondanks deze aandacht en interesse onder docenten, herkennen studenten mondiaal burgerschap niet direct in hun opleiding. Wel komt naar voren dat het benoemen van de verschillende aspecten die behandeld worden binnen de opleiding kan bijdragen aan het bewustzijn over mondiaal burgerschap binnen de opleiding.

3.4 Samenvattend

In dit hoofdstuk is het beleid uiteengezet van beide hogescholen op het gebied van mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. Hierbij is getoond dat het van belang is dat lerarenopleidingen aandacht besteden aan mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. Op deze wijze kunnen ze studenten een goede basis meegeven, zodat ze toekomstige leerlingen kunnen ondersteunen in hun ontwikkeling tot mondiaal burger. Op beide Pabo's geven docenten en studenten aan het belangrijk te vinden dat deze thema's een plaats hebben binnen het opleidingsprogramma. Zo is in de visie van Hogeschool Utrecht 'wereldburgerschap' opgenomen en geeft de visie de doelstelling weer om studenten tot wereldburger op te leiden. Daarnaast hebben beide Pabo's een lectoraat wat

³⁴ Uit gesprekken met Pabo-docenten op 06-03-2013 en 27-03-2013.

zich (onder andere) bezighoudt met burgerschap. Bij Ipabo wordt binnen het lectoraat een duidelijke koppeling gemaakt met mondiaal burgerschap (onder de naam kosmopolitisme) en met culturele diversiteit.

Binnen de opleidingsprogramma's van de Pabo's vinden mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit met name plaats binnen keuzetrajecten en vakken. Burns en Shadoian-Gersing (2010:30) laten zien dat dit bij de aandacht voor culturele diversiteit op lerarenopleidingen vaker het geval is, maar dat een geïntegreerde aanpak binnen de opleiding meer effect creëert. In het vaste programma vinden de thema's met name plaats in de pedagogiekvakken (omgang met diversiteit) en in de wereldvakken, zoals aardrijkskunde (aandacht voor thema's als beeldvorming rondom ontwikkelingslanden, verhoudingen in de wereld, klimaat en duurzaamheid).

Ook geven op beide Pabo's docenten aan dat internationale stages worden ingezet bij de ontwikkeling van studenten op het gebied van mondiaal burgerschap. Door internationale ervaring kunnen studenten hun blik op de wereld verbreden omdat ze andere perspectieven en culturen tegenkomen. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan hoe deze internationale ervaring ingezet kan worden bij het (toekomstig) lesgeven van de studenten.

Doordat Ipabo de aandacht voor mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit binnen het uitstroomprofiel plaatst, krijgen studenten die voor dit profiel kiezen, dit geïntegreerd aangeboden in de laatste twee jaar van hun opleiding. Bij Hogeschool Utrecht is de aandacht voor de thematieken meer opgenomen in losse vakken en wordt het daardoor minder verweven in het geheel van de opleiding van de studenten.

Ook studenten geven aan dat ze het belangrijk vinden dat er tijdens hun opleiding aandacht besteed wordt aan mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. Hier worden met name de aspecten 'kennis van andere culturen in de wereld' en 'omgaan met verschillende culturen in de klas' naar voren gebracht.

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden hoe de Pabo's aandacht besteden aan mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. Het volgende hoofdstuk richt zich op de ideeën die Pabo-studenten hebben om mondiaal burgerschap in te zetten op basisscholen en daarmee hoe ze zelf in de klas aan de gang zouden gaan met mondiaal burgerschap.

4. Mondiaal burgerschap de klas in

In de twee voorgaande hoofdstukken is ingegaan op wat Pabo-studenten onder mondiaal burgerschap verstaan en wat ze meekrijgen vanuit hun opleiding over mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. Dit hoofdstuk richt zich op de ideeën die Pabo-studenten hebben over het toepassen van mondiaal burgerschap in hun (toekomstige) praktijk van het lesgeven. Kortom, wat zouden zijzelf doen als ze in een klas met mondiaal burgerschap aan de slag gaan en tegen welke belemmeringen en uitdagingen verwachten zij aan te lopen? Tijdens de focusgroepen geven de meeste studenten aan mondiaal burgerschap een belangrijk thema te vinden binnen het onderwijs. Dit maakt het interessant om dieper op de aanpak in de praktijk in te gaan. Op basis van de uitspraken van studenten kunnen verschillende doelen gedefinieerd worden die studenten voor zich zien bij het inzetten van mondiaal burgerschap in het basisonderwijs. Eén van die doelen is het verminderen van de angst voor 'de onbekende ander'. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij kinderen en ze te stimuleren een open houding naar de wereld aan te nemen. Bij deze doelen komt een wisselwerking tussen kennis, beeldvorming en houding naar voren, zoals zichtbaar zal worden in dit hoofdstuk.

Dit hoofdstuk bestaat uit twee paragrafen, waarbij de eerste paragraaf zich richt op de visie van studenten op mondiaal burgerschap binnen de praktijk van het lesgeven. Hierbinnen wordt ook de koppeling aan het licht gebracht tussen mondiaal burgerschap en culturele diversiteit die de studenten tijdens de focusgroepen maken. Vervolgens richt de tweede paragraaf zich op de dilemma's en uitdagingen die studenten verwachten bij het behandelen van mondiaal burgerschap binnen het basisonderwijs.

4.1 De wereld in de klas brengen

Mondiaal burgerschap wordt over het algemeen door de responderende studenten niet gezien als nieuw binnen het basisonderwijs. In de focusgroepen geven studenten aan dat er in het basisonderwijs al verschillende aspecten van mondiaal burgerschap naar voren komen. Elementen van mondiaal burgerschap worden vooral teruggezien in de lesstof van aardrijkskunde, geschiedenis en levensbeschouwing. Studenten benoemen hierbij kennisvergarig van en beeldvorming over andere culturen, landen en religies, en inzicht in onderlinge relaties en afhankelijkheid tussen landen genoemd als onderdelen van mondiaal

burgerschap die terugkomen. Veel studenten vinden het niet nodig om van mondiaal burgerschap een apart vak te maken, en geven aan dat het concept en de thematiek geïntegreerd moet worden in het lesgeven. Hierbij wordt wel aangegeven dat dan het risico bestaat dat de thematiek verwatert, doordat het niet duidelijk aanwijsbaar is.

Uit de verschillende ideeën die studenten hebben rondom een aanpak van mondiaal burgerschap in de (toekomstige) praktijk van het lesgeven komen een aantal lijnen naar voren. De meest voorkomende aanpakken worden in deze paragraaf uitgewerkt, namelijk kennisoverdracht, het stimuleren van een onderzoekende houding bij de leerlingen, filosoferen met leerlingen, en het inzetten van culturele diversiteit in de klas. In een deel van de beschreven aanpakken komt een meer etic-perspectief naar voren (van buitenaf) en in een deel is een meer emic-perspectief (vanuit binnenuit) zichtbaar. Het emic-perspectief beschrijft hoe mensen over hun eigen sociale omgeving denken en praten ('t Hart, Boeije, Hox 2007:261). Het etic-perspectief beschrijft de sociale omgeving van mensen van buitenaf. Daarnaast is ook te zien dat een aantal aanpakken een meer passief karakter hebben, terwijl anderen meer (inter)actief zijn.

4.1.1 Kennis brengt de wereld dichterbij

Uit de focusgroepen komt een wisselwerking tussen kennis, houding en beeldvorming naar voren als het gaat om het in de praktijk brengen van mondiaal burgerschap in de klas. Bij het doel van het verminderen van angst voor 'de onbekende ander', speelt kennis een belangrijke rol. Uit een merendeel van de focusgroepen komt met name het opdoen van kennis over andere landen, culturen en religies een naar voren. Het merendeel van de studenten noemt beeldmateriaal een goed middel om kennis te verspreiden. Hierbij worden bijvoorbeeld foto's, filmpjes, materialen uit andere landen en prentenboeken genoemd om aan de slag te gaan met mondiaal burgerschap. Ook wordt gesproken over het klassikaal kijken naar het jeugdjournaal of het behandelen van het tijdschrift SamSam. Het voordeel van beeldmateriaal is volgens studenten dat het goed kan aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Ze kunnen zich hierdoor beter inleven in de onderwerpen. Dit is nodig, geven responderende studenten aan, omdat mondiaal burgerschap een abstract concept is en het lastig is voor kinderen om zich hiervan een goed beeld te vormen. Op het abstractieniveau wordt dieper ingegaan in paragraaf 4.2.3.

De focus op kennis speelt ook een belangrijke rol in de visies die studenten weergeven over de aanpak van mondiaal burgerschap binnen het basisonderwijs. Kennis wordt hierbij vaak vanuit een etic-perspectief benaderd: de kennis die studenten willen overdragen, wordt over het algemeen vanuit een afstand bekeken: het 'ontdekken van de ander'. Dit kan er echter toe leiden dat verschillen benadrukt worden en de aandacht met name gericht wordt op het anders-zijn van 'de ander'.

De nadruk op kennis en het belang van een brede kennisbasis komt ook naar voren in het onderzoek van Veugelers et al. (2008:7) onder docenten in het voortgezet onderwijs. Eén van de redenen die studenten aangeven om zich op kennis te richten, is dat ze voorzichtig willen zijn met het beïnvloeden van de houding van de kinderen en niet hun eigen mening willen opleggen aan de klas.

"Ik denk dat [mondiaal burgerschap] vooral om kennismaken moet gaan. Ik denk dat je als leerkracht sowieso niet jouw mening moet gaan vertellen in een klas. En zeker niet over zo'n onderwerp. Ik denk dat je leerlingen alleen moet informeren. En dat ze vanuit de kennis die ze dan hebben zelf een mening over moeten gaan vormen."³⁵
(Student aan Hogeschool Utrecht)

Veugelers et al. (2008:60) geven ook aan dat dit wenselijk is. Ze stellen dat het van belang is dat leerkrachten 'terughoudend zijn met het uitdragen van hun visie', zodat leerlingen hun eigen standpunten kunnen innemen en zelf op onderzoek kunnen gaan. Ook geven studenten aan dat het 'echt een mondiaal burger zijn' iets is wat vanuit de kinderen zelf moeten komen.

