



Vrije Universiteit Brussel

ACTIEF WERELDBURGERSCHAP: Wat is de impact van mondiale vorming op attitudeverandering bij lagere schoolkinderen?

Soort: Eindwerk in de Culturele Agogische Wetenschappen

Student: Veerle Quartier

Promotor: Prof. Dr. N. Engels

Opdrachtgever: vzw De Wereldschool

Academiejaar 2005-2006

WETENSCHAPSwinkel
Brussel



ACTIEF WERELDBURGERSCHAP Wat is de impact van mondiale vorming op attitudeverandering bij lagere schoolkinderen?

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van licentiaat in de Sociale en Culturele Agogiek door

Quartier Veerle

Academiejaar 2005-2006

Promotor: Prof. Dr. N. Engels

Aantal woorden: 14625



Naam: Quartier Veerle

Richting: Culturele Agogiek

Titel verhandeling:

ACTIEF WERELDBURGERSCHAP. Wat is de impact van mondiale vorming op attitudeverandering bij lagere schoolkinderen?

Promotor: Prof. Dr. N. Engels

Samenvatting:

De eenentwintigste eeuw brengt vele veranderingen met zich mee. Landsgrenzen zijn niet langer gesloten en de mondialisering vindt plaats in steden en dorpen. Kinderen worden geconfronteerd met andere culturen. Aandacht voor toekomstgerichte perspectieven en culturele diversiteit binnen opvoeding worden een noodzaak. Hierop kan het onderwijs inspelen. Om kinderen mondiaal te vormen worden in het onderwijs, zowel intern als extern, inspanningen geleverd. De Wereldschool is een vzw die mondiale projecten aanbiedt, onder andere het wereldburgertraject.

Dit experimenteel onderzoek wil aan de hand van een vragenlijst de verschillende doelstellingen die De Wereldschool vooropstelt, met betrekking tot attitudeveranderingen, toetsen. Dit doen we door middel van twee metingen, een nulmeting en een posttest (na drie maanden), bij twee groepen kinderen. Een groep neemt deel aan het project, de experimentele groep, een andere groep neemt niet deel en ondergaat geen invloed van de mondiale vorming die De Wereldschool aanbiedt, de controlegroep. Deze kinderen zitten in het vierde, vijfde of zesde leerjaar. Beide groepen zijn qua samenstelling gelijkend, enkel op het gebied van taal zijn er verschillen. Uit een vergelijking van de gemiddelden blijkt dat de controlegroep thuis meer Nederlands spreekt. De spreektaal bij de experimentele groep is eerder Frans. Na een factoranalyse worden zes schalen bekomen die voldoende intern consistent zijn. Hierna wordt nagegaan of er bij de nulmeting een verschil is tussen beide groepen aan de hand van een independent sample T-test. Vervolgens vergelijken we de gemiddelden bij beide groepen tijdens de twee metingen. Bij een significant verschil wordt de leerwinst berekend. Zo blijkt de experimentele groep eerder geneigd minder vooroordelen te bevatten. Deze groep heeft een minder stereotiep beeld van de machtsverhoudingen. Op basis van dit onderzoek verwachten we meer en grotere verschillen op het einde van het schooljaar, bij het afsluiten van het wereldburgertraject. Verder onderzoek zal hierover uitsluitsel geven.

Dankwoord

Een woord van dank richt ik tot...

mijn promotor, professor Engels, voor de begeleiding en de woorden van moed
Michael Debusscher voor de ondersteuning en de statistische begeleiding
professor Theuns voor hulp bij de statistische raadsels
Ils De Bal van de wetenschapswinkel voor de goede raad en de steun
de mensen van De Wereldschool voor de fijne medewerking
de leerlingen en leerkrachten voor het geduldig ondergaan van de afnames
mijn ouders voor de kans die ze me gaven om deze studierichting tot een
goed einde te brengen.

Inhoudstafel

1. THEORETISCH KADER	1
1. PROBLEEMSTELLING.....	1
2. BELANG VAN MONDIALE VORMING	2
A. <i>Situering van de problematiek</i>	2
B. <i>Cultuur en opvoeding</i>	3
C. <i>Conclusie</i>	4
3. MONDIALE VORMING BINNEN ONDERWIJS.....	5
A. <i>Definiëring</i>	5
A. Soorten burgerschap	6
B. Participatie.....	7
B. <i>Eindtermen in het basisonderwijs</i>	7
Projectmatig werken.....	9
C. <i>De Wereldschool</i>	10
A. Pedagogisch concept	10
B. Projectmatig werken.....	11
C. Thema's	11
D. Doelstellingen.....	11
E. Methodieken	12
D. <i>Conclusie</i>	12
4. ATTITUDE	13
A. <i>Definiëring</i>	13
Samengevat	14
B. <i>Effecten van mondiale vorming op attitudes</i>	15
Conclusie	16
5. ONDERZOEKSHYPOTHESEN	17
2. METHODE	18
1. ONDERZOEK	18
A. <i>Onderzoekstype</i>	18
B. <i>Steekproefgrootte</i>	18
C. <i>Onderzoeksanalyse</i>	20
2. DE VRAGENLIJST	20
A. <i>Attitudes</i>	20
B. <i>Opbouw</i>	21
C. <i>Attitudeschaal</i>	22
D. <i>De procedure kritisch bekeken: van testfase tot afname</i>	22
A. Testfase	22
B. Vragenlijst 1	22
C. Vragenlijst 2	23
D. Vragenlijst 3	24

3. RESULTATEN	25
1. DEMOGRAFISCHE GEGEVENS	25
A. <i>Geslacht, leerjaar en leeftijd</i>	25
B. <i>Nationaliteit</i>	27
C. <i>Taal</i>	29
2. TOETSING VAN DE ONDERZOEKSHYPOTHESEN	30
A. <i>Bij leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject merken we een significant grotere openheid op ten opzichte van het Zuiden</i>	30
B. <i>Bij leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject merken we een significant grotere attitudeverandering op ten opzichte van 'anders zijn' in Noorden en Zuiden</i>	31
C. <i>Bij leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject merken we een significant grotere nieuwsgierigheid ten opzichte van het Zuiden op</i>	31
D. <i>Leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject verwerven significant meer inzicht in machtsverhoudingen en wederzijdse afhankelijkheid (N-Z)</i>	32
E. <i>Leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject bezitten significant minder vooroordelen</i>	33
F. <i>Leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject zijn significant meer gemotiveerd om zelf acties te ondernemen ten voordele van het Zuiden ten opzichte van leeftijdsgenoten die niet deelnemen aan het traject</i>	34
G. <i>Conclusie</i>	35
4. DISCUSSIE	36
5. CONCLUSIE.....	40
6. BIBLIOGRAFIE	40
7. BIJLAGEN	46

1. Theoretisch kader

1. PROBLEEMSTELLING

Hoewel kinderen opvoeden een toekomstgerichte bezigheid is, wordt in het onderwijs vaak stilgestaan bij het verleden. Kinderen krijgen binnen de onderwijsstructuur misschien te weinig mogelijkheden om na te denken over de toekomst. Toch stelt Fountain (1996) dat jonge mensen bezorgd zijn over wat hen in de toekomst te wachten staat. Zo heeft kinderen opvoeden een toekomstgerichte dimensie nodig. Het is in dit opzicht belangrijk om aandacht te hebben voor alternatieve toekomstperspectieven zodat men later op een goed geïnformeerde manier keuzes kan maken. De eenentwintigste eeuw brengt vele veranderingen mee, die elkaar snel opvolgen. De toekomstgerichte dimensie binnen opvoeding kan kinderen hiertegen wapenen. Hierdoor kan men beter inschatten hoe de verandering tot stand komt. Door kinderen te informeren en actief te betrekken verkrijgen ze inzicht in de veranderingsprocessen. Op die manier kunnen kinderen de school verlaten met het geloof in hun eigen mogelijkheden om veranderingsprocessen tot stand te brengen (Fountain, 1996).

Vanuit dit perspectief is dit onderzoek ontstaan. Mondiale vorming kan één van de methodieken zijn om kinderen een toekomstgerichte vorming te geven. Binnen het onderwijs vergroot de aandacht voor mondiale projecten. Er zijn meerdere organisaties die workshops en vorming bedenken voor leerkrachten, studenten en leerlingen. De Wereldschool is zo'n organisatie. Zij biedt mondiale trajecten aan zowel voor leerkrachten, student leerkrachten en leerlingen uit secundair en basisonderwijs. Op vraag van De Wereldschool (DWS) wordt een project onderzocht dat loopt over een heel schooljaar, het wereldburgertraject (volledig begeleid traject).

Deze scriptie tracht dus een antwoord te bieden op de vraag wat de impact is van mondiale vorming, meer bepaald van het wereldburgertraject van De Wereldschool, op de attitudeverandering van lagere schoolkinderen. Aan de hand van gegevens uit de literatuur wordt eerst het belang van mondiale vorming voor cultuur en opvoeding geschetst. Ten tweede trachten we mondiale vorming te plaatsen binnen onderwijs. Het derde deel handelt over attitudes en de effecten van mondiale vorming op attitudes. Het theoretische gedeelte wordt afgesloten met de onderzoekshypothesen.

Na het theoretische gedeelte wordt stilgestaan bij de methode. Hierin is plaats voor een bespreking van het gevoerde onderzoek en wordt de vragenlijst bekeken. Wat hierna volgt zijn de resultaten. We besluiten de scriptie met een discussie en een conclusie.

De literatuur die werd gehanteerd voor het tot stand brengen van het theoretisch kader is gebaseerd op een literatuurstudie in de databank van Cocosnet¹, de databank van Socius² en de bibliotheken van de Vrije Universiteit Brussel, de Katholieke Universiteit Leuven, de Hoofdstedelijke Bibliotheek Brussel, de Stedelijke Openbare Bibliotheek Mechelen. Er werd gezocht op zoektermen als 'global education', 'attitudes', 'attitudechange', 'attitude and children', 'attitude and students', 'wereldburgerschap', 'attitudeverandering',... . Om een beter inzicht te krijgen in de begrippen 'mondiale vorming' en 'wereldburgerschap' werd op zoek gegaan naar informatie (op websites of via persoonlijk contact) bij verschillende instellingen die werken rond mondiale vorming zoals Kleur Bekennen, Studio Globo en De Wereldschool. Om deze begrippen te kunnen plaatsen binnen het basisonderwijs is er te rade gegaan (op websites of via persoonlijk contact) bij het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (Leuven), de Vlaamse Onderwijs Raad (VLOR), de Vlaamse Gemeenschap en de Commissie Mondiale Vorming.

2. BELANG VAN MONDIALE VORMING

Om het belang van mondiale vorming aan te tonen wordt eerst een situering van de problematiek gegeven. Hierin worden de voorstanders van globalisering en anti-globalisme naast elkaar gezet. Over de voordelen van deze economische globalisering is men het niet eens. Wel merkt men op dat de globalisering een veranderend wereldbeeld teweeg bracht. De gevolgen van deze veranderingen op de samenleving, meer specifiek op de opvoeding, krijgen een plaats binnen dit hoofdstuk.

A. Situering van de problematiek

In de probleemstelling wordt het reeds aangehaald: de eenentwintigste eeuw brengt veel veranderingen mee. Kinderen dienen toekomstgericht opgevoed te worden zodat ze weerbaar zijn in de veranderende wereld (Fountain, 1996). Deze veranderende maatschappij laat voor- en tegenstanders aan het woord. Globalisten prediken over de vrije markteconomie en de vrije concurrentie. Deze 'economische globalisering' zorgt voor goedkopere producten en grotere welvaart. Technologische en wetenschappelijke verbeteringen moeten er voor zorgen dat de kwaliteit van de producten en diensten snel wordt geoptimaliseerd (Barrez, 2001). Dit ten voordele van grote

¹ Cocosnet is een digitaal bibliotheeknetwerk van de Vlaamse Noord-Zuidbewegingen (www.cocosnet.be) met boeken, artikels, educatieve middelen, multimedia, ... over ontwikkelingssamenwerking, Noord-Zuidverhoudingen, internationale politiek en de multiculturele samenleving.

² Socius is een steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk vzw.

multinationale bedrijven. Meer vrije markten zou de economische groei ten goede komen, met als gevolg minder armoede (Bode, 2003).

Toch deelt niet iedereen deze mening. Zowel in het Noorden als in het Zuiden groeit rond het begrip globalisering een sceptische naklank. De kloof tussen arm en rijk wordt volgens anti-globalisten steeds groter. Landen waar economie belangrijker is dan het welzijn van de mensen, streven naar internationalisering (Bode, 2003).

Barrez (2001) haalt in zijn boek aan dat het rijke Noorden zich heeft ontwikkeld tot een dominante economie. Deze mening wordt gedeeld door Ellwood (2003). Uit hun bevindingen blijkt dat de economische globalisering ertoe leidt dat het Zuiden onder druk wordt gezet waardoor deze landen een afhankelijke economie, die vooral gericht is op export, ontwikkelen. De levensstandaard in arme landen gaat hierdoor achteruit wat opnieuw tot armoede leidt (Ellwood, 2003). De toekomst belooft geen verbetering. In 2050 schat men een wereldpopulatie van 9 miljard mensen. Hoe deze 3 miljard 'mondjes meer' ten opzichte van vandaag, bovenop de 800 miljoen die nu al honger lijden, gevoed moeten worden is nog maar de vraag (Schoonheydt & Waelkens, 2004).

Deze tegenstrijdige visies nemen niet weg dat de wereld inderdaad snel verandert. Dat deze veranderende wereld een impact heeft op de heersende samenleving, is moeilijk te ontkennen. Hierdoor zal opvoeding een andere dimensie krijgen. De invloed die cultuur op opvoeding heeft wordt hieronder verder uitgediept.

B. Cultuur en opvoeding

Zoals men kan merken heeft de globalisering zijn voor- en tegenstanders. Een vrije markteconomie, open grenzen, democratische politiek,... het draagt allemaal bij tot de samenleving van vandaag. De cultuur waar opvoeding en onderwijs deel van uit maken is duidelijk geen statische cultuur.

Pedagogische gebeurtenissen zijn onlosmakelijk verbonden met de maatschappelijke context en de politieke situatie. Hierbij komt ook dat de opgroeiende generatie belast wordt met het erfgoed van de sociale structuur. Van jongeren wordt vandaag tevens verwacht dat ze een mening vormen over de heersende gang van zaken binnen de eigen cultuur (Mollenhauer, 1986).

Het referentiekader voor de opvoeding van het kind werd vroeger bepaald door de heersende waarden en normen van de cultuur waarin het kind opgroeide (Schmidt, 1973). Er is een evolutie te zien van een gesloten naar een open samenleving. Kinderen werden vroeger in een beschermd milieu grootgebracht. De samenleving ademde uniformiteit uit, waardoor kinderen enkel de 'taal' van hun eigen cultuur hoefden te kennen. De kans was namelijk klein dat men van dichtbij in aanraking zou komen met andere culturen. Opvattingen, beeldvorming, religie,... werden even gemakkelijk

overgenomen als tradities en gewoonten. Kinderen hoefden vroeger weinig of geen keuzes te maken. Ze werden niet uitgedaagd tot kritische reflexie (Imelman, 1995).

