



Vrije Universiteit Brussel

Stimulansen en belemmeringen voor procesgerichte mondiale vorming in het beroepssecundair onderwijs.



Eindverhandeling tot master in de Agogische Wetenschappen

Student: Tine Winnelinckx

Promotor: Prof. Dr. N. Engels

Organisatie: Kleur Bekennen Vzw

Academiejaar 2007-2008

WETENSCHAPSwinkel
Brussel



Stimulansen en belemmeringen voor
procesgerichte mondiale vorming in het
beroepssecundair onderwijs

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in de Sociale Agogiek
door

Winnelinckx Tine

Academiejaar 2007-2008

Promotor: Prof. Dr. N. Engels

Aantal woorden: 14967



Voorwoord

Een masterproef is een werk van lange adem. Gelukkig kon ik rekenen op de hulp van enkele personen die me met raad en daad bijstonden op deze soms hobbelige queeste om het bos door de bomen te zien. Maar zoals altijd werd het bewaardheid: "il n' y a pas des problèmes, il y a que des solutions cachées". Ik wil daarom graag enkele mensen in het bijzonder bedanken, die me op weg zetten naar de soms diep verstopte oplossingen.

Mijn promotor Prof. Dr. Nadine Engels, voor haar geduld, de wetenschappelijke ondersteuning en haar begeleiding.

Mevrouw IIs De Bal en mevrouw Stefanie Goovaerts van de Wetenschapswinkel Brussel voor hun ondersteuning en bemoedigende woorden.

Mevrouw Els Salembier en mevrouw An Joly van Kleur Bekennen, voor de vele literatuur, de hulp bij het realiseren van het onderzoek en het nalezen van de literatuurstudie.

Uiteraard kan ik de leerkrachten van de verschillende scholen die meewerkten niet vergeten, bedankt om mij een blik in jullie wereld te gunnen en om jullie frustraties en motivaties met mij te willen delen!

Ook een eervolle vermelding voor mijn collega-studenten, bij wie op tijd en stond ontspanning en steun te verkrijgen was.

Last but not least, ook mijn ouders, zussen Karlien en Anneleen en hun respectievelijke Wouter en Nico, huisgenoten Gerd en Elisabeth en mijn eigenste steun en toeverlaat Jos kan ik in dit dankwoord niet vergeten. Voor de bemoedigende woorden, het geduld in de meer stressvolle momenten, de tolerantie van mijn apathische fases en de aanwezigheid van één of meerdere luisterende oren. U was weer geweldig dit jaar!

"the World is like a mask dancing, we cannot see it if we stand in one place" (L. Burnouf)

Inhoudstabel

Voorwoord	1
Inhoudstabel	2
Probleemstelling	6

DEEL I LITERATUURSTUDIE 8

Inleiding	8
Hoofdstuk 1. Wereldburgerschap en mondiale vorming	8
1. Mondiale vorming en wereldburgerschap	8
2. Wereldburgerschap en Kleur Bekennen	9
2.1. <i>Multidimensioneel burgerschap</i>	9
2.2. <i>Waardevormend burgerschap</i>	9
3. Global education	9
3.1. <i>Mondiaal bewustzijn</i>	10
4. Besluit: probleem van definitie	10
Hoofdstuk 2. Mondiale vorming in het onderwijs	11
1. Omkadering	11
1.1. <i>De educatievormen</i>	11
1.2. <i>De vakoverschrijdende eindterm 'opvoeden tot wereldburgerschap'</i>	12
1.3. <i>De rol van Kleur Bekennen</i>	12
2. Praktische uitwerking	13
2.1. <i>Inhoudelijke concepten</i>	13
2.2. <i>Methodiek</i>	14
3. Besluit	16
Hoofdstuk 3. Factoren die leerkrachten beïnvloeden bij het al dan niet implementeren van mondiale vorming	17
1. De leraar	18
1.1. <i>Eigen visie (1)</i>	18
1.2. <i>Leraar: kerntaak, overige taken, tijdsbesteding (2)</i>	19
2. School	19
2.1. <i>Leerlingen (3)</i>	19
2.1.1. <i>Interesse van de leerlingen</i>	19
2.1.2. <i>Klassamenstelling</i>	19
2.1.3. <i>Klassfeer</i>	20
2.2. <i>Vakgroep/collega's (4)</i>	20
2.3. <i>Management (5)</i>	20
2.4. <i>Visie van de school (6)</i>	21
3. Omgeving	21
3.1. <i>Bestuur (7)</i>	21

3.2.	<i>Ouders (8)</i>	21
3.3.	<i>Leerplan en handboeken (9)</i>	21
3.4.	<i>Educatief aanbod van externe partners (10)</i>	21
3.5.	<i>Overheid (11)</i>	22
3.6.	<i>Onderwijsvernieuwingen (12)</i>	22
3.7.	<i>Evaluatie/overheidscontrole (13)</i>	22
3.8.	<i>Bekostiging (14)</i>	23
4.	Besluit	23

DEEL II	ONDERZOEKSMETHODOLOGIE	24
----------------	-------------------------------	-----------

Inleiding	24
1) Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen	24
1. Onderzoeksdoel	24
2. Onderzoeksvragen	24
2) Onderzoekstype en opzet	24
1. Onderzoekstype	24
2. Onderzoeksozet	25
3) Dataverzameling en analyse	25
1. Dataverzameling	25
1.1. <i>Dataverzamelingsmethode</i>	25
1.2. <i>Onderzoekspopulatie en steekproef</i>	25
1.2.1. <i>Werving van de respondenten</i>	26
1.2.2. <i>Profiel van de respondenten</i>	26
1.3. <i>Procedure interviews</i>	26
2. Data-analyse	27
4) Methodologische kwaliteit	27
1. Betrouwbaarheid	27
2. Validiteit	27

DEEL III	ONDERZOEKSRESULTATEN	28
-----------------	-----------------------------	-----------

Inleiding	28
Hoofdstuk 1. Het concept wereldburgerschap	28
1. Inhoudelijk	28
1.1. <i>Onderlinge afhankelijkheid</i>	28
1.2. <i>Beelden en beeldvorming</i>	28
1.3. <i>Sociale rechtvaardigheid</i>	29
1.4. <i>Conflict en conflictoplossing</i>	29
1.5. <i>Verandering en toekomst</i>	29
2. Gebruikte methodiek in de scholen	29
2.1. <i>Didactische werkvorm</i>	29
2.1.1. <i>Klasgesprek</i>	29
2.1.2. <i>Externe inbreng</i>	30

2.1.3.	Uitstap	30
2.2.	<i>Didactisch materiaal</i>	30
Hoofdstuk 2. Factoren die leerkrachten beïnvloeden bij het al dan niet implementeren van mondiale vormingsprocessen		31
1. Op niveau van de leerkracht		31
1.1.	<i>Attitude van leerkracht</i>	31
1.1.1.	Cognitieve component	31
1.1.2.	Affectieve component	31
1.1.3.	Gedragscomponent	32
1.2.	<i>Tijdsbesteding: kerntaak, overige taken van de leerkracht</i>	32
2. Op niveau van de school		33
2.1.	De leerlingen	33
2.1.1.	<i>Interesse</i>	33
2.1.2.	<i>Klassamenstelling</i>	34
2.1.3.	<i>Klassfeer</i>	34
2.2.	Vakgroep, collega's	35
2.3.	Management	35
2.4.	Visie van de school	35
3. Op niveau van de omgeving van de school		36
3.1.	Het bestuur – de context van de school	36
3.2.	Ouders	37
3.3.	Leerplan en handboeken	37
3.4.	Educatief aanbod externe partners	37
3.5.	Overheid: Vakoverschrijdende eindtermen	38
3.6.	Onderwijsvernieuwingen	38
3.7.	Evaluatie/overheidscontrole	39
3.8.	Bekostiging	39

DEEL IV	CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN	40
Inleiding		40
1) Conclusie		40
1. Wereldburgerschap inhoudelijk gedefinieerd		40
2. Educatieve principes en stimulerende en belemmerende factoren		40
2.1.	ACTIE: Procesmatige aanpak	40
2.2.	ACTIE: Ervaringsgericht leren	41
2.3.	REFLECTIE: Proces bijsturen en evalueren	41
2.4.	COMMUNICATIE: Actieve participatie	41
2.5.	INTERDISCIPLINAIRE COÖPERATIE: Geïntegreerde aanpak	41
2.6.	INTERDISCIPLINAIRE COÖPERATIE: Brede school	42
2) Aanbevelingen		42
1. Bekendheid		42
2. Bijscholingen		42

3.	Didactisch materiaal	42
4.	Externe deskundigen	43
5.	Financiering	43
Bibliografie		44
Bijlagen		47
1)	Bijlage 1: Brief scholen	47
2)	Bijlage 2: Profiel scholen en respondenten	48
3)	Bijlage 3: Interviewschema drie typen scholen (WBT, MP, STOP)	51
4)	Bijlage 4: Codeboek	61
5)	Bijlage 5: Indicatorenlijst Kleur Bekennen	63

Probleemstelling

In onze supermarkten liggen naast de Belgische boontjes ook de Keniaanse varianten, allerlei exotische gerechten duiken op in onze restaurants, onze fabrieken sluiten en verhuizen naar lageloonlanden, onze markten worden overspoeld door goedkope producten uit China, economische vluchtelingen komen hun heil in ons land zoeken, ... en zo kunnen we nog een tijdje doorgaan.

Samenvattend: onze wereld wordt een dorp. Zo schrijft Gilliom (1993): "Zo goed als alle aspecten van menselijke activiteit, ook al zijn ze politiek, ecologisch, economisch of cultureel, worden beïnvloed door onze groeiende en onvermijdelijke afhankelijkheid van andere landen en andere manieren van leven."

Ook Kleur Bekennen erkent deze evolutie en ondersteunt het belang van een verschuiving van het concept 'burgerschap' (dat voornamelijk gedefinieerd wordt in termen van nationaliteitsgebonden rechten en plichten) naar 'wereldburgerschap'. Zo'n wereldburger heeft zicht op de mondiale processen die zich economisch, politiek en cultureel voordoen. Er wordt verwacht dat de burger kan omgaan met de mogelijkheden en gevaren die gepaard gaan met deze globalisering om zich te wapenen tegen de onzekerheden die ze ontegensprekelijk met zich meebrengt. Vanuit die inzichten neemt de wereldburger actief deel aan de samenleving en geeft er mee richting aan (Bocken et al., 2006).

Door dit alles groeit de noodzaak om jongeren bewust te maken van de globalisering en de toegenomen complexiteit en onzekerheid die deze met zich mee brengt. NGO's zijn hier onder andere mee bezig, maar de instantie bij uitstek die jongeren moet begeleiden tijdens deze zoektocht is het onderwijs. Dit reflecteert zich in de vakoverschrijdende eindtermen, waarin onder andere het 'opvoeden tot wereldburger' vervat zit. Gilliom (1993) benoemt de educatieve pogingen gericht op het ontwikkelen van een mondiaal perspectief bij jongeren als 'mondiale vorming'. De schoolpoort wordt opengezet voor organisaties en mondiale vorming wordt voor de uitdaging geplaatst zijn aanbod meer af te stemmen op de onderwijswereld. Leerkrachten zijn bijgevolg de draaischijf binnen mondiale vorming.

Kleur Bekennen ervaart dat er binnen het secundair onderwijs weinig op een procesmatige manier aan mondiale vorming gewerkt wordt. Mondiale vorming krijgt er over het algemeen vorm door middel van (begeleide) workshops door externen (NGO's - educatieve organisaties). Deze workshops richten zich in eerste instantie op de leerlingen, waardoor de leerkracht een minder actieve rol dient op te nemen. Bovendien worden de workshops eerder uitzonderlijk gekaderd in een langerdurend traject en in het pedagogisch project van de school. Kleur Bekennen is er van overtuigd dat het integreren van wereldburgerschap niet enkel via vakinhouden kan geschieden, maar ook op schoolniveau een belangrijke plaats moet krijgen.

Ik wil daarom nagaan welke factoren van invloed zijn op het al of niet willen/kunnen integreren van mondiale vormingsprocessen door leerkrachten binnen het beroepssecundair onderwijs. Op basis

van deze gegevens zou Kleur Bekennen de ondersteuning van secundaire scholen beter aan hun noden kunnen aanpassen. De nadruk wordt gelegd op leerkrachten uit het BSO omdat de leerlingen hier van thuis uit meer geneigd zijn tot een ethnocentrischer standpunt (Elchardus et al., 1998) en de noodzaak voor mondiale vorming hier dus duidelijk aanwezig is.

In de literatuurstudie (Deel I) die op deze inleiding volgt, belicht ik in het eerste hoofdstuk het begrip 'mondiale vorming' en wereldburgerschap. In het tweede hoofdstuk ga ik na hoe deze mondiale vorming wordt ingevuld in het Vlaamse onderwijs. In het derde hoofdstuk bekijk ik welke factoren een invloed uitoefenen op de leerkracht in het onderwijs en betrek deze op onderzoek rond mondiale vorming. Dit theoretische gedeelte wordt gevolgd door deel II, waarin ik nader inga op de onderzoeksmethodologie. Ik behandel hierin het onderzoekstype, de opzet, de manier van dataverzameling en de manier van data-analyse. In het derde deel geef ik de onderzoeksresultaten weer. In het vierde deel besluit ik met een aantal conclusies en aanbevelingen.

Inleiding

In het theoretisch gedeelte van deze masterscriptie ga ik in het eerste hoofdstuk op zoek naar een definitie voor mondiale vorming en wereldburgerschap. In het tweede hoofdstuk ga ik na op welke manier mondiale vorming een plaats krijgt in het onderwijs, meer bepaald in het Vlaamse onderwijs en welke methodieken hiervoor best aangewend worden. In het derde hoofdstuk zal ik via literatuuronderzoek een overzicht geven van de belangrijkste factoren die leerkrachten beïnvloeden in het al dan niet willen of kunnen integreren van mondiale vorming in hun lespraktijk.

Hoofdstuk 1. Wereldburgerschap en mondiale vorming

In dit hoofdstuk ga ik nader in op het begrip 'mondiale vorming'. Zoals reeds uit vorig onderzoek van Vandeputte (2005) en Meuleman (2002) is de invulling van het begrip vaag en uiteenlopend. Veel Vlaams onderzoek rond mondiale vorming vond ik niet en ik baseer me dus op de invulling door educatie-NGO's. Bij de zoektocht naar literatuur bleek al gauw dat ik voor een theoretische invulling moest overschakelen naar de termen 'global education' en 'worldcitizenship'.

1. Mondiale vorming en wereldburgerschap

Mondiale vorming als begrip vinden we veelvuldig terug binnen het taalgebruik van educatie-NGO's en de Vlaamse Overheid. Het is volgens hen het 'opvoeden tot wereldburgerschap', een proces dat 'bijdraagt tot de ontwikkeling van opvattingen en waarden zoals solidariteit, vrede en verdraagzaamheid' (Commissie Mondiale Vorming, 2002). Bij Kleur Bekennen worden mondiale vorming en wereldburgerschap in één adem vermeld: '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). Ook in het Verdrag inzake de Rechten van het Kind (1989, in Commissie Mondiale Vorming, 2002) schetst artikel 29 de universele krijtlijnen voor mondiale vorming: "... de voorbereiding van het kind op een verantwoord leven in een vrije samenleving, in de geest van begrip, vrede, verdraagzaamheid, gelijkheid van geslachten, en vriendschap tussen alle volken, etnische, nationale en godsdienstige groepen en personen behorend tot de oorspronkelijke bevolking".

Wereldburgerschap kan op uiteenlopende manieren worden ingevuld. Vaak ligt een verschil in ideologische visie aan de basis van deze percepties van wereldburgerschap waarbij de nadruk op het economische, het multidimensionele of het anti-globalistische aspect van de evolutie van burgerschap naar wereldburgerschap ligt (Pike, 2000). Enerzijds wordt de nadruk gelegd op evenwicht en gelijkheid van mensen (consensus), een andere keer kijkt men vooral naar verschillen tussen mensen(dissensus).

2. Wereldburgerschap en Kleur Bekennen

Kleur Bekennen vertrekt vanuit actief burgerschap, met nadruk op het multidimensionele karakter ervan. Herkenning, zelfkritiek, universele gemeenschap en empathie zijn fundamentele eigenschappen (Bocken et al., 2006).

2.1. Multidimensioneel burgerschap

Cogan en Derricott (2000) geven acht karakteristieken van multidimensioneel burgerschap:

- De bekwaamheid om problemen te zien en aan te pakken in de mondiale samenleving
- De bekwaamheid om samen te werken met anderen en zijn/haar verantwoordelijkheden op te nemen in de maatschappij
- De bekwaamheid om culturele verschillen te begrijpen, aanaarden, appreciëren en te tolereren
- De capaciteit om kritisch en systematisch te denken
- De wil om conflicten op een geweldloze manier op te lossen
- De wil om zijn/haar levensstijl en consumptiegewoonten aan te passen om het leefmilieu te beschermen
- De bekwaamheid om gevoelig te zijn voor mensenrechten en ze ook te verdedigen
- De wil en bekwaamheid om te participeren in het beleid op lokaal, nationaal en internationaal niveau

Deze karakteristieken worden vertaald in de vijf globale concepten van wereldburgerschap, die door Fountain (1996) worden weergegeven: onderlinge afhankelijkheid, beeldvorming, sociale rechtvaardigheid, conflict en conflicthantering, verandering en toekomst.

2.2. Waardevormend burgerschap

Het normatieve karakter van burgerschap komt bij de benadering van Kleur Bekennen sterk naar voor. De vertaling naar het onderwijs toe is echter minder evident. De verhouding tussen waarden en vaardigheden en de specifieke invulling daarvan die leerkrachten nastreven zijn te beschouwen als een uitdrukking van het type burgerschap dat ze willen nastreven. Leenders en Veugeleers (2004) onderscheiden in dit opzicht drie types: een aanpassingsgericht burgerschap, een individualistisch burgerschap en een kritisch-democratisch burgerschap. Leenders en Veugeleers pleiten voor het streven naar kritisch-democratisch burgerschap. Ze argumenteren dat de huidige samenleving - die gekenmerkt wordt door individualisering en globalisering - vraagt om permanente waardeontwikkeling en om het samen actief en creatief vorm geven aan normen. Dit type van burgerschap impliceert zelfsturing, sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen. (Leenders en Veugeleers, 2004).

3. Global education

Gilliom (1993) benoemt de educatieve pogingen gericht op het ontwikkelen van een mondiaal bewustzijn bij jongeren als mondiale vorming. Doel is de kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen die noodzakelijk zijn om effectief te kunnen functioneren in een wereld die wordt gekarakteriseerd door etnische diversiteit, cultureel pluralisme en groeiende afhankelijkheid.

3.1. Mondiaal bewustzijn

De link tussen mondiale vorming en het creëren van een mondiaal bewustzijn brengt ons bij enkele Amerikaanse onderzoekers. Hanveys definitie van global education (1982) geeft de vijf dimensies van een mondiaal bewustzijn: perspective consciousness, 'state of the planet' awareness, cross-cultural awareness, knowledge of global dynamics, awareness of human choices, waarin we de vijf concepten van Fountain (1996) herkennen. Andere onderzoekers vertrekken vanuit Hanveys theorie – die de bedoeling had een neutraal beeld te vormen - en voegen elementen toe vertrekkend vanuit verschillende visies. Zo maakt Case (1993 in Burnouf 2004) een onderscheid tussen op zichzelf staande elementen (meer gericht op kennis: WAT men zegt) en elementen berustend op perceptie (meer gericht op attitudes: HOE men iets zegt). Later verbindt Kirkwood (2001) de op zichzelf staande elementen aan de 'state of the planet awareness' van Hanvey, de elementen gelinkt aan de waarneming koppelt hij aan het 'cross-culturele bewustzijn' .