"Ik denk dat het doel hier gewoon is om de kinderen te leren meer kennis over de wereld te hebben. Dat ze bijvoorbeeld meer nieuws kijken, en daar over te praten. Of de Samsam doorspitten, en daar ook meer over praten met ze. Dat je als doel stelt dat je daar inderdaad veel mee bezig bent. En wat een kind er dan verder mee doet, dat is, dat kan je toch niet beslissen voor zo'n kind. Dat is voor ieder kind zelf om te bepalen."³⁶ (Student aan Ipabo)

³⁵ Uit focusgroep op 27-03-2013

³⁶ Uit focusgroep op 26-03-2013

Een andere reden om niet de eigen mening over te dragen is het risico dat de leerling een loyaliteitsconflict gaat ervaren tussen leerkracht en de ouders als deze hele verschillende opvattingen naar voren brengen. Een voorbeeld waarin dit aan de orde kwam:

“Je kan wel zeggen dat je een mondiaal burger wordt door het erover te hebben, maar inderdaad wat Kari zegt, als ouders daar vol tegenin gaan, omdat ze daar een heel ander beeld van hebben, dan heeft een kind toch een loyaliteitsprobleem en zal dan toch zeggen: mijn ouders hebben gelijk. En de juf, tsja, juf zegt zoveel.”³⁷ (Student aan Ipabo)

Deze mogelijke spanning tussen de houding van ouders en leerkracht wordt ook naar voren gebracht door Rapoport (2010:185) als zorgpunt van leerkrachten. Dit zorgt er voor dat leerkrachten voorzichtiger zijn met het brengen van mogelijk onconventionele ideeën. Studenten geven aan als leerkracht zo min mogelijk hun eigen mening en waarden te willen overdragen aan leerlingen. Door een kritische en reflectieve houding te bevorderen bij kinderen, verschuift het accent van kennisoverdracht door de leerkracht naar kennisverwerving door de kinderen (Veugelers et al. 2008:7). Kennis wordt niet langer alleen overgedragen, maar ook door leerlingen zelf uitgezocht en wordt kritisch beschouwd. Kinderen leren op verschillende manieren naar kennis te kijken, waardoor zij meer perspectieven kunnen meekrijgen dan alleen die van de leerkracht.

Ondanks de nadelen die meningen met zich meebrengen volgens de studenten, komt in de meeste focusgroepen echter naar voren dat studenten niet vinden dat een leerkracht over al zijn opvattingen moet zwijgen.

“Je hebt wel als leerkracht ook altijd een mening. Dus als je een gesprek voert, vind ik dat je ook als leerkracht jouw mening in het gesprek mag gooien. Je hoeft er niet altijd boven te zweven als de leerkracht. Je kan ook gewoon deelnemen aan een gesprek. Elk kind oppert zijn mening en dat mag jij ook doen.” “Nou, dat weet ik niet helemaal. Aan de ene kant ben ik het met je eens hoor, maar...” begint Emma, waarna ze onderbroken wordt door Lara die verder vertelt: “Ik vind dat als een kind vraagt: hoe gaat dat bij jouw thuis? Dat je dan als juf ook mag zeggen: bij mij thuis gaat het zo. Ik heb ook een thuissituatie.” “Dat vind ik ook,” reageert Emma, “maar ik

³⁷ Uit focusgroep op 26-03-2013

denk ook dat je als leerkracht moet uitkijken met wat je zegt, omdat kinderen denken dat als de juf het zo doet, dat het dan zo hoort. Ze zien je toch vaak als voorbeeld. Dus het is wel afhankelijk van het onderwerp. Je moet er goed over nadenken voor je je mening overdraagt.”³⁸

Er bestaat een spanningsveld tussen het feit dat studenten aangeven te willen streven naar neutraliteit, terwijl tegelijkertijd erkend wordt dat deze neutraliteit niet bereikt kan worden. In dit kader stellen ze dat het van belang is dat er bewust omgegaan moet worden met het uiten van meningen. In paragraaf 4.2.1 wordt dieper in gegaan op de positionering van leerkrachten en de visie van studenten daarop wordt.

De bezorgdheid rondom subjectiviteit en beïnvloeding die door de responderende studenten naar voren wordt gebracht wanneer het gaat om meningen (houding), komt veel minder naar voren wanneer het gaat over kennisoverdracht. Dit brengt een onderliggende veronderstelling naar voren, namelijk dat kennis neutraal is. Kennis is vanuit academische literatuur beschouwd echter geconstrueerd en wordt door verschillende aspecten beïnvloed, zoals culturele aannames en referentiekaders (Banks 2001:10). Door kennis als neutraal te beschouwen bestaat het risico dat deze invloeden onvoldoende aandacht krijgen. Baumann (2004:15) stelt in deze context dat onderwijs als doel heeft om informatie over te brengen op de manier waarop deze geïnterpreteerd wordt binnen de natie-staat. Het gaat in het onderwijs dus niet om feitenoverdracht, maar om het creëren van gemeenschappelijke interpretaties. In het geval van mondiaal burgerschapseducatie zullen deze nationale interpretatiekaders doorbroken moeten worden. Interpretaties binnen de natie-staat kunnen niet langer als op zichzelf staand gepresenteerd worden in het onderwijs. Mondiaal burgerschapseducatie besteedt juist aandacht aan meerdere perspectieven. Op deze manier worden leerlingen bewust gemaakt van het feit dat kennis geïnterpreteerd is en in staat gesteld kritisch te reflecteren op de aangeleerde perspectieven. Het is hierbij belangrijk dat leerlingen gestimuleerd worden een onderzoekende houding te ontwikkelen. Studenten geven aan leerlingen nieuwsgierig te willen maken naar de wereld en hen vanuit een open houding naar de wereld te willen laten kijken. Dit kan volgens studenten door een

³⁸ *Uit focusgroep op 26-03-2013 (Ipabo)*

onderzoekende houding bij leerlingen te stimuleren en ze zelf actief te laten zoeken naar informatie.

4.1.2 Zelf de wereld ontdekken

“Je kunt leerlingen vragen: wat zijn dingen waar je wat meer over zou willen weten? Vervolgens kun je leerlingen dat zelf laten opzoeken. Dat je ze bijvoorbeeld een soort opdracht geeft met de vraag: wat is iets waar je niks vanaf weet, maar waar je wel wat meer over te weten wil komen. Ondanks dat ze er niets vanaf weten, hebben ze er misschien al wel een oordeel over. Je kunt ze met zo’n opdracht de gelegenheid geven zelf meer informatie te verzamelen. Dan kunnen ze ook zelf ontdekken dat hun oordeel mogelijk niet klopt. Ik denk dat zo’n opdracht in ieder geval in 99% van de keren ervoor zorgt dat kinderen iets vinden waarvan ze zeggen: ‘oh! Moet je kijken juf! Dat wist ik niet! Dat is echt leuk, ik had echt een ander idee’. Zo kun je ze laten ervaren dat dingen niet altijd zo zwart/wit zijn als ze misschien lijken. Ik denk dat je dan al een eerste stap gezet hebt”³⁹ (student aan Hogeschool Utrecht)

Om een onderzoekende houding bij de leerlingen te stimuleren, wordt in een aantal focusgroepen de koppeling met spreekbeurten gemaakt. Hierbij stellen studenten zich voor dat ze leerlingen de opdracht meegeven om een spreekbeurt te houden binnen de thema’s van mondiaal burgerschap. Leerlingen kunnen hierdoor zelf actief aan de slag gaan om kennis op te doen. Ook hier komt met name de focus op andere landen en culturen naar voren. Daarnaast komt ook een etic-perspectief naar voren. De focus in de uitspraken uit de focusgroepen ligt met name op het ‘ontdekken van de ander’ (die anders is) en niet zozeer om op het gebruiken van de kennis over ‘de ander’ om naar zichzelf te kijken.

Naast het inzetten van spreekbeurten voor mondiaal burgerschapseducatie wordt ook projectmatig werken in het merendeel van de focusgroepen genoemd als manier om kinderen zelf actief aan de gang te zetten om informatie op te zoeken en kennis op te doen. Voorbeelden van een projectmatige aanpak zijn het organiseren van acties rondom goede doelen, een kerstdiner met eten uit verschillende culturen, en themaweken over verschillende landen en culturen. Studenten geven aan leerlingen in themaweken te willen stimuleren om zelf informatie te vergaren over bijvoorbeeld landen, culturen of religies.

³⁹ Uit focusgroep op 25-04-2013

Een aantal studenten geeft aan de thematiek rondom mondiaal burgerschap makkelijker te kunnen plaatsen door middel van een projectmatige aanpak, zoals een themaweek. Tegelijkertijd zeggen studenten het belangrijk te vinden mondiaal burgerschap te verweven in het gehele onderwijs. Zij denken dat dit kan wanneer leerkrachten zelf mondiaal burger zijn, omdat leerkracht deze houding, zoals omschreven in hoofdstuk 2, dan ook zullen uitdragen. Er wordt aangegeven dat als de leerkracht zich mondiaal burger voelt, hij of zij dit zal uitstralen en aspecten van mondiaal burgerschap makkelijker zal verwerken in zijn/haar lessen. Een leerkracht kan dit doen door op een positieve manier aandacht te besteden aan verschillen, zowel in de klas als in de wereld. Ook kan hij laten zien dat er altijd verschillen en overeenkomsten tussen mensen zijn. Aan de andere kant zijn er ook een aantal studenten die sterk benadrukken dat als er geen plan gemaakt is en een leerkracht niet bewust bezig blijft met mondiaal burgerschap, er een kans is dat de thematiek ondergesneeuwd raakt. In paragraaf 4.2.1 wordt dieper ingegaan op de positionering van de studenten als leerkracht binnen de thema's mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit.