Door de verschuiving naar een open samenleving, waar mensen deel uitmaken van verschillende culturen, is men de visie op opvoeding gaan herbekijken. Vandaag worden kinderen, als het ware op elke hoek van de straat, met andere gewoonten en gebruiken geconfronteerd. Het wordt steeds belangrijker om stil te staan bij de gevolgen van deze pluralistische samenleving. Kinderen zullen door de ontmoeting met 'verschillen' geneigd zijn om vragen te stellen, daar waar men in een gesloten samenleving alles blindelings overnam. Kinderen zullen in een open samenleving ook sneller ingaan tegen de 'huisregels', net omdat men merkt dat het er in andere gezinnen anders aan toe gaat. Men wordt als het ware gedwongen tot het maken van keuzes (Imelman, 1995).

De aanwezigheid van andere culturen heeft gevolgen voor de opvoeding van autochtone kinderen maar ook de opvoeding van allochtone kinderen zal hierdoor beïnvloed worden. Deze kinderen groeien dikwijls in een biculturele context op. Hierbij komt nog dat ze vaak te maken hebben met een acculturatieproces (model van Berry bijlage 1 p. 47). De waarden en normen uit hun oorspronkelijke cultuur ondergaan invloeden door de confrontatie met de dominante westerse cultuur³. De manier waarop ouders en familieleden hiermee omgaan, zal van groot belang zijn voor de verdere ontwikkeling van de allochtone kinderen. Men zal een weg tussen eigen cultuur en dominante westerse cultuur moeten vinden (Eldering, 2003).

Men kan stellen dat er in een gesloten samenleving eerder sprake is van socialisatie dan van opvoeding. In een open samenleving echter wordt men geconfronteerd met verschillen. Kinderen moeten geïnformeerd worden over normen en waarden van de eigen en van vreemde culturen. Op die manier kunnen ze ertoe gebracht worden zelfstandig keuzes te maken (Imelman, 1995).

C. Conclusie

De globalisering heeft naast economische ook maatschappelijke ontwikkelingen op gang gebracht; de mondialisering. Deze mondialisering heeft ervoor gezorgd dat we zijn geëvolueerd van een monoculturele naar een pluriculturele setting. Samen met deze maatschappelijke verschuiving is ook het opvoedingssysteem mee aangepast. Van kinderen wordt namelijk verwacht dat ze een eigen mening ontwikkelen en dat ze toekomstgerichte keuzes maken. Het is in dat opzicht belangrijk om jongeren te wapenen met kennis, inzichten en ervaringen zodat ze een eigen mening kunnen vormen over mondiale thema's. De leefwereld van jonge mensen situeert zich grotendeels op school. De

³ 'Een dominante groep is een groepering waarvan de sociale identiteit beantwoordt aan het ideaalbeeld van de samenleving, die een machtspositie bezit en de kerngroep van de samenleving vormt' (van Endt-Meijling, 1999, p. 46).

school kan inspelen op wat zich buiten de schoolmuren afspeelt, in de nabije én verre wereld (Kleur Bekennen, 2005).

Hoe mondiale vorming zich nu precies binnen onderwijs manifesteert wordt in het volgende hoofdstuk verder uitgelegd.

3. MONDIALE VORMING BINNEN ONDERWIJS

Dit hoofdstuk tracht vooreerst een definitie te geven van het begrip 'mondiale vorming'. Hierbij worden de termen mondiale vorming en wereldburgerschap naast elkaar geplaatst. Vervolgens wordt bekeken welke rol mondiale vorming speelt binnen het onderwijs. Mondiale vorming binnen onderwijs is op te delen in twee facetten; enerzijds de initiatieven genomen vanuit het beleid, de overheid, om in het onderwijs ruimte vrij te maken voor mondiale vormgeving, anderzijds de initiatieven die organisaties aanbieden om mondiale vorming naar de school te brengen. Ten slotte wordt het aanbod van De Wereldschool verduidelijkt.

A. Definiëring

'Mondiale vorming' en 'wereldburgerschap' zijn veelgebruikte begrippen binnen de literatuur en op websites van verschillende organisaties die werken rond mondiale vorming. De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) omschrijft mondiale vorming als 'opvoeden tot wereldburgerschap. Het is een proces dat bijdraagt tot de ontwikkeling van opvattingen en waarden zoals solidariteit, vrede en verdraagzaamheid' (Studio Globo, 2002, p. 5).

Een andere beschrijving is terug te vinden bij Kleur Bekennen, een vzw die werkt rond mondiale vorming: 'Mondiale Vorming of wereldburgerschap is een gemeenschappelijke noemer voor activiteiten en thema's met betrekking tot internationale verhoudingen en **Noord-Zuidthema's**, duurzame ontwikkeling, vredesopvoeding, mensenrechteneducatie en interculturaliteit' (Kleur Bekennen, 2006).

UNICEF definieert opvoeden tot wereldburger als 'een proces dat bij kinderen en jongeren bijdraagt tot de ontwikkeling van opvattingen en waarden zoals wereldsolidariteit, vrede, verdraagzaamheid, sociale rechtvaardigheid en milieubewustzijn en hen wapent met de kennis en de vaardigheden die hen in staat stellen om deze waarden te propageren en verandering te bewerkstelligen in hun eigen leven en in hun omgeving, zowel plaatselijk als op wereldvlak' (Fountain, 1996, p. 4). Deze filosofie vinden we onder andere terug bij Fountain (1996), Kleur Bekennen (Bauwelinckx, 2001) en de Commissie Mondiale Vorming (2002a).

Uit deze definities blijkt dat mondiale vorming en wereldburgerschap onder een gelijke noemer te plaatsen zijn. Mondiale vorming heeft tot doel kinderen en volwassenen te vormen tot actieve wereldburgers. 'Actieve wereldburgers observeren en evalueren de samenleving en proberen zich bewust te worden van zaken in hun dagelijks leven én zaken die zich verder van hun bed afspelen. Wereldburger zijn is niet gemakkelijk. Waarden en vaardigheden leer je niet op één dag. Maar met kennis, een goede houding en persoonlijke ervaring moet het wel lukken' (Kleur Bekennen, 2005). Het verdrag inzake de Rechten van het Kind (1989, in Vlaamse Onderwijsraad, 2002) schetst in artikel 29 universele krijtlijnen voor mondiale vorming. Respect voor mensenrechten, cultuurverschillen en leefomgeving, het nemen van verantwoordelijkheid in de samenleving, wederzijds begrip, vrede, verdraagzaamheid en gelijkheid zijn enkele sleutelbegrippen die met het oog op de opvoeding tot wereldburgers onlosmakelijk verbonden worden. Het actief uitdragen van dergelijke waarden is binnen het wereldburgerschap het einddoel.

Wereldburgerschap zoals het hierboven staat beschreven berust op twee kenmerken. Vooreerst gaat men er van uit dat niet iedereen gebaat is met een sterke economische globalisering (Plovie, 2003). Dit werd reeds aangehaald in de probleemstelling. De multinationale handel toont weinig respect voor menselijke waarden, culturele verschillen en omgevingsaspecten. Vervolgens is dit wereldburgerschap normatief, er wordt veel aandacht geschonken aan de overdracht van sociaalactivistische waarden. Via dit normatieve karakter leert men kinderen andere attitudes aan waardoor er een verandering in hun denken en handelen plaatsvindt (Vandeputte, 2005). Burgerschap en participatie kennen in dit normatief karakter hun oorsprong, zegt Van der Veen (2001, in Plovie, 2003). Daarom worden deze twee termen hieronder nader bestudeerd.

A. SOORTEN BURGERSCHAP

Wereldburgerschap als doel van mondiale vorming, is wat men uit vorige paragraaf kan onthouden. De vraag of er verschillende soorten burgerschap zijn wanneer men over mondiale vorming spreekt is hierbij aan de orde. Dit werd onderzocht door Leenders en Veugelers (2004). Uit een literatuurstudie komen volgens de auteurs drie clusters van opvoedingsdoelen naar voor. Het gaat om aanpassen en disciplineren, zelfstandigheid en kritische meningsvorming, sociale betrokkenheid (Veugelers & De Kat, 2003, in Leenders & Veugelers, 2004). Deze clusters blijken in relatie te staan met drie soorten wereldburgers; aanpassingsgerichte, individualistische en kritisch-democratische burgers. *Aanpassingsgerichte burgers* tracht men te verkrijgen door waardeoverdracht. De aandacht gaat uit naar het reproduceren van waarden, waarbij de kinderen niet in de mogelijkheid zijn deze waarden goed of af te keuren. Disciplineren en sociale betrokkenheid zijn bij dit burgerschap de belangrijkste doelen. *Individualistisch burgerschap* houdt in dat men zijn rechten, plichten en verantwoordelijkheden niet benut vanuit een moreel, ideologisch oogpunt, maar enkel om aan de

eigen belangen tegemoet te komen. Discipline en zelfstandigheid staan hier bovenaan de lijst van opvoedingsdoelen. De *kritisch-democratische burger* verbindt de belangen van de maatschappij met de eigen belangen. Men gaat uit van een actieve participatie en streeft naar een betrokkenheid met de wereld rond zich. Bij dit soort burgerschap is zelfstandigheid en sociale betrokkenheid belangrijk. Zelf pleiten Leenders en Veugelers er voor om kinderen op te voeden tot kritisch-democratische burgers (Leenders & Veugelers, 2004). In het ruime mondiale aanbod zal de grootste aandacht wellicht uitgaan naar het kritisch-democratische burgerschap. Plovie (2003) merkt echter op dat hier voorlopig nog geen onderzoek naar gedaan is.

B. PARTICIPATIE

Een belangrijk begrip binnen mondiale vorming is 'participatie'. De participatiegraad draagt bij tot het welslagen van mondiale vorming. Wanneer zowel de begeleider als de deelnemers ten volle participeren, worden de doelen die mondiale vorming voorop stelt sneller bereikt. Hart (1992) heeft in dit verband een participatieladder ontwikkeld (zie figuur 2 bijlage 2 p. 48). Op de figuur is te zien dat manipulatie (kinderen iets beloven wanneer ze flink meewerken); kinderen gebruiken als decoratie (kinderen enkel op de foto laten staan bij de persvoorstelling) en kinderen gebruiken als symbool (kinderen van verschillende origine op de openingpagina van de website van de school) onderaan de ladder staan. Al deze voorbeelden wijzen op een lage graad van participatie van de leerlingen. Hierdoor gaat de overdracht van mondiale vorming verloren. Wanneer men wil dat kinderen gevormd worden tot actieve wereldburgers, dan moet men op zoek gaan naar participatievormen waar kinderen samen met de volwassene initiatieven ondernemen, de kinderen zelf de leiding hebben of de volwassene beslissingen neemt samen met de kinderen (Fountain, 1996).

In de vorming binnen de school is het waarschijnlijk deze laatste die het meest voorkomt. Een initiatief van de leerkracht samen met de kinderen kan uitgroeien tot acties die de kinderen zelf tot stand brengen, met of zonder de hulp van volwassenen. Op die manier kan een geslaagde overdracht tot stand komen, waardoor kinderen tot actieve wereldburgers worden gevormd.

B. Eindtermen in het basisonderwijs

Zoals eerder gesteld heeft mondialisering zijn voor- en nadelen. Er is maar een klein deel van de burgers dat kan genieten van deze ontwikkelingen. Ze krijgen de kans om te proeven, te begrijpen en te ontdekken. Een grote groep van de bevolking heeft niet de financiële mogelijkheden om deel te nemen aan de mondialisering (Kleur Bekennen, 2005). Onderwijs kan een deel van deze nadelen wegnemen door kinderen op school mondiale vorming aan te bieden. Op die manier komt een groot deel van de kinderen in aanraking met thema's als mensenrechten, eerlijke handel, media en beeldvorming,...

De Vlaamse overheid heeft in haar beleid de eindtermen voor het Vlaamse onderwijs vastgelegd. Deze eindtermen leggen bij verschillende leerlingengroep minimumnormen op zowel voor kennis, inzichten, vaardigheden als attitudes (Vlaamse Regering, 1997). Volgens de Commissie Mondiale Vorming (2002a) stimuleren de eindtermen scholen tot het nemen van initiatieven met betrekking tot mondiale vorming. Wat deze eindtermen voor het basisonderwijs concreet inhouden op vlak van mondiale vorming wordt hieronder kort toegelicht.

Mondiale vorming vindt zijn plaats binnen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het leergebied Wereldoriëntatie (WO): '*Wereldoriënterend Onderwijs* is erop gericht dat kinderen basiscompetenties ontwikkelen die hen in staat stellen met vertrouwen zichzelf en hun omgeving steeds verder en diepgaander te exploreren; interesse ontwikkelen voor het leven van mensen, nu en in het verleden, hier en elders in de wereld; een basishouding van openheid en respect ontwikkelen tegenover natuur, mens en maatschappij; basisvaardigheden ontwikkelen om zelfstandig met informatie te leren omgaan' (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1998).

Wereldoriëntatie is erop gericht dat kinderen 'kennis en inzichten in zichzelf, in hun omgeving en in hun relatie tot die omgeving en vaardigheden om in interactie te treden met die omgeving' verwerven op die manier worden zij 'gestimuleerd tot een positieve houding ten aanzien van zichzelf en hun fysieke, sociale en culturele omgeving' (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1998). Binnen het leergebied Wereldoriëntatie komen maatschappijoriëntatie, milieueducatie, vredeseducatie en kinderrechten aan bod.

Mondiale vorming kan zeer ruim worden beschouwd en moet kinderen ook leren omgaan met de 'natuur', de 'mens' (ik; ik en de ander; ik en de anderen: in groep), de 'maatschappij' en de 'ruimte'. Mondiale vorming krijgt eveneens een plaats binnen de vakoverschrijdende eindtermen rond 'leren leren' en 'sociale vaardigheden'. Een uitgebreid overzicht van de eindtermen WO, leren leren en sociale vaardigheden werd opgenomen in bijlage 3 (p. 49) (Onderwijs Vlaanderen, 2006).

Ondanks de inspanningen vanuit de overheid komt er kritiek. De Vlaamse overheid geeft een aanzet om leerlingen mondiaal te vormen. Binnen de eindtermen wordt ruimte gelaten voor een eigen invulling van de mondiale activiteiten. Dit kan zorgen voor een grotere zelfstandigheid. Anderzijds kan dit aanleiding geven tot onzekerheid, waardoor er bij leerkrachten een afwachtende houding gecreëerd wordt. Binnen de onderwijsstructuur komen mondiale thema's dan niet of nauwelijks aan bod. Hierbij komt nog dat de activiteiten omtrent mondiale vorming dikwijls geïsoleerde en eenmalige aangelegenheden zijn. Ze worden als het ware niet frequent en langdurig opgenomen binnen het curriculum (Vandeputte, 2005).

Mondiale vorming past binnen de vakoverschrijdende structuur waardoor men er kan vanuit gaan dat de houding van de leerkracht doorspekt zou moeten zijn van mondiale vorming. Ondanks het feit dat

mondiale vorming thuis hoort binnen een vakoverschrijdende structuur, heerst en binnen het lager onderwijs een vakkenstructuur. Mondiale thema's kunnen binnen verschillende vakken aan bod komen, maar een vakkenstructuur kan dit vakoverschrijdend werken bemoeilijken (Haakenson, Savukova & Mason, 1998).