Merryfield (2002) wil met haar definitie de meerdere versies van de geschiedenis benadrukken en zo de dekolonisatie van de gedachte voor globale educatie inbrengen. Vaak wordt er nog vanuit een ethnocentrisme gedacht wanneer het over mondiale vorming gaat (vrij vertaald: vanuit een Westers superioriteitsgevoel) Nieuwe elementen die ze aan de definitie toevoegt zijn concepten die verwijzen naar mondiale geschiedenis, de wereldspelers, het verwerven van inheems overgebrachte kennis, en de competentie van analytische, evaluatieve en participatieve vaardigheden.

4. Besluit: probleem van definitie

Het werd duidelijk dat het begrip wereldburgerschap door NGO's en onder andere ook Kleur Bekennen op een normatieve manier wordt ingevuld, met de nadruk op actief burgerschap en sociale rechtvaardigheid. Ook over de invulling van mondiaal bewustzijn is er ambiguïteit. Hanvey poogde een neutrale basis te leggen voor de dimensies van mondiaal bewustzijn, maar de interpretatie en uitbreiding van deze definitie werd gekoppeld aan de achterliggende ideeën van andere onderzoekers. De interpretatieruimte, waardengeladenheid en complexiteit van mondiale vorming kan het voor leerkrachten moeilijker maken om er rond te werken.

Hoofdstuk 2. Mondiale vorming in het onderwijs

Eenzijds wordt de omkadering belicht: er wordt ingezoomd op de verschillende educaties die mondiale vorming overkoepelt, de vakoverschrijdende eindtermen en de rol van Kleur Bekennen. Anderzijds bekijken we de praktische integratie van mondiale vorming in de klas. De inhoudelijke concepten en de methodiek spelen hierbij een grote rol.

1. Omkadering

De noodzaak aan mondiale vorming wordt vanuit het beleid verder onderschreven via eindtermen en ontwikkelingsdoelen, die sinds september 2002 voor alle secundaire scholen van kracht zijn.

De Commissie Mondiale Vorming (2002) omschrijft deze eindtermen en ontwikkelingsdoelen als een wettelijke basis die scholen nodig hebben om te werken rond mondiale vorming. Binnen de vakoverschrijdende eindtermen vinden we 'burgerzin' terug, dat als aanknopingspunt kan dienen. Hier koppelt de Commissie vervolgens verschillende invalshoeken aan vast onder de vorm van verschillende educatievormen. Deze educatievormen worden hoofdzakelijk aangeboden door externe organisaties (o.a. educatie NGO's).

1.1. De educatievormen

Hierbij krijgen twee essentiële aspecten de aandacht. Enerzijds komt de inhoudelijke dimensie naar boven. De educatievormen behandelen elk een maatschappelijk thema waarbij de link wordt gelegd naar het wereldvlak. Case (1993 in Burnouf 2004) en Begler (1993) verwijzen hier naar de zogenaamde substantieve (kennisgerichte) dimensie van mondiale vorming. De focus ligt dan op soorten kennis die inherent zijn aan een globaal perspectief. Anderzijds is er een belangrijke focus op de doelstelling van de educatievormen. Er wordt bij mondiale vorming niet enkel gestreefd naar kennisoverdracht of 'weten', minstens even belangrijk is het werken aan vaardigheden: 'kunnen' en attitudes 'willen doen'. Case (1993, in Burnouf 2004) en Begler (1993) spreken in dit verband over het veruiterlijkte domein van een mondiaal bewustzijn (vaardigheden en attitudes). Dit is een geheel van intellectuele waarden, disposities en attitudes die de bril bepalen waardoor er naar het kennisgerichte domein wordt gekeken.

De commissie Mondiale Vorming (2002) maakt een onderscheid tussen deze educatievormen met telkens hun eigen invalshoek op maatschappelijke ontwikkelingen:

- **Vredeseducatie** heeft te maken met het verwerven van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen om een vreedevolle samenleving tot stand te brengen. Invalshoeken zijn conflict en conflicthantering. De educatie behandelt thema's als oorlog en vrede, macht, geweld, vijanddenken, vooroordelen, racisme, geweldloos oplossen van conflicten, ...
- **Mensenrechteneducatie** legt de nadruk op burgerlijke en politieke rechten, maar ook op economische, sociale en culturele rechten. Recht op vrede, op ontwikkeling, op eigen cultuur, op een gezond milieu vallen hier ook onder.
- **Milieueducatie** vertrekt vanuit de milieuproblematiek in de ruimste zin: ecologische systemen, grondstoffenverbruik, afvalverwerking, recycling, alternatieve energiebronnen.

- **Ontwikkelingseducatie** focust zich op het verdelingsvraagstuk, de tegenstelling tussen arm en rijk, tussen Noord en Zuid... Alle sociale, economische, culturele, politieke, historische, geografische aspecten van ontwikkelingssamenwerking komen aan bod. Het onderscheidt zich van de andere educatievormen en wordt eerder als noodzakelijke basis, dan als onderdeel van mondiale vorming gezien.
- **Intercultureel onderwijs** leert leerlingen omgaan met diversiteit in de ruimste zin van het woord. In de loop der jaren werden verschillende accenten gelegd: gaande van de kennismaking met andere culturen tot anti-racisme. Er wordt veel belang gehecht aan ontwikkeling van sociale vaardigheden, waardoor het evolueerde van een educatievorm naar een noodzakelijke basis voor mondiale vorming.

1.2. De vakoverschrijdende eindterm 'opvoeden tot wereldburgerschap'

Opvoeden tot wereldburger is in het huidig curriculum opgenomen binnen de vakoverschrijdende eindterm 'opvoeden tot burgerzin' van de derde graad van het secundair onderwijs. De dienst voor onderwijsontwikkeling (2002) omschrijft dit onderdeel volgt: 'een proces dat bij kinderen en jongeren bijdraagt tot de ontwikkeling van opvattingen en waarden zoals solidariteit, vrede, verdraagzaamheid en sociale rechtvaardigheid en hen wapent met de kennis en vaardigheden die hen in staat stellen om naar best vermogen deze waarden uit te dragen en verandering te bewerkstelligen in hun eigen leven en in hun omgeving, zowel plaatselijk als op mondiaal vlak' (DVO, 2002).

De leerlingen kunnen

- de rol van internationale instellingen illustreren
- aantonen dat de mondiale dimensie in onze samenleving steeds explicieter wordt op onder meer politiek, economisch en cultureel vlak en dat deze evolutie voordelen biedt maar ook problemen en conflicten oplevert
- de complexiteit van internationale samenwerking toelichten aan de hand van de concepten onderlinge afhankelijkheid, beelden en beeldvorming, sociale rechtvaardigheid, conflict en conflicthantering, verandering en toekomst
- aangeven dat er verschillende opvattingen zijn over welvaart en over de herverdeling van deze welvaart
- gevoelig zijn voor de verbetering van het welzijn en de welvaart in de wereld'

1.3. De rol van Kleur Bekennen

De Federale overheid lanceerde in 1997 via de staatssecretaris voor Ontwikkelingssamenwerking het project 'Kleur Bekennen'. Doelstelling is mondiale vorming en actief wereldburgerschap in het basis-, secundair, en hoger onderwijs en het georganiseerd jeugdwerk te promoten, stimuleren en vooral provinciaal te ondersteunen. Om dit alles te verwezenlijken richtte Kleur Bekennen enerzijds in elke Vlaamse provincie een documentatiecentrum op, anderzijds kunnen scholen jaarlijks een mondiaal project of wereldburgertraject indienen, waarvoor ze financiële ondersteuning kunnen ontvangen.

Bij een **mondiaal project** wordt er gefocust op een aantal mondiale activiteiten binnen een school, een graad of een klas. Deze kunnen geprogrammeerd zijn op één dag, op een week of op verschillende tijdstippen tijdens het schooljaar. Het programma bestaat uit een gevarieerd aanbod met minstens drie activiteiten waarin informatie, educatie en animatie evenwichtig aan bod moeten komen. Belangrijk is dat er een voor- of nabespreking aan het project verbonden wordt.

Wereldburgertrajecten werken op een intensieve manier en gedurende een langere termijn (bvb. een schooljaar) aan wereldburgerschap. Scholen kunnen een eigen traject opzetten of een beroep doen op coaching van externe organisaties zoals Studio Globo, Centrum voor Informatieve Spelen, Netwerk Ontwikkelingseducatie, ... Deze organisaties hebben de experts en kennis in huis rond allerlei thema's die deel uitmaken van wereldburgerschap en zij bieden kwaliteitsvolle workshops aan, begeleiden of coachen actief leerkrachtenteams en werken tal van vormingen uit rond wereldburgerschap (Kleur Bekennen, 2005).

2. Praktische uitwerking

Begler (1993), Calder (2000) en Merryfield (1993) wijzen op het belang van de relatie tussen WAT een leerkracht geeft en HOE deze leerstof wordt gegeven. Een goede beeldvorming van mondiale vorming is daarvoor een eerste belangrijke stap. Pike (2000) geeft aan dat het definiëren van mondiale vorming op zich al een grote conceptuele uitdaging vormt voor leerkrachten. Vandeputte (2005) toonde aan dat veel leerkrachten onzeker zijn over de invulling van mondiale vorming. Daarom gaan we eerst in op de inhoudelijke concepten die binnen het Vlaamse onderwijs verbonden worden aan mondiale vorming.

2.1. Inhoudelijke concepten

Het opvoeden tot wereldburgerschap wordt benaderd vanuit vijf globale concepten (Fountain, 1996). Deze gelden zowel voor de NGO's, als voor de onderwijswereld als invalshoeken om inhoudelijk te werken.

1) Onderlinge afhankelijkheid

In onze steeds meer wereldomvattende samenleving vormen plaatsen, gebeurtenissen, problemen en mensen een ingewikkeld en broos netwerk van verhoudingen. Het begrijpen van deze onderlinge afhankelijkheid zal leerlingen toelaten een inzicht te krijgen in de systematiek van de wereld waarin we leven.

2) Beelden en beeldvorming

Beelden verwijzen naar wat we zien – andere volkeren en landen zoals ze ons worden voorgesteld via foto's, televisie, film, het gesproken en geschreven woord. Beeldvorming verwijst naar hoe we deze beelden verwerken. Leren over beelden en beeldvorming maakt jonge mensen meer bewust en gevoelig voor de gevolgen van vooroordelen over mensen die 'verschillend' zijn – qua nationaliteit, afkomst, geslacht, leeftijd of vaardigheden.

3) Sociale rechtvaardigheid

Sociale rechtvaardigheid verwijst naar algemeen geldende begrippen als eerlijkheid en mensenrechten die zowel op individueel, lokaal, nationaal als internationaal vlak kunnen worden miskend of bevorderd. Alleen als er rechtvaardigheid is kunnen mensen zich volledig ontplooiën en kunnen de voorwaarden voor duurzame vrede vervuld worden. Als ze dit begrijpen zullen jongeren opkomen voor meer rechtvaardigheid in hun eigen land en daarbuiten.

4) Conflict en conflictoplossing

Conflictoplossing is het zoeken naar methoden om met conflict en geschillen om te gaan. Vaardigheden van geweldloze conflictoplossing kunnen aangeleerd en toegepast worden bij geschillen op persoonlijk vlak, binnen een groep, een, gemeenschap of op (inter)nationaal vlak.

5) Verandering en toekomst

De wereld verandert ten gevolge van gebeurtenissen die in het verleden plaatsvonden. En in de toekomst zal de wereld blijven veranderen ten gevolge van handelingen die vandaag gesteld worden. Maar dat betekent niet dat de toekomst vooraf bepaald is. De toekomst kan verschillende vormen aannemen. Jongeren kunnen leren de processen te onderzoeken die aan de basis liggen van verandering en deze bewust gebruiken om aan een betere toekomst te bouwen.

2.2. Methodiek

De manier waarop de leerkracht mondiale vorming vervolgens zal integreren in de klas, vormt een tweede obstakel. De werkvormen en leerstrategieën komen tot stand via actie, reflectie, communicatie en coöperatie. (Commissie Mondiale Vorming, 2002). Deze zijn analoog aan deze van het sociaal leren (Vandenabeele & Wildemeersch, 2007). Merryfield (1994b) onderstreept eveneens actief - participatieve, coöperatieve en ervaringsgerichte leervormen.

- **ACTIE** hangt samen met *ervaringsgerichtheid* en benadrukt het proces van de toe-eigening in plaats van op het ontvangen van inzichten, vaardigheden en houdingen die door andere worden aangereikt. Hierdoor zal men eerder neigen naar een *procesgerichte werking*. Deze dimensie wordt vertaald in educatief principe 3 en 1 die Kleur Bekennen naar voren schuift in het werken rond mondiale vorming op scholen:

Principe 3: Kleur Bekennen vindt het belangrijk dat de school aansluit bij de ervaringen van de leerlingen en hun ervaringsgebied probeert uit te breiden. Dit ***ervaringsgericht leren*** is volgens Kleur Bekennen noodzakelijk om tot beklijvende leerresultaten te komen. Calder (2000) zegt te moeten vertrekken vanuit de interesse van de leerlingen. Als leerlingen zich anders moeten gedragen in de toekomst en de hiervoor noodzakelijke kennis, vaardigheden en waarden moeten leren, dan is ervaringsleren belangrijk.

Principe 1: Kleur bekennen gelooft in een ***procesmatige aanpak*** van wereldburgerschap op school. Op die manier krijgt het mondiale een vaste plaats in de schoolcultuur en blijft het niet beperkt tot een eenmalig initiatief. Een goed proces bestaat uit de volgende stappen: contextanalyse, draagvlak creëren, actieplannen uittekenen en uitvoeren, zelfevaluatie, bijsturing en verankering (Bocken et al., 2006).

- **REFLECTIE** brengt verdieping in het leerproces, het veronderstelt dat men stilstaat bij de actie waarmee men bezig is. Afstand en betrokkenheid zijn beiden belangrijk, net als toekomstgericht denken. Analoog is educatief principe 6 van Kleur Bekennen:

Principe 6: Kleur Bekennen vindt het belangrijk om regelmatig eens achterom te kijken om het mondiale **proces bij te sturen en te evalueren** (Bocken et al., 2006). Reflectie wordt ook door Merryfield (1993) een noodzakelijk middel geacht om educatie te verbeteren. Mondiale vorming houdt immers zowel kennis als perceptie in, en zeker in het geval van dat laatste, kan reflectie en evaluatie een grote rol spelen. Ook voor het vatten van het diffuus begrip 'mondiale vorming' kan evaluatie en reflectie helpen. Als laatste argument zijn deze werkvormen belangrijk omwille van de controverse die mondiale vorming kan creëren (politiek, religieus). Leerkrachten moeten hiermee overweg kunnen in hun eigen waarden, in de school en in de gemeenschap.

- **COMMUNICATIE** tussen doelgroep en leerkracht is erg belangrijk. De educatie wordt mee gestuurd door de leerlingen, maar de leerkracht heeft toch nog een bepaalde boodschap voor ogen. (educatief principe 2)

Principe 2: **Actieve participatie** van leerlingen door hen mee te laten denken, praten, doen en beslissen is van centraal belang. Ook andere actoren dienen actief te worden betrokken: leerkrachtenparticipatie, ouderparticipatie. De leerlingen ervaren dan dat ze als volwaardige partners mee kunnen denken, doen, praten en beslissen. Bovendien voelen ze zich meer betrokken bij het project (Bocken et al., 2006). Deze visie wordt ondersteund door onder ander Belger (1993) en Elchardus et al. (1998). Kennis over problemen alleen zorgt niet voor het veranderen van waarden of de geschikte actie, argumenteert Calder (2000), het is de actie die emotionele betrokkenheid bewerkstelligt.

- **INTERDISCIPLINAIRE COOPERATIE** drukt uit dat verschillende standpunten, met verschillende achtergronden, denkbeelden en capaciteiten aan het leerproces moeten deelnemen. Deze verschillen moeten worden ingepast in gemeenschappelijke doelen en handelingsperspectieven. (educatief principe 4) (Vandenabeele & Wildemeersch, 2007)

Principe 4: **Wereldburgerschap** moet **geïntegreerd** worden **aangepakt** door het thema in alle vakken en klassen te verweven. Kleur Bekennen heeft als doel wereldburgerschap binnen de schoolcontext te verankeren. Dat kan door het thema bijvoorbeeld in te schrijven in de visietekst of werkplan van de school. Om dit doel te bereiken is het noodzakelijk dat alle partners (leerlingen en leerkrachten, maar ook de directie, de ouders, het technisch personeel, ...) binnen de school bij het thema betrokken worden. Men wil scholen ertoe aanzetten om actief op zoek te gaan naar linken met andere schoolprioriteiten. Pas dan zal het mogelijk zijn om het 'opvoeden tot wereldburger' werkelijk in te schrijven in de schoolcultuur.

Kleur Bekennen erkent nog een vijfde principe voor het werken rond mondiale vorming, waarbij de nadruk ligt op de school en zijn omgeving:

Principe 5: Het opvoeden van een wereldburger kan pas ten volle gebeuren als de school buiten haar schoolmuren treedt en in haar omgeving op zoek gaat naar interessante partners. **Brede scholen** bestaan in allerlei vormen. Wat ze gemeen hebben, is hun samenwerking met andere instellingen zoals kinderopvang, welzijnswerk, ...

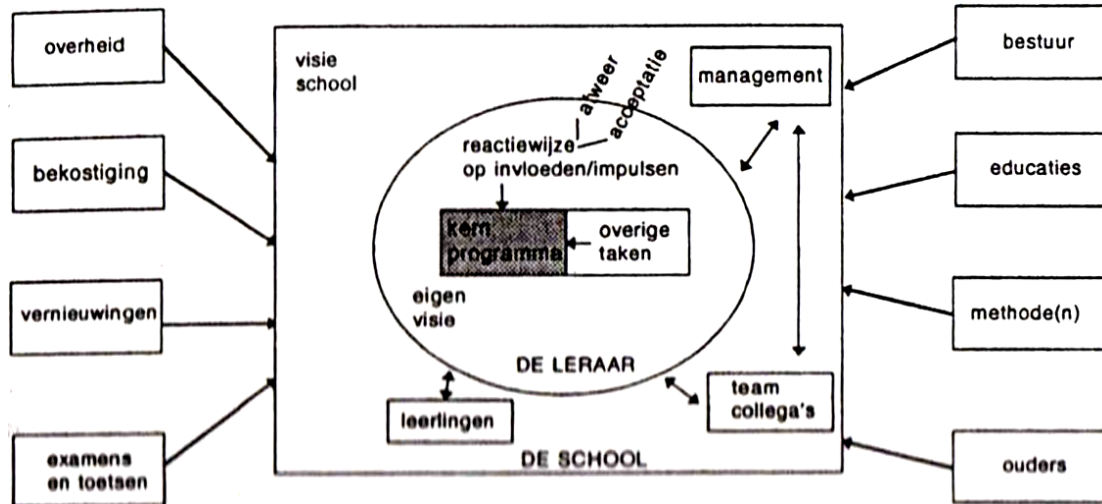
3. Besluit

Mondiale vorming wordt op verschillende manieren gestimuleerd in onze scholen. Vooral de externe organisaties en de overheid (o.a. via Kleur Bekennen) proberen via het aanbod van educaties en de inpassing van de vakoverschrijdende eindtermen mondiale vorming te stimuleren in onze Vlaamse scholen. Toch stelt Kleur Bekennen vast dat het secundair onderwijs nog te weinig wordt bereikt. De praktische uitwerking via inhoudelijke concepten stoot weer op de vaagheid en complexiteit van het begrip mondiale vorming, maar ook de methodiek roept vragen op. De manier waarop mondiale vorming idealiter wordt geïntegreerd houdt weinig rekening met de eigen inbreng van een leerkracht en de situatie van een school. Hierdoor kan een aarzelende houding van de leerkrachten ontstaan en terwijl het net zij zijn die de spilfiguur zijn.