4.1.3 Filosoferen over de wereld

Een ander voorbeeld uit de focusgroepen om mondiaal burgerschap in de klas in te zetten, is om met kinderen in gesprek gaan over de thematieken verbonden aan mondiaal burgerschap. Zo kan met kinderen in gesprek worden gegaan over hoe het bij hen thuis gaat. Op deze manier worden kinderen bewust van het feit dat het bij iedereen anders gaat. Ook komt er in een aantal focusgroepen het idee naar voren om (in de bovenbouw) met kinderen in gesprek te gaan om te kijken waaraan zijzelf denken bij mondiaal burgerschap of wereldburgerschap. Door open met kinderen in gesprek te gaan en hen hun uitspraken te laten onderbouwen met argumenten (door te blijven doorvragen op antwoorden die kinderen geven), leren kinderen kritisch en reflectief nadenken en hun ideeën te verwoorden. In deze aanpak kan zowel een etic als een emic-perspectief naar voren komen, afhankelijk van de manier waarop het ingezet wordt. Wanneer er gekeken wordt naar onderlinge verschillen en beelden die leerlingen hebben, wordt er vanuit het emic-perspectief gewerkt. Wanneer er echter gesproken wordt over de 'vreemde ander' zonder dit te integreren met de belevingswereld van de kinderen, is er sprake van een etic-perspectief.

Uit verschillende focusgroepen en observaties komen twee koppelingen tussen het in gesprek gaan met kinderen en het opleidingsprogramma van de Pabo's naar voren. De eerste koppeling is het filosoferen met kinderen, wat met name bij studenten van de Ipabo terugkomt. Ook naast het specifiek noemen van filosoferen met kinderen wordt vaak het in gesprek gaan met kinderen genoemd, waarbij een groot deel van de studenten ook aangeeft dat het belangrijk is dat kinderen goede vragen leren stellen en op een duidelijke manier hun gedachten leren verwoorden en onderbouwen. Pabo- studenten studierend aan Ipabo die het uitstroomprofiel 'kritisch burgerschap en diversiteit' volgen, besteden ook aandacht aan filosoferen binnen hun opleiding, zoals in hoofdstuk 3 beschreven. Het merendeel van deze studenten haalt hier het gebruik van gesprekskaartjes aan, waar een vraag op staat waar de klas in de kring over gaat praten. Daarnaast bieden ze ook ruimte voor kinderen om zelf vragen aan te leveren. Studenten behandelen tijdens de filosofielessen die ze op hun stageschool geven vragen als: 'Waarom moeten we kleren aan, hoe kan het dat mensen bestaan, wat is het verschil tussen weten en geloven?'⁴⁰

"Ik denk dat mondiaal burgerschap ook gaat om goede vragen stellen. Het is belangrijk om verschillende vragen te stellen en niet alleen maar vragen: waarom denk je dat? Maar ook: wat zou nou het tegendeel daarvan zijn? Met dat soort vragen maak je kinderen nieuwsgierig naar de wereld en leer je ze nadenken over de wereld."⁴¹ (Student aan Ipabo)

Ook worden leerlingen in filosofielessen ervan bewust gemaakt dat er vragen bestaan waar geen antwoord op is en dat een vraag ook meerdere antwoorden kan hebben.

"Het is belangrijk je te realiseren en de kinderen zich te laten realiseren dat je niet alles hoeft te weten, dat er niet voor alles een antwoord is. Je mag je laten verwonderen"⁴² (Student aan Ipabo)

Een andere koppeling die gemaakt wordt door studenten als het gaat om in gesprek gaan met kinderen, is aan de Vreedzame school. Dit programma, ontwikkelt door Micha de Winter, richt zich op burgerschap en sociaal-emotionele vorming, waarbij als onderdeel van

⁴⁰ De genoemde vragen zijn afgeleid van vragen behandeld tijdens werkgroepen op de Ipabo. Waar zowel vragen die leerlingen zelf hadden aangedragen als vragen die studenten hebben behandeld in hun stageklas werden besproken.

⁴¹ Uit focusgroep op 26-03-2013

⁴² Uitspraak tijdens presentaties op Ipabo op 25-04-2013

het programma kinderen in de klas met elkaar en de leerkracht in gesprek gaan over een door de leerkracht gekozen thema.⁴³

“Wij hebben vaak discussies in de klas tijdens de Vreedzame School les. Ik heb groep 6/7 en dan kan het over best wel uiteenlopende onderwerpen gaan. We hebben het bijvoorbeeld pas over homoseksualiteit gehad. Dat hakt er wel in bij heel veel kinderen. Dan zie je ook heel duidelijk het verschil tussen kinderen die er wel aan toe zijn om hun eigen mening te vormen, los van hun familie en geloof, en kinderen die daar nog heel erg vast in zitten.”⁴⁴ (student aan Hogeschool Utrecht)

Door met leerlingen in gesprek te gaan wordt kennis op een interactieve manier opgedaan en leren kinderen vanuit een nieuwsgierige en open houding met verschillende ideeën en standpunten om te gaan. Ook geeft deze aanpak ruimte om besproken thema's op de kinderen zelf te betrekken, om zo een meer bewuste houding bij kinderen te ontwikkelen. Zo kan de koppeling gelegd worden naar de eigen positionering van de leerlingen in de wereld. Door in gesprek te gaan creëer je een manier om niet alleen kennis van leerkracht op leerling over te dragen, maar kan een situatie creëren waarbij kinderen zelf kennis kunnen creëren. Banks (2007:26) geeft het belang weer dat leerlingen leren hoe kennis geconstrueerd wordt en inzicht krijgen in hoe kennis beïnvloed wordt door verschillende aspecten, zoals culturele waarden en verschillende perspectieven (Banks 2008:10) Daarnaast geeft hij (2008:9) aan dat het van belang is dat leerlingen zelf bewuste 'kennisproducenten' worden. Het is daarbij ook belangrijk dat (toekomstig) leerkrachten dit zijn, zodat zij hun (toekomstige) leerlingen hierbij kunnen begeleiden (Banks 2008:9). Kennis werkt dus interactief vanuit het perspectief van Banks. Een andere manier om interactief met mondiaal burgerschap om te gaan, komt naar voren in de laatste beschrijving die studenten tijdens de focusgroepen naar voren wordt gebracht, namelijk het inzetten van culturele diversiteit.

⁴³ Voor meer informatie over het programma De Vreedzame School:
<http://www.devreedzameschool.net/home/welkom>

⁴⁴ Uit focusgroep op 25-04-2013

4.1.4 Wereldse culturen in de klas

Het inspelen op de culturele diversiteit binnen de klas als manier om praktisch aan de slag te gaan met mondiaal burgerschap komt in de meeste focusgroepen naar voren. Studenten geven aan dat de grotere wereld op deze manier op een duidelijke manier dichterbij en bespreekbaar gemaakt kan worden. Deze aanpak geeft helder de connectie tussen mondiaal burgerschap en culturele diversiteit weer. Naast het zoeken naar kennis in landen en culturen ver weg, wordt er door studenten ook een koppeling gemaakt met culturele verscheidenheid binnen Nederland en specifiek binnen de klas. Binnen deze setting schetsen studenten het idee dat kinderen of ouders zelf in de klas vertellen hoe het leven is in andere culturen en landen.

“Ik ben er sowieso een voorstander van dat als ik een multiculturele klas heb, dat ook in te zetten. Als ik bijvoorbeeld een Chinees jongetje in de klas heb, ga ik niet vertellen hoe ze het in China doen. Dan vraag ik hem: hoe doen ze dat daar? Weet je dat nog? Of weten je pappa en mamma dat? Zouden pappa en mamma willen komen vertellen?

Lekker mensen erbij betrekken. Ik weet niet hoe het is, dus waarom zou ik er over leren als ik mensen kan connecteren die het echt weten, die er echt geleefd hebben.”⁴⁵ (Student aan Hogeschool Utrecht)

Het belang om dit vanuit het perspectief van de kinderen zelf te laten vertellen en niet om als docent over de culturen en landen van de kinderen te vertellen, sluit aan bij het onderzoek van Thijs et al. (2009:14), waarin gesteld wordt dat het belangrijk is culturen te beschrijven vanuit de belevingswereld van de kinderen. Er bestaat wel een risico bij het inzetten van culturele achtergronden van kinderen in de klas. Als de informatie te oppervlakkig blijft, kunnen leerlingen het idee vormen dat de gepresenteerde culturele achtergronden anders zijn dan ‘normaal’. Zo kan het dat wanneer alleen kinderen uit migrantengezinnen vertellen over hun culturele achtergrond, kinderen tot de conclusie komen dat dit betekent dat deze kinderen afwijken van de standaard. Dit kan stereotypen en negatieve beeldvorming versterken, aangezien niet helder wordt hoe de dominante cultuur en de minderheden culturen met elkaar verstrengeld zijn en interacteren (Appelbaum

⁴⁵ Uit focusgroep op 27-03-2013

2002:5-7; Leeman & Ledoux 2005:589). Het gevolg is dat verschillen worden benadrukt en leerlingen kunnen worden vastgezet in hun culturele achtergrond. Er ontstaat hier een wisselwerking tussen een het emic –en etic-perspectief. Door kinderen zelf te laten vertellen over hun achtergrond geven de kinderen zelf een emic beschrijving van deze cultuur. Door andere kinderen kan dit echter vervolgens een etic-perspectief worden, doordat ze door wat het kind verteld dit kind juist als anders dan henzelf gaan zien. De diversiteit aan culturele achtergronden komt hierdoor op afstand te staan. Deze aanpak biedt dus ruimte voor beide perspectieven en wisselwerking hiertussen. Wanneer een leerkracht zich hiervan bewust is, kan hij daar op inspelen. Door het emic-perspectief te verbreden naar de andere leerlingen naast de verteller, leren kinderen zichzelf als onderdeel zien van mondiaal burgerschap en daarmee van binnenuit te kijken naar de mondiale dimensie van burgerschap.

Het is van belang dat leerkrachten in staat zijn de complexiteit en dynamiek van culturen te laten zien en niet te generaliseren. Dit geeft meer waarde aan het beeld dat geschetst wordt, maar maakt het ook ingewikkelder om de thematiek te behandelen (Veugelers et al 2008:60). Om leerkrachten in staat te stellen met de thema's in hun complexiteit om te gaan, is het van belang dat ze een goede voorbereiding tijdens hun opleiding meekrijgen. Meer vertrouwen met de thematiek van mondiaal burgerschap leidt tot het beter in staat zijn van het omzetten van mondiaal burgerschap naar een aanpak in de klas (Rapoport 2010:187). Uit de focusgroepen komt naar voren dat het inzetten van mondiaal burgerschap in de klas ook een aantal dilemma's met zich meebrengt. Door tijdens de opleiding al aandacht te besteden aan mondiaal burgerschapseducatie zijn (toekomstige) leerkrachten beter voorbereid op de dilemma's die ze kunnen tegenkomen.