Ook krijgt het begrip mondiale vorming dikwijls een ruime omschrijving waardoor de inhoud weinig afbakening kent. Wil men het begrip echter specificeren om complexe wereldproblemen bevattelijk te maken, dan verliest het begrip zijn eigenheid. Er moet worden gezocht naar een evenwicht tussen de brede visie die bij mondiale vorming voorop staat en het concretiseren van de thema's, nodig om het aanbod toegankelijk te maken voor kinderen (Vandeputte, 2005).

PROJECTMATIG WERKEN

Hierboven wordt aangehaald dat mondiale vorming dikwijls als een alleenstaand en eenmalig project wordt beschouwd. Toch hoeven niet alle projecten geïsoleerde aangelegenheden te zijn. Men kan een project over een hele periode spreiden en vakoverschrijdend aanbrengen.

Binnen mondiale vorming wordt meestal projectmatig gewerkt. Projectwerk wordt door Laevers (1992) als volgt gedefinieerd: 'Projectwerk is een aaneenschakeling van intrinsiek gemotiveerde activiteit van leerlingen gericht op de exploratie van een brok realiteit. Projectwerk ontstaat wanneer kinderen op bepaalde vragen, problemen of thema's stoten die hen sterk aanspreken. Het krijgt vorm doorheen een cyclische beweging van onderzoek (verkennen) en rapportage (verwerken).' De basis van projectmatig werken is te vinden in het feit dat kinderen de werkelijkheid willen begrijpen, om er actief mee om te gaan. Kinderen worden nu, meer dan in vorige generaties, geconfronteerd met beeldmateriaal vanuit media en televisie. Hierdoor wordt hun beeld van de werkelijkheid breder. Kinderen komen ook veel te weten omdat ze meer dan vroeger gesprekken van volwassenen meevolgen. Deze volwassenen zijn op hun beurt ook beter geïnformeerd. Projectwerk kan een goed medium zijn om deze interesse in de werkelijkheid te erkennen, te ondersteunen en te laten uitgroeien tot een actieve deelname aan deze werkelijkheid (Laevers, 1992). Projectwerking kan kinderen aanzetten tot het integreren van de mondiale thema's in hun dagelijkse werkelijkheid om op die manier over te gaan tot actie voeren (Fountain, 1996).

C. De Wereldschool

Naast de inspanningen geleverd door de overheid zijn er verschillende organisaties die mondiale vorming aanbieden aan scholen. Op die manier trachten ze in te spelen op de vraag naar mondiale projecten. De Wereldschool (DWS) is zo'n organisatie. Het is een vzw die mondiale vorming opzet voor kinderen, jongeren en leerkrachten. Scholen kunnen een beroep doen op DWS wanneer ze willen werken rond mondiale thema's.

Voor we verder ingaan op het pedagogisch concept dat DWS voor ogen houdt geven we eerst een beeld gegeven van wat men in deze organisatie onder mondiale vorming verstaat.

De definitie van Kleur Bekennen (p. 5-6), leunt het dichtste aan bij de visie die De Wereldschool voorop stelt: '... De Wereldschool is een Brusselse non-profit organisatie voor mondiale vorming, ontstaan vanuit samenwerking en uitwisseling met het Zuiden. In haar educatieve werking staat solidair en actief wereldburgerschap centraal. Zo daagt de Wereldschool jongeren en hun begeleiders uit zich als solidaire wereldburgers te gedragen door reflectie over en engagement voor een mondiale samenleving met meer gelijkwaardigheid, rechtvaardigheid en interculturele dialoog. De Wereldschool wil jongeren kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes meegeven zodat ze zich bewust worden van onze snelwijzigende, globale samenleving en van de machtsmechanismen die verantwoordelijk zijn voor de groeiende kloof tussen arm en rijk, en de problematiek van ontwikkelingslanden' (De Wereldschool, 2005a).

A. PEDAGOGISCH CONCEPT

De Wereldschool bekijkt educatie vanuit een Noord-Zuidperspectief en kiest als invalshoeken voor de thema's: onrechtvaardige machtsverhoudingen, basisrechten, media en beeldvorming. DWS legt zich toe op ontwikkelingseducatie en linkt mensenrechteneducatie en media-educatie hieraan (De Wereldschool, 2005c).

De vzw stelt strenge voorwaarden aan de scholen die deelnemen opdat de opvoeding tot wereldburger optimaal kan verlopen. Mondiaal bewustzijn kan alleen effectief zijn als leerlingen de principes en de waarden die ermee verbonden zijn ervaren in het dagelijkse schoolleven. Een schoolklimaat dat mondiale vorming voortdurend bevordert en stimuleert, zo stelt De Wereldschool (2005c), is een belangrijke voorwaarde. Hierin is de houding van de leerkracht van noemenswaardig belang. De vorming zal enkel haar doel bereiken wanneer de leerkracht de inhoud draagt. Daarom organiseert de vzw ook vormingen voor leerkrachten en student-leerkrachten die de visie van De Wereldschool verduidelijkt. Met de vorming wil De Wereldschool vakoverschrijdend werken en aansluiten bij leergebieden en vakken als wereldoriëntatie, muzische vorming, taal en wiskunde. Inhoudelijk streeft men er naar zich niet enkel tot kennisoverdracht te beperken, maar ook vaardigheden en houdingen

te stimuleren (De Wereldschool, 2003). Het zijn die houdingen die in deze scriptie zullen worden onderzocht.

B. PROJECTMATIG WERKEN

Vanuit de definitie over projectwerk (p. 9) bekijken we de werking van De Wereldschool. De vzw geeft een gelijke invulling aan projectwerk zoals we bij Laevers (1992) terugvinden.

De projecten die De Wereldschool aanbiedt, werden in het schooljaar 2003-2004 en 2004-2005 getest in 2 scholen (De Wereldschool, 2003). Eén van deze projecten is het 'wereldburgertraject'. Het is dit project dat in deze scriptie onderzocht wordt.

Dit traject werd ontwikkeld volgens twee sporen: via experimenten in de praktijk (in samenwerking met de scholen) en via inhoudelijk denkwerk (in het team van DWS door studie en uitwisseling en thesisonderzoeken). De experimenteerfase leidde tot een afwerking van het theoretische kader. Hieruit werd een product ontwikkeld dat aangeboden wordt aan de scholen. Door deze trajecten aan te bieden hoopt de Wereldschool op termijn scholen aan te zetten mondiale vorming als een vast onderdeel in hun lesprogramma op te nemen. De twee sporen (inhoud en praktijk) vormen een volwaardig programma (wereldburgertraject) in 2005-2006 dat concrete handelingsperspectieven aanbiedt en waarin een procesmatige aanpak centraal staat. De pedagogische aanpak wordt beter afgestemd op de hoofddoelstelling van het traject: de leerlingen stimuleren tot actief wereldburgerschap (De Wereldschool, 2005b).

C. THEMA'S

Concreet houdt dit in dat de DWS (De Wereldschool, 2003) werkt rond thema's als:

- Media en beeldvorming: doorbreken van ethnocentrisme, genuanceerde beeldvorming over andere culturen
- Basisrechten (recht-onrecht)
- Machtsverhoudingen (macht-onmacht)
- Voedselzekerheid (3^e graad)
- Andere culturen (2^e graad)

D. DOELSTELLINGEN

Aan de hand van volgende doelstellingen zal nagegaan worden of de leerlingen een veranderingsproces doormaken tijdens het wereldburgertraject.

De Wereldschool (2003) stelt als doelstellingen op leerlingenniveau voorop:

- verbanden en toenemende interdependentie zien tussen Noord en Zuid
- zich bewust worden van de verschillende bestaansvormen en gedragspatronen

- de ogen openen voor schendingen van mensenrechten op verschillende plaatsen in de wereld, voor de invloed van de media, voor de onrechtvaardige machtsverhoudingen en de gevolgen hiervan voor het Zuiden
- een kritische houding aannemen tegenover de media
- communiceren met leeftijdsgenoten in het Zuiden
- uitgedaagd worden solidaire wereldburgers te zijn door zelf actie te ondernemen

E. METHODIEKEN

Om de doelstellingen te bereiken worden verschillende methodieken gehanteerd (De Wereldschool, 2003).

- Educatieve activiteiten: de Noord-Zuid thema's vakoverschrijdend implementeren
- Filosoferen met kinderen
- Zich inleven
- Uitwisselen
- Actie ondernemen

D. Conclusie

Hoofdstuk 3 beschrijft welke maatregelen er vanuit de overheid en vanuit mondiale organisaties, als De Wereldschool, getroffen worden om leerlingen te vormen tot 'actieve wereldburgers'. Deze maatregelen zijn van belang omdat kinderen gelijke kansen verdienen om van de mondialisering te proeven. Aangezien kinderen veel tijd op school doorbrengen, kan de klas hiervoor de perfecte plaats zijn. Het is echter niet voldoende om een inhoudelijk aanbod te voorzien. De organisaties die mondiale educatie-initiatieven aanbieden, stellen meestal strenge eisen aan de vormingsomgeving. Deze visie delen ze met de Commissie Mondiale Vorming (2002b) die stelt dat de ideale onderwijscontext voor mondiale vorming 'een mondiaal leerklimaat in de school, een integrale aanpak van mondiale thema's, overtuig(en)de houding bij de leerkracht, ervaringsgericht leren en de klemtoon op attitudevorming, naast het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden' moet bevatten.

Wat zijn de gevolgen van mondiale vorming? Naast kennisverwerving (meer te weten komen over derde wereldlanden) en het bijbrengen van inzichten (wat zijn de gelijkenissen en verschillen tussen Noord- en Zuidculturen?) lijkt het interessant om na te gaan of de kinderen een attitudeverandering doormaken. Dit leek ons interessant genoeg om er een onderzoek aan te wijden. Dit onderzoek wil nagaan of de doelstellingen die De Wereldschool vooropstelt, bereikt worden. Dit houdt tevens in dat er op een kritische manier zal worden gekeken of de kinderen die deelnemen aan het project in hun kijken naar en denken over Noord en Zuid een significant kritischer houding ontwikkelen. Alvorens

hier dieper op in te gaan is het belangrijk om het begrip 'attitude' te verklaren. Pas dan kunnen de resultaten ten volle begrepen worden.

4. ATTITUDE

Doorheen het hele onderzoek is 'attitude' een belangrijk begrip. De impact van het volledig begeleide traject (wereldburgertraject) van DWS zal op basis van attitudes gemeten en geanalyseerd worden. Daarom is het niet onbelangrijk om het begrip attitude van dichterbij te bestuderen. Hieronder volgt eerst een definiëring, waarna de functies van attitude worden beschreven. Vervolgens bekijken we de invloed van attitude op gedrag. Er wordt besloten met een blik op attitudeveranderingen.

A. Definiëring

Er zijn in de literatuur verschillende definities terug te vinden van het begrip 'attitude'. Wanneer de term specifiek wordt benaderd, stellen we vast dat er weinig overeenstemming is in de verschillende definities, anderzijds zijn sommige elementen in bijna elke definitie terug te vinden (van der Pligt & de Vries, 1995). De definities die het meest aansluiten bij wat we willen onderzoeken worden hieronder samengevat.

Allport (1935), Krech en Crutchfield (1948), Campbell (1950) stellen in hun definities dat 'attitudes verwijzen naar een interne toestand die de relaties tussen bepaalde stimuli en de reactie daarop kunnen voorspellen en/of verklaren'. Hoewel deze auteurs nog geen evaluatieve component toeschrijven aan het begrip 'attitude' is hun definitie de basis voor het attitudeonderzoek. Het verklarende en voorspellende karakter van attitudes maakt dat er interesse is naar de manier waarop dit gebeurt.

De definities van Katz (1960), Rosenberg en Hovland (1960) zijn specifieker en brengen het belang van het *evaluatieve karakter* van attitudes ter sprake. Katz (1960) stelt dat een attitude voor het individu een mogelijkheid is om een object gunstig of ongunstig te beoordelen. In deze definitie komt zowel het cognitieve als affectieve aspect aan bod. Rosenberg en Hovland (1960) voegen aan de definitie van Katz (1960) de gedragscomponent toe. Attitudes worden bekeken vanuit een *cognitieve*, *affectieve* en *gedragscomponent*. Centraal in de definitie van Rosenberg en Hovland (1960) staat de evaluatieve aard van alle drie de componenten.

De drie componenten worden meestal apart onderzocht, ook al zijn ze sterk gerelateerd. Hoewel het onderscheiden van de componenten dan zo goed als zinloos is, zijn ze in de loop der jaren echter elk een eigen leven gaan leiden. De gedragscomponent wordt meestal als gevolg van de cognitieve

afweging en/of de affectieve reacties gezien. Op zijn beurt kan gedrag gevolgen hebben voor de cognitieve en affectieve component (van de Pligt & de Vries, 1995).

Fishbein (1967) en Ajzen (1975) verwerpen de drie componenten maar stellen de *evaluatieve dimensie* centraal. Volgens deze auteurs vat de evaluatieve component alle dimensies samen (van de Pligt & de Vries, 1995). Deze belangstelling voor evaluatie vinden we ook bij Petty en Cacioppo (1986), Chaiken (1987) en Fazio (1985). Deze auteurs zijn het eens over het feit dat 'attitude een evaluatieve reactie is die zowel cognitieve, affectieve als gedragsaspecten kan hebben'.

Volgens Zanna en Rempel (1988) is 'een attitude een categorisatie van een stimulus langs een evaluatieve dimensie, die is gebaseerd op cognitieve, affectieve en gedragsgerelateerde informatie'. Hiermee is het onderscheid tussen deze componenten weer gemaakt. Dit onderscheid geeft aan dat attitudes zich op verschillende wijzen kunnen manifesteren. Het maakt het ook mogelijk om de onderlinge relaties tussen de drie componenten te bestuderen (van de Pligt & de Vries, 1995).

Attitudes worden door Bohner en Wänke (2004) als 'een verzameling van evaluaties gezien ten opzichte van een *attitudeobject*. Een attitudeobject is alles wat men discrimineert of in gedachte houdt. Attitudeobjecten kunnen concreet of abstract zijn, ze kunnen dingen, personen of groepen representeren. Attitudes kunnen cognitieve, affectieve of gedragsmatige responsen zijn' (Bohner & Wänke, 2004, p. 5).

Deze definitie wordt door de verschillende attitudeonderzoekers gedeeld (o.a. Eagly & Chaiken, 1993; Petty, Wegener, & Fabrigar, 1997).

Tegenwoordig hanteert de sociale psychologie volgende definities: 'Attitude is een hypothetisch construct dat niet direct waarneembaar is maar dat kan worden afgeleid uit waarneembare responsen die worden opgeroepen door stimuli' (van der Pligt & de Vries, 1995, p. 13) en 'Een consistente en dus voorspelbare manier waarop een persoon denkt over een sociaal object, dat object waardeert en zich ten opzichte van dat object gedraagt' (De Schampheleire & Van Looveren, 1995, p. 56). Met sociale objecten bedoelt men personen, groepen, organisaties, volkeren, objecten,... (De Schampheleire & Van Looveren, 1995).