Hoofdstuk 3. Factoren die leerkrachten beïnvloeden bij het al dan niet implementeren van mondiale vorming

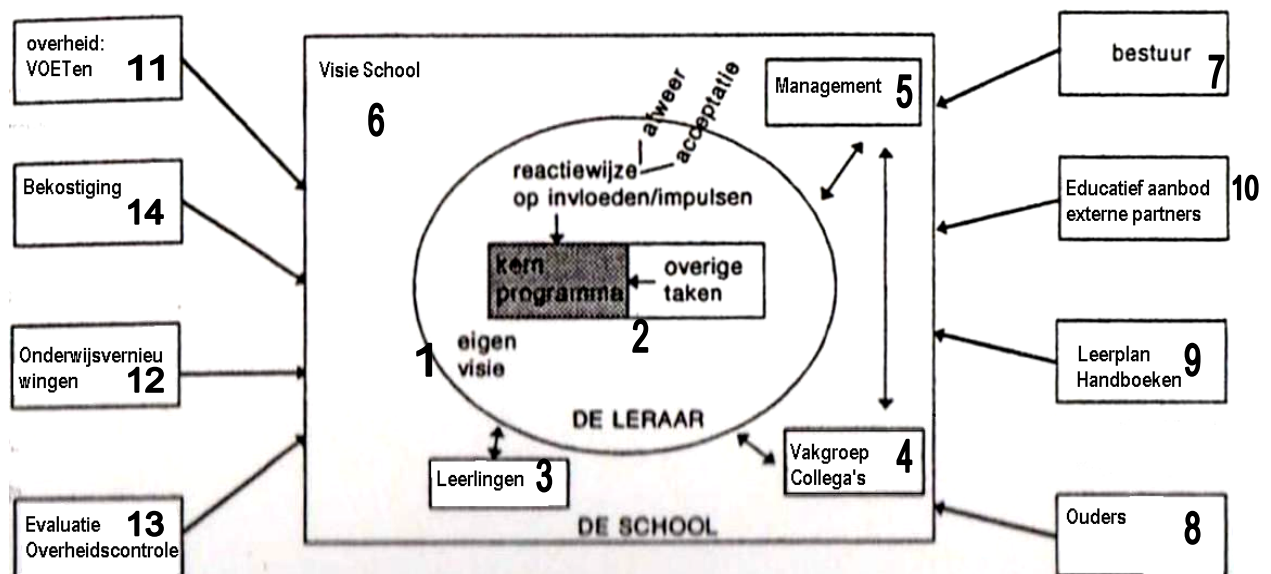
Deze leerkracht is echter onderhevig aan verschillende (zowel intrinsieke als extrinsieke) invloeden die aan de basis liggen van de effectieve uitwerking van mondiale vorming in klasverband.

Figuur invloedsnetwerk rond de leraar (Van Gennip et al., 1995)



Ik baseer me op het conceptueel werkmodel over invloedsferen op de leerkracht dat door Van Gennip, Van Pruissen en Vrieze (1995) wordt gebruikt in hun onderzoek. Ik probeer via literatuur na te gaan in hoeverre deze invloedsferen ook van toepassing zijn als we het over mondiale vorming hebben. Allereerst pas ik de figuur aan aan de Vlaamse context.

Herwerkte figuur: toegepast op de Vlaamse situatie



1. De leraar

Eerst behandel ik de persoon van de leraar, die de basis vormt voor het al of niet implementeren (Pike, 2000).

1.1. Eigen visie (1)

Het staat buiten kijf dat de *opvattingen* van de leerkracht een grote rol spelen in het al of niet implementeren van mondiale vormingsprocessen in de klas. Algemeen kan men stellen dat de opvattingen van leerkrachten redelijk stabiel zijn. Ze worden onderverdeeld in *opvattingen over de eigen doeltreffendheid als leerkracht* en *inhoud-specifieke opvattingen*. (Kagan, 1992).

Deze opvattingen zijn een component van de attitudes van de leraar. Een attitude omvat o.m. een evaluatie van mensen, objecten en ideeën (Aronson et al., 2007). Quartier (2006) geeft in haar thesis een overzicht van drie componenten die erbij terug te vinden zijn.

- 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

Op vlak van **cognitieve componenten** speelt de kennis omtrent wereldburgerschap een doorslaggevende rol. Leerkrachten voelen nauwelijks de nood om kinderen iets te leren dat ze zelf niet kennen. (Belger, 1993)

Hun *vooropleiding* toont op dit vlak nog gebreken terwijl hier net de insteek kan geboden worden om leerkrachten in opleiding de nodige kennis en vaardigheden aan te reiken voor het integreren van het thema (Vandeputte, 2005). Een duidelijke beeldvorming is cruciaal voor het ontwikkelen van begrijpbare en effectieve leerkrachtenvormingen (Belger, 1993).

De *beeldvorming van het begrip "mondiale vorming"* zorgt in deze vooropleiding en in de dagelijkse klassituatie van leerkrachten voor extra drempels. Zo blijkt ook uit conclusies van Pike (2000). Hij stoot op de conceptuele complexiteit en het gebrek aan duidelijkheid over de theoretische basis. De zoektocht naar betekenis is hier een fundamenteel probleem. Probleem hiervan is dat de manier waarop men conceptualiseert, de basis vormt voor de keuze van een leerstrategie (Belger, 1993).

Op vlak van de **affectieve component** blijken *eerder opgedane ervaringen* een belangrijke factor te zijn voor het al of niet integreren van mondiale thema's. Merryfield (1994a) toont aan dat leerkrachten minder geneigd zijn om mondiale vorming te geven wanneer ze weinig ervaringen hebben met andere culturen, zich ongemakkelijker voelen tegenover mensen die anders zijn dan zichzelf.

Wanneer we kijken naar de **gedragscomponent**, hebben we het over het effectief integreren van mondiale vorming in de klas. De *sociale houding van de leerkracht* als rolmodel heeft een invloed op de leerlingen (Elchardus et al., 1998). De verhouding tussen waarden en vaardigheden vinden we terug in het door de leerkrachten nagestreefd type burgerschap.

1.2. Leraar: kerntaak, overige taken, tijdsbesteding (2)

Van Gennip et al. (1995) stellen in hun onderzoek een *uitbreiding van de leraarsrollen* vast en dit veroorzaakt conflicten. De leraar bevindt zich in het brandpunt van verschillende verwachtingen. Vooral de overige taken vergroten als gevolg van de verantwoording naar de overheid toe en het feit dat er meer overleg en coördinatie is. De bureaucratie viert ook hier hoogtij en dit ten koste van het plannen, netwerken en experimenteren met nieuwe vormen van onderwijs en mondiale vorming. Merryfield (1994), Van Gennip et al. (1995) en Bocken et al. (2006) geven dit tijdstekort ook aan. Mondiale vorming wordt daarom vaak beschouwd als een extra opdracht die enkel wordt uitgevoerd wanneer de leerkracht klaar is met het kernprogramma. Tijd wordt aangegeven als de sleutelrol om de inhoud van het takenpakket te herdenken, een antwoord kan geboden worden door het ontwikkelen van geschikt didactisch materiaal. (Merryfield, 1994a).

Ook de methodiek die naar voren wordt geschoven bij mondiale vorming zorgt bij sommige leerkrachten voor angst omwille van het open einde van de les. Van Gennip et al. (1995) wijzen op de 'schizophrenic tasks'. Zo wordt er bijvoorbeeld van leerkrachten verwacht dat ze tegelijkertijd individueel én groepsbevorderend werken.

2. School

2.1. Leerlingen (3)

Het profiel van de leerling is veranderd door maatschappelijke invloeden, het opkomen van concentratieproblemen en het toenemen van sociaal-emotionele problemen (Van Gennip et al., 1995). Onderzoek van Meuleman (2002) geeft aan dat de leerkracht en de school in het BSO een heel grote voorbeeldfunctie hebben.

2.1.1. Interesse van de leerlingen

Jongeren uit het BSO voelen zich minder betrokken bij de ruimere wereld. Ze hebben minder interesse in politiek en buitenlandse zaken actualiteit. Pelleriaux (2000) stelde vast dat BSO-leerlingen eerder menen dat mensen alleen maar hun eigen belang nastreven en dat solidariteit en liefdadigheid maar vaag gepraat is. Ze zijn blij als ze hun vak kennen en voelen niet de behoefte ook nog authentiek te zijn (Pelleriaux, 2000). Meuleman (2002) wijst op de achtergrond van de BSO-leerlingen. Ze hebben vaak in andere studierichtingen gefaald en komen uiteindelijk met een lagere interesse in het BSO terecht. Kleur Bekennen (2005) wijst in zijn advies aan leraren zelf op het feit dat men rekening moet houden met de (zelf)beeldontwikkeling van adolescenten. De jongeren bevinden zich in een periode van identiteitscrisis, ze zijn tegelijkertijd beschaamd en trots over hun afkomst, ze vallen terug op referentiegroepen.

2.1.2. Klassamenstelling

In het BSO groeit een ethnocentrische cultuur die in meningopzicht dwars ligt op de waarden die onze samenleving huldigt. Deze verschillen kunnen enigszins verklaard worden vanuit de sociale achtergrond van de leerlingen, maar ook de schoolvorm speelt mee (Elchardus et al., 1998). Een concentratie van leerlingen met een bepaalde sociale achtergrond (zoals in het BSO) maakt dat deze ethnocentrische cultuurpatronen er veel waarschijnlijker zijn. In dit milieu ontstaat daardoor een druk om deze over te nemen, ook voor leerlingen die niet de sociale achtergrond hebben waarmee die patronen doorgaans geassocieerd worden (Elchardus & Siongers, 2003).

2.1.3. Klassfeer

Jongeren zijn mondig en kritisch, thuis 'minder opgevoed', consumptief ingesteld en lager qua niveau (Van Gennip et al., 1995). Merryfield (1994a) leert ons dat karakteristieken (leeftijd, leesniveau, referentiekaders, interesse, gebrek aan crossculturele ervaringen) van de leerlingen kunnen zorgen voor belemmeringen. De leerkracht moet ervoor zorgen dat betekenisvolle kansen worden geboden voor de leerlingen om actieve participatie en verantwoordelijkheid te verkrijgen (Ibrahim, 2005). Wat opvalt is het verschil in welbevinden bij jongeren tussen de verschillende onderwijsvormen, want deze zijn wel aanzienlijk groot. In het geval van het BSO spreekt men over de 'achterstellings- of demotiecultuur'. Deze subcultuur kan zich zeer gemakkelijk verspreiden (Pelleriaux, 2000).

2.2. Vakgroep/collega's (4)

De methodiek van een vak wordt afgesproken binnen de vakgroep van de school. Dit is een vorm van samenwerking waarbij leerkrachten van een bepaald vak of vakdomein overleggen, afspraken maken en gezamenlijke activiteiten oprichten. Hier worden onder andere de jaarplannen opgesteld op basis van de leerplannen die door koepels ter beschikking worden gesteld. Een jaarplan is een werk- en planningsdocument waarbij de uitvoering van het leerplan, voorzien door de drie onderwijsnetten in Vlaanderen, op een verantwoorde manier over het schooljaar wordt gespreid (Imbrecht & Van Petegem, 2005). Men kan mondiale vorming op twee manieren proberen te implementeren: vanuit eindtermen en op basis van leerplannen, of implementeren in het schoolwerkplan (Commissie Mondiale Vorming, 2002). Wanneer men mondiale vorming bekijkt als een nieuwe visie die de competitie aangaat met traditionele vakken in een zo al overbevraagd curriculum, dan is men verkeerd, zegt Gilliom (2001). Leerkrachten in team worden beïnvloed door hun collega's (Merryfield, 1994b). Van Gennip et al. (1995) duiden op verschillende drempels voor de samenwerking tussen collega's zoals tijdverlies, onwil, conflicten, deskundigheid, autonomie.

2.3. Management (5)

Het management speelt volgens Van Gennip et al. (1995) enkel een bureaucratische rol. Toch speelt dit een rol bij de informatiedoorstroming over vormingen, nieuw didactisch materiaal, ... Commissie Mondiale Vorming (2002) benadrukt de autonomie en keuzevrijheid van de school. Vanzelfsprekend is het aan het management om de baan vrij te maken. De positie van de directie tegenover mondiale vorming is daarom bepalend. Uit de studie van Van Gennip et al. (1995) blijkt echter de grote afwezigheid van het management bij deze zaken. Het belang van de schoolcultuur die het opvoeden tot wereldburgers als constante neemt en waarbij leerkrachten ondersteuning krijgen van het management, krijgt in het werk van Meuleman een belangrijke plaats (Meuleman, 2002). Scholen waar leerkrachten van oordeel zijn dat het schoolbeleid en hun aanpak pedagogisch doeltreffend zijn, doen het alleszins beter op vlak van bestrijden van racisme. (Elchardus & Sionger, 2003) Dit kan een mogelijk stimulans voor mondiale vorming zijn. Van Gennip et al. (1995) suggereren echter enkel een toename van de tijdsdruk op leerkrachten vanuit het management.

2.4. Visie van de school (6)

Het is belangrijk dat een school mondiale vorming integreert in het schoolplan, zo luidt het advies van de Commissie Mondiale Vorming. De school kan kiezen om wereldburgerschap te verankeren in het pedagogische project en het schoolwerkplan. (Commissie Mondiale Vorming, 2002). Schoolkenmerken die betrekking hebben op participatie van de leerlingen op de school, zowel in besluitvorming van de school als daarbuiten, hebben een duidelijke invloed op waardevorming en kunnen de integratie van mondiale vorming in een school stimuleren. Een democratische school die participatie en betrokkenheid bevordert heeft een gunstige invloed op verdraagzaamheid en welbevinden van zowel leerlingen als leerkrachten (Elchardus et al., 1998).

3. Omgeving

3.1. Bestuur (7)

Het bestuur van de school vormt het bevoegde gezag van een school. Formeel-juridisch hebben deze schoolbesturen een grote invloed, ze zijn in alle opzichten verantwoordelijk voor het functioneren van de school en staan borg voor de vrijheid van onderwijs. Onderwijsinhoudelijk is er echter geen invloed (Van Gennip et al., 1995).

3.2. Ouders (8)

Van Gennip et al. (1995) tonen echter dat de invloed van ouders op de effectieve tijdsbesteding, inhoud en vormgeving van de vakken niet veranderd is. Wel is de waardering van ouders voor het werk van de leerkracht verminderd. Ook de Commissie Mondiale Vorming (2002) wijst op de actieve rol van ouders bij de integratie van mondiale vorming. Wanneer er om meer mondiale vorming gevraagd wordt, zal de school hier meer op inzetten. De omliggende gemeenschap kan eveneens een invloed zijn. Leerkrachten ervaren dat bv. racistische, lokaal religieuze meningen of conservatisme belemmerend voor mondiale vorming (Merryfield, 1994a).

3.3. Leerplan en handboeken (9)

De leraar blijft nog steeds de vormgever van het onderwijs. (Van Gennip et al., 1995). De vraag is in hoeverre de vakoverschrijdende eindtermen in rekening worden gebracht bij de uitwerking van het leerplan. De leerplannen van de netten suggereren wel bepaalde methodieken en verwerken deze in verschillende handboeken. Gevolg is dat leerkrachten aan de hand van dit handboek gaan werken. Een kritische blik op dit materiaal is cruciaal (Merryfield, 1994a). De aanwezigheid, recentheid en kwaliteit van het didactische materiaal beïnvloedt de manier waarop en in hoeverre een leerkracht mondiale vorming gestalte zal geven in de klas (Merryfield, 1994b).

3.4. Educatief aanbod van externe partners (10)

Educatie aangeboden door externe partners wordt voornamelijk gezien als aanvullend. Vooral vakken die hoger in hiërarchie staan gebruiken minder materiaal of expertise. Drempels voor educatie worden gevonden in het moeilijke taalgebruik, het tijdsgebrek, het te ruime aanbod en de aansluiting bij de lessen (Van Gennip et al., 1995). De Commissie Mondiale Vorming (2002) suggereert dat de afstemming van NGO's en verschillende aanbodverstrekkers beter moet kunnen mits duidelijke afspraken tussen de actoren.

NGO's kiezen tegenwoordig nog te weinig voor de beïnvloeding van het leerkrachtenteam. Aangeboden materiaal is vaak te hoog gegrepen (Van Gennip et al., 1995). Het sluit niet aan bij de leefwereld en het taalgebruik van de BSO-leerlingen. Meuleman (2002) stelt vast dat de slaagkans van een workshop in het BSO vooral te vinden is in de gebruikte methodieken en niet inhoudelijk. Het vertrekken van de leefwereld en gebruik van eenvoudige en concrete tekst en theorie is nodig, en net dit aanbod ontbreekt. Waar de nood aan wereldburgerschap het grootst is, is juist het aanbod te klein. Ook wordt te weinig rekening gehouden met de onderwijscontext. NGO's geven geïdealiseerde visies die onduidelijk zijn over hun verwachtingen. Verder wordt er weinig aandacht gegeven aan de relatie inhoud - proces, die voor mondiale vorming cruciaal is (Begler, 1993).

3.5. Overheid (11)

De vakoverschrijdende eindtermen bieden aanknopingspunten voor wereldburgerschap, maar niet alle educatievormen zijn aanwezig (vredeseducatie ontbreekt regelmatig). De afstemming van verschillende initiatieven inzake mondiale vorming blijft problematisch tussen de verschillende overheden. De Vlaamse overheid ontwikkelt eindtermen, die dan op hun beurt worden verwerkt in het leerplan per onderwijsnet. Op die manier kunnen er impulsen worden gegeven aan een school om aan mondiale vorming te doen (Commissie Mondiale Vorming, 2002).

De effectieve inpassing van mondiale vorming is echter de verantwoordelijkheid van de school. Volgens Begler (1993) kan de leerkracht zelf maar heel weinig veranderen aan het curriculum, maar de vaardigheden voor mondiale vorming kunnen wel breed worden ingepast in de vakken. Zoals eerder vermeld zorgt ook het overbevolkte curriculum ervoor dat leerkrachten mondiale vorming bekijken als een aanvulling op de gewone lessen (Van Gennip et al., 1995).

3.6. Onderwijsvernieuwingen (12)

Van Gennip et al. (1995) onderstrepen persoonlijke kwaliteiten als doorslaggevend in het adequaat omgaan met vernieuwingen. Het tijdsintensieve en de afstand tussen de individuele beleving en de strategie of werkwijze van de overheid zijn belemmerend.

Veel educatieve hervormingen worden van bovenaf opgedrongen. Deze werden bevonden als minder effectief omdat ze de mening van directies en leerkrachten negeren (Day et al., 2000). Verandering van curriculum moet volgens El-Sheikh Hasan (2000) gebeuren op het operationele niveau. Leerkrachten zijn onzeker bij het implementeren van nieuwe methoden en vakinhouden en staan er sceptisch tegenover (Van Gennip et al., 1995). Tye (1993) erkent dit ook, maar vindt deze houding niet weerbarstig. Leerkrachten zijn diegenen die de vernieuwing moeten invoeren in de klas en zijn door hun houding gewoon realistisch.

3.7. Evaluatie/overheidscontrole (13)

Mondiale vorming omvat procesdoelen en dus kennis, vaardigheden én attitudes, welke moeilijker te beoordelen zijn. De vakoverschrijdende eindtermen worden geëvalueerd door de inspectie tijdens de schooldoorlichting. De inspanningsverplichting ten aanzien van vakoverschrijdende eindtermen wordt dan nagegaan. Het is aan de school zelf om verantwoordelijkheid te nemen om deze aan te tonen (DVO, 2007).

3.8. Bekostiging (14)

Momenteel is er financiering in het kader van wereldburgerschap vanuit verschillende initiatieven. Hier is afstemming tussen de verschillende overheden nodig, stelt de Commissie Mondiale Vorming (2002). Ik neem aan dat financiële ondersteuning een extra stimulans creëert voor scholen. Van Gennip et al. (1995) bevestigen deze veronderstelling. Meuleman (2002) toont aan dat het aanbod vaak een te hoog prijskaartje heeft.

4. Besluit

Op basis van het invloedsnetwerk van Ven Gennip et al. (1995) ging ik op zoek naar literatuur rond mondiale vorming die aansluit bij de factoren die een invloed hebben. Deze factoren zijn zowel intrinsiek (gelegen in de persoon van de leerkracht zelf) als extrinsiek. De extrinsieke factoren zijn gelegen in de kerntaak van de leerkracht, de school (leerlingen, collega's, management, visie school) als in de omgeving van de leerkracht (overheid, bekostiging, onderwijsvernieuwing, evaluatie, bestuur, educatief aanbod externe partners, leerplannen en handboeken en ouders).