4.2 Dilemma's rondom mondiaal burgerschap in het basisonderwijs

Naast bovenstaande mogelijkheden om aandacht te besteden aan mondiaal burgerschap in het basisonderwijs, komen er uit de focusgroepen ook een aantal dilemma's naar voren als het gaat om mondiaal burgerschapseducatie. In deze paragraaf wordt ingegaan op deze dilemma's. Achtereenvolgens wordt gekeken naar de positionering van leerkrachten, de verhoudingen tussen nationaal en mondiaal burgerschap binnen het onderwijs, het abstractieniveau van mondiaal burgerschap en de vertaalslag van mondiaal burgerschap als een academisch concept naar een concept geschikt voor het basisonderwijs.

4.2.1 Positionering in de wereld en in de klas

Mondiaal burgerschap geeft een kans om de eigen positionering in de wereld te onderzoeken en daarom is het ook van belang om naar de positionering van de student als leerkracht binnen de thematieken van mondiaal burgerschap te kijken. Door in aanraking te komen met andere perspectieven, kan veel geleerd worden over de eigen positie in de wereld en de visie op de wereld. Hiermee wordt bewustwording gecreëerd: de eigen ideeën zijn net als die van anderen gepositioneerd. Het is van groot belang voor zowel leerkrachten als leerlingen om de eigen positionering en identificaties kritisch te onderzoeken en hierop te reflecteren (Banks 2001:10). Het is van belang dat (toekomstige) leerkrachten zich op dit zelfonderzoek richten, zodat zij hun (toekomstige) leerlingen hierbij ook kunnen begeleiden (Banks 2001:10). Tijdens de focusgroepen geven alle studenten aan het belangrijk te vinden dat je als leerkracht openstaat voor anderen en verschillen respecteert. Bij een aantal focusgroepen komt specifiek naar voren dat studenten zichzelf niet zozeer als cultureel gepositioneerd zien.

“Ik vind niet echt dat ik een bepaalde achtergrond heb eigenlijk. Ja goed, ik woon in Nederland, maar verder echte cultuurdingen... Ik ben niet gelovig dus ik heb niet echt een cultuur. Natuurlijk heb je wel waarden en normen, maar niet echt een cultuur waar ik naar leef of wat mee doe. En de kinderen wonen in Nederland dus ze krijgen natuurlijk, voor zover we een Nederlandse cultuur hebben, in de normale gang van zaken de cultuur toch wel mee. Dus ik weet niet in hoeverre wij dat als docent ook nog overdragen.”⁴⁶ (student aan Hogeschool Utrecht)

Deze neiging om de eigen culturele achtergrond weg te cijferen sluit aan bij de stelling van Banks (2001:11) dat studenten zichzelf als non-cultureel en non-etnisch neigen te zien en het idee hebben dat ze kleurenblind de wereld inkijken. Een groot deel van de studenten geeft echter aan dat je je culturele achtergrond niet ‘uit’ kan zetten en dat je niet geheel neutraal voor de klas kan staan.

“Ik denk dat dat niet kan, cultureel neutraal voor de klas staan.” Verschillende andere studenten in de groep reageren bevestigend. “Want je neemt allemaal iets van thuis mee. Je moet wel zorgen dat je voor de ander opstaat, denk ik. Je moet niet zeggen

⁴⁶ Uit focusgroep op 27-03-2013

dat je eigen cultuur het beste is, maar je kan niet neutraal zijn. Je hebt nou eenmaal je eigen cultuur en je eigen visie op dingen.”⁴⁷ (Studenten aan Ipabo)

Op de stelling dat een leerkracht cultureel neutraal voor de klas moet staan, wordt wisselend gereageerd. Over het algemeen blijkt uit de focusgroepen dat studenten van Hogeschool Utrecht meer neigen naar het streven naar neutraliteit, terwijl de studenten van Ipabo dit minder wenselijk vinden. Een voorbeeld van zo'n reactie is:

“Dan zou het toch een beetje als een soort robot voelen. Dat je cultuur een soort geheugenkaartje in je is wat er uit moet voor je voor de klas komt te staan. Ik denk dat dat heel saai is. En ik denk ook dat je daar niet beter les van gaat geven. Je kunt de verschillen ook juist wel gebruiken en van elkaar leren.”⁴⁸ (student aan Ipabo)

Het nadeel van jezelf als cultureel neutraal beschouwen is dat het een afstand creëert tussen jezelf en de leerlingen, aangezien je jezelf als normaal beschouwt en de rest als anders. Wat in alle focusgroepen naar voren komt is het belang van het hebben van een open houding. Veelal wordt neutraliteit door studenten ingevuld als het aannemen van een open houding. Studenten omschrijven dat deze open houding verder gaat dan alleen het hebben van kennis over anderen: het gaat er ook om dat je je eigen cultuur niet boven die van anderen plaatst, dat je je niet veroordelend opstelt, en dat je interacteert met 'de ander'. Op deze manier is goed te zien hoe kennis, houding en beeldvorming met elkaar vervlochten worden.

Bij een open houding is het ook interessant om te bestuderen vanuit welk perspectief culturele diversiteit benaderd wordt. In de theorie wordt onder andere onderscheid gemaakt tussen het culturalisme en het pluralisme (Berlet et al. 2008:40). Bij het culturalisme wordt er aandacht gegeven aan de culturele achtergrond van leerlingen, maar dit brengt het risico met zich mee dat er stereotypering plaatsvindt. Dit komt doordat het uitgangspunt is dat er aandacht gegeven wordt aan 'zij die anders zijn'. Bij een pluralistische houding wordt het feit benadrukt dat anders-zijn de norm is en dus iedereen anders en uniek is (Berlet et al. 2008:40). Dit brengt een openheid met zich mee ook ten opzichte van de eigen positionering in plaats van een focus op 'de ander'. Door bewust te zijn van de eigen positionering als leerkracht wordt interactie met 'de ander' beter mogelijk en wordt de

⁴⁷ Uit focusgroep op 13-03-2013

⁴⁸ Uit focusgroep op 26-03-2013

open houding verdiept. Uit de reacties van studenten en de manier waarop zij praten over mondiaal burgerschapseducatie, komt een culturalistische benadering naar voren. Zoals in paragraaf 4.1 is getoond, wordt bij verschillende aanpakken het accent gelegd op het ontdekken van de 'onbekende ander'. De vervolgstap waarbij door middel van deze kennis wordt gereflecteerd op de eigen positionering, mist hierbij. Dit is echter wel een belangrijke stap om te maken binnen mondiaal burgerschap. Een pluralistische benadering van culturele diversiteit biedt hiervoor meer mogelijkheden. Bovendien ontstaat door deze benadering ruimte voor het besef dat leerlingen zelf mondiaal burgers zijn en dat mondiaal burgerschap meer is dan uitsluitend leerstof.

Daarnaast geeft een bewuste houding over de eigen positionering ook inzicht in manieren om aansluiting te vinden met de klas. In een aantal focusgroepen wordt naar voren gebracht dat studenten het lastiger vinden om aansluiting te vinden met een multiculturele klas, dan met een klas waarin vooral kinderen zitten met een Nederlandse achtergrond net als, in de meeste gevallen, zichzelf.

"Het is misschien lastig dat jij, als witte juf, de cultuur van de zwarte kinderen nooit echt kunt begrijpen. Je weet de theorie over de culturen of je weet het een beetje van een afstand, maar je gaat ze nooit echt begrijpen. Je kan wel heel goed doen alsof je ze begrijpt met het Suikerfeest, maar het is net als een Turks kind nooit echt zal weten hoe kerst is voor een christen, als je naar de kerk gaat. Dat is toch een bepaald iets waar je dan niet helemaal bij kunt. Dus misschien qua inleving is het voor de leerkracht dan af en toe moeilijk in een multiculturele klas. Omdat jij nooit 100% snapt wat ze doen."⁴⁹
(Student aan Ipabo)

Banks (2001:11-12) stelt dat 'studenten heldere culturele en nationale identificaties moeten vormen door kritisch hun eigen ideeën van cultuur en etniciteit te analyseren en zichzelf ook te zien als culturele wezens'. Het is van belang dat studenten zich bewust zijn dat identiteit een meervoudig concept is en dat iedereen zich met meerdere dingen verbindt. Door erkenning van deze innerlijke diversiteit kan er meer ruimte ontstaan voor 'de ander' en kunnen nieuwe overeenkomsten met anderen gevonden worden (Pichler 2008:1109). Dit kan voor meer aansluiting zorgen met een cultureel diverse klas.

⁴⁹ Uit focusgroep op 26-03-2013

In het merendeel van de focusgroepen geven studenten aan dat ze het belangrijk vinden zich voorzichtig op te stellen binnen de thematiek van mondiaal burgerschap vanwege de gevoeligheid die de onderwerpen kunnen meebrengen. Studenten willen als leerkracht niet tussen het kind en de ouders gaan staan en krijgen dit ook als belangrijk advies mee vanuit hun opleiding. Als de leerkracht tussen een kind en de ouders staat, kan dit leiden tot geschillen met ouders. Daarnaast wordt ook aangegeven dat het leerrendement lager is als kinderen als op school stof aangeboden krijgen die in strijd is met wat ze thuis te horen krijgen.

“Er zijn natuurlijk gezinnen die zich helemaal niet voor mondiaal burgerschap interesseren. En als je dan zo’n klas hebt, in bepaalde wijken, waarschijnlijk zullen die interesse dan ook minder hebben. Als je daar dan heel erg intensief met mondiaal burgerschap bezig moet gaan en je hebt dertig kinderen die daar totaal niet mee bezig zijn en waarvan de ouders er ook niet achter staan ... dan zou ik het niet zien zitten om mondiaal burgerschap te geven.”⁵⁰ (Student aan Hogeschool Utrecht)

De rol van de ouders komt ook naar voren bij de discussie die in een deel van de focusgroepen oplaait over de rol van mondiaal burgerschap binnen confessioneel onderwijs. Een deel van de studenten geeft aan dat ze het binnen confessioneel onderwijs minder belangrijk vinden om in te gaan op andere religieuze stromingen en wereldbeelden, omdat ouders bewust gekozen hebben voor onderwijs vanuit een bepaalde religieuze stroming. Het valt op dat dit met name wordt aangedragen door studenten met zelf ook een religieuze achtergrond. Het voornaamste tegenargument wat in de focusgroepen door studenten naar voren wordt gebracht, is dat ook kinderen op een religieuze school opgroeien in een multiculturele samenleving en dat ook zij andere religies en wereldbeelden zullen tegenkomen. Veel studenten vinden het daarom alsnog van belang dat er ook in het religieus onderwijs aandacht moet zijn voor mondiaal burgerschap.