SAMENGEVAT

Uit de laatste definities waarmee de sociale psychologie werkt, kunnen we enkele begrippen halen die belangrijk zijn voor attitudeonderzoek: 'waarneembare responsen', 'voorspelbare manier' en 'sociaal object'. Hieruit blijkt de mogelijkheid om onderzoek te doen naar attitudes.

Uit de definities halen we de term evaluatie die onlosmakelijk in verbinding wordt gebracht met het begrip attitude. Verder zijn drie componenten terug te vinden:

- Een cognitieve: opvattingen en informatie die de respondent over het object bezit
- Een affectieve: de emoties en gevoelens die het object bij de respondent oproepen

- Een gedragscomponent: hoe de respondent zal handelen ten opzichte van het object

Volgens Bohner & Wänke (2004) is attitude een centraal begrip binnen de sociale psychologie. Een groot deel van de sociale psychologie behandelt attitudes en dit in verschillende vormen; bijvoorbeeld attitudes tegenover andere personen, een specifieke groep van mensen, zichzelf, tegenover principes. In ons onderzoek zal de aandacht voornamelijk gaan naar attitudes ten opzichte van andere personen, een specifieke groep van mensen en principes.

B. Effecten van mondiale vorming op attitudes

Nu het begrip attitude verduidelijkt is, is het belangrijk voor dit onderzoek om stil te staan bij de effecten van mondiale vorming op attitudes. van der Pligt en de Vries (1995) stellen dat verschillen in attitudes meningsverschillen zijn ten opzichte van kwaliteit, geschiktheid, ernst, beleid,... Het zijn meerdere afwegingen van een situatie die samen de attitude bepalen. Wanneer er een verandering op één of meerdere van deze domeinen plaatsvindt, zal dit een invloed hebben op de attitude. Mondiale vorming kan een oorzaak zijn voor deze veranderingen.

Zoals eerder gesteld bevat attitude drie componenten. De componenten trachten een evenwicht te behouden. Het is dus van belang om zowel aan cognitie, affect als aan gedrag aandacht te besteden. Hoe speelt het aanbod van De Wereldschool, meerbepaald het Wereldburgertraject, op deze componenten in? De cognitieve component bevat kennis en cognitieve overtuigingen. Deze komen naar voor in de workshops en de methodieken waar de kinderen uitgenodigd worden om mee te denken over mondiale thema's. De filosofieessies, thema's rond media, vooroordelen, negatieve beeldvorming,... moeten een beter inzicht geven en kennis bijbrengen. De affectieve component wordt aangesproken door het creëren van positieve ervaringen. Op die manier worden waarden gevormd waardoor het gevoel van de kinderen kan veranderen. Dit gebeurt onder andere door de inleefsessies en de uitwisseling met een klasje uit het 'Zuiden'. Wat de gedragscomponent betreft wordt er getracht het gedrag positief te beïnvloeden door attitudeveranderingen teweeg te brengen bij zowel de cognitieve als de affectieve component.

Dit onderzoek wil onder andere nagaan of een invloed van buitenaf, bijvoorbeeld mondiale vorming, een gedragsverandering tot stand kan brengen. Zo bijvoorbeeld vragen we ons af of de kinderen meer geneigd zullen zijn om acties te ondernemen ten voordele van het 'Zuiden'.

Er wordt dikwijls van uit gegaan dat cognitie en affect (de houding) het gedrag beïnvloedt. Hoewel de relatie tussen cognitie, affect en gedrag niet zo vanzelfsprekend is, is men er van overtuigd dat de houding van een persoon ten opzichte van een attitudeobject een invloed zal uitoefenen op het gedrag tegenover dit object. Wanneer men bijvoorbeeld tegen de doodstraf is dan zal men sneller geneigd

zijn een petitie te ondertekenen voor de afschaffing van de doodstraf. Verder kan je houding ten opzichte van een attitudeobject je gedrag of je houding tegenover een ander attitudeobject beïnvloeden. Zo bijvoorbeeld kan men een politieke partij kiezen die zich inzet tegen de doodstraf. Tot slot kan de houding van een persoon het gedrag van een andere persoon beïnvloeden (Bohner & Wänke, 2004).

In de definitie staat beschreven dat attitude een evaluatieve functie vervult. Breckler en Wiggins (1989) vonden in hun onderzoek naar meetmethoden van attitude een positieve correlatie tussen affect en evaluatie. Hoe groter de mate van controverse binnen een bepaald onderwerp, hoe groter de samenhang. Met andere woorden, affect en evaluatie correleren positief bij een onderwerp als bijvoorbeeld schending van de mensenrechten.

Figuur 3 (bijlage 4 p. 54) (Breckler en Wiggins, 1989) toont dat de evaluatieve reactie resulteert in een gedragsrespons, deze gedragsrespons heeft op zijn beurt dan weer gevolgen voor de cognitieve en affectieve responsen en dus ook voor de attitude.

Het begrip 'evaluatie' speelt een belangrijke rol binnen attitudeonderzoek. Hierboven werd beschreven dat er een positieve correlatie bestaat tussen affect en evaluatie. Ander onderzoek geeft blijk van een discussie of evaluaties stabiel moeten zijn gedurende langere perioden en hierdoor opgeslagen worden in het lange termijn geheugen voor men van een attitude kan spreken. Er is een groep van onderzoekers die beweert dat men attitudes kan aanzien als 'mentale kaarten' die geraadpleegd worden wanneer er naar attitudes gevraagd wordt. Dit wordt het 'file-drawer model' genoemd (Wilson, Lisle, & Kraft, 1990). Hier tegenover staat de visie van een andere groep onderzoekers die gelooft dat attitudes vaste constructies zijn. Volgens de 'attitude-as-constructions perspective' zal men geen eerder opgeslagen attitude ophalen uit het geheugen. Wel zal men een evaluatieoordeel vellen op basis van de vergaarde informatie. Tot slot is er een groep onderzoekers die beweert dat attitudes die te maken hebben met bijvoorbeeld politiek, zich eerder gedragen als stabiele constructies. Wanneer men zich echter in een andere gemoedstoestand bevindt, zal men andere attitudes vertonen, zo tonen studies aan (Schwarz & Core, 1983). Hetzelfde geldt voor een situatie die een andere inhoud aan het licht brengt (Tourangeau & Rasinski, 1988), of wanneer er een andere interviewer de vragen stelt (Schuman & Converse, 1971).

Men kan er dus van uitgaan dat attitudes zich als stabiele constructies kunnen verhouden, maar ook variabel kunnen zijn naargelang de situatie.

CONCLUSIE

Deze studies werden allen gehouden bij volwassenen. Over kinderen en attitudes is weinig bekend. Met ons onderzoek gaan we er van uit dat attitudes kunnen veranderen door de invloed van inzichten

in, kennis en vaardigheden over verschillende mondiale thema's. Het wereldburgertraject heeft als hoofddoel het veranderen en/of beïnvloeden van attitudes bij jonge kinderen. Kinderen ontdekken de waarden en normen van hun eigen cultuur en van vreemde culturen. Op verschillende domeinen moet hun attitude nog gevormd worden. In dat opzicht lijkt het logisch om er van uit te gaan dat kinderen over meer variabele constructies beschikken en gevoeliger zijn voor invloeden zoals mondiale vorming. Hierdoor zullen hun attitudes sneller veranderen. Verder gaan we er ook van uit dat de attitudes bij kinderen, onder invloed van kennis, inzicht en vaardigheid kunnen veranderen.

5. ONDERZOEKSHYPOTHESEN

Voor we met het deel 'methode' aanvangen staan we stil bij de onderzoekshypothesen. We kunnen volgende hypothesen vooropstellen:

Bij leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject merken we:

- een significant grotere openheid op ten opzichte van het Zuiden
- een significant grotere attitudeverandering op ten opzichte van 'anders zijn' in Noorden en Zuiden
- een significant grotere nieuwsgierigheid ten opzichte van het Zuiden op

Leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject:

- verwerven significant meer inzicht in machtsverhoudingen en wederzijdse afhankelijkheid (N-Z)
- bezitten significant minder vooroordelen
- zijn significant meer gemotiveerd om zelf acties te ondernemen ten voordele van het Zuiden ten opzichte van leeftijdsgenoten die niet deelnemen aan het traject

De onderzoeksvragen worden beantwoord om na te gaan of de doelstellingen van het wereldburgertraject worden bereikt. Verwacht wordt dat het grote verschil tussen de twee groepen zal te zien zijn in de posttest. De leerlingen uit de experimentele groep hebben hier zeer intensief stilgestaan bij mondiale thema's. De leerlingen uit de controlegroep werden niet of in mindere mate blootgesteld aan mondiale vorming.

2. Methode

1. ONDERZOEK

De interventies van De Wereldschool dienen nader uitgelegd te worden. Op die manier krijgen we een beeld van de invloed van mondiale vorming die de kinderen uit de experimentele groep hebben ondergaan gedurende drie maanden. Er zijn gemiddeld 2 activiteiten per maand. Dit kan een activiteit zijn ontwikkeld en begeleid door DWS, een activiteit ontwikkeld door DWS en begeleid door de leerkracht, daarnaast worden leerkrachten aangemoedigd zelf activiteiten te doen in kader van het wereldburgertraject en zelf te filosoferen met kinderen. Hiervoor vinden 5 leerkrachtvormingen plaats gedurende het schooljaar (2 leerkrachtvormingen van september tot december met als thema's: filosoferen en basisrechten). De thema's die in de experimentele groep in de eerste drie maanden reeds aan bod kwamen zijn: anders zijn, machtsverhoudingen, vooroordelen en beeldvorming.

A. Onderzoekstype

Het onderzoek wordt uitgewerkt volgens het pretest-posttest controle group design (De Schamphelire & Van Looveren, 1995). De volledige steekproef bestaat uit twee groepen. Er wordt een groep leerlingen bevestigd die deelneemt (experimentele groep) en een groep die niet deelneemt (controlegroep) aan het wereldburgertraject.

Een tweede vergelijking gebeurt op basis van de pre- en posttest. Alle kinderen ondergaan een nulmeting. Uit gegevens van vorig schooljaar is bekend dat twee van de vijf klassen uit de experimentele groep het wereldburgertraject voor het tweede jaar op rij volgen. De kans bestaat dat dit een effect zal hebben op de nulmeting en dus ook op de onderzoeksresultaten.

Het onderzoek gebeurt door middel van schriftelijke vragenlijsten. Deze vragenlijsten worden door de leerlingen ingevuld in aanwezigheid van een vooraf gecontacteerde en gebriefte leerkracht. Hiervoor wordt een handleiding en een instructiefiche (zie bijlage 5 p. 55) uitgeschreven. Zo vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek.

B. Steekproefgrootte

De experimentele groep bevat de hele populatie en moet gedurende het hele schooljaar 2005-2006 deelnemen aan het wereldburgertraject. De controlegroep wordt gekozen volgens de gerichte-keuze

steekproef. Deze groep moet voldoen aan een aantal kenmerken voor ze kan opgenomen worden in het onderzoek (De Schamphelre & Van Looveren, 1995). De controlegroep mag niet deelnemen of deelgenomen hebben aan het wereldburgertraject maar moet qua samenstelling vergelijkbaar zijn aan de experimentele groep.

Dit maakt een vergelijking tussen de twee groepen mogelijk. In deze keuze wordt de directie van de deelnemende scholen geraadpleegd om een school te vinden die dicht aansluit bij de experimentele groep. Criteria als afkomst van de leerlingen (een vergelijkend aantal migranten), grootte van de school, situering van de school (stad of dorp) worden afgewogen in de keuze voor de controleklassen. Er wordt gezocht naar ongeveer evenveel klassen van hetzelfde leerjaar om de experimentele groep zo goed mogelijk te vertegenwoordigen in de controlegroep⁴.

Omdat de doelgroep gekend is, opteerden we ervoor alle leerlingen te bevragen. Op basis van het aantal klassen in het schooljaar 2004-2005, ligt het geschatte aantal tussen de 100 en de 120 kinderen (6 klassen met 15 à 20 leerlingen).

De controlegroep zal een gelijkaardig aantal omvatten omdat er een zo groot mogelijke vergelijkbaarheid bekomen moet worden tussen beide groepen. Tijdens de eerste meting worden in totaal 198 kinderen ondervraagd. Uiteindelijk nemen 5 klassen deel aan het project. De experimentele groep omvat 92 leerlingen. De controlegroep telt een identiek aantal klassen, in totaal 106 leerlingen.

		Ik zit in het			Totaal
		4 ^e leerjaar	5 ^e leerjaar	6 ^e leerjaar	
Mijn school is	experimentele groep	21	49	22	92
	controlegroep	34	56	16	106
Totaal		55	105	38	198

Figuur 4: Aantal leerlingen in de experimentele en in de controlegroep tijdens de nulmeting

De verhouding jongens-meisjes is zo goed als in evenwicht. Van de 198 leerlingen zijn er 100 jongens en 97 meisjes. Er is één missing value.

		Ik ben (geslacht)		Totaal
		een jongen	een meisje	
Mijn school is	experimentele groep	43	48	91
	controlegroep	57	49	106
Totaal		100	97	197

Figuur 5: verdeling meisjes/jongens tijdens de nulmeting

⁴ Het zoeken van de controlegroep gebeurt door Michael Debusscher van Cesor. Cesor werd door De Wereldschool aangesteld om een impactmeting te doen voor het VBT tijdens het schooljaar 2005-2006. Cesor is een wetenschappelijk onderzoeksbureau opgericht door twee sociologen met jarenlange ervaring op het vlak van menswetenschappelijk onderzoek, sociologische theorievorming, statistische analyse en doelgerichte rapportering (Cesor, 2005).

Tijdens de tweede meting nemen in de experimentele groep 90 leerlingen deel, de controlegroep telt 78 leerlingen. We merken op dat er tijdens de tweede meting minder leerlingen deelnemen. Twee klassen, een vierde en een vijfde leerjaar, uit de controlegroep hadden teveel andere verplichtingen. Meer gedetailleerde cijfers zijn terug te vinden bij de demografische gegevens (p. 25-30) onder het hoofdstuk resultaten.

C. Onderzoeksanalyse

De verwerking van de vragenlijsten zal in SPSS gebeuren, versie 12.0 voor Windows. Deze verwerking gebeurt anoniem. Wel zullen de school en de leeftijd vermeld worden in de vragenlijsten. Dit vooral om achtergrondinformatie te behouden bij de respondenten.

De gegevens van de Likertitems worden aanzien als intervalgegevens. Uit onderzoek blijkt dat Likertitems zich als interval variabelen gedragen indien ze uit meerdere items bestaan en over hetzelfde thema handelen. Op basis van factoranalyse zal nagegaan worden welke vragen kunnen samengebracht worden tot schalen. De interne consistentie van deze schalen zal worden nagegaan met cronbach's alpha. Om na te gaan of er bij aanvang van het project verschillen zijn tussen beide groepen wordt een independent sample T-test gedaan. De hypothesen worden getoetst op basis van een vergelijking van gemiddelden. Het verschil tussen de nulmeting en de posttest wordt vergeleken voor de experimentele en voor de controlegroep. Significante verschillen zullen verder geanalyseerd worden. Hiervoor berekenen we de leerwinst⁵.