Inleiding

In het gedeelte rond de onderzoeksmethodologie ga ik in op de empirische studie die aan deze masterproef verbonden is. Eerst schets ik het onderzoeksdoel en de onderzoeksvragen. In een tweede onderdeel beschrijf ik het onderzoekstype en de onderzoeksopzet. Nadien is er een overzicht van de manier van dataverzameling en data-analyse. Tenslotte formuleer ik bedenkingen over de methodologische kwaliteit en beschrijf ik de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek.

1) Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

1. Onderzoeksdoel

Ik wil onderzoeken welke factoren een leerkracht al dan niet beïnvloeden bij het integreren van mondiale vormingsprocessen in de klas of school. Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan Kleur Bekennen haar beleid beter afstemmen op de noden van leerkrachten in het BSO.

2. Onderzoeksvragen

Aan de hand van de probleemstelling en de literatuurstudie komen we tot de volgende onderzoeksvragen:

- ◆ Op welke manier definiëren leerkrachten het begrip ‘wereldburgerschap’?
- ◆ Op welke manier integreren leerkrachten mondiale vorming in de lessen? In de school?
- ◆ Welke factoren zijn van invloed op het al dan niet willen of kunnen integreren van mondiale vormingsprocessen in het beroepssecundair onderwijs?
 - Welke factoren stimuleren het integreren van mondiale vormingsprocessen voor leerkrachten in het beroepssecundair onderwijs?
 - Welke factoren belemmeren het integreren van mondiale vormingsprocessen voor leerkrachten in het beroepssecundair onderwijs?

2) Onderzoekstype en opzet

1. Onderzoekstype

Kwalitatief onderzoek is aangewezen bij het peilen naar betekenisgeving en ervaringen van personen. (Baarda en De Goede, 2005). Dit onderzoek is een **beschrijvend** onderzoek omdat het

de visies van betrokken leerkrachten op mondiale vormingsprocessen wil weergeven en wil inventariseren welke factoren een rol spelen bij het al dan niet implementeren ervan. Verder kan het onderzoek **exploratief** worden genoemd omdat er een inventaris wordt gemaakt van deze factoren.

2. Onderzoeksopzet

Omdat uit de vraagstelling blijkt dat een overzicht of inventarisatie nodig is, lijkt een **survey** het meest geschikte ontwerp. Zo beschrijft men opvattingen, betekenissen die mensen aan iets of iemand toekennen, wat het geval is voor deze onderzoeksvraag. De opvattingen omtrent mondiale vormingsprocessen in BSO worden bij meerdere respondenten bevestigd. Ik wil immers de centrale tendens van de opvattingen en meningen van een grote groep personen beschrijven. De informatie moet bruikbaar zijn om de doelgroep in het algemeen beter te kunnen bereiken.

3) Dataverzameling en analyse

1. Dataverzameling

1.1. Dataverzamelmethode

De literatuurstudie draagt bij tot een theoretische exploratie en het definiëren van enkele centrale concepten. (Baarda en De Goede, 2001) Op basis van de bevindingen in de literatuur werd een beter beeld geschetst van de mogelijke relevante factoren. Om de gevonden informatie in de literatuur te koppelen aan de ondervindingen van personen in de praktijk, werd gekozen voor het **groepsinterview**. De ecologische validiteit van het onderzoek blijft groot doordat ik onderzoek zal doen onder alledaagse omstandigheden. Er is slechts in geringe mate sprake van 'interviewer bias' (beïnvloeding van de respondenten door interviewer) omdat de leerkrachten vooral op elkaars mening ingaan. Nadelig is de onmogelijkheid om dieper in te gaan op een onderwerp in groep en de kans op competitiegedrag. Ik tracht er daarom op te letten dat alle leerkrachten genoeg aan bod komen.

Mijn voorkeur gaat uit naar een **half – of gedeeltelijk gestructureerd interview**: de onderwerpen en ook de belangrijkste vragen en de volgorde liggen hierbij vast.

1.2. Onderzoekspopulatie en steekproef

De **onderzoekspopulatie** voor dit onderzoek bestaat uit leerkrachten uit het beroepssecundair onderwijs. Bij het samenstellen van het leerkrachtenteam stel ik enkele voorwaarden.

- Omdat de vakoverschrijdende eindterm 'opvoeden tot wereldburger' expliciet bij de derde graad vermeld wordt, bevestig ik enkel leerkrachten van de *derde graad BSO*.
- Op basis van vakinhoud kies ik de *leerkrachten levensbeschouwing en Project Algemene Vakken*. Ik veronderstel dat voor deze leerkrachten de stap naar mondiale vorming sneller gezet is.
- Omdat de praktijkvakken het merendeel van de lessen innemen, is het belangrijk ook een *praktijkleerkracht* te betrekken. Het verschil op vlak van wereldburgerschap tussen praktijk en theorievakken kan spelen.

Ik koos een **gerichte of beredeneerde steekproef** en bevroeg 12 leerkrachtenteams. Deze kwamen uit drie categorieën scholen die in de databank van Kleur Bekennen staan:

- scholen die een *wereldburgertraject* volgen of op procesmatige wijze bezig zijn met mondiale vorming volgens de principes van Kleur Bekennen,
- scholen die enkel *kortdurende projecten* opzetten (een dag, of een week in het jaar)
- scholen die uit het wereldburgertraject gestapt zijn of *niet meer deelnemen* aan de activiteiten van Kleur Bekennen

En verder opdeling werd gemaakt tussen stedelijke en niet-stedelijke scholen omdat de omgeving beïnvloedend kan zijn. Ook de invulling van, levensbeschouwing kan verschillen, vandaar de opdeling tussen de verschillende onderwijsnetten via het onderscheid tussen gesubsidieerd vrije scholen en scholen die rechtstreeks door de overheid worden ondersteund.

Schematisch ziet deze steekproef er als volgt uit:

Werking KLB	Gesubsidieerd vrij onderwijs		Gesubsidieerd officieel, gemeenschapsonderwijs	
	Stedelijk	Niet-stedelijk	Stedelijk	Niet-stedelijk
Wereldburgertraject (procesmatig)	X	X	X	X
Kortdurende projecten	X	X	X	X
Gestopt	X	X	X	X

1.2.1. Werving van de respondenten

Op basis van de schematische steekproef werd een lijst gemaakt van de aan te schrijven scholen. In eerste instantie richtten we een brief aan de directie (zie BIJLAGE 1). In een tweede fase werden de contactpersonen van Kleur Bekennen (indien bekend) opgebeld of via een e-mail herinnerd aan de brief. In alle gevallen was er een hoge non-respons. Uiteindelijk werden 12 scholen bereid gevonden om mee te werken.

1.2.2. Profiel van de respondenten

De respondenten waren leerkrachten project algemene vorming, leerkrachten levensbeschouwing en leerkrachten praktijk. Een gedetailleerde lijst is in BIJLAGE 2 weergegeven.

1.3. Procedure interviews

Alle interviews op één na werden afgenomen op de school van de respondenten zelf. Er werd uitdrukkelijk gevraagd om het interview in een afzonderlijk lokaal af te nemen, om storingen te elimineren. De tijdsduur van de interviews varieerde van 50 min tot 1 uur 30. Ze werden geregistreerd met een dictafoontje, waarvoor aan het begin van de bevraging toestemming werd gevraagd mits garantie van anonimiteit. Na afloop van het interview werd steeds gevraagd of de respondenten nog iets hadden toe te voegen of iets wilden veranderen van wat gezegd was (zie BIJLAGE 3).

2. Data-analyse

Dit onderzoek verliep volgens een cyclisch-iteratief proces, kenmerkend voor kwalitatief onderzoek: dataverzameling en analyse worden op elkaar betrokken en verlopen geïntegreerd (Baarda en De Goede, 2001). Op de uitgeschreven interviews werd een inhoudsanalyse uitgevoerd. Hiervoor werd gebruik gemaakt van het computerondersteningsprogramma ATLAS-TI. Alvorens te starten met de codering werd een codeboek (zie BIJLAGE 4) opgesteld op basis van het interviewschema. Dit werd tijdens het coderen aangevuld.

4) Methodologische kwaliteit

1. Betrouwbaarheid

Door de gevolgde onderzoeksweg weer te geven, tracht ik de externe betrouwbaarheid van het onderzoek te verkrijgen. Externe betrouwbaarheid slaat op het feit dat de onderzoeksresultaten onafhankelijk zijn van de onderzoeksuitvoering (Baarda en De Goede, 2001). Bij interne betrouwbaarheid geldt de mate waarin collega onderzoekers met dezelfde onderzoeksprocedure tot dezelfde resultaten komen (Baarda & De Goede, 2001). Kwalitatief onderzoek maakt volledige objectiviteit onmogelijk. Er werd wel gepoogd om alle interviews letterlijk weer te geven, en de verschillende stappen van de gegevensverwerking duidelijk te maken. Ik kan niet uitsluiten dat mijn eigen opvattingen als onderzoeker de interpretatie van de gegevens kunnen beïnvloeden.

2. Validiteit

Hier is er ook sprake van interne en externe validiteit. Interne validiteit geeft de mate weer waarin de bevindingen betekenisvol zijn (Baarda & De Goede, 2001). Geven de verzamelde gegevens in dit onderzoek met andere woorden een juist beeld van de factoren die leerkrachten beïnvloeden bij het integreren van mondiale vorming in het beroepssecundair onderwijs? Om dit te bevorderen werden de respondenten duidelijk geïnformeerd over de opzet van het interview en werden niet-suggestieve vragen gesteld. Het is echter denkbaar dat de respondenten sociaal wenselijke antwoorden gaven, zeker omdat dit onderzoek gebeurde in het kader van een organisatie die scholen financieel ondersteunt. De respondenten werden aan het begin van het interview verzekerd van de onafhankelijkheid van het onderzoek en de noodzaak aan zowel positieve als negatieve feedback. De externe validiteit, de generaliseerbaarheid van mijn onderzoeksresultaten is verwaarloosbaar. De bevindingen in dit onderzoek kunnen wel als leidraad dienen voor later onderzoek.

Inleiding

In het eerste hoofdstuk rapporteer ik de manier waarop wereldburgerschap wordt ingevuld door de leerkrachten. In een tweede hoofdstuk focus ik op de verschillende factoren die leerkrachten wel of niet beïnvloeden. Om de authenticiteit van de bevindingen te illustreren, maak ik gebruik van letterlijke verwoordingen en fragmenten uit de interviews.

Hoofdstuk 1. Het concept wereldburgerschap

1. Inhoudelijk

Allereerst dient te worden opgemerkt het omschrijven van wereldburgerschap door de leerkrachten werd onthaald als een moeilijke vraag. Ze geven aan dat het moeilijk is om een afgelijnde definitie te geven. Enkele leerkrachten verwijzen onmiddellijk naar het leerplan. Wanneer wereldburgerschap op niveau van de BSO-leerling wordt bevestigd, komen verschillende aspecten aan bod. Ik link deze aspecten aan de acht karakteristieken van multidimensioneel burgerschap, zoals geformuleerd door Cogan en Derricott (2000), om ze vervolgens te verbinden met de 5 inhoudelijke concepten.

1.1. Onderlinge afhankelijkheid

De meerderheid van de respondenten halen aan dat de leerlingen de problemen in mondiale samenleving moeten (her)kennen. Het aanpakken van deze problemen wordt echter niet vermeld.

R 7: "t is alleszins de mentaliteit waarbij ze het besef hebben dat ze deel uitmaken van een groter geheel, dat het niet hun of hun specifiek groepje is, wat dat dan ook is, familie, vrienden, in de klas, maar dat het meer is dan dat."

Meermaals wordt hierbij ook het belang van de actualiteit aangehaald als informatiebron voor mondiale kennis en de link met de wereld.

Minder dan de helft van de respondenten halen aan dat de leerlingen als wereldburger de dingen kritisch en systematisch moeten kunnen bekijken.

R 27: "t is een uitdaging om met die jongeren op weg te gaan en hun oogkleppen te doen verbreden, dat ze eens een andere bril opzetten en leren kijken naar de dingen die dicht bij hen en ook veraf gebeuren, denk ik. Ik denk dat dat de uitdaging is."

1.2. Beelden en beeldvorming

Iedereen van de respondenten denkt bij het begrip wereldburgerschap spontaan aan culturele verschillen en het begrijpen, aanvaarden, appreciëren en tolereren ervan. De culturele dimensie

van wereldburgerschap wordt over het algemeen als eerste aangehaald en krijgt ook de belangrijkste plaats toebedeeld door de leerkrachten.

R 5: "Ik vind het belangrijk dat leerlingen die hier weg gaan al zeker de ander culturen waar ze het meest mee in contact komen, moeten kennen, dat ze daar al een bepaalde kennis over hebben. Dan heb ik het over de Islam en het Jodendom, dat ze daar al zeker wat kennis over hebben, gewoon in functie van het beter begrijpen van die culturen."

1.3. Sociale rechtvaardigheid

Het merendeel van de respondenten wijst tijdens het interview op het belang van samenwerken met anderen en zijn/haar verantwoordelijkheden opnemen in de maatschappij.

R 33: "Ze functioneren altijd mee in de wereld eh, en als je naar hun eigen interesses en activiteiten buiten school kijkt, dan is dat op de werkvloer, dan staan zij toch heel vaak ook in contact met anderen. En dan gaat het over verantwoordelijkheid, respect, leren omgaan, hoe ga je om met de anderen, ... dat denk ik."

De link met mensenrechten wordt door sporadisch aangehaald, hoewel in de helft van de scholen wordt samengewerkt met Amnesty International rond mensenrechten.

1.4. Conflict en conflictoplossing

De capaciteit om conflicten op een geweldloze manier op te lossen wordt ook slechts door een heel klein deel van de respondenten aangehaald. Het gaat hier dan voornamelijk over de noodzaak om relatiedeskundiger te worden.

R 17: "ja en ge moet dat ook doen hier he, want als ge dan gewoon, als ge ze niet leert met elkaar omgaan, dan hebben ze een groot probleem, zeker hier in Genk he, ik bedoel, hier zijn heel veel verschillende culturen, en je moet leren met elkaar omgaan, want anders krijg je van die toestanden zoals in Brussel of in Parijs."

1.5. Verandering en toekomst

Wanneer we kijken naar de wil en bekwaamheid om te participeren in het beleid op lokaal, nationaal en international niveau, haalt slechts een kleine minderheid deze karakteristiek aan.

R 28: "dat leerlingen vaak heel apolitiek zijn, en ook vaak tegen de politiek zijn van 'dat zijn allemaal zakkenvullers', en dat je daar dan eigenlijk zo wat bij blijft stilstaan van 'ja waarom zijn die er, en wat is de taak van de politici, en wat doen die voor u?' en ze zo'n dingen bijbrengen, dat ze daar ook leren"

Ook de wil om zijn/haar levensstijl en consumptiegewoonten aan te passen om het leefmilieu te beschermen wordt slechts door een kleine minderheid aangehaald.

2. Gebruikte methodiek in de scholen

2.1. Didactische werkvorm

2.1.1. Klasgesprek

Alle leerkrachten geven aan dat ze gebruik maken van een klasgesprek om het thema te bespreken. Dit kan door de leerlingen zelf aangebracht worden of uit de actualiteit komen (krant, radio, film). Het klasgesprek wordt ook gebruikt bij de voor- of nabespreking van een mondiale dag. Vooral de respondenten godsdienst en PAV richten zich hierop.

2.1.2. Externe inbreng

In de lessen zelf wordt weinig met externe partners gewerkt. Hier wordt wel gebruik van gemaakt tijdens de mondiale projecten. Het gaat dan zowel om getuigenissen als workshops van organisaties uit de omgeving of niet-gouvernementele organisaties. Zeker de helft van de leerkrachten vindt het noodzakelijk dat er een deskundige komt spreken rond wereldburgerschap.

2.1.3. Uitstap

Bijna alle scholen organiseren uitstappen in het kader van mondiale vorming, onder andere de Matongé-wijk, het fort van Breendonk, ... De respondenten vinden het maken van deze uitstappen erg belangrijk omwille van de educatieve waarde ervan: concrete ervaringen en activiteiten.

Twee respondenten geven aan dat het maken van uitstappen met BSO-leerlingen niet evident is, onder andere omwille van de stages die moeten worden gevolgd door de leerlingen en omwille van het groot aantal richtingen binnen de BSO-structuur.

Vier scholen zijn eveneens bezig met uitwisselingsprojecten met scholen in het Zuiden of Oost-Europa. Deze projecten worden door de respondenten van de scholen in kwestie zeer hoog ingeschat.

R 24: "De laatste tien jaar, hebben we drie keer een uitwisseling kunnen organiseren. En we weten dat dat een heel sterke formule is. [...] want ja, als ge die mannen dan laat getuigen voor de leerlingen, dan zitten die daar met open mond naar te luisteren, en op zo n moment dan staan we daar zelf versted van."

Vijf scholen met sociale richtingen binnen BSO hebben zich geëngageerd in sociale projecten met personen met en handicap en bejaarden.

2.2. Didactisch materiaal

Materiaal wordt vooral door de leerkrachten godsdienst en PAV gebruikt. Opmerkelijk is dat 1 praktijkleerkracht gebruik maakt van FSC-gelabeld hout (duurzaamheidgarantie).

Het gebruikte materiaal is vooral beeldmateriaal, teksten, video's, film, ... De helft van de respondenten verwijzen regelmatig naar de actualiteit en beschouwen dit als een dankbare en noodzakelijke bron voor wereldburgerschap.

Evenveel respondenten gebruiken materiaal dat geproduceerd is door externe partners (voornamelijk Amnesty International, Studio Globo en Broederlijk Delen). Enkelen wijzen op het belang om kritisch tegenover de kwaliteit van dit materiaal te staan. Het tijdrovende zoeken naar spelen wordt hier als nadeel genoemd, mede omwille van het ruime aanbod.

R 2: "ja moet daar veel nog gaan zelf zoeken he, plus dat.. ja... ik zou sowieso graag dat materiaal eerst eens zien. Want op een website ogen dingen soms mooi, maar met een tekst lezen, [...] ge moet dat meemaken met uw gasten en ja ,dat weet ge soms niet "

Educatief materiaal in spelvorm wordt door een minderheid van de leerkrachten gebruikt. Mogelijke drempels zijn het taalgebruik, de duur van het spel, te grote doelstellingen, de zoektocht naar geschikt materiaal en de voorbereiding.

Hoofdstuk 2. Factoren die leerkrachten beïnvloeden bij het al dan niet implementeren van mondiale vormingsprocessen

1. Op niveau van de leerkracht

1.1. Attitude van leerkracht

Deze factor wordt opgesplitst in drie componenten op basis van het literatuuronderzoek en op basis van de antwoorden van de respondenten. De cognitieve component wordt beïnvloed door de vooropleiding, de kennis omtrent mondiale vorming en eveneens door nascholingen. De affectieve component wordt beïnvloed door eerdere ervaringen. De gedragscomponent tenslotte wordt beïnvloed door de sociale houding van de leerkracht zelf en zijn of haar vaardigheden.

1.1.1. Cognitieve component

Wat de vooropleiding betreft, valt vooral op dat die invloed heeft op de leerkrachten PAV. Zij oriënteren zich in de lessen PAV meer op kennis uit de vooropleiding. De meeste respondenten verwijzen niet spontaan naar hun vooropleiding.

R 29: "en je merkt dat dan bijvoorbeeld een leerkracht die bijvoorbeeld geschiedenis geeft, die gaat dan in PAV ook veel harder gericht zijn op geschiedenis. [...] Dus zoals je zegt, er is een heel ruim aanbod en je mag daaruit halen wat jij het interessantste vind, maar als ik dan zo hoor... of als ik het dan in 't zevende jaar bekijk dan vind ik het een beetje te weinig op maat van de leerlingen."