⁵⁰ Uit focusgroep op 27-03-2013

4.2.2 Verhouding tussen het nationale en mondiale

In de vorige paragraaf is een aantal dilemma's rondom de positionering van leerkrachten uitgewerkt. In deze paragraaf komt het dilemma aan de orde dat betrekking heeft op de verhouding tussen de nationale en mondiale dimensie van burgerschap binnen het basisonderwijs.

Er bestaat een duidelijke relatie tussen de natie-staat en het onderwijs. Onderwijs heeft volgens Gellner (2006:27,37) sinds het ontstaan van de natie-staat ten doel mensen op te leiden om ze inzetbaar te maken voor het economisch systeem door middel van het overdragen van gestandaardiseerde kennis. Kennisoverdracht wordt in de industriële samenleving uit de familiere setting gehaald (waarbij kennis van ouder op kind wordt overgedragen), een proces dat Gellner (2006:27) exo-socialisatie noemt. Nussbaum (2011:43) geeft echter aan dat onderwijs dat alleen gericht is op economische groei in goedlopende democratieën weinig voorkomt. Naast de economische functie van onderwijs heeft onderwijs ook een duidelijk socialisatiefunctie. Onderwijs wordt binnen de sociologie dan ook veelal omschreven als professionele socialisatie (Dekker & Meijnen 2003:16; Peschar & Wesselingh 1995:21), waarbij het gaat om het vormen en opvoeden van mensen tot geschikte en wenselijke burgers binnen de samenleving. Daarnaast biedt het onderwijs voor de natie-staat ook een manier om de natie te vormen en vervolgens in stand te houden (Spring 2004:2-3), mede doordat onderwijs een manier is om informatie te delen binnen de interpretatiekaders van de natie-staat (Baumann 2004:15). Ortloff (2011:139-140) stelt ook dat onderwijs sociale stabiliteit garandeert, sociale traditie reproduceert en sociale orde tot stand brengt, maar tegelijkertijd ook dat het ten doel heeft sociale verandering te ondersteunen.

In de huidige wereld is er sprake van sterke intensivering van mondiale processen. Onder druk van deze mondialiseringsprocessen is het tegenwoordig lastiger om onderwijs als natievormend instituut te gebruiken. Migratie en het vervagen van grenzen (mede op economisch gebied) zorgen ervoor dat de ideologie van nationalistisch onderwijs botst met de realiteit waarin mensen opgeleid moeten worden om te kunnen functioneren binnen de 'onzekere mondiale vrije markt' (Spring 2004:IX). Ook vermoedelijk migratie, en daarmee het ontstaan van multiculturele klassen, het streven van traditioneel nationalistisch onderwijs om één gezamenlijke cultuur te creëren. Multicultureel onderwijs wordt ingezet om

stabiliteit te creëren binnen de internationale beroepsbevolking die is ontstaan (Spring 2004:IX). Nussbaum (2011:110-11) stelt dat onderwijs leerlingen middelen moet bieden om effectief te kunnen handelen binnen de mondiaal afhankelijke wereld. Zij gaat verder dan het multicultureel onderwijs van Spring en stelt dat onderwijs ervoor moet zorgen dat leerlingen zichzelf als wereldburgers gaan beschouwen in plaats van dat ze zichzelf alleen beschouwen als bijvoorbeeld Nederlanders of Amerikanen (Nussbaum 2011:110-111).

Vanuit deze theoretische achtergrond wordt er nu gekeken naar hoe Pabo-studenten de verhouding tussen de nationale en mondiale dimensie van burgerschap binnen het basisonderwijs voor zich zien.

Tijdens de focusgroepen wordt in alle groepen aangegeven dat zowel nationaal als mondiaal burgerschap belangrijk is binnen het basisonderwijs. In aansluiting op de theorie van onder andere Appiah (1997) en Rapoport (2010) zien studenten geen direct spanningsveld of botsende werking tussen de twee dimensies van burgerschap.

Uit de focusgroepen komt naar voren dat studenten over het algemeen nationaal burgerschap als basis zien binnen het basisonderwijs. Een basis die van belang is om te kunnen meedraaien in de samenleving. Hierbij wordt met name kennis van de Nederlandse normen en waarden genoemd, al vinden veel studenten het lastig aan te geven wat hier precies onder valt. Vanuit deze basis kan verder gekeken worden naar de wereld.

Aansluitend hierop geven studenten aan het belangrijk te vinden om klein te beginnen met leerlingen, met lokaal en nationaal burgerschap, en dit in de latere klassen steeds breder uit te werken naar mondiaal burgerschap. Ze kiezen hiervoor om aan te sluiten bij de belevingswereld van de kinderen, die met name voor jonge kinderen nog klein is. Daarnaast zien ze een goede nationale basis ook als een manier om gewoontes en leefomstandigheden in Nederland te kunnen vergelijken met gewoontes en leefomstandigheden in andere landen. Nationale kennis vormt zo een basiskader om naar de wereld te kijken. Het idee om klein en dichtbij de kinderen te beginnen (lokaal/nationaal) en daarna verder uit te bouwen naar de mondiale dimensie van burgerschap, sluit aan bij het artikel van Bok (2002:42-43). Ook zij stelt dat veel docenten het prettig vinden om van klein naar groot te werken.

Studenten geven in het kader het van klein naar groot werken bijvoorbeeld aan te willen starten met de diversiteit in de klas. Thuis wordt echter niet bij alle kinderen thuis

automatisch (veel) aandacht besteed aan nationaal burgerschap, mede mogelijk doordat ouders zelf niet bekend zijn met de nationale normen en waarden.

“ Als die leerlingen van school naar huis gaan krijgen ze een cultuurshock, en gaan ze van huis naar school, krijgen ze weer cultuurshock. Gaan ze naar een vriendje buiten Overvecht, als ze die hebben, dan hebben ze ook een cultuurshock. Dus ze lopen er steeds tegenaan dat het anders is. Juffen zijn vaak ook allemaal heel westers. Je hebt ook wel een aantal juffen met een Marokkaanse achtergrond of een Turkse achtergrond, maar veel hebben een Nederlandse achtergrond.”⁵¹ (Student aan Hogeschool Utrecht)

Als kinderen een niet-Nederlandse culturele achtergrond hebben, wordt er dus aangegeven dat het van belang is bewust extra aandacht te geven aan de nationale dimensie van burgerschap in de klas. Dit mede om ze te leren omgaan met het feit dat de opvattingen die ze vanuit huis meekrijgen niet hetzelfde zijn als de opvattingen die heersend zijn binnen de samenleving. In deze opvatting komt de eerder beschreven socialiserende rol van het onderwijs binnen de natie-staat terug.

Zowel de nationale als mondiale dimensie spelen volgens studenten een belangrijke rol binnen het onderwijs. De twee dimensies staan volgens studenten niet los van elkaar, maar lopen in elkaar over. De culturele diversiteit in klassen maakt de mondiale dimensie van burgerschap zichtbaar. Aandacht besteden aan deze dimensie is van belang om leerlingen voor te bereiden op een steeds verder mondiaal vervlochten samenleving.

4.2.3 Abstractieniveau

Als derde dilemma rondom de praktische toepassing van mondiaal burgerschap noemen studenten het abstractieniveau. Dit wordt door veel responderende studenten aangegeven als een nadeel van mondiaal burgerschap.

“Ik ben er wel echt voor dat scholen burgerschap geven hoor. Alleen ik denk dat mondiaal burgerschap hoog gegrepen is, want dat is denk een soort van persoonsverandering. Het is toch iets in je persoon of in je houding dat moet veranderen als je een mondiaal burger wil worden. Ik denk dat dat echt veels te hoog gegrepen is. Maar puur de kennis, gewoon

⁵¹ Uit focusgroep op 25-04-2013

puur kinderen kennis laten maken met dat er verschillen zijn dat vind ik dat dat echt wel moet. Alleen ik vraag me af of je dan ook als kind anders gaat denken. Of je echt je mening gaat bijstellen. Dat vraag ik me af.”⁵² (Student aan Ipabo)

Veel studenten geven tijdens de focusgroepen aan dat het voor kinderen lastig is zich in te leven en een voorstelling te maken van de grotere wereld buiten de voor hun bekende leefomgeving. Dit wordt vooral aangegeven voor jonge kinderen, aangezien hun leefwereld nog erg klein is. Het kan daardoor lastig zijn voor kinderen om zich in te leven in bijvoorbeeld levens van kinderen op andere plekken in de wereld. Martha Nussbaum (2011:130) geeft aan dat het juist belangrijk is dat leerlingen dit aanleren, zodat ze goed leren omgaan met de complexiteit van de wereld. Daarnaast stelt ze dat leerlingen ‘narratieve verbeelding’ moeten ontwikkelen. Ze omschrijft met deze term: het in staat zijn om je in te leven en te verplaatsen in het verhaal van ‘de ander’. Hoewel deze narratieve verbeelding vooral binnen het gezin gevormd wordt, moet er volgens haar ook aandacht aan besteed worden in het onderwijs.

Een deel van de studenten vindt dat mondiaal burgerschap mogelijk beter is in te zetten in het voortgezet onderwijs dan in het basisonderwijs vanwege het abstractieniveau en de complexiteit die mondiaal burgerschap met zich meebrengt. Doordat de leerlingen dan ouder zijn en al meer kennis hebben, kan er volgens de studenten in het middelbaar onderwijs ingewikkeldere materie behandeld worden. De meeste studenten geven echter aan dat mondiaal burgerschap ook goed een plek in het basisonderwijs kan hebben en vinden het ook belangrijk om deze thematiek al in het basisonderwijs aan de orde te brengen. Zo kan in het basisonderwijs een basis gelegd worden voor mondiaal burgerschap die in het voortgezet onderwijs verder uitgewerkt kan worden. Om mondiaal burgerschap een plek te geven binnen het basisonderwijs is het wel van belang dat het thema dicht bij huis en herkenbaar gehouden wordt bijvoorbeeld door beeldmaterialen te gebruiken. Studenten zien dit als een manier om te zorgen dat leerlingen zich makkelijker kunnen inleven in de thematieken.