2. DE VRAGENLIJST

A. Attitudes

De vragenlijst beoogt attitudes te meten overeenkomstig de definitie die werd gekozen in de literatuurstudie. In deze definitie werd gesteld dat er drie componenten zijn. Deze drie componenten worden gehanteerd als indicatoren om de attitude van leerlingen te testen. Meer concreet wil dit zeggen dat er vragen worden gesteld over kennis, gewoontes in andere landen en andere culturen (cognitieve component); over gevoelens en waardeoordelen, met andere woorden of kinderen situaties als eerlijk of oneerlijk beschouwen aangaande de verschillende thema's (affectieve component); over gedrag en ondernemingszin, of de kinderen bereid zijn hun eigen levensstijl aan te passen en acties willen ondernemen ten voordele van het Zuiden (gedragscomponent).

⁵ Cohen's $d = (\text{gemiddelde meting 2} - \text{gemiddelde meting 1}) / \text{standaarddeviatie meting 1}$

B. Opbouw

De vragenlijst werd opgesteld op basis van voorbeeldvragenlijsten en literatuur. Michael Debusscher van Cesor had reeds ervaring met het opstellen van vragenlijsten voor adolescenten. Verder werd een vragenlijst van het CEGO (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs) geraadpleegd. Deze vragenlijst werd speciaal ontworpen voor lagere schoolkinderen. Als derde instrument werd een vragenlijst van Schelfhout (2002) over beeldvorming bekeken. Deze vragenlijst kwam tot stand op vraag van De Wereldschool op niveau van lagere schoolkinderen. Naast deze voorbeeldvragenlijsten werd ook literatuur geraadpleegd (zie bibliografie vragenlijst p. 44).

Op basis van deze bronnen werden de vragen onderverdeeld in de verschillende thema's waarrond De Wereldschool werkt. Hieronder volgt de opbouw van de vragenlijst:

- Over mezelf: persoonlijke gegevens van de leerlingen.
- Over de wereld: werelddelen aanduiden op de wereldkaart (cognitie).
- Hebben Zuid en Noord elkaar nodig: uitspraken over wederzijdse afhankelijkheid (cognitie) en uitspraken over beeldvorming (cognitie).
- Over samenleven en andere culturen: situaties worden eerlijk-oneerlijk beoordeeld (affect). Hierbij hoort ook de vraag 'wie is een vreemdeling?' waarin gepeild wordt naar beeldvorming (cognitie/affect). Verder sluiten volgende vragen bij dit thema aan: de vraag over kennis van de dominante godsdienst van de uitwisselingslanden (cognitie) en 'naar welke landen wil je graag op reis gaan?' die de culturele openheid wil bevragen (affect).
- Over schending van mensenrechten: situaties over basisrechten worden eerlijk-oneerlijk beoordeeld (affect).
- Over machtsverhoudingen tussen Noord en Zuid: de vraag 'wie is de baas van de wereld?' peilt naar machtsverhoudingen en beeldvorming (cognitie). Onder dit thema horen de uitspraken over 'de wereld bestaat voor het grootste deel uit...' Ook hier worden machtsverhoudingen en beeldvorming bevroegd (cognitie).
- Wat denk je? zijn uitspraken en vragen die handelen over beeldvorming (cognitie/affect).
- 'Wat vind je van volgende uitspraken?' bekijkt vooroordelen (affect/gedrag)
- 'Wie wil je graag of helemaal niet graag zijn?' wil de culturele openheid bekijken (affect).
- 'Ga je akkoord?' staat stil bij beeldvorming en media (cognitie).
- 'Wat vind je van volgende uitspraken?' tracht het engagement na te gaan (gedrag).
- 'Wie heeft...?' zal de thema's beeldvorming en vooroordelen bekijken (cognitie).
- Open vraag: Wat zou jij doen om ervoor te zorgen dat armoede in de wereld vermindert? (gedrag)

C. Attitudeschaal

Om de vragenlijst te ontwikkelen werd grotendeels Likertitems gehanteerd (zie bijlage 6 op pagina 59). Aan de respondenten wordt een aantal uitspraken voorgelegd waarop men van helemaal eerlijk/akkoord tot helemaal oneerlijk/niet akkoord zijn mening kan geven. Op die manier wordt onderzocht of de respondenten een positieve of negatieve houding hebben ten opzichten van de voorgelegde situaties. De uitspraken worden daarom niet neutraal maar in extremere vorm gesteld bijvoorbeeld: "het voedsel dat we eten komt allemaal uit België". Als onderzoeker bepaalt men zelf welke uitspraken een positieve houding of een negatieve houding verbergen (De Schampheleire & Van Looveren, 1995). De situaties worden per thema aan de respondenten voorgelegd. De vragenlijst bevat nog een reeks vragen waar de kinderen kenmerken moeten aankruisen, een top drie of een kruisje moeten zetten bij wat volgens hen het juiste antwoord is.

D. De procedure kritisch bekeken: van testfase tot afname

A. TESTFASE

In september werd de vragenlijst aan willekeurige leerlingen van het vierde leerjaar voorgelegd. Uit deze afname kwamen een aantal knelpunten naar voor. Zo blijkt dat de negatie in enkele uitspraken voor verwarring zorgt. De kinderen hebben vooral problemen met de dubbele negatie. Uitspraken als 'wij hebben arme landen niet nodig' worden daarom geherformuleerd naar 'wij hebben arme landen nodig'.

De totale afname neemt een goed half uur in beslag. In overleg met Michael Debusscher, professor Engels en de mensen van De Wereldschool wordt ervoor geopteerd om de vragenlijst niet op te splitsen. De opsplitsing van de vragenlijst houdt een risico in voor de standaardisatie van het afnamemoment.

Verder komen er geen noemenswaardige problemen aan de oppervlakte.

B. VRAGENLIJST 1

Ondanks het testmoment en de meerdere controles door de verschillende partijen blijken er nog enkele fouten in de vragenlijst geslopen. Hieruit kunnen we alleen concluderen dat de testfase grondiger had moeten verlopen.

Een aantal leerkrachten van de deelnemende scholen vinden dat de afname veel tijd in beslag neemt. Een opsplitsing van de lijst zou misschien goed geweest zijn.

C. VRAGENLIJST 2

Om na te gaan welke vragen minder geschikt zijn voor de tweede afname, wordt de missing value rate bekeken. Op basis hiervan wordt de vraag 'Wie heeft de slimste, armste, mooiste, grootste mensen? Senegal, Nederland, Marokko, België of India' geschrapt. De kinderen dienen een cijfer van 1 tot en met 5 in te vullen. Deze vraag tracht na te gaan of de kinderen beïnvloed worden door negatieve beeldvorming en vooroordelen wanneer ze een antwoord geven. We willen de kinderen echter niet dwingen een keuze te maken tussen verschillende landen. Het blijkt een tamelijk stigmatiserende vraag te zijn die we liever niet meer opnemen in het onderzoek. Omdat er op deze vraag veel kinderen geen antwoord gaven en omdat de vraag niet de wenselijke inhoud achterhaalt, wordt de vraag geschrapt.

Bij de persoonlijke gegevens wordt in deze versie naar de naam gevraagd. Dit biedt de mogelijkheid de verschillende afnames aan elkaar te koppelen. Zo kan op itemniveau nagegaan worden of er een significant kritische houding optreedt.

Vragen 8 tot en met 11 worden weggelaten. Deze vragen peilen naar de mate van blootstelling aan andere culturen (vakantie) en beeldvorming (boeken, televisie, nieuws). De bedoeling is om deze vragen terug aan bod te laten komen in de volgende afname. Op deze manier wordt de vragenlijst iets ingekort qua afnametijd.

Verder worden geen vragen weggelaten omdat men op basis van één afname hierover nog maar weinig uitspraken kan doen.

Er werden wel aanpassingen gedaan aan de vragen die fouten bevatten.

Bij vraag 20 'Wie is de baas van de wereld?' wordt de lay-out aangepast omdat sommige kinderen de 2 kolommen als afzonderlijke delen behandelen. Elke kolom kreeg hierdoor een top drie toebedeeld. Bij de vragen 22 tot en met 29, waar de kinderen kruisjes moeten zetten bij kenmerken, wordt de opdracht geherformuleerd. Op die manier hopen we de aandacht te vestigen op de keuze van *drie* kenmerken. In de eerste afname kruisten sommige kinderen minder of meer kenmerken aan. Verder wordt bij deze vragen de nadruk gelegd op de woorden 'meest' en 'minst' om een duidelijker onderscheid te maken tussen de vragen. Vraag 26 die peilt naar het waarom over de 'mensen die minst op je lijken', wordt verbeterd.

Met deze veranderingen verwachten we dat de kinderen minder fouten zullen maken en dat het invullen makkelijker zal verlopen. De kinderen kennen de manier van invullen waardoor de tijd zal verkorten. Hiermee komen we tegemoet aan de kritiek van de leerkrachten die stelden dat de afname van de vragenlijst te lang duurt.

Voor de leerkrachten wordt een aangepaste handleiding gemaakt. Tevens stellen we hen voor de keuze om de lijst in 2 te splitsen wanneer ze ondervinden dat de afname nog te veel tijd in beslag

neemt. De nadruk wordt hierbij wel gevestigd op het feit dat de situatie gelijkaardig moet zijn voor de 2 afnames. De kinderen dienden bij beide afnamemomenten rustig te zijn.

D. VRAGENLIJST 3

In maart wordt een derde meting gepland. Aangezien noch de experimentele groep, noch de controlegroep te motiveren zijn voor deze afname, wordt in overleg met professor Engels en De Wereldschool besloten de vragenlijst niet meer af te nemen. Hierdoor komt de eindmeting die eind mei door Cesor wordt afgenomen, niet in het gedrang.

Door het wegvallen van de derde meting kunnen we enkel de resultaten vergelijking van de nulmeting en de meting die eind december plaats vond. De tijdsspanne van het onderzoek bedraagt hierdoor slechts drie maanden. Het leek ons echter niet opportuun de leerkrachten te verplichten de vragenlijst af te nemen.

3. Resultaten

We bespreken eerst enkele demografische gegevens. Vervolgens wordt bekeken of de vooropgestelde hypothesen kunnen bevestigd worden.

Niet alle vragen uit de vragenlijst worden geanalyseerd. De vragen die peilen naar de kenmerken van Belgen en vreemdelingen (22 tot en met 29 bijlage 6 p. 95-97) hebben in beide metingen en in beide groepen een grote missing value rate. Dit is deels te wijten aan een fout die in de eerste vragenlijst bleek te staan. Daarom worden deze vragen niet opgenomen in de resultatenverwerking. Vraag 20 (De wereld bestaat voor het grootste deel uit...?) (bijlage 6 p. 93) verviel omdat de meeste kinderen deze vraag niet begrepen. De gegevens van deze vragen worden daarom niet als waardevol beschouwd. Verder werden de vragen 8 tot en met 11 (vragen die peilen naar de mate van blootstelling aan andere culturen (vakantie) en beeldvorming (boeken, televisie, nieuws)) eveneens verworpen omdat er geen postmeting naar gebeurde. Deze vragen zouden terug aan bod komen tijdens de derde meting die door omstandigheden niet doorging. Vraag 12 (werelddelen) en 16 (godsdiensten) (bijlage 6 p. 84,89) vielen weg omdat dit pure kennisvragen zijn. Deze vragen peilen niet naar de juiste inhoud van dit onderzoek.

De open vraag aan het einde van de vragenlijst werden niet opgenomen omdat deze vraag niet paste binnen dit onderzoekskader.

1. DEMOGRAFISCHE GEGEVENS

A. Geslacht, leerjaar en leeftijd

Tijdens de eerste meting bestaat de experimentele groep uit 92 leerlingen. Hiervan tellen we 48 meisjes en 43 jongens. In de controlegroep worden 106 leerlingen bevraagd, 49 meisjes en 57 jongens.

Ik zit in het * Mijn school is Crosstabulation

Ik ben(geslacht)			Mijn school is		Totaal
			experimentele groep	controlegroep	
een jongen	Ik zit in het	4de leerjaar	12	16	28
		5de leerjaar	22	31	53
		6de leerjaar	9	10	19
	Totaal		43	57	100
een meisje	Ik zit in het	4de leerjaar	8	18	26
		5de leerjaar	27	25	52
		6de leerjaar	13	6	19
	Totaal		48	49	97
geen antwoord	Ik zit in het	4de leerjaar	1		1
		Totaal	1		1

Figuur 6: aantal leerlingen tijdens de nulmeting (geslacht en leerjaar)

Wanneer we deze gegevens bekijken merken we op dat er toch een verschil is tussen beide groepen qua grootte en geslacht. De experimentele groep is kleiner en bevat meer meisjes. Er zijn minder leerlingen uit het vierde leerjaar en meer uit het zesde leerjaar die deelnemen aan het onderzoek. Wanneer we echter het verschil statistisch bekijken dan merken we op dat er geen significant verschil is tussen de experimentele en de controlegroep; $\chi^2 = 0,2$; $df = 2$; $p = 0,91$ bij tweezijdige toetsing. (bijlage 7 p. 102)

Tijdens de postmeting nemen twee klassen, een vierde en een vijfde leerjaar, uit de controlegroep niet meer deel aan de bevraging wegens teveel andere verplichtingen. De experimentele groep bevat 90 leerlingen. De controlegroep telt 78 leerlingen.

Ik zit in het * Mijn school is Crosstabulation

Ik ben (geslacht)			Mijn school is		Totaal
			experimentele groep	controlegroep	
een jongen	Ik zit in het	4de leerjaar	14	7	21
		5de leerjaar	24	24	48
		6de leerjaar	9	10	19
	Totaal		47	41	88
een meisje	Ik zit in het	4de leerjaar	7	11	18
		5de leerjaar	23	20	43
		6de leerjaar	12	6	18
	Totaal		42	37	79
geen antwoord	Ik zit in het	4de leerjaar	1		1
		Totaal	1		1

Figuur7: aantal leerlingen tijdens de posttest (geslacht en leerjaar)

Bij de experimentele groep merken we op dat het aantal leerlingen zo goed als ongewijzigd blijft. Wel is het aantal meisjes gedaald en het aantal jongens gestegen in vergelijking met de eerste meting. Dit

kan te wijten zijn aan het feit dat er gedurende de eerste maanden van het schooljaar kinderen veranderen van klas of van school. Kinderen die teruggestuurd worden naar het land van herkomst, kinderen die verhuizen, ouders die in het buitenland tewerkgesteld worden,... dit zijn mogelijke verklaringen van de verschuiving in het aantal meisjes en jongens.

Ook hier is geen significant verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep; $\chi^2 = 1,99$; $df = 2$; $p = 0,37$ bij tweezijdige toetsing op te merken. Qua geslacht en leerjaar is er geen verschil tussen de twee metingen. (bijlage 7 p. 102)

Alle leerlingen zijn tussen de 9 en de 12 jaar oud.