Het gaat in deze om aanvullende lerarenopleidingen aan de universiteit en deze bereiden volgens een respondent niet voor op lesgeven in BSO noch op mondiale vorming.

Slechts één respondent gaf aan tijdens zijn vooropleiding kennis te hebben gemaakt met wereldburgerschap. Dit werkt duidelijk stimulerend om verder te zoeken naar materiaal.

Kennis over mondiale problemen is volgens een meerderheid van de respondenten kennis van de actualiteit. Het volgen hiervan kan dus stimulerend zijn. Enkele leerkrachten geven aan dat ze minder bagage hebben m.b.t wereldburgerschap. Opvallend is dat volgens de respondenten de nadruk op vaardigheden veel groter is dan deze op kennis, terwijl het thema toch ook de nodige kennis vereist. Leerkrachten zoeken daarom materiaal en verrichten na de les opzoekwerk.

R 23: "natuurlijk ge kunt altijd een link leggen, ook via de actualiteit over bijvoorbeeld de mijnbouw en de oorsprong van de grondstoffen, bijvoorbeeld als ze koper aan't bewerken zijn, zodus... [...] maar 't is wel moeilijker om in praktijkvakken zo'n zaken aan te brengen. "

Het volgen van bijscholingen werd door slechts een minderheid van de leerkrachten ondernomen. Vooral leerkrachten praktijk geven prioriteit aan de vakgerichte bijscholingen. Leerkrachten zeggen wel interesse te hebben, maar slechts één onder hen ging effectief.

1.1.2. Affectieve component

Ervaring wordt op twee manieren vermeld. Ten eerste wordt het frequent aangehaald als belangrijk bij het werken met BSO-jongeren. Veel leerkrachten baseren zich op eerdere ervaringen voor het integreren van wereldburgerschap en benadrukken onderwijservaring in het algemeen.

Verder is ook duidelijk dat diegenen met een voorgeschiedenis in de Noord-Zuidbeweging meer bagage en engagement hebben. In twee scholen waren deze personen duidelijk de trekkers. Dit bevestigt de visie van Merryfield (1994a) over ervaring als een stimulerende factor.

1.1.3. Gedragscomponent

Voor de sociale houding van de leerkrachten maak ik een onderscheid tussen het persoonlijk belang dat men eraan hecht en de noodzakelijkheid van wereldburgerschap bij jongeren.

Alle leerkrachten vinden het belangrijk dat er rond mondiale vorming wordt gewerkt. Dit omdat zichzelf inherent de waarden onderschrijven. De leerkrachten sluiten aan bij kritisch-democratisch burgerschap van Leenders en Veugeleers (2004). Deze onderliggende visie is een duidelijke stimulans voor de respondenten. Enkele praktijkleerkrachten geven prioriteit aan de opleiding of vakkennis, wereldburgerschap is bijkomstig.

De meeste van de respondenten vinden het ook noodzakelijk dat er met BSO-leerlingen rond mondiale vorming gewerkt wordt.

R 31: "allez, dat is de paradox he, ze kunnen het niet, anderen kunnen het wel en die staan dan ook al een stap verder, en dan gaat ge later in hun wereldburgerhouding...ja ze staan er verder vanaf want ze hebben nooit echt de gelegenheid gekregen om echt met zo'n dingen in contact te komen. Allez, in 't beste geval zou dat zo de kers op een taart zijn he, zeggen van 'ge werkt over de jaren heen rond wereldburgerschap en in het zevende jaar gaan ze allemaal naar een land'."

Een bedenking van één leerkracht heeft betrekking op het beklijvende van deze mondiale vorming. De vraag in hoeverre de vorming zinvol is en dus blijft bij leerlingen, wordt immers nooit gesteld. Dit heeft uiteraard invloed op de leerkracht. Wanneer deze het idee heeft dat de leerstof niet beklijft, kan dit belemmerend werken. Hierbij dient vermeld dat mondiale vorming zich op niveau van BSO-leerlingen volgens de meeste leerkrachten hoofdzakelijk situeert in de eigen omgeving en de actualiteit.

Vaardigheden zijn volgens alle respondenten belangrijk bij het onderwijzen van BSO-leerlingen. Het kennen en in de hand hebben van de klas worden benadrukt, een thema als mondiale vorming kan immers ontaarden in iets wat men niet voor ogen had. Belangrijk zijn communicatieve vaardigheden (in relatie gaan met de leerlingen), oprechtheid en openheid. Dit onder de knie hebben werkt dus duidelijk stimulerend.

R 31: "ja ik denk dat zij gewoon geleiding nodig hebben in het verwerken van al die informatie, dat komt zodanig op hun af... Da 's niet dat... zij doen hun oren het minst van al toe, denk ik. En die zijn ook 'pur sang', die komen ook met die dingen terug naar u. Alleen, soms kunnen ze zelf die nuancerings niet aanbrengen, en daar hebben ze hulp bij nodig. Dat is eigenlijk, allez, wij zijn nu eigenlijk meer coachen dan leraren he. En ja.. van leraren in een traditionele zin van vroeger dan toch [...] Dat maakt het zwaar leerkracht te zijn, want ge zijt niet alleen maar iemand die inhoud overbrengt, die relaties bemiddeld en die zelf kwetsbaar in die relaties gaat staan."

1.2. Tijdsbesteding: kerntaak, overige taken van de leerkracht

Alle respondenten noemen tijd als één van de grootste belemmeringen. Dit werd in de literatuurstudie aangehaald door onderzoekers als Merryfield (1994a), Van Gennip et al. (1995) en

Bocken et al. (2006). Hiervoor worden verschillende redenen gegeven, die toch op overeenstemming duiden bij de meeste respondenten. Ik haal de voornaamste redenen aan.

- Respondenten van 6 scholen geven het teveel aan administratie als belemmering. Een minderheid pleit voor het opnieuw duidelijk stellen van de kerntaken van de leerkracht.
- De leerkrachten van 3 scholen geven aan dat het programma voor de BSO-leerlingen zo al te vol zit op een jaar, de stages, examenperiode en bestaande projectweken laten geen tijd voor extra initiatieven.
- De respondenten van 6 scholen geven aan dat in de samenwerking met externe organisaties veel te veel tijd kruipt (zoeken van contacten, zoeken van geschikt didactisch materiaal, papierwerk en de noodzaak van verplaatsing met de leerlingen)

In 2 scholen werden twee leerkrachten aangesteld met de coördinerende functie voor de vakoverschrijdende eindtermen. Deze aanstelling zorgde voor een stimulans van de werking rond mondiale vorming.

2. Op niveau van de school

2.1. De leerlingen

2.1.1. Interesse

Leefwereldgericht werken is een cruciaal voor wereldburgerschap, maar juist hier stoot de meerderheid van de respondenten op moeilijkheden. De leefwereld van de BSO-leerling is eerder beperkt, zo geeft de meerderheid aan en daarom is de aansluiting met mondiale vorming moeilijk. De jongeren zijn in de derde graad vaak al ouder en hun aandacht gaat vooral naar werken. Slechts enkele respondenten onderstrepen de creativiteit van de leerkracht om hiermee te werken. Verder zijn de meeste respondenten het erover eens dat BSO-leerlingen hoofdzakelijk zwart-wit denken en de nuances die onder andere door mondiale vorming moeten worden aangebracht hierdoor moeilijk ingang vinden bij het doelpubliek. Taalvaardigheid komt slechts bij enkele respondenten als obstakel aan bod. Het merendeel van de geïnterviewde vindt dat het aan de leerkracht is om hierop in te spelen. Een respondent wijst op de taalbarrière van Frans of Engels bij een mogelijke uitwisseling.

Alle respondenten geven aan dat de BSO-leerlingen kennis ontbreken om rond mondiale vorming te werken. Hieraan koppelt men een grote onwetenschap en vrees voor het onbekende. Ook kennis die in algemene vakken wordt aangereikt (aardrijkskunde, geschiedenis) ontbreekt. Het is daarom moeilijk de thema's die worden aangebracht tijdens mondiale vorming te integreren.

R 27: "ja dat is te moeilijk he, allez, die hebben ook geen ... PAV doet fantastisch werk, maar die hebben ook een achterstand qua geschiedenis, qua aardrijkskunde, Nederlands, de taal.. woorden, begrippen die worden gebruikt, je moet al een beetje kennis hebben over de Noord-Zuidverhouding uiteindelijk he..."

De beperkte voorkennis reflecteert zich in een erg beperkte interesse in mondiale vorming, aldus bijna alle respondenten. Slechts enkele leerkrachten spreken dit tegen. Vier respondenten wijzen op de korte-termijn-ingesteldheid van de leerlingen. De helft van de leerkrachten beschreef de extreem-rechtse en racistische voedingsbodem in het doelpubliek als een obstakel voor wereldburgerschap. Dit werd in de literatuurstudie aangehaald door Pelleriaux (2000) en Elchardus

(1998). De overgrote meerderheid merkt een tekort aan motivatie op. Slechts twee respondenten gaven aan dat de BSO-leerlingen effectief participeerden bij mondiale dagen of algemene inspraakmomenten.

Interesse in de actualiteit, die in het kader van de lessen rond mondiale vorming regelmatig wordt gebruikt, is volgens de meeste respondenten eveneens afwezig bij de leerlingen. Slechts een minderheid geeft aan dat de leerlingen zelf met actualiteit bezig zijn, in enkele gevallen gaat het hier over actualiteit uit het land van oorsprong van een leerling.

Ondanks dit alles geven vrijwel alle respondenten aan dat de leerlingen groeimogelijkheden hebben. De nood aan doe-methodieken is groot bij deze leerlingen, zeker omwille van hun kortstondige concentratievermogen en praktische aanleg.

R 9: "En op die manier, door kleinschalig te werken kan je uitbreiden, en dat begint niet in een derde graad, dat begint in een eerste jaar. En dan merk je inderdaad dat je in een derde graad verder kan gaan in je discussies, meer kan aanbrengen in je discussies dan je dat kan in een tweede graad. Er is al echt een wereld van verschil tussen de tweede en de derde graad qua wereld van benaderingen, waarbij je veel meer kan bereiken in een derde graad. En je gaat ze ook nooit allemaal bereiken he."

2.1.2. Klassamenstelling

Een klas in het BSO is erg divers samengesteld: verschillende leeftijden, jongeren die er horen te zitten, jongeren die schoolmoe zijn, jongeren die eigenlijk in het buitengewoon onderwijs moeten. Enkele elementen komen stevast terug in elk interview. Een eerste hiervan is dat de BSO-leerlingen zeer beïnvloedbaar zijn, een sterke leidersfiguur in de groep kan daarom veel invloed hebben op klasgesprekken en de groepsdynamiek. Elchardus (1998) vermeldt dit ook.

Een groot deel respondenten van scholen of klasgroepen waarin de allochtone aanwezigheid groter is, maken hier dankbaar gebruik van als aanknopingspunt. Deze aanwezigheid wordt door een minderheid als negatief beschouwd omwille van de mogelijkheid van het bevestigde stereotiep.

R 22: "Da's denk ik de meerwaarde aan de leerlingen bij ons op school, dat je dikwijls in een klas zit met leerlingen van allemaal verschillende nationaliteiten. Allez, ze zijn wel in principe allemaal Belg, maar dat heeft denk ik toch wel een positief effect. Nu, soms ook niet, en dat merken wij dan ook."

Een derde factor die door de helft van de respondenten wordt aangegeven is de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen. Sommige leerkrachten vinden het moeilijk om over armoede in de derde wereld te spreken, terwijl deze leerlingen er thuis mee geconfronteerd worden.

R 14: "hier op de speelplaats is er ook een Noord-Zuid ze, ge moet daar maar n keer op letten, wij hebben geen effectieve lijn he, maar ze is er wel ze. Ge moet daar nekeer op letten. 't Is gegroeid, 't is gewoon zo... Er is wel sociale rust, maar..."

2.1.3. Klassfeer

Een minderheid van de leerkrachten haalden de ik-gerichtheid van de BSO-leerlingen aan en een beperkt vermogen tot empathie. Een kleine minderheid van de respondenten duidt op het minderwaardigheidscomplex waarmee veel BSO-leerlingen zitten. Dit vinden we ook terug bij Pelleriaux (2000). De helft van de geïnterviewden erkent dat de leerlingen erg open en eerlijk hun mening durven weergeven, wat een serieuze stimulans is. Dit wordt weerlegd door diegenen die ervaren dat de leerlingen maar gewoon napraten en een kuddegeest ontwikkelen.

R 9: "ik heb liever iemand die zegt van 'ik ben racistisch' en waarschijnlijk met de stereotiepe reden waarom ze dat zijn, dan iemand die zegt ik ben het niet, maar het uiteindelijk wel is. [...] met zo'n dingen kan je niet werken, en met een BSO-er die dat toegeeft, kan je werken. Waarbij je niet noodzakelijk die persoon gaat veranderen hoor, maar je kunt schaven, hoekjes afschaven, dat is wat ik doe."

2.2. Vakgroep, collega's

De respondenten van meer dan de helft van de scholen maken gebruik van het initiatief van een individuele leerkracht, ook Merryfield (1994a) onderkent hier het belang van. Dit zijn over het algemeen leerkrachten die een project in het Zuiden hebben of hier een persoonlijk engagement aangaan. De aanwezige contacten en de tastbaarheid zijn stimulerend. Ook leerkrachten die een link hebben met de NGO wereld zijn binnen het leerkrachtenkorps een dankbare bron van informatie en contacten. In twee scholen werd een Wereldwinkelwerking opgezet als gevolg van een individueel initiatief.

Het is ook nuttig te kijken naar de vormgeving van mondiale vorming binnen het leerkrachtenteam. Formele werkgroepen zijn een handig instrument voor het opzetten en uitwerken van projecten.

Een minderheid van de respondenten benadrukt het aanstellen van coördinerende leerkrachten.

R 19: "die coördinatie is wel belangrijk eh. Ik denk dat dat wel... want van daaruit vertrekt ook eigenlijk alles eh... en dan ook, als je als leerkracht een initiatief hebt, dan weet je dat je er niet alleen voor staat, dat vind ik wel heel goed."

Hoofdzakelijk zijn er in een leerkrachtenkorps enkele trekkers die mondiale vorming binnen een school bewerkstelligen. Het draagvlak onder de leerkrachten in het BSO is eerder klein volgens de meerderheid van de respondenten.

De helft van de respondenten geeft ook aan te weinig overleg te hebben met andere collega's om vakoverschrijdend te werken. Hierbij wordt meermaals vermeld dat leerkrachten praktijk of leerkrachten met minder ruimte in het leerplan eerder negatief staan tegenover mondiale vorming. In slechts één school was één van de respondenten van allochtone afkomst, wat voor de school een meerwaarde is.

2.3. Management

Alle respondenten benadrukken de ondersteuning van de directie bij het organiseren van mondiale vorming. Deze rol beperkt zich hoofdzakelijk tot het creëren van de ruimte (logistieke en administratieve ondersteuning) en het doorspelen van relevante informatie. Dit is de bureaucratische rol die Van Gennip et al. aanhaalden. Slechts in een kleine minderheid van de scholen staat het management minder open voor mondiale vorming en sporadisch komt het initiatief van de directie zelf.

R 31: "wij hadden tot vorig jaar echt een directrice die samenviel met de visietekst, en deze nieuwe directie, da 's weer een nieuwe cultuur, maar uiteindelijk een directie maakt een school niet he.. [...] een directie blijft uiteindelijk ook een administratieve functie, dus ik denk, wat hier in de school leeft, wat leeft bij die leerkrachten, dat dat een fundamentele inzet is naar die leerlingen toe."

2.4. Visie van de school

Enkele respondenten uitten hun kritiek over de vraag naar visie. Voor hen is de visie van een school absoluut geen garantie voor een degelijk beleid omtrent mondiale vorming.

R 11: "Dat zijn vaak zaken op papier... en twee jaar later volg je een andere trein. Bijvoorbeeld enkele jaren terug moest een school zijn pedagogisch profiel opstellen. Nu telt dat niet meer, nu moeten we werken aan de eindtermen en vakoverschrijdende eindtermen. Om de vijf jaar zie ik andere treintjes komen, ... Allez van, het gebeurt, of het gebeurt eens, of het nu in een visie tekst staat of niet. Een visie tekst is vaak een tekst voor inspectie en voor ouders en voor PR. Het gebeurt vooral als 't van de leerkracht zelf komt, en als ge er goesting voor hebt."

De helft van de respondenten heeft er geen zicht op of wereldburgerschap ook in een visietekst staat. Een kleine minderheid van de scholen heeft een actieplan, draaiboek of in een zeldzaam geval een schoolwerkplan. In één school systematiseert men de verschillende initiatieven.

Bijna alle respondenten geven aan dat er op school qua wereldburgerschap een hoge graad van participatie mogelijk is voor de leerkrachten en in mindere mate voor de leerlingen. Enkele respondenten leggen duidelijk de link tussen een open schoolcultuur en de mogelijkheden voor participatie rond het werken aan wereldburgerschap. Elchardus (1998) en Meuleman (2002) toonden dit ook aan. Traditie speelt ook een sterke rol volgens meer dan de helft van de respondenten. Deze traditie werkt op slechts twee scholen belemmerend.

3. Op niveau van de omgeving van de school

3.1. Het bestuur – de context van de school

Het bestuur heeft over het algemeen zo goed als geen invloed op de school en wordt ook niet vernoemd door de respondenten. Scholen die binnen het niet-officieel gesubsidieerd onderwijs vallen zijn in deze allemaal katholieke scholen. In deze scholen vallen de mondiale projecten samen met de liturgische kalender. Tijdens de advent is er een actie voor de vierde wereld, tijdens de vasten voor de derde wereld. Een kleine minderheid linkt ook inzamelacties aan de katholieke oorsprong of nodigt missionarissen uit als getuige. Eén van de respondenten suggereert dat de link tussen het katholieke en wereldburgerschap bij de BSO-leerlingen zorgt voor een aversie.

R 28: "ja maar weet je wat, ik denk he dat het soms voor leerlingen, allez, da 's mijn idee he, dat, hier wordt derde en vierde wereld gelinkt aan het vak godsdienst of aan de misvieringen enzovoort, en dat dat bij heel veel leerlingen voor een soort aversie zorgt. En allez, dat hangt daar zo wat aan vast, en eigenlijk zou dat misschien, allez... ergens wat meer los moeten staan, snap je wat ik bedoel?"

Officiële scholen geven dan weer aan dat ze financieel minder middelen hebben, omdat er andere prioriteiten zijn. Enkele leerkrachten praktijk wijzen op de hoge kost van materiaal voor praktijkvakken.

Respondenten in stedelijke scholen geven aan dat het aantal allochtonen er groot is, en de mogelijkheid tot samenwerking met organisaties gemakkelijker kan verlopen. De stad beïnvloedt de school in zoverre dat steden op zich al mondiale gemeenschappen zijn (vooral Genk en Brussel). In niet-stedelijke scholen is die onmiddellijke ervaring veel kleiner zeggen de respondenten. De nabijheid van organisaties of informatiecentra is veel kleiner.

R 4: "En wat ook dikwijls het probleem is, Arendonk, ja wij zijn hier op 't einde van de wereld, ge moet al ver rijden, ge moet naar Antwerpen of Brussel, of Gent om uw materiaal te halen, en dat houdt mij ook, wel heel erg tegen."

Een meerderheid vermeldt de schoolgrootte, die bepalend is voor de organisatorische en praktische haalbaarheid van een mondiaal of proces.

R 2: "we verwachten voor volgend jaar toch ook opnieuw een groei, daar mogen we ons niet blind op staren, dat maakt wel dat als iedereen op zijn activiteiten, zijne waaier en zijn enthousiasme zal blijven gaan, dan wordt het organisatorisch voor de school niet meer haalbaar zeker voor een aantal mensen.."