De dilemma’s rond het abstractieniveau brengen ook het belang naar voren van een goede voorbereiding op mondiaal burgerschap voor studenten tijdens hun opleiding. Door een

⁵² Uit focusgroep op 26-03-2013

goede voorbereiding zullen studenten zich meer vertrouwd voelen met mondiaal burgerschap en beter in staat zijn hier in de (toekomstige) klas mee aan de gang te gaan. Wanneer mondiaal burgerschap voor studenten een vaag concept is, kunnen zij dit ook niet helder aan hun toekomstige leerlingen overbrengen. Door binnen hun opleiding aandacht te besteden aan mondiaal burgerschap, worden studenten in staat gesteld de vertaalslag van het academische concept naar de basisschoolklas te maken.

4.2.4 Van academisch concept naar de basisschool

Uit de focusgroepen komt naar voren dat studenten het zelf lastig vinden om een concreet beeld neer te zetten van mondiaal burgerschap. Ondanks dit brengen studenten als ze eenmaal in gesprek gaan met elkaar duidelijke elementen van mondiaal burgerschap naar voren. Studenten geven aan mondiaal burgerschap voor basisschoolleerlingen een vrij abstract begrip te vinden. Tijdens de focusgroepen komt naar voren dat veel studenten het zelf ook een abstract begrip vinden. Dit maakt het interessant om in te gaan op de vertaalslag van mondiaal burgerschap als academisch concept naar een concept dat bruikbaar is binnen het basisonderwijs. Dat er vertaalslagen worden gemaakt komt naar voren in het verschil tussen de omschrijving die studenten geven over mondiaal burgerschap en de aspecten die ze kiezen bij de ideeën over het vormgeven van mondiaal burgerschap in de klas.

De in hoofdstuk 2 beschreven elementen van mondiaal burgerschap laten zowel het kennisaspect van mondiaal burgerschap zien als aspecten die zich meer op houding richten. Het belang van het houdingsaspect wordt duidelijk belicht, doordat studenten aangeven dat een mondiaal burger een bewuste houding heeft ten opzichte van de beschreven elementen. Opvallend is dat wanneer studenten ingaan op het praktisch inzetten van mondiaal burgerschap in klassen, de focus met name komt te liggen op het kennisaspect. Met deze focus wordt er minder gekeken naar de eigen positionering van leerlingen in de wereld, en gaat het 'ontdekken van de ander' een belangrijkere rol spelen. Studenten willen bij leerlingen een open houding bevorderen. Bij het creëren van een open houding wordt met name aandacht besteed aan kennis over de wereld, en minder aan de vraag 'wat leert de ander mij over mijzelf?' Dit contrasteert met elkaar, aangezien in hoofdstuk 2 duidelijk is geworden dat een mondiaal burger zich ook juist bewust is van zijn eigen positionering. Dit is

jammer aangezien aandacht besteden aan de grotere wereld en kennis hierover opdoen juist veel kans geeft om meer over onszelf te leren (Nussbaum 1996:11).

Daarnaast wordt bij mondiaal burgerschap de aangeboden kennis vanzelfsprekend aangepast aan het niveau van de kinderen. Hierbij moet er aandacht voor zijn, dat versimpeling van deze kennis kan leiden tot een verlies van de complexiteit en nuanceringen die mondiaal burgerschap laat zien. Dit kan juist leiden tot stereotyperende gedachten, zoals ook is getoond bij de omschrijving van inzet van culturele diversiteit in paragraaf 4.1.4.

Zoals eerder werd aangegeven neigen studenten naar een aanpak die meer gericht is op kennis dan op houding. Ze vinden het lastig vinden om met houding aan de slag te gaan zonder hun eigen mening over te dragen. Filosoferen met kinderen zou als alternatief kunnen worden ingezet, waarbij kinderen zelf aan het woord worden gelaten en een leerkracht het gesprek begeleidt zonder zijn eigen mening te benadrukken.

4.3 Samenvattend

Dit hoofdstuk heeft verschillende aspecten belicht van de visie van studenten op mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit in de (toekomstige) klas. Vanuit de ideeën over hoe je mondiaal burgerschap in de klas kan aanpakken en de uitdagingen die daarbij naar voren komen, is getoond hoe mondiaal burgerschap kan worden geïntegreerd in het onderwijs en waar studenten dilemma's zien die met de invoering van mondiaal burgerschap gepaard kunnen gaan. Het geeft een schets van het beeld dat de studenten hebben van mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit zoals zij dat straks in de onderwijspraktijk denken tegen te komen.

Studenten geven aan het belangrijk te vinden dat er aandacht besteed wordt aan mondiaal burgerschap. Bij dit belang komt een aantal hoofddoelen voor het onderwijs naar voren die ze bij mondiaal burgerschap voor zich zien. Het gaat hier om het verminderen van de angst voor de 'onbekende ander' en het stimuleren van een onderzoekende en open houding bij kinderen. Hierbij komt er een wisselwerking tussen kennis, houding en beeldvorming naar voren.

Over het algemeen geven studenten aan het 'veiliger' te vinden zich te richten op kennis en het informeren van kinderen. Onderwerpen die met mondiaal burgerschap te maken

hebben worden veelal gezien als gevoelig en studenten willen niet hun eigen mening op de kinderen overdragen. Daarnaast willen ze wel een onderzoekende houding bij kinderen stimuleren en ze dus zelf op zoek laten gaan naar informatie, door middel van bijvoorbeeld spreekbeurten of themaweken. Een andere aanpak die naar voren komt is met de leerlingen in gesprek gaan over thema's binnen mondiaal burgerschap. Op deze wijze leren kinderen hun gedachten verwoorden en onderbouwen en leren ze omgaan met verschillende ideeën. De laatste aanpak die beschreven is, richt zich op het inzetten van culturele diversiteit in de klas. Op deze manier wordt de grotere wereld dichtbij gebracht voor kinderen.

Naast de manieren die zijn belicht om mondiaal burgerschap in de praktijk in te zetten, zijn ook een aantal dilemma's uiteengezet in dit hoofdstuk. De dilemma's zijn in vier onderwerpen verdeeld. Eerst zijn de dilemma's besproken rondom de positionering van (toekomstige) leerkrachten in de klas binnen de thematieken van mondiaal burgerschap. Belangrijk hierbij is dat leerkrachten een open houding hebben en zich van hun eigen positionering bewust zijn.

Vervolgens is ingegaan op de verhouding tussen de nationale en mondiale dimensie van burgerschap in het basisonderwijs. Studenten geven merendeels aan nationaal burgerschap te zien als een voorwaarde voor kinderen om te kunnen functioneren in de samenleving. Mondiaal burgerschap speelt echter ook een belangrijke rol in het basisonderwijs volgens studenten. Ze geven aan dat het van belang is dat beide dimensies een plek binnen het basisonderwijs hebben.

Als derde is ingegaan op het abstractieniveau dat mondiaal burgerschap met zich meebrengt. Studenten stellen dat het voor kinderen lastig is zich in te leven in thematieken buiten hun directe omgeving, aangezien deze niet direct aansluiten op hun belevingswereld. Er wordt bij mondiaal burgerschap dan ook veel belang gehecht aan het herkenbaar houden van de thematieken.

Dit is ook naar voren gekomen in de vierde subparagraaf die zich richt op de vertaalslag van het concept mondiaal burgerschap van academisch concept naar de basisschool. Het is hierbij van belang dat studenten zich realiseren dat versimpeling van het concept kan leiden tot verlies van nuanceringen en van het zichtbaar maken van complexiteit. Het is belangrijk

dat studenten hier rekening mee houden wanneer ze mondiaal burgerschap in lessen gaan inzetten.

Nadat in dit hoofdstuk de denkbeelden van Pabo-studenten belicht zijn over het in de praktijk brengen van mondiaal burgerschap, reflecteert het volgende hoofdstuk op de verwevenheid van onderwijs en de samenleving, en de positie van mondiaal burgerschap daarin.

5. Reflecties

‘De enige constante is verandering’ (Heraclitus)

Pabo-studenten geven aan mondiaal burgerschap belangrijk te vinden in het onderwijs, omdat ze het van belang vinden dat kinderen verder leren kijken dan hun eigen gezin en buurt. Eén van de redenen die ze hierbij geven is, dat kinderen in hun eigen omgeving al in aanraking komen met andere culturen dan hun eigen culturele achtergrond. Echter, ook als dit niet zo is, vinden studenten het van belang, omdat leerlingen in hun leven altijd in aanraking zullen komen met culturele diversiteit en uitingen van mondialiseringsprocessen. Op deze manier willen ze kinderen voorbereiden op een samenleving waarin de grotere wereld verweven is.

“Het enige constante aan de samenleving is verandering. Dat heb ik laatst een paar keer gelezen en vond ik mooi. Ik ben het er ook mee eens, het verandert steeds. Dus je moet zelf ook blijven veranderen. [...] Alles verandert en dat is ook met culturen zo. Natuurlijk, ze blijven wel een beetje hetzelfde, maar ze moeten ook meegaan met de veranderende maatschappij. Culturen moeten zich ook aanpassen. Er komen steeds meer nieuwe dingen waar je zelf over kan nadenken en moet nadenken.”⁵³ (Student aan Hogeschool Utrecht)

Zoals in deze thesis en specifiek in paragraaf 4.2.2 is getoond, zijn onderwijs en de natie-staat met elkaar verweven en heeft onderwijs hierbinnen twee duidelijke rollen. De eerste is de economische rol van het onderwijs, waarbij het doel is om mensen te vormen tot geschikt voor de arbeidsmarkt. De tweede rol is socialisatie van mensen binnen de samenleving. De socialiserende functie van onderwijs komt in Nederland duidelijk naar voren in de wet ‘actief burgerschap en sociale integratie’ die in 2006 ingevoerd is.