Ik ben (leeftijd) * Mijn school is Crosstabulation

meting			Mijn school is		Totaal
			experimentele groep	controlegroep	
eerste	Ik ben (leeftijd)	8 jaar	10	8	18
		9 jaar	17	30	47
		10 jaar	41	42	83
		11 jaar	18	20	38
		12 jaar	6	6	12
	Totaal		92	106	198
tweede	Ik ben (leeftijd)	8 jaar	1	0	1
		9 jaar	19	15	34
		10 jaar	33	25	58
		11 jaar	27	30	57
		12 jaar	7	8	15
	Totaal		87	78	165

Figuur 8: leeftijd in beide groepen tijdens de nulmeting en de posttest

Er is geen significant verschil tussen beide groepen voor wat betreft de leeftijd tijdens de nulmeting; $\chi^2 = 2,96$; $df = 4$; $p = 0,57$ bij tweezijdige toetsing. We kunnen dus stellen dat de groepen bij de nulmeting vergelijkbaar zijn qua leeftijd. Ook tijdens de posttest is er geen significant verschil tussen beide groepen voor wat betreft de leeftijd; $\chi^2 = 2,32$; $df = 4$; $p = 0,68$ bij tweezijdige toetsing. De gemiddelde leeftijd ligt bij de controlegroep iets hoger, dit is te wijten aan het feit dat er een vierde leerjaar weggevallen is. Er zijn geen acht jarigen en minder negen jarigen in vergelijking met de experimentele groep. Gemiddeld is de experimentele groep dus iets jonger. Maar dit leeftijdsverschil is niet significant. (bijlage 8 p. 103)

B. Nationaliteit

De meeste mensen van allochtone afkomst zijn tweede of derde generatie migranten. Vele kinderen en hun ouders hebben reeds de Belgische nationaliteit verworven. Daarom leek het interessanter om te peilen naar de afkomst van de grootouders. Zo krijgen we een beeld van de culturele achtergrond

van het kind.

Tijdens de analysering van de resultaten een grote diversiteit van de afkomst van de grootouders is. In totaal gaat het over 36 landen. Daarom werden de landen opgedeeld volgens continent of deel van het continent. Gelijkende continenten werden eveneens samengenomen. Er blijven nog 7 categorieën over. (bijlage 9 p. 104)

We bekijken de afkomst van de grootouders langs vaders kant.

De ouders van mijn papa zijn afkomstig van * Mijn school is Crosstabulation

		Mijn school is		Totaal
		experimentele groep	controlegroep	
De ouders van mijn papa zijn afkomstig van	Noord-Europa	73	83	156
	Noord-Afrika	7	12	19
	Midden-Oosten	3	2	5
	Zuid-Europa	6	2	8
	Oost-Europa	2	5	7
	Zuid-Afrika	1	0	1
Totaal		92	104	196

Figuur 10: afkomst vader bij beide groepen tijdens de nulmeting

Uit de gegevens blijkt dat de meerderheid van de kinderen uit Noord-Europa afkomstig is. Het verschil qua afkomst tussen beide groepen is niet significant; $\chi^2 = 5,73$; $df = 5$; $p = 0,33$ bij tweezijdige toetsing. (bijlage 9 p. 104)

Bij de afkomst van de grootouders langs moeders kant merken we voor beide groepen eveneens op dat het grootste deel van de grootouders afkomstig zijn uit Noord-Europa.

De ouders van mijn mama zijn afkomstig van * Mijn school is Crosstabulation

		Mijn school is		Totaal
		experimentele groep	controlegroep	
De ouders van mijn mama zijn afkomstig van	Noord-Europa	74	79	153
	Noord-Afrika	9	13	22
	Midden-Oosten	3	1	4
	Zuid-Europa	1	2	3
	Oost-Europa	2	6	8
	Azië	2	3	5
	Zuid-Amerika	1	0	1
Totaal		92	104	196

Figuur 11: afkomst moeder bij beide groepen tijdens de nulmeting

Het verschil tussen beide groepen is niet significant; $\chi^2 = 4,71$; $df = 6$; $p = 0,58$ bij tweezijdige toetsing. (bijlage 9 p. 104) Beide groepen kunnen dus met elkaar vergeleken worden qua afkomst van

de grootouders, dit zowel langs moeders als langs vaders kant.

Een analyse voor de posttest geeft ons gelijkaardige resultaten (bijlage 9 p. 104) Ook hier komen bij een vergelijking tussen beide groepen geen significante verschillen voor.

C. Taal

Door de grote verscheidenheid aan het aantal landen van herkomst is het niet verwonderlijk dat er thuis ook een grote diversiteit aan talen wordt gesproken. De talen worden daarom eveneens onderverdeeld in meerdere categorieën. In verschillende gezinnen komt een combinatie van een aantal talen voor. Dikwijls worden Nederlands en/of Frans gecombineerd met de taal van het land van herkomst. Frans en Nederlands zijn tevens de belangrijkste talen om tot taalbegrip te komen binnen het onderwijs. Het Nederlands blijft de belangrijkste taal omdat al deze kinderen Nederlandstalig onderwijs volgen. Frans (eventueel in combinatie met een andere taal dan het Nederlands) blijkt ook bij een groot deel van de totale steekproef een belangrijke voertaal thuis. Daarom wordt gekozen voor de categorieën 'Nederlands+' waar Nederlands gecombineerd wordt met een andere taal dan het Frans, 'Frans+' en 'Nederlands-Frans+'. Verder spreken de categorieën 'Nederlands', 'Frans' en 'Nederlands-Frans' voor zich. Vervolgens zijn er nog talen als Marokkaans, Italiaans, Albanees, Russisch, Deens, Engels, Syrisch en Turks die niet gecombineerd worden met het Nederlands of het Frans. Deze talen worden samen genomen onder de categorie 'Andere'.

De resultaten voor de experimentele en voor de controlegroep tijdens beide metingen zijn af te lezen in onderstaande tabel.

Taal thuisrr * Mijn school is Crosstabulation

		Mijn school is		Totaal
		experimentele groep	controlegroep	
Taal thuisrr	Nederlands	76	100	176
	Frans	43	20	63
	Nederlands-Frans	19	31	50
	Nederlands+	9	14	23
	Frans+	9	2	11
	Nederlands-Frans+	13	8	21
	Andere	10	8	18
Totaal		179	183	362

Figuur 12: spreektaal thuis bij beide groepen

Wanneer we de twee groepen vergelijken dan merken we op dat in de experimentele groep thuis meer Frans, meer Frans in combinatie met een andere taal dan Nederlands, meer Nederlands-Frans in combinatie met een andere taal en meer andere talen worden gesproken. In de controlegroep wordt thuis meer Nederlands, meer Nederlands in combinatie met Frans en meer Nederlands in combinatie

met een andere taal dan Frans gesproken. Dit verschil blijkt significant te zijn; $\chi^2 = 21,46$; $df = 6$; $p = 0,002$ bij tweezijdige toetsing. (bijlage 10 p. 106) Dit wil zeggen dat er een meetbaar verschil is voor wat betreft de spreektaal thuis bij beide groepen in de posttest. De controlegroep spreekt over het algemeen meer Nederlands.

2. TOETSING VAN DE ONDERZOEKSHYPOTHESEN

Op basis van onderstaande hypothesen trachten we een antwoord te vinden op de vraag of het project 'Actief Wereldburgerschap' na drie maanden daadwerkelijk een proces van bewustwording op gang heeft gebracht. Uit de analyse van de vragenlijst komen zes schalen naar voor. Voor elk van deze schalen hebben alle kinderen antwoord gegeven op een reeks stellingen. Ze konden hierbij kiezen uit een cijfer van 1 tot en met 10. De scores varieerden van helemaal niet akkoord, niet graag of oneerlijk (score 1) tot helemaal akkoord, graag, eerlijk (score 10). De schalen bevatten telkens minimum drie items (cronbach's $\alpha > 0,70$). De andere vragen uit de vragenlijst worden eveneens betrokken in het onderzoek. Om na te gaan of er verschillen zijn tussen beide groepen bij de nulmeting wordt eerst een independent sample T-test afgenomen. We verwachten een verschil omdat twee klassen van de experimentele groep vorig jaar deelnamen aan het wereldburgertraject. Vervolgens wordt nagegaan of de resultaten de hypothesen bevestigen. Dit gebeurt aan de hand van een vergelijking van gemiddelden. Bij een significant verschil wordt de leerwinst berekend.

A. Bij leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject merken we een significant grotere openheid op ten opzichte van het Zuiden

Schaal 4 *Culturele Openheid* (bijlage 11 p. 107) kan een bijdrage leveren bij het bevestigen van deze hypothese. Hier wordt de vraag gesteld 'Wie wil je heel graag of helemaal niet graag zijn?' de nationaliteiten die behoren tot deze schaal zijn de volgende: een Rus, Amerikaan, Turk, Chinees, Filippino en een Indiër. De schaal is consistent (cronbach's $\alpha = 0,83$).

Er is geen significant verschil tussen beide groepen tijdens de nulmeting ($t = 0,115$; $df = 175,6$; $p = 0,91$).

Een vergelijking tussen metingen leveren het volgende op: de gemiddelde score bij de experimentele groep ligt in een eerste meting (gemiddelde score 4,61; spreiding 1,61) lager dan bij de tweede meting (gemiddelde score 4,71; spreiding 1,83). Dit verschil is niet significant; $F = 0,15$; $df = 174$; $p = 0,7$ bij tweezijdige toetsing. Voor de controlegroep ligt de score in de nulmeting (gemiddelde score

4,58; spreiding 2,09) lager dan bij de tweede meting (gemiddelde score 5,3; spreiding 2,32). Dit verschil is wel significant; $F = 4,53$; $df = 171$; $p = 0,04$ bij tweezijdige toetsing.

Het is voorbarig om te stellen dat de leerlingen die niet deelnemen aan het volledig begeleid traject van De Wereldschool na drie maanden een grotere culturele openheid bezitten. Toch is het een vreemde vaststelling. Dit zal nader moeten onderzocht worden.

B. Bij leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject merken we een significant grotere attitudeverandering op ten opzichte van 'anders zijn' in Noorden en Zuiden

Schaal 3 kan samengevat worden onder de noemer *Anders Zijn* (bijlage 11 p. 107). De schaal peilt naar de openheid die de kinderen bezitten ten opzichte van mensen die anders zijn. De stellingen die bij deze schaal horen zijn de volgende: 'zou je graag een Senegalees als vriend/vriendin hebben? Zou je het leuk vinden als je meester of juf een zwarte huidskleur heeft? Zou je op kamp met een Marokkaan in de tent willen slapen?' Verder hoort hier ook nog de vraag bij 'Wie wil je heel graag of helemaal niet graag zijn?' Een Afrikaan en een Marokkaan worden als antwoorden bij deze schaal opgenomen. De schaal is consistent (cronbach's $\alpha = 0,78$).

Er is geen significant verschil tussen beide groepen bij de nulmeting ($t = -1,06$; $df = 174$; $p = 0,29$). Of de attitude ten opzichte van het Zuiden significant verandert, trachten we na te gaan door de schaal te toetsten. De gemiddelde score bij de experimentele groep ligt tijdens de pretest (gemiddelde score 5,43; spreiding 1,84) lager in vergelijking met de posttest (gemiddelde score 5,94; spreiding 1,75), zoals we kunnen verwachten. Dit verschil is echter niet significant; $F = 3,48$; $df = 170$; $p = 0,06$ bij tweezijdige toetsing.

Vervolgens bekijken we de controlegroep. De score bij de nulmeting (gemiddelde score 5,74; spreiding 2,09) ligt lager dan bij de posttest (gemiddelde score 5,95; spreiding 2,24). Dit verschil is echter niet significant; $F = 0,38$; $df = 164$; $p = 0,54$ bij tweezijdige toetsing. Deze schaal geeft geen significant verschil aan tussen de metingen bij beide groepen.

C. Bij leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject merken we een significant grotere nieuwsgierigheid ten opzichte van het Zuiden op

Schaal 2 krijgt de naam *Nieuwsgierigheid* (bijlage 11 p. 108) en handelt over de cognitieve component van de attitude om kinderen te prikkelen voor andere culturen. Deze schaal bevat tien landen namelijk Turkije, Senegal, Marokko, China, De Filippijnen, Colombia, Gambia, India, Australië en Zuid-Afrika.

De kinderen blijken consistent te antwoorden op de vraag of ze graag naar deze landen op reis zouden gaan (cronbach's alpha= 0,89).

Er is een significant verschil tussen beide groepen waarbij de experimentele groep een grotere nieuwsgierigheid vertoont bij aanvang van het onderzoek ($t= 2,25$; $df= 177$; $p= 0,03$). Om na te gaan of deze schaal de hypothese bevestigt, vergelijken we eerst beide metingen. De gemiddelde score van de experimentele groep (gemiddelde score 6,66; spreiding 2,22) bij de nulmeting ligt iets hoger in vergelijking met de tweede meting (gemiddelde score 6,57; spreiding 1,76). Dit verschil is echter niet significant; $F= 0,08$; $df= 167$; $p= 0,78$ bij tweezijdige toetsing.

Vervolgens maken we een vergelijking tussen beide metingen bij de controlegroep. De gemiddelde score bij de nulmeting is lager (gemiddelde score 5,92; spreiding 2,16) dan bij de posttest (gemiddelde score 6,12; spreiding 1,8). Dit verschil is echter niet significant; $F= 0,37$; $df= 172$; $p= 0,55$ bij tweezijdige toetsing. Deze schaal bevestigt de hypothese niet.

D. Leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject verwerven significant meer inzicht in machtsverhoudingen en wederzijdse afhankelijkheid (N-Z)

Schaal 6 *Wederzijdse Afhankelijkheid* (bijlage 11 p. 108) tracht deze hypothese te bevestigen. De schaal bevat de stellingen 'wij hebben arme landen nodig', 'zou je graag een beetje van je zakgeld aan een arm kind willen geven?', 'wil je met de klas iets organiseren om een arm land te helpen?', 'wil je volgend jaar nog geld inzamelen of een activiteit organiseren met een organisatie die de arme landen helpt?'. De schaal is consistent (cronbach's alpha= 0,74).

Er is geen significant verschil tussen beide groepen tijdens de nulmeting ($t= -0,22$; $df= 184,76$; $p= 0,83$).

Een vergelijking tussen de metingen toont voor de nulmeting bij de experimentele groep een gemiddelde dat lager ligt (gemiddelde score 7,4; spreiding 1,42) ten opzichte van de tweede meting (gemiddelde score 7,46; spreiding 1,5). Dit verschil is niet significant; $F= 0,07$; $df= 176$; $p= 0,79$ bij tweezijdige toetsing.

De metingen tonen voor de nulmeting bij de controlegroep een gemiddelde dat lager ligt (gemiddelde score 7,45; spreiding 1,87) ten opzichte van de tweede meting (gemiddelde score 7,76; spreiding 1,73). Dit verschil is niet significant; $F= 1,22$; $df= 176$; $p= 0,27$ bij tweezijdige toetsing. Geen van beide verschillen is significant waardoor de hypothese niet bevestigd kan worden.