3.2. Ouders

De respondenten geven bijna allemaal aan dat het contact met de ouders erg zeldzaam is, zeker in de derde graad. Dit gaat in tegen de bewering van Van Gennip et al (1995) dat ouders veel invloed kunnen uitoefenen op een school. Twee respondenten vermelden positieve reacties op de mondiale projecten op school. Een meerderheid van de respondenten geeft aan dat het probleem zich hoofdzakelijk situeert op vlak van de socio-economische situatie van de ouders en het feit dat er vaak een financiële bijdrage wordt gevraagd voor een project in het buitenland of dergelijke.

De lage cultuurparticipatie en het zwart-wit denken wordt BSO-leerlingen vaak via de ouders meegegeven. Alle respondenten vinden het moeilijk om tegen deze invloed in te gaan.

R 17: "nee, nu sommigen zult ge toch wel nooit, sommige van die leerlingen kunt ge toch niet bereiken hoor, en dat heeft soms echt veel te maken met wat ze van thuis uit denken he. Er zijn er een aantal bij die vinden dat niet nodig dat wij die 'zwartjes in Afrika' steunen, en zo zeggen ze dat dan ook he..."

3.3. Leerplan en handboeken

In de interviews wordt verwezen naar de mogelijkheden die binnen het leerplan vallen. Vooral voor de praktijkleerkrachten vormt mondiale vorming een struikelblok. Het gaat hier dan hoofdzakelijk om vakken die zich situeren in de sectoren van mechanica, hout, autotechnieken en ook de sector van het bedrijfsleven (bedrijfskunde, administratie, ...). Voor de praktijkleerkrachten die sociale vakken geven is de link veel evidentier. Ze moeten soms uren afstaan voor projecten en zien in hun lessen zelf geen ruimte voor mondiale thema's.

Zowel de respondenten levensbeschouwing als de respondenten voor project algemene vakken geven aan dat in hun vak de link met wereldburgerschap inherent aanwezig is en er dus ruimte genoeg is binnen het leerplan.

Over handboeken werd in de interviews niet veel vermeld. Ik verwijs hiervoor hoofdzakelijk naar de rubrieken didactisch materiaal en educatief aanbod externe partners.

3.4. Educatief aanbod externe partners

Alle scholen van de ondervraagden werken samen met organisaties in de omgeving of met NGO's. Zo zijn er 3 respondenten die aangeven dat ze samenwerken met katholieke instanties in het kader van mondiale vorming. Verder wordt door twee scholen gebruik gemaakt van het asielcentrum in de buurt. Een drietal scholen werkt samen met organisaties voor personen met een handicap (in het kader van 'anders zijn') en bejaarden. Twee scholen werken samen met Foyer vzw. De meerderheid van de respondenten vindt de samenwerking met de omgeving erg belangrijk. Toch wordt er ook kritiek geuit. Zo zegt een minderheid van de respondenten dat organisaties geen tijd hebben voor projecten van scholen en samenwerking.

De helft van de respondenten werkt met materiaal of in samenwerking met een niet-gouvernementele organisatie. Vooral Broederlijk Delen en Amnesty International worden vernoemd omwille van hun bruikbaar educatief materiaal. Bij het inzetten van een externe spreker, zijn de

meningen veeleer verdeeld. Een minderheid vindt dat deze mensen niet goed voorbereid zijn op het doelpubliek in het BSO. De verwachtingen omtrent de voorkennis en het idealistische beeld dat de NGO's ophangen wordt meermaals als drempel geformuleerd.

R 28: "ja maar 't vraagt veel voorkennis en dan hebben ze vaak niet mee, en er wordt ook van uit gegaan, vaak door organisaties die iets komen brengen, denk ik toch."

Langs de andere kant onderstreept een minderheid van de respondenten het werken via externen. Zij kunnen het verhaal meer inhoud en gevoel geven. De hoge kost van het materiaal of de getuigenis, wordt door de meesten genoemd. Dit bevestigt de stelling van Meuleman (2002). Belemmerend is ook het tijdsintensieve aspect van het contacteren van NGO's.

3.5. Overheid: Vakoverschrijdende eindtermen

Opvoeden tot wereldburger maakt deel uit van de vakoverschrijdende eindtermen van de derde graad. De meeste respondenten geven aan dat deze VOET-en voor hen een evidentie zijn en moeten deel uitmaken van de globale vorming van een leerling. Enkele leerkrachten praktijk hebben weinig ruimte in het leerplan en vinden ook in het vak zelf weinig linken, in tegenstelling tot leerkrachten PAV of levensbeschouwing. Een minderheid van de respondenten bezint zich over de nutsvraag van de VOET-en. De creatie van deze eindtermen is volgens hen helemaal geen garantie voor de effectieve uitwerking.

R 11: "Ge ziet, het spel wordt gespeeld, maar de vraag "beklijft het?" die wordt niet gesteld. Maar iedereen kan zeggen, ook onze beleidsmensen he... ik vind die VOET-en verschrikkelijk he... We moeten weer gaan bewijzen dat we het doen, maar de vraag "heeft het nut", die wordt niet gesteld, dus wij moeten meer en meer bewijzen met de school. En dingen verzamelen voor de inspectie van "kijk nekeer wat we daar allemaal rond doen", maar de vraag "heeft het nut"...ja... en iedereen is content."

Een klein aantal respondenten geeft aan dat de VOET-en door leerkrachten worden aangewend om de directie onder druk te zetten om mondiale vorming te stimuleren.

3.6. Onderwijsvernieuwingen

De grootste kritiek die hieromtrent komt, is dat mondiale vorming eigenlijk niet nieuw is. Ondanks de vanzelfsprekendheid van het opvoeden tot wereldburgerschap inherent aan het lesgeven, is deze VOET vooral een administratieve inspanning. Ook levert de helft van de leerkrachten kritiek op de zogenoemde "papieren hypocrisie" ervan: er moet aan gewerkt worden, dit dient bewezen te worden. Bijgevolg worden de juiste doelstellingen geformuleerd, het juiste aanbod gecreëerd, maar of de BSO-leerling echt een wereldburger wordt, is een vraag die onbeantwoord blijft. Zoals Tye (1993) aangaf is deze kritische houding belangrijk en kan ze niet enkel worden teruggeleid naar een weerbarstigheid tegenover vernieuwing.

R 30: "t is vooral dat laatste denk ik. Ik ben er altijd van overtuigd geweest dat een goed leraar sowieso aan vakoverschrijdende eindtermen werkt, zonder dat dat op papier hoeft te staan,[...] wat houdt dat nu allemaal in die VOET-en, dan heb ik zoiets van 'wat is hier nieuw aan, we deden dat toch allemaal al', met dat verschil dat je dat nu allemaal op papier moet gaan zetten, dat dat weer administratieve rompslomp veroorzaakt, eigenlijk, een leerkracht, die begaan is met zijn vak en met de jongeren doet dat sowieso, dus daar is niks nieuw aan, buiten allez ja..."

3.7. Evaluatie/overheidscontrole

Vakoverschrijdende eindtermen zijn procesdoelen en dus moeilijk meetbaar. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht (inspanningsverplichting) om de vakoverschrijdende eindtermen bij de leerlingen na te streven. Bij een schooldoorlichting moet de school kunnen aantonen dat ze hier een eigen planning rond heeft. Ze hoeven echter niet in de leerplannen opgenomen te worden. Enkele respondenten vinden de bewijsbaarheid ervan een probleem en bijgevolg de administratie.

***R 24:** "ge moet dingen gaan aanbrengen die ge dan moet linken aan die overschrijdende eindtermen dat ge dat behaalt hebt of niet. Maar dat is zo de moderne tijd he, ge moet dat kunnen meten allemaal, eh, ge moet dat kunnen bewijzen, en anders is het niet goed. Papier, papier he."*

3.8. Bekostiging

De financiering van mondiale vorming en projecten is voor de leerkrachten niet onmiddellijk een directe invloed. Toch geeft meer dan de helft van de respondenten geven aan dat ze de projecten zonder de subsiëring van Kleur Bekennen niet zouden kunnen realiseren. Enkele leerkrachten ervaren moeilijkheden met het feit dat de subsidiëring pas achteraf toegekend wordt.

Inleiding

In de conclusie ga ik eerst in op de beeldvorming van wereldburgerschap bij de respondenten (Onderzoeksvraag 1). In een tweede deel koppel ik de educatieve principes zoals vooropgesteld door Kleur Bekennen aan de methodieken gehanteerd in scholen en schets ik per educatief principe de stimulerende en belemmerende factoren. (Onderzoeksvraag 2 en 3). Tenslotte geef ik enkele aanbevelingen voor Kleur Bekennen.

1) Conclusie

1. Wereldburgerschap inhoudelijk gedefinieerd

Wat vooral opvalt is de algemene mening dat wereldburgerschap bij BSO-leerlingen kleinschaliger moet worden ingevuld. De grote doelstellingen van opvoeden tot wereldburger worden verkleind tot de eigen gemeenschap en het functioneren hierin. Zoals Begler (1993) reeds aangaf voelen leerkrachten niet de nood om les te geven over onderwerpen die ze minder kennen.

Leerkrachten met een andere vooropleiding, gaan daarom eerder teruggrijpen naar de kennis die hen hier is aangereikt. Duidelijk was reeds uit het onderzoek van Vandeputte (2005) dat de rol van mondiale vorming in de vooropleiding serieus aan belang moet winnen om studentleerkrachten zelf mondiaal te vormen. Hier kan ook op worden ingespeeld door bijscholingen, maar de respondenten geven aan dat ook hier andere vormen prioriteit krijgen. De inhoudelijke concepten in BSO-klassen zijn hoofdzakelijk het doorbreken van stereotiepen en leren kennen van culturen, sociale rechtvaardigheid (het nemen van verantwoordelijkheid) en onderlinge afhankelijkheid. De houding van de leerlingen inspireert de leerkrachten tot waardevormend burgerschap. Men streeft een kritisch-democratisch burgerschap na, zoals Leendert en Vleugels (2004) voorstellen. Intercultureel onderwijs vormt hoofdzakelijk de invalshoek van waaruit een leerkracht vertrekt in het BSO. Hieraan wordt door de helft van de scholen mensenrechteneducatie gekoppeld. Ook redeseducatie wordt regelmatig vermeld door de respondenten. Milieueducatie en ontwikkelingseducatie komen minder aan bod.

2. Educatieve principes en stimulerende en belemmerende factoren

In dit onderdeel koppel ik de educatieve principes van Kleur Bekennen via een indicatorenlijst (BIJLAGE 5) aan de stimulansen en belemmeringen weergegeven door de leerkrachten en aan de literatuur.

2.1. ACTIE: Procesmatige aanpak

Geen enkele respondent gaf aan dat men vertrok vanuit een analyse van de schoolcontext. Slechts een minderheid van de scholen heeft hieromtrent een actieplan en de respondenten van slechts één school bevestigden de aanwezigheid van een schoolwerkplan. In de meeste scholen krijgt het mondiale thema vorm via projectdagen. De *belemmeringen* voor een procesgerichte werking die

vermeld werden door leerkrachten hebben betrekking op de praktische haalbaarheid en de tijdsbesteding die erin zou kruipen. Om alles organisatorisch mogelijk te maken is het beter om één dag/week per jaar te voorzien waarop rond VOET-en kan worden gewerkt op schoolvlak. Coördinatie door enkele leerkrachten geeft een *stimulans* aan de activiteiten die gedurende het schooljaar georganiseerd worden.

2.2. ACTIE: Ervaringsgericht leren

Bij het realiseren van ervaringsgericht leren botsen leerkrachten op verschillende belemmeringen. De interesse en kennis van de leerlingen werkt hier belemmerend. Mondiale vorming is te abstract en te ver van hun bed. Didactisch materiaal wordt vooral gevonden in de actualiteit. Campagnemateriaal wordt door de helft van de respondent gebruikt in de lessen en wordt meestal als kwalitatief goed bevonden. Het doe-model is heel belangrijk in het werken met BSO-leerlingen, en vandaar wordt wereldburgerschap voor deze jongeren hoofdzakelijk ingevuld vanuit de eigen gemeenschap. De school probeert dit ervaringsgerichte via uitstappen en het uitnodigen van externen te vergroten. Hier stuit men op andere belemmeringen. Bij uitstappen stuit men op de praktische problemen van verplaatsing, het verliezen van lesuren en het financiële aspect. Deze uitstappen geven een concrete invulling, maar zijn uiteraard kortstondig en voor BSO-leerlingen moeilijk te organiseren als gevolg van stages en praktijkvakken. Het inhuren van externen stuit eveneens op problemen.

2.3. REFLECTIE: Proces bijsturen en evalueren

Bitter weinig respondenten vernoemen dat ze op regelmatige tijdstippen evalueren, terwijl het net zo belangrijk is om na te gaan in hoeverre er verbetering kan optreden. Hoofdzakelijk is tijd een belemmering. Enkele scholen geven wel aan dat de mondiale dag wordt geëvalueerd door de leerlingen en wijzen op het belang hiervan. De evaluatie door de leerkrachten gebeurt hoofdzakelijk via de werkgroepen. In hoeverre hier dan ook werkelijk gevolg aan gegeven wordt, is slechts door twee respondenten aangehaald.

2.4. COMMUNICATIE: Actieve participatie

In de meeste scholen wordt de participatie via de leerlingenraad bewerkstelligd. Er wordt echter aangegeven dat de leerlingen van BSO bitter weinig deelnemen aan deze formele momenten. Slechts in een minderheid van de scholen bestaat er een werking voor leerlingen rond wereldburgerschap. De leerlingen helpen in deze mee het project opzetten en dit is een grote stimulans voor de jongeren. In de meeste scholen kiezen de leerlingen derde graad zelf een geldinzamelende activiteit voor de mondiale dag en krijgen op ze op die manier inspraak. Bijna alle respondenten maken gebruik van de ervaringsdeskundigheid van een leerling over het Zuiden (allochtone leerlingen, asielzoekers, ...). Dit is dus duidelijk een stimulans.

2.5. INTERDISCIPLINAIRE COÖPERATIE: Geïntegreerde aanpak

In een minderheid van de scholen wordt de uitwerking van het thema gedragen door een speciaal hiervoor aangestelde leerkracht. Belemmeringen zijn dat leerkrachten minder participeren en dat het draagvlak onder BSO leerkrachten eerder klein is. Het beperkte overleg met collega's zorgt ook voor minder integratie van het thema. Ouderparticipatie is in deze erg moeilijk, de meeste ouders

van BSO-leerlingen nemen niet deel aan deze inspraakmomenten. Slechts in uitzonderlijke gevallen wordt gebruik gemaakt van de ervaringsdeskundigheid van ouders uit het Zuiden. Het schoolbestuur heeft in slechts een klein percentage van de scholen een aandeel.

2.6. INTERDISCIPLINAIRE COÖPERATIE: Brede school

De meerderheid van de geïnterviewde leerkrachten erkent het belang van deze samenwerking. De leerkrachten formuleren tijd als een belemmerende factor. Zowel aan hun kant, in het contacteren en zoeken van geschikte organisaties, als langs de kant van de organisaties, die geen tijd vrijmaken voor scholen. Zowel sociale instellingen en NGO's worden aangesproken voor samenwerking. Hier maken stedelijke scholen dankbaarder gebruik van. Geen enkele school heeft contacten met het gemeentebestuur of de gemeentelijke raad voor ontwikkelingssamenwerking. Vooral de wereldwinkel wordt vernoemd als vaste organisatie waarmee wordt gewerkt.

2) Aanbevelingen

1. Bekendheid

Veel respondenten geven aan geen zicht te hebben op de activiteiten van Kleur Bekennen. Het is daarom belangrijk vooral de zichtbaarheid en bekendheid te vergroten.

2. Bijscholingen

Het zijn vooral praktische belemmeringen die bijscholingen moeilijk maken. Ze moeten lokaler en op een haalbaar tijdstip georganiseerd worden, bv. via het bijscholingsbeleid of goed te bereiken zijn met het openbaar vervoer. Inhoudelijk hebben de leerkrachten nood aan de definiëring van wereldburgerschap of een beeld van stimulansen en belemmeringen. Een interessant idee is zich te richten op praktijkleerkrachten en leerkrachten PAV, zo kan de link met praktijkvakken en wereldburgerschap duidelijk worden uitgewerkt. Vooral de bruikbaarheid van een vorming is voor leerkrachten belangrijk.

3. Didactisch materiaal

Het aanbod van didactisch materiaal is ruim en duidelijk. Moeilijkheden worden ervaren bij de betaalbaarheid en methodiek van het materiaal. Respondenten geven aan dat het materiaal vaak van hoge kwaliteit is, maar niet op het niveau van de BSO-leerling. Het taalniveau en inhoudelijke aspect worden vaak te hard benadrukt, en dit werkt niet goed bij deze jongeren. Daarom wordt er geadviseerd om meer afwisseling in de methodieken te steken. Een inhoudelijk gedeelte kan zo worden afgewisseld met een speelser element waarin competitie een rol speelt. Deze afwisseling is belangrijk bij de leerlingen. Ook moeten de doelstellingen duidelijker en korter worden weergegeven, juist omdat de leerlingen resultaatgericht zijn, anders verliezen ze onmiddellijk hun interesse. Van evenveel belang is het feit dat het materiaal moet aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen. Vaak vertrekt men vanuit reeds bestaande kennis en dit is problematisch. De leerkrachten geven aan dat er ook materiaal nodig is dat een combinatie tussen techniek en wereldburgerschap nastreeft, zodat het voor leerkrachten praktijk en PAV makkelijk te gebruiken

is. Houtbewerking, recyclage, automechanica, ... hebben allemaal een link met het mondiale maar deze wordt eerder weinig gebruikt. Verder wordt er gesuggereerd dat de speluitleg kort en bondig moet zijn, leerkrachten moeten snel kunnen selecteren en hebben nood aan een duidelijke weergave van het precieze effect van het spel.

4. Externe deskundigen

Het inhuren van externen voor workshops of getuigenissen is de meest effectieve manier van werken omdat de getuigen passieel zijn, ze hebben het doorleefd en gebruiken ook goede media. Praktische problemen zoals de verplaatsingsduur, beschikbare momenten, financiële kost en de grootte van de leerlingengroep vormen belemmeringen. Vaak worden de leerlingen ook te hoog ingeschat en hebben de externe sprekers geen ervaring in het onderwijs. De respondenten geven aan dat het nuttig zou zijn om een link naar de lessen te voorzien, zodat er een nabespreking mogelijk is. Ze geven aan dat een document met achtergrondinformatie een goede houvast is voor de leerkrachten die de workshops begeleiden en voor de nabespreking in de klas. De inhoud van een getuigenis of workshop is best heel concreet en aanschouwelijk. De sprekers zelf missen ervaring in het onderwijs, het zou daarom wenselijk zijn deze mensen te rekruteren uit het onderwijs, of een soort van inleefstage te voorzien. Een andere belangrijke vraag die gesteld werd, is deze naar meer samenwerkingsrelaties met NGO's. Kleur Bekennen kan hier een tussenschakel in zijn. Respondenten geven aan dat ze te weinig contacten hebben met NGO's en dat deze organisaties ook weinig tijd hebben voor scholen. Het zou daarom stimulerend zijn om op basis van de behoeften van verschillende scholen (bv uitwisselingsmogelijkheden) samen te zitten met verschillende NGO's en te kijken in hoeverre hier een aanbod rond kan worden uitgewerkt.

5. Financiering

De respondenten geven aan dat de financiering beter is dan vroeger omdat nu de mogelijkheid bestaat om 100% subsidies terug te trekken. Vroeger vielen hierdoor veel scholen uit de boot. Nadelig is het vele werk dat in het dossier kruipt en de website van Kleur Bekennen, die specifieke vormvereisten heeft en het daardoor tijdsintensief is om alle gegevens in te voeren. De onzekerheid dat respondenten de subsidies ook effectief krijgen, zorgt ervoor dat leerkrachten minder inzetten op deze financiering.