Aangezien de samenleving door de intensivering van mondiale processen zich niet alleen meer op de eigen natie-staat richt maar ook daarbuiten, komt dit ook naar voren binnen het onderwijs. Mensen moeten voorbereid worden om te functioneren in een internationale samenleving, mede omdat dit wenselijk is om te kunnen functioneren binnen de natie-staat. Ook komt het internationale aspect duidelijk in de praktijk tot uiting vanwege de culturele diversiteit binnen scholen.

⁵³ Uit focusgroep op 25-04-2013

De onderwijsraad (2012:18) geeft dan ook aan dat burgerschap drie niveaus kent: 'het schoolniveau, het niveau van de plaatselijke gemeenschap en het (inter)nationaal niveau'. Het is interessant om te zien dat binnen deze niveaus het nationale en internationale samengevoegd wordt, waarbij de wisselwerking tussen nationale en internationale gemeenschappen en instituties zichtbaar gemaakt wordt. De ruimte die hier ontstaat kan door mondiaal burgerschap ingevuld worden.

Voor burgerschap in het onderwijs is wereldwijd aandacht, hierbij wordt regelmatig de connectie gelegd met de mondiaal verbonden wereld (Banks 2008; Ortloff 2011). (Mondiaal)burgerschap kan gezien worden als een manier waarop mensen zich kunnen positioneren in de wereld (Osler 2011:1; Veugelers 2011:474). Er ontstaat steeds meer aandacht voor de ethische kant van (mondiaal) burgerschap (Veugelers 2011:473). Deze richt zich niet alleen op moraliteit binnen de natie, zoals in het verleden vaak gedaan werd, maar wordt breder getrokken (Appiah 1996:24). Leerlingen worden bewust gemaakt van de wereld om hen heen en de manier waarop zij daar zelf mee verbonden zijn en dus welke invloed hun eigen handelen heeft op de wereld (Larsen & Faden 2008:76). Om een balans te vinden in de verhoudingen tussen de mondiale en nationale dimensie van burgerschap is het van belang het meervoudige en fluïde karakter van burgerschap te benadrukken, waarbij opnieuw de dynamiek van de samenleving zelf naar voren komt (Veugelers 2011:474).

De link tussen de natie-staat en het onderwijs zorgt ervoor dat transformaties in de samenleving ook transformaties binnen het onderwijs met zich meebrengen. Het intensiveren van mondialiseringsprocessen zorgt ervoor dat het onderwijs, zoals in hoofdstuk 4 al beschreven, zich niet langer alleen richt op de natie-staat. Mondiaal burgerschap biedt een manier om met deze mondialiseringsprocessen om te gaan binnen het basisonderwijs.

Zoals eerder naar voren is gekomen, brengt mondiaal burgerschap een kennis en houdingsaspect met zich mee. Persoonlijk vind ik het van belang om ook juist het houdingsaspect te blijven ontwikkelen en om mondiaal burgerschap niet in te richten als 'het ontdekken van de vreemde ander', maar juist de verschillen in de wereld zien als een kans om meer over onszelf en onze eigen positionering in de wereld te leren. Aandacht voor mondiaal burgerschap laat zien dat we ons op veel verschillende niveaus verbinden met

anderen. Dit biedt ruimte om nieuwe overeenkomsten te ontdekken met mensen. Overeenkomsten waarvan we ons nog niet bewust waren. Daarnaast geeft mondiaal burgerschap ook ruimte om het bestaan van meerdere perspectieven als een meerwaarde te zien, en hier ook je eigen perspectief in te herkennen.

Bij het denken over deze thematiek is het van belang om ook rekening te houden met het feit dat mondiaal burgerschap ook een visie is. Het in deze thesis beschreven mondiaal burgerschap richt zich, zowel vanuit de theorie als onderzoeksdata, met name op het openstaan voor verschillen, het kritisch nadenken, het hebben van kennis over de wereld, en het hebben van contact met verschillende mensen in de eigen omgeving en daarbuiten. Dit past naar mijn mening ook bij de huidige samenleving, waarin we steeds meer in contact komen met de rest van de wereld en de onderlinge afhankelijkheid steeds zichtbaarder wordt. De huidige opvattingen over mondiaal burgerschap, zullen in de toekomst mogelijk wijzigen door veranderingen in denkbeelden over de samenleving en het wenselijke gedrag daarin. Dit heeft vanzelfsprekend consequenties voor de invulling van het onderwijs, waarbinnen deze transformaties in het denken ook weer zichtbaar zullen worden.

6. Conclusie

Dit onderzoek heeft me als antropoloog in het onderwijs gebracht. Sinds 2006 is het voor basisscholen in Nederland verplicht om aandacht te besteden aan burgerschap. Onderzoek van de Inspectie van onderwijs (2013:207) laat echter zien dat het onderwijs rondom burgerschap stagneert en de Onderwijsraad (2012) stelt een aantal kaders voor een aanpak hiervoor. Aangezien de wereld steeds sterker verweven raakt en culturele diversiteit aan de orde van de dag is, is het interessant om te kijken naar hoe de mondiale dimensie van burgerschap binnen het basisonderwijs past en wat (toekomstige) leerkrachten daar van vinden, aangezien zij de toekomst van het lesgeven in handen hebben. Mondiaal burgerschap krijgt al aandacht binnen het onderwijs, maar wordt in veel gevallen nog niet als een concreet thema gezien. Daarom is het interessant om te kijken hoe Pabo-studenten als toekomstige leerkrachten denken over mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. Deze thesis levert hiermee een bijdrage aan het onderwijsdebat over burgerschapsvorming.

Ook voor antropologen is het interessant om naar het onderwijs te kijken, omdat het onderwijs en de natie-staat met elkaar verweven zijn. Verwachtingen en ontwikkelingen uit de samenleving komen naar voren in het onderwijs. Onderwijs wordt binnen de sociologie veelal omschreven als professionele socialisatie (Dekker & Meijnen 2003:16, Peschar & Wesselingh 1995:21). Hieruit volgt dat scholen de taak hebben om mensen aan te passen aan de behoeften van de samenleving. Door middel van onderwijs wordt de natie-staat gelegitimeerd (Spring 2004: 2-3). Tegelijkertijd heeft onderwijs een rol in het initiëren en ondersteunen van sociale verandering (Ortloff 2011:139-140). Deze interacties tussen transformaties in de samenleving en in het onderwijs bieden een interessant onderzoeksveld is voor antropologen.

Dit onderzoek richt zich op de onderzoeksvraag: 'wat is de visie van Pabo-studenten op mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit in het basisonderwijs'. Bij de start van de focusgroepen moesten veel studenten nog vertrouwd raken met het concept mondiaal burgerschap. Studenten van de Ipabo die het uitstroomprofiel diversiteit en kritisch burgerschap volgden in hun opleiding, waren al actief bezig (geweest) met het thema, terwijl andere studenten aangaven nog niet bewust over het concept nagedacht te hebben. Tijdens het verloop van de focusgroepen raakten studenten steeds meer thuis in de

thematiek, waardoor zij hun visie verder ontwikkelden en verscherpten. De interactie binnen focusgroepen heeft duidelijk bijgedragen tot de ontwikkeling van een visie op mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit, zoals ook geïllustreerd is in de citaten verwerkt in deze thesis.

Aangezien een visie altijd in ontwikkeling zal blijven, is er geen eenduidig antwoord op de hoofdvraag. Door middel van de onderzoeksvragen waarop de focusgroepen gebaseerd waren, is er echter wel een aantal duidelijke lijnen naar voren gekomen omtrent de visie van de studenten. Deze lijnen worden in deze thesis uiteengezet in de verschillende hoofdstukken. Hierbij wordt ook inzichtelijk gemaakt hoe de opleiding mede bijdraagt aan de ontwikkeling van deze visie.

Bij de gesprekken over de beleving en interpretatie van mondiaal burgerschap zijn verschillende elementen naar voren gekomen, namelijk kennis (met name over andere culturen, religie, talen en gebeurtenissen in de wereld), beeldvorming, mobiliteit (reizen, migratie, vervagen van grenzen), contact met mensen met een andere culturele achtergrond (in eigen land en daarbuiten), het hebben van een open en geïnteresseerde houding, en betrokkenheid bij de wereld. Dit sluit aan bij omschrijvingen van mondiaal burgerschap in de literatuur (Veugelers et al 2008; Veugelers 2011).

Daarnaast is gekeken wat studenten vanuit hun opleiding meekrijgen op het gebied van mondiaal burgerschap en omgang met culturele diversiteit. De Pabo's besteden hier op verschillende manieren aandacht aan. Bij beide Pabo's ligt de aandacht voor de thema's met name in keuzevakken en specialisaties. Studenten geven ook aan het belangrijk te vinden dat er tijdens hun opleiding aandacht aan de thema's wordt besteed. Zij noemen met name de aspecten 'kennis van andere culturen in de wereld' en 'omgaan met verschillende culturen in de klas' als onderwerpen die zij graag in hun opleiding opgenomen zien.

In de manier waarop studenten denken over het in praktijk brengen van mondiaal burgerschap in de klas, komen vier aanpakken naar voren. Ten eerste wordt het overbrengen van kennis over andere landen, culturen en religies genoemd. Het lijkt dat hieraan een onderliggend idee ten grondslag ligt, dat kennis als neutraal gegeven gezien kan worden. Dit maakt dat het voor studenten veiliger voelt om zich meer op kennis te richten dan het houdingaspect dat mondiaal burgerschap met zich meebrengt. Zo willen studenten

voorkomen dat ze hun eigen mening op de kinderen overdragen. Een andere manier waarop ze dit willen voorkomen is door de onderzoekende houding van leerlingen te stimuleren. Ze willen dat kinderen zelf op zoek gaan naar informatie en hier zelf een mening over vormen. Het is dus van belang dat kinderen kritisch en reflectief leren denken over kennis. Deze manieren van denken komt ook naar voren in de derde aanpak. Deze aanpak richt zich op het voeren van gesprekken en filosoferen met kinderen. Leerlingen worden op deze manier gestimuleerd kritisch en reflectief na te denken over thema's en leren hun ideeën op basis van argumenten te uiten. De vierde aanpak die naar voren komt om met mondiaal burgerschap aan de slag te gaan, is de inzet van de culturele diversiteit in de klas. Door aandacht te besteden aan culturele diversiteit wordt de grotere wereld dichtbij gehaald. Kinderen kunnen op deze manier door interactie van elkaar leren over onderlinge (culturele) verschillen en overeenkomsten. Het is hierbij belangrijk dat de leerkracht ook aandacht besteedt aan de nuances en complexiteit die culturele diversiteit met zich meebrengt. Wanneer er namelijk teveel aan de oppervlakte gebleven wordt, kan stereotypering juist versterkt worden en kunnen kinderen vastgezet worden in hun culturele achtergrond (Appelbaum 2002:5-7; Leeman & Ledoux 2005:589).