De vraag 'Wie is de baas van de wereld?' (bijlage 12 p. 110) kan eveneens op deze hypothese een antwoord bieden. Hiervoor bekijken we de frequenties. Een eerste vergelijking tussen de nulmeting en de posttest geeft ons een beeld of de experimentele groep anders denkt over wie de baas van de

wereld is. De drie meest gegeven antwoorden zijn in beide metingen dezelfde: 'God', 'niemand' en 'iedereen'. Tijdens de nulmeting antwoorden de kinderen het meest 'God' (n= 38), daarna volgt 'iedereen' (n= 17) en als derde 'niemand' (n=15). De posttest geeft: 'God' (n= 29), vervolgens 'niemand' (n=20) en tot slot 'iedereen' (n=15).

Een vergelijking van beide metingen bij de controlegroep geeft dezelfde items als hoogst scorende weer. De nulmeting heeft het meeste 'God' (n= 23) aangeduid, als tweede 'niemand' (n= 20) en ten derde 'iedereen' (n= 12).

De controlegroep kiest meer 'de koning' (n1= 12/n2= 10 tegenover n1= 4/n2= 5 bij de experimentele groep). Uit deze bevindingen stellen we vast dat de leerlingen uit de controlegroep meer geneigd zijn om de stereotype machthebbers (de koning) als baas van de wereld aan te duiden. Uit de vergelijking van de experimentele groep tussen de metingen komen geen noemenswaardige verschillen aan het licht. De kinderen hebben in de tweede meting eerder de neiging om meer 'niemand' als baas van de wereld voorop te stellen.

E. Leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject bezitten significant minder vooroordelen

Schaal 5 *Vooroordelen* (bijlage 11 p.109) kan geanalyseerd worden om de hypothese naar negatieve beeldvorming te onderzoeken. Deze schaal bevat de stellingen 'zou je graag een Senegalees als vriend/vriendin hebben?', 'zou je het leuk vinden als je meester of juf een zwarte huidskleur heeft?', 'zou je op kamp met een Marokkaan in de tent willen slapen?'. De schaal blijkt consistent (cronbach's alpha= 0,72).

Een vergelijking tussen beide groepen bij de nulmeting toont geen significant verschil ($t = -1,31$; $df = 183$; $p = 0,19$).

vervolgens zetten we de twee metingen naast elkaar. De experimentele groep behaalt voor de nulmeting zoals verwacht een lager gemiddelde (5,8; spreiding 2,08) dan voor de posttest (gemiddelde score 6,41; spreiding 2). Dit verschil is significant; $F = 4,01$; $df = 178$; $p = 0,047$ voor tweezijdige toetsing.

Bij de controlegroep merken we voor de nulmeting (gemiddelde score 6,21; spreiding 2,14) eveneens een lager gemiddelde op dan voor de tweede meting (gemiddelde score 6,48; spreiding 2,22). Dit verschil is niet significant; $F = 0,7$; $df = 170$; $p = 0,41$ bij tweezijdige toetsing.

Bij de leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject van De Wereldschool is een significant verschil op te merken voor wat betreft vooroordelen. Om deze significantie nader te onderzoeken, berekenen we de leerwinst voor beide groepen. De experimentele groep heeft een leerwinst van $d = 0,29$. De controlegroep heeft een leerwinst van $d = 0,13$. We merken een grotere

leerwinst op bij de experimentele groep. Wel moet opgemerkt worden dat de controlegroep bij aanvang gemiddeld minder vooroordelen bezat.

Een andere vraag die de hypothese kan bevestigen is de vraag 'Wie is een vreemdeling?'. Er worden verschillende antwoordmogelijkheden gegeven. De kinderen moeten een kruisje zetten naast wie ze een vreemdeling vinden. (bijlage 13 p. 114) Zelf gaan we er van uit dat wanneer kinderen 'iedereen' als item aankruisen ze zichzelf ook als vreemdeling aanzien en dus minder vooroordelen bezitten ten opzichte van mensen met een andere afkomst.

Wanneer we de gemiddelden vergelijken dan merken we op dat bij de experimentele groep tijdens de nulmeting de meeste kinderen 'iedereen' een beetje vreemdeling (n= 56) vinden. Op de tweede plaats komen 'mensen uit een ander land die in België komen wonen en geen Nederlands spreken' (n= 43) en ten derde 'Belgen die in een ander land wonen en de taal niet spreken' (n= 36). Wanneer we deze gegevens vergelijken met de gemiddelden uit de tweede meting dan merken we een voorkeur voor dezelfde mensen. 'Iedereen' (n= 65), 'buitenlanders in België die geen Nederlands spreken' (n= 46) en 'Belgen in het buitenland die de taal niet spreken' (n= 32). In de vergelijking tussen de twee metingen merken we het grootste verschil op bij het item 'iedereen'. Tijdens meting twee zijn meer kinderen geneigd deze antwoordmogelijkheid te kiezen. Dit kan er op wijzen dat de kinderen minder vooroordelen bezitten ten opzichte van vreemdelingen en zichzelf ook aanzien als een vreemdeling. Vergelijken we beide metingen voor de controlegroep, dan bekomen we dezelfde top drie. De nulmeting heeft op de eerste plaats het item 'iedereen' (n= 73), op de tweede plaats 'buitenlanders woonachtig in België die geen Nederlands spreken' (n= 46) en tot slot 'Belgen woonachtig in het buitenland die de taal niet spreken' (n= 45). De posttest heeft op de eerste plaats het item 'iedereen' (n= 61), op de tweede plaats 'buitenlanders woonachtig in België die geen Nederlands spreken' (n= 45) en tot slot 'Belgen woonachtig in het buitenland die de taal niet spreken' (n= 41). Uit deze resultaten blijkt dat de experimentele groep gemiddeld minder vooroordelen ontwikkelt wanneer we er van uitgaan dat kinderen die 'iedereen' als vreemdeling aanzien minder vooroordelen hebben. Dit voor wat betreft de vergelijking tussen de pretest en de posttest. Verder merken we op dat de kinderen 'taal' als een belangrijke component aanschouwen om te beslissen of iemand vreemdeling is of niet. In beide vergelijkingen staan op nummer 2 en 3 mensen die in een land wonen en de taal niet spreken.

F. Leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject zijn significant meer gemotiveerd om zelf acties te ondernemen ten voordele van het Zuiden ten opzichte van leeftijdsgenoten die niet deelnemen aan het traject

Schaal 1 krijgt de naam *Engagement* en handelt over 'de gedragscomponent van de attitude in functie van openheid en afhankelijkheid'. (bijlage 11 p.108) Hiertoe behoren vier items: 'zou je graag een

beetje van je zakgeld aan een arm kind willen geven?', 'wil je met de klas iets organiseren om een arm land te helpen?', 'wil je volgend jaar nog geld inzamelen of een activiteit organiseren die de arme landen helpt?'. De schaal engagement blijkt consistent te zijn (cronbach's alpha= 0,85).

Een vergelijking tijdens de nulmeting maakt duidelijk dat er geen significant verschil is tussen beide groepen ($t = 0,11$; $df = 192$; $p = 0,91$).

De vraag die ons verder bezig houdt is of deze schaal de hypothese kracht kan bijstellen. Gemiddeld genomen scoren de leerlingen uit de experimentele groep op de nulmeting (gemiddelde score 8,27; spreiding 1,58) iets hoger dan tijdens de posttest (gemiddelde score 8,19; spreiding 1,78). Dit verschil is echter niet significant; $F = 0,09$; $df = 177$; $p = 0,77$ bij tweezijdige toetsing.

Vervolgens zijn we geïnteresseerd in de vraag of er een significant verschil is tussen de beide metingen voor de controlegroep. Gemiddeld genomen scoren de leerlingen bij de nulmeting (gemiddelde score 8,24; spreiding 2) lager dan tijdens de posttest (gemiddelde score 8,45; spreiding 1,86). Dit verschil is echter niet significant; $F = 0,5$; $df = 176$; $p = 0,48$ bij tweezijdige toetsing.

Deze hypothese wordt dus in geen van de groepen bevestigd.

G. Conclusie

Om een duidelijker beeld te verkrijgen bekijken we onderstaande tabel.

Attitude ten opzichte van...	Groepen	Gemiddelde pretest	Gemiddelde posttest	Vershil
culturele openheid	EG	4.61	4.71	Niet significant
	CG	4.58	5.3	Significant
'anders-zijn'	EG	5.43	5.94	Niet significant
	CG	5.74	5.95	Niet significant
nieuwsgierigheid	EG	6.66	6.57	Niet significant
	CG	5.92	6.12	Niet significant
afhankelijkheid	EG	7.4	7.46	Niet significant
	CG	7.45	7.76	Niet significant
vooroordelen	EG	5.8	6.41	Significant
	CG	6.21	6.48	Niet significant
engagement	EG	8.27	8.19	Niet significant
	CG	8.24	8.45	Niet significant

Uit vergelijkingen tussen beide groepen tijdens de nulmeting blijkt dat er geen significante verschillen zijn bij aanvang van het onderzoek. We merken enkel dat de experimentele groep bij aanvang van het onderzoek een grotere 'nieuwsgierigheid' heeft. Op zich is dit vreemd omdat twee klassen uit de experimentele groep voorkennis bezitten. De significante voorsprong van de controlegroep op de schaal 'culturele openheid' is eveneens moeilijk te verklaren. Verder wordt enkel de hypothese 'vooroordelen' bevestigd. Een uitgebreide bespreking is te vinden bij de discussie (p. 36).

4. Discussie

De sociale psychologie schenkt veel aandacht aan attitudevorming. Dit concept linken aan mondiale vorming leek geen ongewone keuze. Toch is er tot nog toe weinig onderzoek gebeurd naar attitudeverandering bij lagere schoolkinderen voor wat betreft mondiale vorming.

Binnen het attitudeonderzoek stellen Rosenberg en Hovland (1960), Petty en Cacioppo (1986), Chaiken (1987) en Fazio (1985) de evaluatieve aard van alle drie de componenten centraal. De onderzoekshypothesen willen nagaan of er op het gebied van cognitie, affect en gedrag significante veranderingen optreden.

De demografische gegevens tonen een significant verschil tussen de experimentele en de controlegroep wat betreft de taal die de kinderen thuis spreken. Uit de gegevens blijkt dat de controlegroep voornamelijk het Nederlands, eventueel in combinatie met het Frans of met een andere taal, hanteert. Dit in tegenstelling tot de experimentele groep waar Frans de bovenhand heeft. In de verdere verwerking zullen deze resultaten in rekening moeten gebracht worden. Hoewel alle kinderen Nederlandstalig onderwijs volgen, is de experimentele groep het minst vertrouwd met de taal waarin ze les krijgt. De vragenlijst is volledig Nederlandstalig, wat invloed kan hebben op de resultaten. De experimentele groep kan daardoor een lagere score bekomen.

Uit de analyses van de resultaten bekomen we een significant verschil.

De hypothese 'dat leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject significant minder vooroordelen bezitten' wordt bevestigd. Deze hypothese bekijkt de cognitieve component van attitude. De experimentele groep vertoont na drie maanden significant minder vooroordelen in vergelijking met de nulmeting. Het verschil is echter klein. Tijdens de nulmeting ligt de gemiddelde antwoordscore op deze schaal tussen 'liever niet' en 'liever wel'. Tijdens de posttest verschuift de gemiddelde antwoordscore naar 'liever wel' en 'graag'.

De vraag 'Wie is een vreemdeling?' hoort eveneens bij deze hypothese. Hier worden zowel de cognitieve als de affectieve component bestudeerd. De leerlingen uit de experimentele groep antwoorden in de tweede meting meer dat 'iedereen' een beetje vreemdeling is in vergelijking met de nulmeting. Als we er van uitgaan dat wanneer leerlingen 'iedereen' aanzien als vreemdeling, ze een open houding ten opzichte van vreemdelingen hebben, kan dit erop wijzen dat de leerlingen na drie maanden een grotere openheid ontwikkelen ten opzichte van vreemdelingen.

We merken ook op dat dit thema (zie p. 18 bij 'onderzoek') wel aan bod kwam voor de afname van de posttest. Dit kan een verklaring zijn voor de leerwinst op te merken bij deze groep. Het is voorbarig

om te stellen dat de leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleide traject van De Wereldschool al na drie maanden minder vooroordelen bezitten tegenover mensen met een vreemde cultuur. Wel kunnen we uit deze gegevens besluiten dat de leerlingen uit de experimentele groep tijdens de posttest eerder geneigd zijn om minder vooroordelen te bezitten tegenover mensen met een andere afkomst.

Voor wat betreft de hypothese 'dat leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject significant meer inzicht verwerven in machtsverhoudingen' kan het volgende opgemerkt worden. De vraag 'Wie is de baas van de wereld?' bracht aan het licht dat de controlegroep eerder geneigd is om de stereotype machthebbers (de koning) aan te duiden. Ook hier wordt de cognitieve component bekeken. Het feit dat dit thema aan bod kwam voor de posttest kan ook hier een aanleiding zijn voor het verschil tussen beide groepen. Verder onderzoek moet uitmaken of leerlingen die deelnemen aan het Wereldburgertraject meer inzicht verwerven in machtsverhoudingen.

De hypothese 'Bij leerlingen die deelnemen aan het volledig begeleid traject merken we een significant grotere openheid' wordt niet bevestigd. Integendeel, de controlegroep boekt vooruitgang wanneer we beide metingen vergelijken. De leerlingen evolueren van 'niet graag' - 'liever niet' (gemiddelde score 4,58) naar 'liever niet' - 'liever wel' (gemiddelde score 5,3). De gemiddelde score bij de experimentele groep blijft tussen 'niet graag' en 'liever niet' hangen. De antwoordscore van beide groepen is eerder negatief geladen wanneer het gaat over 'culturele openheid'.

De hypothese peilt naar de affectieve dimensie binnen het begrip attitude. De resultaten pleiten tegen de gestelde hypothese. Het feit dat het thema 'culturele openheid' nog niet aan bod kwam in het eerste trimester, kan een aanleiding zijn waarom deze groep geen significant verschil vertoont. Misschien was deze groep net verdiept in een ander thema.

Bohner en Wänke (2004) en Breckler en Wiggins (1989) stellen in hun onderzoek dat de gedragscomponent beïnvloed wordt door cognitie en affect. Uit de resultaten is gebleken dat er na drie maanden nog geen significant verschil is binnen de hypothesen die deze component in zich dragen, wanneer we voor beide groepen de metingen bekijken. Dit kan er op wijzen dat de periode tussen de nulmeting en de posttest te kort is om een gedragsverandering tot stand te brengen.

De resultaten bevestigen slechts een vooropgestelde hypothese. Hiervoor kunnen vier oorzaken aan de basis liggen.

Een eerste oorzaak zou de vragenlijst kunnen zijn. Deze werd door de leerkrachten te lang bevonden. Dit kan de aandacht en motivatie van de leerlingen beïnvloed hebben, waardoor de lijst niet

waarheidsgetrouw werd ingevuld. Een andere reden kan zijn dat de vragenlijst inhoudelijk of structureel niet voldoet aan de verwachtingen.