Bibliografie

- Aronson, E., Wilson, T., D., en Akert, R., M., (2007). Attitudes. *Sociale psychologie*. New York: NY: Addison-Wesley.
- Baarda, D.B., & De Goede, M.P.M. (2001). *Basisboek methoden en technieken: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Baarda, D.B., & De Goede, M.P.M. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Begler, E. (1993). Spinning wheels and straw: blancing content, process, and context in global teacher education program. *Theory into practice*, 32(1), 14-20.
- Bocken, D., Lombume, M., Salembier, E., (2006). Wereldburgers in wording: mondiale vorming op school. *Samenleving en school*, 12, 15-42.
- Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian social studies*, 38 (3). Geraadpleegd op 15 November, 2007 op http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_38_3/ARburnouf_global_awareness_perspectives.htm
- Calder, M., (2000). A concern for justice: teaching using a global perspective in the classroom. *Theory into practice*, 39(2), 81-87.
- Cogan, J., J., en Derricott, R., (2000). *Citizenship for the 21st century. An international perspective on education*. London: Kogan Page.
- Commissie Mondiale Vorming. (2002). *Advies over mondiale vorming*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd op 13 November, 2007, op: www.vlor.be/bestanden/documenten/AR210502C.pdf
- Dienst voor Onderwijsontwikkeling (2002). *Over de grenzen: vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*. Roger Standaert, Brussel.
- Elchardus, M., Kavadias, D., Siongers, J. (1998). Hebben scholen een invloed op de waarde van jongeren? *TOR-rapport*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Elchardus, M., Siongers, J., (2003). Racisme, een kwestie van smaak? Een onderzoek bij jongeren uit het 4e en 6e jaar secundair onderwijs in Vlaanderen *Sociologische Gids*, 50 (3), 259-284.
- Fountain, S. (1996). *Opvoeden tot wereldburger. Handboek voor de leerkracht in het secundair onderwijs*. Mechelen: Bakermat/Belgisch comité voor Unicef/NCOS.

- Gilliom, M. E. (1993). Mobilizing teacher educators to support global education in Preservice Programs (Elektronisch artikel). *Theory into practice*, 32 (1), 40-46.
- Hanvey, R., G., (1982). An attainable global perspective. *Theory into practice*, 21 (3), 162-167.
- Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 177-194.
- Imbrecht, I., Van Petegem, P. (2005). *Oriëntatie in onderwijskunde, een open leerpakket*. Leuven: Acco.
- Kagan, D.M., (1992). Implications of research on teacher belief, *Educational psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kirkwood, T., F., (2001). Our global age requires global education: clarifying definitional ambiguities. *The social studies*, 92(1), 10-15.
- Kleur Bekennen. (2005). *Visietekst Kleur Bekennen. Wereldburgers in wording*. Geraadpleegd op 18 December, 2007, op <http://www.nsd.be/web/kb/admin/media/visietekst%20kIb%20lang%20aug%2005%20def.doc>
- Kleur Bekennen. (2006). *Wat is Wereldburgerschap?* Geraadpleegd op 18 December, 2007, op <http://www.kleurbekennen.be/web/kb/web/home.html>
- Leenders, H. & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24, 361-375.
- Marsick, V., Younblood, J., Van der Veen, R., Wildemeersch, D. (eds.), (2007). *Democratic practices as Learning opportunities*. Rotterdam: Taipei: Sense.
- Merryfield, M., M., (1993). Reflective practice in global education strategies for teacher educators. *Theory into practice*, 32(1), 27-32.
- Merryfield, M., M., (1994a). *In the global classroom: teacher decision-making and global perspectives in education*. Geraadpleegd op 20 December, 2007 op http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/c6/6e.pdf
- Merryfield, M., M., (1994b). *From teacher education to the classroom: reflections of teachers upon their teacher education experiences in global education*. Geraadpleegd op 20 December, 2007 op http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/69/36.pdf

Merryfield, M., M., (2002). The difference a global educator can make. *Educational Leadership*, 60(2), 18-21.

Meuleman, L. (2002). *Wereldburgerschap in het beroepssecundair onderwijs: succescriteria voor een workshop rond wereldburgerschap voor de derde graad van het BSO*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Universiteit Gent, Gent.

Omar El-Sheikh, H., (2000). Improving the quality of learning: global education as a vehicle for school reform. *Theory into practice*, 39(2), 97-103.

Pelleriaux, K., (2000). Attitudeverschil in het Vlaams secundair onderwijs. Paper voorgedragen op de 9de Sociaal-Wetenschappelijke Studiedagen, Amsterdam, 2 & 3 mei, 2000. Geraadpleegd op 19 December, 2007 op http://www.vub.ac.be/TOR/main/publicaties/downloads/t2000_11.pdf

Pike, G. (2000). This issue: Global Education: global education and national identity: in pursuit of meaning (Elektronisch artikel). *Theory into practice*, 39 (2). 62-63.

Quartier, V., (2006). *Actief wereldburgerschap: wat is de impact van mondiale vorming op attitudeveranderingen bij lagere schoolkinderen?* Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.

Tye, K., A., Tye, B., B., (1993). The realities of schooling: overcoming teacher resistance to global education. *Theory into practice*, 32(1), 58-63.

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 Gennip, H., Van Pruissen, S., Vrieze, G. (1995). *De leraar als poortwachter: leraren over hun invloed op het curriculum*. Nijmegen: instituut voor toegepast sociale wetenschappen.

Bijlagen

1) Bijlage 1: Brief scholen



Vrije Universiteit Brussel

WETENSCHAPswinkel
Brussel

BETREFT

Onderzoek naar mondiale vormingsprocessen in het BSO.

DATUM

4 januari 2008

Geachte,

Kleur Bekennen is reeds 10 jaar geëngageerd in het promoten, stimuleren en ondersteunen van mondiale vormingsprocessen en actief wereldburgerschap in het onderwijs. Deze mondiale vorming of het 'opvoeden tot wereldburger' is in het huidige curriculum opgenomen binnen de vakoverschrijdende eindtermen van de derde graad van het secundair onderwijs. Bij de integratie van mondiale thema's in de klas en school, spelen leerkrachten een cruciale rol. Kleur Bekennen wil zich de komende jaren dan ook blijven inzetten voor aan aangepaste ondersteuning van deze leerkrachten in de dagdagelijkse praktijk van de school.

Kleur Bekennen erkent echter dat vooral het beroepssecundair onderwijs voor hen een minder bekend terrein is. Daarom stelde Kleur Bekennen een onderzoeksvraag mbt mondiale vormingsprocessen in het beroepssecundair onderwijs aan de Wetenschapwinkel Brussel. Via de Vrije Universiteit Brussel werd Tine Winnelinckx, masterstudente Agogische Wetenschappen, aangesteld voor het onderzoek.

Via dit onderzoek wil Kleur Bekennen stimulansen en belemmeringen in kaart brengen die leerkrachten ervaren bij het integreren van wereldburgerschap in de klas en op school. Door middel van een gesprek met een leerkracht PAV, een leerkracht levensbeschouwing en een leerkracht praktijk van de derde graad BSO, willen we op een participatieve manier een antwoord vinden op deze vragen. Dit panelgesprek wordt uitgevoerd op de school zelf en neemt maximaal 2 uur in beslag.

Kleur Bekennen hoopt haar beleid door middel van dit onderzoek beter te kunnen afstemmen op de noden van leerkrachten binnen het beroepssecundair onderwijs. We hopen daarom van harte op uw medewerking. In ruil hiervoor schenken wij u dan ook graag een mondiaal lespakket en een exemplaar van het onderzoek.

Laat u ons weten of u bereid bent mee te werken aan dit onderzoek?

Dank bij voorbaat,

Contactgegevens onderzoeker:

Tine Winnelinckx
Zennestraat 14 bus 3
1000 Brussel
0473/36.73.11
Tine.Winnelinckx@vub.ac.be

Contactpersoon Kleur Bekennen:

Els Salembier
Coördinatie Kleur Bekennen / Pedagogisch medewerker
02/505.18.33
els.salembier@btccbt.org



2) Bijlage 2: Profiel scholen en respondenten

1. Profiel van de scholen

Om de anonimiteit van de respondenten te garanderen wordt de scholenlijst niet bijgevoegd, maar enkel de geografische spreiding. In totaal werden 13 scholen aangeschreven die een wereldburgertraject volgen bij Kleur Bekennen, waaronder 1 uit Vlaams-Brabant, 3 uit West-Vlaanderen, 2 uit Brussel, 2 uit Limburg, 4 uit Antwerpen en 1 uit Oost-Vlaanderen. 8 van deze scholen behoorden tot het Vrij onderwijs (5 in stedelijke omgeving, 3 niet-stedelijk) en 5 tot het officieel onderwijs (4 in stedelijke omgeving en 1 landelijk). Van de 14 scholen met een mondiaal project bij Kleur Bekennen die werden aangeschreven waren er 4 afkomstig uit Vlaams-Brabant, 2 uit West-Vlaanderen, 1 uit Brussel, 1 uit Limburg, 3 uit Antwerpen en 3 uit Oost-Vlaanderen. 9 van deze scholen behoorden tot het Vrij onderwijs (4 in stedelijke omgeving, 5 niet-stedelijk) en 5 tot het officieel onderwijs (3 in stedelijke omgeving en 2 niet-stedelijk).

Er waren 12 scholen die stopten met hun werking bij Kleur Bekennen, waarvan 4 uit Vlaams-Brabant en 8 uit West-Vlaanderen. De gestopte scholen van de andere provincies werden niet doorgestuurd. 7 van deze scholen behoorden tot het Vrij onderwijs (3 in stedelijke omgeving, 4 niet-stedelijk) en 5 tot het officieel onderwijs (2 in stedelijke omgeving en 3 niet-stedelijk).

Ik vul de schematische steekproef in aan de hand van de provincies waaruit de scholen afkomstig zijn om te schetsen wat de geografische spreiding is.

Werking KLB	Gesubsidieerd vrij onderwijs		Gesubsidieerd officieel, gemeenschapsonderwijs	
	Stedelijk	Niet-stedelijk	Stedelijk	Niet-stedelijk
Wereldburgertraject (procesmatig)	Vlaams Brabant	Antwerpen	West-Vlaanderen	Oost-Vlaanderen
Kortdurende projecten	Limburg	West-Vlaanderen	Brussel	Antwerpen
Gestopt	Vlaams Brabant	Vlaams Brabant	West Vlaanderen	Vlaams Brabant

2. Profiel van de respondenten

Ik geef de scholen weer aan de hand van de karakteristieken (stedelijk/niet-stedelijk, vrij/officieel, wereldburgertraject/mondiaalproject/gestopt) en geef per school de demografische gegevens van de leerkrachten die werden geïnterviewd en hun vakgebied.

Scholen die wereldburgertraject volgen

- uit het vrij onderwijs
 - o stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 1	V	51	28	Neen	Godsdienst
R 2	V	40	8	Neen	Coördinatie GOK & ICO
R 3	V	34	5	Ja	Verzorging, expressie, L.O.

- o niet-stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 4	V	28	5	Neen	Godsdienst
R 5	V	23	2,5	Neen	PAV, godsdienst
R 6	M	45	8	Neen	Lassen, constructie

- uit het officieel onderwijs

- o stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 7	V	28	6	Neen	Zedenleer
R 8	V	40	8	Neen	PAV
R 9	V	36	5	Neen	PAV & projecten VOET coördineren
R 10	M	39	18	Neen	Schoonheidsverzorging

- o niet-stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 11	M	48	18	Ja	Godsdienst
R 12	V	29	6	Neen	PAV
R 13	M	32	9	Neen	Houtbewerking en technisch tekenen
R 14	M	43	9	Neen	Mechanica

Scholen die mondiaal project volgen

- uit het vrij onderwijs

- o stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 15	M	48	23	Neen	Godsdienst
R 16	V	59	35	Neen	PAV
R 17	V	36	15	Neen	Administratieve vorming&virtueel kantoor

- o niet-stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 18	V	39	15	Neen	Godsdienst
R 19	M	26	3	Neen	Mavo & L.O.
R 20	M	39	9	Neen	Autotechniek

- uit het officieel onderwijs
 - o stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 21	M	53	30	Ja	Godsdienst
R 22	V	31	8	Neen	PAV
R 23	M	36	8	Ja	Mechanica, lassen, technisch tekenen

- o niet-stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 24	M	46	24	Ja	Godsdienst
R 25	M	40	17	Ja	PAV
R 26	M	46	23	Neen	Autotechnieken

Scholen die stopten met wereldburgertraject

- uit het vrij onderwijs
 - o stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 27	V	46	24	Ja	Godsdienst
R 28	V	27	4	Ja	PAV
R 29	V	35	11	Neen	Informatica, vaktechnieken

- o niet-stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 30	M	33	12	Neen	Informatica, godsdienst, Nederlands
R 31	V	40	5	Ja	PAV
R 32	V	51	28	Ja	Schoonheidsverzorging

- uit het officieel onderwijs
 - o stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 33	V	27	3	Ja	Zedenleer
R 34	V	26	5	Neen	PAV
R 35	M	38	4	Neen	Praktijk en techniekvakken kapper

- o niet-stedelijk

	Geslacht	Leeftijd	Provincie	Ervaring N-Z	Vak
R 36	V	55	34	Neen	Godsdienst
R 37	V	25	3	Ja	Mavo
R 38	V	51	7	Ja	Verzorging & participatie arbeidswereld

3) Bijlage 3: Interviewschema drie typen scholen (WBT, MP, STOP)

Interview leerkrachten 3^e graad BSO van scholen die **wereldburgertraject** volgen

A. Mijzelf en thesisonderwerp voorstellen

Ik ben Tine Winnelinckx. Ik werk in samenwerking met wetenschapswinkel Brussel en Kleur Bekennen een masterproef uit voor het behalen van de graad 'master in de agogische wetenschappen' aan de Vrije Universiteit van Brussel. Het onderwerp van mijn masterproef vindt zijn oorsprong binnen een vraag van Kleur Bekennen: als organisatie zijn ze gericht op het ondersteunen van o.a. secundaire scholen bij het uiwerken van mondiale vormingsprojecten of processen. Kleur Bekennen erkent echter dat vooral het beroepssecundair onderwijs voor hen een minder bekend terrein is. Via dit onderzoek wil ik daarom op zoek gaan naar moeilijkheden en stimulansen die leerkrachten ervaren bij het integreren van wereldburgerschap in de klas en op school binnen het beroepssecundair onderwijs. Het gaat hier dus heel concreet enerzijds over de elementen die je als leerkracht tegenhouden om wereldburgerschap te integreren en anderzijds die elementen die je als leerkracht aantrekken om hier rond te werken in de klas.

Door middel van dit panelgesprek, wil ik op een participatieve manier een antwoord vinden op deze vragen. Het is daarbij absoluut de bedoeling dat zowel de positieve als negatieve aspecten aan bod komen. Omdat jullie school werkt rond een wereldburgertraject, zijn jullie het ideale klankbord om over deze werkwijze te reflecteren en de effectiviteit ervan voor jullie doelpopulatie (leerlingen BSO) naar waarde te schatten. Kleur Bekennen hoopt haar beleid door middel van dit onderzoek beter te kunnen afstemmen op de noden van leerkrachten binnen het beroepssecundair onderwijs. Ik zal jullie eerst vragen naar jullie visie op wereldburgerschap, dan kijken we verder naar de praktische uitwerking op de school, jullie eigen aanpak binnen de klas. Uiteindelijk proberen we samen op zoek te gaan naar elementen die het jullie makkelijker of moeilijker maken om aan wereldburgerschap te werken. Afsluitend zetten we alles nog eens op een rijtje en kunnen jullie adviezen formuleren.

Ik wil nog sterk benadrukken dat wanneer ik een vraag stel, het u volledig vrij is te antwoorden wanneer u dit wenst, uiteenlopende meningen zijn in dit gesprek absoluut verrijkend. Dit gesprek wordt opgenomen maar de gegevens zullen anoniem verwerkt worden.

B. Persoonsgegevens: (op voorhand ingevuld door leerkrachten)

- Leeftijd
- Geslacht
- Vooropleiding
- Welke vakken geven de leerkrachten?
- Jaren ervaring in onderwijs
- Ervaringen in het Zuiden? Vrijwilligerswerk?

C. Topics

1. Wat? Wat is "wereldburgerschap" voor jou? Welke doelstellingen zijn er volgens jou mee verbonden? (persoonlijke mening) -> kenmerken van een "goed wereldburger"?

- *mogelijke inbreng van deze thema's (cfr Fountain): - linken aan gesprek*

hoe bedoelt u dit? Welke houding vereist u van uw leerlingen?

- onderlinge afhankelijkheid
- beelden en beeldvorming
- sociale rechtvaardigheid
- conflict en conflicthantering
- verandering en toekomst

2. Hoe pak je "wereldburgerschap" aan binnen de school? Welke vorm neemt het wereldburgertraject aan bij jullie op school?

- *voorwaarden Kleur bekennen:*

- procesmatige aanpak (+1 maand)
- actieve participatie (leerlingenparticipatie? Leerkrachtenparticipatie?)
- ervaringsgericht leren
- wereldburgerschap geïntegreerd aanpakken (visietekst school? Actieplan?)
- school als brede school (communicatie met de buitenwereld?)
- proces bijsturen en evalueren (werking KLB-school, vorming leerkracht)

3. (linken aan vorige vraag) Hoe past dit binnen de vakken die jullie geven? Hoe werken jullie rond wereldburgerschap in de klas?

4. Een wereldburgertraject uitbouwen met de school is niet evident. Er komt veel organisatie en overleg bij te pas. Welke factoren maken het volgens jou gemakkelijker voor een school om een wereldburgertraject op te stellen?

5. (bijvraag) Wat motiveerde je om het wereldburgertraject uit te bouwen in de school? In de klas? Wat maakte het dat dit zo motiverend was voor jullie?

- Factoren bij leerkracht zelf: informatie aanwezig, voorbereiding?
 - o kennis, vaardigheden, methode in praktijk
 - o ruimte die voorzien is: tijdsbesteding, didactisch materiaal?
- Factoren op niveau van de leerlingen?
 - o Klassfeer? Interessesfeer?
 - o Samenstelling van de klas (multicultureel aspect?)
- Factoren bij de school
 - o Medewerking van collega's (zijn er andere collega's betrokken?)
 - o School voert een beleid ovv wereldburgertraject
 - o Ondersteuning van management
 - o Participatiemogelijkheden in beleidsvoering

- Factoren in de omgeving?
 - o Educatie NGO's (soms wordt zo'n project opgestart omdat hij iemand kent in...)
 - o vakoverschrijdende eindtermen beleid (soms voelen scholen zich gedwongen...)
- Andere
 - o ouders
 - o context van de school, ligging
 - o financiering

6. Welke factoren belemmerden je in het werken rond wereldburgerschap? Op niveau van de school? De klas? Waarom bemoeilijkten deze factoren het wereldburgertraject?

Mogelijke insteek:

- Factoren op niveau van de leerlingen?
 - o Klassfeer? Interessesfeer?
 - o Samenstelling van de klas (multicultureel aspect?)
- Factoren bij de school
 - o Medewerking van collega's
 - o School voert een beleid ovv wereldburgertraject
 - o Ondersteuning van management
 - o Participatiemogelijkheden in beleidsvoering
- Factoren in de omgeving?
 - o Educatie NGO's
 - o vakoverschrijdende eindtermen beleid
- Andere
 - o ouders
 - o context van de school, ligging
 - o financiering

7. Samenvattend:

- ZELF Conclusie proberen te maken: zelf aanhalen en kijken of ze 't bevestigen
- **Vinden jullie het wenselijk om een wereldburgertraject in te bouwen voor jullie leerlingen?**
- **Is het in jullie school haalbaar om een wereldburgertraject uit te werken?**
- **De factoren die werden genoemd als stimulerend zijn ... (in te vullen tijdens interview) Kan je deze factoren rangschikken naargelang hun belangrijkheid?**
- **De factoren die werken opgenoemd als belemmerend zijn ... (in te vullen tijdens interview) Kan je deze factoren rangschikken naargelang hun belangrijkheid?**
- **Welke drie adviezen (van belangrijk naar minder belangrijk) zou u formuleren voor Kleur Bekennen in verband met haar toekomstig beleid?**

8. Nog opmerkingen? Iets toe te voegen?

A. Mijzelf en thesisonderwerp voorstellen

Ik ben Tine Winnelinckx. Ik werk in samenwerking met wetenschapswinkel Brussel en Kleur Bekennen een masterproef uit voor het behalen van de graad 'master in de agogische wetenschappen' aan de Vrije Universiteit van Brussel. Het onderwerp van mijn masterproef vindt zijn oorsprong binnen een vraag van Kleur Bekennen: als organisatie zijn ze gericht op het ondersteunen van o.a. secundaire scholen bij het uitvoeren van mondiale vormingsprojecten of processen. Kleur Bekennen erkent echter dat vooral het beroepssecundair onderwijs voor hen een minder bekend terrein is. Via dit onderzoek wil ik daarom op zoek gaan naar stimulansen en belemmeringen die leerkrachten ervaren bij het integreren van wereldburgerschap in de klas en op school binnen het beroepssecundair onderwijs. . Het gaat hier dus heel concreet enerzijds over de elementen die je als leerkracht tegenhouden om wereldburgerschap te integreren en anderzijds die elementen die je als leerkracht aantrekken om hier rond te werken in de klas.