Uit de discussies rondom het inzetten van mondiaal burgerschap in de klas, kwam ook een aantal dilemma's naar voren. Ten eerste is het interessant om te kijken naar de positionering van de studenten ten opzichte van de thematieken. Het is van belang aandacht te besteden aan de eigen positionering, aangezien studenten niet altijd bewust lijken welke rol hun eigen cultuur speelt, zoals blijkt in deze thesis. Studenten geven aan dat het belangrijk is om een open houding te hebben: niet de eigen cultuur boven die van anderen plaatsen, je niet veroordelend opstellen, en interacteren met 'de ander'. Door zich bewust te worden van de eigen positionering in en perspectieven op de wereld kunnen studenten in de toekomst ook leerlingen op dit gebied begeleiden.

De verhouding tussen de nationale en mondiale dimensie van burgerschap in het onderwijs brengt ook dilemma's met zich mee. Zoals aangegeven zijn onderwijs en de natie-staat met elkaar verweven en wordt onderwijs ingezet om mensen te socialiseren binnen de kaders van de natie-staat. Mondiaal burgerschapseducatie trekt deze socialisatie over de grenzen van de natie-staat heen. Studenten geven aan dat dat zij het belangrijk vinden leerlingen eerst een nationale basis mee te geven en van daaruit deze te verbreden naar de wijdere

wereld. Daarnaast geven studenten aan deze twee dimensies niet als losstaand van elkaar te zien, maar als in elkaar overlopend.

Een derde dilemma rondom mondiaal burgerschap komt voort uit het abstractieniveau dat het concept met zich meebrengt. Studenten stellen dat het voor (jonge) kinderen lastig is om zich in te leven in de grotere wereld buiten hun eigen leefomgeving. Om mondiaal burgerschap toegankelijker te maken voor kinderen geven studenten aan dat onderwerpen moeten aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Het inzetten van beeldmateriaal kan hierbij een grote rol spelen.

het belang van herkenbaarheid weer bijvoorbeeld door het gebruik van beeldmateriaal. kunnen volgens de studenten

De dilemma's rondom het abstractieniveau brengen ook het belang van de aandacht voor mondiaal burgerschap op de opleiding van studenten naar voren. Om kinderen te begeleiden moeten studenten kunnen omgaan met het abstractieniveau dat mondiaal burgerschap met zich meebrengt. Wanneer zij grip hebben op het concept zijn ze beter in staat het te vertalen naar een aanpak voor in de klas op het niveau van de kinderen. Het is bij deze vertaalslag van belang dat er aandacht blijft voor de complexiteit en nuanceringen die mondiaal burgerschap met zich meebrengt. Als dit ontbreekt bestaat het gevaar dat het tegenovergestelde bereikt wordt van dat wat mondiaal burgerschapseducatie beaamt.

Deze thesis heeft zich gericht op de manier waarop studenten denken over mondiaal burgerschap. Vervolgonderzoek zou dit verder kunnen uitdiepen door zich te richten op de manier waarop studenten hun visie omzetten naar een aanpak in de praktijk. Daarnaast is het ook interessant om dieper in te gaan op de manier waarop mondiaal burgerschap binnen het Vreedzame School programma verder wordt uitgewerkt, wat in deze thesis kort is aangestipt.

De inzichten verkregen uit dit onderzoek schetsen een beeld waarin studenten open staan voor mondiaal burgerschapseducatie. Studenten zijn enthousiast en vinden het belangrijk om kinderen voor te bereiden op de mondiaal vervlochten wereld. In de toekomst zal blijken hoe de wereld zijn weg vindt in het leraarschap.

Literatuurlijst

Appelbaum, P.

2002 *Multicultural and Diversity Education. A Reference Handbook*. California: ABC-CLIO.

Appiah, K.

1997 Cosmopolitan Patriots. *Critical inquiry*. 23(3):617-639.

Banks, J.

2001 Citizenship Education and Diversity Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 52(1):5-16.

2007 *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.

2008 Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher* 37(3): 129-139.

Baumann, G.

2004 Introduction: Nation-state, Schools and Civil Enculturation. In: *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*. Schiffauer, Baumann, Kastoryano en Vertovec eds. Pp. 1-32. Oxford: Berghahn Books.

Berlet, I., Bulthuis, F., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner, P. en Thijs, A.

2008 *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs. Een verkennende literatuurstudie*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).

Bernard, H. R.

2005 *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches* (Fourth Edition). Walnut Creek: AltaMira Press

Bok, S.

2002 [1996] From Part to Whole. In: *For love of country*. Nussbaum, M. & Cohen, J. eds. Pp. 38-44. Bosten: Beacon press.

Burns, T. en Shadoian- Gersing, V.

2010 The importance of effective teacher education for diversity. In: *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD. Pp. 19-40. Paris: OECD Publishing.

Carabain, C., Keulenmans, S., Van Gent, M. & Spitz, G.

2012 *Mondiaal burgerschap. Van draagvlak naar participatie*. Amsterdam: NCDO.

Dekker, H. en Meijnen, W.

2003 Onderwijs in de maatschappelijke context. In: *Onderwijskunde. Een Kennisbasis Voor Professionals*. Verloop, N. en Lowyck, J. eds. Pp.15-62. Groningen: Noordhoff Uitgevers b.v.

Garratt, D. en Piper, H.

2010 Heterotopian cosmopolitan citizenship education? *Education, Citizenship and Social Justice*. 5(1):43-55.

Gaventa, J. en Tandon, R.

2010 Citizen engagements in a globalizing world. In: *Globalizing Citizens: New Dynamics of Inclusion and Exclusion*. Gaventa, J. en Tandon, R. eds. Pp. 3-30. London: Zed Books.

Gellner, G.

2006 [1983] *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell Publishing.

't Hart, H., Boeije, H. & Hox, J.

2007 [2005] *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boomonderwijs.

Ho, K.

2008 Situating Global Capitalisms: A View from Wall Street Investment Banks. In: *the anthropology of globalization a reader*. Ina, J.X. en Rosaldo, R. eds. Pp. 137-164. Oxford: Blackwell Publishing.

Hogeschool van Amsterdam

zj Competentiemeter Pabo HvA, Onderwijs en Opvoeding. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

https://intra.doo.hva.nl/content/pabo/algemeen/werkplekieren/formulieren_stage/Competentielijst-hoofdase-dtvk.pdf (14 december 2012)

Inspectie van het onderwijs

2013 De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2013/onderwijsverslag-2011-2012-printversie.pdf> (2 augustus 2013)

Larsen, M. en Faden, L.

2008 Supporting the Growth of Global Citizenship Educators. *Brock Education*. 17(1):717-86.

Leeman, Y. en Ledoux, G.

2005 Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 22(6):575-589.

Leichtman, M. en Schulz, D.

2012 Introduction to Special Issue: Muslim Cosmopolitanism: Movement, Identity, and Contemporary Reconfigurations. *City and Society*. 24(1):1-6.

Lucassen, P.L.B.J. en Olde-Hartman, T.C. eds.

2007 *Kwalitatief onderzoek: praktische methoden voor de medische praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Luciak, M.

2010 On diversity in educational contexts. In: *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD. Paris: OECD Publishing.

Marshall, T.H.

2006 Citizenship and Social Class. In: *The welfare state reader*. Pierson en Castles eds. Pp. 30-39. Cambridge: Polity Press.

Modood, T.

2007 *Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.

Nauta, L.

2000 *Onbehagen in de Filosofie. Essays*. Amsterdam: Van Genneep.

Nussbaum, M.

2002 [1996] *For love or country?* Boston: Beacon Press.

2011 [2010] *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Van Kappel, R. en Brassinga, A. trans. Amsterdam: Ambo/Anthos Uitgevers.

Onderwijsraad

2012 *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad

Ortloff, D.H.

2011 Moving the borders: multiculturalism and global citizenship in the German social studies classroom. *Educational Research*. 35(2):137-149.

Osler, A.

2011 Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*. 43(1):1-24.

Peschar, J. en Wesselingh, A.

1995 *Onderwijssociologie*. Den Haag: Wolters Noordhoff.

Pichler, F.

2008 How Real Is Cosmopolitanism in Europe. *Sociology*. 42(6):1107-1127.

Rapoport, A.

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

Sassen, S.

2005 The Repositioning of Citizenship and Alienage: Emergent Subjects and Spaces for Politics. *Globalizations*. 2(1):79-94.

Spring, J.

2004 *How Educational Ideologies Are Shaping Global society. Intergovernmental Organizations, NGOs, and the Decline of the Nation-State*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stewart, D., Shamdasani, P. en Rook D.

2007 *Focus Groups: Theory and Practice*. California: Sage Publications Inc.

Susam, H.

zj Pluriforme samenleving en school vraagt om cultureel sensitieve leraren. (Proefschrift) Amsterdam: in voorbereiding.

Thijs, A., Langberg, M. & Berlet, I.

2009 *Leren omgaan met culturele diversiteit. Aandachtspunten voor een kansrijke aanpak*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO)

Veugelers, W.

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

Veugelers, W. & Derriks, M. en De Kat, E.

2008 *Mondiale vorming en wereldburgerschap*. Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding Universiteit van Amsterdam.

Werbner, P.

2008 Introduction: Towards a New Cosmopolitan Anthropology. In: *Anthropology and the New Cosmopolitanism: rooted, feminist and vernacular perspectives*. Werbner, P. eds. Pp. 1-32. Oxford: Berg.

Wet BIO

2006 'Wet BIO' <http://wetten.overheid.nl/BWBR0016944/> (25 april 2013)

Websites

Website Hogeschool Utrecht: www.hu.nl

Website Ipabo: www.ipabo.nl

Website NCDO: www.NCDO.nl

Website wet BIO: www.wet-bio.nl