Ten tweede zou het kunnen dat het wereldburgertraject zelf niet de vooropgestelde doelstellingen bereikt die men zou verwachten.

Vervolgens kan de controlegroep een invloed hebben op de resultaten. Hoewel deze groep niet deelneemt aan het wereldburgertraject hebben we de mate van blootstelling aan mondiale vorming bij deze groep niet in de hand. De vragenlijst kan de leerkrachten hebben geïnspireerd om rond mondiale thema's te werken in de klas. Een negatieve beïnvloeding op de score tijdens de nulmeting van de weggevallen klassen uit de posttest, is ook een mogelijke verklaring. Ook het taalverschil tussen de groepen kan een rol gespeeld hebben.

Tot slot is er de korte tijdsperiode tussen beide metingen. Op drie maanden tijd is het niet verwonderlijk dat er nog maar weinig verschillen op te merken zijn. Deze korte tijdsperiode kan eveneens een gewenning tot stand brengen. Het is mogelijk dat de leerlingen tijdens de posttest zich de antwoorden van de nulmeting nog herinnerden. Het gevolg hiervan kan zijn dat men niet meer geneigd is na te denken over wat men antwoordt. Al deze oorzaken kunnen de resultaten beïnvloeden. Voorlopig gaan we er van uit dat de korte tijdsperiode de grootste impact heeft op de resultaten. Verder onderzoek is hiervoor noodzakelijk.

Toch kunnen enkele aanbevelingen worden gedaan naar aanleiding van de opmerkingen die hierboven worden aangehaald.

Er zou meer tijd tussen pre- en posttest moeten gelaten worden. Dit verhoogt de kans op meer significante verschillen.

De vragenlijst zou ingekort makkelijker en vlotter afneembaar zijn bij lagere schoolkinderen.

In plaats van vragenlijsten zou men observaties in de klassen kunnen uitvoeren om na te gaan hoe de kinderen evolueren. Men zou ook veel informatie kunnen achterhalen door de leerkrachten te interviewen. Op die manier moeten noch de kinderen, noch de leerkracht extra tijd steken in een schriftelijke vragenlijst.

Op basis van de resultaten bekomen uit dit onderzoek is het moeilijk om aanbevelingen te doen in functie van het wereldburgertraject. Hiervoor wacht men best verder onderzoek af.

5. Conclusie

Om kinderen mondiaal te vormen worden in het onderwijs, zowel intern als extern, inspanningen geleverd. Deze mondiale vorming heeft tot doel kinderen bewust te maken van wat er in de wereld gebeurt, hen kennis bij te brengen en hen te leren hoe zij zelf een invloed kunnen uitoefenen op deze mondialisering. Kortom, men wil kinderen vormen tot 'Actieve Wereldburgers'. Of deze inspanningen een attitudeverandering op gang brengen, is echter de vraag. De impact van deze mondiale vorming, meer bepaald het wereldburgertraject, op de attitudeverandering bij lagere schoolkinderen is de hoofdvraag binnen dit onderzoek. Hierbij staan we stil bij de verschillende thema's waar De Wereldschool in haar werking aandacht aan schenkt. Deze thema's vormden de basis voor de onderzoekshypothesen. Uit de analyse kunnen we reeds na drie maanden met de nodige voorzichtigheid een eerste uitspraak doen over de resultaten.

De experimentele groep zou na drie maanden geneigd zijn een minder stereotiep beeld van de machtsverhoudingen te hebben in vergelijking met de controlegroep. We stellen vast dat leerlingen die niet blootgesteld worden aan het project van De Wereldschool vaker 'de koning' als baas van de wereld aanduiden.

De experimentele groep zou na drie maanden geneigd zijn minder vooroordelen te bezitten. De leerlingen die deelnemen aan het wereldburgertraject antwoorden na drie maanden meer met 'liever wel' en 'graag' op de vragen 'zou je graag een Senegalees als vriend/vriendin hebben?', 'zou je het leuk vinden als je meester of juf een zwarte huidskleur heeft?', 'zou je op kamp met een Marokkaan in de tent willen slapen?'.

Hoewel de resultaten niet spectaculair zijn kunnen we stellen dat het wereldburgertraject van De Wereldschool reeds na drie maanden enkele significante verschillen vertoont bij de experimentele groep. Op basis van dit onderzoek verwachten we meer en grotere verschillen op het einde van het schooljaar, bij het afsluiten van het wereldburgertraject. Verder onderzoek zal hierover uitsluitsel geven.

6. Bibliografie

Ajzen, I. (1975). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie*. Amsterdam Meppel: Boom.

Allport, G.W. (1935). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie* (pp. 15). Amsterdam Meppel: Boom.

Barrez, D. (2001). *De antwoorden van het antiglobalisme. Van Seattle tot Porto Alegre*. Roeselare: Uitgeverij Globe/Mets & Schilt.

Bauwelinckx, F. (Red.) (2001). *Kleur Bekennen*. Brussel: Internationaal huis.

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-68.

Bode, B. (2003, december). Andersglobalisten. *Noord-Zuid Cahier*. Geraadpleegd op 6 Mei, 2005, op <http://www.11.be/index>

Bohner, G., & Wänke, M. (2004). *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press.

Breckler, S.J., & Wiggins, E.C. (1989). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie* (pp. 19). Amsterdam Meppel: Boom.

Campbell, D.T. (1950). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie* (pp. 15). Amsterdam Meppel: Boom.

Cesor. (2005). Geraadpleegd op 14 Mei, 2005, op <http://www.cesor.be>

Chaiken, S. (1987). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie*. Amsterdam Meppel: Boom.

Commissie Mondiale Vorming. (2002a). *Advies over mondiale vorming*. Geraadpleegd op 24 Maart, 2006, op: www.vlor.be/bestanden/documenten/AR210502C.pdf

Commissie Mondiale Vorming. (2002b), in S. Vandeputte (2005). *Wenselijkheid en haalbaarheid van mondiale vorming in de initiële lerarenopleiding: een attitudeonderzoek bij studenten & docenten*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.

De Schampheleire, W., & Van Looveren, I., 1995. *De techniek van de enquête. Een inleiding*. Amesfoort: Acco Leuven.

De Wereldschool. (2003, Februari). *Krachtlijnen uit de visie en missie*. Brussel: Auteur.

De Wereldschool. (2005a, 17 November). Geraadpleegd op 18 November, 2005, op <http://www.dewereldschool.be>

De Wereldschool. (2005b, April). *De Wereldschool en haar wereldburgertrajecten (volledig begeleide trajecten (VBT))*. Brussel: auteur.

De Wereldschool. (2005c, September). *Wereldburgertrajecten 2005-2006. Leerkrachtenvorming*. Brussel: auteur.

Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). In G. Bohner, & M. Wänke (2004). *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press.

Eldering, L. (2003). *Cultuur en opvoeding. Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat b.v.

Ellwood, W. (2003). *De feiten over globalisering*. Den Haag: Lemniscaat. Geraadpleegd op 6 Mei, 2005, op <http://www.11.be/index>

Fazio, R.H. (1985). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie*. Amsterdam Meppel: Boom.

Fishbein, M. (1967). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie*. Amsterdam Meppel: Boom.

Fountain, S. (1996). *Opvoeden tot wereldburger. Handboek voor de leerkracht in de basisschool*. Mechelen: Bakermat/Belgisch comité voor Unicef/NCOS.

Haakenson, P., Savukova, G., & Mason T. C. (1998). Teacher education reform and global education: United States and Russian Perspectives (Elektronisch artikel). *International Journal of international education*, 13(2), 29-47.

Hart (1992). In S. Fountain (1996). *Opvoeden tot wereldburger. Handboek voor de leerkracht in de basisschool*. Mechelen: Bakermat/Belgisch comité voor Unicef/NCOS.

Imelman, J.D. (1995). *Pedagogische inleiding. Theoretische Pedagogiek*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.

Katz, D. (1960). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie*. Amsterdam Meppel: Boom.

Kleur Bekennen. (2005). *Visietekst Kleur Bekennen. Wereldburgers in wording*. Geraadpleegd op 1 April, 2006, op <http://www.nsd.be/web/kb/admin/media/visietekst%20klb%20lang%20aug%2005%20def.doc>

Kleur Bekennen. (2006). *Wat is Wereldburgerschap?* Geraadpleegd op 1 April, 2005, op <http://www.kleurbekennen.be/web/kb/web/home.html>

Krech, D., & Crutchfield, R.S. (1948). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie* (pp. 15). Amsterdam Meppel: Boom.

Laevers, F. (1992). *Ervaringsgericht werken in de basisschool*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs – V.Z.W.

Leenders, H. & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24, 361-375.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (1998). *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Informatiemap voor de onderwijspraktijk Gewoon Basisonderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie.

Mollenhauer, K. (1986). *Vergeten samenhang: over cultuur en opvoeding*. Meppel: Boom.

Onderwijs Vlaanderen. (2006). *Eindtermen voor het basisonderwijs. Wereldoriëntatie, Leren leren en Sociale vaardigheden*. Geraadpleegd op 13 Mei, 2006, op

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/eindtermen/socialevaardigheden.htm>

Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1986). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie*. Amsterdam Meppel: Boom.

Petty, R.E., Wegener, & Fabrigar . (1997). In G. Bohner, & M. Wänke (2004). *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press.

Plovie, E. (2003). *De betekenis van een interculturele uitwisseling voor het leren van wereldburgerschap. Een onderzoek met biografisch perspectief*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.

Rosenberg, M.J., & Hovland, C.I. (1960). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie*. Amsterdam Meppel: Boom.

Schmidt, W.H.O. (1973). *De ontwikkeling van het kind. In het perspectief van cultuur en opvoeding*. Baarn: Ambo b.v.

Schoonheydt, R., & Waelkens, S. (2004). *Voedsel voor 9 miljard mensen. Perspectieven op landbouw en wereldvoedselvoorziening*. Leuven; Lannoo Campus. Geraadpleegd op 6 Mei, 2005, op <http://www.11.be/index>

Schuman & Converse. (1971). In G. Bohner, & M. Wänke (2004). *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press.

Schwarz & Core. (1983). In G. Bohner, & M. Wänke (2004). *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press.

Studio Globo. (2002). *Voorbij de kleuren. Intercultureel en Mondiaal leren in het basisonderwijs*. Groot-Bijgaarden: Poot Printers.

Tourangeau & Rasinski. (1988). In G. Bohner, & M. Wänke (2004). *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press.

van de Pligt, J., & de Vries, N.K. (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie*. Amsterdam Meppel: Boom.

Vandeputte, S. (2005). *Wenselijkheid en haalbaarheid van mondiale vorming in de initiële lerarenopleiding: een attitudeonderzoek bij studenten & docenten*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.

van Endt-Meijling, M. (1999). *Met nieuwe ogen. Werkboek voor de ontwikkeling van een transculturele attitude*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), (2002). *De kracht van je stem*. Brussel: Die Keure.

Vlaamse regering (1997). *Decreet op het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 24 Maart, 2006, op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12254>

Wilson, Lisle, & Kraft . (1990). In G. Bohner, & M. Wänke (2004). *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press.

Zanna, M.P., & Rempel, J.K. (1988). In J. van de Pligt, & N.K. de Vries (1995). *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie*. Amsterdam Meppel: Boom.

BIBLIOGRAFIE VRAGENLIJST

Belgisch Comité voor UNICEF (z.d.). *Mond houden of meepraten?* Brussel: Auteur.

Cocosnet. (2005). Geraadplaagd op 4 Mei, 2005, op <http://www.cocosnet.be>

De Wolf, B., Flamand, A., Nulens, H., Spanhove, P., Tanghe, L., Vandenbroucke, H. (Eds.). (2002). *Vorbij de kleuren. Intercultureel en Mondiaal leren in het basisonderwijs*. Brussel: Studio Globo.

Kinderwereldatelier/Educatief centrum. (1995). *Een kijk op mensen in de Derde Wereld. Een syllabus over beeldvorming* (4^{de} druk). Berchem: Drukkerscollectief De Wrikker.

Laurijssen, J. (2001). *Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid van kleuters en leerlingen in het basisonderwijs. Een draaiboek voor systematische observatie en bevraging*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.

Laevers, F. (Ed.) (2003). *Wat vind ik van mijn school? Bevragingssset voor leerlingen van de basisschool. Handleiding*. Leuven: CEGO Publishers.

Meeuws, L. (2000). *Kinderrechten*. Niet gepubliceerde eindverhandeling, Torhout: Katholieke Hogeschool Zuid-West Vlaanderen.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (1999). *Aminal-dossier nr. 1. Kwaliteitsindicatoren voor natuur- en milieueducatie*. Brussel: auteur.

Procee, H. (1991). *Over de grenzen van culturen: voorbij universalisme en relativisme*. Amsterdam: Boom Meppel.

Schelfhout, E. (2002). *Communicatiewetenschappen vanuit pedagogisch perspectief: "Watch carefully, think critically and use responsively" Het instrumenteel gebruik van audiovisuele media gekaderd in de debatten over zelfstandige mediavorming en multi-etnische opvoeding in het lager onderwijs*. Niet gepubliceerd doctoraatsverhandeling, Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Schuringa, L., 2001. *Omgaan met diversiteit. Een uitdaging*. Soest: H. Nelissen B.V..

Stichting Veldwerk Nederland, & Alice O. (2002). *Piepschuim in het poolijs. Voeding*. Amsterdam: Apeldoorn.

Studio Globo. (2002). *Voorbij de kleuren. Intercultureel en Mondiaal leren in het basisonderwijs*. Groot-Bijgaarden: Poot Printers.

Van den Broeck, H., & Vanderheyden, K. (2000). *Mensen maken waarden, waarden maken mensen. Vacature Waarde-enquete*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Verreth, V. (2001). *Mondiale vorming in de derde graad van de basisschool. Een kritische reflectie op aanbod en praktijk*. Niet gepubliceerde eindverhandeling, Leuven: Hoger Instituut voor Opvoedkunde.

Verstraete, S. (2001). *Mondiale vorming en eindtermen*. Niet gepubliceerde eindverhandeling, Kortrijk: Katholieke Hogeschool Zuid-West Vlaanderen.

Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), (2002). *De kracht van je stem*. Brussel: Die Keure.

7. Bijlagen

BIJLAGE 1: Attitude ten opzichte van acculturatie.....	47
BIJLAGE 2: De participatieladder.....	48
BIJLAGE 3: Mondiale vorming binnen de eindtermen wereldoriëntatie van het basisonderwijs.....	49
BIJLAGE 4: Attitudes.....	54
BIJLAGE 5: Handleiding en instructiefiche voor de leerkracht.....	55
BIJLAGE 6: Vragenlijsten.....	59
BIJLAGE 7: Geslacht & leerjaar.....	102
BIJLAGE 8: Leeftijd.....	103
BIJLAGE 9: Nationaliteit.....	104
BIJLAGE 10: Spreektaal thuis.....	106
BIJLAGE 11: Vergelijking gemiddelden van de schalen.....	107
BIJLAGE 12: Frequentietabel 'Wie is de baas van de wereld?'.....	110
BIJLAGE 13: Frequentietabel 'Wie is een vreemdeling?'.....	114