Door middel van dit panelgesprek, wil ik op een participatieve manier een antwoord vinden op deze vragen. Het is daarbij absoluut de bedoeling dat zowel de positieve als negatieve aspecten aan bod komen. Omdat jullie school een mondiaal project heeft opgezet, zijn jullie het ideale klankbord om over deze werkwijze te reflecteren en de effectiviteit ervan voor jullie doelpopulatie (leerlingen BSO) naar waarde te schatten. Kleur Bekennen hoopt haar beleid door middel van dit onderzoek beter te kunnen afstemmen op de noden van leerkrachten binnen het beroepssecundair onderwijs. Ik zal jullie eerst vragen naar jullie visie op wereldburgerschap, dan kijken we verder naar de praktische uitwerking op de school, jullie eigen aanpak binnen de klas. Uiteindelijk proberen we samen op zoek te gaan naar elementen die het jullie makkelijker of moeilijker maken om aan een mondiaal project te werken. Afsluitend zetten we alles nog eens op een rijtje en kunnen jullie adviezen formuleren.

Ik wil nog sterk benadrukken dat wanneer ik een vraag stel, het u volledig vrij is te antwoorden wanneer u dit wenst, uiteenlopende meningen zijn in dit gesprek absoluut verrijkend. Dit gesprek wordt opgenomen maar de gegevens zullen anoniem verwerkt worden.

B. Persoonsgegevens: (op voorhand ingevuld door leerkrachten)

- Leeftijd
- Geslacht
- Vooropleiding
- Welke vakken geven de leerkrachten?
- Jaren ervaring in onderwijs
- Ervaringen in het Zuiden? Vrijwilligerswerk?

C. Topics

1. Wat? Wat is "wereldburgerschap" voor jou? Welke doelstellingen zijn er volgens jou mee verbonden? (persoonlijke mening) -> kenmerken van een "goed wereldburger"?

- *mogelijke inbreng van deze thema's (cfr Fountain): - linken aan gesprek*

hoe bedoelt u dit? Welke houding vereist u van uw leerlingen?

- onderlinge afhankelijkheid
- beelden en beeldvorming
- sociale rechtvaardigheid
- conflict en conflicthantering
- verandering en toekomst

2. Hoe pak je "wereldburgerschap" aan binnen de school? Welke vorm neemt het mondiaal project aan bij jullie op school?

- *voorwaarden Kleur bekennen:*

- gevarieerd aanbod met minstens drie activiteiten (informatie, educatie en animatie komen evenwaardig aan bod)
- leerkracht werkt zelf enkele activiteiten uit als voorbereiding of naverwerking van het initiatief
- activiteiten zijn gekaderd in een ruimer mondiaal kader (aandacht voor voorbereiding met leerlingen en verwerking achteraf in de klas)

- *aandachtspunten Kleur Bekennen*

- actieve participatie (leerlingenparticipatie? Leerkrachtenparticipatie?)
- wereldburgerschap geïntegreerd aanpakken (samenwerken met ander klassen, graden of scholen in de buurt)
- school als brede school (communicatie met de buitenwereld?)
- project evalueren (werking KLB-school, vorming leerkracht)

3. (linken aan vorige vraag)Hoe past dit binnen de vakken die jullie geven? Hoe werken jullie rond dit mondiaal project in de klas? (voorbereiding, nabespreking, andere momenten, ...)

4. Jullie kozen er met de school bewust voor om een mondiaal project uit te werken. Er komt veel organisatie en overleg bij te pas. Welke factoren maken het volgens jou gemakkelijker voor een school om een mondiaal project op te stellen?

5. (bijvraag)Wat motiveerde je om het mondiaal project uit te bouwen in de school? In de klas? Wat maakte dat dit zo motiverend was voor jullie?

Mogelijke insteek:

- factoren bij leerkracht zelf: informatie aanwezig, voorbereiding?
 - o kennis, vaardigheden, methode in praktijk
 - o ruimte die voorzien is: tijdsbesteding, didactisch materiaal?
- Factoren op niveau van de leerlingen?

- o Klassfeer? Interessesfeer?
- o Samenstelling van de klas (multicultureel aspect?)
- Factoren bij de school
 - o Medewerking van collega's (zijn er andere collega's betrokken?)
 - o School voert een beleid ovv wereldburgertraject
 - o Ondersteuning van management
 - o Participatiemogelijkheden in beleidsvoering
- Factoren in de omgeving?
 - o Educatie NGO's (soms wordt zo'n project opgestart omdat hij iemand kent in...)
 - o vakoverschrijdende eindtermen beleid (soms voelen scholen zich gedwongen...)
- Andere
 - o ouders
 - o context van de school, ligging
 - o financiering

6. Welke factoren belemmerden je in het werken rond wereldburgerschap? Op niveau van de school? De klas? Wat maakte het zo moeilijk om rond wereldburgerschap te werken?

Mogelijke insteek:

- Factoren op niveau van de leerlingen?
 - o Klassfeer? Interessesfeer?
 - o Samenstelling van de klas (multicultureel aspect?)
- Factoren bij de school
 - o Medewerking van collega's
 - o School voert een beleid ovv wereldburgertraject
 - o Ondersteuning van management
 - o Participatiemogelijkheden in beleidsvoering
- Factoren in de omgeving?
 - o Educatie NGO's
 - o vakoverschrijdende eindtermen beleid
- Andere
 - o ouders
 - o context van de school, ligging
 - o financiering

7. Kleur Bekennen biedt aan de scholen ook de optie van een wereldburgertraject aan. Het is dan de bedoeling om procesmatig te werken. De school verbindt zich er toe op langere termijn aan wereldburgerschap te werken, via een actieplan. Zou dit in jullie school een mogelijke werkvorm zijn? Waarom wel? Waarom niet?

8. Samenvattend:

- ZELF Conclusie proberen te maken: zelf aanhalen en kijken of ze 't bevestigen

- **Vinden jullie het wenselijk om een mondiaal project in te bouwen voor jullie leerlingen?**
- **Is het in jullie school haalbaar om een mondiaal project uit te werken?**
- **De factoren die werden genoemd als stimulerend zijn ... (in te vullen tijdens interview) Kan je deze factoren rangschikken naargelang hun belangrijkheid?**
- **De factoren die werken opgenoemd als belemmerend zijn ... (in te vullen tijdens interview) Kan je deze factoren rangschikken naargelang hun belangrijkheid?**
- **Welke drie adviezen (van belangrijk naar minder belangrijk) zou u formuleren voor Kleur Bekennen in verband met haar toekomstig beleid?**

8. Nog opmerkingen? Iets toe te voegen?

A. Mijzelf en thesisonderwerp voorstellen

Ik ben Tine Winnelinckx. Ik werk in samenwerking met wetenschapswinkel Brussel en Kleur Bekennen een masterproef uit voor het behalen van de graad 'master in de agogische wetenschappen' aan de Vrije Universiteit van Brussel. Het onderwerp van mijn masterproef vindt zijn oorsprong binnen een vraag van Kleur Bekennen: als organisatie zijn ze gericht op het ondersteunen van o.a. secundaire scholen bij het uiverken van mondiale vormingsprojecten of processen. Kleur Bekennen erkent echter dat vooral het beroepssecundair onderwijs voor hen een minder bekend terrein is. Via dit onderzoek wil ik daarom op zoek gaan naar stimulansen en belemmeringen die leerkrachten ervaren bij het integreren van wereldburgerschap in de klas en op school binnen het beroepssecundair onderwijs. Het gaat hier dus heel concreet enerzijds over de elementen die je als leerkracht tegenhouden om wereldburgerschap te integreren en anderzijds die elementen die je als leerkracht aantrekken om hier rond te werken in de klas.

Door middel van dit panelgesprek, wil ik op een participatieve manier een antwoord vinden op deze vragen. Het is daarbij absoluut de bedoeling dat zowel de positieve als negatieve aspecten aan bod komen. Omdat jullie school zijn samenwerking met Kleur Bekennen (tijdelijk) heeft stopgezet, zijn jullie het ideale klankbord om over deze werkwijze te reflecteren en de effectiviteit ervan voor jullie doelpopulatie (leerlingen BSO) naar waarde te schatten. Het stopzetten van de samenwerking is een signaal dat Kleur Bekennen niet wil negeren en vandaar dat jullie mening van essentieel belang is. Kleur Bekennen hoopt enkel haar beleid door middel van dit onderzoek beter te kunnen afstemmen op de noden van leerkrachten binnen het beroepssecundair onderwijs. Ik zal jullie eerst vragen naar jullie visie op wereldburgerschap, dan kijken we verder naar de praktische uitwerking op de school, jullie eigen aanpak binnen de klas. Uiteindelijk proberen we samen op zoek te gaan naar elementen die het jullie makkelijker of moeilijker maken om aan een mondiaal project te werken. Afsluitend zetten we alles nog eens op een rijtje en kunnen jullie adviezen formuleren.

Ik wil nog sterk benadrukken dat wanneer ik een vraag stel, het u volledig vrij is te antwoorden wanneer u dit wenst, uiteenlopende meningen zijn in dit gesprek absoluut verrijkend. Bovendien wordt dit onderzoek onafhankelijk van Kleur Bekennen uitgevoerd. Dit gesprek wordt opgenomen maar de gegevens zullen anoniem verwerkt worden.

B. Persoonsgegevens: (op voorhand ingevuld door leerkrachten)

- Leeftijd
- Geslacht
- Vooropleiding
- Welke vakken geven de leerkrachten?
- Jaren ervaring in onderwijs
- Ervaringen in het Zuiden? Vrijwilligerswerk?

C. Topics

1. Wat? Wat is "wereldburgerschap" voor jou? Welke doelstellingen zijn er volgens jou mee verbonden? (persoonlijke mening) -> kenmerken van een "goed wereldburger"?

- *mogelijke inbreng van deze thema's (cfr Fountain): - linken aan gesprek*

hoe bedoelt u dit? Welke houding vereist u van uw leerlingen?

- onderlinge afhankelijkheid
- beelden en beeldvorming
- sociale rechtvaardigheid
- conflict en conflicthantering
- verandering en toekomst

2. Hoe werd "wereldburgerschap" ingevuld in jullie school? Wordt er op sinds de stopzetting van de samenwerking met Kleur Bekennen anders mee gewerkt?

- *voorwaarden Kleur bekennen*
- *aandachtspunten Kleur Bekennen*

3. Past dit mondiale thema binnen de vakken die jullie geven? Hoe werkten jullie rond dit mondiaal thema in de klas? (voorbereiding, nabespreking, andere momenten, ...) Werken jullie er nu nog rond in de klas?

4. Wat motiveerde je aanvankelijk om het mondiaal project uit te bouwen in de school? In de klas? Wat maakte het voor jou gemakkelijk om hieraan mee te werken?

Mogelijke insteek:

- factoren bij leerkracht zelf: informatie aanwezig, voorbereiding?
 - o kennis, vaardigheden, methode in praktijk
 - o ruimte die voorzien is: tijdsbesteding, didactisch materiaal?
- Factoren op niveau van de leerlingen?
 - o Klassfeer? Interessesfeer?
 - o Samenstelling van de klas (multicultureel aspect?)
- Factoren bij de school
 - o Medewerking van collega's
 - o School voert een beleid ovv wereldburgertraject
 - o Ondersteuning van management
 - o Participatiemogelijkheden in beleidsvoering
- Factoren in de omgeving?
 - o Educatie NGO's
 - o vakoverschrijdende eindtermen beleid
- Andere
 - o ouders
 - o context van de school, ligging
 - o financiering

5. Welke factoren belemmerden je in het werken rond wereldburgerschap? Op niveau van de school? De klas? Waarom bemoeilijkten deze factoren het wereldburgertraject? (bijvraag) Hebben jullie een eigen werkwijze gevormd?

6. (bijvraag) Jullie kozen er met de school voor om de samenwerking met Kleur Bekennen stop te zetten. Met welke voorwaarden die Kleur Bekennen stelde hadden jullie het moeilijk?

Mogelijke insteek:

- factoren bij leerkracht zelf: informatie aanwezig, voorbereiding?
 - o kennis, vaardigheden, methode in praktijk
 - o ruimte die voorzien is: tijdsbesteding, didactisch materiaal?
- Factoren op niveau van de leerlingen?
 - o Klassfeer? Interessesfeer?
 - o Samenstelling van de klas (multicultureel aspect?)
- Factoren bij de school
 - o Medewerking van collega's
 - o School voert een beleid ovv wereldburgertraject
 - o Ondersteuning van management
 - o Participatiemogelijkheden in beleidsvoering
- Factoren in de omgeving?
 - o Educatie NGO's
 - o vakoverschrijdende eindtermen beleid
- Andere
 - o ouders
 - o context van de school, ligging
 - o financiering

8. Samenvattend:

- ZELF Conclusie proberen te maken: zelf aanhalen en kijken of ze 't bevestigen
- **Vinden jullie het wenselijk om een wereldburgertraject in te bouwen voor jullie leerlingen?**
- **Is het in jullie school haalbaar om een wereldburgertraject uit te werken?**
- **De factoren die werden genoemd als stimulerend zijn ... (in te vullen tijdens interview) Kan je deze factoren rangschikken naargelang hun belangrijkheid?**
- **De factoren die werken opgenoemd als belemmerend zijn ... (in te vullen tijdens interview) Kan je deze factoren rangschikken naargelang hun belangrijkheid?**
- **Welke drie adviezen (van belangrijk naar minder belangrijk) zou u formuleren voor Kleur Bekennen in verband met haar toekomstig beleid?**

8. Nog opmerkingen? Iets toe te voegen?

4) Bijlage 4: Codeboek

Definiëring wereldburgerschap

- Onderlinge afhankelijkheid
- Beelden en beeldvorming
- Sociale rechtvaardigheid
- Conflict en conflictoplossing
- Verandering en toekomst

Educatieve principes:

- Procesgericht werken
- Participatie
- Ervaringsleren
- Geïntegreerd in schoolwerking
- Brede school
- Evaluatie

Beïnvloedende factoren:

Op niveau van de leerkracht

- Competenties
- Persoonlijke visie
- Didactisch werk: klasgesprek
- Didactisch werk: externen
- Didactisch werk: uitstap
- Tijdsbesteding
- Didactisch materiaal
- Leerlingen: interesse
- Leerlingen: klassamenstelling
- Leerlingen: klassfeer

Op niveau van de school

- Beleid school
- Collega's
- Management
- Participatie
- Onderwijsvorm
- Organisaties en NGO's

Op niveau van de omgeving

- VOET
- Ouders
- Context school

- Financieel

Aanbevelingen Kleur Bekennen:

- Didactisch materiaal
- Extern
- Nascholing
- Bekendheid
- Website
- Aanbod

5) Bijlage 5: Indicatorenlijst Kleur Bekennen

INDICATOREN m.b.t. EDUCATIEVE PRINCIPES

Procesmatig werken

- Om het thema te bepalen waarrond gewerkt wordt, vertrekt de school vanuit een analyse van de schoolcontext.
- Een leerkracht of de directie formuleert de doelstelling van het project/traject
- De school formuleert de doelstelling van het project/traject.
- Er wordt een actieplan opgemaakt rond wereldburgerschap
- Het actieplan wordt op klasniveau uitgewerkt
- Het actieplan wordt op schoolniveau uitgewerkt
- Dit is een actieplan op korte termijn (bv. 1 week, 1 maand).
- Dit is een actieplan op lange termijn (bv. 1 trimester, schooljaar, verscheidene jaren).

Evalueren

- We evalueren op regelmatige tijdstippen.
- De evaluatie gebeurt door de leerkracht.
- De evaluatie gebeurt door de leerlingen.
- De evaluatie gebeurt door het leerkrachtenteam
- We gebruiken de tussentijdse evaluatie om het proces bij te sturen.

Leerlingenparticipatie

- Leerlingen uit verschillende klassen maken deel uit van de werking rond wereldburgerschap. (bv. werkgroep)
- Leerlingen krijgen de ruimte om zelfstandig acties voor te stellen en mee te werken aan de planning.
- De school maakt gebruik van de 'ervaringsdeskundigheid' van de leerlingen over het Zuiden. (bv. afkomst, langdurig verblijf in het buitenland...)
- Leerlingen krijgen de kans om mee activiteiten te organiseren.
- Leerlingen krijgen effectief verantwoordelijkheid.
- De leerlingen krijgen de kans om de werking rond wereldburgerschap mee te evalueren. Er wordt rekening gehouden met hun mening.

Het draagvlak

- Eén leerkracht draagt de uitwerking van het thema wereldburgerschap.
- Meerdere leerkrachten nemen het thema wereldburgerschap op en dragen het project.
- De school heeft een mondiale werkgroep die bestaat uit leerkrachten en directie.
- Leerlingen maken ook deel uit van deze werkgroep.
- Ook het technisch, administratief of onderhoudspersoneel van de school zijn betrokken bij de mondiale werkgroep.
- De school betreft ook de ouders bij de mondiale werkgroep.
- De school maakt gebruik van de 'ervaringsdeskundigheid' van ouders over het Zuiden. (bv. afkomst, langdurig verblijf in het buitenland)
- Er is een samenwerking tussen de school en het schoolbestuur i.v.m. wereldburgerschap. De school vraagt de schoolraad advies over dit thema.

Brede school

- De school werkt samen met een andere school (of scholen) op het vlak van wereldburgerschap.
- De school doet beroep op de expertise van educatieve organisaties en ngo's voor de opbouw en uitvoering van een project of traject.
- De school werkt op het vlak van wereldburgerschap samen met het gemeentebestuur, de Noord-Zuidambtenaar, GROS, 11.11.11 comité, enz...
- De school werkt samen met schoolopbouwwerk (of andere sociaal-culturele instanties) om het interculturele aspect uit te bouwen.
- De school doet voor de uitwerking van een project of traject beroep op ouders of andere

- personen uit de nabije omgeving van de school.
- De school werkt samen met andere instanties of organisaties uit de buurt. (bv. bibliotheek, cultureel centrum, wereldwinkel...)

Integratie van wereldburgerschap in de schoolcultuur

- Op onze school werkt iedere leerkracht zijn eigen project uit.
- Het 'opvoeden tot wereldburger' wordt vakoverschrijdend aangepakt.
- Het 'opvoeden tot wereldburger' wordt klasoverschrijdend aangepakt.
- Het belang van wereldburgerschap is ingeschreven in het schoolreglement.
- Het 'opvoeden tot wereldburger' is ingeschreven in het schoolwerkplan.
- We leggen linken tussen wereldburgerschap en andere thema's of activiteiten die een centrale plaats innemen binnen de school.
- We voorzien regelmatig een evaluatie en opvolging van de werking, bv. op lerarenvergaderingen, in het oudercomité...
- De school besteedt een deel van de nascholingsbudgetten aan vorming van personeelsleden rond wereldburgerschap en interculturaliteit.
- De school doet pogingen om via het schoolbestuur extra middelen te krijgen voor wereldburgerschap.
- De school kiest voor een duurzaam aankoopbeleid (bv. koffie en fruitsap uit eerlijke handel, drank in milieuvriendelijke verpakking...).